

**T.C.**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı**  
**Spor Eğitimi Bilim Dalı**

**BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE**  
**ALGILANAN ÖZERKLİK DESTEĞİNİN GÜDÜLENME DÜZEYİ**  
**ve OPTİMAL PERFORMANS DUYGU DURUMU ile İLİŐKİŐİ**

**Selin BURUCU**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**İstanbul - 2019**

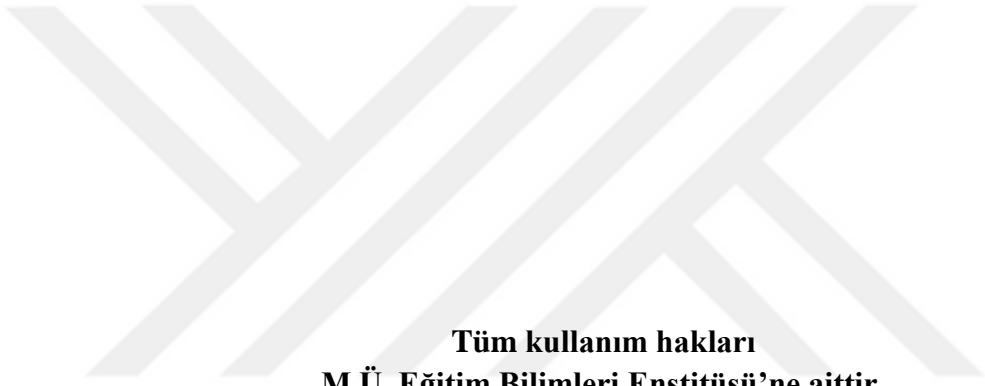
**T.C.**  
**Marmara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı**  
**Spor Eğitimi Bilim Dalı**

**BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE**  
**ALGILANAN ÖZERKLİK DESTEĞİNİN GÜDÜLENME DÜZEYİ**  
**ve OPTİMAL PERFORMANS DUYGU DURUMU ile İLİŐKİŐİ**

**Selin BURUCU**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Prof. Dr. F. Hülya AŐŐI**




**İstanbul – 2019**



**Tüm kullanım hakları  
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.  
© 2019**

## ONAY

Selin Burucu tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi Derslerinde Algılanan Özerklik Desteğinin Güdülenme Düzeyi ve Optimal Performans Duygu Durumu ile İlişkisi” konulu bu alışma, 22 Nisan 2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIşMANI	Prof. Dr. F. Hülya Aşçı	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Ayşe Oya Erkut	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. İhsan Sarı	

## ÖZGEÇMİŞ

2009 Çanakkale Milli Piyango Anadolu Lisesi'nden mezun olma

2013 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndan mezun olma

2011-2014 Çanakkale Bilim-Etik Spor Kulübü'nde artistik jimnastik antrenörü olarak çalışma.

2012 The Development of Adapted Physical Activity in The World'', AB Projesi'nde katılımcı.

2014 Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisansa başlama.

2014 Akademi Spor Merkezi'nde antrenör olarak çalışmaya başlama.

2014 Çanakkale Youth Initiative Kurucu Üyesi/Organizatör (Erasmus+ Proje Organizasyonu)

2014 ''INTEGRARTE!''- Youth in action training course in Austria, Graz Uluslararası AB Projesi'nde grup lideri.

2014 ''Be The Best Citizen!'' Erasmus + Project in Turkey, Çanakkale Uluslararası AB Projesi'nde Yardımcı Organizatör/Eğitmen.

2014 ''Do The City Vol I'' İnfomal Eğitim Metodları Geliştirme - Erasmus + Project in Germany, Berlin. Uluslararası AB Projesi'nde grup lideri.

2015 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Tezli Yüksek Lisansa başlama

2015 ''TRANSFORMERS! Project Vol II'', Çokkültürlü Ülkelerdeki Sosyal Problemlere Yönelik Fikir/Proje Geliştirme, Erasmus + Project in Netherlands, Amsterdam. Grup Lideri/Yardımcı Organizatör.

2016 ''Do The City Vol.2'', İnfomal Eğitim Metodları Geliştirme - Erasmus + Project in Germany, Berlin, Uluslararası AB Projesi'nde Grup Lideri/Yardımcı Organizatör.

2017 TRANSFORMERS! Project Vol III'', Çokkültürlü Ülkelerdeki Sosyal Problemlere Yönelik Fikir/Proje Geliştirme. Tangier, Morocco. Uluslararası AB Projesi'nde Grup Lideri/Yardımcı Organizatör.

2017-2018 ‘‘Strong Kids’’, Hareket Gelişimi Metodları, Erasmus+ Project in Çanakkale, Turkey. Uluslararası AB Projesi’nde Gönüllü Eğitmen/evirmen.

2016-2018 anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu özel öğretim görevliliği.

## İLETİŐİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: anakkale Akademi Spor Merkezi

E posta: [selinburucu@gmail.com](mailto:selinburucu@gmail.com)

Telefon: 0530 303 80 10

## ÖNSÖZ

Beden eğitimi ve spor derslerinin psikomotor gelişime olduğu kadar bilişsel, duyuşsal ve hatta psikolojik süreçlere olan katkıları son yıllarda bu alanda çalışan araştırmacılar tarafından sıklıkla belirtilmektedir. Bireylerin bir eyleme yönelik harekete geçmesi ve istekli olabilmeleri için güdülenmeleri ve bunun için de psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiği alan yazında sıkça ele alınmaktadır.

Son yıllardaki eğitim-öğretim yaklaşımlarına bakıldığında öğrencilerin merkeze alındığı; karar alabilen, kendi kararları doğrultusunda harekete geçebilen ve öğrenme ortamlarında aktif bir şekilde rol alabilen öğrenci profolinin olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim bazında bu profilin oluşturulmasındaki en büyük sorumluluk ise öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerin en temel psikolojik ihtiyacından biri olan özerklik desteğinin öğretmen tarafından sağlanmasının ise bu anlamdaki en önemli basamaklardan biri olduğu düşünülmektedir. Ders ortamlarında özerklik gibi temel psikolojik bir ihtiyacın karşılanmasının, öğrencilerin güdülenmenin en hür iradeli formu olan içsel güdülenme yaşamalarına ve ayrıca optimal performans duygu durumu gibi fiziksel aktivitede yüksek performans gerçekleştirilmesinde rol oynayan psikolojik bir durumun deneyimlenmesine önemli katkılar sunduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor derslerinde algılanan özerklik desteğinin güdülenme düzeyi ve optimal performans duygu durumu ile ilişkisi incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarının gerek alanda çalışmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine gerekse bu alanda araştırma yapmakta olan kişilere önemli bir katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

Çalışmanın veri toplama sürecini sistematik bir şekilde gerçekleştirmemde yardımcı olarak beni destekleyen beden eğitimi ve spor öğretmenlerine ve sabır göstererek verileri elde etmemi sağlayan öğrencilere teşekkür ederim.

Tüm süreç boyunca sonsuz sabır ve özveriyle beni destekleyen, güdüleyen, deneyimlerini ve bilgisini her aşamada göstererek bu zorlu süreci eğitim-öğretim hayatımın en öğretici süreci haline getiren çok değerli danışmanım Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI'ya şükranlarımı sunarım.

Son olarak tüm süreç boyunca maddi-manevi her koşulda beni destekleyen sevgili ailem ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.





## ÖZET

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmeninden kaynaklanan algılanan özerklik desteği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmek ve ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde öğretmenlerden algıladıkları özerklik desteğinin güdülenme düzeyi ve optimal performans duygu durumunu yordayıp yordamadığını incelemektir. Ayrıca cinsiyete ve sınıf düzeyine göre algılanan özerklik desteği, güdülenme ve optimal performans duygu durumundaki farklar da araştırmada test edilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmasının örneklemini Çanakkale ilinden olasılıksız örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 11-14 yaş aralığında, 163 kız (  $X_{yaş}= 12.78$ ;  $Ss=1.10$  ) ve 139 erkek (  $X_{yaş}= 12.75$ ;  $Ss=1.04$ ), toplam 302 (  $X_{yaş}= 12.77$ ;  $Ss=1.07$ ) öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılara Kişisel Bilgi Formu ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği Temel Bileşenler Faktör Analizi ile sınanmıştır. Temel Bileşenler Faktör Analizi Varimaks Dönüştürme sonuçları ölçeğin tek boyutlu yapısını desteklemekte ve maddeler toplam varyansın %51.10'unu açıklamaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.66-0.77 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirliğinin sınanması ölçeğin ise Cronbach Alpha iç tutarlılık  $\alpha$  katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmanın güvenirlik analizi bulgularına bakıldığında Cronbach Alpha katsayısının 0.91 olduğu bulunmuştur.

Algılanan özerklik desteğinin optimal performans duygu durum ve güdülenmeyi belirlemede rolünü test etmek için yapılan ikinci çalışmanın örneklemini Çanakkale ilinden olasılıksız örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 296 kız ( $X_{yaş}=12.41$ ;  $Ss=1.10$ ) ve 269 erkek ( $X_{yaş}=12.37$ ;  $Ss=1.08$ ) toplam 566 kişi ( $X_{yaş}= 12.39$ ;  $Ss= 1.12$ ) oluşturmaktadır. Kişisel Bilgi Formu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği, Beden Eğitimi Dersi Durumsal Güdülenme Ölçeği ve Beden Eğitimi Dersi Optimal Performans Duygu Durumu Ölçeği-2 ölçekleri uygulanmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre algılanan özerklik desteği, güdülenme ve optimal

performans duygu durumlarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t testi uygulanmıştır. Algılanan özerklik desteğinin güdülenme ve optimal performans duygu durumu deneyiminin yaşanmasındaki rolünü test etmek amacıyla ise Hiyerarşik Regresyon Analizi uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda cinsiyete göre algılanan özerklik desteği ve güdülenmenin dışsal güdülenme ve güdülenmeme alt boyutlarında da anlamlı fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Hür İrade İndeksi analiz sonuçlarında da cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Ancak optimal performans duygu durumunda da cinsiyete göre anlamlı fark yoktur ( $p > 0.05$ ).

Sınıf değişkenine göre yapılan analiz sonuçları, algılanan özerklik desteği, güdülenme, hür irade indeksi ve optimal performans duygu durumunda anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları algılanan özerklik desteğinin güdülenmenin tüm alt boyutlarının, hür irade indeksinin ve optimal performans duygu durumunun yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Ayrıca algılanan özerklik desteği ile güdülenmenin tüm alt boyutları, hür irade indeksi ve optimal performans duygu durumu arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın sonucunda; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği'nin 11-14 yaş aralığında geçerli ve güvenilir bir araç olduğu elde edilmiştir. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmeni kaynaklı algılanan özerklik desteğinin beden eğitimi ve spor derslerindeki güdülenmeyi ve optimal performans duygu durumunu da pozitif yönde etkileyerek derse yönelik katılımın, ilginin ve pozitif duygu durumlarının oluşturulmasına katkıda bulunduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor, Algılanan Özerklik Desteği, Güdülenme, Optimal Performans Duygu Durumu.

## ABSTRACT

The first purpose of this research was to examine the validity and the reliability of “Perceived Autonomy Support in Physical Education and Sport Setting from Physical Education and Sport Teacher Scale”. The secondary purpose of this study was to determine the role of perceived autonomy support from teacher in prediction of motivation and dispositional flow in physical education classes. The study was also aimed to examine the differences in perceived autonomy support, motivation and dispositional flow with regard to gender and grade levels.

The sample of the reliability and validity consist of 163 female ( $M_{age}= 12.78\pm 1.10$ ) and 139 male ( $M_{age}= 12.75\pm 1.04$ ), totally 302 ( $M_{age}= 12.77\pm 1.07$ ) secondary school students in Çanakkale who were selected by using convenient sampling. Personal information form and “Perceived Autonomy Support in Physical Education and Sport Setting from Physical Education and Sport Teacher Scale” were administered to all participants. The result of factor analysis for testing construct validity revealed one dimensional construct and items explained 51.10% of the total variance. Factor loading of the items ranged from 0.66 to 0.77 for total item correlations. The internal consistency coefficient of the scale (Cronbach alpha) was 0.91.

For testing the role of perceived autonomy support in determining motivation and flow in physical education classes, 296 female ( $M_{age}=12.41\pm 1.10$ ) and 269 male ( $M_{age}=12.37\pm 1.08$ ) totally 566 ( $M_{age}=12.39\pm 1.12$ ) secondary school students in Çanakkale who were selected by using convenient sampling voluntarily participated in the study. Personal information form, “Perceived Autonomy Support in Physical Education and Sport Setting from Physical Education and Sport Teacher Scale”, “Situational Motivation Scale” for physical education class environment and “Dispositional Flow Scale-2” were administered to all participants. For testing sex and grade level of differences in perceived autonomy support, motivation and dispositional flow independent t-test was used. The role of perceived autonomy support from physical education teacher in prediction of motivation and dispositional flow, hierarchical regression analysis was conducted.

Results indicated there was a significant sex differences in perceived autonomy support, external regulation, amotivation and self determination index. On the other hand, no significant sex differences was found in dispositional flow. The results of grade level analysis showed that there were significant differences in perceived autonomy support, motivation, self determination index and dispositional flow. The results of hierarchical regression analysis showed that perceived autonomy support predicted the motivation, self determination index and dispositional flow and the relationship between perceived autonomy support and these variables were positive. In conclusion, “Perceived Autonomy Support in Physical Education and Sport Setting from Physical Education and Sport Teacher Scale” is valid and reliable instrument in the 11-14 age range. Furthermore, the results clearly show that perceived autonomy support from physical education teacher positively affects motivation and dispositional flow for physical education and sport classes.

Key Words: Physical Education and Sport, Perceived Autonomy Support, Motivation, Dispositional Flow.

## İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ .....	ii
ÖNSÖZ .....	iv
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ .....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvi
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç .....	3
1.3. Önem.....	5
1.4. Sınırlılıklar .....	6
1.5. Sayıtlar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
<b>BÖLÜM II: ALAN YAZIN.....</b>	<b>8</b>
2.1. GÜdülenme Kavramı .....	8
2.2. GÜdülenme Kuramları .....	9
2.2.1. Öz Yeterlik Kuramı (Self Efficacy Theory).....	10
2.2.2. Hedefi Gerçekleştirme Kuramı (Achievement Goal Theory) .....	11
2.2.3. Hür İrade Kuramı (Self Determination Theory).....	12
2.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Alanında GÜdülenme Çalışmaları.....	17
2.3. Algılanan Özerklik Desteği (Perceived Autonomy Support) .....	20
2.3.1. Beden Eğitimi ve Spor Alanında Algılanan Özerklik Desteği Çalışmaları ..	21
2.4. Optimal Performans Duygu Durumu.....	24
2.4.1. Optimal Performans Duygu Durum Modeli .....	27
2.4.2. Beden Eğitimi ve Spor Alanında Optimal Performans Duygu Durumu Çalışmaları .....	28
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM .....</b>	<b>30</b>
3.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (Çalışma I).....	30
3.1.1. Araştırma Grubu.....	30
3.1.2. Veri Toplama Araçları.....	30
3.1.2.1. Kişisel Bilgi Formu.....	30

3.1.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği .....	30
3.1.3. Verilerin Toplanması.....	31
3.1.4. Verilerin Analizi .....	31
3.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Algılanan Özerklik Desteği'nin Güdülenme Düzeyi ve Optimal Performans Duygu Durumunu Belirlemedeki Rolü (Çalışma II).....	32
3.2.1. Araştırmanın Modeli .....	32
3.2.2. Araştırma Grubu.....	32
3.2.3. Veri Toplama Araçları.....	32
3.2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	32
3.2.3.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği .....	33
3.2.3.3. Durumsal Güdülenme Ölçeği (The Situational Motivation Scale-SIMS).....	33
3.2.3.4. Sürekli Optimal Performans Duygu Durum-2 (SOPDD-2) Ölçeği	34
3.2.4. Verilerin Toplanması.....	34
3.2.5. Verilerin Analizi .....	35
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR.....</b>	<b>39</b>
4.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması Bulguları (Çalışma I).....	39
4.1.1. Yapı Geçerliliği .....	39
4.1.2. Güvenirlilik Çalışması .....	41
4.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Algılanan Özerklik Desteği'nin Güdülenme Düzeyi ve Optimal Performans Duygu Durumunu Belirlemedeki Rolü Bulguları (Çalışma II).....	41
4.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği'nin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (Alt Problem 2).....	41
4.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması (Alt Problem 3) .....	42
<b>4.2.3. Optimal Performans Duygu Durumunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (Alt Problem 4).....</b>	<b>43</b>
4.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Dersindeki Optimal Performans Duygu Durumunun Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması (Alt Problem 5) .....	44
4.2.5. Beden Eğitimi ve Spor Derslerindeki Güdülenme Düzeyinin ve Hür İrade İndeksinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (Alt Problem 6,7,8,9 ve 10).....	45
4.2.6. Beden Eğitimi ve Spor Dersindeki Güdülenme Düzeyinin ve Hür İrade İndeksinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması (10,11,12,13 ve 14) .....	46

4.2.7. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği'nin Optimal Performans Duygu Durumunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Alt Problem 15).....	47
4.2.8. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği'nin İçsel Güdülenme Alt Boyutunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Alt Problem 17).....	48
4.2.9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Dışsal Güdülenme Alt Boyutunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları (Alt Problem 18).....	49
4.2.10. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Özdeşimle Düzenleme Alt Boyutunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Alt Problem 19).....	50
4.2.11. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Güdülenme Alt Boyutunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi (Alt Problem 20).....	51
4.2.12. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Hür İrade İndeksini Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi (Alt Problem 21).....	52
<b>BÖLÜM V: SONUÇ</b> .....	<b>53</b>
5.1. Yargı.....	53
5.2. Tartışma.....	55
5.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	55
5.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	56
5.2.3. Optimal Performans Duygu Durumunun Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	59
5.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Derslerindeki Güdülenme Düzeyinin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	61
5.2.5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği'nin Optimal Performans Duygu Durumunu Yordaması.....	66
5.2.6. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği'nin Güdülenme Düzeyini Yordaması.....	67
5.3. Öneriler.....	70
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	70
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	71
<b>KAYNAKLAR</b> .....	<b>73</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>86</b>
EK 1: Kişisel Bilgi Formu.....	86
EK 2: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği.....	87

EK 3: Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü Veri Toplama İzni.....	89
EK 4: Egzersiz Ortamında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninden Kaynaklanan Algılanan Özerklik Desteği Anketi İzni .....	90
EK 5: Beden Eğitimi Durumsal Güdülenme Ölçeği.....	91
EK 6: Beden Eğitimi Dersi Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2 .....	92
EK 7: Beden Eğitimi Dersi Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği İzni .....	94
EK 8: Durumsal Güdülenme Ölçeği İzni.....	95
EK 9: Kongre Sözel Bildiri Katılım Belgesi .....	96





## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Toplamının, Her Bir Ölçekten Elde Edilen, En Yüksek ve En Düşük Puanları, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık Katsayısı ve Basıklık Katsayısı Değerleri .....	36
Tablo 3.2. Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Değerleri .....	37
Tablo 4.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri.....	40
Tablo 4.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Değerleri .....	41
Tablo 4.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	42
Tablo 4.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	42
Tablo 4.5. Beden Eğitimi ve Spor Dersindeki Optimal Performans Duygu Durumunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	43
Tablo 4.6. Beden Eğitimi ve Spor Dersindeki Optimal Performans Duygu Durumunun Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	44
Tablo 4.7. Beden Eğitimi ve Spor Derslerindeki Güdülenme Düzeyinin ve Hür İrade İndeksinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	45
Tablo 4.8. Beden Eğitimi ve Spor Dersindeki Güdülenme Düzeyinin ve Hür İrade İndeksinin Sınıf Düzeyine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	46
Tablo 4.9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği'nin Optimal Performans Duygu Durumunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 4.10. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin İçsel Güdülenme Alt Boyutunu Yordamaya Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	48
Tablo 4.11. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Dışsal Güdülenme Alt Boyutunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 4.12. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Özdeşimle Düzenleme Alt Boyutunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	50
Tablo 4.13. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Güdülenme Alt Boyutunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	51

Tablo 4.14. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Hür İrade İndeksini Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	52
--	----



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Beceriler-Zorluklar kavramıyla tanımlanan akış (flow) modeli..... 27



## BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları açıklanmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Adölesanların fiziksel aktivite alışkanlıkları kazanmasında önemli rollerden biri beden eğitimi öğretmenine aittir. Beden eğitimi öğretmenlerinin ders içindeki tutumu ve yeterlilikleri adolesanların beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumunu (Figley, 1985, s.232); beden eğitimi dersine yönelik güdülenmesini (Hornstra, Stroet, van Eijden, Goudsblom ve Roskamp, 2018, s.328) ve ileriki yaşlardaki fiziksel aktivite davranışının (Ntuomanis, 1994) belirlenmesinde etkendir.

Bunun yanı sıra, beden eğitimi öğretmeni tarafından yaratılan öğrenme ikliminin de öğrencilerin akademik başarısını ve beden eğitimi dersindeki güdülenme düzeylerini etkilediği ifade edilmektedir (Aşçı ve İlker, 2018, s.133). Yapılan çalışmalar beden eğitimi ve spor derslerinin öğrenciler arası rekabetin oluştuğu bir iklimden ziyade ustalık ikliminin sağlanmasının içsel güdülenmeyi arttırdığını ortaya koymuştur (Aşçı ve İlker; 2018, s.131; Jaakkola, Yli-Piipari, Barkoukis ve Liukkonen, 2017, s.281). Beden eğitimi öğretmeni tarafından yaratılan öğrenme iklimi öğrencilerin optimal performans duygu durumunu deneyimlemeleri için de önemli bir kaynaktır (Cervello, Moreno, Villodre ve Iglesias, 2006, s.90). Beden eğitimi, spor ve egzersiz ortamlarındaki öğrenme ikliminin yalnızca güdülenmeyi değil, optimal performans duygu durumunu da etkilediği ( Gonzalez-Cutre, Sicilia, Moreno ve Fernandez-Balboa, 2009, s.426; Kelecek, Aşçı ve Altıntaş, 2010, s.420); özellikle ustalık ikliminin yaratıldığı öğrenme ortamlarının optimal performans duygu durumunun deneyimlenmesinde etkili olduğu (Kouli ve Papaioannou, 200, s.48) alan yazınındaki çalışmalarda ortaya konmuştur.

Beden eğitimi öğretmeni tarafından yaratılan öğrenme ikliminin yanı sıra, öğretmenden algılanan özerlik desteğinin de beden eğitimi dersine yönelik güdülenmeyi ve beden eğitimi derslerinde yaşanan duyguları etkilediğine ilişkin çalışmalar bulguları mevcuttur

(Deci ve Ryan, 1987, s.1027-1028; Kaplan ve Assor, 2012, s.263). Örneğin Goudas, Biddle, Fox ve Underwood, (1995) psikolojik ihtiyaçların giderildiği ve öğrencilerin kendilerini ifade edebildiği ders ortamlarında dersten alınan zevki ve güdülenmeyi arttırdığını belirtmişlerdir

Beden eğitimi ve spor öğretmeninden algılanan özerklik desteğinin, güdülenmenin en hür iradeli formu olan içsel güdülenmeleri ile pozitif ilişkili olduğu ve bunun da beden eğitimi derslerinden alınan keyfi arttırdığı bulunmuştur (Cox, Smith ve Williams, 2008, s.509). Ayrıca öğrencilerin özerklik ihtiyacının karşılanmasının beden eğitimi ve spor derslerine katılım güdülerini doğrudan etkilediği ve beden eğitimi ve spor derslerindeki iyi olma hallerinin de belirleyicisi olduğu alan yazınındaki çalışmalarda ifade edilmektedir (Ntoumanis, 2005, s.5-6; Standage, Duda ve Ntoumanis, 2003, s.102-105).

Alan yazındaki çalışmalar ışığında beden eğitimi ve spor derslerinden verim alınabilmesi ve öğrencilerin bu derslerde aktif olabilmeleri için öğretmenlerin davranış ve desteğinin belirleyici olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında beden eğitimi ve spor alanındaki çalışmalarda sıklıkla ele alınmayan beden eğitimi öğretmeninden algılanan özerklik desteğine beden eğitimi ve spor dersindeki duygusal ve güdüsel süreçleri nasıl etkilediği araştırılacaktır. Çalışma kapsamında beden eğitimi öğretmeninden algılanan özerklik desteğinin alan yazında sıklıkla ele alınmamış optimal performans duygu durumu belirlemedeki rolü ele alınacak ve bununla birlikte algılanan özerklik desteğinin beden eğitimi dersindeki güdülenmeyi etkisinde irdelenecektir. Çalışmada öğretmenden algılanan özerklik desteği şu gerekçelerden dolayı ele alınmıştır. Özerklik destekleyici öğretmen davranışları Oğuz 'un (2013) araştırmasında da ifade ettiği gibi öğretmenlerin öğrenme ortamlarını, öğrenenlerin ilgi, istek ve beklentilerini rahatça ifade edebilecekleri, kendi kararlarını verebilecekleri ve kendi öğrenme yöntemlerini belirleyebilecekleri şekilde düzenlemeleri içermektedir. Özerklik destekleyici öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarını belirlemeye, geliştirmeye ve beslemeye çalışırlar. Öğrencilerin ilgilerini ve görüşlerini sormak, davetkar bir dil kullanmak, anlamlı seçenekler sunmak ve insiyatif kullanma fırsatları yaratmak da dahil olmak üzere çeşitli stratejilere dayanarak özerklik destekleyici bir ortam oluşturabilirler (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens ve VanPetegem, 2015, s.30). Özerkliği destekleyici bir tutuma sahip olan öğretmenler, öğrencilerin özerk güdülenme kaynakları ile sınıf etkinlikleri arasındaki uyumu sağlayarak öğrencilerin öğrenmelerini

kolaylaştırmaktadır (Diseth, Breidablik ve Meland, 2018, s.103-106). Öğrencilerin özerkliğini destekleyen öğretmenler, öğrencilerin ilgilerini, isteklerini, zevklerini, yeterliliklerini ve tercihlerini dikkate alarak eğitim etkinliklerini düzenlemeye çalışırlar. Teşvikler, ödüller, talimatlar, zaman sınırlamaları ve ödevler gibi dışsal düzenleyicilerden kaçınırlar (Özkal, 2014, s.306-308). Özerklik desteğini algılayan öğrenciler kendi öğrenmeleri için uygun stratejileri kullanmada ve bir alana ait öğrenmelerini diğer alanlarla ilişkilendirmede başarı göstermektedir (Karababa, Eker ve Arık, 2010, s.1694-1696). Ayrıca alan yazınındaki çalışmalar göstermektedir ki özerklik destekleyici bir ortamda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeyleri kontrollü öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeylerinden daha yüksektir (Dinçer, Yeşilyurt ve Takkaç, 2012, s.3892; O'Reilly, 2014, s.1315).

Bu çalışmada beden eğitimi öğretmeninden algılanan özerklik desteği ölçeğinin ortaokul öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yanı sıra, beden eğitimi ve spor öğretmeninden algılanan özerklik desteğinin güdülenme ve optimal performans duyguları arasındaki ilişkisi incelenmiştir.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor öğretmeninden kaynaklanan algılanan özerklik desteği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmek ve ortaokul öğrencilerin beden eğitimi dersinde öğretmenlerden algıladıkları özerklik desteğinin güdülenme düzeyi ve optimal performans duygularını belirlemedeki rolünü araştırmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problem test edilmiştir:

1. Beden eğitimi ve spor öğretmeni kaynaklı algılanan özerklik desteği ölçeği ortaokul (5,6,7 ve 8. sınıflar) düzeyi için geçerli ve güvenilir midir?
2. Beden eğitimi ve spor dersinde öğretmen kaynaklı algılanan özerklik desteğinde cinsiyete göre anlamlı fark var mıdır?
3. Beden eğitimi ve spor dersinde öğretmen kaynaklı algılanan özerklik desteğinde sınıf düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?
4. Beden eğitimi ve spor dersinde optimal performans duygularını düzeyinde cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?

5. Beden eğitimi ve spor dersinde optimal performans duygu durumu düzeyinde sınıf düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?
6. Beden eğitimi ve spor dersinde içsel güdülenme düzeyinde cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
7. Beden eğitimi ve spor dersinde dışsal düzenleme düzeyinde cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
8. Beden eğitimi ve spor dersinde özdeşimle düzenleme düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
9. Beden eğitimi ve spor dersinde güdülenmeme düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
10. Hür irade indeksinde cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
11. Beden eğitimi ve spor dersinde içsel güdülenme düzeyinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık var mıdır?
12. Beden eğitimi ve spor dersinde dışsal güdülenme düzeyinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık var mıdır?
13. Beden eğitimi ve spor dersinde özdeşimle düzenleme düzeyinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık var mıdır?
14. Beden eğitimi ve spor dersinde güdülenmeme düzeyinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık var mıdır?
15. Hür irade indeksinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık var mıdır?
16. Beden eğitimi ve spor dersinde algılanan öğretmen özerklik desteği kız ve erkek ortaokul öğrencilerinin optimal performans duygu durumunun anlamlı belirleyicisi midir?
17. Beden eğitimi ve spor dersinde algılanan öğretmen özerklik desteği kız ve erkek ortaokul öğrencilerinin içsel güdülenme düzeyinin anlamlı belirleyicisi midir?
18. Beden eğitimi ve spor dersinde algılanan öğretmen özerklik desteği kız ve erkek ortaokul öğrencilerinin dışsal düzenleme düzeyinin anlamlı belirleyicisi midir?
19. Beden eğitimi ve spor dersinde algılanan öğretmen özerklik desteği kız ve erkek ortaokul öğrencilerinin özdeşimle düzenleme düzeyinin anlamlı belirleyicisi midir?
20. Beden eğitimi ve spor dersinde algılanan öğretmen özerklik desteği kız ve erkek ortaokul öğrencilerinin güdülenmeme düzeyinin anlamlı belirleyicisi midir?

21. Beden eğitimi ve spor derslerinde algılanan özerklik desteği hür irade indeksinin anlamlı belirleyicisi midir?

### 1.3. Önem

Eğitim sistemi içerisinde akademik başarı kaygısının öğrenciler üzerinde baskı ve stres ortamı yarattığı bilinmektedir. Ailelerin beklentilerinin yüksek olması, ders programlarının branş bazında heterojen oluşturulmaması gibi etmenler bu kaygı düzeyini arttırmaktadır. Bu gibi durumlarda bireylerin psikolojik ve fizyolojik anlamda rahatlamalarına ve kaygı düzeylerini azaltmalarına yardımcı olan aktiviteler ise beden eğitimi derslerinde yer almaktadır. Ancak akademik başarıya odaklı yaklaşımların doğurduğu sonuçlar beden eğitimi derslerine yönelik ilginin giderek azalmasına neden olmuştur. Beden eğitime yönelik ilginin azalmasının ve öğrencilerin fiziksel aktivite becerilerini geliştirmekteki isteksizliklerinin bir diğer nedeni ise beden eğitimi öğretmenlerinin tutum ve yaklaşımlarıdır. Sonuç ve başarı odaklı, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmayan ve öğrenenin ilgi ve isteklerini merkeze almayan öğretmen yaklaşımları bu derse yönelik olumsuz tutumların bir diğer kaynağıdır.

Bugünün eğitim anlayışını göz önünde bulundurduğumuzda öğrencinin merkeze alındığı, öğretmenin ise rehber olarak öğrenciye yön verdiği bir sistem görülmektedir. Ancak bu sistemin işlevselliğini sağlamada öğretmenlere eski sisteme göre daha fazla sorumluluk yüklenmektedir. Öğrenci pasif alıcı konumundan etkin, karar verebilen, öz değerlendirme yapabilen konumuna yönlendirilmektedir. Eğitim sistemlerinin günümüz yaşam şartları ve gerekliliklerine göre şekillendiği baz alındığında bu sistemde yetişen bireylerin aktif, araştıran, öz değerlendirme yapabilen, karar verebilen kişiler olması beklenmektedir. Ancak bu özelliklere sahip olabilmek için kişinin psikolojik açıdan bir anlamda 'doyurulması' gerekmektedir. Bu noktada öğrenme ortamında edindikleri deneyimler ve algıladıkları öğretmen davranışları onların bu özelliklere sahip olup olmama durumlarının belirleyicisi olacaktır. Özerklik gibi temel psikolojik ihtiyaçları giderilen bireyler kendi öğrenme yaşantılarından sorumlu olduklarını bilmekte ve buna göre kendi gelişimlerine yön verebilmektedirler. Öğrenen özerkliğini destekleyen



öğretmenler öğrencilerinin sorumluluk sahibi ve kendini geliştirmeye açık bireyler olmalarını sağlamaktadır.

Öğrenen özerkliğinin sağlanmasının bireylerin ders ortamındaki güdülenmeleriyle ne kadar ilişkili olduğunu saptamak bireyleri güdüleyen içsel ve dışsal etkenleri belirlemede faydalı olacaktır. Çünkü güdülenmeyen bireyler öğrenmeye hazır ve istekli olmayacaklardır.

Psikolojik ihtiyaçları tatmin olmuş öğrencilerin (özerklik, yetenek ve ilişkililik) sınıf ortamında çok daha rahat hareket edecekleri söylenebilir. Başarısızlık korkusu, kaygı, küçük düşürülmek gibi olumsuz duygular hissetmeyen öğrenciler ders sürecine çok daha aktif bir şekilde katılım göstermektedirler. Bu aktif katılımın da gerek akademik başarıyı arttıracığı gerekse öğrenilen bilgilerin hayat boyu kullanılmak üzere zihinde yer etmesini sağlayacak bir güdülenmeyi tetikleyeceği öngörülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine keyif alarak ve güdülenerek aktif bir katılım göstermesini sağlayacak öğretmen davranış ve tutumlarının belirlenmesinde katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin yeni neslin ihtiyaç ve duygu durumlarını gözeten davranışları düzenlemeleri, içselleştirmeleri ve uygulayabilmeleri için öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının öğrenme iklimi ile olan ilişkisini kavramaları gerekmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının rehberliğinde bunun sağlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek bulguların Milli Eğitimin Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim programlarına da katkı sağlayarak, beden eğitimi öğretmenlerine ve branşı beden eğitimi olmayan ancak bu dersi veren diğer öğretmenlere de beden eğitimi ve spor dersi hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlayacak (sağlıklı yaşam alışkanlığı kazanma, sağlıklı bir toplum oluşturma...vb) tutum ve davranışların kazandırılmasında yardımcı olacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırma Çanakkale'deki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

## 1.5. Sayılılar

Ölçeklerde yer alan maddelere öğrencilerin içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

## 1.6. Tanımlar

**Güdülenme:** Bir kişiyi belli bir şekilde davranmaya iten bir güç veya etkidir (Deci ve Ryan, 1985, s.43).

**İçsel Güdülenme:** İçsel güdülenme, kişinin içinden gelen etkilerle ortaya çıkan güdülenmeyi ifade eder ve güdülenmenin en hür iradeli şeklidir (Deci ve Ryan, 1985, s.45).

**Dışsal Güdülenme:** Dışsal güdülenme dışarıdan gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkilerle ortaya çıkan güdülenmeyi ifade eder (Deci ve Ryan, 1985, s.55).

**Özdeşimle Düzenleme:** Eylemlerin, bireylerin kendi onayları ile başlatılması ve davranışlardaki düzenlemelerin kişisel değer ve anlamalar olarak kabul edilmesidir (Morsünbül, 2012, s.270).

**Güdülenmeme:** Ne içsel ne de dışsal olarak güdülenen kişileri ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2004, s.9).

**Özerklik:** Bireyin, kararları herhangi bir dış baskı olmadan alması ve uygulaması olarak ifade edilmektedir (Morsünbül, 2012, s.261).

**Özerklik Desteği:** Özerklik Desteği, kişinin başkası için algılanan içsel nedensellik algısı, irade ve algılanmış seçimini arttırmak için etkinlik sırasında söylediği ya da yaptıklarını ifade eder (Hagger ve Chatzisarantis, 2007, s.633).

**Optimal Performans Duygu Durumu:** Optimal performans duygu durumunu, bireyin yapmış olduğu görevin içinde kaybolması, görev üzerinde bilişsel yeterliği ve kontrolü olduğunu hissetmesi ve yaptığı aktiviteden almış olduğu içsel haz ve zevk olarak tanımlamıştır (Csikszentmihalyi, 1975, s.12-15).

## BÖLÜM II: ALAN YAZIN

### 2.1. GÜDÜLENME KAVRAMI

Türkçe’de güdü, “bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, davranışın sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç, saik” anlamına gelmektedir (<http://www.tdk.gov.tr/>, 31.07.2018). GÜDÜLENME ise; insanların belirli bir hedefe doğru sürekli olarak hareket halinde olmasını sağlayacak çabaların bütünüdür (Eren, 2001, s.22). Cüceloğlu (1996) ise güdüyü; istekleri, gereksinimleri, ilgileri ve dürtüleri kapsayan genel bir kavramın olarak tanımlarken, güdülenmeyi geniş bir kavram olarak ele alıp, onu istekleri ve duyguları kapsayan psikolojik bir süreç olarak tanımlamıştır.

Alan yazınındaki diğer ifadelerde de güdülenme, genellikle bir kişiyi veya organizmayı harekete geçmeye veya tepki vermeye yönlendiren bir "kuvvet, uyarıcı veya etki" olarak tanımlanmıştır (Dilts,1998, s.103). Diğer bir deyişle, güdülenme, insanların yaptıkları şeyleri yapmaları için “hareket eden, etkileyen, teşvik eden veya kışkırtan” iç süreçlerle ilişkilidir ve çevremizdeki davranışları başlatmamız için bizi uyaran "harekete geçirme eylemi" dir (Dilts, 1998, s.104).

Boylu, Sökmen, Tarakçıoğlu (2010) güdülenmeyi “bir güdü etkisiyle amaca yönelme, harekete geçme ve süreklilik sağlama süreci”dir olarak tanımlamıştır. Yenilmez ve Çemrek (2008), güdülenmeyi bir kişiyi belli bir şekilde davranmaya iten bir güç veya etken olarak tanımlarken, Pardee (1990) güdülenmeyi “kişinin belirli bir şekilde hareket etmesini ya da en azından belirli davranışlara eğilimli olmasını sağlayan şey” olarak ifade etmiştir.

Baumeister (2016), ise güdülenmeyi bir “istek” olarak betimlemiş ve onu bir organizmanın kendisinde veya içerisinde bulunduğu çevrede istediği bazı değişikliklere yönelik istek olarak açıklamıştır.

## 2.2. Güdülenme Kuramları

Güdülenmeyi başlatan ve sürdüren etmenlerin neler olduğuna dair soruların cevapları birbirlerinden farklıdır. Bu farklılıklar güdülenmeye yönelik farklı yaklaşım ve kuramların ortaya atılmasına sebep olmuştur. Güdülenme kuramları geleneksel kuramlar olarak ifade edilen deterministik ve mekanistik kuramlardan, sosyal ve bilişsel görüşleri kapsayan çağdaş kuramlara doğru bir değişim göstermektedir (Ada, 2011. S.13).

Güdülenme ile ilgili ilk kuramlar bireyleri pasif bir konumda değerlendirirken, onların davranışlarını ihtiyaçlarına göre ele almaktadır ve bu kuramlar mekanistik kuramlar olarak adlandırılmaktadır (Ada, 2011, s.14). Maslow'un 'Temel İhtiyaçlar Hiyerarşi'si, Herzberg'in 'Çift Etken Kuramı', Vroom'un 'Beklenti Teorisi' mekanistik güdülenme kuramlarına örneklerdir. Örneğin; Maslow insanların belirli ihtiyaçları yerine getirmek için gdlendiklerini ve bir ihtiyacın karşılanmasından sonra bir başka ihtiyacın karşılanması için harekete geçildiğini belirtmiştir (McLeod, 2007, s.3-5). Maslow'un "Temel İhtiyaçlar Hiyerarşisi" insanların en temel ihtiyaçlarından başlayıp (fizyolojik ihtiyaçlar) farklı boyutlara evrilen (güvenlik, iş bulma, bir gruba aidiyet, sevilme ve kendini gerçekleştirme) ihtiyaçlarını hiyerarşik bir sırada karşılamaları için gdlediğini ne sürmektedir (Ozguner ve Ozguner, 2014). Herzberg'in Çift Etken Kuramı 1959 da ortaya atılmış ve Maslow'un da üzerinde durduğu gibi insanların ihtiyaçları ile temellendirilmiştir. Herzberg'e göre insanların iki temel ihtiyaç grubu vardır. Bunlardan ilki insan olarak yaşamın devamlılığını sürdürmek, acıdan kaçınmak ve temel ihtiyaçlarını gidermek olarak ifade edilen hayvansal bir ihtiyaç dizini olarak kategorize edilmektedir. İkinci grup ihtiyaçlar ise bir insan olarak gelişim kavramı üzerinde kategorize edilmekte olup; insanın çevresini gözlemlemesini, araştirmasını ve çevresindeki gelişmelerle başa çıkmasını kapsamaktadır (Kurt, 2005, s.288-289). Vroom ise 'Beklenti Teorisi'ni insanların davranışlarının istenilen şekilde başarı ile sonuçlanacağı beklentisinde olduklarında harekete geçecekleri, gdlenecekleri fikriyle temellendirmiştir (Parijat ve Bagga, 2014, s.3-4).

Mekanistik kuramları sosyal ve bilişsel kuramlar izlemiştir ve bu çağdaş kuramlarda geleneksel kuramların aksine bireylerin düşüncelerine ve tercihlerine önem verilmiştir (Toros, 200, s.23 ). Çağdaş güdülenme kuramları insanları karar almada ve bir davranışı

başarmada daha aktif bir katılımcı olarak ele alan, dinamik bir yapıya dayanmaktadır (Glyn, Roberts, Darren, Treasure ve Conroy, 2007, s.7-8). Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı, Rotter'ın Sosyal Öğrenme Kuramı ve Seligman'ın Öğrenilmiş Çaresizlik Kuramı çağdaş güdülenme kuramları arasında yer almaktadır. Son 30 yıldır fiziksel aktivite ve egzersiz alanlarında gerçekleştirilen araştırmalar sosyal-bilişsel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle takip eden bölümde fiziksel aktivite ve spor alanında ilgi gören sosyal-bilişsel güdülenme kuramlarından Öz Yeterlilik Kuramı, Hedefi Gerçekleştirme Kuramı, Hür İrade Kuramı açıklanacaktır. Hür irade kuramı ayrıca bu çalışmanın kuramsal temelini oluşturmaktadır.

### **2.2.1. Öz Yeterlilik Kuramı (Self Efficacy Theory)**

Bandura (1986)'ın oluşturduğu Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ele alınan en önemli yapı öz yeterliliktir. Öz yeterlilik, bir kişinin bir performansı yerine getirebilmek için gereken organizasyonu yapabileceğine dair kendine olan inancınıdır (Tuckman, 1991, s.170). Bir diğer deyişle, öz yeterlilik bir bireyin belirli bir durum karşısında (bir mülakat ya da yarışma gibi) başarılı olup olmayacağına dair inancı veya kişisel görüşüdür (Tuckman, 1991, s.170). Bandura (2010), öz yeterliliğin yetenekli olmayı değil bireyin sahip olduklarına veya potansiyeline inanmasını ve güvenmesini ifade ettiğini belirtmiştir. Bandura (2010), kişilerin öz yeterlilik inançlarını, onların belirli durumlar karşısında nasıl hareket edeceklerini ve kendilerini nasıl güdüleyeceklerini belirleyen bir faktör olarak ele almaktadır ve dolayısıyla öz yeterliliği kişilerin başarı ve mutluluklarını etkileyebilecek bir kavram olarak değerlendirmektedir.

Öz yeterlilik kuramında yeterlilik algısının dört faktörden etkilenmektedir. Bunlar: ustalık deneyimi, dolaylı deneyim, sözlü ikna ve psikolojik durumdur (Kavrayıcı ve Bayrak, 2016, s.626). Bir görevin veya eylemin başarıyla gerçekleştirilmesi öz yeterlilik inancını artırırken, görevin gerçekleştirilme girişimindeki başarısızlık öz yeterlilik inancın zayıflamasına sebep olabilmektedir (Bandura, 1977, s.6). Örneğin beden eğitimi ve spor dersi ortamında bir performansın başarılı bir şekilde sergilenmesi öğrencinin ustalık deneyimini yaşayarak öz yeterlilik inancını arttırmasına yardımcı olabilmektedir. Bandura (1995), dolaylı deneyimin ise kişinin kendisine benzeyen bireylerin başarılarını veya başarısızlıklarını gözlemlemesi ile sağlandığını öne sürmüştür ve bir bireyin başka bir bireyin başarısını gözlemlediğinde kendisinin de o işi başarabileceğine dair bir

inanca sahip olabileceğini belirtmiştir. Sözlü ikna (veya toplumsal onay) ise bireyleri sözel bir şekilde başarılı ve yeterli olduklarına dair ikna ve motive edici konuşmalar olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1995, s.12). Son faktör ise kişinin psikolojik durumudur. Stres, endişe, gerginlik ve korku gibi duygular kişilerin öz yeterlik inancına olumsuz etkilerde bulunurken, olumlu duygular öz yeterlilik algısını güçlendirir ve bireyin performansını da olumlu yönde etkiler (Bandura, 1986, s.21).

### **2.2.2. Hedefi Gerçekleştirme Kuramı (Achievement Goal Theory)**

Bireylerin başarı ve yeteneklerini göstermelerinin temel ihtiyaçları olduğunu savunan hedefi gerçekleştirme kuramı, bireyin sahip olduğu yeteneklerin nasıl değerlendirildiği ve başarının nasıl sağlandığına odaklanmaktadır (Luukkonen, Barkoukis, Watt ve Jaakkola, 2010, s.297).

Harter'ın algılanan yeterlilik ve Bandura'nın öz yeterlik kuramının uzantısı olarak öne sürülen hedefi gerçekleştirme kuramı, Nicholls tarafından kavramsallaştırılsa da Dwecks ve Ames tarafından akademik çalışmalardan geçirilip Duda tarafından fiziksel aktivite alanı ile ilişkilendirilmiştir (Sit ve Lindner, 2005, s.607).

Hedefi gerçekleştirme kuramında bireylerin temel hedefleri yeteneklerini gösterme, geliştirme ve yeteneksizliklerini sergilemekten kaçınma duygusu olarak ifade edilmektedir (Spray, Biddle ve Fox, 1999, s.215). Nicholls (1984), bir başarıma ortamında yeteneğin iki farklı kavramsallaştırmasından söz etmiştir. Bunlar 'farklılaşmış yetenek' ve 'farklılaşmamış yetenek' dir. Farklılaşmış yetenek çaba ve yeteneğin farklılaşması olarak ifade edilirken, farklılaşmamış yetenek ise çaba ve yeteneğin farklılaşmaması olarak ifade edilmiştir. Farklılaşmış yetenekte, bireylerin bir grup içerisinde diğerlerine göre daha iyi bir performans göstermesi veya daha az çabayla o gruptaki insanların seviyesinde bir performans sergilemesi gibi yetenek kıyaslanması durumu söz konusudur. Farklılaşmamış yetenekte ise bir performansta veya hedefte zaman içerisinde başarı gösterme ve kendini geliştirme ile gelen yetkinlik ve başarı duygusu ifade edilmektedir (Spray ve arkadaşları, 1999, s.217). Nicholls (1984)'e göre bireyler büyüdükçe farklılaşmamış yetenek kavramından farklılaşmış yetenek kavramına doğru yönelmektedirler. Bu iki yetenek tanımlaması iki tür başarı

hedefi ile ilişkilidir. Görev yönelimli ve ego yönelimli hedef yönelimi (Tennenbaum ve Eklund, 2007, s.5).

Bireyler gerçekleştirdikleri eylemde ustalaşmaya çalışıyorsa, eylem hakkında kendilerini geliştirmeye gayret ediyorsa ve öğrenme amaçlı bir yaklaşım sergiliyorlarsa, o bireyler görev ilişkili olarak tanımlanmaktadır. Ancak bireyler diğerlerinden daha iyi performans sergileme ve yeteneğini gösterme amacıyla bir eylem gerçekleştiriyorlarsa o bireyler ego ilişkili olarak tanımlanmaktadır (Tennenbaum ve Eklund, 2007, s.5). Nicholls (1984), farklılaşmış yeteneği ego ilişkili olarak açıklamakta iken, farklılaşmamış yeteneği görev ilişkili olarak tanımlamaktadır.

Hedefi Gerçekleştirme Kuramı'nda başarı hedeflerinin algılanan yetenek (algılanan yüksek yetenek, algılanan düşük yetenek),ile etkileşerek başarı davranışını (performans, çaba, ısrar ve görev seçimi) etkilediği ifade edilmektedir (Ada, 2011). Eylemi gerçekleştiren bireyin ego yönelimli olması ve düşük yetenek algısına sahip olması, bir süre sonra eyleme yönelik güdülenmeme, isteksizlik ve pes etme davranışları göstermesine neden olmaktadır (Escarti ve Gutierrez, 2001, s.2). Ego yönelimi baskın olan bireyler başarıyı, sahip oldukları yetenek ile ilişkilendirirler ve algılanan yüksek yetenek onların başarı kıstasıdır. Ancak görev yönelimi baskın olan bireylerin başarı kıstası kendileridir ve eylem sırasında kimse ile kıyaslama yapmadan başarıyı gösterdikleri çaba ile ifade ederler ( Wang, Lim, Aplin, Chia, McNeill ve Tan, 2008, s.62).

### **2.2.3. Hür İrade Kuramı (Self Determination Theory)**

Hür irade kuramı, motivasyonu özerk ve kontrollü şekilde ayarlayan sosyal boyutta, empirik yöntemlerle elde edilmiş bir motivasyon ve kişilik teorisidir (Deci ve Ryan, 1985, s.43). Hür irade kuramı, Deci ve Ryan tarafından 1970'li yıllarda ortaya atılmıştır ve bireylerin, grupların, toplumların sağlıklı bir biçimde gelişmesini sağlayan koşulları belirleyerek, büyüme, bütünleşme ve iyi olmada etkin olan faktörleri net bir biçimde tanımlamayan bir kuramdır (<http://www.selfdeterminationtheory.org/> ; son erişim: 15.12.2018).

Hür irade kuramı alan yazında öz belirleme kuramı olarak da adlandırılmaktadır. Kurama göre tüm insanlar psikolojik gelişim, kendini tamamlama ve davranışsal öz

düzenleme üzerine doğuştan bir eğilime sahiptirler (Schunk ve Zimmerman, 2012, s.3-6). Hür irade kuramı, insan organizmasının doğal olarak aktif, içgüdüsel olarak motive edilmiş ve adaptasyon süreçlerine uyum sağlayabilecek şekilde evrildiğini belirtmektedir. Kurama göre insanların yukarıda ifade edilen tüm bu özellikleri öğrenilmeleri gerekmemektedir; bu özellikler insan doğası içerisinde zaten yer almaktadırlar. Ancak, zaman içerisinde gelişmekte, öğrenmede merkezi bir rol oynamakta ve sosyal çevreler tarafından etkilenmektedirler (Deci ve Ryan, 2004, s.8-10).

Hür İrade Kuramı davranışı içsel güdülenmiş, dışsal güdülenmiş ya da güdülenmemiş olarak ele almaktadır. Kurama göre bireyler bir aktiviteye, aktivitenin gerçekleştirilmesinden sonra elde edilecek ödül veya takdirden ziyade aktivitenin kendisi için katılım gösteriyorlarsa, bireyler o aktivite için içsel olarak güdülenmekte ve en ideal gayreti göstermektedirler (Murcia, Gimeno ve Coll, 2008, s.182). Ancak somut kazanımlar, tehditler, son teslim tarihleri, direktifler, baskı yapılan değerlendirmeler ve dayatılan hedefler içsel güdülenmeyi azaltmaktadır, çünkü tüm bu somut kazanımlar ve sınırlandırmalar dışsal nedensellik algısına sebep olmaktadır (Ryan ve Deci, 2000, s.70)

Bireyler bir aktiviteye ödül, puan ve olumlu dönüt dibi dışsal uyarıcıları elde etmek için güdüleniyorlarsa o aktivitenin kendisi için değil, aktivite sonunda elde edecekleri şeyler için eylem sergilemektedirler ve dışsal güdülenmektedirler. Güdülenmeme ise bireylerin aktivitelere ne içsel ne de dışsal olarak güdülenmediklerini göstermektedir (Murcia, Gimeno ve Coll, 2008, s.182).

Hür İrade Kuramı insanların sosyal çevrelerini inşa etme eğiliminde olduklarını ve bu çevrede bazı psikolojik ihtiyaçlarını yerine getirmeye çalıştıklarını açıklamaktadır (Ersöz, Özşaker ve Sasur, 2016, s.308). Kuram 3 temel ve evrensel psikolojik ihtiyacı açıklamaktadır; yeterlik, özerklik ve ilişkililik (Ryan ve Deci, 2000, s.228-230). Özerklik, birbirinden farklı yönelimler ve istekler arasından seçim yapma yeteneği ve nispeten dış denetimlerden bağımsız olma olarak ifade edilmektedir. Deci ve Ryan (2000), özerkliğin ilgiden ve bütünlük değerlerden hareketle başladığını ve bireylerin özerk davranışlar sergilediklerinde kendi davranışlarını benliklerinin ve değerlerinin bir ifadesi olarak deneyimlediklerini belirtmiştir. İlişkililik, insanların başkalarıyla ilişki



kurma ve sosyal çevrelerine ait olma ihtiyacını deneyimlemeleridir. Bir topluluğa ya da bir bireye ait hissetme ve o topluluğun ya da bireyin onunla aynı şekilde ilişki kurması ilişkililik ihtiyacını açıklamaktadır (Ryan ve Deci, 2000, s.235). Yeterlik ise bilgi ve becerilere sahip olunması, bir eylemi gerçekleştirmek ve bu eylemi gerçekleştirebilmek için inanmaya ihtiyaç duyulması şeklinde tanımlanmaktadır (Çankaya, 2016, s.24). Yeterlik, kazanılmış bir beceri veya yetenek değildir, aksine, hareket halinde hissedilen bir güven ve etki hissidir ( Ryan ve Deci, 2000, s.236).

Hür irade kuramı 6 mini teoriden oluşmaktadır; Bilişsel Değerlendirme Kuramı, Organizmik Bütünleşme Kuramı, Nedensellik Yönelimi Kuramı, Hedef İçerikleri Kuramı, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı ve İlişkisel Motivasyon Kuramı.

Hür İrade Kuramı'nın bir alt teorisi olarak değerlendirilen **Bilişsel Değerlendirme Kuramı**, her bireyin yetkinlik ve hür irade duygusu ile doğduğunu öne sürmektedir (<http://www.selfdeterminationtheory.org/> ; son erişim: 15.12.2018). Bilişsel Değerlendirme Kuramı fiziksel aktivite ve spora eğlence amaçlı katılım gösteren kişileri incelemektedir ve bu sebeple içsel güdülenme teorisinin merkezinde yer almaktadır (<http://www.selfdeterminationtheory.org/> ; son erişim: 15.12.2018). Bilişsel Değerlendirme Kuramı, aktiviteler sırasında temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan yeterlik ihtiyacının doyumuna yardımcı olmanın içsel güdülenmeyi arttırdığını ifade etmektedir. Bireylerin etkinliklerini gerçekleştirdikleri ev veya sınıf ortamlarında yetenek ve özerklik destekleyici tutumların oluşturulmasının içsel güdülenmeyi tetikleyeceğini ileri süren bilişsel değerlendirme kuramı, ortamsal ve sosyal faktörlere odaklanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000, s.55-57).

**Organizmik Bütünleşme Kuramı**, dışsal güdülenme ile yönlendirilen davranışların içselleştirilme derecelerini açıklamaktadır. Hür irade kuramı ile birlikte organizmik bütünleşme kuramının katkısı, dışsal güdülenme ve diğer güdülenme yapılarının detaylandırılması ve birbirinden ayrı bir şekilde açıklanması yönünde gerçekleştirilmiştir. Kurama göre bireylerin sportif bir etkinliğe katılımını sağlayan en önemli etkenin aktivitenin eğlenceli olmasıdır. Ancak eğlence tek başına içsel güdülenmeyi tetiklememekte, kişilerin aktiviteye katılımı için istekli olması ve mücadele şansı yakalayabilmesi gerekmektedir. Eğer bireyler aktiviteye katılım için istekli değilse ve mücadele etme şansı yakalayamıyorsa dışsal olarak güdülenmekte

veya güdülenememektedir (<http://www.selfdeterminationtheory.org/> ; son erişim: 15.12.2018). Güdülenmeme bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik isteksizlik olarak ifade edilirken (Niemeç ve Ryan, 2009, s.137-139), dışsal güdülenme bir eylemin gerçekleştirilebilmesi için bazı araçlara veya uyarıcılara ihtiyaç duyulması olarak ifade edilmiştir (Deci ve Ryan, 2000, s.57). Bu bağlamda dışsal güdülenme özerk olmayan davranışlar olarak da ifade edilebilmektedir Kurama göre 4 çeşit dışsal güdülenme vardır; dışsal, bütünleşik, özdeşimle ve içe yansıtılmış. Bu dışsal güdülenme türlerinde baştan sona doğru ilerlendikçe güdülenmenin daha hür iradeli ve özerk formları oluşmaktadır (Niemeç ve Ryan,2009, s.138).

***Nedensellik Yönelimi Kuramı*** bireylerin kişisel özelliklerine odaklanmaktadır. Kurama göre bireyin 3 özelliği bulunmaktadır. Bunlar; kontrollü olma, özerklik ve tarafsızlıktır (Deci ve Ryan, 1985, s.111-114). Özerklik, eylemlerin kişi tarafından seçilmesi ve düzenlenmesi olarak ifade edilir ve içsel güdülenmeyle ilişkilendirilmektedir. Kontrollü olmada kişilerin dışsal uyarıcılara bağımlı olarak eylemlerini düzenledikleri ifade edilmektedir ve bu özellik dışsal güdülenme ile ilişkilendirilmektedir. Tarafsızlık ise bir eyleme yönelik isteksizliktir ve güdülenmeme ile ilişkilendirilmektedir (Deci ve Ryan, 1985, s.114).

***Hedef İçerikleri Kuramı*** bireylerin belirledikleri hedefleri ne amaçla benimsedikleri üzerinde durmaktadır (Deci ve Ryan, 2011, s.420). Hedef İçerikleri Kuramı içsel ve dışsal hedeflerin farkından ve onların güdülenme ve iyi olma üzerindeki etkisinden bahsetmektedir (<http://selfdeterminationtheory.org>; Son Erişim;20.12.2018). Yakın ilişkiler, bir sosyal gruba dahil olma ve kişisel gelişim gibi içsel hedefler kişiler için memnuniyet uyandırıcıdır ve temel psikolojik ihtiyaçları tatmin etmektedir. Ancak refah dağılımı, çekici görünme, popülerlik ya da ün gibi dışsal hedefler temel psikolojik ihtiyaçları daha az doğrudan tatmin etmektedir. Dolayısıyla güdülenme ve iyi olmayı da içsel hedeflere oranla daha az sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 2011, s.420). Kurama göre hedeflerin belirlenmesindeki “neden” yerine güdülenmenin “ne” olduğu üzerinde durmak içsel güdülenmeyi sağlayan sebeplerin anlaşılmasını açısından daha önem arz etmektedir. Çünkü para, ödül veya puan gibi dışsal unsurlar aracılığıyla sağlanan güdülenmeye kıyasla kişisel gelişim, yaşanan topluma katkı sağlayacak birey haline

gelme gibi içsel güdülenme unsurları bireylerde iyi olma halini olumlu yönde etkilemektedir (Deci ve Ryan, 2000, s.56).

**Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı** evrensel psikolojik ihtiyaçların (yeterlik, özerklik ve ilişkisellik) giderilmesinin psikolojik anlamda iyi olma ile sonuçlandığı ve bu ihtiyaçların bireysel farklılıklardan etkilendiği üzerinde durmaktadır (<http://selfdeterminationtheory.org>; Son Erişim;20.12.2018) Kurama göre bu evrensel psikolojik ihtiyaçlar kişi ayırt etmeksizin doyurulmalıdır. Çünkü psikolojik ihtiyaçları giderilen bireyler içsel motivasyonla harekete geçmekte ve gelişim, öğrenme ve iyi olma gibi sonuçlar elde etmektedirler (<http://selfdeterminationtheory.org>; Son Erişim;20.12.2018). Bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarını doyumaları onların iyi olma düzeylerini yükseltmektedir. Hür irade modeli üç temel psikolojik ihtiyacın (özerklik, yeterlik ve ilişkililik) doyurulmasının iyi olma için gerekli olduğunu öne çıkarmaktadır (Çankaya, 2009, s.25). Bu bağlamda **yeterlik ihtiyacı**, davranışımızın düzeyini algılama ihtiyacını vurgularken, **özerklik ihtiyacı** eylemlerimizde özgür hareket etme düşüncesine sahip olduğumuzu ve **ilişkililik ihtiyacı** ise çevreyle ilişki kurma, ait olma gibi ihtiyaçlarımız olduğunu vurgular (Zimmerman ve Schunk, 2008, s.10-12). Bu ihtiyaçların karşılanması sosyal ortam bireysel gelişimi olumlu yönde etkilemektedir. Karşılanmadığı ortamlarda ise işlevsellik azalmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2008, s.10-12).

**İlişkisel Motivasyon Kuramı**, hür irade kuramında belirtilen temel psikolojik ihtiyaçlardan ilişkililik ile temellendirilmektedir. Bu mini teoride, tüm insanların başkaları tarafından bir birey olarak kabul edilme ihtiyacından bahsedilmektedir. İnsanların başkalarının hayatında anlamlı bir yere sahip olduğunu hissetmek, başkaları tarafından önemsenmek ve onları önemsemek gibi, ilişkililiğin deneyimlenmesi ile ilgili temel bir psikolojik ihtiyaca sahip oldukları açıklanmaktadır (Deci ve Ryan, 2014; s.53). Kuram ilişkililiği merkezine almaktadır. Ancak bireylerin yalnızca bu temel psikolojik ihtiyacının karşılanmasının, onların iyi olma ve sağlıklı sosyal etkileşim halinde olma durumlarını karşılamakta yeterli olamayacağının da altını çizmektedir. Özerklik ve yeterlik gibi diğer temel psikolojik ihtiyaçla beraber ilişkililik ihtiyacının desteklenmesi bireylerin kuracağı ilişkilerde daha sağlıklı temeller atılmasına yardımcı olmaktadır (Deci ve Ryan, 2014;s.56). İlişkisel Motivasyon Kuramı'nda otoritelerle

kurulan ilişkiler ve yakın ilişkiler üzerinde durulmaktadır. Yakın ilişkilerde otorite ile kurulan ilişkilerden farklı olarak her iki tarafında ortak bir şekilde alıcı olmaları gerektiğinin altı çizilmektedir. Bu yakın ilişkilerde tarafların özerklik ve ilişkililik ihtiyaçlarını eşit şekilde karşılayacakları bir bağ kurmaları gerekmektedir (La Guardia, Ryan, Couchman, ve Deci, 2000, s.368-370).

#### **2.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Alanında GÜdülenme Çalışmaları**

Bu bölümde beden eğitimi ve spor derslerinde güdülenme ile ilgili yapılan çalışmalar sunulacaktır.

Beden eğitimi ve spor dersi öğrencilerin hem fiziksel hem ruhsal gelişimlerine katkı sağlayabildiği gibi aynı zamanda eğitim-öğretim ortamlarında keyifli vakit geçirebilecekleri ve sağlıklı yaşam davranışlarını kazanacakları bir derstir. Ancak araştırmacılar, beden eğitimi dersinin olumlu olduğu kadar olumsuz deneyimlerin yaşanmasına da açık bir ders olduğunu belirterek bu derste bireylerin güdülenmelerini, derslerdeki deneyimlerinin etkileyebileceğini belirtmişlerdir (Standage ve Treasure, 2002, s.88; Wagner ve Kirch, 2006, s.72; Standage, Treasure, Hooper ve Kuczka, 2007, s.94).

Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde beden eğitimi ve spor derslerindeki güdülenmenin çocukların fiziksel aktivite düzeyini etkilediği görülmektedir. Örneğin, Ntuomanis (1994), beden eğitimi derslerinde içsel olarak güdülenen öğrencilerin derslerden keyif aldığını ve sıkılmadığını belirtmiş; beden eğitimi ve spor derslerinde yaşanan içsel güdülenmenin okul yıllarından sonra fiziksel olarak aktif bir yaşam sürme alışkanlığı kazandırmada en belirleyici faktör olduğunu öne sürmüştür. Wang, Chatzisarantis, Spray ve Biddle (2002), İngiltere’de 11-14 yaş aralığında olan 818 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında beden eğitimi ve spor derslerinde güdülenmeyen öğrenci grubunun fiziksel aktiviteye katılımlarının da düşük olduğunu belirtmişlerdir. Hassandra, Goudas ve Chroni (2003), öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerindeki güdülenmelerinin, okul saatleri dışında aile katılımlı fiziksel aktiviteye yönlendirmelerini desteklediğini ifade etmişlerdir.

Alan yazınındaki diğer çalışmalara bakıldığında beden eğitimi ve spor derslerindeki güdülenmenin, çocukların fiziksel aktivite katılımını etkilediği gibi keyif alma ve eğlenme durumlarını da etkilediği görülmektedir. Örneğin, Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen, ve Nurmi (2009) 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 429 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, beden eğitimi ve spor dersine katılan öğrencilerin güdülenme profillerinin kaygı bozukluğu, dersten keyif alma ve fiziksel aktiviteye katılım düzeyleri ile olan bağlantısını incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre derste içsel güdülenme veya dışsal güdülenme yaşayan grubun güdülenemeyen diğer gruba oranla daha fazla fiziksel aktiviteye katılım gösterdikleri ve dersten daha fazla keyif aldıkları görülmüştür. Ullrich-French ve Cox (2009), 386 ortaokul birinci kademe öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, beden eğitimi ve spor derslerinde güdülenen öğrencilerin içsel güdülenme puanları düşük olanlara göre daha yetkin, özerk ve sosyal olduklarını; beden eğitimi derslerinde daha çok eğlendiklerini, daha çok çaba gösterdiklerini ve güdülenmeyen öğrencilere göre fiziksel aktivite bağlamında daha aktif olduklarını raporlandırmışlardır. Yetim, Demir ve İlker (2014), Denizli’de 335 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında güdülenmenin en hür iradeli formları olan içsel güdülenme ve özdeşimle güdülenmeye sahip olan bireylerin, beden eğitimi derslerine daha keyifle katıldıklarını ve bu öğrencilerin bilişsel becerilerinde de artış olduğunu tespit etmişlerdir.

Beden eğitimi ve spor alan yazınında ders içerisindeki güdülenmenin bir başka çıktısı ise öğrencilerin duygu durumlarıdır. Örneğin Ada (2011) 536 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında güdüsel iklim ve güdülenmenin optimal performans duygu durumunu üzerindeki belirleyiciliğini incelemiş; algılanan güdüsel iklim ve beden eğitimine katılım güdüsünün optimal performans duygu durumunun orta düzeyde belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ada (2011) beden eğitimi ve spor dersinde yaşanan ve güdülenmenin en hür iradeli formu olan içsel güdülenmenin, öğrencilerin optimal performans duygu durumunu deneyimlemelerinde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Alan yazında beden eğitimi ve spor derslerindeki güdülenmenin çocuklar üzerindeki etkisinin yanı sıra ders içerisindeki güdülenmeyi sağlayan faktörler üzerinden gerçekleştirilen çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin, Goudas, Biddle, Fox ve

Underwood (1995), İngiltere’de ortaokul eğitimi alan 12-13 yaş grubundaki 24 kız öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada; beden eğitimi ve spor derslerindeki içsel güdülenmenin, öğretmenlerin derslerde tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucunda özerklik ve yeterlilik destekleyici öğretim yöntemlerini ile derse yönelik içsel güdülenmeler arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ntoumanis (2001), 14-16 yaş aralığındaki 437 İngiliz öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada Goudas ve arkadaşlarının (1995) çalışmalarına benzerlik gösteren sonuçlar elde etmiştir. Ntoumanis (2001), beden eğitimi ve spor derslerindeki en hür iradeli güdülenme olan içsel güdülenmenin sağlanabilmesi için öğrencilerin yeterlilik ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin derslerde işbirliği yapabilecekleri aktivitelerin düzenlenmesinin de içsel güdülenmeyi etkileyeceğini ve bunun öğrencilerin derslerden keyif almalarını sağlayacağı ifade edilmiştir. Ferrer-Caja ve Weiss (2000) Amerika’da bir lisede öğrenim görmekte olan 407 öğrencinin beden eğitimi ve spor derslerindeki içsel güdülenmelerinin belirleyicilerini araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin ders içerisinde sergiledikleri, öğrencileri karar alma sürecine dahil etme gibi demokratik davranışlarının, onların daha hür iradeli olmalarını desteklediğini ve bunun da derse yönelik içsel güdülenmeyi sağladığını tespit etmişlerdir.

Beden eğitimi ve spor derslerindeki güdülenmenin belirleyicileri ile ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında da temel psikolojik ihtiyaçların giderilmesinin özerk güdülenmeyi etkilediği (Standage, Duda ve Ntoumanis, 2006, s.105) ve öğretmenlerin kendi beklentileri nedeniyle tercih ettikleri ders içi tutum ve öğretim yöntemlerinin de öğrencilerin içsel güdülenmelerini etkilediği görülmektedir (Hornstra, Stroet, van Eijden, Goudsblom ve Roskamp, 2018, s.335-336).

İlker ve Aşçı (2018), kesitsel olarak 835 ortaokul öğrencisinden topladıkları çalışmalarında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ders içerisindeki geribildirimlerinin, öğrencilerin algılanan motivasyonel iklim, içsel ve dışsal güdülenme, eğlenme ve konsantrasyonları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada, beden eğitimi ve spor derslerinde oluşturulan ustalık ikliminin öğrencilerin içsel güdülenme, eğlenme ve konsantrasyonlarının belirleyicisi olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazınından verilen örneklerden farklı bir bakış açısı sunarak, ders içerisindeki güdülenme durumlarını okul dışı faaliyetlerle ilişkilendiren Shen (2014), öğrencilerin fiziksel aktiviteye ve beden eğitime güdülenebilmeleri, dahası bunu hür iradeli bir boyutta deneyimleyebilmeleri için beden eğitimi ve spor derslerinin okul dışı spor faaliyetleri ile etkileşim halinde olması gerektiğini belirtmiştir. 536 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, okul dışı spor faaliyetlerine katılan ve katılmayan öğrencilerden ölçekler ve demografik bilgiler içeren sorular aracılığı ile toplanan verilerin sonuçlarına göre okul dışı spor faaliyetlerine katılım gösteren öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine daha fazla güdülendikleri belirlenmiştir.

### **2.3. Algılanan Özerklik Desteği (Perceived Autonomy Support)**

Hür İrade Kuramı'nın merkezi olan özerklik kavramı uzun zamandır güdülenmeyi teşvik etmede temel bir faktör olarak görülmektedir. Özerklik kavramı, Hür İrade Kuramı'nı oluşturan 6 mini teoriden biri olan Temel İhtiyaçlar Kuramı'nda bahsedilen üç temel psikolojik ihtiyaçlardan biridir ve kişinin kendi kararıyla bir şeyi başlatması ve kendi davranışını kendi yönetmesi olarak tanımlanır (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991, s.328-330).

Özerklik kavramı sıkça bağımsızlık kavramı ile eş anlamlı olarak görülse de birbirlerinden farklı iki kavramdır. Özerklik, bir kişinin kendi değerleri çıkarları doğrultusunda kendi gerçek benliğine göre hareket etmesini ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2002, s.7-9).

Hür irade kuramı kapsamında özerklik ihtiyacı ile ele alınan en önemli yapılardan biri özerklik desteğidir. Özerklik desteği, kişinin, başkası için algılanan içsel nedensellik algısı, irade ve algılanmış seçimini arttırmak için etkinlik sırasında söylediği ya da yaptıklarını ifade eder (Hagger ve Chatzisarantis, 2007, s.633). Bir başka ifadeye göre ise özerklik desteği, kişinin yaptığı şeyleri kendi iradesi dahilinde gerçekleştirmesi ve bu seçimlerin kendi kişiliğiyle uyumlu olmasıdır (Deci ve Ryan, 2000, s.261). Özerklik desteği, bir başkasının (öğretmen, aile veya akran) seçme, kendi kendini düzenleme ve iç güdülenme kaynakları üzerine olan organik ihtiyaçların belirlenmesi, beslenmesi ve geliştirilmesini teşvik etmek için verdiği duygu ve davranış setine karşılık gelmektedir (Simões, Amorim Calherios, Silva, Sousa ve Silva 2018, s.376). Çankaya (2016)'ya

göre ise özerklik desteği, sosyal desteğin alt boyutlarından birisi olan duygusal güvenle ilişkili kabul edilir. Diğer bir deyişle, duygusal güven özerklik desteğinin derecesi olarak ele alınmaktadır. Özerklik desteği, bireyin sorularına cevap vermeyi, ona seçim hakkı tanımayı, değerlendirme yönteminin seçimini ona bırakmayı, onun bakış açısını almayı, duygularını anlamayı içermektedir (Stefenou, Perencevich, DiCintio ve Turner, 2004, s.98). Kişilere özerklik desteğinin verilmesi onların kendi kendilerini ifade edecek şekilde davranmalarını sağlar (Deci ve Ryan, 2002, s.8). Özerklik desteğini sağlayan kaynaklar akran, aile ve öğretmenlerdir (Calp ve Bacanlı, 2016, s.302). Bireyin özerklik davranışları ise bu kaynakların özerklik destekleyici davranışlarıyla doğrudan bir ilişki içerisinde olarak gösterilmektedir (Calp ve Bacanlı, 2016, s.302). Özerklik destekleyici davranışlar, insanların kişisel olarak girişimde bulunmalarını teşvik etme ve seçim yapmalarına olanak sağlama olarak ifade edilmektedirler (Deci, Ryan, Gange, Leone, Usunov ve Kornazheva, 2001, s.931).

Eğitim-öğretim ortamlarındaki en önemli özerklik destekleyici kaynaklardan biri öğretmendir. Camilleri, özerklik destekleyici öğretmen özelliklerini: kendini iyi tanıyan, pedagojik bilgiye sahip olan, öğrenme ortamını stresten arındırıp huzurlu bir hale getiren, sınıf yönetiminde ustalıklı olan olarak nitelendirmiştir (Akt. Ergür, 2010, s.55). Öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışları işlemsel, örgütsel ve bilişsel olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır (Stefenou ve ark., 2004, s.99). İşlemsel özerklik desteği, derslerde kullanılan araç-gereçlerin seçimlerini öğrencilere bırakmak; örgütsel özerklik desteği, dersin değerlendirme yöntemini öğrencilere bırakmak; bilişsel özerklik desteği ise soru sorma, içeriği tartışmaya olanak vermek olarak örneklendirilebilir. Camilleri (1999), bu 3 farklı boyuttaki özerklik desteğinin her zaman eşit derecede sağlanamayabileceğini belirtmiş; öğretmenlerin öğrencilerin gelişimsel sürecine bağlı olarak değişen duyuşsal ve bilişsel süreçlerini göz önünde bulundurarak onlara iyi bir danışman veya kaynak kişi olması gerektiğinin altını çizmiştir.

### **2.3.1. Beden Eğitimi ve Spor Alanında Algılanan Özerklik Desteği Çalışmaları**

Bu bölümde beden eğitimi ve spor alanında yapılan algılanan özerklik desteğini temel alan çalışmalar özetlenecektir. Algılanan özerklik desteğinin beden eğitimi ve spor dersi ortamında öğrencilerin güdülenme düzeylerine olan etkisi, yine beden eğitimi ve spor



derslerinde algılanan özerklik desteğinin öğrencilerin serbest zaman aktivite seçimlerine olan etkisi alan yazınındaki çalışma örnekleri ile aşağıda sunulacaktır.

Algılanan özerklik desteğinin öğrencilerin güdülenme düzeyine olan etkisi alan yazınında sıklıkla ele alınmıştır. Örneğin Standage, Duda ve Ntoumanis (2006), 394 İngiliz ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin beden eğitimi derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteğinin onların güdülenmelerine yardımcı olduğunu ve özerklik, ilişkililik, yeterlik gibi temel psikolojik ihtiyaçları deneyimlemelerine de destekleyici olduğunu belirtmişlerdir. Yoo (2015), 592 kişilik Koreli ortaokul öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasından elde ettiği bulgularda, algılanan özerklik desteğinin; özerk güdülenme, pozitif duygu ve beden eğitime yönelimin pozitif olarak etkilenmesini sağladığını bulmuştur. Yoo (2015), öğrencilerin, öğretmenlerinin özerklik desteklerini algıladıklarında beden eğitimi ve spor derslerine içsel olarak güdülenmiş, gönüllü, istekli bir şekilde katıldıklarının ve dersi özerk bir ortam olarak algıladıklarını da belirtmiştir. Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens ve VanPetegem (2015) 'in Belçika'da 499 ortaokul öğrencisi üzerinde, beden eğitimi derslerinde algılanan özerklik desteğinin öğrencilerin motivasyonel tecrübeleriyle ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, algılanan özerklik desteği, özerk güdülenme ve tatmin ihtiyacı ile bağlantılı bulunmuştur. Ayrıca beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerden algılanan özerklik desteğinin öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının tatminini sağladığı; kontrollü öğretmen davranışlarının ise temel psikolojik ihtiyaçlarının engellenmesine neden olduğu da Haerens ve arkadaşlarının (2015) çalışmalarındaki bir başka bulgusudur. Liu ve Chung (2016) ise Çin'de 468 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerden algılanan özerklik desteğinin öğrencilerin derse yönelik içsel güdülenmelerini arttırdığı sonucunu elde etmişlerdir, Aynı zamanda algılanan özerklik desteğinin özerklik ve yeterlik gibi temel psikolojik ihtiyaçları da karşıladığını açıklamışlardır.

Chang, Chen, Tu ve Chi (2016)'nin Tayvan'da 126 ilkokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri yarı deneysel çalışmalarında, öğrencileri deney ve kontrol gruplarına ayırarak ön test-son test uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Deneysel sürece geçmeden önce öğretmenden algılanan özerklik desteği ile ilgili 6 soruluk bir ölçek, beden eğitimi

dersinde algılanan özerklik desteği ile ilgili Standage ve arkadaşlarından (2006) uyarlanan 5 soruluk bir ölçek ve Ntoumanis (2001)'den uyarlanan beden eğitiminde hür iradeli motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Chang ve arkadaşları (2016), beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenin sağladığı özerklik desteğinin öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerini ve algılanan özerkliklerini arttırdığı sonuçlarını elde etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenden algılanan özerklik desteğinin öğrencilerin dışsal güdülenme ve güdülenmemeleri ile herhangi bir ilişkisi olmadığı bulunmuştur. Chang ve arkadaşlarının (2016) çalışmalarında deney ve kontrol grupları arasındaki fark incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test içsel güdülenme düzeyleri arasında fark olduğu ve son test sonuçlarında içsel güdülenme puanlarının oldukça yüksek olduğu da bulunmuştur.

Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteğinin, beden eğitimi ve spor derslerindeki güdülenmelerini etkilemesinin yanı sıra serbest zamanlarını, bu derslerdeki özerklik deneyimlerinin etkisi altında değerlendirebilmelerini de sağlamaktadır. Bir diğer ifade ile öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerinde elde ettikleri özerklik deneyimleri onların ders içerisinde güdülenmelerini sağlayarak serbest zamanlarında da fiziksel aktiviteye yönelmelerini sağlamaktadır. Özerk güdülenme, bireyleri, gelecekte serbest zaman fiziksel aktivite davranışlarına katılmaya istekli hale getirmektedir (Hagger ve ark., 2009, s.692). Alan yazınında da algılanan özerklik desteğinin, özerk güdülenme ve serbest zaman fiziksel aktivite seçimi arasında ilişki olduğunu oraya koyan çalışmalar mevcuttur. Örneğin Bagøien, Halvari ve Nesheim (2010) Norveç'te 329 ortaokul ikinci kademe öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında beden eğitimi ve spor derslerinde algılanan öğretmen kaynaklı özerklik desteğinin öğrencilerin özerk güdülenmelerinde etkili olduğunu ve derslerde algılanan özerklik desteğinin öğrencilerin serbest zaman aktivite seçimlerine de olumlu bir etkisi olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Hagger ve arkadaşları (2009), algılanan özerklik desteğinin hangi kaynaktan (aile, akran ve öğretmen) sağlandığında serbest zaman fiziksel aktivite seçimini olumlu yönde etkileyeceğini araştırdıkları çalışmalarında İngiltere, Estonya, Finlandiya ve Macaristan'da lise düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin beden eğitimi derslerinde sağlayacağı özerklik desteğinin, öğrencilerin

ders içerisindeki özerk güdülenmelerini sağlayacak en etkili davranış olduğunu ve beden eğitimi ve spor derslerinde yaşanan özerk güdülenmenin, bireylerin serbest zaman aktivite seçimlerini akran ya da aileden daha fazla etkileyeceğini ve onları fiziksel aktiviteye yönlendireceğini ifade etmişlerdir. Ommundsen ve Kvalø (2007) da Hagger ve arkadaşlarının (2009) çalışmalarındaki gibi, beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenler tarafından sağlanan özerklik desteği ile öğrencilerin ders içerisindeki güdülenmeleri arasında ilişki bulmuş; algılanan özerklik desteğinin güdülenmeyi arttırdığı sonucunu elde etmişlerdir. Norveç'te 194 ortaokul ikinci kademe öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda algılanan özerklik desteğinin beden eğitimi dersine yönelik ilgiyi de arttırdığı ve öğrencilerin derse yönelik içsel güdülenmelerini serbest zaman aktivite seçimlerine de olumlu olarak yansıttığı bilgisine ulaşılmıştır. Benzer şekilde McDavid, Cox ve Amorose (2012) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin derse katılımlarının, öğretim ortamını özerk bir şekilde düzenlemelerinin ve fiziksel aktivite davranışlarının, öğrencilerin derse yönelik güdülenmelerini olumlu yönde etkilediklerini vurgulamışlardır. 161 Amerikalı ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarının sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni kaynaklı algılanan özerklik desteğinin, öğrencilerin serbest zaman aktivitelerinde fiziksel aktiviteye yönelmeleri konusunda özerk olarak güdülenmelerine yardımcı olduğu bulunmuştur. McDavid, Cox ve Amorose (2012) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, beden eğitimi ve spor dersi ile serbest zaman fiziksel aktivite arasında bağ kurulmasındaki en önemli etken olduğunu ve bu bağın düzenli egzersiz alışkanlığı kazandıracığının altını çizmişlerdir. Müftüler ve İnce (2015)'nin üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada ise özerklik destekleyici eğitimci davranışlarının olduğu beden eğitimi derslerinde elde edilen deneyimin, öğrencilerin serbest zaman aktivite seçimlerini de olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **2.4. Optimal Performans Duygu Durumu**

Bireyleri serbest zaman aktivitelerine yönlendiren nedenleri açıklamak amacıyla kullanılan optimal performans duygu durumu kavramı, spor, sanat ve iş gibi birçok aktivite içerisinde incelenmektedir (Altıntaş, Aşçı ve Çağlar, 2010, s.72). İnsanların faaliyetin kendisinden başka her şeyi (zaman, yorgunluk...vb) unuttuğu noktaya

tamamen karışmaları optimal deneyim olarak adlandırılmaktadır (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, ve Nakamura, 2005, s.560).

İlk defa Csikszentmihalyi tarafından 1975'te öne sürülen Optimal Performans Duygu Durumu, bilişsel olarak verimli, motive edilmiş ve mutlu olan insanların en iyi duygusunu tanımlayan psikolojik bir kavram olarak görülmektedir (Altıntaş, Aşçı ve Çağlar, 2010, s.72). Csikszentmihalyi (1975), ilk olarak sanatçılar, sporcular ve satranç oyuncularını ile gerçekleştirdiği çalışmasında bir aktiviteden haz almanın doğasını ve koşullarını anlamaya odaklanmıştır.

İngilizcesi "flow" olan optimal performans duygu durum kavramını Türkçe alan yazında akış deneyimi olarak da adlandırılmaktadır. Bu tezde optimal performans duygu durum kavramını tercih edilmiştir.

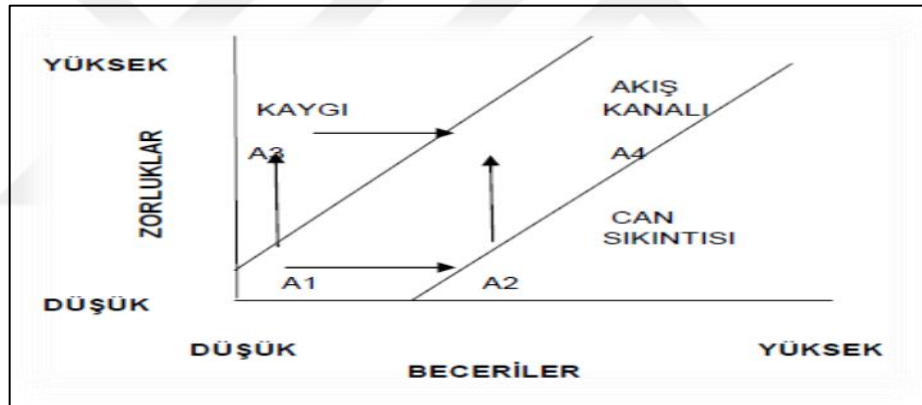
Csikszentmihalyi, optimal performans duygu durumu deneyimini aktivite sırasında karşılaşılan zorluklar ve aktiviteyi gerçekleştiren kişilerin sahip oldukları beceriler arasında denge olduğunda meydana gelen optimal psikolojik durum olarak betimlemiştir (Csikszentmihalyi, 1975, s.30). Optimal performans duygu durumu, içten içe eğlenceli bir durumdur ve kişinin hedeflerin netliğine, kendi performans bilgisine, konsantrasyonuna hakim olma ve performansla tamamen uyumlu olma duygularını yaşadığı bir deneyimdir (Jackson ve Marsh, 1996, s.18). Bireyler 'Optimal Performans' halindeyken eylem üzerinde tüm kapasitelerini kullanmakta (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2009, s.196) ve sıkılma, endişelenme gibi duygulara kapılmamaktadırlar (Csikszentmihalyi, 1975, s.36). Csikszentmihalyi optimal performans duygu durumunu 9 alt boyutla tanımlanmıştır. Bu 9 alt boyut; Görev Zorluğu-Beceri Dengesi (Challenge-Skill Balance), Eylem-Farkındalık Birleşimi (Action-Awareness Merging), Açık (net) Hedefler (Clear Goals), Belirli Geri Bildirim (Unambiguous Feedback), Göreve Odaklanma (Total concentration on the task at hand), Kontrol Duygusu (Sense of Control), Kendilik Farkındalığının Azalması (Loss of Self-consciousness), Zamanın Dönüşümü (Transformation of Time) ve Amaca Ulaşma Deneyimi (Autotelic Experience)'dir (Csikszentmihalyi, 1990, s.68) .

**Görev Zorluğu- Beceri Dengesi (Challenge-Skill Balance)**, kişinin mevcut yeteneği ile orantılı bir zorlukta mücadele yürütmesi anlamına gelmektedir. Bu iki koşul bir araya

geldiğinde durum akış seviyesine uygun hale gelmektedir (Jackson ve Marsh, 1996, s.20). **Eylem-Farkındalık Birleşimi (Action-Awareness Merging)**, ilginin ve eylemle olan ilişkinin derinliğinin fazla olması nedeniyle hareketlerin kendiliğinden, otomatik bir şekilde gerçekleştiriliyor olması durumu olarak açıklanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990). **Açık (net) Hedefler (Clear Goals)**, birinin ne yapacağına dair bir kesinlik hissi olarak ifade edilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990, s.69). **Belirli Geri Bildirim (Unambiguous Feedback)**, kişinin eylemiyle ilgili anında ve net geribildirim almasıdır (Csikszentmihalyi, 1990, s.69). **Göreve Odaklanma (Total concentration on the task at hand)**, eylemin gerçekleştirilmesi sırasında tamamen o eyleme odaklanma ve kişilerin çok fazla çaba harcamadan yapılan eyleme yönelik konsantrasyonlarını sağlamadır (Hanin, 2000, s.67-68). **Kontrol Duygusu (Sense of Control)**, kişinin daha sonra ne olursa olsun nasıl tepki vereceğini bilmesi sebebiyle bir durumla başa çıkabilmesi olarak ifade edilmektedir. Akış deneyimdeki 6. boyut olan kontrol duygusu, kişinin yaptığı eylem üzerindeki kontrol hissini açıklamaktadır (Aşçı ve ark., 2007, s.188). **Kendilik Farkındalığının Azalması (Loss of Self-consciousness)**, endişe eksikliği veya performansı gerçekleştirirken endişelenmemek olarak açıklanmıştır (Jackson ve Marsh, 1996, s.21). Kişinin aktiviteyle bütünleşmesi sebebiyle akış deneyimi sırasında kendine ve çevresindekilerin tepkilerine dair kaygıları ortadan kaybolmaktadır (Jackson ve Marsh, 1996, s.21). **Zamanın Dönüşümü (Transformation of Time)**, kişi eylemin içerisine tamamen dahil olduğunda gerçekleşmektedir. Csikszentmihalyi (1990), zamanın dönüşümünü akışın boyutlarından biri olarak gösterilmesine rağmen, etkinliğin başarılı bir şekilde yürütülmesi için zaman farkının gerekli olduğu durumlarda, bu zaman boyutunun diğer boyutlar kadar evrensel olmayabileceği anlamına geldiğini kabul eder. Örneğin bazı sportif performansların zamana karşı gerçekleştirildiği durumlar göz önünde bulundurulduğunda bu boyutun genellenemediği görülmektedir (Jackson ve Marsh, 1996, s.22). **Amaca Ulaşma Deneyimi (Autotelic Experience)**, aktiviteden elde edilen deneyimin içsel olarak ödüllendirici olması olarak ifade edilmiştir ve akış halinde olmanın nihai sonucu olarak tanımlanmaktadır (Jackson ve Marsh, 1996, s.22).

### 2.4.1. Optimal Performans Duygu Durum Modeli

Optimal performans duygu durumu deneyiminin yaşanabilmesi iki değişken ile ilişkilendirilmektedir; algılanan yetenek ve algılanan zorluk (Laio, 2006, s.60). Csikszentmihalyi (1990), kişinin optimal deneyimi yaşayabilmesi için kendi yetenekleri ve aktivitenin zorluk derecesinin bir denge içerisinde olması gerektiğini ifade etmektedir. İnsanlar, algılanan zorluklar becerilerinden daha büyük olduğunda önce tetikte olmakta, sonrasında ise kaygı yaşamakta; algılanan becerileri karşıladıkları zorluklardan daha büyük olduğunda önce rahatlamakta, sonrasında ise sıkılmaktadır (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2009; s.196). Ancak hem algılanan beceri ve hem de zorluklar düşük olduğunda ise eyleme ilgi göstermemektedirler. Buna karşın, insanlar, algılanan becerileri ve zorlukları yüksek olduğunda optimal deneyimi yaşamaktadırlar (Jackson ve Eklund, 2004, s.12).



Şekil 2.1. Beceriler-Zorluklar Kavramıyla Tanımlanan Akış (flow) Modeli (Csikszentmihalyi, 1990, *The Psychology of Optimal Experience*, s. 74)

Şekil 1de optimal performans duygu durumunun oluşma süreci sunulmuş ve bir örnekle aşağıda anlatılmıştır. Şekil 2'nin alt kısmı bir spor branşını temsil etmektedir. Akış deneyiminin iki önemli faktörü olarak ifade edilen beceriler ve zorluklar işe diyagramda birbirine paralel olan iki kol ile temsil edilmektedir. A harfi ise ilgili spor branşını öğrenecek olan bireyi temsil etmektedir. Diyagram temelinde zorluk derecesi ve becerilerin bir spor branşını öğrenme aşamalarındaki optimal performans duygu durumunu nasıl etkileyeceğini açıklamaktadır. Diyagrama göre A kişisi branşa yeni başladığında kaba motor becerileriyle bir hedefi gerçekleştirmeye çalışırken eğlenecek ve bu da onu akış deneyiminin içine sokacaktır. Ancak daha sonra kişi becerilerini geliştirdikçe hedefleri basitleşecek ve akış deneyiminden uzaklaşmasına neden

olacaktır. A kişisi daha sonra kendinden daha deneyimli bir rakiple karşılaştığında stres ve kaygı hissetmeye başlayacaktır. Ancak rakibin deneyim ve becerilerinin A kişisinden yalnızca biraz daha fazla olması durumunda A kişisi zorlanacak da olsa beceri seviyesine uygun bir rakiple karşılaştığından tekrar akış deneyimine geri dönecektir (Csikszentmihalyi, 1975, s.43).

#### **2.4.2. Beden Eğitimi ve Spor Alanında Optimal Performans Duygu Durumu Çalışmaları**

Son yıllarda beden eğitimi ve spor alanında yapılan çalışmalar öğrencilerin fiziksel performansının yanı sıra eğitim-öğretim ortamlarındaki psikolojik süreçleri, güdülenmeleri ve duygu durumları üzerinde yoğunlaşmıştır. Ancak optimal performans duygu durumu ile ilgili beden eğitimi ve spor alanında gerçekleştirilen çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu sebeple bu bölümde öncelikle optimal performans duygu durumu ile ilgili egzersiz ve spor alanında gerçekleştirilen çalışmalar ele alınacak; ardından beden eğitimi ve spor alanında gerçekleştirilen optimal performans duygu durumu ile ilgili çalışmalar sunulacaktır.

Jackson, Ford, Kimiecik ve Marsh (1998), 398 elit sporcu üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında sportif performans sergilenen ortamlarda deneyimlenen optimal performans duygu durumunun içsel güdülenme ve algılanan yetenek ile ilişkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca optimal performans duygu durumunun kaygı ile negatif bir ilişkili olduğu da Jackson ve arkadaşlarının (1998) çalışmalarında elde edilmiştir. Russell (2001)'in, Amerika'da üniversite öğrenimi görmekte 42 atlet üzerinde gerçekleştirdiği karma desenli (nitel ve nicel) çalışmasında, optimal performans duygu durumunun oluşması durumunda kendine güven, fiziksel aktivite performansında artış ve performansa yönelik güdülenmede artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Altıntaş, Kelecek ve Aşçı'nın (2013), elit sporculardaki durumsal güdülenme ve optimal performans duygu durumu ilişkisini araştırdıkları çalışmalarının bulgularına göre içsel güdülenme puanları yüksek olan sporcuların optimal performans duygu durum puanlarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Yıldız ve arkadaşlarının (2015), sporcuların optimal performans duygu durumunun yaşam tatminleri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalarının sonuçlarına göre optimal performans duygu durumunun sporcuların yaşam tatminlerinin bir yordayıcısı olduğu ortaya koyulmuştur.

Gözmen ve Aşçı (2016), elit sporcuların kişilik özelliklerinin ve mükemmeliyetçilik özelliklerinin optimal performans duygu durumunun yordanmasındaki rolünü araştırdıkları çalışmalarında bu özelliklerin optimal performans duygu durumunun yaşanmasında etkin bir rolü olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Beden eğitimi ve spor derslerinde deneyimlenen optimal performans duygu durumunun serbest zaman fiziksel aktivite davranışının belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Cervelló, Villodre ve Moreno (2006), ortaokul öğrencilerini sporcu ve sporcu olmayan olarak kategorize ederek 1103 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarının sonucunda hem spor yapanların hem de yapmayanların beden eğitimi ve spor dersinde deneyimledikleri optimal performans duygu durumunun okul dışındaki fiziksel aktivitelere katılımı etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. González-Cutre, Sicilia, Moreno ve Balboa (2009) ise İspanya'da 779 ortaokul ikinci kademe öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında beden eğitimi ve spor derslerinde deneyimlenen optimal performans duygu durumunun öğrencilerin serbest zamanlarında da fiziksel aktiviteye katılımlarını etkilediği bulunmuştur. Franco, Coteron, Gomez ve Perez-Tejeiro (2017) ise 12-18 yaş aralığındaki 1076 öğrenci ile beden eğitimi dersinde deneyimlenen optimal performans duygu durumu ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmişlerdir ve çalışmanın sonucunda derste deneyimlenen optimal performans duygu durumunun öğrencilerin fiziksel aktivite konusunda inisiyatifini ele alma, harekete geçme ve daha aktif olma gibi proaktif eylemlerin oluşturulmasına katkı sağladığı bulunmuştur. Çalışmada katılımcılar, fiziksel olarak aktif ve aktif olmayan olarak gruplandırılmıştır ve iki grupta da optimal performans duygu durumunun yaşanmasının serbest zaman fiziksel aktiviteye katılımlarının belirleyicisi olduğu elde edilmiştir.



## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

### **3.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması (Çalışma I)**

#### **3.1.1. Araştırma Grubu**

Araştırma grubu olasılıksız örneklem yöntemlerinden uygun örneklem yöntemi ile oluşturulmuştur. Çalışmaya ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 11-14 yaş aralığında, 163 kız (  $X_{yaş}= 12.78$ ;  $Ss=1.10$  ) ve 139 erkek (  $X_{yaş}= 12.75$ ;  $Ss=1.04$ ), toplam 302 (  $X_{yaş}= 12.77$ ;  $Ss=1.07$  ) öğrenci gönüllü olarak katılmıştır.

#### **3.1.2. Veri Toplama Araçları**

##### **3.1.2.1. Kişisel Bilgi Formu**

Bu form, katılımcıların sınıf düzeyi, cinsiyet, doğum tarihi, beden eğitimi dersine düzenli katılım ve düzenli egzersize katılım durumu (katılım var ise branşı, katılım süresi, katılım yeri ve lisans durumu) ile ilgili sorulardan oluşmaktadır (Ek-1).

##### **3.1.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği**

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Özerklik Desteği Ölçeği” öğrencilerin beden eğitimi derslerinde öğretmen kaynaklı özerklik desteğini algılama seviyelerinin belirlenmesini amaçlayan bir ölçektir. Ölçek, 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bir madde 1’den (tamamen katılmıyorum) 7’ye (tamamen katılıyorum) kadar sıralanan 7’li Likert tipi ölçek üzerinde cevaplandırılmaktadır.

Ölçek, Hagger, Chatzisarantis, Vein, Pihu, Soos ve Karsai (2007) tarafından bireyin kendisi için önemli kişilerden (beden eğitimi ve spor öğretmeni, antrenör ve akran) algıladığı özerklik desteğini değerlendirebilmek amacıyla egzersiz ortamları için geliştirilmiştir. Orijinal adı “The Percieved Autonomy Support Scale for Exercise Settings-PASSES)” olan ölçeğin Türkçe uyarlamasındaki orijinal ismi “Egzersizde Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği”dir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması Müftüler ve İnce (2012) tarafından 589 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Müftüler

ve İnce (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada ölçeği hem arkadaşlar hem de öğretmen boyutunda incelemiş ve egzersizde algılanan özerklik desteği ölçeğinin iki formunda geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türk üniversite öğrencileri için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Ölçeğin beden eğitimi ve spor öğretmeni kaynaklı formunun kullanıldığı bu çalışmada ise uluslararası alanda yapılan çalışmalara (Yoo, 2015, s.742; Haerens ve diğ., 2015, s.32) dayalı olarak ortaokul düzeyindeki öğrenciler ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Ölçeğin ortaokul seviyesinde kullanımı için orijinal ölçekten yeniden çeviri çalışması gerçekleştirilmemiştir. Ancak Müftüler ve İnce'nin (2012) formunda yer alan “serbest zaman” ifadesi “beden eğitimi ve spor dersi” ifadesiyle, “beden eğitimi ve spor öğretmeni” ifadesi ise “beden eğitimi ve spor öğretmeni” ifadesiyle değiştirilerek ortaokul beden eğitimi ve spor derslerine uygun hale getirilmiştir (Ek-2).

### **3.1.3. Verilerin Toplanması**

Kişisel Bilgi Formu ve “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Özerklik Desteği Ölçeği” öğrencilere bir ders saati sürecinde sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulama için gerekli yazılı izin tez öneri aşamasında Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek-3) ve ölçek kullanım izni ölçeği Türkçe'ye uyarlayan araştırmacıdan alınmıştır (Ek-4).

### **3.1.4. Verilerin Analizi**

Ölçeğin yapı geçerliği Temel Bileşenler Faktör Analizi ile sınanmıştır. Faktör analizi sırasında negatif veya sıfır yükü olan maddelerin açık bir şekilde görülebilmesi amacı ile dik döndürme işlemi yapılmış ve ikiden fazla faktör için geçerli olan “varimax” kullanılarak faktör yükleri belirlenmiştir. Faktör yükü açısından 0.40'ın altında olan maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Uygulanan ölçeğin faktör analizinin gerçekleştirilmesinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett's Sphericity testi uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğinin sınanması için Cronbach Alpha iç tutarlılık ( $\alpha$ ) katsayısı hesaplanmıştır. Alpha ( $\alpha$ ) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Kalaycı, 2009)  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek düzeyde güvenilir olarak yorumlanmaktadır.

Elde edilen veriler SPSS 20 paket programında değerlendirilmiştir.

### **3.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Algılanan Özerklik Desteği'nin Güdülenme Düzeyi ve Optimal Performans Duygu Durumunu Belirlemedeki Rolü (Çalışma II)**

#### **3.2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, bir tarama modeli olan “İlişkisel Tarama Modeli”ne göre düzenlenmiştir. Karasar (2005) ilişkisel tarama modelini “iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor dersinde algılanan özerklik desteğinin, güdülenme düzeyi ve optimal performans duygu durumu ile ilişkisi incelenmiştir.

#### **3.2.2. Araştırma Grubu**

Çalışmanın evrenini ortaokul (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Çanakkale il merkezinde bulunan ortaokulda öğrenim görmekte olan 297 kız ( $X_{yaş}=12.41; Ss=1.10$ ) ve 269 erkek ( $X_{yaş}=12.37; Ss=1.08$ ) toplam 566 kişi ( $X_{yaş}= 12.39; Ss= 1.12$ ) oluşturmaktadır. Örneklem grubu olasılıksız örneklem yöntemlerinden uygun örneklem yöntemi ile oluşturulmuştur. 5. sınıflardan 155, 6. sınıflardan 137, 7. sınıflardan 155 ve 8. sınıflardan 119 kişi araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermiştir.

#### **3.2.3. Veri Toplama Araçları**

##### **3.2.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Bu form, Çalışma I’de olduğu gibi araştırmacı tarafından oluşturulan katılımcıların sınıf düzeyi, cinsiyet, doğum tarihi, beden eğitimi dersine düzenli katılım ve düzenli egzersize katılım durumu (katılım var ise branşı, katılım süresi, katılım yeri ve lisans durumu) ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

### 3.2.3.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği Çalışma 1’de açıklanmıştır. Çalışma 1’de geçerlik ve güvenilirliği yapılan ölçek, bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmeninden algılanan özerklik desteğini belirlemek amacı ile kullanılmıştır. Çalışma 2’de de kullanılan ölçek için Cronbach Alpha değeri 0.91’dir.

### 3.2.3.3. Durumsal Güdülenme Ölçeği (The Situational Motivation Scale-SIMS)

Öğrencilerin güdülenme düzeylerini belirlemek amacı ile Guay, Vallerand ve Blanchard (2000) tarafından geliştirilen “Durumsal Güdülenme Ölçeği (The Situational Motivation Scale-SIMS)” kullanılmıştır (Ek-5). Ölçeğin spor ve fiziksel aktivite ortamı için Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Kazak Çetinkalp (2010) tarafından; Beden eğitimi ve spor dersi için ise geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ada, Aşçı, Çetinkalp ve Altıparmak (2012) tarafından gerçekleştirmişlerdir. Ölçek 7’li Likert tipindedir. 16 maddeden oluşmakta olan ölçek dört alt ölçeği içermektedir. Bu alt ölçekler; içsel güdülenme (Örn; “Bu dersi yaparken kendimi iyi hissettiğim için.”), özdeşimle düzenleme (Örn; “Bu dersin benim için önemli olduğuna inandığım için.”), dışsal güdülenme (Örn; “Bu dersi yapmak zorunda olduğum için.”) ve güdülenmeme (Örn; “Bu dersi yapıyorum, fakat bu derse devam etmenin iyi bir şey olduğundan emin değilim.”) Ada ve arkadaşlarının (2012) gerçekleştirdiği geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının sonuçları incelendiğinde, içsel güdülenme alt boyutunun iç tutarlılık katsayısının 0.79, özdeşimle düzenleme alt boyutunun iç tutarlılık katsayısının 0.73, dışsal güdülenme alt boyutunun iç tutarlılık katsayısının 0.77 ve son olarak güdülenmeme alt boyutunun iç tutarlılık katsayısının 0.79 olarak belirlendiği görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin beden eğitimi ve spor dersi ortamında öğrencilerin durumsal güdülenme düzeylerini belirlemede kullanılabilir bir araç olduğunu göstermektedir.

### 3.2.3.4. Sürekli Optimal Performans Duygu Durum-2 (SOPDD-2) Ölçeği

Öğrencilerin optimal performans duygu durumlarını belirlemek amacıyla Jackson ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen, Jackson ve Eklund (2002) tarafından revize edilen, Türkçe'ye uyarlaması Aşçı, Çağlar, Eklund, Altıntaş ve Jackson (2007) tarafından spor ve fiziksel aktivite alanına yapılan ve son olarak Ada, Aşçı, Çetinkalp ve Altıparmak (2012) tarafından beden eğitimi ve spor dersinde geçerliği ve güvenilirliği sınanan "Sürekli Optimal Performans Duygu Durum-2 (SOPDD-2) Ölçeği" (Ek-6) uygulanmıştır. Ada ve arkadaşlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirdiği ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.46 ile 0.79 aralığındadır. Ölçek 5'li Likert tipi ve 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; Görev Zorluğu becerisi (Örn; "Zorlanırım; ama becerilerimin bu zorluğu yeneceğine inanırım."), Eylem-Farkındalık Birleşimi (Örn; "Düşünmeksizin doğru hareketleri yaparım."), Açık (net) Hedefler (Örn; "Ne yapmak istediğimi çok iyi bilirim."), Belirli Geri Bildirim (Örn; "Performansım konusunda net bir fikre sahibim."), Göreve Odaklanma (Örn; "Dikkatimi tamamen yapmakta olduğum şeye odaklarım."), Kontrol Duygusu (Örn; "Yaptıklarım üzerinde kontrole sahibimdir."), Kendilik Farkındalığının Azalması (Örn; "Başkalarının benim hakkımda düşünebilecekleri ile ilgilenmem."), Zamanın Dönüşümü (Örn; "Zamanın farklılaştığını hissederim."-yavaşlıyor veya hızlanıyor) ve Amaca Ulaşma Deneyimi (Örn; "Birşeyi denemekten zevk alırım.") 'dir. Her bir boyutu 4 madde ifade etmektedir. Bu çalışmada toplam puan kullanılmıştır.

### 3.2.4. Verilerin Toplanması

Öğrencilerin kişisel bilgilerinin elde edilmesi amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", özerklik algısını ölçmek için "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği", güdülenme düzeylerinin belirlenmesi için "Durumsal Güdülenme Ölçeği'nin (The Situational Motivation Scale-SIMS)"ve optimal performans duygu durumlarını belirlemek amacıyla "Sürekli Optimal Performans Duygu Durum-2 (SOPDD-2) Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçeklerin öğrenciler tarafından doldurulması bir ders saati sürecinde sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama için gerekli yazılı

izinler tez öneri aşamasında Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek-3), ölçek kullanım izinleri de ilgili araştırmacılardan (Ek4, Ek-7, Ek-8) alınmıştır.

### 3.2.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik, çoklu hiyerarşik regresyon analizi ve bağımsız örneklerde t testi kullanılmıştır. Verileri sınıf düzeyi boyutunda incelenmesi için ise ANOVA'ya bakılmıştır.

Öncelikle veri setinde hatalı veriler incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra veri setine ilişkin normal dağılım durumu veya analiz sonuçlarını etkilemesi muhtemel durumlardan kaçınmak (Seçer, 2013, s.34) için ve veri setindeki kayıp ve boş veriler incelenmiştir. Veri setine ilişkin normal dağılım durumu veya analiz sonuçlarını etkilemesi muhtemel durumlardan kaçınmak (Seçer, 2013) için %5 altında olan kayıp değerlere ise aritmetik ortalama (series mean) ile değer atanmıştır. Bir sonraki adımda veri setindeki uç değerler ve çok değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Mahalanobis uzaklık değerleri yardımıyla incelenmiş ve veri setinde uç değer bulunmamıştır.

Analizlere geçilmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı, aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi betimsel istatistikler (Kline, 2011, s.74; Tabachnick & Fidell, 2013, 79) üzerinden incelenmiştir. Bu kapsamda aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit ya da yakın olması, normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.79). Basıklık ve çarpıklık katsayılarının ideal olarak +1 ve -1 arasında olmasının arzulandığı, ancak +2 ve -2 arasındaki değerlerin de kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (George ve Mallery, 2016, s.114).

Elde edilen değerler Tablo 3.1'de verilmiştir.

**Tablo 3.1.**  
**Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Toplamının, Her Bir Ölçekten Elde Edilen, En Yüksek ve En Düşük Puanları, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık Katsayısı ve Basıklık Katsayısı Değerleri**

Ölçekler	N	En düşük	En yüksek	$\bar{x}$	ss	Çar.	Bas.	Mod	Medyan
Algılanan Özerklik Desteği	566	1.00	7.00	5.13	1.27	-0.77	0.30	6.00	5.33
OPDD*	566	1.00	4.71	3.70	0.61	0.80	0.98	3.97	3.80
İçsel Güdülenme	566	1.00	7.00	5.36	1.53	-0.97	0.30	7.00	5.75
Özdeşimle Düzenleme	566	1.00	7.00	5.30	1.58	-0.84	-0.16	7.00	5.75
Dışsal Güdülenme	566	1.00	7.00	4.15	1.39	-0.09	-0.68	4.00	4.00
Güdülenmeme	566	1.00	7.00	4.14	1.83	-0.03	-1.15	7.00	4.13
Hür İrade İndeksi	566	-14.75	16.50	3.60	5.50	0.22	0.35	0.00	3.00

\*Optimal Performans Duygu Durumu

Basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde, bağımlı değişkenlere ait çarpıklık katsayısı 0.22 ile -0.97 aralığında, basıklık katsayısı 0.98 ile -1.15 aralığındadır. Mod ve medyan ve ortalama değerler incelenliğinde bu değerlerinde çalışmada ele alınan tüm bağımlı değişkenler için birbirine yakın olduğu bulunmuştur.

Homojenliğe bakıldığında Levene değerlerine ait anlamlılık değerlerinin 0.05'ten büyük olduğu bulunmuş, homojenlik varsayımı karşıladığı tespit edilmiştir. Levene istatistikleri ilgili analizlerin altında verilmiştir. Varyansların homojen olmadığı durumda varyanslar homojen değilin karşılığındaki t ve anlamlılık değeri baz alınmıştır. Yapılan normallik ve homojenlik analizleri sonucunda; verilerin analizinde parametrik ölçümlerden t ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin regresyon analizi için uygunluğu, değişkenler arasında çoklu bağlantılılık ve otokorelasyon probleminin bulunmaması, normallik, doğrusallık ve hata varyanslarının eşit dağılımı (Tabachnick ve Fidell, 2013 s.79; Field, 2009, s.136) açısından incelenmiştir.

Bağımlı değişkenin doğrusal olup olmadığı saçılım grafikleri aracılığı ile incelenmiş ve doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Çoklu bağlantılılık varsayımı için önce değişkenler arasındaki Pearson ilişki katsayısı incelenmiştir ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının (Tablo 3.2) çoklu bağlantılılık göstergesi olan 0.80 seviyesinden (Field, 2009, s.177) oldukça düşük olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 3.2.**  
**Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Değerleri**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Cinsiyet	---								
2. Sınıf Düzeyi	0	---							
3. Özerklik	- 0.09*	-0.08*	---						
4. OPDD	0.04	0.16**	0.48**	---					
5. İçsel Güd	-0.02	-0.09*	0.35**	0.44**	---				
6. Özdeşimle Düzenleme	-0.03	0.11**	0.36**	0.45**	0.79	---			
7. Dışsal Güdülenme	0.19**	0.05	0.13**	0.08*	0.31	0.29**	---		
8. Güdülenmeme	0.22**	0.09*	0.17**	0.08*	0.22	0.24**	0.69**	---	
9. Hür İrade İndeksi	0.17**	-0.16**	0.15**	0.30**	0.56**	0.50**	-0.46**	-0.65**	---

N=566 \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Çoklu bağlantılılık durumu ayrıca regresyon analizi kapsamında varyans enflasyon faktörü (VIF) ve Tolerans (TOL) değerlerine bakılarak da incelenmiştir. TOL değerinin 0.10'un altında, VIF değerinin ise 10'un üzerinde olması bağımsız değişkenler arasında yüksek ilişki olduğunu belirtmektedir (Dormann ve ark., 2013, s.32). Çalışma kapsamında Tolerans değeri 0.98 – 1.00 aralığında, VIF değeri ise 1.00 – 1.01 aralığında tespit edilmiştir; bu da tahmin değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir.

Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi bağımsız değişkenler olan öğrencilerin algılanan özerklik desteğinin, cinsiyetinin ve sınıf düzeylerinin bağımlı değişken olan güdülenme ve optimal performans duygu durumunu belirlemedeki rolünü test etmek amacı ile kullanılmıştır. Bu çalışmada yapılan çoklu hiyerarşik regresyon analizinde bağımlı değişken olan güdülenme ve optimal performans duygu durumuna ait her alt ölçek, bağımsız değişkenler olan cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol değişkeni olarak modelin birinci adımında ve algılanan özerklik desteği ikinci adımda dahil edilmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi kategorik değişken oldukları için analizlere alınmadan önce yapay



(dummy) bir değişken olarak cinsiyet; 0 (kız) ve 1 (erkek), sınıf düzeyi; 0 (5.sınıf), 1 (6.sınıf), 2 (7. sınıf), 3 (8. sınıf) olarak kodlanmıştır.

Algılanan özerklik desteği, güdülenme ve optimal performans duygu durumunun, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılması amacı ile bağımsız örneklerde t testi uygulanmıştır. Sınıf düzeyi değişkeninin analizleri için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca güdülenmenin tüm alt boyutlarının yanı sıra Hür İrade İndeksi de hesaplanmıştır. Hür irade indeksinin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır;

$Hİİ = 2 * İG + ÖD - DG - 2 * AMOT$  (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere ve Blais, 1995).

Değerler -18 ile +18 arasında değişmekte olup; yüksek Hİİ (Hür İrade İndeksi) sonuçları öğrencilerin daha hür iradeli olduklarını gösterirken (daha içsel güdülendiklerini ifade etmektedir), düşük puanlar ise katılımın daha az içsel güdülenme ile gerçekleştiğini veya güdülenmemenin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Analizler SPSS 22 paket programında yapılmış olup anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir.

## BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu araştırma iki çalışmadan oluşmaktadır. Çalışmalardan ilki, egzersiz ortamına uyarlanan “Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği”nin beden eğitimi ve spor dersi ortamına uyarlanmasını içerirken, ikinci çalışma, beden eğitimi ve spor dersi öğretmeninden algılanan özerklik desteğinin, güdülenmenin ve optimal performans duygu durumunun cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından incelenmesini; beden eğitimi ve spor öğretmeninden algılanan özerklik desteğinin güdülenme ve optimal performans duygu durumu ile ilişkisini incelemeyi içermektedir. Aşağıda bu iki çalışmaya ait bulgular sunulacaktır.

### **4.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Bulguları (Çalışma I)**

#### **4.1.1. Yapı Geçerliliği**

Çalışma grubundan elde edilmiş olan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi gerçekleştirilmiştir. KMO, örneklemin korelasyonu sağlamak için yeterli güvenilirlikte olup olmadığını belirlemek amacıyla belirlenen bir ölçüttür ve Field, bu ölçütün alt sınırının 0.50 olması gerektiğini ifade etmiştir (Field, 2009, s.671). Bu çalışmada KMO katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre veriler faktör analizine oldukça uygundur. Bunun yanı sıra verilerin faktör analizine uygunluğunu test eden Bartlett küresellik testi değerinin de ( $\chi^2 = 1712.695$ ,  $p < 0.01$ ) anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen her bir maddenin faktör yükleri özdeğeri, açıkladığı varyans Tablo 4.1.’de sunulmuştur

**Tablo 4.1.**  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeğinin**  
**Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri**

Ölçek	Maddeler	Faktör Yüklüğü	Özdeğer	Açıkladığı % Varyans	Açıkladığı % Kümülatif
<i>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği</i>	4. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenim, beden eğitimi dersinde aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yapmam için beni cesaretlendirir .	0.77			
	9. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenim, beden eğitimi dersinde yaptığım aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz hakkındaki sorularıma cevap verir.	0.74			
	8. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenim, neden beden eğitimi dersinde aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yaptığımdan emindir.	0.74			
	5. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenim, beden eğitimi dersinde yaptığım aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz hakkında konuşurken beni dinler.	0,73			
	10. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenim, beden eğitimi dersinde yaptığım aktif spor ve/veya şiddetli egzersizle ilgilenir.	0.72			
	7. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenimle beden eğitimi derinde yaptığım aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz hakkında konuşabilirim.	0.72			
	2. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenimin, beden eğitimi dersinde neden aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yapmayı tercih ettiğimi anladığımı düşünüyorum.	0.71	6.13	51.10	51.10
	6. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenim, serbest beden eğitimi dersinde aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yaptığım zaman bana olumlu geribildirim sağlar.	0.71			
	1. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenimin, beden eğitimi dersinde aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yapmam konusunda bana seçenek, tercih ve imkan sağladığımı hissediyorum.	0.68			
	11. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenimle aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz deneyimlerimi paylaşabileceğimi hissediyorum.	0.68			
	3. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenim, beden eğitimi dersinde aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yapabilme becerime güvenir.	0.67			
	12. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenimin, beden eğitimi dersinde yaptığım aktif spor ve/veya şiddetli egzersizle ilgili tavsiyesine güvenirim.	0.66			

Tablo. 4.1. incelendiğinde, faktör yüklerinin 0.66 ile 0.77 arasında değer aldığı görülmektedir.

Temel bileşenler faktör analizi sonucu belirlenen faktör yapısı ölçeğin %51.10'unu açıklamaktadır.

#### 4.1. 2. Güvenirlik Çalışması

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği'nin güvenilirliğini hesaplayabilmek için ölçek toplamı için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.2.**  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Değerleri**

Kız ( $\alpha$ )	Erkek ( $\alpha$ )	Tüm Katılımcılar ( $\alpha$ )
0.92	0.90	0.91

Tablo 4.2'ye bakıldığında ölçekte yer alan tüm maddelere yönelik iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alpha) 0.91 olduğu görülmektedir. Ölçeğin kızlar için iç tutarlılık katsayısı 0.92, erkekler için iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır.

#### 4.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Algılanan Özerklik Desteği'nin GÜdülenme Düzeyi ve Optimal Performans Duygu Durumunu Belirlemedeki Rolü Bulguları (Çalışma II)

##### 4.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği'nin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (Alt Problem 2)

Tablo 4.3'te öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde öğretmen kaynaklı algılanan özerklik desteği düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bağımsız örneklerde t-test analizi sonuçları verilmiştir. Algılanan özerklik desteği için hesaplanan levene değeri 2.04'dür ( $p>0.05$ ). Algılanan özerklik desteğinde cinsiyetler arası varyanslar homojen dağılım göstermiştir.

**Tablo 4.3.**  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Algılanan Özerklik Desteği	Kız	297	5.24	1.20	2.18	0.03
	Erkek	269	5.00	1.32		

Algılanan Özerklik Desteği ölçeğinde elde edilen ortalama değer kızlarda  $5.24 \pm 1.20$  erkeklerde ise  $5.00 \pm 1.32$ 'dir. Yapılan bağımsız örneklerde t-test analizi sonucuna göre kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor öğretmeninden kaynaklı algılanan özerklik desteğinde ( $t_{(564)}=2.18$ ;  $p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeninden algılanan özerklik desteğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması (Alt Problem 3)

Tablo.4.4'de öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde öğretmeninden kaynaklanan algılanan özerklik desteğinin sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması sonucu elde edilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Algılanan özerklik desteği için hesaplanan levene değeri 1.20'dir ( $p>0.05$ ). Algılanan özerklik desteğinde sınıf düzeyleri arası varyanslar homojen dağılım göstermiştir.

**Tablo 4.4.**  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Sınıf	n	$\bar{x}$	Ss	F	p
5	155	5.54	1.11	10.98	0.00
6	137	4.78	1.34		
7	155	4.94	1.23		
8	119	5.22	1.26		
Toplam	566	5.13	1.27		

Tablo 4.4. incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmeni kaynaklı algılanan özerklik desteği ortalamalarının en yüksek 5. sınıflarda olduğu ( $\bar{x}=5.54\pm 1.11$ ) görülürken; en düşük ortalamaların 6. sınıflarda olduğu ( $\bar{x}=4.78\pm 1.33$ ) görülmektedir.

Algılanan özerklik desteğinin hangi sınıf düzeyleri arasında anlamlılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre; özerklik algısında sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $F_{(3,562)}=10.98$ ;  $p<0.01$ ). Bu farklılığın hangi sınıflar arasında meydana geldiğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen Bonferroni analizi sonuçlarına bakıldığında ise 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteği ortalamaları diğer sınıf düzeylerine oranla daha yüksektir.

#### 4.2.3. Optimal Performans Duygu Durumunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (Alt Problem 4)

Tablo 4.5.'te öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersindeki optimal performans duygu durumlarının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bağımsız örneklerde t-test analizi sonuçları verilmiştir. Optimal performans duygu durumu için hesaplanan levne değeri 0.91'dir ( $p>0.05$ ). Optimal performans duygu durumunda cinsiyetler arası varyanslar homojen dağılım göstermiştir.

**Tablo 4.5.**  
**Beden Eğitimi ve Spor Dersindeki Optimal Performans Duygu Durumunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Optimal Performans	Kız	297	3.66	0.62		
Duygu Durumu	Erkek	269	3.71	0.60	-0.96	0.33

Optimal performans duygu durumu ölçeğinde kız öğrencilerin elde ettikleri ortalama değer  $3.66\pm 0.62$  iken erkeklerde  $3.71\pm 0.60$ 'tır. Kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersindeki optimal performans duygu durumlarında ( $t_{(566)}=-0.96$ ;  $p>.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

#### 4.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Dersindeki Optimal Performans Duygu Durumunun Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması (Alt Problem 5)

Tablo.4.6’da öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersindeki optimal performans duygu durumu düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması; sonucu elde edilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Optimal performans duygu durumu için hesaplanan levene değeri 0.19’dur ( $p>0.05$ ). Optimal performans duygu durumunda sınıf düzeyleri arası varyanslar homojen dağılım göstermiştir.

**Tablo 4.6.**  
**Beden Eğitimi ve Spor Dersindeki Optimal Performans Duygu Durumunun Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	F	p
5	155	3.90	0.56	12.47	0.00
6	137	3.67	0.63		
7	155	3.49	0.62		
8	119	3.70	0.57		

Tablo 4.6. incelendiğinde optimal performans duygu durumu ortalamalarının en yüksek 5. sınıflarda olduğu ( $\bar{x}=3.90\pm 0.56$ ) görülürken; en düşük ortalamaların 7. sınıflarda olduğu ( $\bar{x}=3.49\pm 0.62$ ) görülmektedir.

Optimal performans duygu durumunun hangi sınıf düzeyleri arasında anlamlılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre; optimal performans duygu durumunda sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $F_{(3,562)}=12.47$ ;  $p<0.01$ ). Bu farklılığın hangi sınıflar arasında meydana geldiğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen Bonferroni analizi sonuçlarına bakıldığında ise 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle, 6,7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasından 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle 5. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler diğer sınıflara göre optimal performans duygu durumunu daha fazla deneyimlemektelerdir.

#### 4.2.5. Beden Eğitimi ve Spor Derslerindeki GÜdülenme Düzeyinin ve Hür İrade İndeksinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (Alt Problem 6,7,8,9 ve 10)

Tablo 4.7’de öğrencilerin beden eğitimi dersindeki güdülenme düzeylerinin (içsel, dışsal, özdeşimle düzenleme ve güdülenmeme) cinsiyete göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bağımsız örneklerde t-test analizi sonuçları verilmiştir. Güdülenmenin tüm alt boyutları için hesaplanan levne değerleri 0.00 ile 2.30 arasındadır. İçsel güdülenme ve güdülenmeme hariç diğer tüm alt boyutlarda cinsiyetler arası varyanslar homojen dağılım göstermiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.7.**  
**Beden Eğitimi ve Spor Derslerindeki GÜdülenme Düzeyinin ve Hür İrade İndeksinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
İçsel GÜdülenme	Kız	297	5.39	1.54	0.48	0.63
	Erkek	269	5.33	1.53		
Özdeşimle GÜdülenme	Kız	297	5.34	1,56	0,71	0,47
	Erkek	269	5.24	1.60		
Dışsal GÜdülenme	Kız	297	4.42	1.39	4,80	0.00
	Erkek	269	3.87	1.33		
GÜdülenmeme	Kız	297	4.52	1.77	5,36	0.00
	Erkek	269	3.72	1.79		
Hür İrade İndeksi	Kız	297	2.65	5.33	-4,26	0.00
	Erkek	269	4.60	5.50		

Tablo.4.7. incelendiğinde Durumsal GÜdülenme Ölçeği alt boyutlarında en yüksek ortalama değer kızlarda ve erkeklerde içsel güdülenme alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta kız öğrenciler için ortalama  $5.39\pm 1.54$  iken erkek öğrencilerde  $5.33\pm 1.53$ ’tür. En düşük ortalama ise kızlarda hür irade indeksinde ( $2.65\pm 5.33$ ) iken erkeklerde güdülenmeme ( $3.72\pm 1.79$ ) alt boyutundadır.

Yapılan bağımsız örneklerde t-test analizi sonucuna göre, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin içsel güdülenme ( $t_{(564)}=0.48$ ;  $p>0.05$ ) ve özdeşimle düzenleme ( $t_{(564)}=0.71$ ;  $p>0.05$ ) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öte yandan dışsal güdülenme ( $t_{(564)}=4.80$ ;  $p<0.05$ ) ve güdülenmeme ( $t_{(564)}=5.36$ ;  $p<0.05$ ) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dışsal güdülenme ve



güdülenme boyutlarında kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Hür İrade İndeksi sonuçları da ( $t_{(566)}=-4.26$ ;  $p<0.05$ ) kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Hür irade indeksinde erkek öğrencilerin ortalamalarının kız öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir

#### 4.2.6. Beden Eğitimi ve Spor Dersindeki Güdülenme Düzeyinin ve Hür İrade İndeksinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması (10,11,12,13 ve 14)

Tablo.4.8’de öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersindeki güdülenmelerinin tüm alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması sonucu elde edilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Güdülenmenin tüm alt boyutları için hesaplanan levene değerleri 0.04 ile 3.60 arasındadır. Dışsal güdülenme hariç tüm alt boyutlarda sınıf düzeyleri arası varyanslar homojen dağılım göstermiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.8.**  
**Beden Eğitimi ve Spor Dersindeki Güdülenme Düzeyinin ve Hür İrade İndeksinin Sınıf Düzeyine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Güdülenme Alt boyutları	Sınıf Düzeyi								F	p
	5		6		7		8			
	(n=155)		(n=137)		(n=155)		(n=119)			
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s		
İçsel Güdülenme	5.70	± 1.44	5.41	± 1.38	4.80	± 1.70	5.56	± 1.38	10.77	0.00
Özdeşimle Düzenleme	5.65	± 1.50	5.41	± 1.39	4.70	± 1.74	5.44	± 1.46	11.18	0.00
Dışsal Güdülenme	4.07	± 1.38	4.29	± 1.39	3.90	± 1.37	4.46	± 1.37	4.41	0.00
Güdülenmeme	3.98	± 1.93	4.05	± 1.75	4.05	± 1.78	4.56	± 1.79	2.79	0.04
Hür İrade İndeksi	5.04	± 5.52	3.86	± 6.04	2.32	± 5.21	2.98	± 4.66	7.17	0.00

Yapılan varyans analizi sonucuna göre, sınıf düzeyine göre güdülenmenin tüm alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Tamhane post hoc analiz sonuçlarına göre özdeşimle düzenleme ve içsel güdülenme alt boyutlarında 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere oranla daha yüksek bir ortalamaya

sahip oldukları görülmektedir. Hür İrade İndeksi sonuçlarına bakıldığında ( $F_{(3,566)}=7.17$ ;  $p<0.01$ ) sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur.

#### 4.2.7. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği'nin Optimal Performans Duygu Durumunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Alt Problem 15)

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni kaynaklı algılanan özerklik desteğinin optimal performans duygu durumunu yordayıp yordamadığını belirlemek amacı ile yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi Tablo. 4.9'da verilmiştir.

Optimal performans duygu durumunu yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla, iki adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde; birinci adımda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri, ikinci adımda ise algılanan özerklik desteği değişkeni girilmiştir.

**Tablo 4.9.**  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği'nin Optimal Performans Duygu Durumunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

	B	t	p	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	F <sub>(df)</sub>
<b>Model 1</b>							
Cinsiyet	0.04	1.01	0.31				
Sınıf düzeyi	-0.16	-3.84	0.00	0.17	0.03	0.02	7.85** <sub>(2,563)</sub>
<b>Model 2</b>							
Cinsiyet	0.09	2.35	0.02				
Sınıf düzeyi	-0.12	-3.21	0.00				
Algılanan özerklik desteği	0.48	13.12	0.00	0.51	0.26	0.25	64.20** <sub>(3,562)</sub>

\*\* $p<0.01$

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere birinci adımın özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır ( $R=0.17$ ;  $R^2=0.03$ ; Düzeltilmiş  $R^2=0.02$ ;  $F_{(2,563)}=7.85$ ;  $p<0.01$ ). Cinsiyet ve sınıf düzeyi optimal performans duygu durumunun %2'sini açıklamaktadır. Modele ikinci adımda girilen algılanan özerklik desteğinin katkısı model içerisinde anlamlıdır ve optimal performans duygu durumu ile arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır ( $\beta=0.48$ ;  $p<0.01$ ). Algılanan özerklik desteğinin modele katkısı %23'tür ve cinsiyet, sınıf düzeyi

ile birlikte optimal performans duygu durumunun %25'ni açıklamaktadır ( $R=0.51$ ;  $R^2=0.26$ ; Düzeltilmiş  $R^2=0.25$ ; ( $F_{(3.562)}=64.20$ ;  $p<0.01$ ).

#### 4.2.8. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği'nin İçsel Güdülenme Alt Boyutunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Alt Problem 17)

Öğretmen kaynaklı algılanan özerklik desteğinin içsel güdülenme alt boyutunu yordamasına yönelik yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 4.10'da verilmiştir.

İçsel güdülenme alt boyutunu yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla, iki adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde; birinci adımda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri, ikinci adımda ise algılanan özerklik desteği değişkeni girilmiştir.

**Tablo 4.10.**  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin İçsel Güdülenme Alt Boyutunu Yordamaya Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları**

	$\beta$	t	p	R	$R^2$	Düzeltilmiş $R^2$	$F_{(df)}$
<b>Model 1</b>							
Cinsiyet	-0.02	-0.46	0.65				
Sınıf düzeyi	-0.10	-2.26	0.02	0.10	0.01	0.01	2.67 <sub>(2.566)</sub>
<b>Model 2</b>							
Cinsiyet	0.01	0.31	0.76				
Sınıf Düzeyi	-0.06	-1.63	0.10	0.36	0.13	0.12	27.11** <sub>(3.566)</sub>
Özerklik	0.35	8.68	0.00				

\*\*  $p<0.01$

Tablo.4.10'da görüldüğü gibi birinci adımın özgün katkısı model içerisinde anlamlı değildir ( $R=0.01$ ;  $R^2=0.01$ ; Düzeltilmiş  $R^2=0.01$ ;  $F_{(2.566)}=2.67$ ,  $p>0.05$ ). Cinsiyet ve sınıf düzeyi içsel güdülenmeyi açıklamamaktadır. Modele ikinci adımda girilen algılanan özerklik desteğinin katkısı model içerisinde anlamlıdır ve içsel güdülenme ile arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır ( $\beta=0.35$ ;  $p<0.01$ ) Algılanan özerklik desteğinin modele katkısı %11'dir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi ile birlikte algılanan özerklik desteği

işsel güdülenmenin %12'sini açıklamaktadır ( $R=0.36$ ;  $R^2=0.13$ ; Düzeltilmiş  $R^2=0.12$ ; ( $F_{(3.566)}=27.11$ ;  $p<0.01$ ).

#### 4.2.9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Dışsal Güdülenme Alt Boyutunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları (Alt Problem 18)

Beden eğitimi ve spor öğretmeni kaynaklı algılanan özerklik desteğinin dışsal güdülenme alt boyutunu yordamasına yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Dışsal güdülenme alt boyutunu yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla, iki adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde; birinci adımda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri, ikinci adımda ise algılanan özerklik desteği değişkeni girilmiştir

**Tablo 4.11.**  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Dışsal Güdülenme Alt Boyutunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

	$\beta$	t	p	R	$R^2$	Düzeltilmiş $R^2$	$F_{(df)}$
<b>Model 1</b>							
Cinsiyet	-0.20	-4.82	0.00				
Sınıf düzeyi	0.06	1.34	0.18	0.21	0.04	0.04	12.43** <sub>(2,566)</sub>
<b>Model 2</b>							
Cinsiyet	-0.19	-4.55	0.00				
Sınıf Düzeyi	0.07	1.62	0.11	0.24	0.06	0.05	11.53** <sub>(3,566)</sub>
Özerklik	0.13	3.06	0.00				

\*\* $p<0.01$

Tablo.4.11'de görüldüğü gibi birinci adımın özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır ( $R=0.21$ ;  $R^2=0.04$ ; Düzeltilmiş  $R^2=0.04$ ;  $F_{(2,566)}=12.43$ ;  $p<0.05$ ). Cinsiyet ve sınıf düzeyi dışsal güdülenmenin %4'ünü açıklamaktadır. Modele ikinci adımda girilen algılanan özerklik desteğinin katkısı model içerisinde anlamlıdır ve dışsal güdülenme ile arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır ( $\beta=0.13$ ;  $p<0.01$ ). Algılanan özerklik desteğinin modele katkısı %1'dir ve cinsiyet, sınıf düzeyi ile birlikte dışsal güdülenmenin %5'ini

açıklamaktadır ( $R=0.24$ ;  $R^2=0.06$ ; Düzeltilmiş  $R^2=0.05$ ; ( $F_{(3,566)}=11.53$ ;  $p<0.01$ ).

#### 4.2.10. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Özdeşimle Düzenleme Alt Boyutunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Alt Problem 19)

Beden eğitimi ve spor öğretmeni kaynaklı algılanan özerklik desteğinin özdeşimle düzenleme alt boyutunu yordamasına yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi bulguları Tablo.4.12’de verilmiştir.

Özdeşimle düzenleme alt boyutunu yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla, iki adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde; birinci adımda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri, ikinci adımda ise algılanan özerklik desteği değişkeni girilmiştir.

**Tablo 4.12.**  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Özdeşimle Düzenleme Alt Boyutunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları**

	$\beta$	t	P	R	$R^2$	Düzeltilmiş $R^2$	$F_{(df)}$
<b>Model 1</b>							
Cinsiyet	-0.03	-0.69	0.49				
Sınıf düzeyi	-0.11	-2.72	0.00	0.12	0.01	0.01	3.96* <sub>(2,566)</sub>
<b>Model 2</b>							
Cinsiyet	0.00	0.10	0.92				
Sınıf Düzeyi	-0.08	-2.09	0.04	0.38	0.14	0.14	30.90** <sub>(3,566)</sub>
Özerklik	0.36	9.14	0.00				

\*\*  $p<0.01$

Tablo.4.12’de görüldüğü gibi birinci adımın özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır ( $R=0.12$ ;  $R^2=0.01$ ; Düzeltilmiş  $R^2=0.01$ ;  $F_{(2,566)}=3.96$ ;  $p<0.05$ ). Cinsiyet ve sınıf düzeyi özdeşimle düzenlemenin %2’sini açıklamaktadır. Modele ikinci adımda girilen algılanan özerklik desteğinin katkısı model içerisinde anlamlıdır ve özdeşimle düzenleme ile arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır ( $\beta=0.36$ ;  $p<0.01$ ). Algılanan özerklik desteğinin modele katkısı %13’dür ve cinsiyet, sınıf düzeyi ile birlikte

özdeşimle düzenlemenin %14'ünü açıklamaktadır ( $R=0.38$ ;  $R^2=0.14$ ; Düzeltilmiş  $R^2=0.14$ ; ( $F_{(3,566)}= 30.90$ ;  $p<0.01$ ).

#### 4.2.11 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Güdülenmeme Alt Boyutunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi (Alt Problem 20)

Beden eğitimi ve spor öğretmeni kaynaklı algılanan özerklik desteğinin güdülenmeme alt boyutunu yordamasına yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi bulguları Tablo.4.13'te verilmiştir.

Güdülenmeme alt boyutunu yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla, iki adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde; birinci adımda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri, ikinci adımda ise algılanan özerklik desteği değişkeni girilmiştir.

**Tablo 4.13.**  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Güdülenmeme Alt Boyutunu Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

	B	t	p	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	F <sub>(df)</sub>
<b>Model 1</b>							
Cinsiyet	-0.22	-5.40	0,00				
Sınıf düzeyi	0.10	2.44	0,01	0.24	0.06	0.06	17.45** <sub>(2,566)</sub>
<b>Model 2</b>							
Cinsiyet	-0.21	-5.08	0,00				
Sınıf Düzeyi	0.11	2.83	0,00	0.29	0.09	0.08	17.54** <sub>(3,566)</sub>
Özerklik	0.17	4.09	0,00				

\*\* $p<0.01$

Tablo.4.13'te görüldüğü gibi birinci adımın özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır ( $R=0.24$ ;  $R^2=0.06$ ; Düzeltilmiş  $R^2=0.06$ ;  $F_{(2,566)}= 17.45$ ;  $p<0.01$ ). Cinsiyet ve sınıf düzeyi güdülenmemenin %6'sını açıklamaktadır. Modele ikinci adımda girilen algılanan özerklik desteğinin katkısı model içerisinde anlamlıdır ve güdülenmeme ile arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır ( $\beta=0.17$ ;  $p<0.00$ ). Algılanan özerklik desteğinin modele katkısı %2'dir ve cinsiyet, sınıf düzeyi ile birlikte güdülenmemenin %8'ini açıklamaktadır ( $R=0.29$ ;  $R^2=0.08$ ; Düzeltilmiş  $R^2=0.08$  ( $F_{(3,566)}= 17.54$ ;  $p<0.01$ ).

#### 4.2.12. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Hür İrade İndeksini Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi (Alt Problem 21)

Beden eğitimi ve spor öğretmeni kaynaklı algılanan özerklik desteğinin hür irade indeksini yordamasına yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi bulguları Tablo.4.14'te verilmiştir.

Hür irade indeksini yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla, iki adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde; birinci adımda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri, ikinci adımda ise algılanan özerklik desteği değişkeni girilmiştir.

**Tablo 4.14.**  
**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Hür İrade İndeksini Yordamasına Yönelik Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	F <sub>(df)</sub>
<b>Model 1</b>							
Cinsiyet	0.17	4.35	0.00				
Sınıf düzeyi	-0.16	-4.06	0.00	0.24	0.06	0.06	17.57* <sub>(2,566)</sub>
<b>Model 2</b>							
Cinsiyet	0.19	4.73	0.00				
Sınıf Düzeyi	-0.15	-3.75	0.00	0.29	0.08	0.08	16.70** <sub>(3,566)</sub>
Özerklik	0.15	3.76	0.00				

\*\*p<0.01

Tablo.4.14'te görüldüğü gibi birinci adımın özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır (R=0.24; R<sup>2</sup> =0.06; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=0.06; F<sub>(2,566)</sub>= 17.57; p<0.01). Cinsiyet ve sınıf düzeyi güdülenmemenin %6'sını açıklamaktadır. Modele ikinci adımda girilen algılanan özerklik desteğinin katkısı model içerisinde anlamlıdır ve hür irade indeksi ile arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır ( $\beta=0.15$ ; p<0.00). Algılanan özerklik desteğinin modele katkısı %2'dir ve cinsiyet, sınıf düzeyi ile birlikte güdülenmemenin %8'ini açıklamaktadır (R=0.29; R<sup>2</sup> =0.08; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=0.08 (F<sub>(3,566)</sub>= 16.70; p<0.01).

## BÖLÜM V: SONUÇ

Bu araştırmanın birinci amacı, “Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği”nin ortaokul birinci kademe seviyesindeki (11-14 yaş) öğrenciler için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmektir. Çalışmanın ikinci amacı ise, ortaokul öğrencilerin beden eğitimi dersinde öğretmenden algıladıkları özerklik desteğinin, optimal performans duygu durumlarının ve güdülenme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından incelenmesini ve beden eğitimi ve spor öğretmeninden algılanan özerklik desteğinin güdülenme düzeyi ve optimal performans duygu durumunu belirlemedeki rolünü araştırmaktır. Bu bölümde yargı, tartışma ve öneri başlıkları bulunmaktadır. Araştırmanın bulguları alan yazınındaki çalışmalarla desteklenerek açıklanmaktadır.

### 5.1. Yargı

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik analizlere göre beden eğitimi ve spor öğretmeni kaynaklı algılanan özerklik desteği ölçeği ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) düzeyi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik analizlere göre beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmen kaynaklı algılanan özerklik desteği cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik analizlere göre beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmen kaynaklı algılanan özerklik desteği sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine göre beden eğitimi ve spor derslerinde optimal performans duygu durumunun yaşanmasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.



Araştırmanın beşinci alt problemine göre beden eğitimi ve spor derslerinde optimal performans duygu durumunun yaşanmasında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Araştırmanın altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu alt problemlerine yönelik analizlere göre beden eğitimi ve spor dersinde güdülenmenin alt boyutlarından olan içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilemezken, dışsal güdülenme ve güdülenmeme boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Araştırmanın onuncu alt problemine yönelik analizlere göre hür irade indeksinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Araştırmanın on birinci, on ikinci, on üçüncü ve on dördüncü alt problemlerine yönelik analizlere göre beden eğitimi ve spor derslerinde güdülenmenin alt boyutlarından olan içsel güdülenme, dışsal güdülenme, özdeşimle düzenleme ve güdülenmeme boyutlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırmanın on beşinci alt problemine yönelik analizlere göre hür irade indeksinde sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Araştırmanın on altıncı alt problemine yönelik analizlerin sonuçlarına göre; beden eğitimi ve spor dersinde öğretmen kaynaklı algılanan özerklik desteği optimal performans duygu durumunu belirleyicisidir ve aralarında pozitif yönde ilişki vardır.

Araştırmanın on yedinci, on sekizinci, on dokuzuncu ve yirminci alt probleminin analizlerine göre; algılanan özerklik desteği güdülenmenin içsel güdülenme, dışsal güdülenme, özdeşimle düzenleme ve güdülenmeme alt boyutlarının belirleyicisidir ve bu değişkenlerle algılanan özerklik desteği arasında pozitif ilişki vardır.

Araştırmanın yirmibirinci alt probleminin analizlerine göre; algılanan özerklik desteği hür irade indeksinin belirleyicisidir ve aralarında pozitif bir ilişki vardır.

## 5.2. Tartışma

### 5.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bu araştırmanın ilk çalışmasında özgün ismi “Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings” olan (Hagger ve ark., 2007) ve Müftüler ve İnce (2012) tarafından egzersiz ortamı için Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilen “Egzersiz Ortamında Beden Eğitimi ve Spor Eğitmeninden Kaynaklanan Algılanan Özerklik Desteği Anketi”nin beden eğitimi ve spor dersi için 11-14 yaş ortaokul öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada gerçekleştirilen Temel Bileşenler Faktör Analizi Varimaks Dönüştürme sonuçları ölçeğin tek boyutlu yapısını desteklemekte ve maddeler toplam varyansın %51.10'unu açıklamaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.66-0.77 arasında değişmektedir. Field, sosyal bilimler çalışmalarında faktör yük için alt sınırın 0.40 olduğunu belirtmiştir (Akt., Yurdugül, 2005, s.2; Büyüköztürk, 2002, s.474). Bu bağlamda çalışmada elde edilen faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Çalışmadaki faktör yük değerleri sonuçları Hagger ve arkadaşlarının (2007) ve Müftüler ve İnce'nin (2012) çalışmalarındaki sonuçlar ile benzeşmektedir.

Yapılan faktör analizi sonucu elde edilen tek boyutlu faktör yapısı, Gillet, Vallerand, Amoura ve Baldes (2010)'in antrenörlerden kaynaklı algılanan özerklik desteğinin Fransız sporcular üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca tek faktörlü yapı Karadağ, Gözmen, Keskin ve Aşçı (2016)'nın antrenör kaynaklı algılanan özerklik desteği çalışmalarında elde edilen tek faktörlü yapısı ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Yoo (2015)'nin, 592 Güney Kore'li ortaokul öğrencisinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteği ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmasında elde edilen tek faktörlü yapı ile benzerdir.

Çalışmanın güvenirlik analizi bulgularına bakıldığında Cronbach Alpha katsayısının 0.91 olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının kabul edilebilir düzeydeki alt sınırının 0.60 olduğu ve 0.90 ve üstünün yüksek derecede güvenilir bir aralık olduğu alan yazınında belirtilmektedir (Özdamar, 2011, s.38). Ölçeğin güvenirliliği için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı Alpar (2006) tarafından yüksek

güvenilir olarak ifade edilen 0.80-1.00 değerleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda elde edilen değerler “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği”nin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bunun yanı sıra, elde edilen güvenilirlik değeri Hagger ve arkadaşlarının (2007) gerçekleştirdikleri ölçeğin orijinal çalışmasındaki güvenilirlik katsayısı (0.92) ile de paraleldir. Öte yandan elde edilen güvenilirlik katsayısı Müftüler ve İnce'nin (2012), Egzersiz Ortamında Algılanan Özerklik Desteği Anketinin Uyarlaması ve Geçerliliği adlı üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarından elde ettikleri güvenilirlik katsayısından ( $\alpha=.97$ ) düşüktür.

Alan yazındaki farklı çalışmalarla kıyaslandığında da elde edilen güvenilirlik katsayısının Gillet ve arkadaşlarının (2010) ve Yoo'nun (2015) çalışmalarındaki değerlere benzer olduğu, Karadağ, Gözmen, Keskin ve Aşçı'nın (2016) çalışmasındaki değerden ( $\alpha=.94$ ) düşük olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması bulgularına göre ölçek 11-14 yaş arası öğrencilerde, beden eğitimi ve spor dersi ortamında beden eğitimi ve spor öğretmeni kaynaklı özerklik desteği rolünün ölçülmesi için geçerli ve güvenilir bir araçtır.

### **5.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteğinin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre beden eğitimi ve spor derslerinde algılanan özerklik desteği cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bir diğer ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteği arasında fark bulunmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre ortaokul düzeyinde kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteği erkek öğrencilere göre daha fazladır. Kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cesaretlendirme, seçim hakkı sunma, farklı fiziksel aktivite seçenekleri sunma ve aktivite ile ilişkili soruları cevaplama gibi özerklik destekleyici davranışları erkek öğrencilere oranla daha fazla algıladıkları görülmektedir.

Ommundsen ve Kvalo (2007) beden eğitimi derslerindeki farklı öğretmen davranışlarının öğrencilerin özerklik ve yeterlik algılarına yönelik etkisini araştırdıkları

çalışmalarında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlarını algılama boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulmuşlardır. Çalışmalarının sonuçlarında kız öğrencilerin daha fazla özerklik desteği algısına sahip oldukları belirtilirken, erkek öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarından daha performans odaklı bir algıya sahip oldukları belirtilmiştir. Amorose ve Anderson-Butcher (2007), lise ve üniversitede öğrenim gören sporcuların antrenörlerinden algıladıkları özerklik desteği ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışmalarında, kız öğrencilerin antrenörlerinden algıladıkları özerklik desteği ortalamalarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda Ommundsen ve Kvalo (2007) ve Amorose ve Anderson-Butcher 'ın (2007) çalışma bulguları mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Benzer şekilde Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens ve Petegem (2015) ve Cheon, Reeve ve Moon (2012)'da öğretmen kaynaklı algılanan özerklik desteği boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde etmişlerdir. Ancak her iki çalışmanın bulgularında erkeklerin algıladıkları özerklik desteğinin kız öğrencilere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmanın bulgularında kız öğrencilerin algıladıkları özerklik desteğinin erkek öğrencilere oranla daha fazla olması sebebiyle Haerens ve arkadaşlarının (2015) ve Cheon ve arkadaşlarının (2012) çalışma bulguları ile örtüşmemektedir.

Çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermeyen çalışmalardan biri de Lim ve Wang (2009) çalışmasıdır. Algılanan özerklik desteğinin davranışsal düzenleme ve beden eğitimi dersleri üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarının bulgularına göre kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca, bu araştırmadan elde edilen cinsiyet farklılığı bulgusu Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens ve Dochy (2009); Tessier, Sarrazin ve Ntoumanis (2008); Shen, McCaughtry, Martin ve Fahlman (2009) çalışma bulguları ile de örtüşmemektedir.

Algılanan özerklik desteği ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların cinsiyet değişkeni sonuçlarına bakıldığında hem mevcut çalışma bulgularını destekler nitelikte çalışmalar olduğu hem de araştırmanın bulguları ile benzeşmeyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu farklılığın algılanan özerklik desteğine yönelik verileri toplamada

kullanılan araçların farklılığından, kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Sierens ve arkadaşları (2009) çalışmalarında öğrencilerin özerklik desteği algılarına yönelik verileri öğrencilerin kendi yazdıkları raporlar aracılığı ile topladıklarını belirtmişlerdir. Tessier ve arkadaşları (2008), özerklik destekleyici deneysel bir beden eğitimi ve spor dersi programı hazırlayarak, deney ve kontrol grupları üzerinden verilerini toplamışlardır. Shen, McCaughtry, Martin ve Fahlman (2009) ise algılanan özerklik desteği ile ilgili verilerini “Öğrenme İklimi Ölçeği” aracılığı ile topladıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle mevcut çalışmanın bulguları ile örtüşmeyen araştırma bulgularının çalışmalarda tercih edilen veri toplama araçlarından veya araştırma metodundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın diğer bir bulgusu ise beden eğitimi ve spor derslerinde algılanan özerklik desteğinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermesidir. Elde edilen farklılık 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin algıladıkları özerklik desteğinin diğer sınıflara oranla daha fazla olduğu yönündedir. Bir diğer ifadeyle ders içerisinde aktivitelere yönelik seçim hakkı, aktivitelere yönelik cesaretlendirici dönütler, aktivitelere yönelik soruların cevaplandırılması, öğrencilerin aktiviteleri gerçekleştirme becerilerine yönelik güven gösterme gibi özerklik destekleyici öğretmen davranışlarını 5. sınıfların diğer sınıflara oranla daha fazla algıladıkları görülmektedir.

Elde edilen bu bulgu sınıf seviyesi yükseldikçe öğretmenlerin derslerinde oluşturdukları atmosferin özerklik destekleyicilikten kontrolcü ve öğrenci davranışlarını kısıtlayan bir yapıya dönüştüğü şeklinde yorumlanabilir. Eccles ve Midgley (1990) ve Harter (1996) sınıf düzeyinin ve eğitim kademesinin yükseldikçe öğretmen davranışlarının daha kontrolcü olmaya başladığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, sınıf düzeyinin yükseldikçe beden eğitimi ve spor öğretmeninden algılanan özerklik desteğinin azalması durumu Eccles ve Midgley (1990) ve Harter (1996)’ın ifadeleri ile açıklanabilir.

Bunun yanı sıra, sınıf düzeyinin arttıkça ders programlarındaki yoğunluğun ve dolayısıyla öğretmen davranışlarındaki kontrol seviyesinin de artması ve bir sonraki eğitim kademesine geçiş sınavının kaygısı (Lefkowitz, 2005) da elde edilen bulgunun olası sebeplerinden biri olabilir. Doğan (2007), öğretmen davranışlarının öğrencilerin başarı duygusu, yetenek algısı ve çaba eğilimleri üzerinde etkisi olduğunu ve daha küçük yaş gruplarının başarılı olmayı çaba göstermekle ilişkilendirdiklerini, daha büyük

yaş gruplarının ise yetenek ile ilişkilendirdiklerini belirtmiştir. Öğretim programlarının sınıf seviyesi yükseldikçe daha özelleşmiş becerilere dönük hazırlanması sebebiyle müfredatta yer alan hedeflere yönelik yeteneklerinin yetersiz olduğunu düşünecek olan öğrencilere, beden eğitimi ve spor öğretmeni tarafından başarılı olabilmeleri için farklı seçenekler ve seçim hakkı sunulmadığı; bir diğer ifadeyle daha özerk bir ders içeriği oluşturulmadığı varsayımı çalışmanın sınıf düzeyi bulgularının açıklayıcısı olarak değerlendirilebilir.

### **5.2.3. Optimal Performans Duygu Durumunun Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin optimal performans duygu durumlarında cinsiyet değişkeni açısından farklılık bulunamamıştır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerindeki görevleri üzerinde bilişsel yeterliliğe ve kontrole sahip olma, görevlerin içinde kaybolma, iyi olma, mutluluk deneyimini keşfetme ve yaptığı aktiviteden içsel haz ve zevk alma olarak tanımlanan (Moneta 2004) optimal performans duygu durumunu deneyimlemede kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular Murcia, Gimeno ve Coll'un (2008) çalışmasındaki genç atletlerin optimal performans duygu durumunun cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusu benzeşmektedir. Ayrıca Stavrou'nun (2008) bireysel ve takım sporlarıyla uğraşan sporcular, Russell'in (2001) üniversite düzeyinde bireysel ve takım sporlarıyla uğraşan sporcularla yaptıkları çalışma sonuçları da bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra, ülkemizde farklı örneklem grupları üzerinde yapılan çalışmalarda da optimal performans duygu durumunda cinsiyet farklılığı bulunamamıştır. Örneğin, Yanal, Kırandı ve Çimen'in (2017) elit tenisçiler; Altıntaş, Aşçı ve Çağlar'ın (2011) egzersiz katılımcıları, Bayköse (2014)'nin takım ve bireysel sporlarla uğraşan sporcular, Gözmen ve Aşçı'nın (2016) elit sporcular, Erkmen, Zengin ve Aşçı'nın (2010) altı aydan fazladır egzersiz yapan bireyler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda da kadın ve erkeklerin optimal performans duygu durumları arasında fark yoktur.

Öte yandan mevcut çalışmanın bulguları egzersiz alanında Kelecek, Altıntaş ve Aşçı (2011)'nin, Yıldız, Gülşen ve Yılmaz (2015)'in, Mengi (2016)'nin ve Çetinkalp (2011)'in; beden eğitimi ve spor alanından ise Ada (2011)'nin gerçekleştirdikleri çalışmalarının bulguları ile benzeşmemektedir. Belirtilen çalışmaların bulgularında optimal performans duygu durumunun deneyimlenmesinde cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Optimal performans duygu durumunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili alan yazında farklı sonuçlar mevcuttur. Bu farklılığın çalışmanın gerçekleştirildiği örneklemin, antrenörü veya öğretmeni gibi fiziksel aktivite ortamını organize eden kişilerin yaklaşımlarından ve oluşturdukları fiziksel aktivite programlarından kaynaklanıyor olabileceği varsayılmaktadır. Ayrıca optimal performans duygu durumunun deneyimlenmesinde cinsiyet değişkeninin rolünü, örneklemin yaşadığı kültürün toplumsal cinsiyet normlarına yönelik yaklaşımlarının da oluşturabileceği düşünülmüştür.

Optimal performans duygu durumunun sınıf düzeyine göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre, optimal performans duygu durumu sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. 5. sınıf öğrencileri 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine oranla beden eğitimi ve spor derslerinde daha fazla optimal performans duygu durumunu deneyimlemektedirler. Bir diğer ifadeyle 5. sınıf öğrencileri, beden eğitimi ve spor dersinde kendi farkındalıklarının azalması, göreve odaklanmaları ve ders süresinin çabuk geçmesi (zamanın dönüşümü) gibi optimal performans duygu durumunu oluşturan deneyimleri yaşama oranları 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir.

Beden eğitimi dersindeki optimal performans duygu durumunun sınıf düzeyine göre değişmesi bulgusu Ada'nın (2011) çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Ada (2011), ortaokul düzeyinde gerçekleştirdiği çalışmasının bulgularında sınıf düzeyinin arttıkça optimal performans duygu durumunun deneyimlenmesinin azaldığını ifade etmiştir. Bu sonuç çalışmanın 5. sınıf öğrencilerinin optimal performans duygu durumunu deneyimle ortalamalarının 6, 7 ve 8. sınıflara oranla daha fazla olması bulgusuyla örtüşmektedir.

Aynı şekilde mevcut çalışmanın bulgusu Yanar, Kırandı ve Çimen (2017)'in yaş değişkeninin optimal performans duygu durumunu etkilediği bulgusu ile de desteklenebilir. Yanar ve arkadaşları (2017), daha genç yaştaki bireylerin deneyimsiz olmalarından dolayı daha istekli, meraklı ve aktivitelere yönelik içsel veya dışsal güdülenmelere daha açık olmaları sebebi ile optimal performans duygu durumunu daha fazla yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf düzeyinin artmasıyla öğrencilere yüklenen sorumlulukların da artmasının ve beraberinde stres ve kaygıyı da getirmesinin öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersindeki aktivitelere yönelik olumsuz bir yaklaşım sergilemelerine zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Optimal performans duygu durumunun deneyimlenmesindeki en önemli etkenin bireylerin yeteneklerinin ve aktivitenin zorluk derecesinin arasındaki denge olduğu (Csikszentmihalyi, 1996) göz önünde bulundurulduğunda, sınıf düzeyinin yükselmesiyle öğrencilerin gelişimsel süreçteki beceri gelişimleri ile aktivitelerin zorluk derecelerinin birbiriyle uyumlu şekilde organize edilemediği çalışmanın bulgularından referansla varsayılmaktadır. Diğer yandan çalışmanın bu bulgusunun öğrencilerin güdülenmeleri ile ilişkili olabileceği, dolayısıyla güdülenmenin de optimal performans duygu durumunu etkileyebileceği öngörülmektedir. Yapılan çalışmalar içsel güdülenme ve optimal performans arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve yaş ile birlikte içsel güdülenmenin azaldığını ortaya koymaktadır (Ada, 2011, s.124; Seifert ve Hedderson, 2010, s.288; Cruz ve Muñoz-Gallego, 2005, s.47; Hektner ve Csikszentmihalyi, 1996, s.17-18). Bu durumda içsel güdülenme ile ilişkili olan optimal performans duygu durumunun da yaşanma olasılığını azaltacağı söylenebilir.

#### **5.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Derslerindeki Güdülenme Düzeyinin ve Hür İrade İndeksinin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Beden eğitimi ve spor derslerindeki güdülenme düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme alt boyutlarında anlamlı farklılık elde edilmezken, dışsal güdülenme ve güdülenmeme alt boyutlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir ve bu farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Dışsal güdülenme ve güdülenmeme alt boyutlarında kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilere oranla daha yüksektir. İçsel güdülenme alt boyutu



güdülenmenin en hür iradeli haliyken, özdeşimle düzenleme alt boyutu, dışsal güdülenme ve güdülenmeme alt boyutlarına nazaran daha hür iradeli. Dışsal güdülenme dışarıdan gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkilerle ortaya çıkan güdülenmeyi ifade ederken güdülenmeme ise güdülenmenin yokluğunu göstermektedir (Deci ve Ryan, 1985, s.112). Çalışmanın bulgularına bakıldığında güdülenmenin hür iradeli alt boyutlarından olan içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme boyutlarında kız ve erkek öğrenciler arasında bir farklılık görülmemektedir. Öte yandan dışsal güdülenme (ör, “Bu dersi yapmak zorunda olduğum için”) ve güdülenmeme (ör, “Bu dersi yapıyorum, fakat bu derse devam etmenin iyi bir şey olduğundan emin değilim”) gibi güdülenmenin hür iradeli olmayan alt boyutlarında kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Çalışmanın Hür irade indeksine ait bulguları incelendiğinden ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık elde edildiği görülmektedir ve bu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir.

Kız öğrencilerin dışsal güdülenme puanlarının erkek öğrencilere göre yüksek olması bulgusu Demirezen, Uzunöz ve Arslan (2016)’ın ilkökul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine katılma güdülerini araştırdıkları çalışma bulguları ile benzeşmektedir. Demirezen ve arkadaşları (2016), kız öğrencilerin dışsal güdülenme ortalamalarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Alan yazını incelendiğinde çalışmanın bulgularını desteklemeyen araştırmalara rastlanmıştır. Oyar, Aşçı, Çelebi ve Mülazımoğlu (2001)’nin çalışmalarının sonuçlarına göre eğlenme, arkadaşlık ve hareket etme gibi içsel güdülenme ile ilişkilendirilebilecek olan boyutlarda kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilere göre daha fazladır. Barber, Sukhi ve White (1999), Gill, Gross ve Huddleston (1983) ve Weiss (2000)’in dışsal güdülenme alt boyutlarına ilişkin sonuçlarında erkekler kızlardan daha yüksek ortalamalara sahiptir. Bu sonuçlar çalışmanın dışsal güdülenme sonucuyla örtüşmemektedir. Ardahan (2013), Çağlar, Canlan ve Demir (2009), Ardahan ve Lapa (2010), Ardahan (2011a), Ardahan (2011b), ve Koivula’nın (1999) içsel ve dışsal güdülenme bulguları mevcut çalışmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Belirtilen çalışmalarda kızların aktivitelere daha içsel, erkeklerin ise daha dışsal güdülenme ile katılım gösterdikleri belirtilmektedir. Oysaki mevcut çalışmanın bulgularında içsel

güdülenme boyutunda anlamlı bir farklılık elde edilemezken, dışsal güdülenme boyutunda kızların ortalamaları daha yüksek olarak elde edilmiştir.

Bu çalışmanın dışsal güdülenme ve güdülenmeme boyutlarına ait bulgularının aksine Altıntaş ve Koruç'un (2014) genç sporcuların spora katılım güdülenmelerini inceledikleri çalışmalarının bulgularına göre sporcuların güdülenme düzeylerinin hiçbir alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu sonuç mevcut çalışmanın içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme alt boyutlarıyla benzeşmekteyken dışsal güdülenme ve güdülenmeme alt boyutlarıyla benzeşmemektedir. Aynı şekilde Pelletier ve arkadaşları (1995), içsel güdülenme alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde etseler de (kızların erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu vurgulamaktadırlar), genel olarak cinsiyet değişkeninin güdülenmede anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu da mevcut çalışmanın yalnızca özdeşimle düzenleme alt boyutu ile örtüşmektedir. Çünkü mevcut çalışmada Pelletier ve arkadaşlarının (1995) çalışmalarında da elde ettikleri üzere özdeşimle düzenleme alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Yukarıda ifade edilen çalışmaların bulgularına genel itibariyle bakıldığında içsel güdülenme boyutunda kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Oysaki mevcut çalışmanın bulgularında içsel güdülenme alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Yine alan yazındaki çalışmaların birçoğunda dışsal güdülenme alt boyutunda erkek öğrencilerin ortalamalarının kız öğrencilere göre daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Mevcut çalışmanın dışsal güdülenme bulgularına bakıldığında ise bu durumun tam tersi olarak kız öğrencilerin dışsal güdülenme ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Pelletier, Foltier ve Vallerand (1995), dışsal güdülenmiş kişilerin estetik nedenlerden dolayı baskı hissettiklerinden dolayı spora katılım gösterdiklerini ve bu kişilerin kaygı ve utanç gibi içsel baskılar altında olduklarını ifade etmişlerdir. Mevcut çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla spora katılım güdülerini fiziksel görünüm veya dışsal ödüllendirmeler gibi dışsal güdülenme kaynaklarına daha fazla bağladığı söylenebilir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (1997)'nin yaptığı bir araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla fiziksel görünüme daha fazla önem verdikleri elde

edilmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2013)'nın yürüttüğü bir diğer çalışmada da bu fark daha önceki çalışmadaki kadar büyük olmasa da yine kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla fiziksel görünüm odaklı oldukları yönündedir. Davis (1997)'in çalışmasında da görüldüğü üzere kadınlar çoğunlukla sağlıklı olmak amaçlı değil görünüşleri için egzersize katılım göstermektedirler. Beden imgesi üzerinden gerçekleştirilen birçok çalışmada kadınların fiziksel görünümüne olan düşkünlükleri erkeklerin beklenti ve algıları ile ilişkilendirilmektedir (Davis, 1997, s.145). Key ve Lindgren (1999) ergenler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin fiziksel görünümünün sosyal ilişkiler kurmada son derece önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle sosyal çevrenin ve kültürün güdülenme üzerinde bir etkisi olabileceğini ve bu etkinin cinsiyetler arasında bir farklılığa yol açabileceğini söylemek mümkündür.

Güdülenmenin cinsiyet değişkeni üzerinden farklılığını yorumlamaya yönelik bir diğer bakış açısı da fırsat eşitliğidir. Yaprak ve Amman (2009) spora katılım fırsatları konusunda kadınların erkeklere oranla daha fazla olumsuz koşula sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Yaprak ve Amman (2009) uzman kadın antrenör ve sporcular ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında okullardaki spora katılımında fırsat eşitsizliklerin olduğu konusunda genel bir kanı elde etmişler ve bu kanıyı okulun spor faaliyetleri politikası, aile ve çevrenin sosyo-ekonomik durumu, dini inançlar ve öğretim programının içeriğinin sebep olmasıyla ilişkilendirmişlerdir.

Kısacası güdülenmedeki farklılıkların toplumsal cinsiyet rollerine yönelik beklentiler sebebi ile ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular içsel güdülenme, dışsal güdülenme, özdeşimle düzenleme ve güdülenmeme alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer ifadeye göre sınıf değişkeni güdülenmeyi etkilemektedir. Bu farklılık içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme alt boyutlarında; 5, 6, 7 ve 8. sınıflar arası karşılaştırmalarda 5. sınıfların lehinedir. Bir başka ifadeyle 5. sınıfların içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme ortalamaları diğer sınıf düzeylerine oranla daha yüksektir. Dışsal güdülenme ve güdülenmeme alt boyutlarındaki sınıf düzeyi karşılaştırmaları ise 8. sınıfların lehinedir. Bir diğer ifadeyle sınıflar arası karşılaştırmalarda dışsal güdülenme ve güdülenmeme alt boyutlarında 8. sınıfların

ortalamları diğer sınıf düzeylerinin ortalamalarından daha yüksektir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin güdülenmeleri daha dışsal faktörlere bağlanmakta ve derse yönelik güdülenmeme durumları oluşmaktadır.

Çalışmadan elde edilen bu bulgu Digelidis ve Papaioannou (1999) ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle yapmış oldukları çalışma ile paralellik göstermektedir. Digelidis ve Papaioannou (1999) ortaokul ve ilkokul sınıf düzeyindeki öğrencilerin içsel güdülenme ortalamalarının lisedeki sınıf düzeyindeki öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Duda (1996) yaş grubunun küçüldükçe içsel güdülenme düzeylerinin de arttığını vurgulamıştır. Duda'nın (1996) çalışma sonuçlarında da sınıf düzeyi arttıkça güdülenmenin azaldığı veya dışsal etkenlere bağlandığı vurgulanmıştır. Bu bulgu güdülenmenin alt boyutlarına ait bu çalışmada elde edilen tüm bulgularla benzeşmektedir. Lepper, Corpus ve Iyengar (2005) ise içsel güdülenmenin 3. sınıftan 8. sınıfa doğru azalan bir ortalamaya sahip olduğunu vurgulamışlardır. Aynı şekilde Ada (2011) da çalışmasının bulgularında sınıf düzeyinin arttıkça dışsal güdülenme ve güdülenmeme ortalamalarının arttığını, daha alt sınıf düzeylerinde ise içsel güdülenme ortalamalarının arttığını vurgulamıştır. Alan yazında yer alan yukarıda ele alınan çalışmalar çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışmanın hür irade indeksine ait bulgularda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen bu bulgu Sinelnikov, Hastie ve Prusak (2007)'in ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri ve beden eğitimi derslerindeki güdülenme durumlarını inceledikleri çalışma bulguları ile örtüşmemektedir. Sinelnikov ve arkadaşları çalışmalarında beden eğitimi derslerindeki güdülenmenin sınıf seviyesine göre değişim göstermediğini belirtmişlerdir.

Çalışmanın sonuçları ve alan yazınındaki çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında beden eğitimi ve spor dersindeki güdülenme durumlarının sınıf düzeyi arttıkça azaldığı ya da dışarıdan gelen etkenlere (ödül, ceza, puan vb.) bağlandığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerinin arttıkça güdülenmeme ortalamalarının artmasının bir sonraki eğitim kademesine geçiş sınavına yönelik kaygıdan kaynaklanıyor olabileceği ve öğrencilerin öğrenme çabalarını okul derslerinden çok sınava hazırlanmaya yönlendiriyor olabileceği çalışmanın bulgularına yönelik bir neden olarak varsayılmaktadır (Çakmak, Akgün, Karadeniz, Büyüköztürk ve Demirel, 2008, s.14).

### **5.2.5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği'nin Optimal Performans Duygu Durumunu Yordaması**

Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmen kaynaklı algılanan özerklik desteğinin optimal performans duygu durumunun yordayıcılığının incelendiği analizlerin bulgularına göre algılanan özerklik desteği ile optimal performans duygu durumu arasında pozitif bir ilişki vardır. Bir diğer ifadeyle algılanan özerklik desteği optimal performans duygu durumunun deneyimlenmesine uygun bir zemin hazırlamaktadır. Özerklik desteğinin algılandığı ortamlarda bireyler optimal performans duygu durumunu daha kolay bir şekilde deneyimleyebilmektedirler.

Algılanan özerklik desteği ile optimal performans duygu durumu arasındaki olumlu ilişki alan yazında farklı egzersiz ortamlarında yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Kowal ve Fortier (1999)'in spor alanında gerçekleştirdikleri çalışmalarında, özerklik algısı optimal performans duygu durumu ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Fullagar ve Mills (2008), özerklik ihtiyacının ve bunun karşılanması bireylerin optimal performans duygu durumunu deneyimlemelerine ve dahası içsel güdülenerek bir aktiviteye yönelmelerine zemin hazırladığını belirtmişlerdir.

Bakker, Oerlemans, Demerouti, Slot ve Ali (2011), sporcuların özerklik algısının optimal performans duygu durumu deneyimini yaşamalarında etkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Coteron Lopez, Sampedro Molinuevo, Franco Alvarez, Perez-Tejero ve Refeyo Roman (2013) da spor alanında basketbolcular üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında özerklik algısının sporcuların optimal performans duygu durumunu yaşamalarında öncü bir etken olduğunu vurgulamışlardır. Yine spor alanında Hodge, Lonsdale ve Jackson (2009) gerçekleştirdiği, elit sporcuların evrensel psikolojik ihtiyaçları (yeterlilik, özerklik ve ilişkililik) ve optimal performans duygu durumu deneyimleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarının bulgularında ise özerklik ihtiyacının giderilmesinin mevcut çalışmanın bulgularında da elde edildiği gibi optimal performans duygu durumu deneyiminin yaşanmasında öncü bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Egzersiz ortamında ise Cutre, Sicilia ve Aguila (2011), özerklik ihtiyacının giderilmesinin optimal performans duygu durumu deneyiminin "amaca ulaşma

deneyimi” isimli en üst boyutunun yaşanmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazınındaki bu çalışmaların bulguları mevcut çalışmanın bulgularıyla benzeşmektedir.

Algılanan özerklik desteği ve optimal performans duygu durumunun ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde beden eğitimi ve spor dersi alanında bu ilişkiyi direkt olarak ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak Kowal ve Fortier (2000), beden eğitimi ve spor dersi ortamının ne kadar özerklik destekleyici dizayn edilirse öğrencilerin optimal performans duygu durumunu deneyimlemelerinin o kadar fazla olacağını ifade etmişlerdir.

Alan yazınındaki bulgular ve mevcut çalışmanın bulguları birlikte değerlendirildiğinde bireylerin özerkliklerinin desteklediği performans ortamlarında optimal performans duygu durumunu yaşamalarının çok daha kolaylaşacağı görülmektedir. Bunun nedeninin bireylerin özerk kararlar alabildikleri ortamlarda kendi beceri düzeyleri ve ilgi alanlarıyla ilişkili aktivitelere yönelmeyi seçmeleri olduğu varsayılmaktadır. Optimal performans duygu durumunun deneyimlenebilmesi için bireylerin kapasite ve becerilerinin gerçekleştirecekleri aktivite için oldukça hayati olduğu Csikszentmihalyi (1990) tarafından da vurgulanmıştır. Bu sebeple bireylerin fiziksel aktivitelere devamlı ve istekli bir şekilde katılımlarının önünü açacak olan optimal performans duygu durumu deneyimlerini yaşayabilmeleri için, algılanan özerklik desteğinin rolünün oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

#### **5.2.6. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği'nin GÜdülenme Düzeyini ve Hür İrade İndeksini Yordaması**

Beden eğitimi ve spor derslerinde algılanan özerklik desteğinin ile güdülenmenin alt boyutlarının ve hür irade indeksinin ilişkisinin analiz sonuçlarına göre algılanan özerklik desteği ile tüm güdülenme alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir diğer ifadeye göre algılanan özerklik desteği içsel güdülenme, dışsal güdülenme, özdeşimle düzenleme, güdülenmeme ve hür irade indeksinin pozitif yordayıcısıdır. Algılanan özerklik desteğinin arttığı ortamlarda güdülenmenin tüm formlarının ve hür irade indeksinin de arttığı çalışmanın sonuçlarında elde edilmiştir.

İçsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme ile algılanan özerklik desteği arasındaki pozitif ilişki alan yazındaki birçok çalışma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Gagne (2003), Shen, McCaughtry ve Martin (2009); Jöesaar, Hein ve Hagger (2012); Liu ve Chung (2016); Gillet, Vallerand, Amoura ve Baldes (2010) ve Standage, Duda ve Ntoumanis (2006) algılanan özerklik desteği ile içsel güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmalara ait bulgular mevcut çalışma bulgularıyla benzeşmektedir.

Öte yandan, mevcut çalışmada dışsal güdülenme ve güdülenmeme alt boyutları ile algılanan özerklik desteği arasında elde edilen pozitif ilişki alan yazındaki birçok çalışma ile benzerlik göstermemektedir. Lim ve Wang (2009) öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde algıladıkları özerklik desteği ile dışsal güdülenme ve güdülenmeme durumları arasında anlamlı bir ilişki elde edememişlerdir. Gillet ve arkadaşları (2010), antrenörlerin özerklik desteklerinin öğrencilerin güdülenmelerine yönelik etkilerini araştırdıkları çalışmalarında özerklik desteğinin içsel motivasyonla pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu vurgularken, dışsal motivasyonla anlamlı bir ilişki elde edilemediğini vurgulamıştır. Bu bulgular çalışmanın bulgularıyla içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme alt boyutları açısından örtüşürken dışsal güdülenme ve güdülenmeme alt boyutları açısından örtüşmemektedir. Mouratidis, Lens ve Vansteenkiste (2010) çalışmalarında özerklik desteğinin içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme alt boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ancak dışsal güdülenme ve güdülenmeme alt boyutlarıyla negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışma bulgularına benzerlik gösteren bir başka çalışmanın bulgularına göre de algılanan özerklik desteği içsel güdülenme ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki halindedir ancak güdülenmeme ile negatif bir ilişkiye sahiptir (Ommundsen ve Kval, 2007). Bir diğer ifadeyle özerklik desteğinin sağlandığı ortamlarda güdülenmeme durumları yaşanmamaktadır. Bu çalışmaların sonuçları mevcut çalışmanın içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme alt boyutlarına yönelik bulgularla örtüşürken, dışsal güdülenme ve güdülenmeme alt boyutuyla örtüşmemektedir.

Mevcut çalışmanın bulgularında algılanan özerklik desteği tüm güdülenme alt boyutlarıyla anlamlı ve pozitif bir ilişkiye sahiptir. Algılanan özerklik desteğinin içsel

ve özdeşimle düzenleme gibi güdülenmenin hür iradeli versiyonlarının yordayıcısı olması beklenen bir sonuçken, dışsal güdülenme ve güdülenmeme gibi hür iradeli olmayan versiyonlarının da pozitif yönde yordayıcısı olması beklenen bir sonuç değildir. Ancak bu durumun, beden eğitimi ve spor derslerinin sınav sistemi ve ders yükleri nedeniyle 8. sınıflarda yeterince işlenmemesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Beden eğitimi ve spor dersinin 8. sınıf düzeyinde sınav yılı olması sebebi ile yeterince işlenmiyor oluşu; bir diğer ifadeyle öğrencilerin ‘serbest ders’ olarak algıladıkları branşın öğretmen davranışlarını bir bağlamda özerklik destekleyici bulmaları çalışmanın bulgularının açıklayıcısı olarak varsayılmaktadır. Bir diğer ifade ile öğrencilerin derste güdülenecek herhangi bir kaynak bulamayacak kadar boş bir ders geçirdikleri ve öğretmenlerin ders sürecinde onları serbest bırakmalarını özerklik destekleyici bir davranış olarak algılamaları arasında bir ilişkinin olabileceği düşünülmektedir. Beden eğitimi ve spor dersinin gerek veliler gerekse öğrenciler tarafından kolay geçilebilecek ve dolayısıyla diğer branşlara nazaran çok fazla ciddiye alınmayan bir ders olarak ele alındığı da bir başka varsayımdır. Özcan ve Mirzeoğlu’nun (2014) da çalışmalarında belirttikleri üzere öğrenci ve veliler beden eğitimi ve spor dersinin kolay geçilebilecek bir ders olduğunu düşünmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenin öğrencileri yüksek notlarla cesaretlendirmeleri de öğrenciler tarafından özerklik destekleyici bir davranış olarak algılanıp dışsal güdülenme durumlarının artmasını sağlamış olabilir.

Algılanan özerklik desteğinin dışsal güdülenme üzerindeki pozitif etkisinin bir başka sebebi öğrenme iklimleri olarak ele alınmaktadır. Ego ile ilişkili hedef yönelimli bireylerin performans yönelimli motivasyonel iklimle uyumlu olduğu (Toros ve Koruç, 2005, s.138) ve bu sebeple performans odaklı, kişilerarası rekabet ve kişinin yeteneğinin sergilenmesinin ön planda olduğu ders iklimlerinin öğrencilerde dışsal güdülenmeyi sağladığı düşünülmektedir.

Öte yandan ustalık yönelimli bir iklim, sosyal sorumluluğa yönlendirir, hayat boyu beceriyi artırır, deneyerek öğrenme isteği verir ve ısrarcılığı yaratmaktadır (Roberts ve Ommundsen, 1996, s.51; Solmon, 1996, s.732). Öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine içsel olarak güdülenebilmeleri; kendi istekleri doğrultusunda, sorumluluk alarak ve çaba göstererek ders içerisinde aktif olabilmeleri için öğretmenlerin onlara



seçim hakkı sunduğu ve karar almalarına fırsat verdiği bir diğer ifade ile özerklik ihtiyaçlarını sağladığı ders iklimini oluşturmaları gerektiği düşünülmektedir.

Algılanan özerklik desteğinin güdülenmenin hür iradeli olmayan boyutlarını de yordadığı sonucunun elde edilmesi sebebiyle gerçekleştirilen hür irade indeksi analizlerine göre ise algılanan özerklik desteğinin hür irade indeksini de yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sinelnikov ve arkadaşlarının (2007) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışma sonuçları özerklik destekleyici sosyal faktörlerin beden eğitimi derslerindeki hür iradeli güdülenmeyi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç mevcut çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

### **5.3. Öneriler**

Bu araştırmada elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

#### **5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Araştırmanın sonucunda; öğretmen kaynaklı algılanan özerklik desteği ölçeğinin, beden eğitimi ve spor derslerinde 11-14 yaş arası öğrencilerin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteğini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu elde edilmiş; beden eğitimi ve spor derslerinden algılanan özerklik desteğinin optimal performans duygu durumunun ve güdülenmenin yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin sağlıklı ve aktif hayat alışkanlıklarını kazanabilecekleri en uygun ortamlardan biri olan beden eğitimi ve spor derslerine ilgi ve aktif katılımın sağlanabilmesi ve bu davranışların kalıcı hale getirilebilmesi için beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin hem fizyolojik hem de psikolojik gelişimlerine ve ihtiyaçlarına duyarlı ders içeriklerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Beden eğitimi ve spor dersini yalnızca psikomotor gelişim süreci olarak değil, aynı zamanda psikolojik anlamda iyi olma ihtiyacının da giderildiği, zihinsel ve psikolojik bir süreç olarak değerlendirebilen eğitimciler ile birlikte beden eğitimi ve spor dersinin hedefleri ve amaçları yerine getirilebilecektir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programlarında beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının (özerklik, yeterlilik, ilişkililik) neler

olduğuna ve bir öğretmen bu ihtiyaçları hangi davranış veya yaklaşımlarla sağlayabileceğine dair eğitimleri almaları gerekmektedir.

Uygulamaya yönelik bir diğer öneri ise hali hazırda herhangi bir eğitimi kurumunda görev yapmakta olan öğretmenlere yöneliktir. Beden eğitimi ve spor dersleri öğrencilerin iyi olma hallerini deneyimlemek için çok fazla seçenek sunmaktadır. Dersin işlenişinde öğretmenlerin çocukların psikolojik gelişim süreçlerini ve demografik (yaş, cinsiyet, ekonomik durum, yaşanılan kültür) özelliklerini ve göz önünde bulundurarak ders programlarını oluşturmaları gerekmektedir. Öğretmenlere, her öğrencinin her sınıf düzeyinde farklı beklentileri ve ihtiyaçları olabileceğinin yalnızca öğretim programları aracılığıyla yeterince aktarılamadığı çalışma bulgularından referansla düşünölmektedir. Bu sebeple hizmet içi eğitim programlarına bireylerin psikolojik gelişimlerini, ihtiyaçlarını ve öğretmenlerinden bekledikleri olası davranışları içeren eğitimlerin dahil edilmesinin, beden eğitimi ve spor dersi hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünölmektedir. Aynı zamanda bu beklenti ve ihtiyaçların öğrenciler ile gerçekleştirilecek bir ihtiyaç analizi çalışması ile somutlaştırılmasının ve bu çalışma çıktılarının yine hizmet içi eğitim programlarında öğretmenler ile paylaşılmasının beden eğitimi ve spor derslerini hem öğretmenler hem de öğrenciler için çok daha verimli hale getireceği düşünölmektedir.

### **5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu araştırmanın farklı illerde veya kırsalda, farklı eğitim-öğretim seviyelerinde, farklı branşlarda ve farklı bilimsel araştırma metodlarıyla gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Kırsalda ve şehirde yaşayan öğrencilerin algıladıkları özerklik desteği, optimal performans duygu durumları ve güdülenme türleri karşılaştırılabilir. Algılanan özerklik desteği ölçeği farklı bir yaş grubundan beden eğitimi ve spor dersi için test edilebilir. Araştırma psikososyal kuramları içerdığinden araştırma metodolijisi nitel çalışma tekniklerinden gözlem, görüşme veya söylem analizi ile toplanabilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bir arada bulunduğu odak grup görüşmeleri gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını, kendi deneyimleri aracılığıyla aktararak, öğretmenlerinden bekledikleri davranış modellerini ifade etmeleri açısından odak grup görüşmeleri gerçekleştirilebilir. Buna ek olarak konuyla ilgili yapılacak diğer çalışmalar bir diğer nitel araştırma tekniği olan gözlem aracılığıyla da beden eğitimi ve spor

dersinin boylamsal olarak gözlemlenmesi gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin herhangi bir eğitim kademesinin ilk senesinden son senesine kadar boylamsal gözlemlerle algılanan özerklik desteği, güdülenme ve optimal performans duygu durumları incelenebilir. Nicel araştırma tekniklerinden tarama tekniği ile de boylamsal bir çalışma gerçekleştirilerek hem veli, hem öğrenciler, hem uzmanlar hem de öğretmenlerden olmak üzere eğitim kademesi sürecinde veri toplanabilir. Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının ve gelişim süreçlerinin beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı ve beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından ne kadar takip edilip desteklendiği boylamsal bir çalışma ile incelenebilir.

Araştırmada kullanılan değişken sayısı ve çeşidi değiştirilerek algılanan özerklik desteğine, optimal performans duygu durumuna ve güdülenme düzeyine farklı açılardan bakılabilir. Veriler daha büyük bir örneklem grubundan toplanabilir. Diğer eğitim kademelerinden de kesitsel veriler toplanılarak veriler karşılaştırılabilir. Anne-babadan algılanan özerklik desteğin etkisi de araştırmaya dahil edilebilir. Öğrencilerin okul tükenmişlikleri, özerklik algıları, güdülenmeleri ve optimal performans duygu durumunu incelemede bir değişken olarak alınabilir. Aynı şekilde öğrencilerin ailelerinin sosyo-kültürel yapıları da algılanan özerklik desteği, optimal performans duygu durumu ve güdülenmeyi incelemede bir değişken olarak ele alınabilir.

## KAYNAKLAR

- Ada, E. N. D., Aşçı, F. H., Çetinkalp, F. Z. K., & Altıparmak, M. E. (2012). Sürekli optimal performans duygu durum-2 (sopdd-2) ölçeğinin beden eğitimi dersi için değerlendirilmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(2), 43-49.
- Ada, E.N.D. (2011). Beden eğitimi derslerinde güdül iklim ve güdülenmenin optimal performans duygu durumu üzerindeki etkisinin incelenmesi (Doctoral dissertation, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir).
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32(3), 189-199.
- Alpar, R. (2006). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altıntaş, A., & Koruç, P. B. (2014). Determining Participation Motivation Of Young Athletes With Regard To Gender And Sport Type. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(Special Issue 1), 61-67.
- Altıntaş, A., Aşçı, F. H., & Çağlar, E. (2010). Sürekli optimal performans duygu durumu ve egzersiz davranışı. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe*, 21(2), 71-78.
- Altıntaş, A., Kelecek, S., & Aşçı, F. H. (2013). Elit sporcularda durumsal güdülenme ve optimal performans duygu durumu arasındaki ilişki. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(4), 14-21.
- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 654-670.
- Ardahan, F. (2011, November). The profile of the turkish mountaineers and rock climbers: the reasons and the carried benefits for attending outdoor sports and life satisfaction level. In *8 th International Conference Sport and Quality of Life* (pp. 10-11).
- Ardahan, F. (2013). Rekreatyoneel egzersiz güdüleme ölçeğinin rekreatif spor türüne göre incelenmesi: Antalya Örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 95-108.
- Ardahan, F., & Lapa, T. Y. (2010). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman tatmin düzeylerinin cinsiyete ve gelire göre incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 21(4), 129-136.
- Aşçı, F. H., & İlker, G. E. (2018). Algılanan öğretmen geribildirimi ve güdül iklimin beden eğitimi ve spor derslerinde zevk alma ve güdülenme üzerine yordayıcı etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 123-138.
- Aşçı, F. H., Çağlar, E., Eklund, R. C., Altıntaş, A., & Jackson, S. (2007). Durumluk ve sürekli optimal performans duygu durum-2 ölçekleri'nin uyarılma çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 182-196.

- Bagøien, T. E., Halvari, H., & Nesheim, H. (2010). Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general. *Perceptual and Motor Skills*, 111(2), 407-432.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. 1, 1-45.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. 4, 1-3.
- Barber, H., Sukhi, H., & White, S. A. (1999). The influence of parent-coaches on participant motivation and competitive anxiety in youth sport participants. *Journal of Sport Behavior*, 22(2), 162.
- Baumeister, R. F. (2016). Toward a general theory of motivation: Problems, challenges, opportunities, and the big picture. *Motivation and Emotion*, 40(1), 1-10.
- Bayköse, N. (2014). *Sporcularda kendinle konuşma ve inceleme düzeyinin optimal performans duygu durumunu belirlemedeki rolü* (Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü). Erişim adresi <http://hdl.handle.net/123456789/7451>.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Çaglar, E., Canlan, Y., & Demir, M. (2009). Recreational exercise motives of adolescents and young adults. *Journal of Human Kinetics*, 22, 83-89.
- Calp, Ş., & Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40).
- Camilleri, G. (1999). *Introducing learner autonomy in teacher education*. Council of Europe. 1, 16-19.
- Cervelló, E. M., Villodre, N. A., Moreno, J. A., & Iglesias, D. (2006). Goal orientation, motivational climate, and dispositional flow of high school students engaged in extracurricular physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 102(1), 87-92.
- Chang, Y. K., Chen, S., Tu, K. W., & Chi, L. K. (2016). Effect of autonomy support on self-determined motivation in elementary physical education. *Journal of Sports Science & Medicine*, 15(3), 460.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396.

- Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691-711.
- Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43(5), 506-513.
- Cruz, P. P., & Muñoz-Gallego, P. A. (2005). Flow and Intrinsic Motivation Role in the Satisfaction Process.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow. The psychology of Optimal Experience. *Harper Perennial: New York*. (1st ed, pp. 281).
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow and the psychology of discovery and invention* (Vol. 56, p. 107). New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M., & Abuhamdeh, S. (86). Nakamura, j.(2005). Flow. *Handbook of Competence and Motivation*, 598-608.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1975). *Beyond boredom and anxiety* (Vol. 721). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cüceloğlu, D. (1996). İnsan ve Davranış, 6. Baskı. *İstanbul: Remzi Kitabevi*.
- Çağlar, E., Aşçı, F. H., & Uygurtaş, M. (2017). Roles of perceived motivational climates created by coach, peer, and parent on dispositional flow in young athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 124(2), 462-476.
- Çankaya, Z. C. (2016). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 13-31.
- Çetinkalp, C. O. (2011). Optimal Performans Duygu Durumu ve Fiziksel Benlik Algısı: Dansçılar Üzerine Bir Çalışma. *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Anabilim Dalları Türk Halk Oyunları Anabilim Dalı. İzmir*.
- Çetinkalp, Z. K. (2010). Durumsal Güdülenme Ölçeği (Situational Motivation Scale-SIMS)'nin Türkçe versiyonunun psikometrik özellikleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences*, 2(2), 86-94.
- Daşdan, A. E. N., Aşçı, F. H., Kazak, Ç. F. Z., & Altıparmak, M. E. (2012). Durumsal Güdülenme Ölçeği'nin (DGÖ) beden eğitimi ders ortamı için geçerlik ve güvenilirliği. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 7-12.
- Davis, M. (1997). The neurophysiological basis of acoustic startle modulation: Research on fear motivation and sensory gating. *Attention and orienting: Sensory and motivational processes*, 2, 69-96.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 4, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-Determination Research*, 1, 3-33.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Self-determination theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 2, 416-433.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In *Human Motivation and Interpersonal Relationships* (1, pp. 53-73). Springer, Dordrecht.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Demirezen, İ., Uzunöz, F. S., & Arslan, Y. (2016). İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Etkinliğe Katılım Nedenlerinin Belirlenmesi: Nevşehir Örneği\*. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 1075-1085. DOI: 10.21547/jss.265491
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(6), 375-380.
- Dilts, R. (1998). Motivation. [Online] Retrieved on 03-February-2012, at URL: <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm>
- Dincer, A., Yesilyurt, S., & Takkac, M. (2012). The effects of autonomy-supportive climates on EFL learner's engagement, achievement and competence in english speaking classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3890-3894.
- Diseth, Å., Bredablik, H. J., & Meland, E. (2018). Longitudinal relations between perceived autonomy support and basic need satisfaction in two student cohorts. *Educational Psychology*, 38(1), 99-115.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48(3), 290-302.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Advances in adolescent development: An annual book series*,

Vol. 2. From childhood to adolescence: A transitional period? (pp. 134-155). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

- Elmas, A. G., Akın, N. K., & Aşçı, F. H. Antrenör kaynaklı destekleyici ve kısıtlayıcı güdüsel iklim ölçeği'nin türk adolesan sporcuları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spormetre Dergisi*, 16(3), 61-80.
- Eren, E. (2001). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (7. baskı). *İstanbul: Beta*.
- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* ( s. 354).Erişim adresi <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/74.pdf>
- Erkmen, G., Zengin, E., & Aşçı, F.H. (2010). Dispositional Flow State in Sport and Physical Activity Settings: Differences in Terms of Body Related Perceptions and Gender. 11. International Sports Science Congress, Antalya, s.562-568.
- Ersöz, G., Özşaker, M., & Sasur, S. (2016). A self-determination theory approach to motivational orientations, basic needs satisfaction and psychological well-being in exercise. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), s.306-317.
- Escartí, A., & Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.
- Ferguson, Y. L., Kasser, T., & Jahng, S. (2011). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 649-661.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* . Thousand Oaks, CA, US.
- Figley, G. E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(4), 229-240.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199-223.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A Simple Guide and Reference*. Routledge.
- Gill, D. L., Gross, J. B., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14(1), 1-14.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S., & Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 155-161.



- Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S., & Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 11*(2), 155-161.
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Moreno, J. A., & Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: Relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education, 28*(4), 422-440.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist, 9*(3), 254-264.
- Gözmen, A., & Aşçı, F. H. Sporcularda Optimal Performans Duygu Durumunun Yordanmasında Beş Faktörlü Kişilik Özelliklerinin ve Mükemmeliyetçiliğin Rolü. *Spor Bilimleri Dergisi, 27*(1), 40-48.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion, 24*(3), 175-213.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 16*, 26-36.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics.
- Hanin, Y. L. (2000). Successful and poor performance and emotions. In Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in Sport* (pp. 157-187). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 11-42). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise, 4*(3), 211-223.
- Hektner, J. M., & Csikszentmihalyi, M. (1996). A longitudinal exploration of flow and intrinsic motivation in adolescents. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, New York.
- Hodge, K., Lonsdale, C., & Jackson, S. A. (2009). Athlete engagement in elite sport: An exploratory investigation of antecedents and consequences. *The Sport Psychologist, 23*(2), 186-202.
- Horn, T. S. (2008). *Advances in Sport Psychology* (3, pp.51-59). Human kinetics. Champaign, -IL: Human Kinetics.

- Hornstra, L., Stroet, K., van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 324-345.
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., & Liukkonen, J. (2017). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 15*(3), 273-290.
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*(2), 133-150.
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2004). *The flow scales manual*. Fitness Information Technology.
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*(1), 17-35.
- Jackson, S. A., Ford, S. K., Kimiecik, J. C., & Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 20*(4), 358-378.
- Jõesaar, H., Hein, V., & Hagger, M. S. (2012). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise, 13*(3), 257-262.
- Kalaycı, Ş. (2009). SPSS applied multivariate statistical techniques. *Ankara: Asil Publishing*.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education, 15*(2), 251-269.
- Karababa, Z. C., Eker, D. N., & Arik, R. S. (2010). Descriptive study of learner's level of autonomy: voices from the Turkish language classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 1692-1698.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı). *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*, 81-83.
- Kavrayıcı, C., & Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(2), 622-657.
- Kelecek, S., Altıntaş, A., & Aşçı, F. H. (2010, November). Motivational Orientations of Elite Volleyball Players: Gender and Qualification Differences. In *11th International Sport Science Congress Abstract Book* (pp. 10-12).
- Key, SW, and M. Lindgren. 1999. Strategies increase African-American participation. *Women; Health Weekly 7/12/99-7/19/99*. 8-9

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* 3rd ed. New York: Guilford.
- Koivula, N. (1999). Sport Participation: Differences in Motivation and Actual. *Journal of Sport Behavior*, 22(3), (pp. 360).
- Kouli, O., & Papaioannou, A. G. (2009). Ethnic/cultural identity salience, achievement goals and motivational climate in multicultural physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 45-51.
- Kowal, J., & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 285-299.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184.
- Lim, B. C., & Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60.
- Liu, J. D., & Chung, P. K. (2016). Students' Perceived Autonomy Support and Psychological Needs Satisfaction in Physical Education and Exercise Intrinsic Motivation. *Journal of Sport Behavior*, 39(4) 409-425.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A., & Jaakkola, T. (2010). Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 295-308.
- M. SPRAY, C. H. R. I. S. T. O. P. H. E. R., Biddle, S. J., & Fox, K. R. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sports Sciences*, 17(3), 213-219.
- McDavid, L., Cox, A. E., & Amorose, A. J. (2012). The relative roles of physical education teachers and parents in adolescents' leisure-time physical activity motivation and behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(2), 99-107.
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply Psychology*, 1, 1-8.
- Mengi, Ö. (2016). Sporcularda beslenme alışkanlıkları, duygu durumu ve performans arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi <http://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/handle/1/2209>.
- Mills, M. J., & Fullagar, C. J. (2008). Motivation and flow: Toward an understanding of the dynamics of the relation in architecture students. *The Journal of Psychology*, 142(5), 533-556.

- Moneta, G. B. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 115-121.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre Coll, D., & Cervello-Gimeno, E. (2008). Motivación y salud en la práctica físicodeportiva: diferencias según el consumo de alcohol y tabaco. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), (pp. 483-494).
- Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve ruh sağlığına etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 260-278.
- Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 619-637.
- Murcia, J. A. M., Gimeno, E. C., & Coll, D. G. C. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: Differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 181-191.
- Müftüler, M., & İnce, M. L. (2012). Adaptation and validation of the Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings. In *2nd International Social Sciences in Physical Education and Sport Congress, Ankara, Turkey, May*.
- Müftüler, M., & İnce, M. L. (2015). Use of trans-contextual model-based physical activity course in developing leisure-time physical activity behavior of university students. *Perceptual and Motor Skills*, 121(1), 31-55.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. C. R. Snyder, Shane J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*, 195-206.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444.
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- Ommundsen, Y., & Kvalo, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.
- O'Reilly, E. N. (2014). Correlations among perceived autonomy support, intrinsic motivation, and learning outcomes in an intensive foreign language program. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1313-1319.

- Oyar, Z. B., Asci, F. H., Celebi, M., & Mulazimoglu, Ö. (2001). Validity and reliability of Participation Motivation Questionnaire. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 12(2), 21-32.
- Ozguner, Z., & Ozguner, M. (2014). A managerial point of view on the relationship between of Maslow's hierarchy of needs and Herzberg's dual factor theory. *International Journal of Business and Social Science*, 5(7). 207-215.
- Özcan, G., & Mirzeoğlu, A. D. (2014). Beden Eğitimi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci, Veli ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 98-121.
- Özdamar, K. (2011). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi-1, Eskişehir, Kaan Kitabevi, 8.
- Özkal, N., & Demirkol, A. Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences*, 9(3), 293-310.
- Pardee, R. L. (1990). Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation. 3-21. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED316767>
- Parijat, P., & Bagga, S. (2014). Victor Vroom's expectancy theory of motivation—An evaluation. *International Research Journal of Business and Management*, 7(9), 1-8.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of sport and Exercise Psychology*, 17(1), 35-53.
- Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 6(1), 46-56.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 3-30). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Russell, W. D. (2001). An examination of flow state occurrence in college athletes. *Journal of Sport Behavior*, 24(1), pp.83.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, pp.95-103.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), pp.54-67.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, pp.223. Routledge, New York.

- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Seifert, T., & Hedderson, C. (2010). Intrinsic motivation and flow in skateboarding: An ethnographic study. *Journal of Happiness Studies*, 11(3), 277-292.
- Shen, B. (2014). Outside-school physical activity participation and motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 40-57.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44-53.
- Sicilia Camacho, Á., Águila Soto, C., González-Cutre, D., & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Factores motivacionales y experiencia autotélica en el ejercicio físico: propuesta de un modelo explicativo. *Universitas Psychologica*, 10(1).
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
- Simões, F. A. M., de Amorim Calheiros, M. M., e Silva, M. M. A., Sousa, Á. S. T., & da Silva, O. D. L. (2018). Total and attuned multiple autonomy support and the social development of early adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 27(2), 374-386.
- Sit, C. H., & Lindner, K. J. (2005). Motivational orientations in youth sport participation: Using achievement goal theory and reversal theory. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 605-618.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 731.
- Standage, M., & Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110.
- Standage, M., Treasure, D. C., Hooper, K., & Kuczka, K. (2007). Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 81-99.
- Stavrou, N. A. (2008). Intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation: Examining self-determination theory from flow theory perspective. Filip M.

- Olsson (Ed.) *New Developments in the Psychology of Motivation*, (pp. 1-24). Hauppauge NY, US: Nova Science Publishers.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. UpperSaddle River.
- Tarakçıoğlu, S., Sökmen, A., & Boylu, Y. (2010). Evaluation of Motivation Factors: A Research in Ankara. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Tennenbaum, G., & Eklund, R. C. (2007). *Handbook of Sport Psychology*. (3rd ed.). New York, NY: Wiley
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 239.
- Toros T (2001). *Elit ve Elit Olmayan Erkek Basketbolcularda Hedef Yönelimi, Güdüsel İklim Ve Hedeflerin Özgünlük Güçlük Derecesi Özelliklerinin Yaşam Doyumuna Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Toros, T., & Koruç, Z. (2005). Hedef yönelimleri ve algılanan motivasyonel iklim arasındaki ilişki (liseli erkek voleybolcular üzerine bir çalışma. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 135-145.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480.
- Ullrich-French, S., & Cox, A. (2009). Using cluster analysis to examine the combinations of motivation regulations of physical education students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(3), 358-379.
- Wagner, N., & Kirch, W. (2006). Recommendations for the promotion of physical activity in children. *Journal of Public Health*, 14(2), 71-75.
- Wang, C. J., Chatzisarantis, N. L., Spray, C. M., & Biddle, S. J. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 433-445.
- Wang, C. K., Lim, B. S., Aplin, N. G., Chia, Y. H. M., McNeill, M., & Tan, W. K. (2008). Students' attitudes and perceived purposes of physical education in Singapore: Perspectives from a 2x 2 achievement goal framework. *European Physical Education Review*, 14(1), 51-70.
- Weiss, M. R. (2000). Motivating kids in physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*. (pp.1-10).
- Yanar, Ş., Kırandı, Ö., & Çimen, K. (2017). Tenisçilerde Başarı Motivasyonu ile Optimal Performans Duygu Durumu İlişkisinin İncelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 1(1), 69-75.

- Yaprak, P., & Amman, M. T. (2009). Sporda kadınlar ve sorunları. *Turkiye Kick Boks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 39-49.
- Yenilmez, K., & Çemrek, F. (2008). Teaching Motivation of the Students in Secondary Teacher Training Schools in Turkey. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(2), 82-88.
- Yetim, E., Demir, Y., & Erturan, İ. G. (2014). Beden eğitimi derslerinde motivasyon: tutum ve motivasyonel stratejilerin tahmin edici etkisi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 139-146.
- Yıldız, A. B., Gülşen, D. B. A., & Yılmaz, B. (2015). Sporcuların optimal performans duygu durumunun yaşam tatminleri üzerindeki etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9, 55-61.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Nurmi, J. E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science & Medicine*, 8(3), 327.
- Yoo, J. (2015). Perceived autonomy support and behavioral engagement in physical education: A conditional process model of positive emotion and autonomous motivation. *Perceptual and Motor Skills*, 120(3), 731-746.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). An essential dimension of self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Dale H. Schunk, Barry J. Zimmerman (Eds.) 1, 1-20.



## EKLER

### EK 1: Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyet:  Kız  Erkek

2. Sınıf Düzeyiniz: 5  6  7  8

3. Yaşınız:

4. Düzenli olarak beden eğitimi dersine katılıyor musunuz? Evet  Hayır

5. Düzenli olarak yaptığınız/katıldığınız sportif etkinlikler (yüzme, basketbol...vb) var mı?

Evet  Hayır

### CEVABINIZ EVET İSE:

Bu spor branşını belirtiniz .....

Haftada kaç gün bu spor branşındaki etkinliklere

katılıyorsunuz? 1  2  3  4  5  6

Bu spor branşındaki etkinliklere nerede katılıyorsunuz? Okul  Kulüp  Diğer

Bu spor branşında lisanslı mısınız?

Evet  Hayır


## EK 2: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği

Bu ankette Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninizin sizi Beden Eğitimi derslerinde aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yapmanıza dair desteklemesini değerlendiren maddeler yer almaktadır. Her bir maddeyi 1 (tamamen katılmıyorum)'den 7 (tamamen katılıyorum)'e doğru sıralanan ölçeğe göre değerlendiriniz. Her madde için size en yakın rakamı işaretleyiniz.

1. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenimin, <u>beden eğitimi aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yapmam konusunda bana seçenek, tercih ve imkan sağladığını hissediyorum.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum			kararsızım	tamamen katılıyorum		
2. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenimin, <u>beden eğitimi dersinde neden aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yapmayı tercih ettiğimi anladığımı düşünüyorum.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum			kararsızım	tamamen katılıyorum		
3. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenim, <u>beden eğitimi dersinde aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yapabilme becerime güvenir.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum			kararsızım	tamamen katılıyorum		
4. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenim <u>beden eğitimi dersinde aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yapmam için beni cesaretlendirir.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum			kararsızım	tamamen katılıyorum		
5. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenim, <u>beden eğitimi dersinde yaptığım aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz hakkında konuşurken beni dinler.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum			kararsızım	tamamen katılıyorum		

6. Beden Eğitimi ve Spor eğitmenim, <u>serbest zamanımda aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yaptığım zaman bana olumlu geribildirim sağlar.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum			kararsızım		tamamen katılıyorum	
7. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenimle <u>beden eğitimi dersinde yaptığım aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz hakkında konuşabilirim.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum			kararsızım		tamamen katılıyorum	
8. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenim, <u>neden beden eğitimi dersinde aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yaptığımdan emindir.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum			kararsızım		tamamen katılıyorum	
9. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenim, <u>beden eğitimi dersinde yaptığım aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz hakkındaki sorularıma cevap verir.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum			kararsızım		tamamen katılıyorum	
10. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenim, <u>beden eğitimi dersinde yaptığım aktif spor ve/veya şiddetli egzersizle ilgilenir.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum			kararsızım		tamamen katılıyorum	
11. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenimle <u>aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz deneyimlerimi paylaşabileceğimi hissediyorum.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum			kararsızım		tamamen katılıyorum	
12. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenimin, <u>beden eğitimi dersinde yaptığım aktif spor ve/veya şiddetli egzersizle ilgili tavsiyesine güvenirim.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum			kararsızım		tamamen katılıyorum	

### EK 3: Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü Veri Toplama İzni



T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**101. yıl**  
**ÇANAKKALE**

Sayı : 60305806-44-E.2626595  
Konu: Anket Çalışması

28.02.2017

**MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**ÇANAKKALE**

İlgi : Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 15/02/2017 tarihli ve 1700052394 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Selin BURUCU tarafından "Beden Eğitimi Dersinde Algılanan Özerklik Desteğinin Güdülenme Düzeyi ve Optimal Performans Duygu Durumu İle İlişkisi" konulu tez çalışması kapsamında, 2016-2017 Eğitim Öğretim yılı 2. döneminde Gazi Ortaokulu, Cevatpaşa Ortaokulu ve Ömer Mart Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik anket çalışması yapılma isteği ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

Erdal DOĞANCI  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
28.02.2017

Zülküf MEMİŞ  
Millî Eğitim Müdürü

Ek : Komisyon Raporu ( 1sayfa)

Güvenli Elektronik İmza  
28.02.2017  
Leyla Ç. J. 17  
2017

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat  
Elektronik Ağ: stratejigelistirme17@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özgür AYDIN  
Tel: 0286 217 11 35-117

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksoreu.meb.gov.tr> adresinden 1528-50d1-36de-9133-4489 kodu ile tevit edilebilir.

#### **EK 4: Egzersiz Ortamında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninden Kaynaklanan Algılanan Özerklik Desteği Anketi İzni**

20/01/2016

Sayın Selin Burucu,

“Beden Eğitimi Derslerinde Algılanan Özerklik Desteğinin GÜdülenme Düzeyi, Optimal Performans Duygu Durumu ve Fiziksel Aktivite ile İlişkisi” isimli tez araştırmasında kullanılacak olan “Egzersiz Ortamında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninden Kaynaklanan Algılanan Özerklik Desteği Anketi”ni kullanmanızda sakınca yoktur.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Dr. Mine Müftüler



### EK 5: Beden Eğitiminde Durumsal Güdülenme Ölçeği

Niçin beden eğitimi dersine katılıyorsunuz?	Bütünüyle uygun	Çok uygun	Yeterince uygun	Orta derecede	Az uygun	Çok az uygun	Bütünüyle uygun değil
1.Bu dersin ilginç olduğunu düşündüğüm için.	7	6	5	4	3	2	1
2.Kendi iyiliğim için bu dersi yapıyorum.	7	6	5	4	3	2	1
3.Bu dersi yapmam gerekli olduğu için.	7	6	5	4	3	2	1
4.Bu dersi yapmak için iyi sebepler olabilir, fakat ben şahsen herhangi birini göremiyorum.	7	6	5	4	3	2	1
5.Bu dersin keyifli/hoş olduğunu düşündüğüm için.	7	6	5	4	3	2	1
6.Bu dersin bana iyi geldiğini/yaradığını düşündüğüm için.	7	6	5	4	3	2	1
7.Yapmak zorunda olduğum bir şey olduğu için.	7	6	5	4	3	2	1
8.Bu dersi yapıyorum, fakat bu zahmete deyip değmediğinden emin değilim.	7	6	5	4	3	2	1
9.Bu ders eğlenceli olduğu için.	7	6	5	4	3	2	1
10.Kişisel kararla.	7	6	5	4	3	2	1
11.Başka seçeneğim/seçme şansım olmadığı için.	7	6	5	4	3	2	1
12.Bilmiyorum, bu dersin bana ne kazandırdığını anlamıyorum.	7	6	5	4	3	2	1
13.Bu dersi yaparken kendimi iyi hissettiğim için.	7	6	5	4	3	2	1
14.Bu dersin benim için önemli olduğuna inandığım için.	7	6	5	4	3	2	1
15.Bu dersi yapmak zorunda olduğumu hissettiğim için.	7	6	5	4	3	2	1
16.Bu dersi yapıyorum, fakat bu derse devam etmenin iyi bir şey olduğundan emin değilim.	7	6	5	4	3	2	1

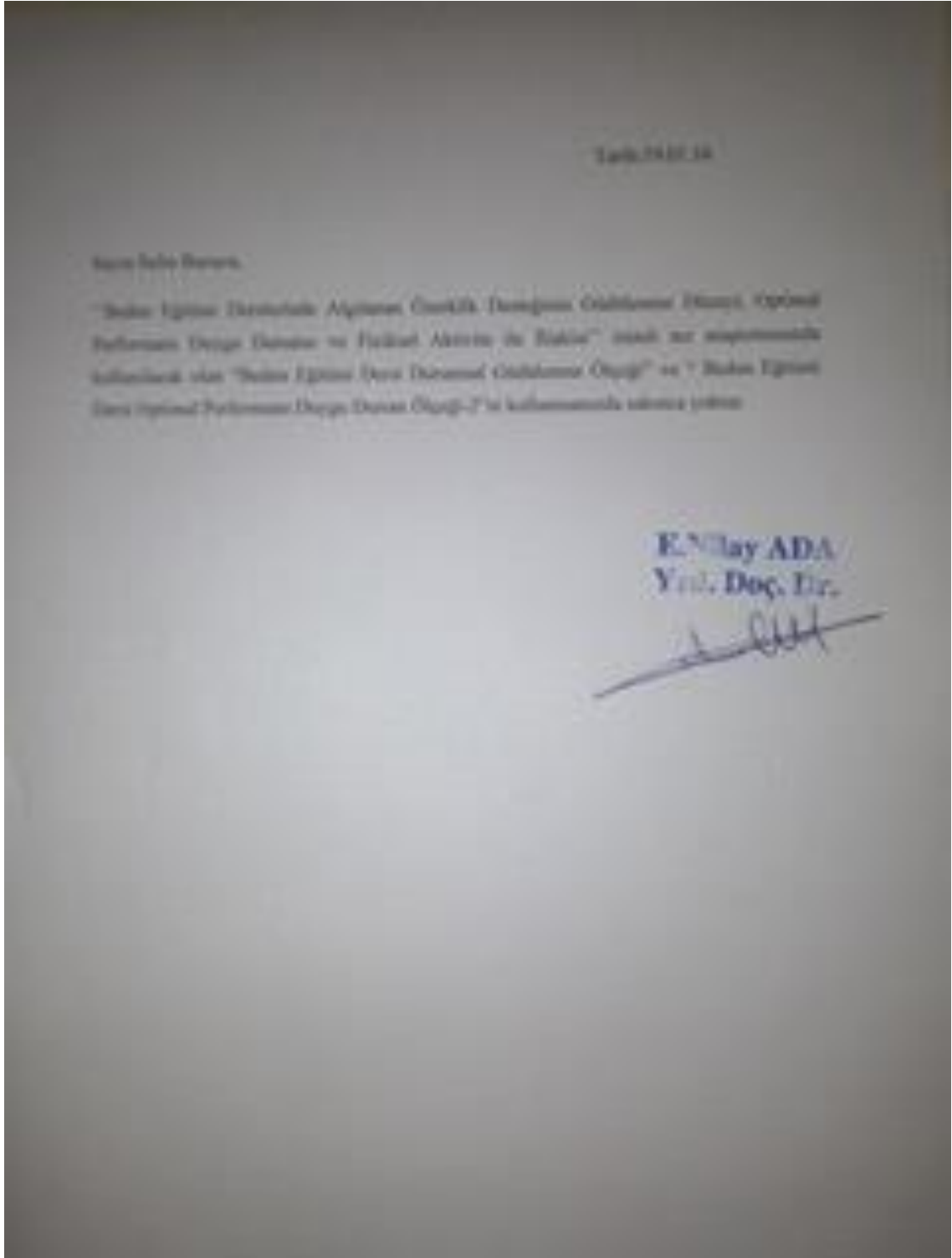
## EK 6: Beden Eğitimi Dersi Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2

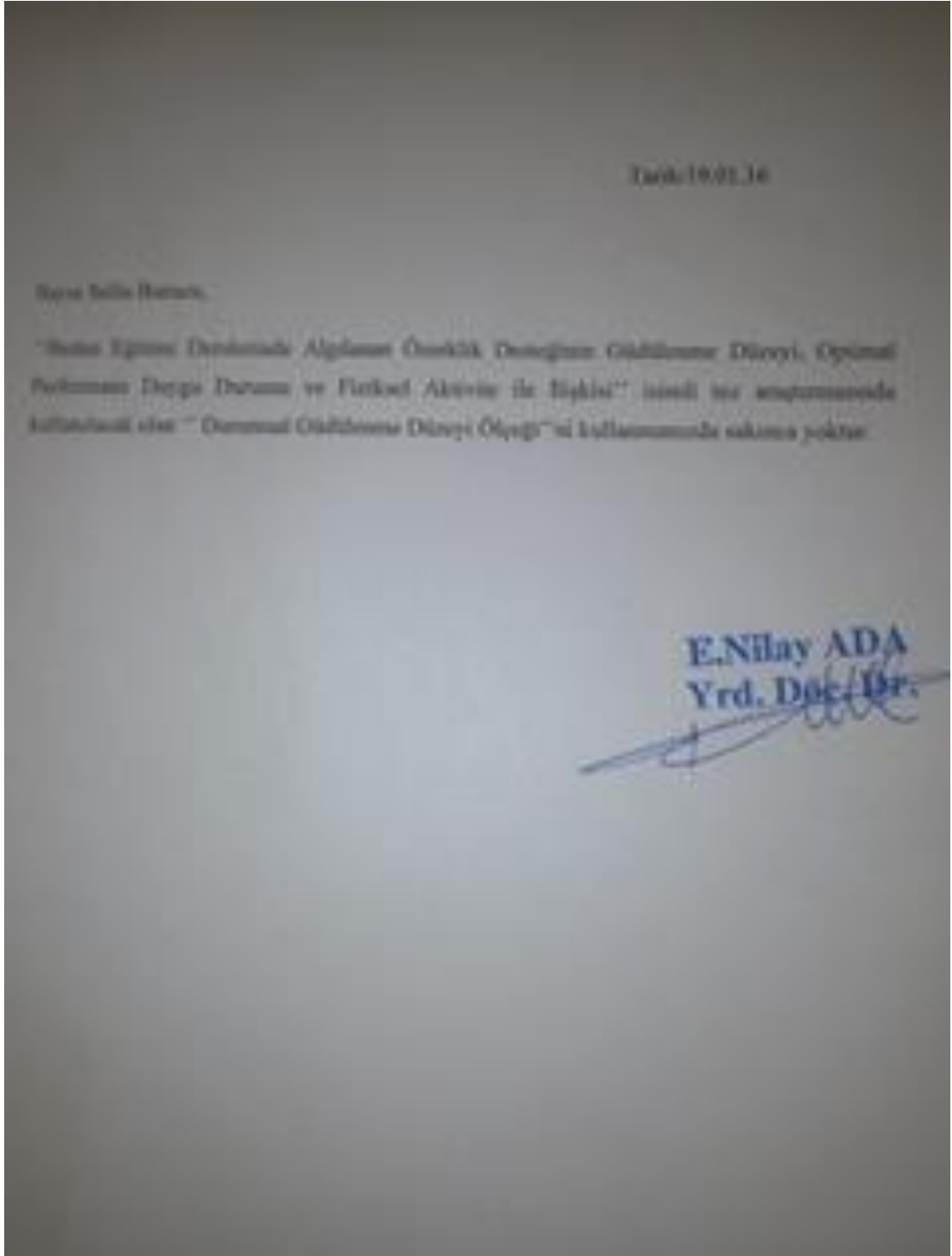
Lütfen aşağıdaki soruları girdiğiniz beden eğitimi dersini düşünerek cevaplayınız. Buradaki ifadeler, yaptığınız ders sırasında **genel olarak** yaşadığınız duygular ya da edindiğiniz düşüncelerle ilgilidir. Bu duygu ve düşünceleri bazen veya her zaman yaşamış ya da hiç yaşamamış olabilirsiniz. Burada doğru ya da yanlış cevap yoktur. Ders sırasında her bir duygu ve düşünceye ne sıklıkla sahip olduğunuzu düşününüz ve yaşadığınız deneyimle örtüşen en iyi cevabı yuvarlak içine alınız.

Beden eğitimi dersindeki etkinlikleri yaparken,	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Zorlanırım; ama becerilerimin bu zorluğu yeneceğine inanırım.	1	2	3	4	5
2. Düşünmeksizin doğru hareketleri yaparım.	1	2	3	4	5
3. Beden eğitimi dersine katıldığımda;Ne yapmak istediğimi çok iyi bilirim.	1	2	3	4	5
4. Performansım konusunda/net bir fikrim vardır.	1	2	3	4	5
5. Dikkatimi tamamen yapmakta olduğum şeye odaklarım.	1	2	3	4	5
6. <u>Yaptıklarım üzerinde kontrole sahibimdir.</u>	1	2	3	4	5
7 Başkalarının benim hakkında ne düşündüğü ile ilgilenmem.	1	2	3	4	5
8. Zamanın su gibi akıp gittiğini ya da sanki zaman hiç geçmiyor gibi hissederim	1	2	3	4	5
9. Aktiviteleri denemekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
10. Yeteneklerim ortamdaki zorlukların üstesinden gelmemi sağlar.	1	2	3	4	5
11. Olayların kendiliğinden <u>oluştüğünü/geliştüğünü</u> hissederim.	1	2	3	4	5
12. Ne yapmak <u>istediğim konusunda güçlü hislere sahibim./</u> istediğimi çok iyi bilirim	1	2	3	4	5
13. Ne kadar iyi performans gösterdiğimin farkında olurum	1	2	3	4	5
14. Kendimi olan bitene vermekte <u>zorlanmam.</u>	1	2	3	4	5
15. Yaptıklarımı kontrol edebileceğimi hissederim.	1	2	3	4	5
16. Başkalarının beni nasıl değerlendireceği ile ilgilenmem.	1	2	3	4	5

17. Zamanın normalden farklı geçtiğini hissedirim.	1	2	3	4	5
18. Performans <u>duygusunu</u> / sergilemeyi severim ve bu duyguyu yeniden yaşamak isterim.	1	2	3	4	5
20. Hareketleri çok fazla düşünmeden otomatik olarak yaparım.	1	2	3	4	5
21. Neyi başarmak istediğimi bilirim.	1	2	3	4	5
22. Ne kadar iyi performans gösterdiğim konusunda bir fikrim vardır.	1	2	3	4	5
23. Konsantrasyonum tamdır.	1	2	3	4	5
24. <u>Bütün kontrol bendedir.</u>	1	2	3	4	5
25. <u>Kendimi başkalarına nasıl gösterdiğimle ilgilenmem</u>	1	2	3	4	5
26. Zamanın hızlıca akıp gittiğini hissedirim.	1	2	3	4	5
27. Aktiviteden elde ettiğim deneyim/yaşantı bende güzel duygular bırakır.	1	2	3	4	5
28. <u>Yaşadığım zorluklarla ve becerilerim aynı seviyededir./</u>	1	2	3	4	5
29. Hareketleri, düşünmek zorunda olmadan kendiliğinden ve otomatik olarak yaparım.	1	2	3	4	5
30. Hedeflerim açıkça tanımlanmıştır.	1	2	3	4	5
31. Sırası geldiğinde ne kadar iyi performans sergilediğimi söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
32. <u>Yapmış olduğum işe tamamen yoğunlaşırım. /</u>	1	2	3	4	5
33. <u>Vücudumu tamamen kontrol edebilirim./</u>	1	2	3	4	5
34. Başkalarının benim hakkımda ne düşündükleri beni endişelendirmez.	1	2	3	4	5
35. Zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	1	2	3	4	5
36. Aktivite <u>sırasındaki kazandığım deneyimler ve yaşantılar</u> çok faydalıdır.	1	2	3	4	5



**EK 7: Beden Eğitimi Dersi Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği İzni**

**EK 8: Durumsal Güdülenme leği İzni**

## EK 9: Kongre Sözel Bildiri Katılım Belgesi



**ULUSLARARASI 9. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ KONGRESİ**  
9<sup>th</sup> International Physical Education Teachers and Sports Instructors Congress  
19-22 Ekim / October 2017 - Side Star Elegance Hotel / Antalya / TURKEY



# SELİN BURUCU

19 – 22 Ekim 2017 tarihleri arasında  
Side Star Elegance Hotel - Antalya’da gerçekleştirilen  
Uluslararası 9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi’ ne  
**‘Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Kaynaklı Algılanan Özerklik Desteği  
Ölçeği’nin Ortaokul Öğrencileri İçin Geçerliliği ve Güvenirliliği’** başlıklı  
sözel bildiriyle katılmıştır.



**Prof. Dr. Hasan Kasap**  
Kongre Başkanı







TÜRKİYE İLLERİ BİLİMLERİ DERNEĞİ



SPOR BİLİMLERİ DERNEĞİ



GEDİK Üniversitesi



MARMARA ÜNİVERSİTESİ