

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**SPORCU ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK MOTİVASYON VE  
GENEL ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Merve Begüm ENGİN**

**TRABZON  
Temmuz, 2019**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**SPORCU ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK MOTİVASYON VE  
GENEL ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**Merve Begüm ENGİN**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek Lisans Unvanı  
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı  
Doç. Dr. Hamit CİHAN**

**TRABZON  
Temmuz, 2019**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında  
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 08/07/2019**

**Tez Danışmanı : Doç. Dr. Hamit CİHAN .....**

**Üye : Doç. Dr. İbrahim CAN .....**

**Üye : Doç. Dr. Mustafa BAŞ .....**

**Onay**

**Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Prof. Dr. Bülent GÜVEN  
Enstitü Müdürü**

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Merve Begüm ENGİN

08/07/2019

## ÖN SÖZ

Güdülenme bireyin kendi potansiyelini ortaya koyması için ihtiyaç duyduğu önemli bir unsurdur. Bireyin güdülenme düzeyi ve yeterlik algısı ile yapacağı işlerde ulaşacağı başarı, birbiri ile yakın ilişkiindedir. Güdülenmiş bireyler gerek okul yaşantılarında gerekse gelecek yaşantılarında güdülenme düzeyleri düşük bireylere göre daha başarılı olabilmektedirler. Bu sebeple öğrencilerin güdülenme ve öz yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi önem arz etmektedir. Güdülenmenin oldukça etkili olduğu öğrenme ortamlarında başarıyı, verimliliği en üst seviyeye çıkarmak için, bireyin özyeterlik inancını artıracak nitelikte öğrenme ortamları sunmak son derece önemlidir. Motivasyon ve öz yeterlik inancı, etkili öğrenme düzeyine ulaşmada eğitimcilerin dikkate almaları gereken bir kavram olması sebebiyle, bu çalışma, güdülenme ve öz-yeterlik konularında ailelere ve eğitimcilere yol gösterecek nitelikte olabilir. Çalışmamı yürüttüğüm süre boyunca, her aşamada yanımda olan, değerli danışman hocam Doç.Dr. Hamit CİHAN'a, gerektiğinde yardımlarını esirgemeyen sayın hocam, Doç. Dr. Erman ÖNCÜ'ye ve bana destek olan diğer değerli hocalarıma da saygı ve minnetlerimi sunarım.

Yine bu çalışma boyunca, maddi ve manevi her konuda bana yardımcı olan sevgili arkadaşım Ali ÇİRLİ'ye teşekkür ederim.

Aynı şekilde, bu çalışmanın yapıldığı liselerde; araştırmaya katılan sevgili öğrencilere, okul yöneticileri ve görevli beden eğitimi ve spor öğretmenlerine de sonsuz teşekkürler.

Yaşadığım süre boyunca her anlamda arkamda olup beni destekleyen, haklarını hiçbir şekilde ödeyemeyeceğim sevgili aileme sonsuz sevgi, saygı, minnet ve teşekkürlerimi içtenlikle sunarım.

Temmuz, 2019  
Merve Begüm ENGİN

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET .....	IX
ABSTRACT .....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
GRAFİKLER LİSTESİ .....	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımları .....	4
1. 5. Tanımlar .....	4
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI .....</b>	<b>6</b>
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	6
2. 1. 1. Öğrenme.....	6
2. 1. 1. 1. Öğrenme Yaklaşımları.....	7
2. 1. 1. 1. 1. Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı.....	7
2. 1. 1. 1. 2. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı .....	8
2. 1. 1. 1. 3. Duyuşsal Öğrenme Yaklaşımı .....	9
2. 1. 1. 1. 4. Nörofizyolojik (Beyin Temelli) Öğrenme Kuramı .....	10
2. 1. 1. 1. 5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı.....	12
2. 1. 2. Öğrenme Stilleri .....	13
2. 1. 2. 1. Öğrenme Stili Modelleri .....	14
2. 1. 2. 1. 1. Kolb Deneyimsel Öğrenme Modeli .....	14
2. 1. 2. 1. 2. Jung Öğrenme Stilleri.....	18
2. 1. 2. 1. 3. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli .....	19
2. 1. 2. 1. 4. Fleming Öğrenme Modeli .....	21
2. 1. 2. 1. 5. Gregorc Öğrenme Modeli.....	22

2. 1. 3. Spor Olgusu.....	24
2. 1. 3. 1. Sporun Temel Amaç ve Fonksiyonları .....	25
2. 1. 4. Sporda Güdülenme Kavramı .....	25
2. 1. 4. 1. Biyolojik zellikler .....	27
2. 1. 4. 2. Sosyal zellikler .....	28
2. 1. 4. 3. Psikolojik zellikler .....	28
2. 1. 5. Sporda Güdülenme eitleri .....	28
2. 1. 5. 1. İçsel ve Dışsal Güdü.....	28
2. 1. 5. 2. Nitelik Bakımından Sporda Güdü .....	30
2. 1. 5. 2. 1. Sporda Genel Güdülenme.....	30
2. 1. 5. 2. 2. Sporda zel Güdülenme .....	30
2. 1. 5. 3. Nicelik Bakımından Sporda Güdü .....	30
2. 1. 5. 3. 1. Yetersiz Güdülenme.....	30
2. 1. 5. 3. 2. Aşırı Güdülenme .....	31
2. 1. 5. 3. 3. Yeterli Düzeyde Güdülenme .....	31
2. 1. 6. Sporda Motivasyon Kuramları .....	32
2. 1. 6. 1. Sporda Başarı Motivasyonu Kuramı .....	32
2. 1. 6. 2. Başarı Gereksinmesi Kuramı .....	33
2. 1. 6. 3. Amaç Gerçekleştirme Kuramı .....	34
2. 1. 6. 4. Yükleme kuramı .....	35
2. 1. 7. Sporcuyu ve Motivasyonu .....	35
2. 1. 7. 1. Sporcuyu Güdülenmeye Yönlendiren Teknikler .....	36
2. 1. 8. Sporda Müsabaka ncesi Güdüsel Yaklaşımlar .....	39
2. 1. 8. 1. Kendini Telkin Etme.....	39
2. 1. 8. 2. z eleştiri-öz yapı .....	39
2. 1. 8. 3. Sporda Müsabaka Güdüsü .....	39
2. 1. 9. Beden Eēitimi ve Sporun Gelişimi .....	41
2. 1. 9. 1. Beden Eēitimi ve Sporun nemi .....	42
2. 1. 9. 2. Beden Eēitimi ve Sporun Faydaları .....	42
2. 1. 10. Futbolun Tanımı.....	43
2. 1. 10. 1. Futbolun Ortaya ıkıı.....	44
2. 1. 10. 2. Futbol 'un Dünyadaki Gelişimi .....	45
2. 1. 10. 3. Futbol 'un Türkiye'deki Gelişimi .....	46
2. 1. 11. Akademik Başarı .....	47
2. 1. 12. Güdülenme .....	48
2. 1. 12. 1 Güdülenme Süreci.....	50

2. 1. 12. 2. Motivasyon İle İlgili Kavramlar .....	51
2. 1. 12. 2. 1. İçgüdü .....	51
2. 1. 12. 2. 2. Dürtü .....	51
2. 1. 12. 2. 3. Güdü (Motiv) .....	51
2. 1. 12. 2. 4. Gereksinim .....	51
2. 1. 12. 3. Güdülerin Sınıflandırılması .....	52
2. 1. 12. 3. 1. Birincil Güdüler.....	52
2. 1. 12. 3. 2. İkincil Güdüler (Sosyal Güdüler).....	52
2. 1. 12. 3. 3. Güdülenme (Motivasyon) Türleri .....	53
2. 1. 12. 3. 3. 1. İçsel Güdülenme (Motivasyon) .....	53
2. 1. 12. 3. 3. 2. Dışsal Güdülenme (Motivasyon).....	53
2. 1. 12. 4. Motivasyonun Anlamı ve Önemi .....	54
2. 1. 12. 5. Akademik Güdülenme .....	55
2. 1. 12. 5. 1. Güdülenme Kuramları .....	55
2. 1. 12. 5. 1. 1. Psikanalitik Kuram .....	56
2. 1. 12. 5. 1. 2. Davranışçı Kuram.....	56
2. 1. 12. 5. 1. 2. 1. Klasik Koşullanma.....	56
2. 1. 12. 5. 1. 2. 2. Edimsel Koşullanma.....	57
2. 1. 12. 5. 1. 3. Hümanistik Kuram .....	57
2. 1. 12. 5. 1. 4. Bilişsel Kuram.....	59
2. 1. 12. 5. 1. 4. 1. Beklenti-Değer Kuramı .....	59
2. 1. 12. 5. 1. 4. 2. Başarı-Amaç Kuram .....	60
2. 1. 12. 5. 1. 4. 3. Başarı-Yükleme Kuramı .....	60
2. 1. 12. 5. 1. 5. ERG Kuramı .....	61
2. 1. 12. 5. 1. 6. Çift Faktör Kuramı .....	61
2. 1. 12. 5. 1. 7. Eşitlilik Kuramı .....	62
2. 1. 12. 5. 1. 8. McGregor Kuramı (X ve Y) .....	63
2. 1. 13. Öz-yeterlik .....	63
2. 1. 13. 1. Öz Yeterlik Kaynakları .....	65
2. 1. 13. 2. Öz Yeterlik Boyutları.....	66
2. 1. 14. Spor, Güdülenme ve Öz-Yeterlik İlişkisi .....	66
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu .....	67
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>68</b>
3. 1. Araştırma Modeli .....	68
3. 2. Araştırma Grubu .....	68
3. 3. Verilerin Toplanması.....	69



3. 3. 1. Veri Toplama Araçları .....	69
3. 4. Verilerin Analizi.....	71
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>72</b>
4. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri .....	72
4. 2. Ölçek Puanlarının Dağılımı ve İstatistik Test Sonuçları.....	73
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>79</b>
5. 1. Akademik Güdülenme (AG) ve z-Yeterlik leği'ne(Y) İlişkin Bulgularının Tartışılması ve Yorumlanması .....	79
5. 2 Cinsiyet Değişkeninin Akademik Güdülenme ve z-Yeterliği Yordamasına İlişkin Bulgularının Tartışılması ve Yorumlanması .....	80
5. 3. Sınıf Değişkeninin Akademik Güdülenme ve z-Yeterliği Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması .....	80
5. 4. Okul Türü Değişkeninin Akademik Güdülenme ve z-Yeterliği Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması .....	81
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>82</b>
6. 1. Sonuçlar .....	82
6. 2. neriler .....	83
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı neriler .....	83
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik neriler.....	84
<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>85</b>
<b>8. EKLER .....</b>	<b>94</b>
<b>9. ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ .....</b>	<b>98</b>

## ÖZET

### **Sporcu Öğrencilerin Akademik Motivasyon ve Genel Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi**

Araştırmanın amacı; lisanslı futbol oynayan lise öğrencilerinin akademik güdülenme ve genel öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli bir yordama çalışmasıdır. Etkili ve verimli bir yaşam standardına ulaşmanın yolu, nitelikli bir eğitim öğretim ortamında yoğrulmaktan geçmektedir. Bu sürecin en temel öğelerinden birisi de elbette güdülenme ve öz-yeterliktir. Çünkü motivasyon düzeyi ile bireyin kendine olan inancı ve başarıma isteği doğru orantılıdır. Güdülenme arttıkça öğrenme ve başarıma isteği de artar. Bu anlamda yapılan çalışmalarda, güdülenmenin ve öz-yeterlik kavramlarının akademik çıktılar üzerinde son derece etkili olduğu görülmeye rağmen ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalar sınırlıdır. Akademik güdülenmenin önemli düzeyde belirleyicilerinden olduğu düşünülen Öz-yeterlik düzeyinin belirlenmesinin bu alanda yapılacak çalışmalara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmaya dahil olan grubu, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Trabzon'da devlete bağlı çeşitli liselerde öğrenim gören 51'i kız, 252'si erkek olmak üzere toplam 303 lisanslı futbolcu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerden 51'i dokuzuncu sınıfta, 87'si onuncu sınıfta, 105'i onbirinci sınıfta ve 60'ı onikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 144'ü Anadolu, 79'u Meslek, 33'ü Spor, 17'si İmam Hatip Lisesi ve 30'u da Çok Programlı Lisede öğrenim görmektedir.

Çalışmanın veri toplama araçlarını; demografik bilgilere erişmek adına, uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan, Kişisel Bilgi Formu, Öz-yeterlik Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği oluşturmaktadır. Verilerin analizi, adımsal (stepwise) regresyon analizi yöntemi ile yapılmıştır, istatistiksel çözümlemesinde ise SPSS 23 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların, Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)'nden ve Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ)'nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik Güdülenme ile sınıf ve okul türü değişkeni arasında 9. sınıf öğrencileri ile meslek lisesi öğrenciler lehine anlamlı ilişkiler gözlenirken katılımcıların Öz-yeterlik ile cinsiyet değişkeni arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sporcu Öğrenci, Akademik Güdülenme, Öz-Yeterlik

## ABSTRACT

### **Investigation of Academic Motivation and General Self-Efficacy of Sports Students**

Purpose of the research; The aim of this course is to examine the academic motivation and general self-efficacy levels of high school students who play licensed football. The research is a quantitative research method with a relational screening model. The way to reach an effective and productive standard of living is to be kneaded in a qualified education environment. Motivation and self-efficacy are of course one of the most fundamental elements of this process. Because the level of motivation is directly proportional to the individual's belief in himself and his desire to succeed. As motivation increases, so does the desire to learn and succeed. Although the studies conducted in this sense show that motivation and self-efficacy are highly effective on academic outcomes, the studies on this subject in our country are limited. It is thought that determining self-efficacy level, which is considered to be one of the important determinants of academic motivation, will contribute to the studies to be conducted in this field. The group included in the research consists of 303 licensed football students, 51 of whom are girls and 252 of which are boys, studying in various state high schools in Trabzon in the 2018-2019 academic year. 51 of the students in the research are in ninth grade, 87 are in tenth grade, 105 in eleventh grade and 60 in twelfth grade. 144 of the students are from Anatolia, 79 from Vocational, 33 from Sports, 17 from Imam Hatip High School and 30 from Multi-Program High School. Data collection tools of the study; In order to gain access to demographic information, a Personal Information Form, Self-Efficacy Scale and Academic Motivation Scale were prepared by the researcher with the expert opinion. Data were analyzed by stepwise regression analysis and SPSS 23 (Statistical Program for Social Sciences) was used for statistical analysis. As a result of the research, it was seen that there was a positively low-level relationship between the scores obtained from the Academic Motivation Scale (SRS) and Self-Efficacy Scale (SRS). Significant relationships were observed between Academic Motivation and grade and school type variables in favor of 9th grade students and vocational high school students, while significant correlations were found between self-efficacy and gender variable of the participants in favor of male students.

**Keywords:** Sports Student, Academic Motivation, Self-Efficacy

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Jung'un Karakter Tipleri .....	18
2.	Jung'un Temel Kişilik ve Duyuşsal Özellikler Sınıflaması .....	19
3.	4MAT Modeline Göre Öğretim Süreci.....	28
4.	İçsel ve Dışsal Motivasyonun Karşılaştırması.....	54
5.	Çalışma Grubunu Oluşturan Okullar, Öğrenci Sayıları, Cinsiyetleri ve Sınıf Düzeyleri.....	69
6.	Akademik GÜdülenme Ölçeğinin (AGÖ) Alt Faktörleri ve Madde Numaraları .....	70
7.	Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı .....	72
8.	Ölçek Puanlarının Dağılımı .....	73
9.	Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	74
10.	Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	75
11.	Ölçek Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	76
12.	Akademik GÜdülenme ve Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları .....	77

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1 .	Kolb öğrenme stilleri, biçimleri ve nitelikleri .....	16
2 .	Kolb öğrenme stillerine göre kariyer tercihleri .....	17
3 .	Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli.....	20
4 .	Güdü oluşma süreci .....	50
5.	Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi .....	58



## GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik No</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Cinsiyet değişkenine göre AGÖ puanlarının grafiksel görünümü.....	74
2.	Cinsiyet değişkenine göre ÖYÖ puanlarının grafiksel görünümü.....	74
3.	Sınıf değişkenine göre AGÖ puanlarının grafiksel görünümü .....	75
4.	Sınıf değişkenine göre ÖYÖ puanlarının grafiksel görünümü .....	76
5.	Okul türü değişkenine göre AGÖ puanlarının grafiksel görünümü .....	77
6.	Okul türü değişkenine göre ÖYÖ puanlarının grafiksel görünümü .....	77
7.	Akademik güdülenme ve öz-yeterlik puanları arasındaki ilişkinin grafiksel görünümü.....	78

## KISALTMALAR LİSTESİ

- AGÖ** : Akademik Güdülenme leği  
**Y** : z-Yeterlik leği



## 1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında, gelişen teknolojiyle insanların bilgiye ulaşması her ne kadar kolaylaşmış olsa da gün içerisinde sorumlu olunan yoğun meşguliyetin ve stres unsurunun artmasıyla da insanların motivasyon düzeyleri zedelenerek yaşam içerisinde karşılaşılan zorluklarla başa çıkmaları zorlaşmaktadır. İnsanın bu zorluklarla başa çıkması için ihtiyaç duyduğu en önemli olgu ise onun güdülenmesidir. Güdülenme kavramı, kişinin yapacağı işerde onu motive edecek itici bir güç olduğundan, insanın her konuda güdülenmeye ihtiyaç duyması doğal bir süreçtir. Güdülenme kavramı ile ilgili literatürde çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Schunk (1990) bu kavramı; belirli bir amaca yönelik davranış sürecine yönelme ve o süreci devam ettirme şeklinde tanımlamaktadır. Erkuş (1994) ise organizmanın istediği hedefe varabilmesi için onu harekete geçmeye iten tüm içsel ve dışsal olaylar olduğunu ifade etmiştir. Güdülenme kavramı, yaşamımızda bir çok konu ile yakından ilişkisi olan ve davranışı tetikleyip ona yön veren içsel bir süreç olması sebebiyle de herkes için oldukça önem arz eden bir kavramdır. Güdülenmenin yakından ilişkisi olduğu düşünülen kavramlardan biri; Akademik Güdülenme kavramıdır. Bozanoğlu (2004) bu kavramı en kısa haliyle, akademik olan konularda ihtiyaç duyulan enerjinin üretilmesi şeklinde ifade etmiştir. Nitekim bireye istendik davranışlar kazandırmayı hedefleyen öğrenme-öğretme sürecinde güdülenme büyük önem taşımaktadır. Çünkü bireyin öğrenme arzusu ve başarı ile güdülenme arasında sağlam bir ilişki vardır. Bireyin, okula öğrenme arzusuyla gitmesi için okulda kendini iyi, mutlu ve başarılı hissetmesine ihtiyaç vardır. Bu sebeple öğrenmeye yönelik hedefleri belirlerken ve öğrencinin okula ve çevreye uyumunu kolaylaştırmak için güdülenme kavramı dikkate alınmalıdır. Sonuçta insanların güdülenme düzeyleri yaşam içerisinde birçok konudan etkilenmektedir. Örneğin; kişinin okula ve öğrenmeye karşı bakış açısı, kendini mutlu hissettiren başarı duygusuna olan ihtiyacı, yaşadığı olumsuzlukların sebeplerini neye bağladığı, belirlediği amaçların fonksiyonelliği, öğrendiklerinin hayatta bir karşılığının olması ve kendi potansiyeline ilişkin inancı onun güdülenme düzeyi üzerinde etkilidir. Green ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir araştırmada akademik güdülenmenin olumlu benlik, motivasyon, akademik başarı ve okula karşı tutum ile yakından ilişkili olduğu, akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin, öğrenme başarıları konusundaki sorumluluklarını da yerine getirme noktasında daha başarılı oldukları görülmüştür. Yine güdülenme kavramının ilişkili olduğu konulara baktığımızda, akademik güdülenme kavramının yanı sıra öğrenmede etkili olan bir diğer önemli husus ise öz-yeterlik kavramıdır. Bu kavram; öğrenme,



kavrama, uygulama gibi eğitsel konular üzerinde etkin belirleyicilik arz eden, Bilişsel Kuram dahilinde üzerinde oldukça çok araştırma yapılan ve adından sıkça söz ettiren bir kavramdır (Bandura; 1989, 1994).

Öz-yeterlik; insanın etrafında olan durumlar üzerinde etki edebilecek bir eylemi başlatarak bu eylemi, ondan sonuç alıncaya dek devam ettirebileceğine olan inancıdır (Bandura, 1994). Bu kavram kişinin beceri öğreniminde veya yeni öğrenmeler oluşturmasında daha sonra da bunları uygulamaya geçirmede kritik anlamda işlevseldir. Çünkü bireyin bunları yapabilmesi için öncelikle kendi potansiyeline güvenmesi gerekir. Bu da yeterlik algısını artırıp güçlendirmeye gerçeğeşir.

Bu bilgilere dayanarak bireyin öz-yeterlik algısının, onun birçok alanda (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor) gelişme göstermesinde önemli etkilere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin; öz-yeterlik algısı düşük olan bireyler, yapacak oldukları işleri veya öğrenecek oldukları konuları gözlerinde büyüterek, onların aslında olduğundan çok daha zor olduğunu düşünebilirler. Böylece bu düşünce, onların kaygı ve stres düzeylerini daha da arttırıp, onların sağlıklı düşünebilme, problem çözme gibi yetilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Birçok araştırma göstermiştir ki; yeterlik algısı yüksek olan birinin, ilgili konuda kendine duyduğu güveni de yüksektir. Çünkü motivasyon, yeterlik, potansiyel, güdü gibi kavramlar içseldir ve her biri diğerini etkiler niteliktedir. Dolayısıyla; kendine güven duyan kişi bu güveni her anlamda davranışlarına da yansıtmış olur. Elbette öz-yeterlik duygusu insanların kendi başarılarına göre farklılık gösterir. Kişinin hayatında başarıyla sonuçlanmış durumlar, o kişinin öz-yeterlik algı düzeyini artırırken, edinilen başarısızlık deneyimleri ise kişinin öz-yeterlik algı düzeyinin azalmasına neden olur. Sürekli olumsuz sonuçla karşılaşan kişi, bir noktadan sonra hayatının aynı şekilde, hep kötü sonuçlar alacağına dair devam edeceği duygusuna kapılıp kendi yeteneğine ve yapabileceğine olan inancı ciddi hasar alabilir. Bu durumda, o kişinin hayatındaki her alanı olumsuz etkiler. Bu anlamda yaşantılar kritik öneme sahiptir. Fakat bireyde sağlam öz-yeterlik algısı oluşabilmiş ise yaşanan başarısızlıklar o kişiyi kolay kolay etkilemez. Hayatta aksilikler, başarısızlıklar olabilir diye düşünerek tekrar çabalamaktan çekinmez. Bu durumda öğrenme-öğretme sürecinde de öğrencilerin, bu süreci başarılı bir şekilde geçirmelerinde, hem güdülenmenin hem de öz-yeterlik algısının etkisi ve önemi azımsanamayacak derecede büyüktür.

Sonuç olarak, bireylerin güdülenme ve öz-yeterlik inançları, onların başarılı olma düzeyleri üzerinde de güçlü bir belirleyici ve yordayıcıdır diyebiliriz. Yapılacak olan bu çalışmanın da öğrencilerin akademik güdülenmelerini ve öz-yeterlik algılarını arttırmaya yönelik hazırlanacak diğer çalışmalara ışık tutması ve öğrenme-öğretme sürecinde

motivasyonun ve öz-yeterlik algısının ne derece önemli olduğunun bilimsel bir temele dayandırılmasının faydalı olacağına inanılmaktadır.

### **1. 1. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ile öz yeterlik düzeylerini inceleyerek; lise öğrencilerinin kişisel bilgileri dikkate alınarak bağımlı değişkenler arasında fark olup olmadığını belirlemek; bu özellikler ile öz yeterlik ve akademik güdülenme alt boyut düzeyleri arasındaki ilişkileri tespit etmektir.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin, cinsiyet değişkeninin genel öz yeterlik ve akademik güdülenme düzeyi alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin, sınıf değişkeninin genel öz yeterlik ve akademik güdülenme düzeyi alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin, okul türü değişkeninin genel öz yeterlik ve akademik güdülenme düzeyi alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

### **1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi**

Güdülenme, yaşamla ilgili çoğu alanda olduğu gibi öğrenme öğretme sürecinde de etkin rol oynar. Geleneksel eğitim anlayışından çağdaş eğitim modeline geçilmesi ile önemi daha da artan güdülenme kavramının üzerine araştırmalar da bir o kadar artmıştır. Günümüzde adını sık duyduğumuz bu kavram eğitimde öğrenciyi bir makine olarak görme anlayışından uzaklaşıp artık sonuçları ve olasılıkları değerlendirerek karar verebilen, hedeflerini ve birikimlerini hayata aktarabilen ve bilgiyi anlam oluşturarak temellendiren bireyler olarak görülmesini sağlamıştır. Çünkü öğrenim yaşantılarının verimli geçmesi bireyin motivasyon düzeyi ile alakalıdır. Birey güdülendiği derecede öğrenir. Bu konu üzerinde yapılan çalışmalar güdülenmenin akademik araştırmalar üzerinde oldukça önemli olduğunu gösterir (Akbay, 2009; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Bireyin herhangi bir konuda içinde bulunduğu ruh hali, motivasyon düzeyi ve yeterlik algısı, onun performansını etkileyebilmektedir. Birey hangi konuda iyi güdülenmişse kendini o alanda yeterli hissetme olasılığı artabilir ve o konuda çalışmaya daha istekli hale gelir; böylece yöneldiği alanda başarılı olma yolunda mücadele etmekten kaçınmaz. Bu durumun aksine; yönelmiş olduğu konuda yeterli olduğunu hissetmeyen birey, başarı için uğraşma konusunda istekli olmaz. Güdülenme kavramı, öğrencilerin etkili bir öğrenme süreci geçirmeleri, ailelerin çocukların eğitimini takip etmeleri ve onların gelişimlerine katkı sağlamaları, eğitimcilerin ise çocuklara verimli bir eğitim ortamı hazırlamaları için üzerinde önemle durulması gereken bir kavramdır. Bu konuda Renchler'in 1992'de yaptığı

çalışmada, motivasyonun her düzeyde fark edilip; korunması, arttırılması ödüllendirilmesi gerektiğini dile getirmiştir ve bu söylem anlatılanları destekler niteliktedir. Çünkü güdü her zaman sağlam tutulmalıdır. Güdülenme kavramı, aynı zamanda akademik güdülenme ve öz-yeterlik kavramlarının da özünde ve temelinde olan bir kavramdır. Başlı başına önemli olan bu iki kavramın ülkemizde farklı değişkenlere bağlı olarak sporcu öğrenciler üzerinde sınırlı çalışılmış olması bir eksiklik olarak görülmüştür.

Sonuç olarak; bu araştırma, öğrencilerin akademik güdülenmelerini ve öz-yeterlik algılarını arttırmaya yönelik hazırlanacak programlara zemin oluşturması, yapılacak olan diğer araştırmalara ışık tutması ve öğrenmede motivasyonun öneminin bilimsel bir dayanak oluşturması konusunda önemli olduğu düşünülmektedir.

### 1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışmanın verileri, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Trabzon İlinde yer alan çeşitli liselerde 9-10-11 ve 12. sınıfta okuyan lisanslı futbolcu öğrencilerle sınırlı kalmıştır.
2. Araştırmanın verileri, araştırma kapsamındaki değişkenleri ölçmede kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü düzey ile sınırlıdır.
3. Araştırma bulgularına dair veriler sadece nicel analiz yöntemleri ile sınırlıdır.
4. Bu çalışmanın konusu ile ilgili ulaşılan bulgular kullanılabilen kaynaklarla sınırlıdır.
5. Araştırma kapsamında toplanan verilerin geçerliği, ölçeğin uygulandığı zaman aralığıyla sınırlıdır.

### 1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Çalışma dahilindeki bireylerin, ölçek maddelerini gerçek his ve düşünceleriyle yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmada kapsamında kullanılmış istatistiksel analiz tekniklerinin, araştırmanın problemlerini sınamada kullanılabilecek uygun ve geçerli yöntemler olduğu varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan ölçeğin uygulanması sırasında ortam imkanlarının tüm katılımcılar için aynı olduğu varsayılmıştır.

### 1. 5. Tanımlar

*Ortaöğretim Öğrencisi:* Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre; "Ortaokul veya İmam-Hatip Ortaokulundan sonra dört yıllık eğitim ve öğretim veren,

resmî ve özel örgün eğitim okul ve kurumlarının her birine örgün eğitim görmek için devam eden bireylerdir” (MEB, 2015, s.2).

*Öğrenme:* “İnsanların bilgi, tutum ve tavırlarında deneyimlerle elde ettiği kalıcı iz bırakan farklılıklardır“ (Aracı, 1999, s. 5).

*Beden Eğitimi:* İnsanı bütünüyle ortaya koyan; içinde bulunduğu fiziksel, ruhsal ve psikolojik durumun belirlediği kalıtsal hazırbulunuşluk düzeyinin izin verdiği oranda verim alabilmesi için yapmış olduğu tüm fiziksel hareketler ve oyunlardır (Aracı ve Aracı, 2014).

*Spor:* Genel anlamıyla spor, insanların fiziki ve ruhsal sağlığını bazı normlara göre yarışma ölçütleriyle heyecan, mücadele, müsabaka hırsı ve galip gelme gibi hedefler dahilinde başarı kuvvetini yükseltme ve kişisel anlamda zirveye ulaşma uğrunda göstermiş oldukları çabadır (Aracı, 1999)

*Güdülenme:* İnsanların belirli hedeflere ulaşabilmeleri için eylemde bulunmalarını sağlayan his veya fiziksel ruhsal faaliyetlerin açığa çıkarmak adına eyleme yol gösteren güç olarak tanımlanabilir (Gazioğlu, 2013)

*Akademik Güdülenme:* Eğitim ve öğretimle alakalı eylemlerde gereken enerjinin üretilmesidir şeklinde tanımlanabilir (Bozanoğlu, 2004).

*Yeterlik:* Herhangi bir iş veya sorumluluğu yerine getirebilmek için gereksinim duyulan bilgi ve becerilerin tümüdür (Şahin, 2000).

*Öz-yeterlik:* İnsanlar için ihtiyaç olan performansı açığa çıkarabilmek için gerekli olan planlamayı yapıp başarıyla sonuca ulaşabilme konusunda kendisine duyduğu güven duygusu olarak tanımlanabilir (Bandura, 1977).

## 1. LİTERATÜR TARAMASI

### 2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde, araştırmanın teorik temellerinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın konusuyla alakalı olduğu düşünülen bilgiler literatür ışığında açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 2. 1. 1. Öğrenme

Öğrenme; yaşamsal ihtiyaçların giderilmesi, topluma ve hayata ayak uydurabilmek ve her alanda ihtiyacımız olanı karşılayabilmek için elzemdir. Öğrenme yetisinin derecesiyle diğer canlı türlerinden ayrılan insan, yaşam içinde kendine yetebilmek, hayatını devam ettirebilmek için kalıtsal ve çevresel unsurların yardımıyla öğrenmeyi gerçekleştirir (Fidan, 1996). İnsanoğlu öğrenebilme yeteneği sayesinde yalnızca eğitim öğretimde değil yaşamın diğer alanlarında da hayatını devam ettirebilir, sosyal çevreye katılabilir ve çevresiyle uyumu yakalayabilir (Schunk, 2009).

Öğrenme, genelde eğitimin araştırma konusu olsa da çıktıklarına bakıldığında her alanda insanların hedeflediği noktaya ulaşabilmesi konusunda da önemli araçlardandır. Bu nedenle, bu konu üzerine birçok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalar elbette değişen dünya koşullarına göre aktüel şekliyle sürdürülmektedir. Öğrenme kavramı üzerine yapılan çalışmaların artması, doğal olarak bu kavram üzerine yapılan tanımların da artmasına sebep olmuştur. Ayrıca öğrenme kavramının diğer unsurları hakkında da çeşitli yaklaşımlar ortaya atılmıştır.

Bireyin temel gereksinimleri açısından öğrenmenin önemli olduğu konusunda aynı fikirde olan araştırmacılar; öğrenme süreçleri, sebep ve sonuçları hakkında görüş ayrılıkları yaşamaktadırlar. Bu nedenle de öğrenme kavramını evrensel anlamda kabul görmüş ortak bir tanımları mevcut değildir (Shuell, 1986). Bu bilgilere dayanarak literatürde karşılaştığımız bazı tanımlar şunlardır: Öğrenme, kişinin bilgisinde veya davranışında tecrübelerle edinilen kısmen kalıcı değişimlerdir (Mayer, 1982). Öğrenme, insanlarda bilişsel, duyuşsal, devinimsel ve nörofizyolojik farklılaşmalar meydana getiren kompleks bir kavramdır (Ekici, 2003). Başka bir tanımda ise öğrenme; yeni oluşumların farkına varma ve bu yenilikler karşısında verilen tepki olarak tanımlanmıştır (Gagne,1985)

Genel olarak tanımlara bakıldığında, üzerinde durulan ortak ifadenin kalıcı iz veya kalıcı bir değişim ifadesi olduğu görülmektedir. Öğrenme bilinçli yapılan eylemlerdir, yani

ilaç kullanımına bağlı vücutta yaşanan değişiklikler, refleksler, yorgunluk, hastalık veya iç güdüsel tepkiler gibi durumlar öğrenme olarak kabul görmez (Erden ve Akman, 2004).

### **2. 1. 1. 1. Öğrenme Yaklaşımları**

Öğrenme önemli bir kavram olmakla birlikte öğrenmenin nasıl gerçekleştiği de oldukça önemlidir. Daha önce de belirtildiği gibi; öğrenmenin tanımları hakkındaki değişiklikler nasıl gerçekleştiği konusunda da mevcuttur. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğiyle ilgili farklı yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımları; bilişsel, duyuşsal, beyin temelli (nörofizyolojik), davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşım olarak ele alabiliriz.

#### **2. 1. 1. 1. 1. Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı**

Bu yaklaşımda öğrenme, uyarın ve uyarana bağılı oluşan tepkiler arasındaki bağı ile gerçekleşir. Davranışçılara göre öğrenme, pekiştiriciler vasıtasıyla gerçekleşir (Özden, 2000). Bu kuramla alakalı, Ivan Pavlov Tepkisel Koşullanma, Frederic Skinner Edimsel Koşullanma, Guthrie ve Watson Bitişiklik, Thorndike Bağdaşıcılık gibi literatüre değerli kavramlar kazandırmışlardır. Davranışçı yaklaşım ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Erden ve Fidan, 1993; Özden, 2000):

1. Öğrenme gerçekleşirken organizma aktiftir, kendisi yaparak öğrenir.
2. Öğrenmenin en önemli elemanı pekiştiricidir.
3. Öğrenmelerin gerçekleşmesi ve kalıcılığının sürmesi için tekrar unsuru önemlidir.
4. Öğrenme için önemli kavramlardan biri motivasyondur

Bu yaklaşıma göre hedeflenen davranışın kazandırılması aşamasında koşullanma kavramın önemi vurgulanır. Koşullanma kavramı, tepkisel (klasik) ve edimsel olarak iki şekilde ele alınır.

Pavlov, tepkisel koşullanmayı köpekler üzerinde deneyler yaparak ortaya koymuştur. Bu kuramın ilkeleri ise şöyledir (Aydın, 2000):

1. Davranış değişikliği, mevcut olan tepkinin ortama giren yeni uyarıcıyla ortaya çıkması durumudur.
2. Hep aynı tepkiyi ortaya çıkaran koşulsuz uyarıcı ve başlangıçta nötr olup koşulsuz uyarıcıyla birleştiği zaman koşullu tepkiyi ortaya çıkaran öğrenilmiş koşullu uyarıcı olmak üzere iki tür uyarıcı vardır.
3. Organizma karşılaştığı koşullu uyarıcıları zamanla koşullu tepkilerle karşılama eğilimindedir. Bu duruma genelleme denir

4. Organizma tarafından, koşullu uyarıcılar birbirinden ayırt edilerek farklı koşullu tepkiler ortaya çıkabilir ve bu duruma da ayırt etme denir.
5. Koşullu uyarıcı koşulsuz uyarıcı ile birlikte verilmediği zaman koşullu tepkide zaman içerisinde azalma oluşabilir. Bu durum sönme olarak ifade edilir.
6. Sönmüş olan koşullu tepkiler, koşulsuz uyarandan sonra gelen koşullu uyarıcılar ile birlikte verildiğinde kendiliğinden geri gelme meydana gelir.

İnsan davranışları yalnızca somut tepkilerle ifade edilen uyarıcı-tepki bağıyla oluşlarla sınırlandırılmaz. Klasik koşullanmada öğrenme meydana gelmesi için tepkiye sebep olan uyarıcının bilinmesine ihtiyaç vardır. Bu durumun bilinmediği zamanlarda edimsel koşullanma devreye girer (Selçuk, 2001).

Edimsel koşullanma yaklaşımı ilkeleri:

1. Edimsel koşullanmada öğrenme gerçekleşmesi, gereksinimlerin giderilmesinden doğan yeni bir tepkinin geliştirilmesi halidir.
2. Hedeflenen davranışı kazandırmak için ortama sokulan her uyarının öğrenmede etkin bir rolü vardır. Hedef davranışı oluşturması muhtemel olan olumlu pekiştireç ve istenen davranışı kazandırma olasılığını düşüren olumsuz pekiştireç denilen iki tür pekiştireç mevcuttur.
3. Davranış değişikliği meydana getirmek için pekiştireç, tepkinin hemen ardından verilmelidir (Aydın, 2000).

## 2. 1. 1. 1. 2. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı

Davranış kuramcıları öğrenmeyi uyarıcı tepki bağıyla kısmen açıklayabilmişlerdir. Organizmadaki davranış değişikliği oluşturmada yalnızca davranışçı yöntemlerin yeterli olmadığını, insan davranışlarının altında yatan sebeplerin karmaşık bilişsel süreçlerin var olduğu neredeyse tüm uzmanlarca kabul gören bir durumdur (Cullingford,1990).

Senemoğlu (2007) bir savaş sırasında aynı eğitime tabii tutulmuş iki operatörün bir tanesi ekrandaki uçağı anında fark edip önlem alırken diğer operatörün uçağı hemen algılayamamış olmasının davranışçı kuramla açıklanmasının zor olduğunu ifade etmiştir.

Bilişsel öğrenme yaklaşımında davranış değişikliği, davranışçı kuramın aksine dolaylı olarak gözlenebilecek bir süreçtir. Bilişsel kuramcılar gözlenebilen tepkilerle değil daha çok bilişsel süreçlerle ilgili olan düşünme, anlama, kavrama, algılama, duyuş ve yaratıcılık gibi kavramlarla ilgilenir. Kısaca bu kuram öğrenmeyi, Gestalt düşüncesinin de temelinde olan, kişinin kendisini ve çevresini anlama, yaşadıklarını anlamlandırma çabası olarak ifade eder, ve o kişinin yaptığı davranışlara dair bir tespit bulabilmesi için yaşadığı durumları algılama şeklinin anlaşılması önemlidir (Özden, 2000).

Bilişsel kuramda öğrenmenin gerçekleşebilmesinin temeli, bir hedefin mevcut olmasıdır. Başka bir ifadeyle özetlersek; insanlar bir amaçları olduğu sürece o yolda öğrenme ihtiyacı hissederek öğrenme isteği oluştururlar, ortada bir amaç yoksa öğrenme isteği de olmaz. Her hangi bir amaç gözetmeden deneme yanılma yaparak öğrenme gerçekleşmez. Bilişsel kuramcılar için öğrenme gerçekleşirken pekiştireç gerekmez, öğrenmeler bütüncül şekilde ele alınmalıdır ve düşünme, algılama, problem çözme, metabilişsel algı gibi zihinsel süreçler iyi anlaşılmalıdır (Güney, 2000).

Bilişsel öğrenme yaklaşımının temel ilkeleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (Ormrod, 1990).

1. Zihinsel çalışmalarda subje insandır.
2. Çalışmaların odak noktası zihindeki olaylardır.
3. Yapılan çalışmalar nesnellik ve bilimsellik taşımalıdır.
4. Süreçte öğrenen aktiftir.
5. Kullanılan bilgi örgütlüdür.
6. Öğrenmeler zihinde eski bilgilerle yeni bilgilerin etkileşime geçip kaynaşmasıyla olur.

### **2. 1. 1. 3. Duyuşsal Öğrenme Yaklaşımı**

Bu yaklaşımda davranış ve zihinsel kuramcılar dikkate almadığı his ve duygu gibi kavramlar yer alır. İçsel süreçlerin davranışçılar ve bilişsel kuramcılar tarafından göz ardı edilmesi duyuşsal öğrenme kuramının ortaya çıkmasına vesile olmuştur (Balaban ve Salı, 2006). Duyuşsal öğrenme yaklaşımında benlik gelişimi ve ahlak üzerinde durulur. Davranış değişikliği (öğrenme) olarak adlandırılan durumun nihai amacının benlik gelişimi olduğunu ele alırsak, nitekim bu gelişimde sadece davranışsal ya da bilişsel gelişim söz konusu olamaz, bunların yanı sıra duyuşsal gelişim de benliği oluşturan önemli bir gelişim alanıdır ve bu konuya da gereken önem verilmelidir. Bu yaklaşımın ilkeleri aşağıdaki şekildedir (Özden, 2000):

1. Birey, geçirdiği eğitim süreci ile kendi potansiyeline güven duymalı, yeterliğine inanarak yüksek hedefler belirleyebilmeli ve bu hedefler doğrultusunda ilerleyebilmelidir.
2. Eğitimin benlik kavramında dikkate alınması gereken noktalar, akademik, fiziksel, duyuşsal ve sosyal konulardır.
3. Eğitimin nitelikleri, bilişsel anlamda sağlıklı olan kişilerin bir özelliği olan öz saygı geliştirici düzeyde olmalıdır.



4. Eğitimcilerin tutumları, öğrencilerin başarılı olup olmama durumuna göre şekil almamalıdır.
5. Başarılı öğrenciler takdir görüp davranışları pekiştirilebilir, başarısız öğrencilere de yardımcı olunabilecek ortamlar hazırlanmalıdır.
6. Öğrencilerin ahlaki gelişimleri öğüt ve telkinle değil rol model olunarak geliştirilmelidir.
7. Eğitimciler öğrencileri ahlaki gelişim konusunda bilinçlendirmeli ve değerlendirmeler ahlaki gelişim dönemlerine göre yapılmalıdır.

#### **2. 1. 1. 1. 4. Nörofizyolojik (Beyin Temelli) Öğrenme Kuramı**

Öğrenme biçimleri konusunda yapılan çalışmalar akademik anlamda da yeni bir dönem başlamıştır. Beynin nasıl işlediği, öğrenme şekilleri, parça ve bütün algısı ve zeka türleri gibi konular üzerinde artan araştırmalar, yeni kuramların ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. McCarthy, Dunn ve Dunn gibi öğrenme stilleri üzerine yaptıkları çalışmalar, Howard Gardner'ın çoklu zeka kuramı sonucunda geliştirilmiştir.

Beynin fonksiyonelliği ve yapısıyla alakalı olan araştırmaların ışığında erişilen bulguların eğitime entegre edilmesi, son elli hız kazanmaya başlamıştır. Beyin üzerinde yapılan çalışmaların eğitime yansımaya ilk olarak 1980'li yıllarda görüşte bulunan Leslie Hart, nörofizyolojik öğrenme veya beyin temelli öğrenme, uyumlu öğretim olarak isimlendirilen teorinin temelini atan araştırmacı olarak tanınmaktadır (Gülpınar, 2007; Koyuncu, 2009; Odabaşı, 2010). Beyin temelli öğrenme modeli üzerinde araştırmalar yapan Caine ve Caine, bu öğrenme modelini, anlamlı bir biçimde öğrenme için nörofizyolojik kuralların kabul görmesini ve bireyin öğrenme ortamının bu normlara göre şekillendirilmesi olarak ifade etmiştir (Caine ve Caine, 2002). İnsan beynindeki nörolojik olaylarla ilgili yapılan araştırmalar eğitimcilerinde odak noktası olmuştur. Bu olaylardan öğrenmenin gerçekleşme biçimiyle alakalı yaklaşımlar ortaya atılmıştır.

Beyin temelli öğrenme yaklaşımında beyin, nörolojik yapının çalışma prensibi bilinerek anlaşılabilir diye düşünen Hebb tarafından sistematik hale getirilmiştir. D. Hebb'e göre bireysel farklılıklar, anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi, heyecan, merak, korku gibi öğrenenin birçok uyararla karşılaşması önemlidir. Hebb, öğrenme oluşumu sonrasında beyinde meydana gelen fizyolojik değişimler üzerinde durmuştur. Bu araştırmalar neticesinde hücre topluluğu ve faz ardışıklığı terimlerini ortaya koymuştur (Özden, 2000). Nörofizyolojik öğrenme yaklaşımının ilkeleri aşağıdaki gibi listelenmiştir (Caine ve Caine, 1995).

*Beyin bir çok fonksiyonu aynı anda gerçekleştirebilen paralel bir işlemcidir:* Bu ilkeyi göz önünde bulundurursak, eğitimde beynin bu fonksiyonuna uygun bir şekilde tasarlanmış tekniklerle birden fazla bilgi uyum içerisinde aktarılmalıdır. Öğrenciler öğrenme sürecinde bir orkestranın uyumlu şekilde yönlendirilmesi gibi olmalıdır.

*Öğrenmek fizyolojik bir eylemdir:* Bu ilkeye göre öğretim ortamında öğrenenin içinde bulunduğu, açlık, susuzluk, stres ve benzeri fizyolojik durumlar öğrenmeyi olumsuz yönde etkilerken mutluluk, iyi ruh hali gibi durumlar öğrenmeyi olumlu etkiler. Bireyin fizyolojik durumu ne kadar iyi olursa öğrenme de o düzeyde yüksek olur.

*Beyinde bilgiler anlamlandırılmaya çalışılır, anlam arayışı doğuştandır:* Beyin aldığı bilgilere anlam yükleme eğilimindedir. Öğretimde ise ortamı oluşturulurken derslerin heyecan veren, dikkat çeken ve anlamlı nitelikte sunulması gerekir.

*Anlam arayışı örüntüleme (patterning) ile gerçekleşir:* Örüntüleme; verilerin anlamlı bir biçimde sınıflandırılma durumudur. Beyinde örüntüleme oluşturmak, öğrenmeyi etkili ve anlamlı şekilde gerçekleştirebilmek için şarttır. Bu sebeple öğretimde kişiler herhangi bir şekilde sınıflama yapma ihtiyacı içindedirler. Bu sınıflamayı; hayal kurarak, problem çözerek ya da eleştirel düşünce biçiminde gerçekleştirebilirler. Öğrenmeler gerçekleşirken bilgiyi en etkili şekilde oluşturmak için bilgilerin ilgili başka bir bilgiyle desteklemek gerekir. Bilgi öğrenene sunulurken zorlayarak değil de öğrenenin örüntüleri kendi anlamlandıracağı, yaratabileceği şekilde sunulmalıdır.

*Duygular ve tutumlar örüntülemeye önemlidir:* Duygular ve biliş birbirinden ayrılamaz. Saygı, sevgi, öz saygı ve kabul görme gibi duygusal haller öğrenmelerin gerçekleşmesi konusunda önem arz eder bu sebeple bu faktörlerin de gözetilmesi gerekmektedir.

*Beyinde parça ve bütün birlikte algılanır:* Beyinde bulunan loblardan biri, beyne ulaşan bilgiyi parçalara bölerken, diğer lob ise gelen bu bilgiyi bütün olarak algılar ve bütünsel değerlendirme yapar. Birey, eğitim süreci içerisinde bu parça ve bütünler arasındaki etkileşimden anlam oluşturarak öğrenmeyi gerçekleştirir. Beynin her iki lobu sayısal veya sözel konularda birlikte çalışır. Böylelikle; konular öğretilirken bütün ve parçalar birbirleriyle ilişkili ve eş zamanlı olarak aktarılmalıdır.

*Öğrenme gerçekleşirken asıl uyarıcı ile yan uyarıcılar birlikte etkilidir.* Beynin direkt olarak farkında olduğu, ilgisini çeken çevresel uyarıcıların yanında, dikkatini çekmeyen, farkında olmadığı uyarıcılar da olabilir. Bu durum literatürde algıda seçicilik olarak adlandırılan beynin öğrenme ortamında dikkatini çekmeyen uyarıcılara tepki vermediğini gösterir.

*Öğrenmelerde istemli -istemli süreçler vardır:* Bireyler çoğu bilinçdışı yaşanan süreci algılayarak ve öğrenirken bu eylemlerin gerçekleştiğinin farkında değildirler:

Öğrenme ortamındaki gizil uyaranlar istemsiz olarak da olsa bilinçaltına ulaşır. Öğrenme ortamı düzenlenirken uyarıcıların belirlenen hedeflere uygun şekilde olmasına dikkat edilmelidir.

*İnsanda iki tür farklı bellek mevcuttur:* Bu bellekler; uzamsal sistem ve ezbere dayalı öğrenme sistemleridir. Uzamsal bellek sistemi; bireylerin bazen tekrara gereksinim duymadan bilgileri hatırlamasını temsil eder. Fakat birbiriyle ilgisi olmayan bilgilerin depolamasında tekrara ihtiyaç vardır.

*Öğrenme kapasitesi zorlandıkça artar, tehdit ve baskı ile azalır:* Makul seviyede zorlanan beyinin öğrenme kapasitesi artar. Tehdit ve baskı altında ise öğrenme olayı sekteye uğrar. Dolayısıyla öğretim sürecinde bu iki faktör dikkate alınmalıdır.

*Her beyin eşsizdir:* Bilgiler aynı olsa bile anlamlandırma her beyinde farklıdır. Bu nedenle her beyin biriciktir ve eşsizdir. Her beyin kendine özgü düzenlenmiştir.

### **2. 1. 1. 5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı**

Yapılandırmacılık yaklaşımı, J. Piaget, J. Dewey, L. S. Vygotsky, J. Bruner ve E. Glasersfeld gibi araştırmacılar tarafınca eğitime kazandırılmıştır. (Aydın ve Durmuş, 2006). Bu yaklaşım çağdaş eğitim anlayışının önemli kuramlarından biridir. Yapılandırmacı öğrenme modelinde, bilgi oluşturulurken öğrenen süreçte aktiftir (Howe ve Jones, 1998). Ausubel, öğrenmeye etki eden en önemli unsur, öğrencinin var olan bilgi birikimiyle yeni edindiği bilgi arasında nasıl bağlantı kuracağı temeline dayandırmaktadır (Duffy ve Jonassen, 2013).

Yapılandırmacılık, öğretimden çok bilginin yapısıyla ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğiyle ilgilenir. Bu yaklaşımda, her birey kendi öğrenmesinden sorumludur ve her birey özeldir. Öğretimde bireysel farklılıklara yer verildiği öğrenenin süreçte pasif değil aktif olduğu, geleneksel anlayıştan uzak önemli bir çağdaş eğitim modelidir. Yapılandırmacılığı, Piaget bilişsel, Vygotsky sosyal, Glaserfeld ise radikal yapılandırmacılık şeklinde adlandırmıştır. Bu farklı adlandırmalarda yapılandırmacılık yaklaşımının farklı özelliklerine değinilmiştir.

Yapılandırmacılıkta farklı noktalar olsa da bu yaklaşımın sahip olduğu bazı özellikler aşağıdaki gibidir (Arslan, 2009; Gürol, 2002; Yapıcı, 2007):

1. Süreçte aktif olan bireyin; araştırma, öğrenme, yorumlama ve analiz yapma çalışmalarına önem verilir.
2. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımdır.
3. Bilgi, deneyimlenerek kazanılır.
4. Bireyin kendini ifade etmesine fırsat tanır.
5. Öğretmen, bilgiyi aktaran değil öğrenme sürecinde rehberdir.

6. İşbirlikçi öğrenme esastır.
7. Ezber değil bilgiyi yapılandırma önemlidir.
8. Sonuç değil süreç önemlidir.
9. Öğrenmelerin çokluğunu değil yapısını önemser.
10. Öğrencilere öğrenmeyi öğretmek temel esastır.
11. Üst düzey düşünme becerileri kazandırmayı hedefler.
12. Öğrenme sürecinde kullanılan yöntem teknikler çeşitlilik arz eder.
13. Öğrenme gerçekleşirken, öğrenme ortamı bireyin duyuşsal, bilişsel ve fiziksel potansiyeline göre şekillendirilir.
14. Öğrenmeler bilgi odaklı değil, bilgiyi üretip işleme ve yapılandırma odaklıdır.
15. Eski ve yeni yaşantılar bütünleştirilerek ileriye fayda sağlayacak çıkarımlar yapılır.
16. Yaratıcılık ve düşünme önemlidir.
17. Bireyin kendini keşfetmesine olanak sağlar.
18. Öğrenmeleri gerçek ortamlarında yapmaya özen gösterilir.

## 2. 1. 2. Öğrenme Stilleri

Bireyin temel alındığı yaklaşımların geleneksel eğitim modelinden daha çok fayda sağladığı, eğitim ve psikoloji üzerinde yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu faydalar ışığında bireysel farklılıklara önem veren yaklaşımlar artmıştır. Stil kavramı başlı başına bir özgünlük ifadesidir. Başka bir deyişle, bireysel farklılıklar gözetildiğinde öğrenme stillerinin ortaya çıkması doğal bir süreçtir. Öğrenme stilleri, 1960'larda Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır ve araştırılmaya devam etmektedir. Öğrenme stilleri, kişinin öğrenme ve unutmama sürecinde kendince belirlediği yollar, yöntemlerdir (Dunn,1993). Given (1996) bir birey olmamızın en temel noktasını oluşturan öğrenme stillerinin; hem öğrenirken hem de çevremizle etkileşimde bulunurken benzer ve farklı yanlarımızı ortaya koyduğunu ifade etmiştir.

Keefe'e (1991) göre öğrenme stili, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor özelliklerin karışımıdır. Bireylerin öğrenme çevrelerini algılama biçimi, öğrenme çevresiyle etkileşimi ve öğrenme ihtiyaçlarını nasıl karşıladıkları öğrenme stilleri ile ilgilidir (Güven, 2004). Öğrenme stilleri konusunda eğitimciler ve öğrenciler bilinçli olursa, bireysel farkların gözetildiği öğrenme sürecinde verilen eğitimden alınan verim daha yüksek olacaktır. Kendi öğrenme stiline farkında olan birey, güçlü ve zayıf yanlarının da farkında olur. Dolayısıyla hangi alanda eksik olduğunu da iyi bilir ve yaşayacağı problemlerde neye ihtiyacı olduğunu farkına vararak kendini o yönde geliştirmeye özen gösterir. Bu da bireyin yaşamını her alanda olumlu şekilde etkiler (Güven, 2003).

### 2. 1. 2. 1. Öğrenme Stili Modelleri

Yukarda bahsedilen bilgiler ışığında öğrenme stillerinin teşhis edilebilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bazı modeller açıklanmıştır.

#### 2. 1. 2. 1. 1. Kolb Deneyimsel Öğrenme Modeli

Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Stili bu alanda isim yapmış önemli modellerdendir. Kolb öğrenmeyi, yaşantıların bilgiye dönüştürülme süreci olarak tanımlar. Kolb'un öğrenme stiline Yaşantısal (deneyimsel) demesinde iki neden vardır. Bunlardan ilki J. Dewey, Lewin ve Piaget'nin çalışmalarıyla olan bağlıdır. Diğer bir neden ise öğrenme sürecinde yaşamsal tecrübelerin oynadığı temel rolü ifade eder (Kolb, 1984). Kolb'a göre öğrenme, yaşantılar sonucunda bireyin dünyaya uyum sağlama sürecidir. İnsanın düşünme şekli Deneyimsel öğrenme sürecinde durağan değildir yaşantılara göre değişkenlik gösterir. Bu modele göre yaşanan değişimler döngüsel bir aşamayı takip ederek ilerler. Bu aşamalar Somut Deneyim (SD) (Concrete Experience), Soyut Kavramsallaştırma (SK) (Abstract Conceptualization), Yansıtıcı Gözlem (YG) (Reflective Observation) ve Aktif Deneyim (AD) (Active Experience) yollarıdır. Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim eksenini bilginin zihinsel değerlendirme boyutu, Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem ise bilginin duyuvar aracılığıyla işlenmesi boyutudur (Kolb, 1984). Kolb'un yaptığı bu sınıflamada, kişiliğe ve duyuşsal özelliklere bağlı olan Jung'un Psikolojik Tipler kuramındaki sınıflamadan yararlandığı söylenebilir. Jung'un "algısal-sezgisel" alanı bu modeldeki "somut-soyut" alana benzerken, "aktif-yansıtıcı" alanı ise aynı şekilde kalmıştır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Kolb (1984)'e göre her öğrenme biçimi farklı öğrenme yollarına sahiptir;

*Somut deneyim (hissederek):* Bu stille öğrenen bireyler, sezgilerine güvenerek öğrenirler. Bu bireyler, problem çözme durumunda da mantıklı düşünme, genelleme ve kuramlardan çok sezgilerle hareket ederler. İletişim kurma konusunda güçlülerdir. İlişkileri ve deneyimleri hislere dayanır ve öğrenmeleri bu sezgiler yoluyla gerçekleşmiş olur (Kolb, 1984). Somut deneyimi yüksek olan bireyler, öğrenmeleri konusunda dönütler aldıkça ve öğrenme ortamlarındaki tartışmalara dahil oldukça daha iyi şekilde öğrenirler.

*Yansıtıcı Gözlem (İzleyerek):* Bu yolla öğrenen bireyler, gözlem yetenekleri güçlü olan bireylerdir. Yansıtıcı gözlemi yüksek olan kişilerin en iyi şekilde öğrenmeleri için, görev aldıkları konularda aktif biçimde çalışma olanağı bulmaları ve deneme-yanılma yöntemini kullanmaları gerekmektedir. Bu kişilerin olaylara yaklaşımları da farklıdır.

Karşılaştığı durumların ardındaki gerçekliği ve nasıl oluştuğunu anlamak isterler. Yansıtıcı gözlem yoluyla öğrenen bireyler, düşünce sistemlerini oluşturma sürecinde kendi duygu ve kararlarına güvenir; tarafsız, sabırlı ve dikkatli davranırlar (Kolb, 1984).

*Soyut kavramsallaştırma (Düşünerek):* Soyut Kavramsallaştırması güçlü bireylerin, nesne ve sembolere karşı ilgileri daha fazladır. Duygulardan çok mantık ve düşünce ön plandadır. Öğrenmeler simülasyon ve alıştırmalarla değil düşünsel çabalar sonucu gerçekleşir. Problemler karşısında çözüm ararken bilimsel yöntemleri tercih eder, plan dahilinde ilerlerler. Soyut Kavramsallaştırma stiline uygun bireyler, kuram ve model geliştirme becerilerine sahiptirler. Karşılaştıkları durumlara fevri tepkiler değil, mantıklı ve planlı şekilde yaptıkları analizlerle oluşturmuş oldukları düşünceleriyle cevap verirler (Kolb, 1984).

*Aktif deneyim (Yaparak):* Aktif deneyim stili ile öğrenen bireyler, yaparak yaşayarak öğrenirler. Uygulamalı ödev, proje veya küçük grup tartışmaları yaparak daha iyi öğrenmeler gerçekleştirirler. Karşılaşılan problemleri çözme noktasında ve çevrelerini etkileme konusundaki becerileri gelişmiş düzeydedir. Değişmez gerçeklikler değil fayda sağlayanı seçme, risk almaktan korkmama ve başladıkları işi bitirme eğilimindedirler (Kolb, 1984).

Özetlemek gerekirse; öncelikle kişi sanal veya gerçek yaşama yakın bir deneyim yaşar, daha sonra bu deneyimi kendi içerisinde analiz eder ve bu işlemler sonucunda elde edilen çıkarımlar hayata uyarlanır ve genellenir. Gerçek hayata genelleme yapılan durumlar gerçekleriyle ilişkilendirilir. Gerçek yaşamla ilişkilendirilen deneyimle ulaşılan bilgi gerçek duruma uygulanır ve böylece yeni deneyim edinilmiş olur.

Kolb'un modelinde, öğrenme stilini belirleyen öğeler, bu dört öğrenme yolunun bileşenleridir. Kolb oluşturduğu Öğrenme Stilleri Ölçeğini de buna göre oluşturmuştur. Bireyin aldığı puanlar baskın olduğu öğrenme alanları arasında bir yerde bulunur ve aşağıda yer alan öğrenme stillerinden birinde yer alır;

- a) Accomodator (Yerleştiren)
- b) Assimilator (Özümseyen)
- c) Diverger (Değiştiren)
- d) Converger (Ayrıştıran)



Şekil 1. Kolb öğrenme stilleri, biçimleri ve nitelikleri (Kolb, 2005, s. 195)

**Değiştiren:** Kişi yaptığı şeyin nedenini bilmek ister. Bu nedenle beyin fırtınası ve gözlem yapma eğilimindedir. Hayal gücünü devreye sokar ve duyarlıdır. Normlara karşı duyarlılık gösteren, kaos durumunda yaratıcı davranarak başa çıkma ve araştırmacı kişiliğe sahiptir. Yansıtıcı Gözlem ile Somut Yaşantı stilindeki öğrenmeleri temsil eder (Biedenbender, 2012). Sabırlı, dikkatli ve düşünceleriyle hareket eden bireylerdir. Psikologlar, sağlıkçılar, müzisyenler, tiyatrocular, tasarımcılar ve gazeteciler bu alanda çalışanlara örnek gösterilebilir (Kolb, 2005).

**Özümseyen:** Bu stilde Yansıtıcı Gözlem ile Soyut Kavramsallaştırma stilindeki öğrenmeleri ifade eder (Biedenbender, 2012). Bu stilde de kişi yaptığı şeyin açıklamasını bilmek ister, öğrenirken soyut kavram ve fikirler üzerinde dururlar. En belirgin özelliklerinden biri, kavramsal model yaratmadır. Bilgiyi organize etme, düzenleme, verileri

analiz etme gibi becerilere sahiptirler. Bu alandaki kişiler daha çok biyoloji, fizik, matematik, eğitim araştırmaları, hukuk ve sosyoloji gibi alanlarda çalışırlar (Kolb, 2005).

**Ayrıştırıcı:** Ayrıştırıcı modelde, kişi bir şeyin nasıl çalıştığı konusunda merak duyar. Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı öğrenme alanını ifade eder (Biedenbender, 2012). Çalışmalarını yaparak yaşayarak öğrenmeyi, problem çözme, pratik yöntemler kullanma ve yeni fikirlere açık olmayı severler. Hedef belirleme, problem çözerken planlama yapma ve karar verme becerilerine sahiptirler. Bu alandaki kişiler mekanik, elektrik, bilgisayar, çevre bilimleri gibi mühendislik alanlarında çalışırlar (Kolb, 2005).

**Yerleştiren:** Kişi oluşabilecek durumları merak eder. Yapararak yaşayarak ve hislerine güvenerek öğrenme eğilimindedirler. Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantı öğrenme alanı içindedirler. Başkalarıyla çalışmaktan rahatsız olmazlar, açık fikirli ve değişime açık insanlardır (Biedenbender, 2012). Yerleştirme kapsamındaki kişiler, fırsatları kovalayan, olanaklardan yararlanan ve çevresindekileri etkileyip liderlik edebilen özelliklere sahiptirler. Finans, eğitim, yönetim, işletme ve pazarlama gibi alanlarda çalışabilirler (Kolb, 2005).



Şekil 2. Kolb öğrenme stillerine göre kariyer tercihleri (Kolb, 2005, s. 198)



## 2. 1. 2. 1. 2. Jung Öğrenme Stilleri

Psikolojik tiplerin tanımlanması konusunda önemli rol oynayan araştırmacılardan biri de Carl Jung'dır (Grigorenko ve Sternberg, 2001). Jung, insanları anlama ve tanımlama yolunda yalnızca güçlü olma isteği veya cinsiyet kavramının yeterli olmadığını belirterek, insanların psikolojik anlamda birbirlerinden oldukça farklı olduğunu ifade etmiştir. Jung, 1921'de yayımladığı Psikolojik Tipler adlı kitabında İçe Dönük ve Dışa Dönük tip olarak temelde iki kişilik tipinden bahsetmiştir. Bu tiplerin özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (Daco, 1983; Özgü, 1976; akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005, s. 5 )

Tablo 1. Jung'un Karakter Tipleri

DIŞADÖNÜK	İÇEDÖNÜK
Dışa dönüktür.	Kendisine dönüktür.
Dış dünyaya yönelir.	Anılar, hayaller dünyasında yaşar.
Beklemenin bir yarar sağlamayacağını düşünür.	Bir şey yapmaya başlamadan önce uzun uzun düşünür.
Dış dünyayla olumlu, yaratıcı ilişkiler kurmakta güçlükle karşılaşmaz.	Yapacağı işin sonuçlarını kendi kendine tartışır, sakıncalı yanların olup olmadığını anlamaya çalışır. Bu nedenle karar vermekte zorlanır, zaman kaybeder, işin gecikmesine neden olur.
Değişiklikleri, yenilikleri sever.	Utangaçtır.
Çabuk kırılmaz.	Kendisine, dolayısıyla başkasına güvenmez. Bunun sonucu olarak, başkasıyla kurduğu, ama zorlukla kurduğu ilişkilerinde kuşku duymaktan kendini alamaz.
Zorluklar karşısında cesaretini kaybetmez.	Çevresine uymakta güçlük çeker.
Genel olarak, önce tasarladığı işi yapmaya başlar. Bu işle ilgili düşüncelerini sonraya bırakır.	
Kararsızlık göstermez.	
İşlerinde geç kalmaz.	

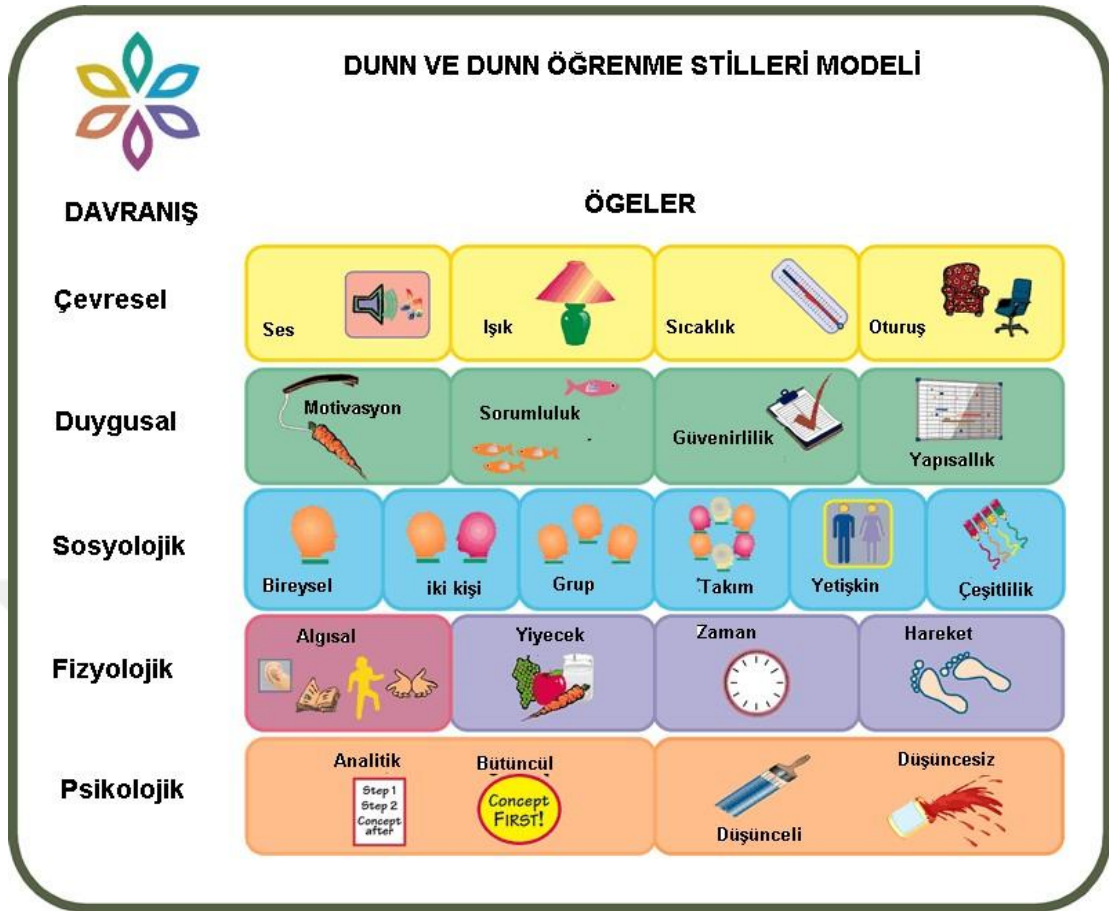
Bireyleri, temel olarak iki tip altında birleştiren Jung, bu sınıflandırmanın devamı olarak temel kişilik ve duyuşsal faktörleri ikili olarak birbirleriyle eşleşen dört küme şeklinde ayırmıştır. Bu dört küme özellikleriyle birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Jung'un Temel Kişilik ve Duyuşsal Özellikler Sınıflaması (Given, 1996; akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005, s. 5 )

Dünyayla ilişki şekli	Dışadönük (Extraversion) E	İçedönük (Introversion) I
	Şeylerin ve diğer insanların dış dünyasına dönüklük.	Fikirlerin ve hislerin iç dünyasına dönüklük.
Karar verme/ oluşturma şekli	Karar verici (Judging) J	Azimli (Perceiving) P
	Karara ulaşırken ve sorunları çözerken bir sıraya (düzene) odaklanmak	Mümkün olduğunca çok veri ve bilgi elde etmeye odaklanmak
Algı şekli	Algısal (Sensation) S	Sezgisel (Intuition) N
	Duyularla algılamaya, olgulara, detaylara ve somut olaylara dönüklük	Olasılıklara, hayal gücüne, anlamlara ve şeyleri bir bütün olarak görmeye dönüklük
Değerlendirmeye şekli	Düşünen (Thinking) T	Hisseden (Feeling) F
	Mantık ve gerçekçiliği kullanarak analiz yapmaya dönüklük.	İnsani değerlere, kişisel dostluklar kurmaya, inanç ve beğenilere bağlı olarak karar vermeye dönüklük.

### 2. 1. 2. 1. 3. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn (1993) öğrenme stilini, her kişide değişkenlik gösteren, kişinin zor ve yeni bir bilgi üzerine yoğunlaşmasıyla başlayan, bilgiyi alıp beyne yerleştirme süreciyle devam eden bir yol olduğunu belirtmiştir. Bu unsurlar arasında yapılan seçimler, kişinin öğrenme şeklini belirlemede yardımcı eder. Dunn ve Dunn öğrenme süresince öğrenmeyi etkileyebilecek durumları belirlemişlerdir. Bu faktörler; çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik faktörlerdir, bu faktörlere bağlı olarak da yirmi iki element mevcuttur. Bu elementlerin aralarında sarmal bir ilişki vardır, her bireyde aynı düzeyde etki etmeyebilir. Bu faktörler, öğrenme öğretme süreci içinde de birey üzerinde dolaylı veya doğrudan etki bırakabilir (Dunn ve Dunn, 1993).



Şekil 3. Öğrenme stili modeli (Dunn ve Dunn, 1993, s. 68)

Illie (1998) faktörleri ve alt başlıklarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

**Çevresel faktörler:** Çalışma esnasında kişinin öğrenme ortamında mevcut olan ses, yetersiz veya fazla ışık, sıcaklık veya oturma şekli gibi unsurları içerir.

**Duygusal faktörler:** Motivasyon: Güdülenmenin içsel veya dışsal oluşuyla ilgili olan tercihleri kapsar.

- **Güvenirlilik (Uyum, süreklilik):** Öğrenirken ilgi ve dikkati verip vermeme ve başlanılan işi sonuca ulaştırma, bitirip bitirememekle ilgili durumlardır.
- **Sorumluluk:** Öğrenme sürecinde sorumluluk hissetme ve inisiyatif kullanma durumunu ifade eder.
- **Yapısalılık:** Öğrenme sürecindeki talimatları uygulama durumunu temsil eder.

**Sosyolojik Faktörler:**

- **Yalnız olmayı seçme:** Bireysel olarak çalışma şeklini tercih etme.
- **Eşli çalışma seçimi:** Bir başkasıyla çalışma düzenini seçmeyi ifade eder.
- **Grupla çalışma:** Grup veya akranlarla birlikte çalışmayı tercih etmemdir.

- *Yetişkinle çalışma*: Daha çok yaşça büyük olanlardan yardım alarak çalışma şeklidir.
- *Farklı grup veya kişilerle çalışma*: Bu seçimde birey birlikte çalışacağı kişileri ayırt etmeden çalışabilir diyebiliriz.

#### *Fizyolojik faktörler*

- *Duyusal tercih*: Duyu organlarıyla ilgili, işitsel, görsel, dokunsal tercihleri ifade eder.
- *Alma tercihi*: Çalışma esnasında kişinin herhangi bir şey yiyip-içme tercihidir.
- *Vakit tercihi*: Kişinin gün içerisinde hangi zamanda çalışacağını seçmesini ifade eder.
- *Hareketlilik Tercihi*: Çalışma sırasında bireyin vücudunu hareket ettirme tercihidir.

*Psikolojik faktörler*: Çalışma sırasında kişinin odaklanma durumu, zihninin yarı kürelerini kullanma, hızlı veya düşünerek karar alma gibi seçimlerini kapsar.

### **2. 1. 2. 1. 4. Fleming Öğrenme Modeli**

Fleming (1995) Kolb'un öğrenme stili modelinden yola çıkarak Stirling (1987)'in görsel (visual –V), işitsel (aural –A), oku/yaz (read/ writer – R) ve kinestetik (kinesthetics – K) grupları ele tanıtmıştır. Fakat birden fazla öğrenme şeklini aynı derecede kullananları ise çok-tarzlı şeklinde adlandırmıştır. Fleming ve Mills öğrenme stillerini belirleyebilmek için yukardaki kavramların baş harflerinden oluşturdukları VARK adında bir ölçme aracı geliştirmişlerdir (Fleming ve Mills, 1992). Bu bağlamda öğrenmeyi görsel tarzda tercih edenler, grafik, sembol, diyagram gibi görsel tekniklerle daha iyi öğrenmeler gerçekleştirirler. İşitsel tarzda öğrenenler, dinleme eyleminin ön planda olduğu sunum veya tartışma gibi yöntemlerle daha iyi öğrenirler. Okuma/yazma yöntemini tercih edenler ise yazılı metinleri okuyarak veya notlar alarak daha iyi öğrenirler. Son grup ise daha aktif olarak yaparak yaşayarak, hissederek öğrenmeyi tercih eden kinestetiklerdir. Fakat tabii ki, insanlar tek bir yöntem dahilinde öğrenemezler. Birden fazla stili kullanmayı tercih eden bireyler ise çok-tarzlı olarak adlandırılır. Güçlü ve zayıf yönlerine göre öğrenme stili farklılaşabilir ve bireylerin yoğunlaşmış olduğu öğrenme stilleri farklı disiplinlerde değişkenliğe uğrayabilir (Fleming, 1995). VARK'ın 13 sorusu, yaratılan senaryolara göre bireyin yapacağı tercihlere dayalı olarak oluşturulmuştur. Ölçek pek çok dile çevrilmiştir ve okul ortamıyla sınırlı kalmayıp pek çok alanda kullanılmaktadır. Ölçeği internet üzerinden uygulamak da mümkündür.

### 2. 1. 2. 1. 5. Gregorc Öğrenme Modeli

Gregorc'a göre bireyin öğrenme şekli, nasıl öğrenildiği ve çevreye uyarlanışını gösteren ayırt edici tavrılardır. Bu öğrenme modeli, bilgiyi alma, işleme, çözümlenme üzerine kurulmuştur. Ayrıca bireyin algılama yeteneğinin de iyi olması gerekmektedir.

Bu öğrenme stilinde kişiler somut (concrete) algılayanlar ile soyut(abstract) algılayanlar şeklinde iki kısma ayrılmıştır. Bilgi işleme (ordering) konusunda ise sıralı ve rasgele işleme olarak ayrılmaktadır. Sıralı (sequential) işlemede, düşünceler adımsal şekilde ilerletilir, işlemler mantıksal bir düzen dahilinde sıralanarak gerçekleşir. Rasgele (random) bilgi işleme şeklinde ise işlemin sırası önem arz etmez. Önemli olan bilgi hangisiyse o öne alınır.

Algılama ile bilgi işleme stillerindeki kavramlar birleştiği zaman somut sırasal, soyut sırasal, somut dağınık (somut rasgele) ve soyut dağınık (soyut rasgele) biçiminde dört gruba bölünmektedir. Bu modele göre bireydeki algı yeteneği soyuttan somuta doğru, düzenleme yeteneği ise ardışıklıktan dağınıklığa doğru değişmektedir (Gregoric Learning Styles, 2005). Somut sırasal stilde, bireyler adımları sırasına göre takip etmeyi seçmektedirler. Bu öğrenme stilinde kişilerin bilgiye ulaşma şekli kendi edindikleri tecrübeler vasıtasıyla mantıklı, sıralı ve aşamalı şekilde gerçekleşir. Ayrıca bu stilde duyu organları gelişmiştir ve sıkça kullanılır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Bu stildeki bireylerin bellekleri fotoğrafik türdendir. Somut sırasal öğrenme stiline sahip öğrencilerin bazı özellikleri şöyledir:

- Bilgiler tecrübeler yoluyla üretilir.
- Mantıksal bir sıra izler.
- Somut materyaller ve duyular sıkça kullanılır.
- Kişiselleştirilmiş bilgiyi kullanma
- Sabırlı ve realistlerdir.

Soyut sırasal stilde, kişilerin yetenekleri düşünme, konuşma, yazma şeklindedir. Bu stildeki bireyler, öğrenecekleri konu hakkında kafalarında boş bir levha gibi oluşum yaratırlar ve daha sonra o boş levhaya kendilerine uygun olanları seçerek bir düzen içerisinde konunun tamamıyla ilgili sonuca ulaşmaya çalışırlar. Başka bir ifadeyle görüş ve düşünceleri sentezlerler.

Bu stili kullanan kişilerin bazı belirgin özellikleri şu şekildedir;

- Aşamalı, analitik, çift boyutlu düşünme.
- Akılcı düşünme yeteneği
- Öğrenmede kavramları ve düşünceleri gruplama

Somut dağınık stilde, deneysel, nesnel, araştırmacı tarzda üreten, hızlı kavrama yeteneğine sahip, işbirlikçi öğrenme yaklaşımını benimseyen, ve risk alan kişileri temsil eder.

Bu stildeki kişiler, problem çözme becerileri gelişmiş kişilerdir. Ayrıca kavram ve düşüncelere kendi deneyimleriyle ulaşma ihtiyacı içerisindedirler. Sosyal ilişkilerde başarıdan çok ilişkiye ve sanata değer verirler. Somut dağınık stildeki bireyler yönlendirmelerden hoşlanmazlar.

Somut dağınık stilin temel özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- a. Çalışma sürecinde deneyimlerden yararlanma
- b. Üç boyutlu düşünebilme
- c. Sezgisel anlamda güçlü olma
- d. Uygulamalı öğrenme biçimine yönelme
- e. Bağımsızlıktan hoşlanma
- f. Üç boyutlu düşünme yeteneği
- g. Değişimlere kapalı olmama

Soyut dağınık stilde, öğrenme bir bütün şeklinde değerlendirilir ve bu stilde kişiler problem çözme yöntemini kullanırlar. Durağanlıktan hoşlanmazlar, risk almaktan, farklı düşünmekten ve çoklu duyuşsal deneyimleri kullanmayı severler.

Soyut dağınık öğrenme stiline sahip kişilerin bazı özelliklerini özetlersek:

- a. Duygu ve düşüncelere yoğunlaşma.
- b. Bağımsız olma.
- c. İlişkilere değer verme.
- d. İmgelemekten hoşlanma
- e. Öğrenme tecrübelerini genel anlamda gözden geçirme, değerlendirme

Gregorc'un öğrenci tiplerini, Kaplan ve Kies (1995) aşağıdaki biçimde özetlemiştir:

*Somut-Ardışık Stilde Öğrenenler:*

1. Düzen ve mantıksal sıralamaya önem verirler.
2. Materyaller kullanarak öğrenmeyi yeğlerler.
3. Öğrenmeleri, yönergeleri izleyerek adım adım ilerlemeyi tercih ederler.
4. Açık, net, anlaşılabilir ifadeleri severler ve sakin ortamları tercih ederler.

*Somut-Rastlantısal Stilde Öğrenenler:*

1. Düşünce ve fikirlerin ana noktalarını hızlıca kavrarlar.
2. Genelde öğrenmelerinde sınama yanılma yolunu kullanırlar.
3. Klasik yöntem teknikleri kullanmaktan hoşlanmazlar.
4. Bağımsız veya büyük olmayan gruplar ile çalışmayı tercih ederler.

*Soyut-Ardışık Stilde Öğrenenler:*

1. Yazma, konuşma ve çözümlleme yapma konusundaki becerileri iyidir.
2. Öğrendiklerinden veya okuduklarından ana fikir çıkarımları yapabilirler.
3. Okuma alışkanlıkları ve okudukları arasında transfer yapabilme konusunda yeteneklidirler.
4. Bir sembol, grafik veya resim, sözcüklerden daha iyidir.

*Soyut-Rastlantısal Stilde Öğrenenler*

1. Öğrenme sürecinde değerlendirmelerini parçadan ziyade bütünsel biçimde gerçekleştirirler.
2. İnsan davranışlarıyla ilgilenmeyi severler.
3. Yaratıcı şekilde yazıp çizmeyi yani; çoklu duyuşal yaşantıları yeğlerler.

McCarthy, Gregorc ve Butler (1984)'in çalışmalarından esinlenerek Myer-Briggs kişilik belirleyicisine benzeyen 4MAT modelini geliştirmiştir. Bu modele göre öğretim süreci beynin farklı yarı kürelerinde sekiz aşamada gerçekleşir. Bu modeli oluşturan adımlar tablo 3'te ifade edilmiştir (Healy, 1999; akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005, s. 7).

Tablo 3. 4MAT Modeline Göre Öğretim Süreci

SOL YARIKÜRE	SAĞ YARIKÜRE
	1) Bir deneyim yaratın
2) Bu deneyim hakkında analiz/ yansıtma yapın	
	3) Kavramlarla birleştirin
4) Kavramlar ve beceriler geliştirin	
5) Verilenleri uygulayın	
	6) Kendinize ait bir şey ekleyin
7) İlişkileri bulmak için uygulamayı analiz edin	
	8) Kendinize ait bir şey ekleyin

### 2. 1. 3. Spor Olgusu

Spor günümüz toplumunun yaygın ve birçok alanda etkili olan olgularından birisidir. Sporda amaç, insanın beden, ruh ve sosyal gelişimine katkıda bulunmaktır ve bireyin kendini geliştirmesi için etkilidir. Spor, yalnızca gelişim çağındaki çocukların sağlıklı bir süreç geçirmeleri için değil, olumlu karakter özellikleri ve mental açıdan gelişim kat

etmeleri için de önemlidir. Bu bağlamda; sporla iç içe olan çocuklar; bireysel tecrübelerini, yaratıcı düşünme ve sosyal becerilerini geliştirir, böylece; sorumluluk, empati gibi duyguları kazanmalarına da katkı sağlamış olurlar. Spor bireylerin sosyal yaşam içerisinde; dayanışma, yardımlaşma ve işbirlikçi bir yaklaşımla hareket etmelerini oyunlar vasıtasıyla kurallara saygıyla yaklaşım olumlu benlik algısı kazanmalarını sağlar. Spor yapan bireyler kendini her anlamda güçlü hissedeceğinden, motivasyon ve yeterlik algıları da pozitif anlamda gelişebilecektir diye düşünülmektedir.

### **2. 1. 3. 1. Sporun Temel Amaç ve Fonksiyonları**

Bunları genel olarak dört grupta açıklayabiliriz:

1. Fiziksel gelişim,
2. Psikomotor gelişim (Sinir - kas gelişimi),
3. Mental gelişim,
4. Sosyal gelişim.

Sporun fiziksel gelişimi; organizmanın fonksiyonel etkinliğini en üst seviyeye çıkarmayı ve sağlıklı bir yapı kazandırmayı amaçlar. Psikomotor gelişim düzeyinin artırılması da yine bu vesileyle oluşur. Mental gelişim ise bilme, anlama ve kavrama ile ilgili kısımdır. Sporun içerisinde yer alan kurallar, teknik-taktikler ve bunlara ait yöntemlerin öğrenilmesi, ayrıca sağlıklı yaşam, yeterli ve dengeli beslenme, fiziksel uygunluk gibi önemli hususların öğrenilmesi de zihinsel gelişimi güçlendirir. Bilme kavrama ve anlama yoluyla çocukların yorum yapabilme gücü, değerlendirme, problem çözme, doğru karar verme ve etkili düşünme gibi yetenekleri gelişir.

### **2. 1. 4. Sporda Güdülenme Kavramı**

Spor, kendine has bir içeriği olan fizyolojik, psikolojik, biyolojik ve sosyal boyutlara sahip bir alandır. Güdülenme ise, tüm spor aktiviteleri içinde ve her alanda yer alan insanların tümünün ihtiyaçlarını yansıtan bir olgudur (Koç, 1994). Motivasyonun kuvveti ile elde edilen başarı spor alanında da ciddi önem arz eder. Güdülleme düzeyi düşük olan kişinin herhangi bir durumu başarısızlıkla sonuçlandırması yüksek ihtimalli bir durumdur (İkizler ve Karagözoğlu, 1997).

Sporcuların katıldıkları müsabakalarda iyi bir performans elde etmesi için ihtiyaç duyduğu önemli şeylerden biri de o sporcunun güdülenmesini sağlayacak faktörleri iyice biliyor olmasıdır. Bu sebeple güdülenme hem sporun hem de spor psikolojisinin vazgeçilmez kavramlarından biridir. Dolayısıyla spor ile iç içe olan bireylerin güdülenmeyle yakından ilgilenmeleri ve bu konu üzerinde yoğunlaşmaları gerekmektedir (Terzioğlu,



1992). Sporcunun kişilik özellikleri, yaşam çizgisi, inandığı yolu, benimsediği prensipleri, hedeflerini harekete geçiren teknikleri, sporcunun ilerlemesini ve başarıya koşmasını hızlandırır (Çakıroğlu, 1987).

Antrenörlerin de sporcuyu harekete geçirecek özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bir antrenörün sporcusunu güdülemesi için, sporcuların kişilik özellikleri, sosyoekonomik durumları, kültürel özellikleri gibi hakkındaki bazı bilgileri iyi biliyor olması gerekmektedir. Antrenör bu bilgilere ulaşırken farklı test yöntemleri kullanabileceği gibi, onların durumlar karşısında göstermiş oldukları davranışlar ve gözlemlerden yararlanabilir. Bilgilere ulaşıldığında, ulaşılan bu bilgilerin, sporcuya nasıl yaklaşılması gerektiğini, yöntem seçimini ve seçilen yöntemin başarısını etkileyecektir (Doğan, 2005).

Antrenör sporcusu için önem arz eden durumların analizini iyi yapmalıdır. Uyguladığı yöntem başarı getirmiyorsa o yöntem değiştirilmeli geliştirilmesi gereken yeni yöntemler doğru saptanmalıdır. Benimsediği felsefenin olumlu ve olumsuz yönlerini bilmelidir. Antrenör, sporcuyu güdülemede gösterdiği çabanın etkili olmadığı durum ve pozisyonların farkına varmalıdır. Güdülenmenin birey ve takım içindeki etkisinin nasıl olduğunu görmelidir (Çakıroğlu, 1987).

Spor aktivitelerinin hedeflerinin belirlenmesinde etkili olan spor motivasyonunu, faaliyetin kendisi ile olan ilişkisine ve sporcuya olan ilişkiye göre iki kısma ayırabiliriz. Birinci kısımda olan güdüler, bizzat sporun kendisi ve yapılan faaliyetin sonucuyla ya da sonuca göre uzun vadeli hedeflere erişmede bir araç olan spor aktivitelerinin amacıyla alakalı olan güdülerdir. Diğer kısımdaki güdüler ise sporcunun kendisiyle olan ilişkisine göre direkt veya dolaylı biçimde sporcunun kendisiyle ilgili durumdur. Spor güdülenmeleri bu düzenlemeler ışığında altı grupta incelenebilir (İkizler ve Karagözoğlu, 1997).

1. Bizzat yapılan spor aktiviteleriyle ve direkt olarak sporcuya alakalı olan güdüler: hareketlilik, yapılan fiziksel aktiviteler, atraksiyon, gerilim, macera, bazı spor branşlarına olan ilgi, özünü tanıma ve geliştirme isteği şeklindeki güdülenmelerdir.
2. Yapılan spor aktivitesinin kendisi ile sosyal çevre bakımından sporcuya alakalı güdülenmeler: grup veya akranla spor yapmaktan zevk alma, sağlıklı sosyal etkileşim ve takım sporlarından hoşlanma tarzındaki güdülenme şeklindedir.
3. Spor aktivitelerinin sonucu ile bizzat sporcuya alakalı olan güdüler: Sporcunun aldığı sonuçlar karşısında kendisine telkinde bulunması veya kendisinden geribildirimler almasıyla ilgili başarı güdüsü gibi güdülenmeleri kapsar.
4. Spor faaliyetinin sonucu doğrultusunda sporcunun kendisi ve sosyal çevresiyle alakalı motiveleler: Saygınlık kazanma, kendini kanıtlama, çevresindekilerce onaylanma, üstünlük elde etme, prestij kazanma ve itibar görme gibi güdülerdir.

5. İleri düzeydeki hedeflere ulaşmada bir araç olan spor aktiviteleri ile yine sporcuyla doğrudan ilgisi olan güdüler: sporcunun fiziksel görünüşü, antrenmanlardan arta kalan zamanda yapacaklarını düzenlemesi, maddi beklentilerinin karşılanması ve seyahat edebilmesi tarzındaki güdülenmeler.
6. İleri düzeydeki hedeflere ulaşmada bir araç olan spor aktiviteleri ile toplumun bir parçası olan sporcu ile alakalı olan güdüler: başkalarıyla arkadaşlık kurabilme, ilişki kurma, saldırgan olma, toplumda bir konuma sahip olabilme isteği gibi motivelerdir (İkizler ve Karagözoğlu, 1997).

Sporcu, kendisinin ve kendi dünyasının vasıtasıyla benimsemiş olduğu düşünceler çerçevesinde, bir hedef belirlemekte ve belirlemiş olduğu bu hedefe yönelik davranışlarda bulunmaktadır (Sarıkaya ve Sütütemiz, 2004).

Sporla ilgili faaliyetlerle iç içe olan kişilere ait davranışların açıklanabilmesi, güdülenme kavramı içerisinde ele alınabilmektedir. Spor yapan bir birey her şeyden önce hareket etme ihtiyacını karşılamış olur (Koç, 1994). Nitekim spor yapabilmek için iskelet ve kas sisteminin sağlam ve gelişmiş düzeyde olması, hareketlerin istenen şekilde nizami bir biçimde yapabilmek için koordinasyon becerisinin iyi olması, çeşitli durumlarda ki fiziksel, ruhsal, bedensel engellere rağmen başarıya ulaşamama durumunda mücadele etmekten vazgeçmemek için gerekli kişilik özelliklerine sahip olabilme ve antrenmanlar için yeterli motivasyona gereksinim duyulur. Önceden belirlenmiş olan kurallar dahilinde düzenli olarak uzun süreli yapılan spor aktivitelerinde organizmada olumlu gelişme ve değişimler meydana gelir. Organizmada ki, tüm sistemler (iskelet, kas, dolaşım) düzenli ve verimli bir şekilde çalışırlar (Horst, 1976). Öncelikle spor güdülenmesi denildiğinde akla gelen unsurlar medya, antrenör, seyirci gibi unsurlardır. Antrenörler, sporcularına ödül veya cezalar yoluyla istedikleri birçok şeyi yaptırabilirler. Ödüller sporcunun, antrenörüne, katılacağı müsabakaya ve kendisine karşı daha pozitif yaklaşmasını sağlayacaktır. Ayrıca ödüller doğru zamanlarda verilmişse, sporcunun yaptığı şeylerde neyi doğru olduğu hakkında ona yol gösterici olacaktır. Nitekim cezalar ise onun yanlış olduğu noktaları belirterek pozitif hislerin oluşmasına engel teşkil eder. Özetleyecek olursak; yerinde ve zamanında alınan ödüller, sporcunun kendine olan güvenini artırarak daha da başarılı olmasını sağlar. Cezalar ise sporcuda stres yaparak güdülenme düzeyinin düşmesine neden olabilir (Türkmen, 2005).

#### **2. 1. 4. 1. Biyolojik özellikler**

Sporcu için elbette olmazsa olmaz olan şey harekettir. Organizma üzerinde etkili olan uyarılar içerisinde en çok öneme sahip olan uyarılar ise şüphesiz ki hareket uyarılarıdır. Çünkü hareket, neticesinde herkes için yaşamsal bir gereksinimdir. Bu

gereksinimin spor ile yoğrulup doyurulması durumunda organizmada ciddi değişiklik ve gelişmeler meydana getirir. Bireyin kemiklerinde güçlenme, kaslarda büyüme ve gelişme, sinir, solunum ve dolaşım sisteminin kuvveti ve kondisyonunda artma meydana gelerek fiziksel performans artar (Başer, 1998).

#### **2. 1. 4. 2. Sosyal özellikler**

Geçtiğimiz yıllar içerisinde gözlemlenen performans patlaması, basın, radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarındaki gelişimler, büyük toplulukların spora olan ilgisinin artmasına sebep olmuştur. Bu durum ise büyük iş adamlarını ve politikacıları sporun içerisine sokmuştur. Bu gelişmeler sonucunda spora ilgi duyan duymayan herkes üzerinde dolaylı ya da dolaysız bir şekilde etki bırakmıştır. Onlara, kendi sınırlı çevrelerinde beğenilme ile başlayıp toplumsal bir kahramana dönüşmeyi, dünyaca tanınmaya doğru giden manevi zevklerden, daha iyi maddi koşullar ve toplumsal sınıf değiştirmeye kadar oldukça fazla fırsat sağladı. Bu sayede birçok genç daha erken yaşlarda spora ilgi duymaya ve spor yapmaya başladı. Bilim adamlarının çoğu ise, spor alanını ve araçlarını performansı artıracak şekilde geliştirme yolunda çalışmalarını artırdılar (Başer, 1998).

#### **2. 1. 4. 3. Psikolojik özellikler**

Kişideki tüm psikolojik özellikler kalıtım ve çevre arasındaki etkileşimin durumuna bağlıdır. Çevre şartlarının olumlu veya olumsuz olması kalıtım yoluyla aktarılan potansiyeli ne derecede değişime sokabileceği, sporda hissedilen istekler ile ilgilidir (Kuru, 2000). Maslow'un bakış açısı ile ihtiyaçlar hiyerarşisi, kendini gerçekleştirme, saygınlık, sosyal ve fizyolojik gereksinimlerdir. İhtiyaçlarını büyük bir oranda becerileri ile doyummuş kişi, sonuç olarak tüm ihtiyaçlarını doyumak ve bütün yaratıcı becerilerini ortaya koyarak bunları geliştirmek ister. Kendini gerçekleştirme kişinin istediği konuma gelmesi, elde etmek istediğine ulaşması olarak tanımlanır. Bu kuram çevresinde bir sporcu da uğraş verdiği spor branşında ulusal ve uluslararası ortamda başarı almış, herkesin tanıdığı ün sahibi, ülkesinin guru kaynağı olmuş bir birey olmak ister (Kuru, 2000).

#### **2. 1. 5. Sporda GÜdülenme Çeşitleri**

##### **2. 1. 5. 1. İçsel ve Dışsal GÜdü**

Güdü kavramı incelendiğinde genelde temel olarak iki grupta ele alınır. Dışsal güdüye, çevresel faktörlerin bireydeki etkileridir diyebiliriz. Başka bir ifadeyle anlatacak olursak; dışsal güdülenme, diğer kişilerin üzerimizde bırakmış oldukları negatif veya pozitif

etki, eylemlerin tekrarlanma ihtimalini azaltıp arttırabilen, bünyesinde maddi veya manevi biçimde değerler barındıran, pekiştirmelerin tamamıdır. Bu dışsal pekiştirmeler, kupa, madalya veya para ödülü gibi somut, maddi pekiştirmeler olabileceği gibi, prestij elde etme, taktir edilme, değer görme gibi manevi pekiştirmeler de olabilir (Türkmen, 2005). Diğer güdülenme kaynağı olan içsel güdülenme ise bireyin içinde bulunan arzu ve isteklerini barındıran durumlara yönelik verdiği tepkilerdir. Öğrenme ve başarıma arzusu, ilgi ve merak duygusu, yeterli olma isteği ve gelişme kat etme ihtiyacı gibi hisler içsel dürtülerin örnekleri arasındadır (Selçuk, 1996). Kişinin genellikle hedefe odaklanmasına, davranışı sergilemesine yön veren açlık, susuzluk, uykusuzluk gibi fizyolojik dürtülerdir. Bu fizyolojik dürtülerin sebebiyet verdiği davranışların dışında organizmanın gerçekleştirdiği farklı davranış şekilleri de vardır. Genellikle bu şekildeki fizyolojik ihtiyaçların sebep olduğu dürtülerin kaynaklarına içsel motivasyon ismi verilebilir (Özalp, 1997).

Güdülenmeleri içsel gerçekleşmiş bireyler, hedeflere ulaşmak için kendi güdülenmelerini oluşturmuş bireylerdir. Bu bireylerin başarı sağlamaları için kendilerini yönlendirebilme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir (Nicholls ve Robert, 1992). Sporcular için de içsel güdülenme, kaynağını bizzat sporcunun kendisinden alır. İçsel motivasyon düzeyleri yüksek olan sporcular beceri öğreniminde, bilgiye ulaşma yolunda, daha çok başarı elde etme konusunda daha isteklidirler. Yürütmekte oldukları çalışmalarını sonuca ulaştırmak için özel olarak güdülenmelerine veya zorluk çekmelerine ihtiyaçları yoktur (Doğan, 2005). Çünkü içsel güdülenme düzeyleri yüksek bireyler, sahip oldukları konuma ve oyuna düşkünlerdir. Yüksek seviyeye ulaşmış içsel motivasyonları onları ulaşabilecekleri en iyi sonuca götürmek için çaba sarf etmelerini sağlar. Çevrelerinde olan kişilerin fazla olması onlar için sorun oluşturmaz (Konter, 1995). İçsel motivasyonları yüksek kişiler, bir hedef belirler ve hızlıca harekete geçerler. Belirlenen bu hedeflere ulaşmak için kişinin kendi potansiyeline inanması, yeteneğini ortaya çıkarması, hayata karşı olumlu bakış açısı geliştirmesi, iletişim becerilerinin iyi olması, zamanı verimli kullanabilmesi gibi adımları tamamlaması gerekmektedir (George, 1997).

Fakat dışsal güdülenme, bizzat sporcunun kendisiyle alakalı bir durum değildir. Dışsal güdülenme, sporcunun çevresinde olan bazı durumların sporcuyu üzerinde oluşturmuş olduğu pozitif veya negatif etkilerin tamamıdır. Sporcuyu etkileyen bazı etkenler; seyirciler, medya unsurları, antrenörler ve elde edilecek ödüller olabilir. Bu bilgiler ışığında görüldüğü üzere, içsel ve dışsal güdülenme bireyi her açıdan etki altına alabilecek bir güçler topluluğudur. İnsan her açıdan kendisini geliştirme eğilimindedir. Kendini geliştirmek için ise motivasyona ihtiyaç duyar. Çevremizdekilerin bizler üzerinde bırakmış oldukları olumlu veya olumsuz etkiler dışsal güdülenmeyi, kendi içimizden

gelerek yapmış olduğumuz davranışlara şekil veren psikolojik durumlar ise içsel güdülenmeyi ifade eder (Doğan, 2005). Motivasyonel bir davranışın gerçekleşmesine sebebiyet veren çevresel uyarıcılar özendirici şeklinde adlandırılmaktadır. Çevresel uyarıcıların özendirici özellikleri ise öğrenme sonucunda kazanılır (Özalp, 1997).

## **2. 1. 5. 2. Nitelik Bakımından Sporda Günü**

### **2. 1. 5. 2. 1. Sporda Genel Günülenme**

Sporda genel motivasyon, bireyin takdir edilme ve sosyal çevreye sahip olma gibi ihtiyaçlarını temsil eder. Bireyin belli bir kulübü, şehri veya ülkeyi temsil etme sorumluluğu, kendisini doğru biçimde ifade etme ihtiyacı, kendini ortaya koyma, lider olma, prestij elde etme, heyecan oluşturma gibi ihtiyaçları onu spora yönelmeye iter (Başer, 1998). İhtiyaçların çeşitleri, sayısı ve önemi şüphesiz ki kişiden kişiye değişmektedir. Nitekim; bireylerin kişisel özelliklerinin yanında sosyal çevreleri, yetişme imkânları, aile bağları ve ebeveynlerin spora karşı olan ilgisi fikirleri ve kültürel düzeyleri birbirinden farklıdır.

### **2. 1. 5. 2. 2. Sporda Özel Günülenme**

Bireyin özel spor motivasyonunu, kaynağını tümünün biyolojik içeriği oluşturduğu, bireydeki hareket etme ihtiyacı, kondisyon, oyuna dahil olma, kuvvetli ve sağlıklı olma, üst düzey kondisyon ve koordinasyona erişme dürtülerinden alır (Başer, 1998).

## **2. 1. 5. 3. Nicelik Bakımından Sporda Günü**

### **2. 1. 5. 3. 1. Yetersiz Günülenme**

Kişinin yetersiz güdülenmesi, içsel veya dışsal motivasyonunun oyuna tam anlamda yoğunlaşmasını sağlayamayacak düzeyde yeterli olmamasını ifade eder. Sporcunun kendisinin ya da takımının rakibin güçsüz veya çok güçlü olduğunu düşündükleri durumlarda rehavete kapılma veya mağlubiyeti kabul görmeleri, başarıya doymuş olmaları, katılan müsabakayı önemli görmeme gibi nedenlerden dolayı tam manasıyla güdülenememektir (Başer, 1998). Günülenmenin yetersiz olduğu durumlarda kişinin yaşadığı bazı fizyolojik ve psikolojik durumları şöyle özetleyebiliriz:

#### *Fizyolojik Durumlar*

1. Hareketsizlik.
2. Halsizlik ve uyku hali.
3. İstek duymama.

### *Psikolojik Durumlar*

1. Tembellik.
2. Sebepsiz mutsuzluk hali.
3. Yarışmayı bırakma eğilimi (Kuru, 2000).

Bu tür durumlar sporcunun ve takımın motivasyonel durumunu olumsuz yönde etkiler. Bu durum ise ortaya, başlama tembelliği adı verilen olguyu çıkarmış olur. Sporcunun yetersiz güdülenme yaşaması onun hem hazırlık dönemi antrenmanlarında hem de yarışma öncesinde ortaya çıkar ve sonrasında da bu durum devam eder. Dolayısıyla sporcu yaptığı spordan zevk alamaz, isteksiz ve umursamaz bir hal alır (Başer, 1998).

### **2. 1. 5. 3. 2. Aşırı Güdülenme**

Bireyin fazla güdülenmesi, bir sporcunun başarısız olma durumunu yetersiz güdülenmiş olmasından daha fazla etkilediği gözlemlenmiştir. Bu durum özellikle toplumsal ve ekonomik açıdan performans sporunda ve profesyonel sporda daha fazla önem teşkil eder. Böyle müsabakalar sporcuda “ya kazanamazsam?” korkusunun oluşmasına sebebiyet verir. Bu duygu daha sonra yüksek kaygı ve güvensizliğe dönüşür. Dolayısıyla, sporcunun motivasyon düzeyi aşırı hale gelerek başlama stresi durumunun ortaya çıkmasına neden olur. Bu durum, o esnada genel spor motivasyonunun da çok yüksek düzeye ulaştığını göstermiş olur (Başer, 1998).

Başer (1998) otonom sistem üzerinde fazla güdülenmenin bazı etkileri olduğunu ifade ederek bu etkileri aşağıdaki şekilde açıklamıştır;

1. Güçlü uyarılmışlık belirtisi
2. Kalp atım sayısının yükselmesi
3. Terleme ve titreme durumu
4. Halsizlik hissi
5. Laktik asit birikimi
6. Güçlkle algılama
7. El ayak koordinasyonundaki bozukluk

### **2. 1. 5. 3. 3. Yeterli Düzeyde Güdülenme**

İnsan için istenilen en iyi güdülenme şeklidir. Bu güdülenme şeklinde, sporcunun verimde en yüksek düzeye ulaşmasına, yarışmaya uyum sürecine zarar gelmez. Motivasyonu yeterli düzeyde olan kişinin algılama ve karar verme durumları da dengeli düzeydedir. Kafası farklı şeylerle meşgul değildir ve daha sağlıklı düşünebildiğinden

olayları iyi şekilde takip edebilir. Böylelikle doğru bir mücadele içerisinde plana uygun taktik geliştirebilir, ihtiyaç duyulan tekniği hatasız ya da en az hatayla gerçekleştirir. Stres altında olduğu durumlarda bu durumdan kolaylıkla çıkabilir ve müsabaka için yeterli enerjiye sahiptir. Özetlemek gerekirse, birey fizyolojik, psikolojik ve diğer tüm açılardan müsabakaya hazırdır (Başer, 1998).

## **2. 1. 6. Sporda Motivasyon Kuramları**

### **2. 1. 6. 1. Sporda Başarı Motivasyonu Kuramı**

Sporda başarı güdülenmesi kuramı, Murray tarafından değerlendirilmeye alınmıştır. Sporda başarı motivasyonu kavramı, bir eylemi ustaca yapma, mükemmel bir biçimde gerçekleştirme, engelleri rahatça aşma ve daha iyi yapma olarak tanımlanmıştır (Tiryaki, 2000). Sporunun başarıya ulaşması için sadece spor yapma güdülenmesi yeterli olmaz, güdülenmenin çok daha ileri bir seviyesi olan başarı güdülenmesi de gereklidir (Arslanoğlu, 2005). Başarı güdülenmesi kuramı, bireylerin bir aktiviteye katılma, güç görünen bir şeyi başarmak için çaba harcama ve buna uzun süreler boyunca devam etmesinin nedenlerini açıklamaya çalışmaktadır (Hayashi, 1994).

Başarı güdülenmesi, bireylere ait düşünceler, davranışlar ve duygular üstünde farklı boyutlarda etkilerde bulunurlar, bu etkiler aşağıda sıralanmıştır:

1. Yapılacak olan etkinliklerin seçilmesi (örnek olarak yarışmak amacı ile eşit seviyede yetenekteki bir rakibi aramayla veya oyun oynamak için kapasitesinin çok üstünde ya da daha düşük seviyede olan rakipleri seçmek gösterilebilir),
2. Belirlenen amaç doğrultusunda harcanan emeğin belirlenmesi konusunda (hangi sıklıkla antrenman yapıldığı gibi)
3. Ulaşılabilecek hedef için sarf edilecek çabanın şiddetinin belirlenmesi konusunda (antrenman sürecinde kişinin ne kadar istekli olduğu gibi),
4. Zorluklara veya başarısızlık durumuna göğüs germe (örnek olarak işler olumsuz ilerlediğinde daha fazla çalışma veya çalışmayı bırakma durumu gibi) (Aktop, 2002).

Sporda başarı güdülenmesi, sporunun ileriye ve geleceğe yönelik beklentilerinin artmasıyla meydana gelir. Sporunun başarı elde etmesi sonucunda aldığı haz ve ulaştığı doyum ileride elde edebileceği başarı ve kazanımlar için sporcuda yeni beklentiler ve arzular oluşturur. Oluşan bu motivasyonel duruma, sporda başarı güdüsü veya başarı güdülenmesi adı verilir. Ancak başarı motivasyonunun gösterdiği gelişim süresinin bağlı olduğu sınırlar mevcuttur. Tüm sporcularda başarı motivasyonu yüksek düzeyde gelişmiş olmaz. Sporcuların zeka seviyesi, yaşadığı toplumsal çevre veya şartlar aynı olsa dahi,

başarı güdülenmeleri farklı düzeydedir. Çünkü her sporcunun yaşanmışlıkları, bunların sporcu üzerindeki etkileri ve beklentileri arasında oldukça büyük farklılıklar vardır, bu farklılıklar sporcudaki başarı motivasyonunu negatif yönde etki altına alır. Örnek olarak, sporcular belirli hareketleri daha kolay şekilde yaptıklarından onlara benzerlik gösteren başka hareketleri de aynı biçimde başarı ile yapabileceklerine dair beklentiler geliştirebilirler. Fakat beklentiler, oluşturduğu bu hareketleri gerçekleştiremez, doğrulayamaz veya çok az bir şekilde doğrularsa ümitsizlik durumuna düşebilirler. Eğer sporcular çok sık bir şekilde başarısız olurlarsa öğrenilmiş çaresizlik olarak adlandırılan yılgınlık durumuna düşebilirler (Aktop, 2002). Sporda başarı güdülenmesi, diğer kişiler ile yarışmayı içine alabilir. Sporcunun kendisinin belirlemiş olduğu standartların ve geleceğe dair umut ve beklenti düzeyiyle bu kavramlara ulaşmak istediği zaman karşılaşılabileceği olası sorunları kendi gayreti ile çözmeyi düşünebilir. Bu gibi durumlarda sporcunun başarı güdülenmesi ile hırsı arasında bir ilişki vardır. Fakat belirlenmiş olan standartlar bir seviyeye kadar diğer kişilerinin kazandığı başarılarla da bağlı olabilmektedir. Bu durumlar sporcuya sosyo-kültürel çevre ile aktarılmış olabilir. Genel olarak sporcunun içinde bulunduğu yakın çevre onun sahip olduğu beklentiler üstünde etkiye sahip olabilmektedir. Sporcunun kendisine örnek ya da rakip olarak tanıtılan sporcuların ilerisine geçebilen sporcu, başarısı için standartlarını kendisi seçmemiş ve koymamış ise bu durumdan memnuniyet duymaz ve haz almaz. Çünkü içinde bulunduğu çevresi için yapmış olmaktan başka bir duygu sağlayamaz (Mungan, 1995). Başarı elde etmek isteyen her sporcu, kendisi için bir yeterlilik ölçütü geliştirmektedir. Sporcunun kendisi için belirlemiş olduğu bu başarı sınırlarına ulaştığında ya da bu sınırları aştığı zaman başarmak için artık daha fazla mücadele etmeyebilir. Sporcu, elde edeceği başarı umuduyla başarısız olma kaygısı arasında denge kurmaya çalışır. Herhangi bir spor branşında veya bir spor müsabakasında gerçekleştirilen düşük performans, o sporcu açısından yeterli olabiliyorken, başka bir karşılaşmada başarısızlık anlamı taşıyabilir. Yani sporcular içinde buldukları durumlara göre kendilerine ait olan başarı sınırlarını belirleyebilmektedir. Bu durumlarda içsel ve dışsal güdülenme çok önem kazanmaktadır (Mungan, 1995).

### **2. 1. 6. 2. Başarı Gereksinmesi Kuramı**

Mc. Clelland ve Atkinson'un (1953) başarı güdülenmesi kuramına bakıldığında başarı ihtiyacı, öğrenilmiş ve istikrarlı olan bir özelliktir. Bir sporcuya ait olan başarı gereksinimini, iki faktörün etki altına aldığını belirtirler. Bu faktörler ise başarma motive ve başarısızlıktan kaçma motiveleleridir. Bu tanıma göre başarıya ait olan gereksinme başarılı olma güdüsünden, başarısızlıktan kaçmanın çıkarılması ile hesaplanabilir. Eğer tarif edilen bu işlemde elde edilecek olan değer pozitif ise, yani başarılı olma güdüsü



başarısızlıktan kaçınma güdüsünden fazla ise birey yarışma ortamlarına katılacak, eğer tarif edilen işlemin sonucu negatif olursa yani başarısızlıktan kaçınma daha fazla bir değerde çıkarsa kişi yarışma ortamlarından uzaklaşacaktır (Tiryaki, 2000).

Başarı gereksinimleri fazla olan bireylerin, başarı durumlarını, mücadele ve çaba isteyen ortamlar için arayış içerisinde oldukları bilinmektedir. Bu durumun tam tersine başarı gereksinimleri az olan bireylerin de, başarı düzeylerinden, özellikle başarı ve başarısızlık ihtimalleri yarı yarıya olduğu durumlarda genelde kaçınma halindedirler. Başarı ihtiyaçları fazla olmayan kişiler, kendileri için oldukça basit veya zor hedefleri tercih ettikleri belirtilir (Tiryaki, 2000). Başarı gereksinimi kuramında odaklanılan nokta, bazı bireylerin başarı yolundaki faaliyetlerden başarılı olarak sonuç aldıkları zaman bu durumdan üst düzey doyuma ulaşıyor olmalarıdır. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken kısım, başarı algısının kişiden kişiye göre farklılık gösterebilmesidir. Yani her kişi kendisine ait başarı davranışını belirlemek ile sorumlu sayılır (Tiryaki, 2000).

Güdülenmenin sahip olduğu gücü ve başarısı arasındaki ilişki spor açısından çok önem arz etmektedir. Başarı motivasyonu McClelland'a göre, başarıda belirlenen hedefte belli bir düzeye ulaşma ve onu aşma mücadelesidir. Sonuçta, gerçekleştirilen eylem başarıya ulaşılmışsa gurur, kıvanç, sevinç ve güven duyma gibi pozitif duygular ortaya çıkar. Fakat herhangi bir başarısızlık durumunda ise birey, utanma, öfke ve memnuniyetsizlik duygularını yaşayabilir. Başarıya dönük eylemin hedefi, pozitif duygulara ulaşma ve negatif olanlardan kaçma durumudur (İkizler ve Karagözoğlu, 1997).

### **2. 1. 6. 3. Amaç Gerçekleştirme Kuramı**

Hedefi gerçekleştirme kuramı, sporcunun elde ettiği başarısını değerlendirmeye tabii tutmak için ona ait olan temel başarı hedeflerinin önemini vurgulamaktadır (Doğan, 2005). Amaç gerçekleştirme kuramını ilk olarak oluşturan, meydana getiren ve kullanan kişi Nicholls (1984)'dir. Başarı hedefleri, ego yönelimli ile görev yönelimli olarak ikiye ayrılmıştır (Tiryaki, 2000). İlk olarak ego yönelimli olan başarı hedeflerinde, sporcular müsabaka ortamında kendi becerileriyle rakiplerinin becerilerini karşılaştırırlar. Dolayısı ile sporcu başarılı olursa kendisini becerikli, başarısız olursa beceriksiz ve yeteneksiz olarak görür. Fakat bir başarıyı kazanmanın direkt olarak beceri ile mi yoksa çalışma ile mi olduğu net değildir (Tiryaki, 2000). İkinci kısımda ki başarı hedefinde ise, sporcular amaçlarını kendi performanslarına göre belirlerler. Görev yönelimli sporcular, diğer sporcular ile kendilerini kıyaslamazlar. Onlar için önem arz eden konu, kendi performans düzeyleridir. Sporcular daha önceki müsabakalardaki performans düzeyleri ile şu an ki performans düzeylerini karşılaştırırlar. Şu anda olan performans düzeyleri daha iyi konumda ise, kendilerini başarılı olarak adlandırırlar. Rakibin kim olduğu veya sahip

olduğu seviye önemli değildir ve bununla beraber rakibin kimliği baskı yaratabilecek bir etki olmaktan uzaklaşır (Doğan, 2005). Hedefi gerçekleştirme kuramında, antrenörlerin sporcuyu güdüleme konumunda yapılması ve yapılamaması gereken davranışlara ait örnekler aşağıda sıralanmıştır.

Antrenörlerin yapması gereken davranışlar:

1. Sporcunuzun başarı ve başarisızlığı ne şekilde değerlendirdiğini anlamaya çalışın ve onların ruhen nasıl hissettiklerini kavrayın.
2. Sporcunuzun bir işte ya da görevde yetkin olmaya ustalaşmaya yardımcı olun.
3. Kazanma veya kaybetmekten daha çok bireyin kendisine ait olan performansına yönelik kararlar vermesine yardımcı olun.
4. Her sporcunuz için kişisel hedefler ortaya koyun ve bu hedeflere ulaşıldığı anlarda onları ödüllendirin.
5. Her sporcunuza, yetenekleri uygulamaya dökme ve kendilerini oyun içerisinde gösterme fırsatı tanıyın.

Antrenörlerin yapmaması gereken davranışlar:

1. Sporcularınızdan sadece en iyi olanı ödüllendirmeyin.
2. Sporcularınız arasından iyiden kötüye yönelik bir sıralama oluşturarak karşılaştırmada bulunmayın.
3. Sporcularınızdan sadece en iyileri seçmeyin (Tiryaki, 2000).

#### **2. 1. 6. 4. Yükleme Kuramı**

Yükleme kuramını Heider kurmuş ve ardından Wiener geliştirmiştir. Yükleme kuramı, motive olmanın bilişsel kuramı olarak da bilinmektedir. Başarı ve başarisızlık ile ilgili yüklemeler Wiener'e göre üç farklı boyutta incelenmektedir. Bu sınıflar, içsel ve dışsal, tutarlı ve tutarsız, kontrol edilebilir ve kontrol edilemez olan yüklemelerdir (Tiryaki, 2000). Yükleme kuramına göre, sporcular başarı veya başarisızlıklarını farklı sebeplere bağlamaktadırlar. Başarı veya başarisızlığın açıklanmasındaki bu sebepler aynı eylem üzerinde olan ya da farklı bir deyişle aynı zamanda kazanan bir sporcu ve kaybeden sporcuyla farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Tiryaki, 2000).

#### **2. 1. 7. Sporcu ve Motivasyon**

Sporcuların performansları üzerinde etkisi olan önemli faktörlerden bir tanesi sporcunun güdülenmesidir. Bu bağlamda sporcu güdülenmesi konusunda antrenörlerin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaları ve uyguladıkları antrenman ve oyunlarda belirleyecekleri güdülenme yöntemlerini uygulamaya geçmeleri önem arz eder. Bunlarla

birlikte sporcunun güdülenmesini anlayarak yönetmek genellikle kompleks bir süreci ifade etmektedir (Baker ve Schneider, 2006).

Güdülenmenin etkisi ile başarı sağlama arasındaki ilişkinin, spor kavramında oldukça önemli olduğu açık ve nettir. Güdüleme kuvveti az olan bir durumun, düşük düzeyde bir performansla sonuçlanması muhtemeldir. Her birey, onu mutlu eden ve ona huzur verecek durumlara yönelme, onu rahatsız edecek durumlardan ise kaçınma eğilimindedir. Kaçınma ve yaklaşma gibi dürtüler, bizlerin motivasyonel yapısında mevcuttur. Karşılaştığımız durumlarda hangi eğilimimiz ağır basıyorsa o yönde güdüler ortaya çıkar. Bu durumda, başarı motivasyonu başarıya ulaşma ya da başarısız olmaktan kaçınma, sosyal motivasyon ise itibar görme veya yalnız kalmaktan ya da benzer sosyal sorunlardan kaçınma şeklinde meydana gelir (İkizler ve Karagözoğlu, 1997). Sporcunun sergileyeceği iyi bir performans için fiziksel ve fizyolojik anlamda güçlü olmanın yanında psikolojik yönden de güçlü, sağlıklı ve hazır olmak gerekmektedir. Sporcuların yoğunluğu fazla olan fiziksel aktivitelere katılmaları ve bu durumu uzun zaman devam ettirmelerine olanak sağlayan faktörlerin açıklanabilmesi için birçok kuramcı fikir beyan etmiştir. Daha önce de bu kuramları açıkladığımız üzere, bahsedilen kuramlardan biri de başarı motivasyonu kuramıdır. Bu kuram, bireylerin fiziksel aktivitelere katılma nedenlerini, zor olarak adlandırılan bir aktiviteyi başarmak isteme nedenlerini, hangi yoğunlukta kuvvet harcadığını ve uzun süre devam ettirebilme nedenlerini açıklamak için uğraşmaktadır (Tiryaki, 2000).

### **2. 1. 7. 1. Sporcuyla Güdülenmeye Yönlendiren Teknikler**

Veri toplama yönteminde, sporcuların motivasyonları için işe başlamadan önce antrenörün bireysel sporcular veya takımla alakalı gerekli bilgilere hakim olması gerekmektedir. Bu bilgilerin eksikliğinde gerçekleştirilen eylemin başarıya ulaşması rastlantılar ile mümkündür. Sahip olunması gereken bu bilgiler istenilen bir durumdur. Ancak psikoloji ve kişilik gibi değerlendirilmesi güç olan etmenler değerlendirilirken hata oranı yüksek olur. Fakat antrenör not olarak çalışma prensibine sahipse hataları düzeltmek, genelde mümkün olabilen bir durumdur. Bu durumdan dolayı antrenörlerin, sporcuları için düzenli bir şekilde dosya hazırlama alışkanlığı geliştirmeleri, onların kişisel anlamda başarılı olmaları için önemlidir (Başer, 1998). Sporcuda motivasyonu artırmayı amaçlayan uygulayıcının, gereksinim duyacağı verileri aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür.

Sporcunun psikolojik ve sosyal gereksinimlerinin neler olabileceği, antrenörün kendisi gözlem ve öngörülerıyla bilinmesi gereken ana gereksinimlerdir ve yeni ihtiyaçlar oluşabilmektedir (Başer, 1998). Sporcunun spora yönelmesini sağlayan etmenler,

motivasyon kavramıyla bir bağ içerisindedir. Ancak bazı durumlarda sporcunun güdülenmeleri ile spor yapmasının gerçek veya görünen nedeni arasında farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Başka bir ifadeyle, bazı durumlarda, sporcuların bilinçli bir şekilde güdülenmeleriyle bilinçsiz güdülenmeleri arasında çelişki meydana gelebilir. Eğer var ise bu çelişkinin aydınlatılması çok önem arz eder (Başer, 1998). Başer (1998). sporcuyu spor yapmaya yönlendiren sebepleri aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Anne veya babasının eski bir sporcu olması,
2. Sosyalleşmek veya yeni çevre edinmek için spor kulüplerine üye olmak istemesi,
3. Okulda Beden Eğitimi ve Spor dersinde gösterdiği yüksek performanslarından ötürü öğretmeni tarafından bir spor branşına yönlendirilmesi,
4. Saldırganlık, hiperaktivite gibi durumların sporla telafi edilip köreltilmek istenmesi, hareket etme arzusu, sosyal olma, performans sergileme, kendi becerilerini ölçüp değerlendirme isteği,
5. Hayata bakış açısının spor yapması gerektiğini düşündürmesi,
6. Başarı elde ettiği müddetçe farklı yerlere seyahat edebileceğini bilmesi,
7. Yaşadığı sosyal çevrede popüler olmak istemesi,
8. Ülkesinin bayrağını dünyaca göklere çıkarmak istemesi,
9. Sporcu olmayı meslek edinip ekonomik yönden özgür olmak istemesi,
10. Sevip gönül verdiği için başlamış olduğu sporu bırakmak istememesi.

Yukarıda gösterilen sebeplerin, bireyin gereksinimleriyle uyumlu olması durumunda, güdülenme için spesifik bir çabaya gerek duyulmaz. Sporcunun güdülenmesinin niteliği ve niceliği optimal düzeyde tutulmuş olur. Zor olan asıl durum, bu anlatılan sebepler arasında uyumsuzluk ve çelişki yaşandığı vakitlerde meydana çıkmaktadır. Bu tür durumlarda ise uygulayıcının işleri zorlaşmakta, nitekim daha fazla dikkat ve özen gerektirmektedir.

Uygulayıcı tarafından kullanılacak olan yöntemin seçilmesi konusunda sporcunun kişilik özelliklerinin iyi analiz edilmesi oldukça önemlidir. Çünkü bireysel farklılıklar mevcuttur ve herhangi bir sporcu için doğru sayılabilecek bir yol başka bir sporcu için doğru olmayabilir. Dolayısıyla her sporcunun yakinen tanınması, hangi yaklaşımla ilişki kurmanın doğru olduğunun bilinmesi, uygulama süreci ile sonuçları açısından ciddi önem teşkil eder. Sporcular ile ilgili gereken bilgiler toplandıktan sonra yapılacak olan ilk iş bu bilgiler doğrultusunda yöntemin belirlenmesidir. Bir sporcunun veya takım güdülenmesi için belirlenen uygulama yönteminde tek bir norm veya yol yoktur. Yöntemler çeşitlendirilerek, bir arada veya sıra ile uygulanabilir. Ayrıca uygulayıcıya bir fikir oluşturması açısından bir öneri paketi oluşturulabilir.

Uyarıda bulunarak motive etme, temelde karşılıklı konuşmayı ifade etmektedir. Bahsi geçen konuşmalar, sporcunun sıkıntısıyla alakalı veya genel konularda ya da spora ve sporcunun kendisine dair tüm konularda yapılabilir. Bu sohbetlerde sporcuya, sporun, yarışmanın ve sportif kazancın anlamı ve önemi vurgulanır. Altı çizilen bu konularda, sporun genel hatları, kişi ve toplumsal bakımdan taşıdığı önem ve kazanmanın sporcuya vermiş olduğu haz ve sağlamış olduğu faydalar belirtilir. Bir diğer güdüleme metodu ceza, korkutma yöntemidir. Fakat korku kişinin günlük yaşamında ve sporda insan hayatı üzerinde çok etkin bir rol oynayan duygular arasındadır. Bu nedenle ceza yardımıyla motive etme metodunda sporcu korku etkeniyle güdülenirken dikkatli olunması gereken en önemli nokta, bu korkunun derecesini ayarlayabilmek ve sporcuda üst düzey kaygı hali oluşturmamaktır. Sporcunun başarılı ve başarısız olduğu noktaların tanımlanması onların motive edilmesinde atılmış önemli adımlardır. Ancak bu kavramlar sporcunun sübjektif performans beklentisiyle gerçekte ortaya koyduğu performans arasındaki farktan meydana gelir. Sürekli kazanılan başarılar, kişideki beklentiyi artırırken başarısızlıklar da beklentiyi azaltır. Eğer sporcunun başarısı, onun kendi potansiyeline göre değil de, antrenör veya başkalarının isteklerine göre belirlenirse, sporcu bu başarıya ulaşmakta her zamankinden daha çok zorlanacaktır. Sporcuyu motive ederken ceza yoluna gidilecekse bu ceza, başarı ve başarısızlığa göre değil, sporcunun başarılı olabilmek için yapması gerekenleri yapmaması halinde verilmelidir. Bazı sporcular yaralanmaktan korkar ve bu konuda daha duyarlıdır. Bazıları ise bu durumun tam tersine duyarlı değildir. Bu durumu kullanarak sporcuyu motive etmek isteyen antrenör, öncelikle sporcusunda yaralanmalara karşı bir hassasiyet oluşturmalıdır. Fakat oluşturulacak olan bu hassasiyetin düzeyi, sporcunun başarılı olmasını sağlayacak düzeyde olmalıdır. Bu hassasiyet sporcuya kazandırıldıktan sonra motive etmek daha da kolaydır. Sporcunun yaralanmalardan korunmasının yolları, onun kondisyonel ve koordinasyonel açıdan gelişmesi, fiziksel kuvvetinin artmasıdır (Başer, 1998). Sporcuların bir yarışmadan mağlubiyetle ayrılması, beklenen performansı ortaya koyamaması, oyunda olamaması gibi durumların, sporcunun prestiji açısından önemlidir. Donanımlı bir antrenör, sporcusunun bu konulardaki tepkisini öngörerek ve uyararak güdüleme yöntemini kullanarak kolayca motive edebilir (Başer, 1998).

Ödülle motive etme yöntemi, etkili ve genelde kullanılan bir yöntemdir. Sporcuya vaat edilmiş veya verilmiş ödüller maddi ya da manevi olabilir. Bu noktada önemli olan ödüllendirmelerin sporcu gereksinimleriyle doğru orantıda olmasıdır. Sporcunun her türlü ihtiyacının bilinmesi bu açıdan önemli bulunur. Zengin bir sporcuya verilecek olan maddi bir ödül çok bir şey ifade etmez iken, başka sporcu için bu önemli olabilir. Bununla birlikte dikkat edilmesi gerekli olan bir diğer husus, sporcuların ödül konusunda doyuma

ulaşmamasıdır. Sporcular sürekli olarak bazı şeyleri ummalıdırlar. Çünkü tam olarak doygunluk yerini kısa sürede bıkkınlığa bırakabilir ve ödül güdüleme etkisini kaybeder.

## **2. 1. 8. Sporda Müsabaka Öncesi Güdüsel Yaklaşımlar**

### **2. 1. 8. 1. Kendini Telkin Etme**

Profesyonel anlamda mücadele eden sporcular genellikle yarışma öncesi ve sonrasında güdülenmek için kendilerine telkinlerde bulunurlar. Bu noktada sporcuların bilinçaltları harekete geçer. Kendilerine telkinde bulunan sporcuların genelde kullandıkları sözler şöyle sıralanabilir:

1. Rakibimin benden daha iyi olmasına rağmen onu yenebileceğime inanıyorum.
2. Uğraş verdiğim spor dalının en iyisi ben olduğuma inanıyorum

### **2. 1. 8. 2. Öz Eleştiri-Öz yapı**

Öz eleştiri metodunu sporcu da antrenör de uygulayabilir. Kuru (2000)'nun sıralamasına göre sporcu ve antrenörün yaptığı öz eleştirilerde ki hisler aşağıdaki şekildedir:

1. Yapabildiğinin yapılması,
2. Dikkatini kendine ait olan güçlerin üstüne toplaması,
3. Kendisine ait olan becerilerine güven duyması,
4. Rakibinin zayıf noktaları ve kısımları tanınması,
5. Kontrolü sağlayacak eleştiriler yapabilmesi,
6. Eleştirilerle sporcuyu doğru yönlendirebilmesi.

### **2. 1. 8. 3. Sporda Müsabaka Güdüsü**

Sporcu başka etmenlerin yanında öncelikle bir yarışmacıdır. Sporcunun, sportif anlamdaki statüsünü geliştirmesi, eski gücünün üstüne koyması ve zıtlıklarını yenmesi ile başlar. Yarışma ve beceri, bu yapı ile ve bu tip davranışların etkisi ile çok yakın ilişkilere sahiptir. Yarışma fırsatları azaldığı zaman bununla birlikte performansta da kayıplar görülür. Bir kişinin eskiden kırdığı rekoru koruması için yarışması veya farklı bir sporcunun ona yardımda bulunması, onun gelişme becerisinin kaybolmaması ve gelişmesini sağlar. Performans kayıpları sıklıkla yarışma anında değil, pratikleşme süreçlerinde yaşanır. Böylece, yarışma hissini antrenmanlar süresince korumanın önemini belirtmişlerdir (Kuru, 2000).

Kazanma ve onur duyma gibi kişinin bilinçaltı isteklerinin doyurulmasını amaçlayan, belirli kurallar içinde yapılmakta olan ve rekabete dayalı, sosyalleştirici etkisi olan, bütünleştiren, fiziki, ruhi ve zihni aktivitelerin tümüne spor denir (Aracı ve Aracı, 2014). Koludar (1988)'in tanımlamasına göre ise spor, bireyin bazı planlamalar içinde fiziksel aktivitesine ve psikomotor koordinasyonunu mental, sosyal ve ruhsal davranışlarını iyileştiren ve bu niteliklerini belli normlar çerçevesinde yarıştırmasını amaçlayan pedagojik bir zaman aralığıdır.

Karakuş ve Küçük (1999) ise spor hakkında, rekabetin en uygun olduğu koşullar içerisinde yaşanılıp tecrübe edilmesine olanak sağlayan kavram olarak yorumda bulunmuşlardır. Başka kişiler ile ilişkiler kurma sosyal öğrenmelerin temel şartıdır. Farklı bir ifade ile spor, artık sosyal bir karaktere sahip olan ve büyük kitleleri peşinden sürükleyen bir aktiviteye dönüşmüştür. Spor, sağlık bakımından sorunu olmayan bir kuşak yetiştirilip, geliştirilmesinde temel eğitim unsurudur. Kişilerin mutlulukları ve refahları bir açıdan bakıldığında beden ve ruh sağlığının tam ve düzgün olması ile ilişkilidir. Bireylerin yaşamlarını sağlıklı bir biçimde devam ettirmeleri, fizik ve ruhi gelişmelerini sağlamalarında sporun konumu oldukça önemli bir yerdedir. Ayrıca, bireylerin hem kendi toplumlarında hem de diğer toplumlarla olan ilişkilerini dostluk çerçevesi içinde sürdürmelerinde spor uygun bir tercihtir (Yetim, 2005).

Spor, fiziksel gelişimlerin yanı sıra yaşanan sosyal çevre açısından da oldukça önemlidir. Kişiler spor yolu ile çevresini daha iyi tanır, iletişimde bulunurlar ve kendilerine olan öz güvenlerini arttırmaları. Daha fazla karizmatik bir yapı elde ederek toplum içerisindeki yerini güçlendirirler. Psikolojik açıdan bakıldığında ise, kendi kendini kontrol edebilmeyi, soğukkanlı kalabilmeyi, iradesine söz geçirebilmeyi ve başarıya güdülenme gibi birçok pozitif davranış kazanır. Özellikle çocuk ve genç yaşta spor yapılmıyor ise kişinin sağlıklı bir gelişim dönemi geçirme olasılığı çok azdır (Sevim, 1997). Spor: kişinin yaşadığı doğal çevresini, beşeri bir çevreye dönüştürürken kazandığı becerileri gelişime uğratan belli kurallar dahilinde araçlı veya araçsız, tek ya da grupla, boş zaman veya tüm zamanı alacak biçimde, profesyonel bir şekilde, meslek haline büründürülerek yaptığı, sosyal yönünü kuvvetlendirici, ruhunu ve fiziğini geliştirici, rekabete ve dayanışmaya kültürel bir olgudur (İnal, 2003).

### **2. 1. 9. Beden Eğitimi ve Sporun Gelişimi**

Toplumda bireylerin sağlıklı bir gelişim süreci geçirmeleri, sinir ve ruh sağlıklarındaki denge ve düzeni iyi kurmaları ve sosyal yaşamı uyumlu hale getirmeleri için bireylerin zihinsel ve ruhsal olduğu kadar fizyolojik ve bedensel olarak da kendilerini iyi hissetmeleri için beden eğitimi ve sporun gerekliliğinin önemli bir gerçek olduğu gelişmiş toplumlarca

kabul görmektedir. Bu gelişimi sağlamanın yolu elbette ki yine beden eğitimi sporun eğitiminin doğru ve düzenli bir şekilde toplumun her kesimine verilmesi gerekmektedir (İnal, 2003).

Beden eğitimi ve spor hareketlerinin, belirli plan dahilinde uygulamaya başlamış olan ve bu olguyu eğitim sistemlerinin birer parçası haline dönüştüren ilk ulus eski Yunanlılardır. Türklerde ise yapılan bedensel faaliyetler savaşa hazırlık olarak düşünülmüş ve uygulanmıştır (Dever ve İslam, 2015). Yeniçağlara bakıldığında beden eğitimi ve sporun sistemli hale getirilmesini sağlayan ilk ülke Almanya'dır. Günümüz modern toplumlarında, küçük yaşlarda başlayan beden eğitimi ve spor aktivitelerinin, insanlar için ve toplumlararası ilişkilerin pozitif yöne ilerletilmesi için büyük önem arz ettiği gözlemlenmiştir. UNESCO gibi bazı örgütlenmeler bu konu üzerinde sağlam şekilde durmuşlar ve yaptıkları çalışmalarla dünya ülkelerinin eğitim sistemleri içinde beden eğitimi ve spor ile alakalı derslerin sayılarının artmasına önemli katkılar sağlamışlardır (İnal, 2003).

Ülkemizde de 1739 sayılı eğitim temel kanununun Türk milli eğitim genel amaçlarının bölümünün ikinci maddesinde; "Bir ülkenin kalkınma ve gelişmesinde en önemli faktör olan bireyi, gücü mükemmel, fizik kapasitesi yüksek, ruh sağlığı sorunsuz, çocukluk dönemlerinden itibaren istekli bir beden eğitimi ve sporun hayat süresince uygulanması gerekliliğine inanmış, bunları alışkanlık haline dönüştürmüş olarak yetiştirmek esastır" ibaresi mevcuttur.

Söz konusu maddeye dayandırılan olan spor, temel eğitim programları içinde beden eğitimi dersleriyle yer almıştır. Beden eğitimi ve spor derslerinin hedefleri Atatürk ilke ve inkılapları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli eğitiminin temel hedefleriyle uyumlu ve öğrencilerin gelişim özellikleri gözeticilerle hazırlanmış olup onların kişisel ve toplumsal açıdan sağlıklı, mutlu, ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi bireyler yetiştirmektir. Modern hayatta spor, insanların kişilik oluşumlarının ve kişisel becerilerinin gelişmesini sağlamak amacı ile eğitimci tarafından önerilen planlı çalışmaların tümü olarak kabul edilmektedir. Çoğu kavramda olduğu üzere, beden eğitimi ve spor kavramları da bulunduğumuz toplumca yanlış kullanılmaktadır. Bu kavramların benzer yönleri olmasına rağmen aynı anlamları taşımamaktadırlar. Her iki kavram karşılaştırılacağı zaman; birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılıyor olduğu görülecektir.

### **2. 1. 9. 1. Beden Eğitimi ve Sporun Önemi**

İnsanların her türlü sistemi için gereken sağlığı, kişilik oluşumu, ruh halinin iyi oluşu, milli duyguların oluşumu, güçlü bir perspektif gelişimi gibi bir çok konuda fayda sağlamayı amaçlayan Beden eğitimi ve spor, etkili bir eğitim sürecini ifade eder. Beden eğitimi ve



spor, bireylerin zihinsel ve düşünsel açıdan gelişmeleriyle beraber fiziksel ve bedensel yönden de gelişimlerinin düzen alması, insanların yaşadıkları toplum içeresinde daha mutlu, sağlıklı, huzurlu, uyumlu ve verimli olmalarında önemli bir rol oynar. Bunların yanı sıra toplumların beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılım sağlamaları ve bunların sonucunda kazanacakları başarıları yolu ile kendi ülkelerinin tanıtım ve reklamlarını yapmaları konusunda oldukça fazla önem arz eder. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri ile birçok nitelik elde edilmesi mümkündür. Bu nitelikleri iki temel başlık altında toparlayabiliriz. Bu  zellikler:

1. Fiziksel kazanımlar (evik olma, esnek olma, dayanıklılık, sürat, hareket, beceri vb.)
2. Ruhsal kazanımlar (yarişma ruhu, yardımlaşma duyguları, çalışma disiplinine sahip olma, yarişma azmi ve kuvvetidir) (İnal, 2003).

Beden eğitimi aktiviteleri sayesinde alınmış olan fazla kilolar verilmekte, bireylerin bağışıklığı g clendirilmekte, organizmada ki tüm sistemler daha verimli iş görmekte, düzenli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandırmakta, farklı spor branşlarına özgü beceriler, teknik ve taktikler  renilmektedir (Güllü, 2007).

## **2. 1. 9. 2. Beden Eğitimi ve Sporun Faydaları**

Aracı (2001) beden eğitimi ve sporun faydalarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Eğitim, tüm organizmamızı kapsar. Zihin ve beden bütünlüğü eğitimimizin ana felsefesini oluşturmaktadır.
2. Beden eğitimi ve spor, eğitim öğretimin de vazgeçilmez parçalarından biridir. Bu nedenle Beden eğitiminin hedefleri genel eğitim amaçlarıyla uyumluluk içerisindedir, ayrıca bu amaçların geliştirilmesi konusunda katkı sağlar.
3. Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin temel vazifeleri arasında bireyin büyüme ve gelişme olguları da mevcuttur. İnsan organizmasının optimal seviyede gelişmesi büyük kas gruplarının katılmış olduğu fiziksel etkinliklere bağımlıdır.
4. Serbest ya da boş zamanların etkili bir biçimde kullanılmasına katkı sağlar.
5. Bireyin kendini ifade etmesine ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine olanak sağlar. Bireyin düşüncelerini ifade etmede kullanması ve yeni hareketlerin yaratılması konusunda zengin sayılabilecek olanaklara sahiptir.
6. Beden eğitimi ve spor, kültürel gelişime katkı sağlar ve estetik beğeni ile artistik üretime imkan yaratır.
7. Duyguların, hislerin kontrol altına alınabilmesinde yarişma veya oyun ortamında etkili iletişim ve doğru etkileşim ile mücadele etmeyi sağlar.

8. Karakter ve kişiliğin oluşmasında önemli katkılar sağlayarak kişiler arası sağlam bağlar kurma, takım ruhu, grup etkileşimi, oyun ve spor alanlarında görülebilen niteliklerde katkıları büyüktür, ayrıca takım arkadaşları ile rakibe uyum ve toplumsal uyumun sağlanmasında etkilidir.
9. Beden eğitimi ve spor, organik gelişime katkı sağlar.
10. Beden eğitimi ve spor, psikomotor yetenekleri geliştirir.
11. Beden eğitimi ve spor, zihinsel gelişim için olanaklar yaratır.
12. Beden eğitimi ve spor, demokratik süreçlere katkı sağlayarak, sınıf etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesinde bütün kişilerin katılımını sağlar.
13. Beden eğitimi, bünyesinde biyoloji, psikoloji ve sosyolojiyi barındırır ve programlarını planlarken bu kavramlardan çokça faydalanır.
14. Bireylerin ve toplumların gereksinimlerine dayanmaktadır ve hareket etme arzusu en temel gereksinim olarak adlandırılır. Fiziksel aktiviteler yaşamsal derecede gerekli bulunur ve günümüz modern toplumu bu açıdan beden eğitimi ve spora daha fazla önem vermektedir.
15. Oyunlar, insanda içgüdüsel olarak eğitsel potansiyele sahip dürtülerden biridir. Oyunların dinamik niteliğinden, bireylerin uygun görülen davranış şekillerine sahip olabilmeleri konusunda yararlanılabilecek.

## 2. 1. 10. Futbol'un Tanımı

İçerisinde teknik-taktik, koordinasyon ve dayanıklılık gibi unsurların yanında fiziki açıdan sağlıklı bir bireyin gelişmesinde rol oynayan futbol; aynı zamanda eğitimin de önemli bir parçasıdır. Diğer bir ifadeyle futbol; genişçe bir alanda, kendine özgü kurallar ve kaideleri olan ve çok sayıda futbolcunun katılımı ile oynanan bir oyundur. "45'er dakikalık iki devreden oluşan futbol; temel aerobik bir yapı üzerine, sürat, kuvvet, süratte devamlılık, kuvvette devamlılık, patlayıcı kuvvet ve koordinasyon yetilerinin; düzensiz aralıklarla oyun şekline ve yeteneğine bağlı olarak teknik ve taktik içerisinde sergilendiği bir yapıdadır" (Reilly 1996, s. 45). 21. Yüzyılda futbol; sahasının büyük olması, sporcu sayısının fazlalığı ve odaklanma gücünün üst düzey olması ile çaba sarf etmeyi gerektiren birçok özelliğiyle spor branşları arasında önemli bir yere gelmiştir.

Futbol, insanlığın geçmişinden bu güne kadar yaşamış olduğu olayların tarihsel sürecini ortaya koyma noktasında çabalayan, ilmi çalışmaların sahasıdır. Futbol içerisindeki çağ dışı uygulamaların sona erdiği zamanda, futbolun matematiğini geliştirmeyi hedefleyen bilimsel çalışmalar başlamaktadır. İلمي çalışmaların, matematiksel ve bir biriyle örtüşen kısmı ise teoriyi oluşturmaktadır.

## 2. 1. 10. 1. Futbol'un Ortaya Çıkışı

Futbolun nerede ve ne zaman ortaya çıktığı konusunda net bir bilgi olmamakla beraber, olimpiyatların başladığı zamanla ilgili farklı söylentiler ve efsaneler olduğu gibi toplu oyunlardan olan futbol için de, bazı milletlere atfedilmiş tarihi izler mevcuttur.

Modern futbolun ilk nerede ve ne zaman oynandığı konusunda bazı söylentiler vardır. Eski çağlarda Romalı askerlerin boş zamanlarında oynadıkları Harpatsam'ın şimdiki günümüz futbolunun temelini oluşturduğu ve Romalıların bu oyunu Elenlerin "Episkyres" isimli oyunundan yola çıkarak rutinlerine soktukları söylenebilir. Ortaçağ döneminde Roma askerleri ve Fransız vatandaşlarının oynadığı "LeSouie" de futbola benzerlik gösterdiği söylenmektedir (Doğan, 1999). Kaynak bakımından bakıldığında neredeyse hepsinde; Adada XII'nci yüzyıldan bu tarafa futbol oynandığı doğrulanmaktadır. XVII'nci yüzyıl İngiltere'sinde futbol insanların sürekli oynadıkları hatta kraliyet ailesinin bütün halkı futbol oynamaya teşvik ettikleri gözden kaçmamıştır (Koç, 1994)

Futbolun bu denli sevilmesini sağlayan Kral II. Charles'dir. İtalya'ya sığınmak zorunda kalan II. Charles ile yanında bulunan asiller, İngiltere'ye geri geldiklerinde İtalya'da izledikleri "Giuocco del Calcio" sporunu tüm ülkeye yayabilmek adına büyük gayret ve zaman harcamıştır. Günümüzde de İngiltere futbolun beşiği olarak anılmaktadır.

Eski dönem Türk toplumlarında toplu oyunlardan söz eden kaynakların az olmasıyla beraber Çin yazılı belgeleri ile Kaşgarlı Mahmud'un "Divan Lûgat-it Türk" adlı toplumsal hayatımız içerisinde yer alan toplu oyunlarla ilgili önemli bilgiler bulunmaktadır (Doğan, 1999).

Çin'de IX. yüzyılda ayakla oynanan "TsuKüh", farklı zamanlara ait Çin kaynaklarında ProtoTürk kabilelerinin ustalık ile oynadıkları ayak oyunlarından biri olarak anlatılmaktadır. Kaşgarlı Mahmud'un bu önemli eserinde Tepük, Çögen, Top yuvarlaşmak gibi kavramlarda yer almaktadır (Yıldıran, 1997). İnsanlık tarihi boyunca önemli ilerlemeler kaydeden futbol bugün de güncelliğini devam ettirmektedir. Halkla bütünleşmiş yapısı nedeniyle siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal gelişimleri etkilemeyi başaran futbol, ilmi çalışmalarında önemli bir konudur. Ülkemizde futbol, Türk spor teşkilatının başlangıcında olduğu gibi birden fazla yapısal reforma da öncülük etmesi anlamında çok değerli bir yere sahiptir. Futbol, bugün oynanmakta olan biçimine benzeyen şeklini, XVII.yüzyıl. İngiltere'sinde almıştır. Hem halk, hem de kraliyet ailesi içerisinde oldukça ilgi gören futbol, adada hızlıca yayılmakta ve önemli gelişme göstermektedir. 1848 yılı sonlarına kadar İngiltere'de yürürlükte olan farklı oyun kurallarını aynı standartlarda futbol oynanabilmesini uygulamak için "Cambridge Kuralları" ismi içerisinde birleşmesi, Cambridge Üniversitesi öğrencilerinin kendi içlerinde yaptıkları maçlar, 1857'de "Sheffield Club" resmi olarak ilk futbol kulübü kurulması, çağdaş futbolun başlangıcı olarak kabul

gören 26 Ekim 1863 tarihinde 11 kulüp yöneticisinin Londra'da toplanıp futbol dünyasının ilk federasyonu olan İngiltere Futbol Federasyonu "Football Association"u kurmuş olmaları önemli başlangıçlardır (Yıldıran,1997).

Glasgow'dan Danven'e, 1879 yılında günümüz tabiriyle transfer teklifleriyle futbolcuların yüksek ücretlerle transferi futbolda profesyonelliğin adımlarını atmıştır.1885 yılında İngiltere Futbol Federasyonu aracılığıyla profesyonellik resmen kabul edilmiştir. İngiliz oyun kurallarıyla oynanan futbol 1889'dan sonra Hollanda ve Danimarka'ya oradan da Avrupa'ya yayılmıştır. 1893 yılında Arjantin'de ilk federasyonunun açılması futbolun diğer kıtalarda da gelişim aşamaları açısından diğer önemli gelişmelerdir.

Dünyada futbolu yöneten "Federation Internationale de Football Association" (F.I.F.A.) 21 Mayıs 1904 tarihinde Fransa, Belçika, Danimarka, Hollanda, İsveç ve İsviçre'nin bir araya gelmesiyle Fransa'nın başkenti Paris'te kurulmuştur (Özmen, 2000). Kuruluş aşamasında F.I.F.A. da bulunmayan Britanya Futbol Federasyonu 1906 senesinde bu oluşuma katılmıştır (Üçışık, 1999). Dünyada futbolunun patronu olan F.I.F.A. Futbol oyun kuralların yerine getirilmesi, yenilenmesi, milletlerarası müsabakaların ve organizasyonların hazırlanması noktasında karar veren merciidir. FİFA'nın merkezi İsviçre'nin Zürich kentindedir. 2017 yılı itibariyle 208 üyesi bulunan FİFA'nın 6 ayrı konfederasyonu bulunmaktadır. F.I.F.A. üyesi olarak organizasyonlarını devam ettiren bazı Avrupa ülkeleri 1950'li yıllarda Avrupa Futbol Birliğini (U.E.F.A) kurmayı tasarlamışlardır. U.E.F.A'nın kurulması ile ilgili ilk görüşme İsviçre'de, aynı yıl ikincisi Finlandiya'da, son olarak da üçüncüsü 1953 yılında Fransa'da yapılmıştır. Merkezi İsviçre'de olan U.E.F.A'nın ilk olarak genel kurulu 2 Mart 1955'te 29 üye ülkenin iştirakiyle Avusturya'da yapılmıştır (Özmen, 2000). Günümüzde ise U.E.F.A'nın üye sayısı 54 ülkeden oluşmaktadır.

## **2. 1. 10. 2. Futbol'un Dünyadaki Gelişimi**

Futbolun ne zaman bulunduğu kesin olarak bilinmese de, eski kaynaklarda ayakla oynanan takım oyunundan bahsedilen milletler arasında Mısır, Çin, Yunan, Roma ve Mayalar bulunmaktadır. Futbolda oyun kuralları ilk olarak, 1863'te Londra Futbol Birliği'nce kayıt altına alınmıştır. Futbol; ticaret amaçlı Güney Afrika, Avrupa, Hindistan ve Güney Amerika' ya gidenler ve İngiliz askerler tarafından yayılmıştır (Durmuş, 1999). Uluslararası Futbol Federasyonu Birliği (FIFA) 21 Mayıs 1904'de Fransa'nın başkenti Paris'te Fransa, Belçika, Hollanda, İsveç, İsviçre, Danimarka ve İspanya Futbol Federasyonlarının katılımlarıyla kurulmuştur ve böylece diğer Avrupa ülkelerinin de katılımıyla daha kapsamlı hale gelmiştir. FIFA koordinatörlüğünce düzenlenen ilk Dünya Kupası, Uruguay'da 1930'da yapılmış olup bu kupayı kazanan da yine Uruguay olmuştur.

19. yüzyılın sonlarında futbol Amerika'ya götürülmüştür. Amerika'da önceleri göçmenler aracılığıyla oynanan bir oyun olmuş, ancak ulusal futbol (soccer) liginin kurulması 1970' li yılları bulmuştur. Futbol ilk kez 1908 yılında olimpiyatlarda yer almıştır. Bu olimpiyatta altın madalyayı İngiltere milli takımı elde etmiştir. İçerisinde bulunduğumuz çağda ise futbol uluslararası arenada izlenme oranı en yüksek olan spor dalıdır.

### **2. 1. 10. 3. Futbol'un Türkiye'deki Gelişimi**

Tarihi araştırmaları ve belgeleri incelediğimizde futbolu dünyaya yayan ve taşıyanların İngilizlerin olduğunu görmekteyiz. İngilizlerin farklı sebeplerle dünyaya yayıldığı zamanlarda, Anadolu'da ve Osmanlı kontrolündeki ülkelerde İngilizler tütün ve pamuk ticareti gerçekleştirmek üzere özellikle limanı olan şehirlere yerleşmişlerdir. Liman şehirlere yerleşen bu aileler, askerler, gemiciler ve ticaret erbapları geldikleri şehirlere sigara ve içki çeşitlerinin yanında futbolu da yanlarında getirmişlerdir (Ekenci ve Serarlan, 1997). Ülkemizde ilk futbol müsabakaları, tarihi araştırmalara ve elde edilen bilgilere göre 1875'te Selanik'te yapılmıştır. Türkiye şartlarında o zamanlarda, yabancı uyruklu vatandaşlara hem spor yapma hem de kulüp kurma izni veriliyorken böyle bir hak Türk vatandaşına verilmemiştir. Çağdaş futbol ilk olarak İstanbul'da 1890 yılında oynanmaya başlanmıştır. Ülkemizde futbol kulübü ilk olarak İngiliz ve Rumlar tarafından 1902'de Mr. James La Fontaine ile Mr. Herace Armitage'nin çabalarıyla CadikeuFuetball Club adında Kadıköy'de kurulmuştur. Daha sonra bu kulübü, Rumların Elpis Club'ı ile Moda Football Club devam ettirmiştir (Fişek,1985). Futbol oynamak isteyen Türkler yabancı isim kullanmak zorunda kalmışlardır. Deniz subayı olan Fuat Hüsnü Kayacan, Bobi ismiyle futbol oynayan ilk Türk olarak tarihe geçmiştir. Bu isimle Kayacan, İngiliz takımlarında oynayan ilk Türk futbolcu olmuştur. Fuat Hüsnü Kayacan ve Reşat Danyal sonraki dönemlerde, gizli tuttıkları ve zorlu mücadeleleri sonucunda Black Stacking isminde ilk Türk Futbol takımını kurmuşlardır. Fakat bu klüp istibdat döneminde gelişimini tam anlamıyla sağlayamadan kapatılmıştır (Fişek,1998). İlk futbol ligi ise, ülkemizde 1903'te Fenerbahçe stadının bulunduğu papazın çayırında İmojen, Moda, Kadıköy ve Elpis kulüpleriyle gerçekleştirilmiştir. Tamamını Türk oyuncuların oluşturduğu ilk futbol takımı 1905'te Galatasaray adında kurulmuştur. Sonradan; 1903'te Beşiktaş Jimnastik Kulübü, 1907'de Fenerbahçe ve 1908'de Vefa kurulumunu gerçekleştirmiştir. Ancak, Beşiktaş Jimnastik Kulübü'nün futbol branşı 1911'de faaliyete göstermeye başlamıştır. 1908 yılında 2. Meşrutiyetin ilan edilmesinden sonra, ülkemizde futbol branşının Federasyon şeklinde oluşturulma aşamaları ne yazık ki, bir başarı elde edememiştir. Türkiye'de spor, futbol veya diğer branşlar, Cumhuriyet döneminde örgütsel bir yapı

oluşturabilmiş, ve o dönemden sonra gelişme gösterebilmiştir (Ekenci ve Serarşlan, 1997).

İstanbul'da 1922'de kulüp yetkilileri bir araya gelerek, Türkiye idman Cemiyetleri İttifakını (TİCİ) kurmuşlardır. Böylece futbol encümeni adı altında futbol federasyonunun oluşumunu tamamlayıp, FIFA'ya üye olmak üzere çalışmalara başlanmıştır. Türkiye, İsviçre'nin Cenevre kentinde 21 Mayıs 1923'te yapılan FIFA toplantısında asil üyeliğe kabul edilmiştir. Futbol Federasyonu, Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı (1922-1936) Türkiye Spor Kurumu (1936-1938) ve Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü ve takiben Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü (1938'den günümüze) bu kuruluşların denetimi ve gözetimi altında bugünlere gelmişlerdir (Kahraman, 1967). Günümüzde futbol organizasyonlarını TFF bağımsız şekilde devam ettirmektedir.

### **2. 1. 11. Akademik Başarı**

Eğitimde amaçlanan bireyin başarılı ve mutlu olmasıdır, bu bağlamda eğitim; insanların mutlu, birbirleriyle uyumlu ve organize bir şekilde yaşamalarına katkı sağlar. Günümüzde eğitim ile ilgili bazı tanımlar yapılmaktadır. Bu tanımlar içerisinde yaygın olarak kullanılanlarından biri "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci." olarak yapılan tanımdır (Ertürk, 1997, s. 42). Başarı da, istenen hedefe ulaşma, arzu edilene sahip olma olarak tanımlanabilir. Diğer taraftan; akademik açıdan bakıldığında ise başarı; eğitim programlarının hedefleriyle uyumlu davranışlardır (Demirtaş ve Güneş 2002). Okul başarısı, öğrencinin sınavlardan almış olduğu notlara göre belirlenmiş olan hedeflere ulaşmada ilerleme kat etmesidir. Fakat çağdaş eğitim anlayışına göre başarı kavramı, akademik başarı ile sınırlandırılmaz, bilişsel kazanımlar kadar, bireyin ilgi, istek ve tutumlar gibi bilişsel olmayan davranışlarını da dikkate alınır. Bu anlayışa rağmen; eğitim sisteminde geline nokta bakıldığında, eğitimin başarı odaklı olduğu görülmektedir. Öyle ki, eğitimcilerin ve ebeveynlerin çabaladıkları nokta; öğrencinin sınavlardan yüksek notlar almasına yönelik olmuştur. Anne ve babalar çocuklarının sevdiği, mutlu olduğu alanda ilerlemesi konusunda uğraşmak yerine, iyi bir lisans diploması almaları için uğraşmaktadır. Bu anlayışı değiştirmek için de güdülenme ve öz-yeterlik kavramlarının önemine ilişkin araştırmalar ve gerekli bilgilendirmelerin yapılması oldukça önemlidir. Akademik güdülenme ile ilişkili olduğu düşünülen bir başka kavram ise öz-yeterliktir. Bu kavram, kişilerin kabiliyetiyle alakalı inancını ifade eder ve kişinin hedeflerine ulaşabilmesi için de motivasyon ve güdü kadar gereklidir. Birey, kendi yeteneğine güvendiği ölçüde inandığı yolda ilerlemeye devam eder. Bu ilerlemenin hem sürdürülmesi hem de olumsuzluklardan etkilenmeden devam etmesi için kişinin öz yeterlik algısını yüksek tutması gerekir. Çünkü insan doğası gereği

yapacağı işte kendine inanmak ister, bu inancı sağlayamazsa o işe başlamak istemez. Bu çalışmada adı geçen kavramlar birbirleriyle bağlantılı ve aynı derecede önem arz etmektedirler. Bu sebeple temelde bireyin iyi güdülenmiş olması gerekmektedir ki akademik güdülenme ve öz-yeterlik düzeyi de artmış olsun.

Literatür incelendiğinde de akademik başarının birçok faktörden etkilendiğini söylemek mümkündür. Bu faktörlerin neler olduğu ve akademik başarıyı nasıl etkilediğini ortaya koymak akademik başarıyı arttırmanın yolları hakkında bilgi sahibi olmayı sağlayabilecektir. Bu çalışmada akademik başarıyı etkileyen akademik güdülenme ve öz-yeterlik konuları ele alınarak bu değişkenlerin akademik başarıyı nasıl etkiledikleri incelenmektedir.

### **2. 1. 12. Güdülenme**

Güdülenme insanın her an içinde var olmasına ihtiyaç duyduğu, eylemlerini gerçekleştirmede onu harekete geçiren içsel bir duygudur. Bu kavram, (Schunk, 1990) tarafından; “kişilerin belirlediği amaçlara yönelik eylem sürecine yönelme ve o süreci devam ettirme” olarak tanımlanmıştır. Güdülenme veya başka bir deyişle motivasyon kavramı, Latince “hareket etmek” anlamında olan “movere” kelimesinden türemiştir ve İngiliz diline “to move” olarak girmiştir. Motivasyon, insanların tutum ilgi ve davranışlarının altında yatan sebeplerle ilgilidir. Ruhbilimciler ve eğitimciler güdüyü, hareket uyandıran, davranışa teşvik eden ve davranışı yönlendiren; eylemde devamlılığın sağlanmasını sürdürüp belli bir hareketin tercih edilmesine öncülük eden süreçleri ifade eden kavram olarak kullanır (Wlodkowski, 1984). En basit şekliyle güdülenme, bir bireyin amaç ve çabalarının yoğunluğu ve yoludur diyebiliriz (Sage, 1977). Spor ve egzersiz psikologları güdülenmeyi başarı güdülenmesi; müsabaka formundaki güdülenme, içsel ve dışsal güdülenmeyi de kapsayacak şekilde farklı bakış açıları ile incelerler. Güdülenmenin bu farklı formları ise daha genel bir güdülenme tanımının parçalarını oluşturmaktadır. Dolayısı ile güdülenmenin özelliklerini bir futbol antrenörünün özel oyunları daha geniş bir maç planlaması, savunma veya hücum felsefesi bakış açısı ile gördüğü gibi daha geniş bütüncü bir bağlam ile anlıyoruz. Fakat güdülenmenin bu faktörleri olan çabanın yönü ve çabanın yoğunluğu içerisinde tam olarak neler barındırır (Koruç ve Şahin, 2015)?

Çabanın yönü, bir kişinin bazı durumların arayışı içinde olması, bu durumlara yaklaşması ve bunlardan etkilenmesini ifade eder. Örnek olarak bir öğrenci bir futbol takımında yer almaya, bir iş adamı, bir spor salonuna katılmaya ve sakatlık geçirmiş bir sporcu tıbbi olarak tedavi arayışı içerisinde olmaya motive olabilir (Koruç ve Şahin, 2015).

Çabanın yoğunluğu ise bir bireyin belirli bir durum için ne kadar çaba harcadığını ifade etmektedir. Örnek olarak bir öğrenci beden eğitimi ve spor dersine katılabilir (bir

duruma yaklaşmak) ancak derse olan ilgisi az olursa çok fazla çaba sarf etmeye ihtiyacı duymaz. Diğer bir taraftan bir golf oyuncusu topu deliğe sokup sayıyı gerçekleştirmek için o kadar isteklidir ki fazlasıyla motive olmuş duruma gelir, bunun sonucunda gerilir ve kötü bir performans ortaya koyabilir. Burada anahtar nokta motivasyon, çabanın yönelimi ve yoğunluğudur.

Güdülenme veya motivasyon kavramı, bireyin veya takımın arzularının doyumuyla sonuçlanabilecek bir çalışma sahası kurarak kişinin aktive edilmesi için etkilenmesi, ilgi duyması ve heveslendirilmesi sürecidir. Güdülenme hareketi başlatan ya da geliştiren, devam etmekte olan bir faaliyeti belirli bir tarafa doğru kanaliz eden bir süreç olarak tanımlanabilir. Bunun sebebi olarak, belirli bir amaca yönlendirilmiş bir kişinin davranışları isteklerin doyumuna ile ilgilidir. Bununla birlikte kişilerin isteklerinin fazla olması da göz önünde tutulacak olursak, kişilerin davranışlarını ve hareketlerini seçmesi motivasyon ile ilgilidir. Bu sebeple güdülenme birtakım etkilere maruz bırakılmış olan kişinin, bu etkiler karşısında sergileyeceği hareketler açısından daha pozitif bir şekilde davranmasını sağlayacak unsurların bütünü olarak tanımlanabilir (Can, 2001).

Davranış bilimleri içerisinde güdülenme, içten gelmekte olan itici güçler ile belirlenen bir hedefe doğru yönelmiş hareketler için kullanılabilir. Güdülenme, kişileri belirli durumlar içerisinde belirli hareketlere yönelten etmenlerin hepsidir (Güney, 2000). Güdülenme kişilerin başarıya ulaşmalarına ve kişisel doyumlarını gidermeye yardımcı olur (Coleman ve Barries, 2000).

Güdülenmede yani motivasyonda en belirgin özellik bir fiziksel veya zihinsel etkinliğe ihtiyaç duyulmasıdır. Bahsedilen fiziksel aktivite esnasında, ısrar, sarf edilen çaba ve gözlemlenen diğer eylemler, zihinsel aktivite sırasında ise plan yapma, deneme, düzenleme, gözleme, karar alma, problem çözme ve yaşanan gelişmeleri değerlendirmeye tabii tutma gibi bilişsel eylemler yer almaktadır (Öğülmüş, 2002). Motivasyon elde edilmiş sonuçtan farklı olarak devam eden bir süreç olarak ifade edilir. Kişilerde meydana gelen motivasyon olgusu, direkt olarak gözlem altına alınamaz fakat geçen süre zarfında kişinin sergilediği davranışların yardımıyla yorumlanabilir (Öğülmüş, 2002).

Güdülenme veya motivasyon, bireylerin bir amacı gerçekleştirmek için kişisel arzuları ve istekleri ile uyguladıkları davranışların tümüdür. Kişileri beklenmekte olan istenilen yöne doğru hareket edip davranış sergilemeleri konusunda teşvikte bulunan kendilerinden yahut çevredekilerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve güdüler topluluğu olarak ifade edilebilir. Güdülenme örgüt ya da kişinin isteklerini kapsayacak bir ortam oluşturarak onların harekete geçmeleri için etkileme ve teşvikte bulunma sürecidir (Küçükahmet, 2000).



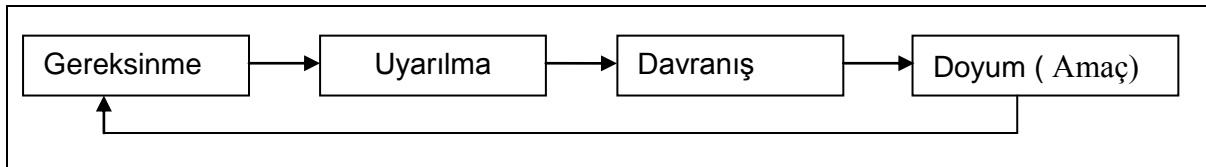
Güdülenme, bireydeki güdülerin etkisi ile eylemde bulunmadır. Bütün bu açıklamalar güdülenme kavramının temelini oluşturmakta olan birey davranışlarını tetikleme, davranışı yönlendirme ve devamlılığını sağlamalarını kapsamaktadır. İnsan davranışlarını tetikleme konusundaki ilk faktör, kişinin kendi içinde onu farklı davranışları davranma yönüne itici güç olan güdüler ve bu güdülere hareket sağlayan içinde bulunulan çevresel faktörler ile alakalıdır. Diğer faktörse, belli bir amaca yönelmeyi ifade etmektedir. Son olarak da, ilk faktörlere bağlı olarak kişinin eylemi devam edip ettirmemesi ile alakalıdır. Bahsedilen bu üç faktör aktif olan bireyin analiz edilmesi ve anlamlandırılması için çok önemli bir anahtar konumundadır (Fidan, 1997).

Motivasyon, genel anlamıyla, organizmayı eylemlere sürükleyen ve bu eylemlerin yoğunluğunu, şiddetini ve enerji düzeyini belirleyen, eylemleri yönlendiren, onlara şekil veren ve davranışta sürekliliği sağlayan bazı içsel ve dışsal sebeplerle bu sebeplere ait çalışma mekanizmalarını kapsamaktadır (Arkonaç, 1998). Bir motivasyon sürecinde, duygusal ve zihinsel etkenler birlikte rol oynamaktadır. Aç ve susuz kalma, uykusuzluk gibi temel ihtiyaçlar ve sosyal çevrede ilişkiler kurma, saygınlık gibi ihtiyaçların öznel birer yansıması olarak kabul edilen güdüler, davranışın nesnel koşullarıyla olan ilişkileri sebebiyle onlara somut sayılan bir içerik kazandırmada yardımcı olurlar (İkizler, 1997).

Sage (1977)'e göre güdülenme, bireyin eforunun (çabasının) doğrulduğu yönü ve yoğunluğunu ifade eder. Çabanın yönü, herhangi bir olguya yakınlaşmayı, çabanın yoğunluğu ise eylem esnasında ne kadar efor sarf edildiğini tarif eder (Tiryaki, 2000).

### 2. 1. 12. 1 Güdülenme Süreci

Bireyin yaşadığı süre boyunca tatmin etmeye çalıştığı gereksinimleri olacaktır. Bu gereksinimler ister açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik güdüler ister başarılı olma isteği gibi psikolojik güdüler olsun bireyi ikinci aşama olarak addedilen uyarılma evresine sokar. Organizma güdüler tarafından uyarılır ve faaliyete geçer, bu doğrultuda belirli bir amaca doğru yönelen organizma davranışı güdülenmiş demektir. Birey sergilediği davranışın dönütü olarak gereksinimini karşılayan bir doyum sağlamayı hedefler ve böylece güdülenme süreci tamamlanmış olur.



Şekil 4. Güdü oluşma süreci (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008, s.151)

## **2. 1. 12. 2. Motivasyon İle İlgili Kavramlar**

### **2. 1. 12. 2. 1. İçgüdü**

Belirli uyarıcılara karşın, organizmanın ortaya koymuş olduğu öğrenmeden bağımsız ortaya çıkan sonuca bağlı davranışlardır (Özerkan, 2004). Öğrenilmeye az, fakat bununla beraber sinir sisteminden kalıtım yoluyla gelen ilişkilere kuvvetli bir şekilde bağlı olan özgün eğilimlere içgüdü adı verilmektedir (Pinter, 1987).

### **2. 1. 12. 2. 2. Dürtü**

Fizyolojik olarak bir arzunun sebep olduğu genel gerginlik ve rahatsızlık durumu (drive) dürtü olarak ifade edilir. Dürtüler, fizyolojik ihtiyaçların psikolojik birer dışa vurumudur (Özalp, 1997). Organizmanın sahip olduğu homeostatik dengenin bozulmaya uğramasıyla, onun denge bozukluğunu giderecek davranışlara doğru yön veren bir iç uyarı gerginlik ve itme olarak ifade edilir (Doğan, 2005). Canlı varlıkların hayatlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan ve eksikliği hissedilen maddelerin alınması için organizmanın içinde oluşan enerji yoğunlaşmasına verilen isimdir (Koç, 1994). Kısaltacak olursak, fizyolojik sayılan ihtiyaç ve isteklerin organizmayı harekete geçirmesi olarak tanımlayabiliriz (Güney, 2000).

### **2. 1. 12. 2. 3. Güdü (Motiv)**

Latin dilinde motivus veya movare kelimelerinden karşılık bulan motif harekete geçiren, hareketi yönlendiren manasına gelmektedir. Kurumsal olarak motif kişinin hangi sebeple hareketi ve eylemi seçtiğini, neden uzun sürecek bir yorucu görevi üstlendiğini, neden bir aktiviteyi değişik sıklıklarla yaptığı gibi sebepleri içermektedir. Güdüler organizmalarımızı davranışlara sevk eden iç ve dış etmenler olarak ifade edilebilir. Bir başka deyişle, güdü organizmanın isteklerini doyumak için belli bir yönde etkin olma durumudur. Güdü, kişiyi seçimde bulunmayan harekette bulunmaya veya hareket yollarını diğerlerine tercih etmeye teşvikte bulunan itici güçlerden herhangi birine işaret verme için kullanılmış olan genel bir terimdir (Kuru, 2000).

### **2. 1. 12. 2. 4. Gereksinim**

Fizyolojik veya psikolojik dengenin bozulmasına bağlı olarak ortaya çıkan eksiklik olarak ifade edilir (Güney, 2000). Organizmadaki hemoestetik dengemizin bozulmaya başladığını veya eksildiğini gösterir. Herhangi bir gereksinim baş gösterdiğinde birey gerginlik ve huzursuzluk konumu içine girer. Gereksinimler bireyin hayatını devam

ettirebilmesi için ihtiyaç duyulan ve giderilmesi gereken eksiklikler şeklinde de tanımlanabilir. Bu eksikliklerin giderilmesi, bireyi pozitif yönde hareket etmeye daha fazla sevk etmeye başlayacaktır (Doğan, 2005).

### **2. 1. 12. 3. Güdülerin Sınıflandırılması**

Aydın (2004)'e göre her birey kendine has yaşantılara sahip olduğundan bazı güdüler sadece bireye özgü gelişebilmektedir. Aynı şekilde bireylerin içerisinde yaşadığı kültürlerin özgün yapısından kaynaklı gelişen güdüler de mevcuttur. Kültürel ve bireysel farklılıklarından dolayı güdülerin belli bir sınıflandırmasını yapmak bu sebepten ötürü güçtür. Yine de literatürde birincil güdüler ve ikincil güdüler en sık karşılaşılan sınıflandırmalardır.

#### **2. 1. 12. 3. 1. Birincil Güdüler**

Doğuştan gelen ve öğrenilmemiş amaçları olan güdülerdir. Birincil güdülerini üç grupta toplayabiliriz. Birinci grubu tamamen fizyolojik kökenli olan açlık ve susuzluk ihtiyacını gidermek için oluşan güdüler meydana getirir. İkinci grubu ise annelik duygusu ve cinsellik gibi fizyolojik kökenli olan fakat fizyolojik temele dayanmadan da devam edebilen güdüler oluşturur. Üçüncü grupta ise herhangi bir fizyolojik kökeni olmayan araştırma, merak, faaliyet ve kurcalama gibi davranışları oluşturan güdüler bulunur (Aydın, 2004).

#### **2. 1. 12. 3. 2. İkincil Güdüler (Sosyal Güdüler)**

Sosyal ve psikolojik temelli olan güdülerdir (Akbaba, 2006). İnsan sosyal bir canlıdır. Bulunduğu toplumun oluşturduğu kurallara göre davranışlarına şekil verir. Sadece kurallara uymaktan ziyade onaylanmış olma duygusu doyum sağlamanın en önemli öncülüdür. Dolayısıyla toplumun değer verdiği bir konumda bulunmak için yapılan davranışların altında yatan güdüler sosyal güdülerdir. Toplumsal normlar değişiklik gösterdiği için güdülenmede farklılıklar görülebilir. Normlarda meydana gelecek değişiklikler güdülenmede de dinamikler oluşturacaktır. Psikolojik güdüler ise bireyin ruhsal ve düşünsel ihtiyaçlarından doğan güdülerdir. Bu güdüler kişiden kişiye birbirine benzemekle birlikte hiçbir zaman aynı şekilde işlemez çünkü her bire yaşantısının getirdiği algısal farklara göre şekillenir (Selçuk, 2001).

### **2. 1. 12. 3. 3. Güdülenme (Motivasyon) Türleri**

Araştırmacılar her davranışın bir güdülenme süreci sonucunda oluştuğunu savunur. Bir davranışın tetikleyicisinin kim ve ya ne tarafından belirlendiğine göre bir sınıflama ihtiyaçı oluşmuştur. Bu bağlamda güdülenme türleri olarak içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) güdülenme başlıkları alan yazında yerini bulmuştur.

#### **2. 1. 12. 3. 3. 1. İçsel Güdülenme (Motivasyon)**

Bireyin eylemlerini tamamen içsel doyum elde etmek için gerçekleştirmesine içsel motivasyon denir. Davranışın eğlenceli ve ilginç olması içsel doyumun kaynağıdır. İçsel gdlenmeden kaynaklanan bir davranış takdire, ödüle, baskıya göre şekillenmez. (Deci ve Ryan, 2000). Davranışların evre tarafından etkilenmediği zaman zaman görünse de bazı bilinmeyen güdüler sonucu kişinin davranışındaki gücünü ve yönünü kaybetmeyip sürekliliğini sağladığı görülür. Bu da içsel motivasyonla açıklanabilir (Gage ve Berliner, 1988). Bir davranış dışsal gdlenmelerle başlasa bile ancak, kişi içsel olarak istekli olduğunda süreklilik sağlanabilecektir. Dışsal bir güdü ile başlayan bir eylem, kişinin kendi isteği ile harekete geçirilirse özgürce yapılabilir ve devamlılık sağlanabilir (Calp, 2013). Yani dışsal güdülerle başlayan süreçler zamanla bireyin ilgisini çekip içsel bir sürece ve güdülenmeye dönüşebilir. Dev (1997)'in aktardığına göre iten güdülenen öğrenciler daha çok çaba gerektiren ve onlara bilgiyi daha derin bir şekilde kullanabilme olanağı veren yolları ve yaklaşımları tercih ederler (Lumsden, 1994). Verilen görevleri sürdürmeye ve bu görevleri tamamlamaya daha yatkın olurlar, edindikleri bilgileri daha uzun süre koruyup tekrara daha az ihtiyaç duyarlar.

#### **2. 1. 12. 3. 3. 2. Dışsal Güdülenme (Motivasyon)**

Bu güdülenme türünde eylemler bir sonuç elde etmek için yapılır. Doyuma ulaşmayı içsel yoldan elde etmek değil de, bir ödüle sahip olma veya cezadan kaçınmak dışsal güdülenmenin temelini oluşturur. Dışsal güdülenme kontrollüdür, çünkü birey davranışı bir baskıdan dolayı sergiler (Deci ve Ryan, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Williams ve Burden (1999), içsel ve dışsal güdülenmeye ait özellikleri tablo 4'teki gibi karşılaştırmışlardır.

Tablo 4. İçsel ve Dışsal Motivasyonun Karşılaştırması

<b>İÇSEL</b>	<b>DIŞSAL</b>
Zoru tercih etme	Kolayı tercih etme
Merak / İlgi	Öğretmeni memnun etme / Not alma
Bağımsız çalışabilme	Problem çözmede öğretmene bağımlı olma
Bağımsız karar verebilme	Ne yapılacağı konusunda öğretmenin kararını bekleme
Başarı ölçütü olarak içsel kriter	Başarı ölçütü olarak dışsal kriter

İçsel ve dışsal güdülenmenin birbirlerine olan etkisi konusunda farklı görüşler mevcuttur. Deci (1980)'ye göre dışsal ödüllerin etkisi, bireyin bu ödülleri nasıl algıladığıyla ilişkilidir ve bu ödüller içsel güdülenmenin etkilerini azaltabilir. Deci, bu olumsuz etkilerin küçük çocuklarda yetişkinlere oranla daha etkili olacağı görüşündedir. Buna karşın bazı araştırmacılar içsel ve dışsal birbirine katkıda bulunduğunu ve kazanılan ödüllerin bireylerde sonuçların üzerinde kontrollülük ve öz- kararlılık duygusu kazandırdığını savunmaktadırlar (Bateman ve Crant, 2003; akt. Gürsoy Uz, 2007, s. 25)

## **2. 1. 12. 4. Motivasyonun Anlamı ve Önemi**

Güdü kişiye hedefleri yönünde yol alması için enerji sağlar ve de eyleme geçmesini sağlar. Bu sebeple öğrencilerin bilgi edinme süresinin başında bilgi edinmeye güdülenmeleri çok önemlidir. Güdülenme şekilleri bakımından kişiler aralarında farklılıklar bulunur. Bu farklılıklar kişilerin belirli işlere güdülenmelerini pozitif veya negatif doğrultuda etkiler. Güdülenmenin hedefi, kişinin kendine veya diğer kişilere harekete yönelik ilham vermektedir. Harekete başlamaktır. Bu sıradan bir hareket değil belirli bir hareket olur. Düşünceleri hayata geçirme isteği, bu düşünceler kadar önem taşır. Güdülenen birey girişimcilik denilen kişisel özelliğe sahip olmalıdır. Bu özellik, insanı durgun olma halinden harekete ve değişime yönlendiren içsel dürtüdür (Kaya, 2011).

İnsanların davranış biçimlerine, ihtiyaçları ve motivasyon düzeyleri yön verir. Kişiler birbirlerinden ayrı lakin birbirlerinden ayrılamayan, birbirlerinin eksiklerini tamamlayan ortamlar içinde hayatlarını sürdürmektedirler. Kişinin organik varlığını devam ettirme doğrultusundaki eylemlerinin sebebi, biyolojik içgüdü ve de biyolojik motivasyondur. Mesela bir şeyler yemek, uyku uyumak ve benzeri gibi. Buna nazaran kişi toplum ile arasındaki ilişkilerini kişinin kendi organizma ve hayatı konusunda onu rahatsız etmeyecek şekilde etkileşimlere sebep olmayacak biçimde devam ettirmek

mecburiyetindedir. Bu hedefle bulunduğu hareketlerde sosyal motifler etkilidir. Toplumsal hayatta kişinin kendini düşünen talepleri ile toplum hayatının gereksinimleri doğrultusunda sürekli bir tezatlık vardır. Buna istinaden kişi sadece organik varlığının yanı sıra sosyal varlığını da devam ettirmek mecburiyetindedir. Fakat var olmak ya da varlığını devam ettirebilmek bireyi tatmin edici değildir. Toplumda beğenilmek, takdir edilmek, başkalarına üstün olmak gibi heyecanı faktörler de kişinin davranışını etkiler.

Sosyal motivasyonlar, öğrenilen koşullu motivasyonlardır. Buna göre motivasyon, insanları belirli durumlarda belirli davranışa yönelten etkenlerin tümüdür. Bireylerin başarılı olmalarında ve kendilerini tatmin etmede motivasyonun önemi büyüktür (Kaya, 2011).

## **2. 1. 12. 5. Akademik Güdülenme**

Bozanoğlu (2004) için bu kavram kısaca akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesidir. Eğitimcilerin ve psikologların çoğu öğrencinin güdülenmesinin öğrenen için önemli bir etken olduğu konusunda hemfikirlerdir. Nitekim; akademik güdülenme; öğrencilerin eğitimle ilgili konulara karşı tutum, ilgi, ısrar, öğrenme çabası ve arzusunun derecesini belirlemeye yarayan, öğrenci başarısı üzerinde etkisi olan önemli kavramlardan biridir.

### **2. 1. 12. 5. 1. Güdülenme Kuramları**

Bu kuramların gelişime süreci; öğrenme kuramlarındaki gelişime benzetilebilir. Davranışçılıktan bilişselliğe doğru bir geçiş söz konusudur. Açıkgöz (2000) bu kuramların daha önceki zamanlarda içgüdü ve dürtü kavramları gibi olgulara dayandırıldığını ancak bu durumun son zamanlarda değişip daha çok öz-yeterlik, nedensel yüklemeler, amaç ve kontrol düşünceleri kavramlarına dayandırıldığını ifade etmiştir. Yapılan bu çalışmada güdü kuramları aşağıdaki kuramlar çerçevesinde incelenmiştir:

1. Psikanalitik
2. Davranışçı
3. Hümanistik
4. Bilişsel
5. Clayton Alderfe ERG
6. Çift Faktör
7. Eşitlilik
8. McGregor (X ve Y)

### **2. 1. 12. 5. 1. 1. Psikanalitik Kuram**

Sigmund Freud, davranışları içgüdü kavramıyla açıklamış ve insanların acıdan kaçma ya da hazza yaklaşma eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. İçgüdüler insanda doğuştan vardır öğrenilmiş davranışlar değildir. Bir örümceğin ağ örmesi veya bir annenin çocuğunu koruması gibi. Bu kuramda güdülenme haz ilkesi olarak tanımlanmakta ve haz ilkesi cinsellik içgüdü ile açıklanmaktadır. Cinsellik tüm fiziksel hazların kaynağı olarak görülmekte olup enerji kaynağını libidodan almaktadır. Güdülenme psikanalitik kuramda; organizmanın ihtiyaçlar karşısında haz alma duygusuyla hareket eden id, gerçek ve mantığa dayalı olan ego ve sosyolojik normlara göre çalışan süper ego arasındaki etkileşim ile açıklanmıştır (Bozanoğlu, 2004).

Bu kurama göre, organizmanın biyolojik gereksinimlerine göre içgüdüler bilinç dışı hareket eder ve bu içgüdüler, kendilerini istek ve arzu olarak açığa vururlar. Davranışlar da bu istek ve arzulara göre güdülenir.

### **2. 1. 12. 5. 1. 2. Davranışçı Kuram**

Davranış kuramcıları güdülenmeyi pekiştirme ile açıklamışlardır. Ödül ve pekiştireçler tepkilerin tekrar gösterilme ihtimalini arttıran ve davranışı güdüleyen uyarıcılardır (Bacanlı, 2002). Hayvanların gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlarından yola çıkan davranışçı kuramcılar, deneysel çalışmalardan elde ettikleri verileri insanların güdülenmeleri konusuyla ilişkilendirmişlerdir. Bu kuramda davranışın temeli öğrenme sonucunda elde edilen deneyimler ve koşullanmalardır. Kalıtımın etkisini önemsiz bulurlar. Davranışçı kurama göre güdülenme iki sınıfta incelenmektedir (Burger, 2006).

Bunlar şu şekildedir;

- 1- Klasik (Tepkisel) Koşullanma
- 2- Edimsel Koşullanma

#### **2. 1. 12. 5. 1. 2. 1. Klasik Koşullanma**

Klasik koşullanmada ilk akla gelen uyarıcı-tepki arasındaki bağı inceleyen bilim adamı Ivan Pavlov'dur. Ortaya attığı bağ kurma yöntemi; nesnelere ve olaylar arasındaki bağları kurar. Klasik koşullanmanın temeli, başlangıçta nötr bir uyarının bazı yaşantılar sonucunda koşullu hale gelmesi esasına dayanır. Koşullu uyarıcılar öğrenilmiş uyarıcılardır ve ilk etapta herhangi bir etkiye sahip olmayan uyarın, koşulsuz uyarıcı ile etkileşime girdiğinde koşullu hale gelir. Tepkisel koşullanmada pekiştireç, tepkiden önce verilir. Klasik koşullanmada organizma öğrenme gerçekleşirken aktif değildir. Bu duruma duygu öğrenmesi diyebiliriz.

### **2. 1. 12. 5. 1. 2. 2. Edimsel Koşullanma**

Edimsel koşullanmada davranışın tekrarlanma olasılığı, davranışın sıklığını ve sonucunu belirlemektedir. Edimsel koşullanmanın öncüsü Skinner, tepkisel ve edimsel davranışlara sahip organizmanın yalnızca klasik koşullanma ile açıklanamayacağını söyleyerek edimsel koşullanmayı ortaya koymuştur (Senemoğlu, 2011).

Edimsel koşullanmada amaç organizmayı ödüle götüren ya da cezadan kaçmasını sağlayan davranışları kazandırmaktır. Bu nedenle ödüle götüren ya da zararlı davranışlardan kurtaran davranışa yönlendirme yapılması temel amaçtır (Fidan, 1996).

Edimsel koşullanma kuramcıları, güdülenmiş öğrenciyi öğrenme süreci bittikten sonra da kazanımlarını sergilemeye devam eden kişi olarak tanımlar ve herhangi bir pekiştirici olmadan davranışın sürdürülmesini önemserler (Gagne ve Berliner, 1991).

Genel olarak davranışçı kuram çerçevesinde öğrencilerini güdülemek isteyen eğitimcilerin hedef davranışı saptayarak pekiştirmesinin yanı sıra ilgisiz ve kullanışlı olmayan davranışları görmezden gelmesi esastır (Açıkgöz, 2000).

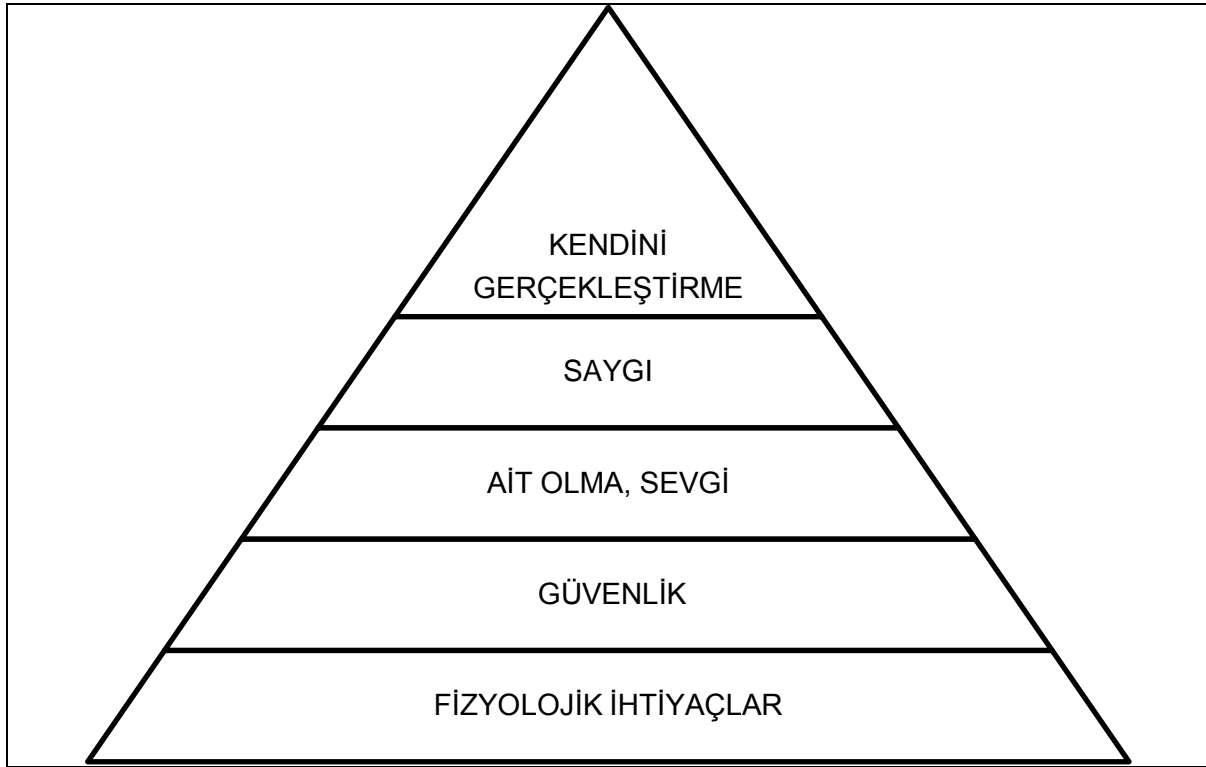
Davranışçı kuramda belirtilmiş olan, kazandırılmak istenen davranışın pekiştirilmesi halinde, bazen istenmeyen sonuçlarla da karşılaşılabilir. Davranışın pekiştirilmesi için kabul gören ödül ve ceza yöntemleri bazen tam tersi etki uyandırabilme riski taşımaktadır. Örneğin ilköğretim düzeyinde aferin ifadesi çocuklar için çok etkili olabilirken ortaöğretim öğrencilerinde not daha kuvvetli bir pekiştirici olabilmektedir.

### **2. 1. 12. 5. 1. 3. Hümanistik Kuram**

Bu yaklaşımın başlıca temsilcileri A. Maslow (1867-1946) C. Rogers (1902-1987), Combs-Kohlberg'dir. Hümanist yaklaşım, merkeze insanı alır ve onlara göre insan değerlidir, her insan biriciktir. Bu yaklaşım, felsefi akımlardan olan varoluşçuluk felsefesinden ve fenomenojiden etkilenmiştir. Varoluşçuluk, insan doğasının özgür oluşuna önem veren, insanın davranışlarını kendisinin belirlediğini savunan bir yaklaşımdır. Fenomenolojiye baktığımızda ise dış dünyanın ne olduğu değil, insanların dış dünyaya yüklediği anlama önem verdiğini görürüz. Yani dünyayı, başkalarının nasıl gördüğünü değil kişinin kendisine nasıl göründüğünü önemser. Akademik ortamda da, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinden çok nasıl bir ortamda gerçekleştiğiyle ilgilenir. Bu yaklaşıma göre; insan doğumdan ölüme kadar belli gereksinimlere sahiptir. Diğer önemli nokta ise ihtiyaçların belirli hiyerarşik sıraya göre oluşmasıdır. Bu gereksinimler de kendi içerisinde önem sırasına göre doyurmalı ve doyuruldukça bir diğer aşamaya doğru ilerleme göstermelidir. Bu doğrultuda bir alt düzeydeki ihtiyaçlar organizmaya yetecek düzeyde karşılanmadığı sürece bir üst hedef davranışa geçiş sağlanmaz. Bir diğer



ifadeyle ihtiyaçlar alt basamaktan üst basamağa doğru hiyerarşik sırayla ilerlediği gibi bir üst basamaktaki ihtiyacın hissedilmesi de buna bağılıdır (Burger, 2006). Bu hiyerarşik tablo yapısı, Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi (Ünal, 2013, s.17)

*Fizyolojik İhtiyaçlar:* Beslenme, barınma, cinsellik ve buna benzer temel yaşamsal ihtiyaçlardır.

*Güvenlik İhtiyacı:* Dış faktörlerden kaynaklı tehlikelerden korunmayı ifade eder. Kendini güven ve emniyet içinde hissedebilmeyi gerektiren ihtiyaçtır.

*Ait Olma ve Sevme İhtiyacı:* Aidiyet, sevgi, kabul görme ve gruplara bağılılık ihtiyacıdır.

*Saygınlık:* Takdir görme, tanınmış olma, statü ve başarı sahibi olma, prestij gibi gereksinimleri ifade eder.

*Kendini Gerçekleştirme:* İhtiyaçlar hiyerarşisinin son basamağı olarak nitelendirilen bu basamağı; rehberliğin son amacı olarak adlandırabiliriz. Bu basamak bireyin doğuştan var olan potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarabilmesi ve kullanabilmesini ifade etmektedir. Bireyin kendi yetenekleriyle hedefine ulaşabilmesidir.

Kendini gerçekleştirme evresine ulaşan bireyin özelliklerini örneklendirmek gerekirse aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz;

- a) Kendini olduğu gibi kabul eder.
- b) Savunma mekanizmalarını gerektiği düzeyde kullanır.
- c) Kendiyle ve çevresiyle barışıktır.
- d) İçinden geldiği şekliyle naturel davranır.
- e) Duygularını bastırmaz ve gizlemez.
- f) Dogmatik değildir
- g) Yeni yaşamlara açıktır.
- h) Olumsuzlukların da insanın bir parçası olduğunun farkındadır.
- i) Gerçeği çarpıtmadan algılar.
- j) Topluma karşı uzlaştırıcıdır.
- k) Demokratiktir.
- l) Değişime ve eleştiriye açıktır.
- m) Yaratıcıdır.
- n) Sürekli başkalarından yardım beklemez.

Bu kurama göre yukarıda belirtilen ihtiyaçlar doğuştan var olan temel ihtiyaçlardır. Birey doğuştan sahip olduğu bu ihtiyaçlar tarafından güdülenir ve ihtiyacın giderilmesi için enerji; güdülenme olarak ortaya çıkar.

Fizyolojik ihtiyaçlar öncelikle karşılanması gereken temel ihtiyaçlardır. en temel ihtiyaçlar olan fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları giderildikten sonra ancak beğenilme, saygı, kendini gerçekleştirme ihtiyaçları bireyi güdülemeye başlayabilir (Brophy, 1998). Maslow'un kuramı öğrenci davranışlarını anlayabilmek için öğretmenlere ışık tutmaktadır. Örneğin; ailevi sorunları giderilmeden öğrencinin derse yeteri kadar güdülenemeyeceği bilinmelidir (Açıkgöz, 2000).

## **2. 1. 12. 5. 1. 4. Bilişsel Kuram**

Bu bölümde sırasıyla; Beklenti-Değer, Başarı-Amaç ve Başarı-Yükleme kuramları açıklanmıştır.

### **2. 1. 12. 5. 1. 4. 1. Beklenti-Değer Kuramı**

J.W. Atkinson, akademik güdülenmenin yansira bu kuramın da öncülerindedir. J.W. Atkinson, insanların başarı için gösterdikleri mücadelenin güdülenmeye bağlı olduğunu ifade etmiş ve güdülenmenin kişinin kendini yeterli gördüğü derecede artacağını ifade etmiştir.

Yüksek güdülenme düzeyine sahip birey öğrenmek için öğrenirken; düşük güdülenme düzeyine sahip bireyler öğrenmiş gibi görünürler. Aynı şekilde yüksek

güdülenme düzeyindeki birey orta güçte amaçlar koyar ve yeterliğini geliştirmeye çalışıp, güçlüklerle mücadeleye uğraşırken; düşük güdülenme düzeyine sahip birey tutarsız amaçlar koyar, düşük yeterlik gerçekleştirir ve güçlüklerle karşılaştığında kolay vazgeçerler (Açıkgöz, 2000). Kişinin kendi başarısı hakkındaki beklenti düşüklüğü güdülenmeyi düşürürken, kişi için değerli olmayan bir hedef de aynı şekilde güdü düzeyini olumsuz etkilemektedir (Bozanoğlu, 2004).

### **2. 1. 12. 5. 1. 4. 2. Başarı-Amaç Kuram**

Bu kurama göre amaçlara yönelim önemlidir. Bir diğer ifade ile güdülenmenin temelinde hedeflere yönelme ve amaçların göz önünde bulundurulması vardır. Başarı için amaç önemli olmakla birlikte amaçlar kişinin daha fazla çaba göstermesini, daha özenli davranmasını ve daha doğru kararlar almasını sağlayacaktır. Ayrıca amaçların ulaşılabilir düzeyde ve doğru kullanılması gerekmektedir (Woolfolk, 1998).

Öğrenme isteğinin kaynağı kişinin kendisi olduğu gibi öğrenme amacıyla ortaya konan davranışların sonucu da olabilir. Gösteri amaçlı hedefler koyanlar çabuk pes ederler. Bu açıdan öğrencilerin güdülenmelerin hangi amaca dayandığının anlaşılmasına önem vermesi bakımından önemli bir kuramdır (Aydın, 2010).

### **2. 1. 12. 5. 1. 4. 3. Başarı-Yüklem Kuramı**

Bu kuram Weiner (1972) tarafından ortaya konmuştur. Kuram, olayların meydana gelişini insanların algılayış biçimleri ve beklentiler üzerindeki etkisiyle ilgilendirir. Yani olaylar karşısında verdikleri tepkilerin sebeplerine odaklanır, onlarla ilgilendirir. İnsanlar başarı ve başarısızlıklarını açıklarken birçok nedenden bahsedebilirler. Örneğin; sınav sorularının kolaylığı ya da zorluğu, sınav ortamı, yeterli çalışıp çalışmadığı gibi değerlendirmelerde bulunabilmektedirler. Kuram; ortaya konan bu nedenleri yeterli derecede açıklayıcı bulmaz. Kurama göre başarıyı açıklayan cümleler kurabilmenin altında üç boyut yer alır. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

*Denetim merkezi:* Birey tarafından ortaya konan nedenlerin içsel ya da dışsal kaynaklarının ne olduğu,

*Süreklilik:* Ortaya konan nedenin sürekliliği ve değişkenliği,

*Kontrol edilebilirlik:* Algılanan ve ifade edilen nedenin kişi tarafından kontrol edilebilirlik düzeyidir (Bozanoğlu, 2004).

Başarılı olamayan öğrenciler genel olarak olaylara dışsal sebepler yüklerler. Sınav ortamının olumsuz koşullar içerisinde oluşu, ruh halinin iyi olmaması, öğretmenden veya ölçme aracından kaynaklı olduğu düşünülen aksilikler gibi durumları başarısızlıklarının

sebebi olarak görebilirler. Bu durum düzeltilebilecek başarısızlıkları ifade eder. Fakat başarısızlığa yüklenen anlam içsel ve kontrol dışı ise bu durumun değiştirilmesi zor görünür. Nitekim öğrenci başarısızlığını yeteneksiz oluşuna bağlıyor ve bunun değişmez bir durum olarak görüyorsa başarmak için güdülenme düzeyi düşük olacaktır ve belkide bu durumun değişmesi için gereken çabayı gösterme gücünü kendinde bulamayacaktır.

### **2. 1. 12. 5. 1. 5. ERG Kuramı**

Bu kuram ihtiyaçlar hiyerarşisiyle bağlantılı olan ve Clayton Alderfer tarafından geliştirilmiş olan bir kuramdır (Bora, 2013). Maslow gibi Clayton Alderfer (2005) da ihtiyaçları bir düzen içinde hiyerarşik biçimde sıralamıştır. Ancak Clayton Alderfer bu hiyerarşiyi Maslow'un ayırdığı şeklinden farklı olarak; varlık, ilişki ve gelişme gereksinimleri biçiminde üç kısımda toplamıştır. Alderfer'in amacı, Maslow'un teorisini daha basit şekilde sunmaktır. Her iki kuram da benzer görünse de, ERG kuramına baktığımızda hiyerarşik yapıdan çok ihtiyaçlardaki sıralamanın kişiden kişiye değişebileceği öngörülmektedir (Bora, 2013).

*Varlık gereksinimleri:* Bu ihtiyaçlar, Maslow'un hiyerarşisinin ilk iki basamağındaki fizyolojik ihtiyaçlarını temsil eder. Fiziki hayatı sürdürmek için gerekli olan yeme, içme barınma, güvenlik gibi ihtiyaçlardır (Abakay, 2010). *İlişki Gereksinimleri:* Bu ihtiyaçlar ise bireyin çevresiyle olan duygusal, aidiyet hissi, prestij ve kabul görme ihtiyaçlarını temsil eder (Çetinkanat, 2000).

*Gelişme gereksinimleri:* Kişinin üretkenliği, çevresindekiler üzerinde bir etki bırakma isteği, yaratıcılıkla iz bırakma arzusu, yeteneklerini ilerletmek istemesi gibi yine Maslow'un kendini gerçekleştirme evresindeki ihtiyaçları kapsamaktadır (Abakay, 2010). Görüldüğü üzere ERG kuramı, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisiyle oldukça benzer durumdadır. Güvenlik ihtiyacıyla fizyolojik ihtiyaçlar, varlık ihtiyaçları kategorisiyle, toplumsal ve prestij gibi ihtiyaçlar ilişki gereksinimleri kategorisiyle, gelişme gereksinimi kategorisindekiler ise kendini gerçekleştirme evresindeki ihtiyaçlarla benzerlik içerisindedir (Bora, 2013).

### **2. 1. 12. 5. 1. 6. Çift Faktör Kuramı**

Bu kuram Frederick Herzberg tarafından örgüt çalışanları üzerinde yapmış olduğu araştırmalar sonucunda ortaya atılmıştır ve bu kuramda Herzberg yapılan eylem ile başarıma duygusuyla alakalı iki etkenden bahsetmiştir. Bu etkenler kapsamına giren fakat önem sırasına göre dizilmeyen alt etkenler belirlenmiştir. Bunlar; tanınma, başarı elde etme, gelişme olanakları, ilerleme, ücret, örgüt içi ilişkiler, denetim teknikleri, sorumluluk,

şirket yönetim sistemi, çalışma koşulları, işin kendisi, özel yaşamdaki etkenler, statü ve iş güvenliği şeklinde ifade edilmiştir (Çetinkanat, 2000).

Herzberg'in kuramında ihtiyaçların hangi zamanda motive edici olacakları sorusuna cevap niteliğindedir. Oysa Herzberg kuramında daha önce bahsedilen kuramlardaki gibi ihtiyaçlar insanların içsel durumlarıyla sınırlandırılmamış, bireylerin çalışma hayatında ulaşmak istedikleri hedefler ile kaçınmak istedikleri faktörler sıralanmıştır. Kısaca mesleki doyuma ulaştıran faktörler ile doyumсуuzluğa neden olan faktörlerin farklı olduğunu ileri sürmüştür.

Nitekim ihtiyaçların bu kuramda tam manasıyla sınıflandırılmadığı görülmüştür. Çift faktör kuramının ekonomik güdüleme etkenini ikinci plana atmasından dolayı eleştirilere maruz kalmıştır. Fakat Herzberg'in çalışmasını yürüttüğü grubun satın alma gücünün yüksek olması, çalışanların farklı güdüleme etmenlerine yönelmesine sebebiyet vereceği, bu sebeple de araştırma sonuçlarının evrensel nitelikte geçerli saymanın doğru olmayacağı belirtilmiştir (Abakay, 2010).

## **2. 1. 12. 5. 1. 7. Eşitlik Kuramı**

Bireyin çalışma hayatındaki motivasyonel kuramlardan biri de eşitlik kuramıdır, bu kuramda bireyin güdülenmesi yaptığı işe denk ücret almasıyla artar. Ücretin yanı sıra, yine yaptığı işe ilişkin statüsünde artma, çalışma şartlarının iyileşmesi veya sosyal güvence sağlama gibi başka ödüller de güdülenmeyi artırıcı faktörler arasındadır (Abakay, 2010). Eşitlik kuramı, J. S. Adams'ın güdülenme konusunda ABD'nin General Electric işletmesinde yapmış olduğu bazı araştırmalara bağlı olarak çalışanların sürekli motivasyonunu sağlamak için ve yüreklendirme açısından ödül adaletinin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bu kuramda, bireyin yapmış olduğu işin sonucunda elde ettiği girdi çıktı oranı ile bir başkasının aynı işten elde ettiği sonuca göre eşitlik mevcut değil ise ortaya bir adaletsizlik çıkacağını savunmuştur. Dolayısıyla böyle bir sonucun bireyin işteki güdülenme düzeyini olumsuz etkileyeceğini ve performansının düşeceğini ifade etmiştir. Özalp ve Kirel'e (1996) göre eşitlik kuramı, bireylerin yapmış oldukları aynı işin girdi ve çıktı sonuçlarının karşılaştırılması durumudur. Kurama göre, ödül ve ödülün artırılması ile yapılan işin verimi de artmaktadır. Verim artışının yanında önemli olan diğer faktör ise niteliktir. Bu nedenle nitelikli iş gücüne verilecek olan ölü'nün farklılaşması da bireyin işi nitelikli olarak gerçekleştirmesine katkı sağlayacaktır (Bora, 2013).

### 2. 1. 12. 5. 1. 8. McGregor Kuramı (X ve Y)

McGregor (1960), birbirine zıt görüşler içeren X ve Y adını verdiği kuramı Maslow'un kuramına dayanarak ileri sürmüştür. Kuramda ekonomik güdüler ile denetim işlevi ön planda tutulmuştur. McGregor'un kuramında denetim işlevi, Geleneksel güdüleme kuramı olarak ta adlandırılan kuramda iyi bir yönetim anlayışının iş görenlere aşırı olmayan güdüleyici güçte yeterli olacak ekonomik etkenleri ve işin koruma güvencesi vermesi ilkesine dayanır (Abakay, 2010). X Kuramına göre; işini sevmeyen birey muhtemel olarak işinden uzaklaşmaya çalışır. İşinde istekli olmamakla beraber kendisine sorumluluk vermez ve güvenceyi her şeye yeğler. Bunun için bireyleri yakından kontrol ederek çalıştırmak için zorlamalı ve hedeflerini yerine getirmeleri için zamanı geldiğinde ceza verilmelidir (Bora, 2013). Bu kurama göre birey, çalışmaktan hoşlanmaz ve işten kaçma eğilimi gösterir. Sorumluluk almak istemez, istek düzeyi düşüktür ve güvenceyi her şeyden önde tutar. Bu sebeple kişiler çalışmak adına zorlanmalı ve yakından kontrol edilmelidir. Amacın gerçekleştirilmesine yönelik yeri geldiğinde cezalandırma yoluna gidilmelidir (Bora, 2013). Y Kuramına göre; birey işini bir oyun ve dinlenme kadar rahat ve doğal olduğunu belirtir. Birey tecrübeleri sayesinde belirli seviyeye gelir ve doğuştan tembel değildir. Birey kendi kendini kontrol ederek tespit ettiği hedefler doğrultusunda yol kat eder. Her bireyin kendine ait bir gizil gücü vardır. Bu uygun olan koşullar doğrultusunda birey kendine daha çok sorumluluklar verir. Buna göre yönetici elverişli bir ortam belirleyerek çalışanın kendini gerçekleştirmesine imkân vermelidir. Felsefe olarak Y kuramı işletmelerin hedefleri doğrultusunda kendi amaç ve hedeflerini belirleyerek bütünleşmeyi ve bireysel gelişimi meydana getirmektir (Ankay, 1992).

### 2. 1. 13. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik; insan davranışlarının en önemli yordayıcısı olarak kabul edilen ve bir faaliyeti gerçekleştirmek için gerekli yeteneği ve denetim gücünü kişinin kendisinde görmesini sağlayan güçtür (Schunk, 1991). Bir diğer tanımla; öz-yeterlik kişinin, ihtiyaç duyduğu performansı ortaya çıkarabilmek için gerekli çalışmayı planlayıp, başarılı bir şekilde sonuçlandırabilme becerisi konusunda kendisine olan inancı olarak da tanımlanabilir (Bandura, 1977).

Bu kavramı, Bandura'nın sosyal-bilişsel öğrenme kuramında da kişinin kendine yönelik inancını ifade eder. Öz-yeterlik, kişinin inançları, İstekleri, sorumlulukları, başarı ve başarısızlıklarını etkilemektedir. Güdülenmede olduğu gibi yeterlik algısının düşük veya yüksek olması, o kişinin yapacağı işteki başarı derecesini etkiler. Yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireyin özellikleri, elbette yeterlik düzeyi düşük olan bireylere göre belirgin

farklar göstermektedir. Örneğin; öz-yeterliği yüksek olan bir öğrenci, öğrenmeye, başarmaya ve başarmak için mücadele etmeye eğilimli iken öz-yeterlik algısı düşük olan öğrenci, öğrenme ve başarı için çaba gösterme eğiliminde olmayabilir veya daha az eğilim gösterebilir. Öğretmenlerde de durum benzerdir. Öz-yeterliği yüksek olan eğitimciler, öğrenme ortamını en verimli hale getirmek için çabalarlar ve daha faydalı olma yolunda çalışırlar. Yapılan araştırmalarda yeterlik algısı yüksek olan eğitimcilerin, öğretmeye ve öğrencilere karşı daha ilgili oldukları gözlemlenmiştir. İnsanlar ne yapacaklarını çok iyi bildikleri halde gerektiği şekilde davranmamaktadırlar. Bunun nedeni ise kişinin bilgi düşünce ve eylemlerini birleştirememesidir (Bandura, 1997).

İnsanların yeteneklerine ilişkin düşünceleri; beklentileri ve yetenekleri arasındaki ilişkiyi belirler. Bandura (1998), öz-yeterlik inancının dört aşamalı etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

*Bilişsel süreçler:* Bu süreçte eylemin temeli düşüncedir. İnsanların yetenekleri konusundaki inançları eylemlerini de etkiler. Yeterliği konusunda olumsuz düşüncelere sahip biri zihninde olumsuz senaryolar kurmaya başlar. Böylece sağlıklı düşünemez ve yapabileceğine olan inancı zayıflar, yeterlik algısı düşer.

*Motivasyonel süreçler:* İnsanların inançları, neleri başarabilecekleri konusundaki inançlarına göre şekillenir.

*Duygusal süreçler:* İnsanın yeteneklerine olan inancı sonucunda yaşayacağı stres ve duygu durumunun yeterlikleri konusunda insanda oluşturduğu durumdur.

*Seçici süreçler:* İnsanın toplumsal bir varlık olması nedeniyle yeterlik inançları ve faaliyetlerin çevrenin etkisiyle şekillenmesi; kişilerin seçimlerine göre kendilerine ilgiler ve sosyal alanlar belirlemesidir.

Bandura (1989), öz-yeterliğin çeşitli etmenler çerçevesinde şekillendiğini belirtmiştir. Bunlar; "kişilik algısı, aile etkisi, arkadaş çevresi etkisi, okul etkisi, deneyimler süresince öz-yeterliğin gelişimi, öz-yeterlik ihtiyacı ve geçmiş deneyimlerdir" (Bandura, 1989, s.12)

Başarı olmak bireylerdeki yeterli olma algısını artırırken, aksi yönde olan durumlarda bu inanç düşmektedir. Yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı, bireyin kendi potansiyeliyle alakalı olan algısını geliştirecektir. Nitekim bireyin yeterlik inancı olumlu ise karşılaştığı zorluklar onun için üstesinden gelmesi kolay sorumluluklardır (Schunk,1991). Öz-yeterliği düşük bireylere batığımızda ise karşılaştıkları zorluklardan ve yetersizliklerinden şikayetçi olma eğilimi içerisindedirler. Kısaca özetlemek gerekirse; olumlu yeterlik algısı olan bireylerin daha mücadelecisi, azimli ve başarılı olması beklenebilir.

### 2. 1. 13. 1. Öz Yeterlik Kaynakları

Bandura (1997) bu kavramın, aslında Sosyal Bilişsel Kuram kapsamı dahilinde daha iyi anlaşılabilirliğini belirtmiştir. Öz yeterlilik inancının gelişmesinde dört tane bilgi kaynağı vardır. Bu dört bilgi kaynağı aşağıdaki şekilde açıklanabilir.

*Performans başarıları:* Bandura (1977), performans başarılarının bireysel deneyimlere bağlı olduğunu ve bu durumdan dolayı da bu kaynağın, insandaki yeterlik duygusunun temellerinin atılması aşamasında en önemli kaynağı temsil ettiğini ifade etmiştir. Kişisel deneyimlere bağlı olduğu için öz yeterlilik inancında önemli bir yere sahiptir. Geçmişte yaşanan başarılı performans deneyimleri öz yeterlilik inancını artırırken, sürekli yaşanan başarısızlıkla kişinin öz yeterlilik inancının azalmasına neden olur. Öte yandan üst üste gelen başarılarla gelişen öz yeterlilik algısı, daha sonra yaşanan başarısızlıklardan kolayca etkilenip sarsılmaz.

*Başkalarının deneyimleri (Model Alma):* Bireyin kendisine benzer özellikleri olan kişilerin performanslarını gözlemlemesi, yetkinlik inançlarını arttırmaktadır (Bandura, 1997). Söz konusu alanda gözlem yapan kişi, kendine yakın gördüğü sosyal modellerin başarılı oldukları durumları model alarak, o durumla alakalı, kendi yetenekleri hakkında da olumlu inancıya sahip olur. Öte yandan, bu durumun aksi de gerçekleşebilir. Gözlemcinin model aldığı kişinin başarısız olması, gözlemcide yetersizlik algısı olmasına neden olabilir, bu durum da kişinin öz yeterlik algısını olumsuz yönde etkileyip yeterlik algısının düşmesine neden olabilir.

*Sözel iknalar:* Sözel ikna, Schunk'a (1991) göre bireyin sahip olduğu becerilerle ilgili başkalarının yapmış olduğu değerlendirmelerdir. İnsanlar yapacağı işte başarılı olacağı konusunda kendi potansiyellerine dair ikna edildiklerinde, çaba gösterme durumları daha fazla olmakta ve herhangi bir problemin ortaya çıkması durumunda da yapacakları işi başarabileceklerinden şüphe duymadan çaba göstermeyi sürdürmektedirler.

*Duygusal durum:* İnsanların bir performansı gerçekleştireceği anda hissettiği; heyecan, kaygı, korku gibi duygulara bağlı olarak yaşadıkları kalp ritminin hızlanması, vücuttaki laktik asidin artması veya terleme gibi fizyolojik tepkiler onların yeterlik algı düzeyini etkiler. Birey ağır stres, heyecan vb. duygular altındayken gerçek potansiyelini açığa çıkaramaz ve haliyle kendine olan inancı, yeterlik algısı düşer. (Bandura, 1997) kişinin yapmakta olduğu davranışa karşı yaşadığı güçlü duygusal durumların, kişiye sonucun nasıl olacağı konusunda ipuçları verebileceğini ifade eder. Genel anlamda, hissedilen pozitif duygular yeterlilik algısını olumlu etkilerken, negatif hisler bu algının zayıflamasına sebep olabilir.



### 2. 1. 13. 2. Öz Yeterlik Boyutları

Öz-yeterlikte üç boyut mevcuttur. Bu boyutlar kişilerin yapacakları işlerde onların performansları için önemlidir.

*Büyüklik:* İnsanların gerçekleştireceği davranışın zor ve karmaşık olma derecesidir. Bir kişi ne derecede zor bir işi başarabileceğine inanıyorsa o kimsenin o konudaki öz-yeterlik algısı düzeyinin o derece yüksek olduğu söylenebilir. Kişinin yapabileceği yeteneğine inandığı işin zorluk derecesini ifade eder.

*Güç:* Bireyin yapacağı işi başarıyla sonuçlandıracağına ilişkin kendine olan güvenin derecesini ifade eder.

*Genelleme:* Kazanılan öz-yeterliğin çeşitli alanlara transferidir.

### 2. 1. 14. Spor, Güdülenme ve Öz-Yeterlik İlişkisi

İnsanoğlu, her durumda kendini mutlu ve huzurlu hissettirecek durumlara doğru bir eğilim içerisindedir. Başarı ve kazanç gibi kavramlar insanın kendini iyi hissetmesi için ihtiyaç duyduğu temel kavramlar arasındadır. Akademik, sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda başarılı olma çabası içinde olan insana, fayda sağlayacak öğelerden biri ise nitekim günümüz modern toplumunun bir parçası olan spordur. Spor, milletler için birçok açıdan önemli olduğu gibi insan hayatının da önemli bir parçasıdır. İnsanların sadece fiziksel açıdan güçlü olmasını değil mental anlamda da sağlam olmasına katkı sağlayan bir olgudur. Bu yüzden ki; spor yapan bireyler kendilerini bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan sağlıklı ve güçlü hissederler, başarmak kazanmak ve elde ettiklerinin daha iyisini yapmak için çaba göstermekten de çekinmezler. Günümüzde spor, herhangi bir ayırım gözetmeden, herkesi ilgilendiren evrensel bir olgu haline gelmiştir. Sporda temel amaç, her ne kadar insanın beden, ruh ve sosyal yönden ilerlemesine yardımcı olmak olsa da, toplumların gelişmesinde de etkin bir rol oynar. Spor birçok alanda olduğu gibi eğitiminde önemli bir parçasıdır. Eğitim aracı olarak spor, insanın kişiliğini oluşturan oyun, müsabaka ve hareketlerin tümüdür. Gillet (1998)'e göre; eğitimciler, kişiliğin oluşmasında ve geliştirilmesinde sporu önermektedirler ve yöneticilerin de enerjilerini doğru yere aktarmak, pes etmeyen bir anlayış kazanmak için sporu kullandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin kendini ifade etmede, olumlu rekabet duygusunu arttırmada ve liderlik özelliği gibi birçok özellik kazandırmada spor önemli bir araçtır. Sporla birçok alanda (psikolojik, sosyolojik, kültürel) gelişim sağlayan bireyin güdülenme ve öz-yeterlik düzeyi de eşzamanlı şekilde artacağından çocukları ve gençleri sportmence yarışmaya teşvik etmek ve onların ruh ve beden sağlığını en üst düzeye çıkarmak için gelecek nesillere yatırım yapılmalıdır. Çünkü gelişim psikolojisinin önemli bir ilkesi olan Gelişim bir bütündür

ilkesinden de anlayacağımız gibi başarıyı tadan birey güdülenme ve öz-yeterlik seviyesini de artıracaktır. Tüm anne babalar, eğitciler ve sporseverler bu çabaları desteklemelidirler (Erkan, 1996).

## **2. 2. Literatür Taramasının Sonucu**

Yapılan literatür taraması sonucunda; güdü, motivasyon, yeterlik, akademik güdülenme gibi içsel kavramların öncelikle beden eğitimi ve sporun hem fiziksel hem de motivasyonel gelişimi olumlu anlamda etkilediği de dikkate alınarak eğitimcilerin, ailelerin, antrenör ve okul psikolojik danışmanlarının örgütlü bir biçimde çalışmalarının ve bu konular üzerindeki araştırmaların sporda ve eğitim öğretimde verimin artırılması noktasında önemli katkılar sağlayacağı saptanmıştır.



### **3. YÖNTEM**

Araştırmanın bu kısmında; araştırmaya dahil olan öğrenciler, araştırmada kullanılan model, ölçekler ve ölçeklerden alınan puanların analiz edilmesine dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmada; futbol oynayan ortaöğretim öğrencilerinin, akademik güdülenme ve öz-yeterlik düzeyleri ile ilişkili olabileceği düşünülen bazı değişkenlere (sınıf, cinsiyet, okul türü) göre farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

#### **3. 1. Araştırma Modeli**

Sporcu öğrencilerin akademik güdülenme ve öz-yeterlik düzeylerini inceleyen bu çalışmada, birden fazla değişken arasındaki değişimin durumlarını belirlenmeye çalışılması sebebiyle, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Kullanılan bu model, daha önce yaşanmış ya da günümüzde varlığını devam ettiren bir durumun halihazırda olan şekliyle betimlenmeye çalışıldığı bir araştırma şeklidir. Tarama modelinde, araştırma konusu olan durum, olay kişi veya nesne, değiştirilmeden kendi şartlarında betimlenmeye çalışılır. Bu model, çalışmanın amacına uygun olması, var olan durumu değiştirmeden tespit ediyor olması ve bize katılımcıların düşünceleriyle ilgili fikirler vermesi gibi faktörlerden dolayı tercih edilmiştir. Bu yöntemle, lise öğrencilerinin akademik güdülenme ve öz-yeterlik düzeyleri, bazı değişkenlere göre karşılaştırılarak incelenmiştir.

#### **3. 2. Araştırma Grubu**

Araştırmaya katılan gruba; 2018-2019 yılında Trabzon'daki 26 lisede öğrenim gören 51'i kız, 252'si erkek toplam 303 sporcu öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler, aktif olarak (lisanslı) futbol oynamaktadırlar. Araştırma uygulamasına başlanmadan önce, gerekli izinler alınıp uygulama yapılacak okullar belirlendikten sonra belirlenen okullarda uygulamaya geçilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan okullar, öğrenci sayıları, cinsiyetleri ve sınıf kademelerine göre dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Grubunu Oluşturan Okullar, Öğrenci Sayıları, Cinsiyetleri ve Sınıf Düzeyleri

Okul	Cinsiyet		Sınıf				Toplam
	Erkek	Kız	9.	10.	11.	12.	n
Affan Kitapçıoğlu	43	3	19	15	9	3	46
Spor Lisesi	18	15	0	12	11	10	33
15 Temmuz	29	14	4	7	15	17	43
KaşüstüÇpal	20	10	7	5	13	5	30
Yavuz Sultan Selim A.L	31	3	5	11	12	6	34
Saffet Çebi Lisesi	24	0	3	10	3	8	24
Şehit Ünal Bıçakçı	26	5	2	11	16	2	31
Trabzon M.T.A.L	14	1	2	6	7	0	15
Trabzon Andl. İmamhtip L.	10	0	5	1	1	3	10
Dursun Ali Kurt A.İ.H.L	6	0	1	2	3	0	6
Fatih Sultan Mehmet A.L	11	0	0	2	7	2	11
Akçaabat İmkb. A.L	2	0	0	1	1	0	2
Tevfik Serdar A.L	2	0	0	0	1	1	2
Esiroğlu Kenan Oltan A.L	1	0	0	0	1	0	1
Beşikdüzü Fatih M.L	1	0	0	0	1	0	1
Akçaabat M.T.A.L	4	0	1	2	0	1	4
Trabzon Ticaret Mİ	1	0	0	0	1	0	1
Yomra Hacı Hakkı Çalık A.İ.H.L	1	0	1	0	0	0	1
Ahmet Canbali A.L	1	0	1	0	0	0	1
Sınav Koleji	1	0	0	0	1	0	1
Final Temel Lisesi	1	0	0	1	0	0	1
Arsin A.L	1	0	0	0	0	1	1
Gazi A.L	2	0	0	1	1	0	2
Akçaabat Atatürk M.T.A.L	1	0	0	0	1	0	1
Akçaabat İbni Sina M.T.A.L	1	0	0	0	0	1	1
Genel Toplam	252	51					303

### 3. 3. Verilerin Toplanması

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgilere erişmek için hazırlanmış olan Kişisel Bilgiler Formu ile birlikte araştırma kapsamında kullanılan Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) ile Öz-yeterlik Ölçeği (ÖYÖ) hakkındaki verilere detaylı şekilde yer verilmiştir.

#### 3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

*Kişisel Bilgi Formu:* Çalışmada kullanılan bu form, uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup katılımcıların bazı özelliklerinin belirlenmesinde kullanılmak üzere üç sorudan oluşmaktadır ve öğrencilerin cinsiyetleri, okul isimleri, sınıf dereceleriyle alakalı soruları içermektedir.

*Akademik Güdülenme Ölçeği:* Ölçek, 2004 yılında Bozanoğlu tarafından geliştirilmiştir ve bu ölçek, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel

farklılıkları tespit etmeyi amaçlamıştır. 20 maddeden oluşan bu ölçekteki her madde, maddeyi yanıtlayan kişinin kendisine uygunluğu açısından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1= Kesinlikle uygun değil, 5= Kesinlikle uygun). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 en yüksek puan ise 100'dür. Elde edilen puan ne kadar yüksekse akademik güdülenme düzeyi de o kadar yüksek demektir. Ölçekteki maddelerden sadece bir tanesi (4. madde) tersine puanlanmıştır. "Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizi sonuçları, ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan 3 alt ölçekten oluştuğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için kapsam geçerliğine kanıt olarak, başlangıçta ölçülen özellik bakımından birbirinden farklı olduğu bilinen iki grubun ölçek puanları açısından aynı farklılığı gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla, gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır" (Ünal, 2013, s. 47) Ölçek yıl tekrarı yapan ile süper lisede okuyan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri bakımından birbirinden farklı olduğunu göstermektedir (Bozanoglu, 2004) "Ölçeğin güvenilirliği üzerine yapılan çalışmalarda ise 101 lise öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun .87 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda .77 ile .85, farklı gruplarda ise .77 ile .86 arasında değiştiği belirtilmektedir" (Ünal, 2013, s. 47). AGÖ'nün bu araştırmanın örneklemini oluşturan grup için kendini asma alt boyutu Cronbach alfa değeri .710, bilgiyi kullanma alt boyutu Cronbach alfa değeri 674, keşif alt boyutu Cronbach alfa değeri .642 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının Cronbach alfa değeri ise .841 olarak bulunmuştur (Bozanoglu, 2004). Ölçeğin faktörleri ve madde numaraları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 6: Akademik Güdülenme Ölçeğinin (AGÖ) Alt Faktörleri ve Madde Numaraları

Faktörler (Alt Ölçekler)	Faktör Numaraları							
1-Kendini aşma	16	8	10	9	7	6	2	
2-Bilgiyi kullanma	15	1	12	18	5	14		
3-Keşif	11	13	4	3	17	19	20	

**Öz-Yeterlik Ölçeği:** Bu ölçek türü literatürdeki öz-yeterlik ölçeklerinden faydalanılarak hazırlanmış olup içerisinde hipotetik ifadelerin olduğu kendini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracıdır. Ölçek içerisinde, beş tane tersine çevrilmiş iki tane de olumlu ifade içeren toplam yedi madde bulunmaktadır. Ölçek, psikometrik faktörleri ortaya koymak adına 40 kişilik öğrenci grubuna arayla test-tekrar test yöntemi ile bir hafta arayla uygulanmıştır ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları. 386 - .732 aralığındadır ve güvenilirlik alfası.90'dır (Aysan, 2002).

### 3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Trabzon'daki bazı liselerin 9,10,11 ve 12. sınıflarındaki futbolcu öğrencilerden toplanmıştır. Verilerin toplanma esnasında araştırmacı tarafından katılımcılara, gerekli konularla ilgili bilgiler sunulmuştur. Araştırmada öncelikle 350 öğrenciden veri toplanıp gözden geçirilmiştir ve ölçeğin bütün maddelerini tam olarak yanıtlamadıkları ya da yanlış işaretledikleri saptanan 47 öğrencinin ölçek formu belirlenerek, bu öğrenciler araştırma kapsamına alınmamıştır. Yapılan işlemler sonrasında araştırmaya dahil edilen 303 öğrenciden toplanan bilgiler üzerinde istatistiksel analizler yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan akademik güdülenme ve öz-yeterlik ölçeklerine ait öğrencilerin verdikleri cevaplar bilgisayar ortamında puanlanmıştır.

Araştırma kapsamında erişilen verilerin analiz işlemleri, SPSS 23. (Sosyal Bilimler için istatistik Programı) paket programı vasıtasıyla yapılmıştır ve bu verilerin çözümlenmesinde doğrudan çözümlene bağlamında katılımcı görüşlerinin betimsel istatistiklerine ve karşılaştırmalı analizlere (Bağımsız Gruplar İçin t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi) yer verilmiştir. Kullanılan ölçeklerin araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubu açısından güvenilirliği ise Cronbach Alfa katsayısı tekniği ile belirlenmiştir.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada incelenen değişkenlerin birbirleriyle olan korelasyonları ve araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeyi puanlarına uygulanan adimsal çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

### 4. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu kısımda, araştırmaya katılan sporcu öğrencilerin demografik özellikleriyle alakalı veriler bulunmaktadır.

Tablo 7. Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

		n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	51	16.8
	Erkek	252	83.2
	Toplam	303	100
Sınıf	9	51	16.8
	10	87	28.7
	11	105	34.7
	12	60	19.8
	Toplam	303	100
Okul	Anadolu Lisesi	144	47.5
	Meslek Lisesi	79	26.1
	Spor Lisesi	33	10.9
	İmam Hatip Lisesi	17	5.6
	Çok Programlı Lise	30	9.9
	Toplam	303	100

Araştırmaya katılım sağlayan grubu, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında devlete bağlı çeşitli liselerde öğrenim gören 51'i kız (%16,8), 252'si erkek (%83,2) 303 sporcu öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerden 51'i dokuzuncu sınıfta, 87'si onuncu sınıfta, 105'i on birinci sınıfta ve 60'ı on ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 144'ü Anadolu, 79'u Meslek, 33'ü Spor, 17'si İmam Hatip Lisesi ve 30'u da Çok Programlı Lisede öğrenim görmektedir (Tablo 7).

#### 4. 2. Ölçek Puanlarının Dağılımı ve İstatistik Test Sonuçları

Çalışmanın bu kısmında, araştırma dahilindeki öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçeklerden almış oldukları puanların dağılımı ve istatistik test sonuçlarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

Çalışma kapsamındaki katılımcıların, Akademik Güdülenme Ölçeği AGÖ'den aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 3.40 ve standart sapması 0.58'dir. AGÖ'den alınan en düşük puan 1.55 iken en yüksek puan ise 4.75'dir. AGÖ puanları faktör bazında incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının Bilgiyi Kullanma (3.81), en düşük puan ortalamasının ise Keşif (3.04) boyutunda olduğu görülmektedir. Öz-Yeterlik Ölçeği ÖYÖ'den alınan toplam puanların aritmetik ortalaması ise 2.54 ve standart sapması da 0.46'dır. ÖYÖ'den alınan en düşük puan 1.00 iken en yüksek puan ise 3.00'dür. Her iki ölçekten alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tablo 8).

Tablo 8. Ölçek Puanlarının Dağılımı

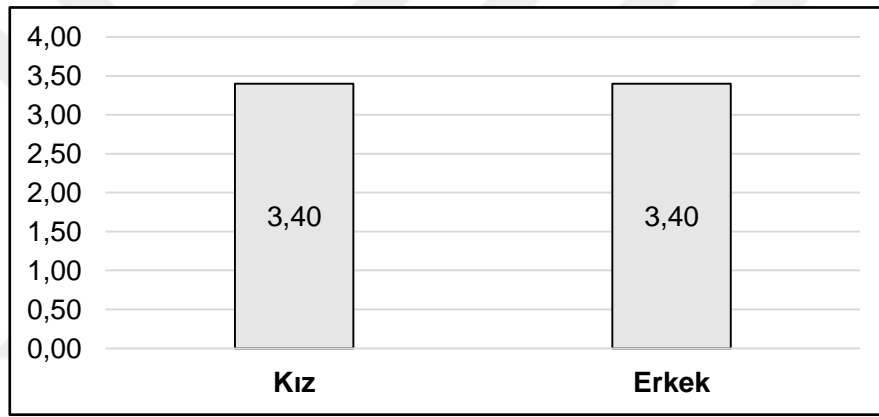
	Madde Sayısı	N	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.	Alpha
Akademik Güdülenme	20	303	3.40	0.58	-0.19	.02	1.55	4.75	.86
1.Kendini Aşma	7	303	3.41	0.70	-0.31	-.01	1.29	5.00	.75
2.Bilgiyi Kullanma	6	303	3.81	0.66	-0.65	.21	1.67	5.00	.71
3.Keşif	7	303	3.04	0.70	-0.08	-.56	1.43	4.57	.69
Öz-yeterlik	7	303	2.54	0.46	-1.21	1.34	1.00	3.00	.75

Tablo 9'da öğrencilerin AGÖ ve ÖYÖ'den aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, cinsiyet değişkenine göre toplam AGÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ( $t=0.01$ ,  $p>0.05$ ). Benzer şekilde AGÖ alt boyutlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Diğer bir deyişle kız ve erkek öğrencilerin AGÖ'den aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Sporcu öğrencilerin ÖYÖ'den aldıkları puanlar ise cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $t=2.22$ ,  $p<0.05$ ). Erkek öğrencilerin ÖYÖ'den aldıkları puanlar kız öğrencilerin puanlarından daha yüksektir (Tablo 9).

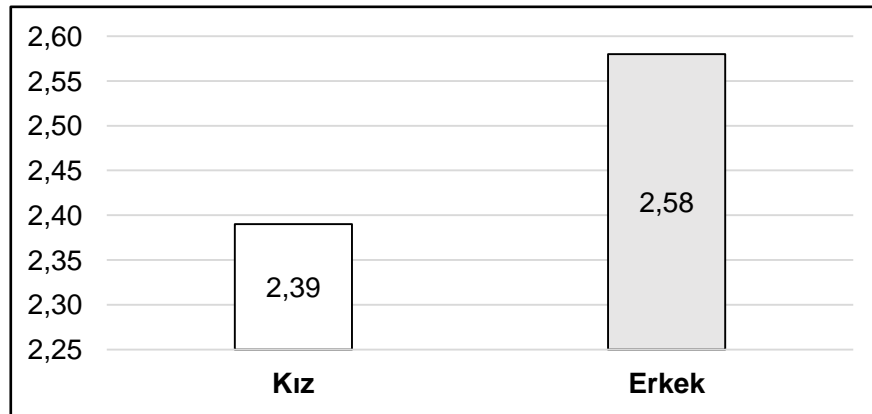


Tablo 9. Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Kız (n=51)		Erkek (n=252)		t	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
Akademik Güdülenme	3.40	0.70	3.40	0.55	0.01	1.00
1.Kendini Aşma	3.33	0.81	3.42	0.67	0.84	0.40
2.Bilgiyi Kullanma	3.81	0.69	3.81	0.66	0.00	1.00
3.Keşif	3.12	0.79	3.03	0.67	0.86	0.39
Öz-yeterlik	2.39	0.57	2.58	0.43	2.22	0.03



Grafik 1. Cinsiyet değişkenine göre toplam AGÖ puanlarının grafiksel görünümü



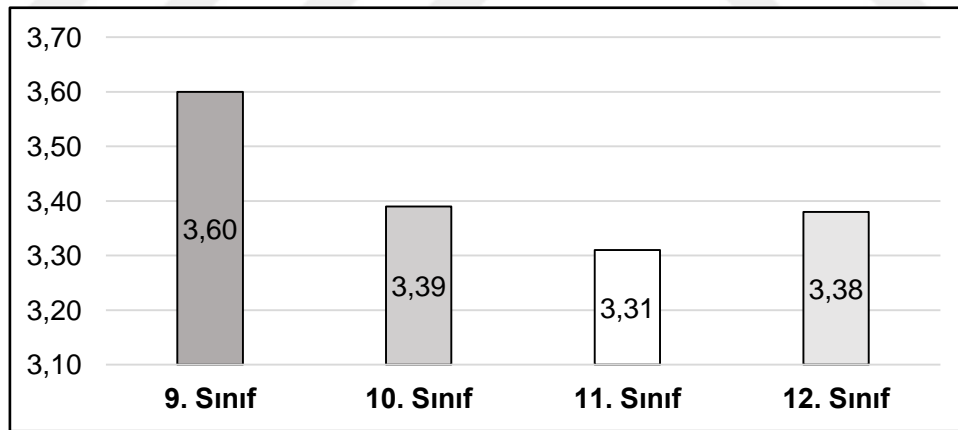
Grafik 2. Cinsiyet değişkenine göre ÖYÖ puanlarının grafiksel görünümü

Tablo 10'da öğrencilerin AGÖ ve ÖYÖ'den aldıkları puanların sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, sınıf değişkenine göre AGÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ( $F_{3,299}=3.03$ ,  $p<0.05$ ). AGÖ ölçeği toplam puanları incelendiğinde 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarının 11. sınıfta öğrenim gören

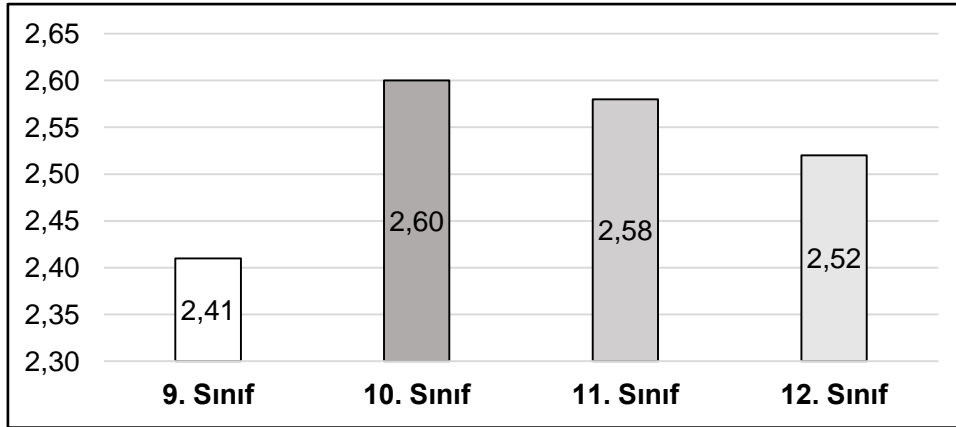
katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde AGÖ alt boyutlarından Bilgiyi Kullanma ve Keşif boyutlarında da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu boyutlarda da 9.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan ÖYÖ puanları sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ( $F_{3,299}=2.08$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 10. Ölçek Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	9.Sınıf (n=51)		10.Sınıf (n=87)		11.Sınıf (n=105)		12.Sınıf (n=60)		F	p	Anlamlı Fark
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
Akademik Güdülenme	3.60	0.53	3.39	0.52	3.31	0.66	3.38	0.51	3.03	0.03	9-11
1.Kendini Aşma	3.49	0.75	3.41	0.63	3.34	0.77	3.43	0.60	0.55	0.65	
2.Bilgiyi Kullanma	4.05	0.57	3.75	0.63	3.76	0.75	3.76	0.57	2.89	0.04	9-10 9-11
3.Keşif	3.34	0.61	3.07	0.63	2.90	0.75	3.00	0.69	4.85	0.00	9-11 9-12
Öz-yeterlik	2.41	0.56	2.60	0.38	2.58	0.45	2.52	0.46	2.08	0.10	



Grafik 3. Sınıf değişkenine göre toplam AGÖ puanlarının grafiksel görünümü

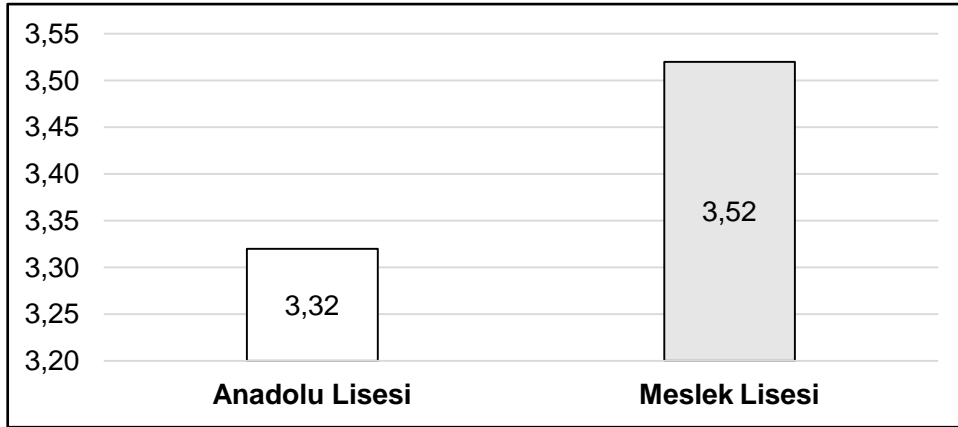


Grafik 4. Sınıf değişkenine göre ÖYÖ puanlarının grafiksel görünümü

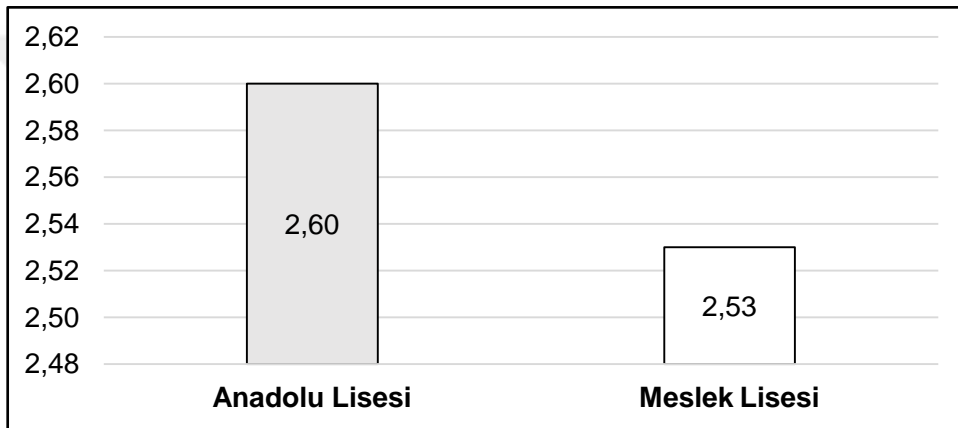
Tablo 11’de öğrencilerin AGÖ ve ÖYÖ’den aldıkları puanların okul türü değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, okul türü değişkenine göre AGÖ puanlarının Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ( $t=3.01$ ,  $p<0.05$ ). Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin toplam AGÖ’den aldıkları puanlar Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Benzer şekilde AGÖ alt boyutlarından Kendini Aşma ve Keşif boyutlarında da Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Sporcu öğrencilerin ÖYÖ’den aldıkları puanlar ise okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ( $t=1.22$ ,  $p>0.05$ ). Diğer bir deyişle Anadolu Lisesi ve Meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ÖYÖ’den aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Tablo 11).

Tablo 11. Ölçek Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Anadolu Lisesi ( $n=144$ )		Meslek Lisesi ( $n=126$ )		t	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
Akademik Güdülenme	3.32	0.55	3.52	0.59	3.01	0.00
1.Kendini Aşma	3.29	0.68	3.57	0.68	3.50	0.00
2.Bilgiyi Kullanma	3.81	0.63	3.88	0.70	0.89	0.37
3.Keşif	2.93	0.70	3.17	0.69	2.87	0.00
Öz-yeterlik	2.60	0.38	2.53	0.47	1.22	0.23



Grafik 5. Okul türü değişkenine göre toplam AGÖ puanlarının grafiksel görünümü



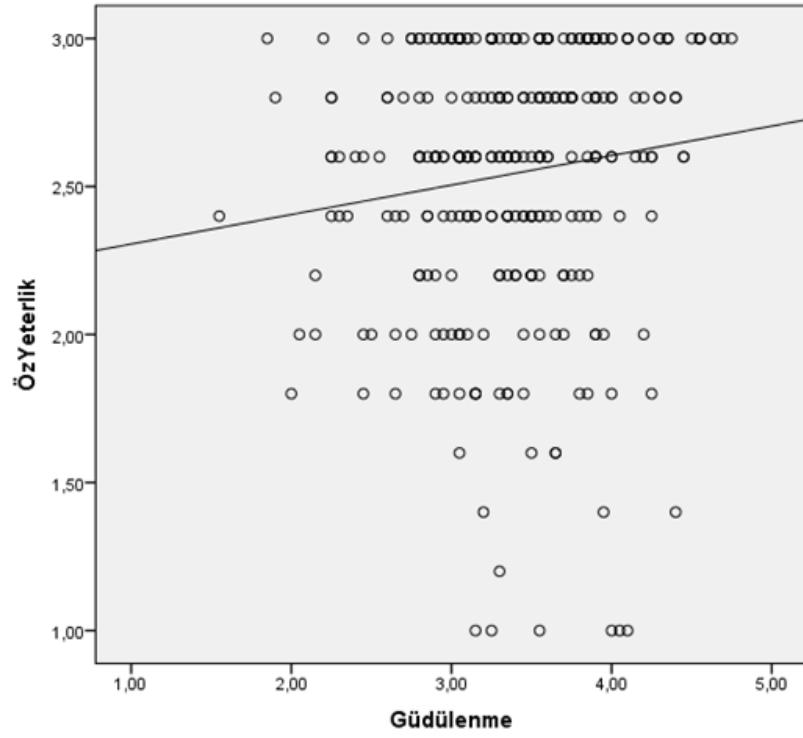
Grafik 6. Okul türü değişkenine göre ÖYÖ puanlarının grafiksel görünümü

Katılımcıların Akademik Güdülenme ve Öz-Yeterlik ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı, akademik güdülenme ve öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. (Tablo 12).

Tablo 12. Akademik Güdülenme ve Öz-Yeterlik Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Öz-Yeterlik		
	n	r	p
Akademik Güdülenme	303	0.13*	0.03

\*p<0.05



Grafik 7. Akademik güdülenme ve öz-yeterlik puanları arasındaki ilişkinin grafiksel görünümü

## 5. TARTIŞMA

Yapılan bu araştırmada amaç; Futbol oynayan lise öğrencilerinin akademik güdülenme ve Öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmanın bu bölümünde, futbol oynayan lise öğrencilerinin akademik güdülenme ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesinden elde edilen bulguların tartışılıp yorumlanmasına ilişkin bilgiler mevcuttur.

### 5. 1. Akademik Güdülenme (AGÖ) ve Öz-Yeterlik Ölçeği'ne (ÖYÖ) İlişkin Bulgularının Tartışılması ve Yorumlanması

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki sporcu öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler ışığında ölçeklerden alınan bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik bilgilerine göre; çalışma kapsamındaki katılımcıların, her iki ölçekten aldıkları puanlar normal bir dağılım göstermiştir. Başka bir değişle, öz-yeterlik değişkeninin akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak ortaya çıktığı ve bu öğrencilerin her iki ölçek düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlılık görülmüştür. AGÖ puanları faktör bazında incelendiğinde ise en yüksek puan ortalamasının Bilgiyi Kullanma (3.81), en düşük puan ortalamasının ise Keşif (3.04) boyutunda olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanılan çalışmalar da görülmüştür. (Pajares ve Graham 1999; Prad-Sala ve Redford, 2010; Walker, Greene ve Mansell 2006). Başka bir çalışmada ise (Carpenter, 2007), eğitimin farklı seviyelerindeki öğrencilerin (ilköğretim, ortaöğretim) güdü yönelimleri, öz yeterlik ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, akademik başarı ile öz yeterlilik arasındaki ilişki, güdülenme ile akademik başarı arasındaki ilişkiden daha güçlü çıkmıştır. ÖYÖ ile AGÖ arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu, (Pajares ve Graham 1999; Walker, Greene ve Mansell 2006; Multon, Brown ve Lnet, 1991; Schunk, 1990) bulguları ile de tutarlılık içerisindedir.

Bu çalışma da dahil olmak üzere, yapılan çalışmalar gösteriyor ki; bireylerin yeterlik algısının düşük veya yüksek olmasında güdülenmenin etkisi vardır. Yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip bireyler birçok açıdan da kendini güçlü hisseder. İnsanlar herhangi bir konuda performansını en üst seviyelere çıkarmak için motivasyon düzeyini artırma ve yeterlik algısını yüksek tutma ihtiyacı hissederler. Öz-yeterlik algısı düşük bireyler kendi potansiyeline güvenme noktasında zayıflardır ve mücadele gerektiren konularda atılım yapmakta pasif kalırlar. Öz yeterlik algısı yüksek bireylerin birçok alanda kendilerine güvendikleri gibi akademik konularda da kendilerine güven duydukları görülür. Akademik

anlamda sağlam güdülenmiş bireylerin de öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

### **5. 2. Cinsiyet Değişkeninin Akademik Güdülenme ve Öz-Yeterliği Yordamasına İlişkin Bulgularının Tartışılması ve Yorumlanması**

Cinsiyet karşılaştırmalarında; kız ve erkek öğrencilerin (AGÖ)'den aldıkları puanların ortalamalarına bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Baksa bir değişle; araştırmada, katılımcıların akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Literatüre bakıldığında bu çalışmaya paralel olarak, Saracaloğlu'nun (2008) araştırmasında cinsiyet değişkeninde akademik güdülenmenin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir. Azizoğlu ve Çetin (2009)'nin yapmış olduğu çalışma; cinsiyet değişkeni ile motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Fakat literatürde olan bazı çalışmalarda ise aksi yönde bulgular elde edilmiştir. Kızların akademik güdülenmeleri, erkeklere nazaran yüksek bulunmuştur. (Onuk, 2007; Yılmaz, 2007). Öte yandan katılımcıların (ÖYÖ)'den aldıkları puanlara bakıldığında ise cinsiyet değişkeninin erkekler lehine anlamlı bir fark oluşturduğu gözlenmiştir. Başka bir değişle, erkek katılımcıların (ÖYÖ)'den aldıkları puanlar kızların puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Kız ve erkek öğrencilerin öz-yeterliklerini inceleyen çeşitli çalışmalar da ise; bazı çalışmalarda kızların bazılarında da erkeklerin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğuna rastlanmıştır. Akbay ve Gizir (2010) ise çalışmalarında, erkek öğrencilerin akademik etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

### **5. 3. Sınıf Değişkeninin Akademik Güdülenme ve Öz-Yeterliği Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması**

Araştırmanın sınıf değişkenine ilişkin bulgularına bakıldığında; araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyet değişkeninin aksi yönde bir sonuca ulaşılmıştır. Sporcu öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri cinsiyete göre farklılık oluşturmamışken; sınıf değişkenine göre bu düzey anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu düzey 9. sınıf öğrencilerinin 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde AGÖ alt boyutlarından Bilgiyi Kullanma ve Keşif boyutlarında da 9. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda paralel olarak; Demir (2008) cinsiyetler arasında akademik güdülenme bakımından fark, anlamlı bulunmasına rağmen; yaş, sınıf, bölüm ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlılık yüksek düzeyde gözlenmiştir. Diğer taraftan ÖYÖ puanlarına bakıldığında ise yine cinsiyet

değişkeninin aksine, sınıf değişkenine göre farkı, anlamlılık göstermemiştir. Bu bilgiler ışığında araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin sınıf derecesinden anlamlı bir şekilde etkilenmediğini söyleyebiliriz.

#### **5. 4. Okul Türü Değişkeninin Akademik Güdülenme ve Öz-Yeterliği Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması**

Araştırma kapsamındaki liselerde öğrenim gören sporcu öğrencilerin Akademik güdülenme ve öz-yeterlik ölçeklerinin okul türü değişkenine göre puanlarına bakıldığında bu puanların akademik güdülenme düzeylerinde Meslek Liselerindeki öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülürken, öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Analizlerde Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin (AGÖ)'den aldıkları puanlar Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin puanların göre daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde AGÖ alt boyutlarından Kendini Aşma ve Keşif boyutlarında da Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre sporcu lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri Meslek Liselerinde, Anadolu Liselerindeki öğrencilerden daha yüksektir diyebiliriz. Yine literatüre bakıldığında Demir (2008) bu çalışmaya paralel bir sonuca rastlanmıştır. Kapıkıran ve Özgüngör'ün (2009) çalışmasında ise cinsiyet, okul türü, sınıf değişkenlerinin akademik başarı ve güdülenmeyi yordadığı tespit edilmiştir. Aydın (2010) araştırmasında, öğrencilerin coğrafya dersleriyle ilgili güdülenme düzeylerinin cinsiyet, okul türü ve sınıf seviyesine göre bir değişiklik olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda sözü edilen değişkenlere göre farklılık, anlamlı bulunmuştur.

Diğer yandan bu öğrencilerin (ÖYÖ)'den aldıkları puanları okul türünün değişmesi istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkilenmiştir. Okul türü değişkeninin önemli bir değişken olmasına rağmen yeterli çalışmanın bulunmaması bu alanda yapılacak olan yorumları kısıtlamaktadır. Yapılacak olan diğer çalışmalarda literatürde kısıtlı olduğu tespit edilen bu değişken üzerine yoğunlaşılabilir.



## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre AGÖ ve ÖYÖ'den aldıkları puanlara ait bulgulardan edinilen sonuçlara ve bu sonuçlara göre ilgili kurum ve kişilerle beraber yapılacak olan diğer çalışmalara, faydalı olabileceği düşünülen önerilere yer verilmiştir.

### 6. 1. Sonuçlar

Sporcu lise öğrencilerinin akademik güdülenme ve öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için yapılan bu çalışmada öğrencilerin demografik bilgilerinden elde edilen değişkenlere göre farklılık olup olmadığı ile ilgili sonuçlar kısaca şöyle özetlenebilir:

1. Futbolcu ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenme ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.
2. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.
3. Sporcu öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki erkek öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.
4. Lise öğrencilerinin sınıf değişkeni ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki 9.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bulunmuştur.
5. Lise öğrencilerinin sınıf kademeleri ile öz-yeterlik düzeyleri arasında, anlamlı farklılık bulunmamıştır.
6. Lise öğrencilerinin okul türleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında Meslek Liselerindeki öğrenciler lehine anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir.
7. Katılımcıların okul türleriyle öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.

Sonuç olarak; literatür çevresinde bakıldığında akademik güdülenme ve öz-yeterlik kavramlarının çoğu yerde olduğu gibi bu çalışma kapsamındaki sporcu öğrencileri üzerinde de azımsanamaz bir etkiye ve öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Güdülenme, bireyin yapacağı işlerde enerjisini aldığı ve itici gücünü ortaya çıkardığı önemli bir kavram olduğu gerekçesiyle sağlam bir güdülenme, bireylerin öz-yeterlik algısının da artmasına vesile olur. Bu sebeple öğrencilerin güdülenme ve öz yeterlik algılarının gelişimine katkı sağlamak için eğitimcilerin iyi bir model olmaları ve bu anlamda faydalı çalışmalar yapmaları önemlidir.

## 6. 2. Öneriler

### 6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Araştırma sonuçları, akademik güdülenme ve öz-yeterlik arasındaki ilişkinin önemli olduğunu göstermiştir. Bu bilgilere dayanarak, akademik çıktılar üzerinde de olan bu kavramlarla ilgili bazı önerilerde bulunacak olursak; akademik güdülenme ve öz-yeterlilik konularının önemini anlatan bilgilendirici toplantılar ve eğitim seminerlerinin sıkça yapılması faydalı olabilir.
2. Akademik güdülenme ve öz-yeterlik gibi önemli kavramların, öğrenciler üzerindeki gelişme sürecinde, sadece eğitimciler değil aileler de önemli sorumluluklara sahiptirler. Bu yüzden öğrencilerin akademik güdülenmelerini ve öz-yeterliliklerini geliştirmeleri konusunda, ailelere daha somut örneklerle açıklama önemli düzeyde faydalı olabilir.
3. Psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilere; güdü, motivasyon ve yeterlilik hakkında seminerler ve çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
4. Akademik güdülenme ve öz-yeterlilik düzeylerinin, ölçekler vasıtasıyla tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerde, güdülenme ve yeterlik algısını artırıcı sınıf içi veya sınıf dışı etkinlikler düzenlenmesi faydalı olabilir. Öğrencilerde, bu kavramların düzeylerinin artırılmasına bağlı olarak öğrencilerin akademik anlamda hem başarılarının artacağı hem de kaygılarının azalmasına yardımcı olunabilir.
5. Cinsiyet değişkeninin öz-yeterliliği manidar olarak yordadığı görülmektedir. Bu nedenle, kız ve erkek öğrenciler arasındaki bu farklılaşmanın sebepleri incelenerek etkili çözümler aranabilir.
6. Okul türü değişkeninin akademik güdülenme düzeyini bu çalışma kapsamındaki liselerden Meslek Lisesi lehine anlamlı oranda yordadığı görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçtan hareketle diğer okul türleri ile ilgili daha kapsamlı bir araştırma yapılarak sebepleri tartışılabilir ve çözüme gidilebilir.
7. Sınıf değişkeninin akademik güdülenmeyi anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucuna istinaden eğitimin her kademesinde, her evresinde akademik güdülenme düzeylerini artıracak araştırmalar ve çalışmalar yapılması fayda sağlayabilir.

## 6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yapılan bu çalışma, Trabzon'daki çeşitli liselerde yapılmıştır. Akademik güdülenme ve öz yeterlik ile ilgili kapsamlı sonuçlara ulaşmak için araştırma alanı genişletilerek farklı okul kademeleri ve yaş grupları da dahil edilerek benzer araştırmalar yapılabilir.
2. Yapılacak olan yeni çalışmalarda akademik güdülenme ve öz yeterlik kavramları ile literatürde yer almayan farklı değişkenlerin incelenmesi faydalı olabilir.
3. Literatürde akademik güdülenmede öz yeterlik ile ilgili yapılmış deneysel çalışmaların az olduğuna rastlanmaktadır. Bu alanlarda gelişim sağlanmasına yardımcı olabilecek değişkenlerle deneysel çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
4. Araştırma sadece ortaöğretim düzeyinde bir çalışmadır. Benzer veya aynı değişkenlerin kullanıldığı farklı çalışmalar ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle de yapılabilir.
5. Yapılacak olan diğer çalışmalarda sosyodemografik değişkenler (cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, vb.) bağımsız değişken olarak kullanılabilir.
6. Bu çalışmadan elde edilen bulguların Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından kullanılması faydalı olabilir. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme ve öz yeterlik düzeyleri ile ilişkili faktörler Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin orta öğretim kurumlarına yönelik çalışmalarda yol gösterici olabilir.
7. Sonuç olarak, araştırmada geçen bu önemli kavramlar hakkında örgütlü, planlı ve işbirlikçi çalışma anlayışını benimsemek; ailelere, eğitimcilere ve ilgili kurumlara her anlamda fayda sağlayabilir.

## 7. KAYNAKLAR

- Abakay, U. (2010). *Futbolcu antrenör iletişiminin farklı statülerdeki futbolcuların başarı motivasyonu ile ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, K. Ü. (2000) *Etkili öğrenme ve öğretme* (3. baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361
- Akbay, S. E. (2009). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: *Akademik güdülenme, akademik öz-yeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik öz-yeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Aktop, A. (2002). *Spora özgü başarı motivasyonu ile psikolojik ve yapısal özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Ankay, A. (1992). *Eğitim psikolojisine giriş* (1. baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Aracı, H. (1999). *Öğretmen ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi* (1. baskı). Ankara: Bağırhan Yayınevi
- Aracı, H. (2001). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aracı, H. ve Aracı, Ş. (2014). *Spor bilimleri eğitimi* (1. baskı). Ankara: Grafiker Yayınevi
- Arkonaç, S, A. (1998). *Psikoloji zihin süreçleri bilimi* (1. baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Arslanoğlu, K. (2005). *Futbolun psikiyatrisi* (1. baskı). İstanbul: İthaki Yayınları
- Aydın, C. H. (2000). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı. *Kurgu Dergisi*, 17, 183-197.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerindeki güdülenmelerinin incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 814-834.
- Aydın, H. ve Durmuş, S. (2006). Fen ve teknoloji öğretimi. M. Bahar (Ed.), *Oluşturmacılık* içinde (s. 59-76). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, O. (2004). *Güdüler ve duygular. Davranış bilimlerine giriş* (3. baskı) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aysan, F. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını algılamalarına ilişkin değişkenlerin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 47-67.
- Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme* (5. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. *Annals of Child Development*, 6(2), 1-60.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Başer, E. (1998). *Uygulamalı spor psikolojisi* (2. baskı) Ankara: Kültür Ofset Matbaacılık.
- Bateman, T. S. and Crant, J. M. (2003, August). *Revisiting intrinsic and extrinsic motivation*. Paper presented at: Meeting of the Academy of Management In Academy of Management annual meeting, Seattle, WA.
- Biedenbender, A. J. (2012). *An exploratory study of learning styles in the elementary music classroom* (Unpublished doctoral dissertation), University of Michigan, Michigan.
- Bolat, N. K. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon başarı düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Bora, V. M. (2013). *Beden eğitimi öğretmeni ve sporcu öğrenciler arasındaki iletişimin, sportif başarı motivasyonu ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları

- Bozanoglu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn* (2nd ed.) New York: McGraw-Hill.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (D. E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Caine N.C. and Caine G. (1995). Reinventing Schools Through Brain-Based Learning, *Educational Leadership*, 52(7), 43-47.
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, H. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, Ş. (2005). Öğretme-öğrenmede ipuçları ve pekiştireçlerin rolü. Muğla Üniversitesi *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(14), 97-109.
- Carpenter, S. L. (2007). *A comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation, and achievement across grade levels: A meta-analysis* (Unpublished of master's thesis), Simon Fraser University, Canada.
- Coleman, R, and Barries, G.( 2000). *Yöneticinin kılavuzu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cullingford, C. (1990). The nature of learning. *Oxford Review of Education*, 19(1), 19-23
- Çakıroğlu, T. (1987). *Antrenör-sporcu ilişkileri ve başarıda spor psikolojisinin önemi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdüleme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deci, E. L. (1980). The psychology of self-determination. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L. Vallerand, R. J. Pelletier, L. G. and Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(34), 325-346.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher?. *Remedial and special education*, 18(1), 12-19.
- Doğan İ. (1999). Türk futbolunda potansiyel İstanbul ruhu ve şiddet, düşünen siyaset. *Aylık Düşünce Dergisi* 2(1), 73-85,
- Doğan, O. (2005). *Spor psikolojisi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Duffy, T. M. and Jonassen, D. H. (Eds.). (2013). *Constructivism and the technology of instruction*. Abingdon: A conversation. Routledge.
- Dunn, R. (1993). Learning style differences of nonconforming middle-school students. *National Association of Secondary School Principals* 85(3), 68-74
- Dunn, R. and Dunn, K. (1993). Teaching secondary students through their Individual learning styles. Boston: Allyn and Bacon.
- Durmuş A.G. (1999). *Futbol kulüplerinin stratejik yönetimi*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Ekenci, G. ve Serarlan, M.Z. (1997). Gelişim aşamaları bakımından Türk spor teşkilatı ve değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 2(3), 72–81
- Ekici, G. (2001). *Öğrenme stiline dayalı biyoloji öğretiminin analizi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri* (1. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2004) *Gelişim ve öğrenme* (21. baskı). Ankara: Arkadaş Yayıncılık
- Erkan, N. (1996). *Yaşam boyu spor* (2. baskı). İstanbul: Boyut Yayınları
- Erkus, A. (1994). *Psikolojik terimler sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme* (1. baskı). Ankara: Alkım Yayınevi
- Fidan, N. (1997). *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Beta Basımevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi
- Fişek, K. (1985). *100 soruda Türkiye spor tarihi*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Fişek, K. (1998). *Devlet politikası ve toplumsal yapıyla ilişkileri açısından spor yönetimi, Dünya'da ve Türkiye'de*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Fleming, N. D. and Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *A Journal of Educational Development*, 11(1), 137-155.
- Fleming, N.D. (1995), *I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom*, in Zelmer, A., (Ed.) *Research and development in higher education*, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA), HERDSA, (pp. 308 – 313)

- Gage, N. L. and Berliner, D. C. (1992). *Educational psychology* (5th ed.). Boston, MA, US: Houghton, Mifflin and Company.
- Gagne, R.M. 1985. *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- George, S. (1997). *Motivasyon mucizesi*, (U, Kaplan, Çev.), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gillet, B. (1998). *Spor nedir?* (M. Durak, Çev.). Ankara: Bağırhan.
- Given, B. K. (1996). Learning styles: A synthesized model. *Journal of Accelerative Learning and Teaching*, 21(3), 9-42.
- Green, J. Liem., G. A. D. Martin, A. J. Colmar, S. Marsh, H. W. and McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in highschool: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35(5), 1111-1122
- Güllü, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürol, M. (2002). *Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık*. Fırat Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Gürsoy Uz, D. (2009). *İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin kullandıkları güdüleme araçları ile öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Güven, G. A. (2003). *Fizik eğitiminde öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hayashi, C. T. (1996). Achievement motivation among Anglo-American and Hawaiian physical participants: individual differences and social contextual factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(2), 194-215
- Hergenhahn B. R. (1988). *An introduction to theories of learning* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall Publishing Inc.
- Howe, A. C. and Jones, L. (1998). *Engaging children in science* (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall Publishing Inc.
- İkizler, H. C. ve Karagözoğlu, C. (1997). *Spor da başarının psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- İnal, A. N. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- İnal, A. N. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kahraman, A. (1995). *Osmanlı Devleti'nde spor* (2. baskı). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyleri ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Kaplan, E. J., and Daniel A. Kies, (1995). Teaching styles and learning styles. *Journal of Instructional Psychology*, 22(1), 29-34.
- Kaya, M. (2017). Arapça öğreniminde motivasyonun rolü: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 985-1006.
- Keefe, J. W. (1991). *Learning style: Cognitive and thinking skills*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Koç, Ş. (1994). *Spor psikolojisine giriş* (1. baskı). İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.
- Kolb, A. Y. (2005). The Kolb learning style inventory-version 3.1 2005 technical specifications. *Boston, MA: Hay Resource Direct*, 200(72), 166-171.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.) Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.
- Koludar, S. (1988). *Futbolda antrenörlük ve eğitim öğretim ilkeleri* (2. baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Konter, E. (1995). *Sporda motivasyon* (2. baskı). İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.
- Koruç, Z. ve Şahin, M. (2015). *Spor ve egzersiz psikolojisinin temelleri* (6. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kuru, E. (2000). *Sporda psikoloji*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi. Basımevi
- Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lumsden, L. S. (1994). *Student motivation to learn*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370200
- Mayer, R. E. (1982). Learning. In H. E. Mitzel, J. H. Best, W. Rabinowitz and A. E. R. Association (Eds.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1040–1058). New York: Free Press.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., and Lowell, E. L. (1953). *Century psychology series. The achievement motive*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- MEB. 07.07.2015 Tarihli, 6825347 Sayılı, Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.

- Multon, K., Brown, S. and Lent, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Mungan, S. (1995). *Sporda motivasyon faktörü olarak ödül ve ceza* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Nicholls, J. G., and Robert, G. C. (Ed.). (1992). *The general and the specific in the development and expression of achievement motivation*. Motivation in Sport Exercise, Human Kinetics Books.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ormrod, J. E. (1990). *Human learning: Principles, theories, and educational applications*. Wisconsin: Merrill Publishing Company
- Öğülmüş, S. (2002). *Güdüleme (motivasyon) kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Araştırma Uygulama Merkezi Yayınları.
- Özalp, Ş.(1997). *Genel işletme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özerkan, N. K. (2004). *Spor psikolojisine giriş temel kavramlar* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özmen H. (2000). *Futbol, holiganizm ve medya* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pajares, F. and Graham, L. (1999). Self-Efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2),124–139.
- Pinter, R. (1987). *Eğitim psikolojisi* ( S. Akdeniz, Çev.) İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Prat-Sala,M. and Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self efficiency, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 283-305
- Reilly, T. (1996). *Science and soccer* (2nd ed.) London: E and FN Spon
- Renchler, R. (1992). *Student motivation, school culture, and academic achievement: What school leaders can do*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. ( ERIC Document Reproduction Service No. ED 023 593).
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sabuncuoğlu, Z. Ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji* (4. baskı). İstanbul: Alfa Yayınevi

- Sage, G. (1977). *Introduction to motor behaviour: A neurophysiological approach*. (2nd ed.). Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Saracoğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.
- Sarıkaya, N. ve Sütütemiz, N. (2004, Kasım). *Tüketicilerin satın alma davranışı ve yaşam tarzı üzerinde renklerin etkisine yönelik bir araştırma*. 3. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi'nde sunulan bildiri, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Schneider, R.C. and Baker, R.E. ( 2006). Obtaining maximum effort and results from your athletes through motivation strategies. *Journal of College Student Development*, 40(2), 151-161.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning, *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H.(2009). *Öğrenme teorileri*. (M. Sahin, Çev.) Ankara: Nobel yayıncılık
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3), 207-231.
- Selçuk, Z. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.Akademi Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sevim, Y. (1997). *Hentbol teknik-taktik*. Gazi Yayınevi. Ankara.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436.
- Sternberg, R. Grigorenko, E. L. and Jarvin, L. (2001). Improving reading instruction: The Triarchic Model. *Educational Leadership*. 5(3),48-51.
- Stirling, R. (1987). Ohmic heating-a new process for the food industry, *Power Engineering Journal*, 1(6), 365-371.
- Terzioğlu A, E. (1992). Spor eğitiminde motivasyon kavramı, *Atatürk Eğitim Fakültesi Spor Bilimleri Dergisi*, 10(18), 11-13.
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor psikolojisi kavramlar, kuramlar ve uygulama* (1. baskı). Ankara: Eylül Yayıncılık
- Türkmen, M. (2005). *Profesyonel erkek futbolcular ile amatör erkek futbolcuların başarı motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

- Üçışık H. F. (1999) *Sporda sorunlar ve çözüm önerileri* (1. baskı). İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Ünal M. (2013) *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vallerand, R. J. and Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and a motivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vezenaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). *Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Walker, C. Greene, B. and Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *In Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203-215.
- Wlodkowski, R. J. (1984). *Motivation and teaching: A practical guide*. Washington, D.C: National Education Association.(ERIC Document Reproduction Service No: ED 159173)
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7th Ed.). Boston: Allyn and Bacon. Inc.
- Yetim, A. (2005). *Sosyoloji ve spor*. (1. baskı). İstanbul: Morpa Yayınevi
- Yıldıran İ. (1997). Tepük Futbol Mudur?: XI. Yüzyıl Türk spor faaliyetlerinden “ tepük” oyununun mahiyeti üzerine bir araştırma *Bed. Eğt. Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 54-62.
- Yılmaz, D. (2011). *Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.



## **8. EKLER**

## EK 1 BİLGİ FORMU

1.OkulAdı :

2.Sınıf : 9 ( ) 10 ( ) 11 ( ) 12 ( )

3.Cinsiyet : K ( ) E ( )

## EK 2 AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.

	Kesinlikle Uygun değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle uygun
1. Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okulda öğretilen şeyler benim ilgilimi çekmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gitmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Bazen derse kendimi öyle kaptırırm ki, teneffüs zili ne kadar erken çaldığına şaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Karşığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormüş gibi hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

### EK 3 ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyunuz ve her bir madde de verilen durumda kendinize ne ölçüde güvendiğiniz, her bir maddenin yanında verilen seçeneklerden size uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

Teşekkürler.....

	ÖLÇEK MADDELERİ	Bana uygun değil	Bana uygun	Bana çok uygun
1.	Sorunlarla başa çıkmada yeterli değilim.	a	b	c
2.	Yeteneklerimi kullandığıma inanmıyorum	a	b	c
3.	Beklenmedik şeyler ortaya çıktığında onlarla başa çıkamıyorum.	a	b	c
4.	Zorluklarla karşılaşmaktan kaçmıyorum.	a	b	c
5.	Karşılaştığım bir sorunu çözene kadar uğraşırım.	a	b	c
6.	Başlangıçta karmaşık gelen bir sorunla uğraşma zahmetine girmem.	a	b	c
7.	Sorunları çözemeyip vazgeçtiğim oluyor.	a	b	c



## 9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı 1991 yılında Ağrı'nın Tutak ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini aynı ilçede tamamladı. 2009 yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümüne girdi. 2013 yılında bu bölümden mezun oldu. 2015 yılında KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı.

### İLETİŞİM BİLGİLERİ:

**E-posta:** merve.engin04@gmail.com

