



**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ**

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİNDE İHTİYAÇ DESTEKLEYİCİ ÖĞRETİM STİLİ ÖLÇEĞİNİN
TÜRKÇEYE UYARLANMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DERYA SAKALLI

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. FATMA İLKER KERKEZ**

**MAYIS, 2019
MUĞLA**



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİNDE İHTİYAÇ DESTEKLEYİCİ ÖĞRETİM STİLİ ÖLÇEĞİNİN
TÜRKÇEYE UYARLANMASI

DERYA SAKALLI

Sağlık Bilimleri Enstitüsünde
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 20.06.2019

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 31.05.2019

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Fatma İlker KERKEZ
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Özcan SAYGIN
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Murat ŞENTUNA

Enstitü Müdürü :

Mayıs, 2019
MUĞLA

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 02./05/2019 tarih ve 136-01 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24-6 maddesine göre, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Derya SAKALLI'nın "Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Siti Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması" adlı tezini incelemiş ve aday 31./05/2019 tarihinde saat 11:00 da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin başarılı olduğu ve başarılı ile karar verildi.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Fatma İlker KERKEZ

Üye

Prof. Dr. Özcan Saygın
Özyılmaz

Üye

Doç. Dr. Murat Şentuna
Şentuna

YEMİN

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

31/05/2019

Derya SAKALLI

İmzası

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

Soyadı : SAKALLI

Adı : DERYA

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Y. Dil : Adaptation of the Need-Supportive Teaching Style Scale for Physical Education to Turkish

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

X

O

O

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Fakülte : Spor Bilimleri Fakültesi

Enstitü : Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : KERKEZ, Fatma İlker

Ünvanı : Doç. Dr.

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Beden Eğitimi ve Spor
2. İhtiyaç Desteği
3. Öğretim Stili

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER :

1. İhtiyaç Desteği
2. Öğretim Stili
3. Uyarılama
4. Beden Eğitimi ve Spor

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER: Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstract ve thesaurus'u kullanınız.

1. Need Support
2. Teaching Style
3. Adaptation
4. Physical Education and Sport

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum | <input type="radio"/> |
| 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir | <input checked="" type="radio"/> |
| 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir | <input type="radio"/> |

Yazarın İmzası :



Tarih : 20.06.2019

ÖZET

Öz Belirleme Kuramı temelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı Liu ve Chung (2017) tarafından ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinden algıladıkları temel psikolojik ihtiyaç desteğinin ölçülmesi için geliştirilen Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeğinin (BEİDÖSÖ) Türkçeye uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesidir. Metodolojik türde yürütülen bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için sırasıyla; gerekli izinlerin alınması, ölçeğin Türkçeye çevrilmesi, kapsam geçerliğinin sınanması, ölçeğin hedef kitleye uygulanması (Çalışma 1, n = 471), kuramsal yapının daha büyük bir örnekleme yeniden test edilmesi (Çalışma 2, n = 1090), ölçüt bağımlı geçerliğin sınanması ve test-tekrar test uygulamasının yapılması adımları izlenmiştir. Verilerin toplanmasında tanımlayıcı bilgi formu, Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği (BEİDÖSÖ) ve Temel İhtiyaçların Karşılanması Ölçeği (TİKÖ) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 22.0 ve AMOS 18.0 programlarından yararlanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin sınanmasında Doğrulamalı Faktör Analizinden (DFA) yararlanılmıştır. Ölçüt bağımlı geçerlik ve test-tekrar test güvenirliliği Pearson korelasyon testiyle hesaplanmıştır. KMO katsayısı; Çalışma 1 için 0,962 ve çalışma 2 için 0,961 bulunmuş ve Bartlett değerinin her iki çalışma için de anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). DFA sonucu uyum iyiliği değerlerinin normal sınırlarda olduğu saptanmıştır. Buna göre Çalışma 1 ve 2 için X^2/df , RMSEA, SRMR, TLI ve CFI değerleri sırasıyla 2,48; 0,05; 0,02; 0,96; 0,97 ve 4,24; 0,05; 0,03; 0,96; 0,96 bulunmuştur. A katsayısı ve bileşik güvenirlilik değeri Çalışma 1 için sırasıyla 0,947 ve 0,957, Çalışma 2 için 0,936 ve 0,947 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği için yapılan korelasyon analizi sonucunda BEİDÖSÖ ve TİKÖ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,01$). Test-tekrar test güvenirliliği için yapılan analiz iki uygulama arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($p < 0,01$). Elde edilen verilere göre BEİDÖSÖ'nün Türkçe formu 3 faktör ve 15 maddelik orijinal yapısını korumaktadır. Bulgular, ölçeğin ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinden algıladıkları temel psikolojik ihtiyaç desteğinin ölçülmesinde kullanılabilecek kavramsal ve istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İhtiyaç Desteği, Öğretim Stili, Uyarlama, Beden Eğitimi ve Spor

ABSTRACT

The aim of this research, which was carried out on the basis of Self-Determination Theory, was to adapt Turkish language and test the validity and reliability of the Need-Supportive Teaching Style Scale in Physical Education (NSTSSPE) developed by Liu and Chung (2017) to measure the basic psychological need support that secondary school students perceive from their physical education teachers. This methodological study was carried out in the fall semester of 2018-2019 academic years. For adaptation process of the scale to Turkish language, getting necessary permissions, translating the scale into Turkish language, testing the content validity, applying the scale to the target group (Study 1, $n = 471$), retesting the theoretical structure to a larger sample (Study 2, $n = 1090$), testing the criterion-related validity and performing application of test-retest were followed respectively. Descriptive Information Form, the Need-Supportive Teaching Style Scale in Physical Education (NSTSSPE) and Need Satisfaction Scale (NSS) were used for data collection. To analyze the obtained data SPSS 22.0 and AMOS 18.0 programs were used. For factor analysis the suitability of the data was examined by Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett's Test of Sphericity. To test the construct validity of the scale Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used. The criterion-related validity and test-retest reliability were calculated with the Pearson correlation test. The KMO coefficient was found 0,962 for Study 1 and 0,961 for Study 2. Bartlett value was found to be significant for both studies ($p < 0.05$). It was determined that the values of goodness of fit were within normal limits. According to this, for study 1 and 2 X^2/df , RMSEA, SRMR, TLI and CFI values were found 2,48; 0,05; 0,02; 0,96; 0,97 and 4,24; 0,05; 0,03; 0,96; 0,96. The coefficient α and the composite reliability value were found as 0.947 and 0.957 for Study 1, 0.936 and 0.947 for Study 2, respectively. As a result of the correlation analysis for criterion-related validity, a positive correlation was found between NSTSSPE and NSS ($p < 0,01$). The analysis for the test-retest reliability showed a high significant relationship between the two applications ($p < 0,01$). According to the obtained data, the Turkish form of the scale maintains its original structure with 3 factors and 15 items. The findings show that the scale is a conceptually and statistically valid and reliable measurement tool that can be used to measure the basic psychological need support that secondary school students perceive from physical education teachers.

Keywords: Need Support, Teaching Style, Adaptation, Physical Education and Sport

TEŞEKKÜR

Her şeyden önce tez çalışmamın her aşamasında beni hem psikolojik hem de akademik anlamda destekleyen, yol göstericiliği, bilgisi ve önerileri ile bu sürecin nihai sonuca ulaşmasını kolaylaştıran saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Fatma İlker KERKEZ'e,

Bilgi birikimleri, paylaşımcı yapıları ve sunmuş oldukları olumlu geribildirimler sayesinde tüm çalışma sürecinde desteklerini hissettiğim hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Mine MÜFTÜLER ve Arş. Gör. Dr. Saadet Sevil ULUDAĞ UYANIKER'e,

İstatistik ve analiz konusunda değerli fikirleriyle bu çalışmaya verdiği katkılar nedeniyle Arş. Gör. Dr. Ender ŞENEL ile tüm tez yazım sürecinde desteğini hissettiğim arkadaşım Arş. Gör. Kaan SALMAN'a,

Çeviri ve kapsam geçerliği süreçlerinde desteklerini sunan tüm uzmanlara, uygulanmalar sırasında yardım ve kolaylık sağlayan okul müdürleri ve beden eğitimi öğretmenleri ile çalışmada yer alan Muğla ili ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilere çok teşekkür ederim.

Son olarak çalışmaya başından sonuna kadar geçen süreçte beni yüreklendirerek bana güç veren sevgili aileme özellikle de canım ablam Duygu SAKALLI'ya koşulsuz sevgi, destek ve sabırları için minnettarım.

Derya SAKALLI

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	II
TEŞEKKÜR	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar LİSTESİ	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ	VII
SİMGE ve KISALTMALAR LİSTESİ	VIII
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	10
1.2. Çalışmanın Amacı	11
1.3. Çalışmanın Önemi	11
1.4. Varsayımlar	13
1.5. Sınırlılıklar	13
2. GENEL BİLGİLER.....	14
2.1. Öz Belirleme Kuramı.....	14
2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar	15
2.2.1. Özerklik İhtiyacı	16
2.2.2. Yeterlik İhtiyacı.....	17
2.2.3. İlişkili Olma İhtiyacı	18
2.3. Psikolojik İhtiyaç Doyumu	20
2.3.1 Özerklik Destekleyici Öğretim Stili	21
2.3.2 Yeterlik Destekleyici Öğretim Stili	23
2.3.3 Bağıllık Öğretim Stili	24
2.4. Yapılan Çalışmalar	25
3. MATERYAL ve METOD.....	31
3.1. Araştırma Modeli.....	31

3.2. Evren ve Örneklem	31
3.2.1. Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri	32
3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.3.1. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (TİKÖ).....	33
3.3.2. Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği (BEİDÖSÖ).....	33
3.3.3.1. Ölçeğin Türkçeye Uyarlanma Aşamaları.....	35
3.4. Verilerin Toplanması	40
3.5. Verilerin Analizi	40
4. BULGULAR.....	46
4.1. Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular	46
4.2. Çalışma 1'e İlişkin Bulgular.....	47
4.3. Çalışma 2'ye İlişkin Bulgular	50
4.4. Ölçüt Bağlantılı Geçerliğe İlişkin Bulgular	54
4.5. Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Bulgular	54
5. TARTIŞMA ve SONUÇ.....	56
6. ÖNERİLER.....	61
7. KAYNAKÇA.....	63
8. EKLER.....	84
Ek-1. Ölçek Kullanım İzni	84
Ek-2. Etik Kurul Onayı	85
Ek-3. Milli Eğitim Onayı	86
Ek-4. Tanımlayıcı Bilgi Formu	87
Ek-5. Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği	88
Ek-6. Temel İhtiyaçların Karşılansması Ölçeği	89
Ek-7. Ölçeğin Çeviri ve Sonuçlarına İlişkin Yazardan Alınan Dönüt.....	90
9. ÖZGEÇMİŞ	91

TABLOLAR LİSTESİ

<i>Tablo 1: İhtiyaç destekleyici ve ihtiyaç engelleyici öğretim stilleri.</i>	5
<i>Tablo 2: Eğitim ortamında destekleyici ya da engelleyici öğretim stilleri olarak kabul edilen öğretmen davranışları.</i>	6
<i>Tablo 3. Ölçek ve Madde Kapsam Geçerliği İndeksleri.</i>	46
<i>Tablo 4. Demografik Veriler.</i>	47
<i>Tablo 5. Örneklemin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Bulgular.</i>	47
<i>Tablo 6. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri.</i>	48
<i>Tablo 7. Ölçeğin Üç Faktörlü Modeline İlişkin Faktör Yapısı.</i>	49
<i>Tablo 8. Güvenirliğe İlişkin Bulgular.</i>	49
<i>Tablo 9. Demografik Veriler.</i>	50
<i>Tablo 10. Örneklemin Faktör Analizine Uygunluğa İlişkin Bulgular.</i>	51
<i>Tablo 11. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri.</i>	52
<i>Tablo 12. Ölçeğin Üç Faktörlü Modeline İlişkin Faktör Yapısı.</i>	52
<i>Tablo 13. Güvenirliğe İlişkin Bulgular.</i>	53
<i>Tablo 14. Ölçekten Alınan Puanlara İlişkin Analiz Bulguları.</i>	53
<i>Tablo 15. Sınıf ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Ölçek Puanlarının Analizi.</i>	54
<i>Tablo 16. Ölçüt Geçerliğine İlişkin Analiz Bulguları.</i>	54
<i>Tablo 17. Demografik Veriler.</i>	55
<i>Tablo 18. Ölçeğin Test- Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Bulgular.</i>	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. <i>Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Kuramsal Model (Çalışma 1)</i>	48
Şekil 2. <i>Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Kuramsal Model (Çalışma 2)</i>	51

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)

Cr: Bileşik Güvenirlik (Composite Reliability)

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

I-CVI: Madde Kapsam Geçerlik İndeksi (Item Content Validity Index)

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

TLI: Tucker-Lewis İndeksi

RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)

SRMR: Standardize Edilmiş Kök Ortalama Kare Artık (Standardized Root Mean Square Residual)

S-CVI: Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksi (Scale Content Validity Index)

Sd (df): Serbestlik Derecesi (Degree of Freedom)

UA: Evrensel Anlaşma Hesaplama Yöntemi (Universal Agreement Calculation Method)

X²: Ki kare uyum iyiliği değeri

1. GİRİŞ

Modern çağda eğitimin kurumsallaşması yoluyla, daha önceleri günlük yaşamda gerçekleşen öğrenme süreçleri okul ortamına aktarılmıştır (Ryan ve Powelson, 1991). Gelişen teknolojiyle birlikte okullar bir seçenek olmaktan çıkmış, bireyleri belirsiz bir geleceğin karmaşıklığına hazırlayan ve giderek artan bir gereklilik olarak görülmeye başlanmıştır. Bu yönüyle okullaşma ve eğitim günümüzde tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar önemli hale gelmiştir (Maehr ve Midgley, 1996).

Doğumundan itibaren tüm algılarını yaşamı öğrenmek ve anlamlandırmak için kullanan çocuğun yaşamında okul, onu hayata hazırlayan akademik ve sosyal bir dönüştürücü olarak en az aile kadar önemli bir eğitim kaynağı ve öğrenmenin vazgeçilmez bir parçasıdır (Kandemirci, 2018). Yaşamın ilk yirmi yılının büyük bir bölümünün okullarda geçtiği göz önünde bulundurulduğunda okulların hem birey hayatını hem de toplumu geniş ölçüde etkilediği görülmektedir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Bu sebeple okuldaki eğitimin amacı akademik başarıdan ziyade, öğrenme ve bilgi edinmeye olan isteği teşvik etmek, kişisel gelişimi desteklemek ve eğitim kurumuna istekli bir şekilde devam edilmesini sağlamak olmalıdır (Maehr ve Midgley, 1996; Deci ve ark., 1991, Deci ve Ryan, 2016). Günümüzdeki eğitim araştırmalarının odaklandığı temel hususlardan biri de bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik olarak öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin tanınması ve söz konusu faktörlerin öğrenci başarısını nasıl etkilediğinin ortaya çıkarılmasıdır. Çünkü bu sayede öğrenmeyi teşvik edebilecek ortamlar yaratılabilecek ya da öğrenme sürecini engelleyen faktörler saptanarak ortadan kaldırılacaktır (Subramaniam ve Silverman, 2007).

Öğrenciler okuldaki öğrenme ortamlarında ihtiyaç, hedef, ilgi ve değerlerini destekleyen veya tehdit eden sosyal bir dünya ile etkileşime girmektedir. Bu noktadan sonra öğrencinin öğrenme sürecine katılımı kendi motivasyonu ve sınıf ortamındaki destek ya da engellerin ortak bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Reeve, 2012). Eğitimdeki bilişsel başarı, sınıf içindeki duyuşsal süreçlere bağlıdır.

Optimal sınıf ikliminin oluşturulması öğrenme ve gelişim hedeflerine hizmet etmektedir (Ryan ve Powelson, 1991).

Sınıf düzeni, öğrencilerin değerlendirilme biçimi, öğretmenin tutum ve davranışları gibi etkenler öğrencilere ne tür davranışların uygun olduğuna ilişkin mesajlar vermektedir (Hurn, 2016). Bu açıdan, okulda önceden belirlenen ve uyulmak zorunda olunan kurallar, takip edilmesi gereken ders programları ve başkaları tarafından yapılan değerlendirmeler, öğrenci tutum ve davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Öğretmeni tarafından sürekli neyin, ne zaman yapılacağı ve nasıl değerlendirileceği kendisine söylenen öğrenci çalışmaya olan ilgisini kaybedebilmektedir (Kohn, 1993). Kişiler arası bağlılığı yetersiz olan öğrencinin akademik aktivitelere katılma eğilimi azalmaktadır. Sınıfta kendini dışlanmış hisseden çocuğun sıkıntı, hüsrana, üzüntü ve kaygı gibi duyguları artmaktadır (Furrer ve Skinner, 2003). Öğrenme ortamında gözlenen motivasyon eksikliği öğrenme güçlüğüne ve disiplin problemlerine yol açmaktadır (Fidan, 2012). Benzer şekilde, öğrencinin başarısı üzerinde hayati öneme sahip olan okula bağlılık duygusu öğretmen veya akranlardan yeterli desteğin alınmaması sonucu azalmaktadır. Bunun sonucunda öğrenci okula yabancılaşmaktadır (Mouton, Hawkins, McPherson ve Copley, 1996).

Diğer taraftan, olumlu bir öğrenme ortamı öğrenmeyi ve öğrencinin derse tutumunu da olumlu etkilemektedir. Öğrenme ortamında kendine güvenen ve kendini rahat hisseden öğrenci, öğrenme görevini yerine getirmede diğer öğrencilere göre daha istekli olmaktadır (Subramaniam ve Silverman, 2007). Öğretmeni tarafından tanındığını ve kendisine saygı duyulduğunu hisseden öğrenci ise kendisini sınıf ortamında daha iyi ifade etmekte, hem akademik hem de kişisel açıdan daha olumlu yanıtlar vermektedir (Phelan, Davidson ve Cao, 1992). Ayrıca, öğretmenleriyle iyi iletişim kuran öğrenci onlardan daha yüksek güdüsel destek almakta, daha fazla öğrenme hedefine yönelmekte, daha çok çaba göstermekte, farklı görevlere daha uzun süre devam etmekte, okul çalışmaları konusunda kendisine daha fazla güvenmekte, sonuç olarak daha yüksek notlar almaktadır (Montalvo, 1997). Kısacası sosyal açıdan iletişim kurduğu kişiler tarafından önemsendiğini hissetmesi bireyde

ilgi ve coşku gibi olumlu duyguları teşvik ederken kaygı ve sıkıntı gibi olumsuz duyguları azaltmaktadır (Furrer ve Skinner, 2003).

Eğitim alanındaki insan kaynakları, yani öğretmenler ilkokuldan lisansüstü eğitime kadar öğrenme ve öğretme sürecinin merkezinde yer almaktadır (Ünver, 2004). Dolayısıyla öğrencilerin bilgi çağına uygun donanıma sahip kişiler olarak yetiştirilmesinde (Özden, 2013) ve eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kilit görev öğretmenindir (Demirtaşlı, 2017). Eğitim ortamında öğrenci-öğretmen etkileşimleri ile buna bağlı olarak öğrenci algıları büyük önem taşımaktadır (Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, 2011; Skinner ve Belmont, 1993). Çünkü öğrenme ortamını yaratan ve sınıftaki belirleyici unsur olan öğretmenler öğrencileri olumlu ya da olumsuz etkileme gücüne sahiptir (Liu, Wang ve Ryan, 2016). Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin algı ve tutumları, sınıf içinde kendilerini güvende hissetmeleri öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle başarılı bir eğitim öğretimi gerçekleştirmek isteyen öğretmenin, öğrencileri destekleyen ve cesaretlendiren bir sınıf ortamı yaratması gerekmektedir (Gülleroğlu, 2017). Ayrıca öğretmenler tarafından öğrencinin anlama ve keşfetme merakı, başarılı ve yeterli olma isteği ile başkalarıyla birlikte olma duygusu teşvik edilerek öğrenmede süreklilik sağlanabilmektedir (Fidan, 2012). Bu noktada öğretmenin rolü, öğrencide var olan motivasyonu ve katılımı desteklemek olmalıdır (Reeve, 2012). Sonuçta bir okulun kalitesini belirleyen temel unsur olarak öğretmen ve onun okuldaki rolü eğitim sisteminin doğrudan ya da dolaylı olarak odaklandığı temel konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Hanushek ve Rivkin, 2006).

Öğrenci gelişimini optimize eden ve sınıf iklimini etkileyen en önemli faktör öğretmenin öğrenciler ile olan iletişim şeklidir (Ryan ve Deci, 2017). Son yıllarda öğretmenin kişilerarası iletişim tarzı ve davranışları Öz Belirleme Kuramı (ÖBK; Deci ve Ryan, 2000) perspektifinden incelenmektedir (Liu ve Chung, 2017). ÖBK; bireyleri hareket etmeye, düşünmeye ve kendilerini geliştirmeye yönlendiren davranışları yani motivasyon konusunu ele almakta, içsel ve dışsal motivasyon arasındaki farkı ortaya koymaktadır (Deci ve Ryan, 2008). Öğrenme ortamında içsel motivasyon; öğrencinin yaptığı etkinliklerden mutluluk duyması ve yeni şeyler başarmak istemesi ile ilgiliyken, dışsal motivasyon; öğrencinin öğretmen veya

ebeveynlerini mutlu etmek ya da ödül almak için başarılı olmak istemesini ifade etmektedir (Ulusoy, 2015).

Kuramda sürdürülebilir psikolojik gelişim ve sağlıkla doğrudan ilişkili olan üç temel psikolojik ihtiyaçtan (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) söz edilmektedir. Buna göre özerklik ihtiyacı, bireyin davranışlarını kendisinin harekete geçirmesi ve belirlemesi, yeterlik ihtiyacı; çeşitli içsel ya da dışsal sonuçlara nasıl ulaşacağını anlaması ve gerekli eylemleri sergilemede yeterli olması, ilişkili olma ihtiyacı; sosyal çevresindeki diğer bireylerle güvenli ve doyurucu ilişkiler geliştirmesi anlamına gelmektedir (Duy, 2017). Kurama göre bireyler, insan motivasyonunun temel yapı taşları olarak kabul edilen (Sparks, Dimmock, Lonsdale ve Jackson, 2016; Sun, Li ve Shen, 2017) bu ihtiyaçları karşılamak için faaliyet göstermektedir (Ryan ve Deci, 2017; Hagger ve Chatzisarantis, 2007; Deci ve Moller, 2005).

ÖBK’de yer alan temel psikolojik ihtiyaçlar birbirleriyle ve bu ihtiyaçların karşılanması da psikolojik iyi oluş ve canlılık ile pozitif ilişkilidir (Vansteenkiste, Lens, Soenens, Luyckx, 2006). Kurama göre sosyal bağlamlar, düzeyi ne olursa olsun temel psikolojik ihtiyaçları destekleyerek ya da engelleyerek bireyleri etkilemektedir (Deci ve Ryan, 2012). Kuram, bu bağlamlardan biri olan öğretmen davranışının öğrenci motivasyon ve başarısında nasıl bir etkisi olduğunu anlamak için genel bir çerçeve sunmaktadır (Roorda ve ark., 2011). Öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile öğrenci motivasyonu arasındaki bağı kuran ÖBK, sosyal çevrenin öğrenci motivasyonunu nasıl etkilediğini açıklamaya çalışırken (Deci ve Ryan, 1985) ihtiyaç desteği kavramını kullanmaktadır (Deci ve Ryan, 2002). Buna göre özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları eğitim ortamında sırasıyla; özerklik destekleyici öğretim stili, yeterlik destekleyici öğretim stili ve bağlılık öğretim stiline karşılık gelmektedir (Liu ve Chung, 2017).

ÖBK’de ihtiyaç destekleyici öğretim stillerden bağımsız olarak üç ihtiyaç engelleyici öğretim stilinden bahsedilmektedir. Buna göre özerklik destekleyici öğretim stilinin tersi öğrencinin bir şey yapması için zorlanmasını (denetleyici öğretim stili), yeterlik destekleyici öğretim stilinin tersi karışıklığı (yeterlik engelleyici öğretim stili) ve bağlılık öğretim stilinin tersi de reddetme ya da ihmali (bağlılık engelleyici öğretim stili) göstermektedir (Skinner ve Belmont, 1993). Alan

yazında öğretmenin kişilerarası iletişim tarzının farklı kavramlarla nitelendirildiği görülmektedir. Buna göre çeşitli çalışmalarda yer alan ifade biçimlerine göre ihtiyaç destekleyici ve ihtiyaç engelleyici öğretim stilleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: İhtiyaç destekleyici ve ihtiyaç engelleyici öğretim stilleri.

	*	Yeterlik	Özerklik	İlişkili Olma
Liu ve Chung (2017)	D	Yapı <i>Structure</i>	Özerklik Desteği <i>Autonomy Support</i>	Bağlılık <i>Involvement</i>
	E	Kaotik <i>Chaotic</i>	Denetleyici <i>Controlling</i>	Soğuk Davranış <i>Cold Behavior</i>
Yıldız ve Şenel (2018)	D	Yeterlilik Destekleyici	Özerklik Destekleyici	İlişkililik Destekleyici
	E	Yeterlilik Engelleyici	Özerklik Engelleme	İlişkililik Engelleyici
Rocchi, Pelletier ve Desmarais (2017)	D	Yeterlik Destekleyici <i>Competence Supportive</i>	Özerklik Destekleyici <i>Autonomy Supportive</i>	İlişkilik Destekleyici <i>Relatedness Supportive</i>
	E	Yeterlik Engelleyici <i>Competence Thwarting</i>	Özerklik Engelleyici <i>Autonomy Thwarting</i> Denetleyici <i>Controlling</i>	İlişkilik Engelleyici <i>Relatedness Thwarting</i>
Sparks, Dimmock, Whipp, Lonsdale ve Jackson (2015)	D	Yapı <i>Structure</i> Yeterlik Desteği <i>Competence Support</i>	Özerklik Desteği <i>Autonomy Support</i>	Kişilerarası Katılım <i>Interpersonal Involvement</i> İlişkili Olma Desteği <i>Relatedness Support</i>

*D: Destekleyici stil, E: Engelleyici stil

Eğitim alanında yapılan çalışmalar öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ve öğretmen davranışlarının bağlantılı olduğunu göstermektedir (Dongen, Finn, Hansen, Wagemakers, Lubans ve Dally, 2017). Buna göre temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması; öz düzenlemeli öğrenme, (Niemic ve Ryan, 2009), derse katılım (Skinner ve Belmont, 1993), öğretmen-öğrenci iletişimi (Reeve, 2006), tutum (Uçgun, 2013), akademik başarı (Leenknecht, Wijnia, Loyens ve Rikers, 2017; Niemic ve Ryan, 2009), motivasyon (Durmaz ve Akkuş, 2016; Leenknecht ve ark., 2017; Özkal ve Erdik, 2015), okul doyumunu (Özdemir ve Sezgin, 2011) ve iyi oluş (Cihangir-Çankaya, 2009; Eryılmaz, 2011; Niemic ve Ryan, 2009; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000) üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Diğer taraftan denetleyici öğrenme ortamı öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi zayıflatmakta,

yüksek kaliteli öğrenme için gerekli doğal ve istemli süreçleri engellemekte (Niemic ve Ryan, 2009), öğrencinin içsel motivasyon ve benlik saygısını azaltmaktadır (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner ve Kauffman, 1982).

Literatürde eğitim ortamında destekleyici ya da engelleyici öğretim stilleri olarak kabul edilen öğretmen davranışları Tablo 2’de özetlenmiştir (Ryan ve Deci, 2017; Reeve ve Jang, 2006; Reeve, 2006; Reeve, Bolt ve Cai, 1999; Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004; Mageau ve Vallerand, 2003; Stroet, Opdenakker ve Minnaert, 2015).

Tablo 2: Eğitim ortamında destekleyici ya da engelleyici öğretim stilleri olarak kabul edilen öğretmen davranışları.

Özerklik Destekleyici Öğretim Stili	Denetleyici Öğretim Stili
<ul style="list-style-type: none"> ○ Öğrencilerin düşünce ve şikâyetlerini dikkatlice dinleme ve yanıtlama, ○ Bağımsız çalışmaları için zaman tanıma, ○ Konuşmaları için fırsat verme, ○ Gelişimlerini ve ustalıklarını övme, ○ Bir şeye takıldıklarında ilerlemelerini kolaylaştırıcı ipuçları sunma, ○ Yorum ve sorularına karşı duyarlı olma, ○ Deneyim ve bakış açılarını kabul etme, ○ Çabalarını ve devamlılıklarını teşvik etme, ○ Bilgilendirici geribildirimler verme, ○ Öğrenciler tarafından ilgi duyulan ve merak edilen konuları derse adapte etme, ○ Seçim yapma özgürlüğü verme, ○ Öğrenme aktivitelerini öğrenciler için kişisel değere sahip olan amaçlarla ilişkilendirme. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bağımsız çalışma için az zaman tanıma, ○ İletişim sırasında denetleyici bir dil (yapmalısın - yapmak zorundasın) kullanma, eleştirme, ○ Konuşmanın akışını kontrol etmek için yönlendirilmiş sorular sorma, ○ Yönerge ve komutlar verme, ○ Öğrenme materyallerini elinde bulundurma, ○ Maddi ödüller kullanma, ○ Kendilerini açık ve net şekilde ifade etmelerine fırsat vermeden cevapları söyleme, ○ Gereğe göstermeden talepte bulunma, ○ Öğrencileri sıkıcı veya anlamsız buldukları şeyleri yapmaya zorlama, ○ Öğrenme aktivitelerini dışsal hedeflere bağlama, ○ Farklı fikirlerin ifade edilmesine izin vermeme.

Yeterlik Destekleyici Öğretim Stili	Yeterlik Engelleyici Öğretim Stil
<ul style="list-style-type: none"> ○ Planlar, hedefler, standartlar, beklentiler, ders programları, kurallar, talimatlar, zorluklar, hatırlatıcılar, talepler, modeller, örnekler, ipuçları, öneriler, öğrenme stratejileri, ödülleri, geri bildirimler ile diğer yönerge ve rehberlik kaynaklarını sunma, ○ Optimal zorluklar yaratma, ○ Hedeflerine ulaşacaklarına inanma, ○ Performanslarına ilişkin pozitif geri bildirim sunma, ○ Bir yönlendirme sırasında açık, anlaşılır, tahmin edilebilir ve tutarlı olma, ○ Ders esnasında organize olma, kılavuzluk etme ve güçlü liderlik sunma, ○ Öğrencilerin tam kapasitelerine odaklanma, ○ Öğrenme ve beceri gelişimi konusunda teşvik etme, ○ Konuyla ilgili sorularını cevaplama ve gerektiğinde adım adım yönlendirme için müsait/uygun olma, ○ Rekabetçi olmayan öğrenme yapılarını teşvik etme, ○ Öğrenme faaliyetlerinde başarının doğuştan gelen yeteneklerden ziyade içsel olarak kontrol edilebilir faktörlere ve çabaya bağlı olduğu düşüncesini teşvik etme. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Öğrencilerden beklentilerine ilişkin yeterince açık olmama, ○ Bir yönlendirme sırasında kafa karıştırıcı kural ve prosedürler sunma ya da hiç bilgi vermeme, ○ Çok az organize olma ya da hiç organize olmama, ○ Ders esnasında liderlik gösterememe, ○ Bir planı ya da amacı olmama, ○ Düşük zorluklar yaratma, ○ Hatalarını vurgulama, ○ Kapasitelerinin yalnızca bir kısmına odaklanma, ○ Öğrencilere yetersiz ipucu ya da bilgi verme, ○ Belirsiz ya da konuyla alakasız geribildirimler verme, ○ Zor görevleri denemelerine ilişkin cesaret kırıcı olma, ○ Gelişimlerinden şüphe duyma, ○ Yetersiz olduklarına ilişkin mesajlar verme, ○ Konuyla ilgili sorularını cevaplamak için ve gerektiğinde müsait/uygun olmama, ○ Rekabete dayanan öğrenme yapılarını teşvik etme, ○ Öğrenme faaliyetlerinde başarının doğuştan gelen yeteneklere bağlı ve gösterilen çabanın önemsiz olduğu düşüncesini teşvik etme.

Bağlılık Öğretim Stili	Bağlılık Engelleyici Öğretim Stili
<ul style="list-style-type: none"> ○ Öğrencilere önem verme, onları kabul etme, yakınlık ve anlayış gösterme, ○ Empati ve prososyal davranışı teşvik ederek bağlılık duygusunu geliştirme, ○ Zaman ayırma, enerji ve dikkatini verme, ○ Öğrencilere yakın durma, ○ İsimleri, akademik ve kişisel geçmişleri ile ilgili bilgi sahibi olma, ○ Sıcak davranma ve açık olma ○ Adil ve uyumlu davranma, öğrencileri destekleme, ○ Tüm öğrenciler için müsait ya da uygun olma, ○ Yaptıkları faaliyetlere ilgi duyma, ○ Onları bir birey olarak gerçekten sevdiğini gösterme. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Soğuk ve ciddi görünme, ○ Zaman ayırmama, enerji ve dikkatini vermeme ○ Öğrenciler ile duygusal bağ kurmama, ○ İlgisiz davranma/dışlama, dinlememe, ○ İhtiyaçları olduğunda yanlarında olmama, ○ Öğrencilere karşı mesafeli ve uzak durma, ○ (Bütün) öğrenciler için müsait ya da uygun olmama (başka şeylerle meşgul görünme veya sınıftan dışarı çıkma), ○ İsimleri, akademik ve kişisel geçmişleri ile ilgili bilgi sahibi olmama, ○ Öğrenciler ile dostça olmayan/samimi olmayan bir tonda konuşma, ○ Adaletsiz ve tutarsız davranma.

Eğitim hedeflerinin çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak gerçekleşmesi için zihin ve beden bir bütün olarak ele alınmalıdır (Güneş, 2004). Bu noktada beden eğitimi ve spor dersinde çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden gelişimleri desteklenerek genel eğitimin amaçlarına katkı sağlanmaktadır (Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2006). Ders yapılan ortamın farklı olması, ders içi ve ders dışında öğretmen-öğrenci iletişiminin yoğun olması sebebiyle beden eğitimi ve spor dersi diğer derslerden farklıdır (Çiçek, Koçak ve Kirazcı, 2002). Üstelik beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin dersler, ders dışı sportif etkinlikler ve okul dışındaki faaliyetler yoluyla yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlığı kazanmasında oldukça önemli rol oynamaktadır. Bu durum beden eğitimi öğretmenlerini diğer meslektaşlarından ayrı bir yere koymaktadır (Hastie, Rudisill ve Wadsworth, 2013; Yüksel ve Bayar, 2015).

Alan yazında yer alan pek çok çalışmada beden eğitimi öğretmeni tarafından kullanılan öğretim stilinin (ihtiyaç destekleyici ya da ihtiyaç engelleyici) davranışsal düzenleme (Lim ve Wang, 2009), motivasyon (Sparks ve ark., 2016; Cox ve Williams, 2008; Sparks ve ark., 2015; Rutten, Boen ve Seghers, 2012; Mouratidis, Vansteenkiste, Sideridis ve Lens, 2011; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens ve Petegem, 2015; Sparks, Lonsdale, Dimmock ve Jackson, 2017; Tessier, Sarrazin ve Ntoumanis, 2010; Standage, Gillison, Ntoumanis ve Treasure, 2012), ustalık iklimi (Cox ve Williams, 2008), yeterlik algısı (Sparks ve ark., 2015; Sparks ve ark., 2017), psikolojik ihtiyaç doyumu (Taylor ve Ntoumanis, 2007; Sparks ve ark., 2016; Cox ve Williams, 2008; Cox, Duncheon ve McDavid, 2009; Tessier ve ark., 2010), öz düzenleme (Taylor ve Ntoumanis, 2007), derse katılım (Sparks ve ark., 2015; Lim ve Wang, 2009; Reeve ve ark., 2004; Tessier ve ark., 2010), okul dışı fiziksel aktiviteye katılım (Sparks ve ark., 2015; Lim ve Wang, 2009), öznel iyi oluş (Taylor ve Lonsdale, 2010; Mouratidis ve ark., 2011;), sınıf içi çaba (Taylor ve Lonsdale, 2010), derse ilgi gösterme (Mouratidis ve ark., 2011) ve dersten haz alma (Cox ve ark., 2009; Mouratidis ve ark., 2011; Sparks ve ark., 2017) gibi pek çok faktör üzerinde etkili olduğu gösterilmiştir.

Ülkemizdeki durum incelendiğinde; öğretmenin tutumunun öğrencinin derse katılımını (Özcan, Mirzeoğlu ve Çoknaz, 2016), öğrencinin tutumunun ise öz-yeterliği (Keskin, 2015), okula bağlılığı (Filiz, 2018) ve akademik başarı motivasyonunu etkilediği ortaya koyulmuştur (Özyalvaç, 2010). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile ilgili yapılan çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Buna göre pek çok çalışmada öğrencilerin tutum puanları yüksek bulunurken (Hünük, 2006; Güllü, Cengiz, Öztaşyonar ve Kaplan, 2016; Keskin, Erman ve Küçük, 2016; Şişko ve Demirhan, 2002; Taşkın, 2018; Kumartaşlı, 2010), orta (Balyan, Balyan ve Kiremitçi, 2012) ve düşük puan (Gürbüz ve Özkan, 2012) elde edilen çalışmalar da mevcuttur. Benzer şekilde derse ilişkin değer puanlarının da yüksek (Yücekaya, 2017) ve düşük olduğunu gösteren farklı çalışma sonuçları mevcuttur (Al-Zandee, 2018). Üstelik beden eğitimi dersi ile beden eğitimi öğretmenlerine karşı olumlu tutum gösterilmesine rağmen, ders dışı fiziksel aktivitelere katılım oranının istenilen seviyede olmadığı belirtilmektedir (Esen, 2010). Çiçek ve ark., (2002)'a göre

öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine katılımı için önemli görülen davranışların çoğu (öğrenciler tarafından önemli görülen davranışlar; derste öğretilen konuların açık ve anlaşılır şekilde sunulması, hareketlerin açık ve anlaşılır biçimde gösterilmesi, hatalı veya eksik yapılan hareketlerin düzeltilmesi ve öğretmenin kendilerini öğrenmeye ve başarmaya motive etmek için çaba göstermesi iken öğretmenler tarafından önemli görülen davranışlar; öğrencilerin derse aktif olarak katılmaları ve derse düzenli devam etmeleri, dersi önemsemeleri, derse ilgi göstermeleri, motive olmaları ve derste gösterilen hareketleri yapmaya çalışmalarını) öğretmen ve öğrenciler tarafından yeterince sergilenmemektedir. Aynı zamanda öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersini sevmelerine rağmen spor yapma alışkanlığı kazanmadığı ortaya çıkmıştır (Orhan ve Yoncalık, 2016). Diğer taraftan hem kız hem de erkek öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin diğer ülke çocuklarına kıyasla daha düşük seviyede olduğu (Bayrakdar, 2010) ve dersin amaçlarına çoğunlukla ulaşılsa da önem ve gereğinin öğrenciler tarafından yeterince kavranmadığı vurgulanmaktadır (Mamak, 2010). Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin spora bakış açısı ve alışkanlıklarının büyük oranda teşvik, tesisleşme ve kaliteli beden eğitimi ve spor derslerinden etkilendiği görülmektedir (Adıgüzel, 2010).

Tüm bu nedenler eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde odaklanılması gereken en temel faktörün öğretmen olduğunu göstermektedir. Ancak gerek ders alanı gerekse öğretmen ve öğrenci etkileşimi açısından beden eğitimi ve spor dersi ile buna bağlı olarak beden eğitimi öğretmeni diğerlerinden ayrı olarak ele alınmalıdır.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden algıladıkları temel psikolojik ihtiyaç desteğinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılacak pratik bir ölçme aracının bulunmaması bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmeninden algılanan temel psikolojik ihtiyaç desteğini değerlendirmek amacıyla Liu ve Chung (2017) tarafından geliştirilen Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeğinin-BEİDÖSÖ (The Need-Supportive Teaching Style Scale For Physical Education - NSTSSPE) Türk kültürüne uyarlanması ve ölçeğin geçerlik - güvenilirliğine ilişkin analizlerin yapılmasıdır.

1.3. Çalışmanın Önemi

Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi ve spor dersinde algılanan ihtiyaç destekleyici öğretim stili, içsel motivasyonu (Sparks ve ark., 2016; Cox ve Williams, 2008; Sparks ve ark., 2015; Rutten ve ark., 2012; Mouratidis ve ark., 2011; Haerens ve ark., 2015; Tessier ve ark., 2010; Standage ve ark., 2012), ihtiyaç doyumunu (Taylor ve Ntoumanis, 2007; Sparks ve ark., 2016; Cox ve Williams, 2008; Cox ve ark., 2009; Tessier ve ark., 2010), derse ve okul dışı fiziksel aktiviteye katılımı (Sparks ve ark., 2015; Lim ve Wang, 2009), sınıf içi çabayı (Taylor ve Lonsdale, 2010) ve derse gösterilen ilgiyi (Mouratidis ve ark., 2011) artırmaktadır. Üstelik dünyadaki pek çok çocuğun sağlık ve refahının artırılması için önemli bir fiziksel aktivite kaynağı olan beden eğitimi ve spor dersinde çocukların yeterliklerini, özerk davranışlarını ve diğerleriyle bağlılıklarını artırmaları için yeterli fırsatlar sağlamak oldukça önemlidir (Curran ve Standage, 2017; Ryan ve Deci, 2017).

Alan yazında farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin okullarına, öğretmenlerine ya da diğer öğrencilere karşı algılarını ölçmeyi hedefleyen çeşitli ölçekler mevcuttur. Ancak diğer derslerden farklı olan yapısı nedeniyle yalnızca beden eğitimi dersine yönelik olarak öğretmenden algılanan temel psikolojik ihtiyaç desteğinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen Türkçe, kısa ve pratik bir ölçme aracına rastlanmamıştır.

BEİDÖSÖ'nün ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilmiş olması önemli bir durumdur. Çünkü temel psikolojik ihtiyaçların doyurulması tüm yaş grupları için

önemli olsa da, bilişsel ve sosyal gelişimin en önemli evrelerinden biri olan ergenlik döneminde daha fazla önem arz etmektedir (Can, 2018). Bu yıllarda çocukluk yıllarından farklı olarak hem sosyal ilişkilerin değiştiği (Bayhan ve Işıtan, 2010) hem de bireylerin bağımsızlık çabası içerisine girerek özerklik talep ettiği bilinmektedir (Demirci, 2018).

ÖBK temelinde geliştirilen BEİDÖSÖ'ye göre öğretmen tarafından sergilenen ihtiyaç destekleyici öğretimin değerlendirilmesi için kullanılan bir ölçekte yalnızca olumlu ifadeler yer verilmesi gerekmektedir. Çünkü negatif hatta ihtiyaç engelleyici öğretim stiline yönelik ifadeler algılanan ihtiyaç desteğinin ölçülmesinde hatalı sonuçlara sebep olabilmektedir. Ayrıca ihtiyaç destekleyici stilin az kullanılması ya da hiç kullanılmaması, ihtiyaç engelleyici stilin kullanıldığını göstermemektedir. İhtiyaç engelleyici öğretim stilini kullanmayan bir öğretmenin ihtiyaç destekleyici öğretim stilini kullandığını ifade etmek de yanlış olacaktır (Liu ve Chung, 2017). Bununla birlikte genelde ihtiyaç destekleyici stil tercih edilse de destekleyici ve engelleyici stiller tamamen zıt değildir. Yani öğretmen tarafından aynı anda farklı ölçülerde destekleyici ya da engelleyici stil kullanılabilir (Bartholomew, Ntoumanis ve Thøgersen-Ntoumani, 2009). Benzer şekilde özerklik destekleyici ve denetleyici öğretim stillerinin negatif ilişkili olduğu düşünülse de denetleyici stil her zaman olumsuz bir anlam taşımamaktadır. Bu iki öğretim stili öğrenciye destek ya da rehberlik sağlamada alternatif yöntemler olarak kullanılabilir (Chua, Wong ve Koestner, 2014). Bu nedenle ihtiyaç destekleyici ya da engelleyici öğretim stillerinin birbirinden bağımsız olarak ele alınması gerekmektedir (Rocchi ve ark., 2017).

Diğer taraftan, ölçekte az madde olmasının araştırmada ekonomiklik ilkesi çerçevesinde uygulayıcı ve katılımcılara kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak mevcut araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenlerden algıladıkları temel psikolojik ihtiyaç desteğinin ölçülmesi amacıyla BEİDÖSÖ'nün uyarlanması, bu konuyla alakalı gelecekte yapılması planlanan araştırmalara yol göstermesi, literatüre katkı sağlaması ve alandaki ölçme aracı eksikliğini gidermesi açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Çalışmada yer alan örneklem, evreni temsil edecek yeterlikte seçilmiştir.
2. Ölçeklerde yer alan ifadeler, katılımcılar tarafından doğru anlaşılmıştır.
3. Katılımcılar ölçeklerde yer alan maddeleri birbirlerinden etkilenmeden, içten ve dürüst şekilde yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Elde edilen veriler Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı çeşitli okullardaki 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ve çalışma kapsamında ölçülecek niteliklerle sınırlıdır.
2. Standart bir prosedür izlenmeye çalışılmasına rağmen, veriler toplanmadan önce yapılan sınavlar, uygulamanın yapıldığı ders ya da yapıldığı saat ve sınıf mevcudu gibi faktörlere bağlı olarak uygulama sırasında küçük farklılıklar olmuştur.
3. Öğrenci-öğretmen etkileşimini etkileyebileceği düşünülen öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, kaygı düzeyi ya da zihinsel kapasitesi gibi diğer değişkenlerin etkisi göz ardı edilmiştir.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde ÖBK, temel psikolojik ihtiyaçlar, özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları, psikolojik ihtiyaç doyumu, özerklik destekleyici, yeterlik destekleyici ve bağlılık öğretim stilleri ile konuyla ilgili alan yazında yer alan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Öz Belirleme Kuramı

Öz-belirleme, kişinin kendi yaşamının sorumluluğunu alması ve buna dayanarak özgür seçimler yapması anlamına gelmektedir (Kandemirci, 2018). Bireylerin davranışlarını kendisinin seçmesi, başlatması ve sürdürmesi olarak da tanımlanan öz belirlemeye göre, davranışların düzenlenmesinde birey dış faktörlerden çok içsel değerleriyle hareket etmekte, yaşamının sorumluluğunu alarak özgür seçimler yapmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2005). Yani öz belirleme bireylerin seçim yapma deneyimleri olup irade, amaç veya niyet gibi kavramları içermektedir (Deci ve Ryan, 1985).

ÖBK; insan davranışı ile kişisel gelişimine odaklanan, deneysel olarak temellendirilmiş bir kuramdır (Ryan ve Deci, 2017). Kuram altı alt teoriden oluşmaktadır. Buna göre *Bilişsel Değerlendirme Teorisi*; dışsal ödüllerin, değerlendirmelerin ve geribildirimlerin içsel motivasyona olan etkilerini, *Organizmik Bütünleşme Teorisi*; içsel motivasyonla gerçekleştirilmeyen faaliyetler için hangi motivasyon türünün içselleştirilebileceğini incelemektedir (Liu ve ark., 2016). *Nedensellik Yönelimi Teorisi*; öz belirlemeli davranışlara yönelik eğilimler ile bu konuda çevreden alınan desteği, *Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi*; temel psikolojik ihtiyaçlar kavramı ve bu ihtiyaçların ruh sağlığı ve iyi olmayla ilişkisini ele almaktadır (Cihangir-Çankaya, 2005). *Hedef İçerik Teorisi*; içsel ve dışsal hedefler ile bunların motivasyon ve sağlığa etkisini, *İlişkisel Motivasyon Teorisi*; insanların başkalarıyla yakın ilişkiler kurmasına yön veren faktörleri konu edinmektedir (Liu ve ark., 2016).

Kuramda bilişsel ve sosyal gelişim ile bireysel farklılıklardaki içsel ve dışsal motivasyon türlerinin psikolojik düzeydeki analizine odaklanılmaktadır (Deci ve

Ryan, 2008; Ryan ve Deci, 2017; Liu ve ark., 2016). Kuramın temel amacı birey, grup ve toplumun sağlıklı gelişimini destekleyen koşul ve süreçleri ortaya çıkarmak, gelişme, bütünleşme ve iyi oluş için gereken faktörleri belirlemektir (Ryan ve Deci, 2000). Buna bağlı olarak kuramı temel alan çalışmalarda bireysel gelişime ve sosyal bağlamlara özgü olup sağlıklı yaşamı ve gelişimi etkileyen (destekleyen veya engelleyen) faktörler araştırılmaktadır (Ryan ve Deci, 2017).

2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar

İhtiyaç; doyurulmamış bir isteğin, dürtünün ya da yoksunluğun oluşturduğu içsel gerilim durumu, organizmayı bozulan dengeyi yeniden kurmaya iten güdü olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2016). Diğer bir deyişle ihtiyaç, bireyin yaşamı, gelişimi, sağlığı için gerekli olan koşulları ifade etmektedir. İhtiyacın karşılanması iyi oluşu artırırken engellenmesi biyolojik veya psikolojik hasara neden olmaktadır. Hasar bedensel olduğunda fizyolojik (açlık, susuzluk ve cinsellik), içsel olduğunda psikolojik (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) ve bireyin diğerleriyle ilişkilerinde olduğunda sosyal (başarı, yakınlık ve güç) ihtiyaçlardan söz edilmektedir (Reeve, 2014).

ÖBK'ye göre ihtiyaç; bireysel gelişim, bütünlük ve sağlık için gerekli olan yapı maddeleri anlamına gelmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Kuramda fiziksel sağlık ve güvenlik için temel olan oksijen, temiz su ve yeterli besin gibi fizyolojik ihtiyaçların yanı sıra gelişim ve sağlığın sürdürülebilmesi için mutlaka yerine getirilmesi gereken temel psikolojik ihtiyaçlar olduğu belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2017; Chen ve ark., 2015; Deci ve Ryan, 2002).

ÖBK'ye göre doğuştan gelen ve özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak adlandırılan üç temel psikolojik ihtiyaç vardır (Deci ve Moller, 2005; Deci ve ark., 1991). Kuramda bir bireyin davranışları bu ihtiyaçların karşılanması ya da engellenmesi ile açıklanmaktadır (Sheldon ve Ryan, 2011; Deci ve Ryan, 2000). Etimolojik olarak öz yönetim ve öz düzenleme ile ilgili bir kavram olan özerklik ihtiyacı (Ryan ve Lynch, 1989) bireyin karar verme, duygu ve düşüncelerini ifade etme özgürlüğüne sahip olduğunu hissederek özgür seçimler yapması ve gerçek benliğini ortaya koymasındır (Cihangir-Çankaya, 2005). Yeterlik ihtiyacı; bireyin

yaptığı işlerde başarılı olduğunu (Lyness, Lurie, Ward, Mooney ve Lambert, 2013), ilişkili olma ihtiyacı ise kişinin kendisi için önemli olduğunu düşündüğü diğer kimselerle bağlantılı olduğunu hissetmesidir (Levesque, Zuehlke, Stanek ve Ryan, 2004).

ÖBK'ye göre bireyler temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için faaliyet göstermektedir (Hagger ve Chatzisarantis, 2007). Çünkü bu ihtiyaçlar psikolojik sağlığı ve iyi oluşu doğrudan etkilemektedir (Deci ve Moller, 2005). İhtiyaçların karşılanması kişisel ve sosyal gelişimi olumlu etkilerken (Sheldon ve Ryan, 2011; Deci ve Ryan, 2000; Mouratidis ve ark., 2011; Sheldon ve Filak, 2008; Deci ve Ryan, 2012) engellenmesi bir takım olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Sheldon ve Ryan, 2011; Deci ve Ryan, 2000; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dohy ve Goossens, 2012; Deci ve Ryan, 2012; Elliot ve Dweck, 2005). Bu noktada bireyin sosyal çevresiyle olan yakınlık düzeyi oldukça önemlidir. Çünkü kurama göre çevreden alınan destek ihtiyaçların doyumunu, ihtiyaçların doyumunu da iyi oluşu artırmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2005).

2.3.1. Özerklik İhtiyacı

Özerklik; bireyin kendi kendini yönetmesi, davranışlarını kendisinin başlatması, düzenlenmesi, eylemlerinde bir seçim ve isteklilik duygusuyla hareket etmesi anlamına gelmektedir (Ryan, Deci ve Grolnick, 1995; Deci ve ark., 1991). Bir başka deyişle bireyin içsel olarak odaklanması ve bilinçli güdülenme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Buna göre bireyin kendi ilgi alanı ve merakı doğrultusunda davranışlarını sürdürmesi ve bilinçli olarak güdülenmesi özerk davranışlar sergilediğini göstermektedir (Müftüler, 2016).

Özerklik; davranışların düzenlenmesi yoluyla bireylerin diğer temel ihtiyaçlara erişebilmesi ve onları karşılayabilmesiyle ilgili bir kavram ve hem fiziksel hem de psikolojik bir ihtiyaç olarak özel bir yere sahiptir. Özerkliğin ayırt edici özelliği, kişinin kendi davranışlarını uygun bulunması veya davranışların kişinin gerçek ilgi ve değerleri ile uyumlu olmasıdır (Ryan ve Deci, 2017). Aynı zamanda özerklik, kişinin eylemlerini seçmesi ve sahiplenmesi, eylemde bulunurken iç

(suçluluk ve utanç) veya dış (ödül ve ceza) faktörler tarafından kontrol edilmemesi ve zorlanmaması demektir (Ryan ve Moller, 2017).

Bir eğitim ortamında özerklik; öğrencinin çalışma etkinliklerini başlatması, sürdürmesi ve yeniden yönlendirmesine ilişkin seçim ve psikolojik özgürlük deneyimini ifade etmektedir (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens ve Dochy, 2009; Connell, 1990). Özerklik öğrenciler açısından bir konuyu kendi istekleriyle öğrenmeleri bu öğrenmeyi gerçekleştirirken de baskı hissetmemeleri ile alakalıdır. Öğrencinin özerk hissetmesi için, kendi ihtiyaç ve değerlerini yansıtan, kendi seçtiği davranışlarla öğrenme işine katıldığını hissetmesi gerekmektedir. Ancak bağımsızlık kavramından farklı olarak özerk davranış öğrencinin kendi bağımsız kararıyla ya da değer verdiği bir başka kişinin talebi üzerine gerçekleştirilebilmektedir (Stroet, Opendakker ve Minnaert 2013).

ÖBK'ye göre, zorla yapılanların aksine bir eylem ancak özgürce seçildiğinde içsel olarak deneyimlenebilmektedir ve göreve katılım güdüsü içselleştikçe, daha özerk davranışlar sergilenmektedir. Bu açıdan okulda verilen eğitim tam anlamıyla özerk olmasa da çeşitli aktivitelerin tamamlanmasına yönelik nedenler içselleştirilerek bu aktiviteler günlük öğrenme sürecine dâhil edebilmektedir (Urdu ve Turner, 2005). Bu nedenle özerkliğin desteklenmesi için öğrencilerin katıldığı akademik etkinliklerde seçim yapma özgürlüğü verilmeli (Niemi ve Ryan, 2009), sınıf içi etkinliklere ek olarak öğretmen tarafından kişisel ve eğitsel destek sağlanmalıdır (Stefanou, Perencevich, DiCintio ve Turner 2004).

2.3.2. Yeterlik İhtiyacı

Yeterlik; bireyin bir iş yapmak için gerekli güce ve yeteneğe sahip olduğunu hissetmesi, başarılı olacağına ve yapabileceğine inanması (Cihangir-Çankaya, 2005) ya da çeşitli içsel ve dışsal sonuçlara nasıl ulaşabileceğini anlaması, bunun için de gerekli olan eylemleri yerine getirmede etkili olması demektir (Deci ve ark., 1991). Başka bir deyişle kişinin sosyal çevresiyle olan ilişkilerde yeteneklerini kullanması ve sergilemesi sırasında etkin hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak yeterlik ihtiyacının karşılanması için etkili işleyişin yanı sıra, yeteneklerin sürekli bir biçimde geliştirilmesi gerekmektedir (Stroet ve ark., 2013).

Yaşa ve kültüre bağlı olarak duygu, biliş ve davranış üzerinde yaygın bir etkiye sahip olan yeterlik; hem başarı güdüsü hem de kişilik, gelişim ve sağlık ile ilgili herhangi bir teori için de temel bir yapı taşı niteliğindedir (Elliot ve Dweck, 2005). Bireyin serbest zamanında mobil video oyunu oynamasından, bilim insanlarının evrenin yasalarını keşfetmesine kadar sayısız davranışı harekete geçirebilen yeterlik ihtiyacı aşırı zorluklar, olumsuz geribildirimler, kişi odaklı eleştiriler ve sosyal karşılaştırmalar gibi faktörler tarafından olumsuz etkilenebilmektedir (Ryan ve Deci, 2017).

Eğitim ortamında yeterlik; bir öğrenme görevini tamamlarken gözlenen etkinlik deneyimi (Sierens ve ark., 2009) ya da öğrencinin bir şeyi en iyi şekilde yapabilmesi için ne gerektiğini bilmesi, bunun için gereken becerilere sahip olması ve başarısızlıktan kaçınması olarak tanımlanabilmektedir (Connell, 1990). Öğrenciye eğitim ortamında öğrenme için enerji sağlayan şey yeterlik ihtiyacıdır (Stroet ve ark., 2013). Bu ihtiyaç, zorlayıcı öğrenme faaliyetlerinin öğretmenler tarafından tanıtılması, bu sayede öğrencilerin akademik yeteneklerini test etmelerine ve geliştirmelerine olanak sağlanması ile desteklenebilmektedir. Bunun için öğrencilere uygun araç-gereçlerin sağlanması ve geri bildirim verilmesi son derece önemlidir (Niemi ve Ryan, 2009).

Psikolojik ihtiyaçları ele alan araştırmaların çoğunda özerklik ihtiyacı temel alınırken, yeterlik ihtiyacı özerklik ihtiyacı kadar araştırılmamıştır. Bu durum kısmen davranış özerk olmadığı sürece yeterliğin olumlu çıktılara yol açamayacağına öne sürülmesi ile ilişkilidir (Ryan ve Deci, 2017; Levesque ve ark., 2004).

2.3.3. İlişkili Olma İhtiyacı

Özerklik ve yeterlik ihtiyaçları bireyin kendisine dönük ihtiyaçları iken, bu ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığının fark edebileceği asıl durum kişinin diğerleriyle bir arada olduğu veya onlarla ilişkileri üzerine düşündüğü zamanlardır. Bu nedenle bireyin diğerleriyle kurduğu tüm ilişkileri ve bu ilişkilere dair algısını kapsayan ilişkili olma ihtiyacı oldukça önemlidir (Kandemirci, 2018). ÖBK, yeterlik ve özerklik gibi ilişkili olma ihtiyacını da dünya ile sağlıklı ve etkili bir ilişki

kurulması için karşılanması gereken temel bir psikolojik ihtiyaç olarak ele almaktadır (Deci ve Ryan, 2016).

İlişkili olma, bireyin çevresindeki kişilerle iletişim kurarak onlara yakın, özenli davranması ve bu yolla ait olma duygusunu yaşamasıdır (Cihangir-Çankaya, 2005). Sosyal çevreyle olan ilişkilerde aidiyet, kişisel destek ve güvenlik ihtiyacı olarak da tanımlanan ilişkili olma ihtiyacı, kişinin hem kendini kabul edip önemsemesi hem de diğerleri (öğretmenler-ebeveynler-akranlar) tarafından kabul edildiğini ve önemsendiğini hissetmesidir (Connell, 1990). İlişkili olma, bireyin şefkat, sıcaklık, duygusal tepkisellik ve kabul ihtiyaçlarını da kapsamaktadır (Andersen, Chen ve Carter, 2000). Bu nedenle belli bir sonuca veya bir statüye erişimle ilgili değil, diğerleriyle güvenli bir bağ kurulmasıyla alakalıdır (Deci ve Ryan, 2002). Bireyler kendi istekleriyle diğerleri ile ilişki kurduğunda veya diğerleri tarafından önemsendiğinde ilişkili olma ihtiyacı karşılanmaktadır (Ryan ve Deci, 2017).

Zaman zaman sosyal çevrenin taleplerine uyum sağlamak için ilgi duyulmayan ancak sosyal olarak kabul gören ve değer verilen aktivitelere katılımın sebebi ilişkili olmaya duyulan ihtiyaçtır. Yani bireyler, başkalarıyla ilişkilerini sürdürmek veya güçlendirmek için ilgilerini çekmeyen çeşitli faaliyetlere katılabilmektedir (Ryan ve ark., 1995). Ancak başkalarının seveceğini düşündüğü biçimde davranan veya kendisi istemediği halde modern kültür tarafından kabullenen şeyleri yapan birey için davranış kişinin kendisi tarafından kabul görmedikçe ilişkili olma ihtiyacı karşılanamamaktadır (Ryan ve Deci, 2017).

Eğitim ortamında ilişkili olma ihtiyacı; öğrencilerin öğretmenler gibi önemli olan diğer kişilerle bağlı olduklarını hissetmeleri anlamına gelmektedir (Sierens ve ark., 2009). Temel olarak öğrencinin öğretmenleri tarafından sevildiğini, kendisine saygı duyulduğunu ve değer verildiğini hissetmesi ile ilişkilidir (Niemi ve Ryan, 2009). Yeni ve devam etmekte olan akademik görevler sırasında öğrencilerin coşkusu, ilgisi, mutluluğu ve rahatlığı ilişkili olma ihtiyacı aracılığıyla şekillenmektedir (Furrer ve Skinner, 2003). Bu açıdan sınıftaki motivasyonunun önemli bir yordayıcısı olan ilişkili olma ihtiyacının karşılanması için öğrencinin

öğretmenleri tarafından önemsendiğini hissetmesi gerekmektedir (Deci ve Ryan, 2016).

2.4. Psikolojik İhtiyaç Doyumu

Psikolojik ihtiyaç doyumu; ÖBK’de yer alan temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması anlamına gelmektedir (Kandemirci, 2018). Temel psikolojik ihtiyaçların karşılandığı sosyal bağlamlarda motivasyon, performans ve gelişim en üst seviyeye çıkmaktadır. İhtiyaçların engellenmesi durumunda ise motivasyon azalmakta, doğal gelişim süreci aksamakta ve performans kötüleşmektedir (Deci ve ark., 1991).

Temel psikolojik ihtiyaçlar, sınıf ortamlarında desteklenebilmekte veya göz ardı edilebilmektedir. Çeşitli okul türlerinde yapılan araştırmalar temel psikolojik ihtiyaçların karşılandığı sınıf iklimlerinde öğrencilerin içsel motivasyonunun arttığını ve denetleyici bir ortama göre daha olumlu eğitim çıktılarının alındığını göstermektedir (Deci ve Ryan, 2016). Bu nedenle öğrenmeye ilişkin olumlu tutumun gelişmesi için öğrencilerin akademik yeterlik duygusunun desteklenmesi ve özerkliği engelleyici davranışlardan kaçınılması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilere anlayış ve ilgi gösterilmesi, seçim şansı verilmesi ve bağımsız düşüncelerinin desteklenmesi de son derece önemlidir (Assor ve Kaplan, 2001).

İhtiyaç destekleyici öğretim ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda tartışılan bir konu, üç boyut arasındaki (yani özerklik destekleyici, yeterlik destekleyici ve bağlılık öğretim stilleri arasındaki) ilişkidir. Bu boyutlar teorik olarak her ne kadar ayırt edilebilir olsalar da her çalışmada ayrı ayrı ele alınmamakta, bu sebeple bahsi geçen öğretim stillerinin birbirlerini nasıl etkilediği (her bir boyutun etkileri kümülatif olabilir veya bir boyut diğer boyuta göre daha etkili olabilir) net biçimde bilinmemektedir (Hospel ve Galand, 2016).

Eğitimde özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılandığı öğretim stilleri sırasıyla özerklik destekleyici öğretim stili, yeterlik destekleyici öğretim stili ve bağlılık öğretim stili olarak adlandırılmaktadır. Öğrenciyi destekleyen üç öğretim stili aynı zamanda engelleyici kuvvetler olarak da gözlenebilmektedir. Yeterlik desteğindeki eksiklik; kararsızlık, sosyal değişkenlere bağlılık ya da aşırı zor

isteklere; özerklik desteğindeki eksiklik hedeflere yönelik kontrollü ve baskıcı bir anlayışa, bağılıktaki eksiklik izole ve ihmal edilmiş bir ortama neden olmaktadır (Connell, 1990).

2.3.1. Özerklik Destekleyici Öğretim Stili

ÖBK çerçevesinde çalışan çeşitli araştırmacılar, özerkliği etkileyen davranışların doğası ve sayısı bakımından ortak bir görüşe sahip olmasa da araştırmacıların hepsi çocukların özerklik duygusu üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olan bir dizi önemli eğitimsel davranış türü olduğu varsayımını paylaşmaktadır (Assor ve Kaplan, 2001). Kurama göre empatik tutum benimseme, seçenekler verme, istekler için anlamlı gerekçeler sunma ile eğlenceyi ve eğlenceli unsurları derse entegre etme olarak adlandırılan dört özerklik destekleyici stilden bahsedilmektedir (Aelterman, Vansteenkiste, Van den Berghe, De Meyer ve Haerens, 2014).

Eğitim ortamında özerklik destekleyici öğretim stili; öğretmenlerin bir durumu öğrenci açısından gözlemlemesi, öğrenciyi kendi kararlarını vermesi konusunda desteklemesi (Williams, Gagné, Ryan ve Deci, 2002) öğrenci bakış açısını kavraması ve kabul etmesi, davranışını desteklemek için denetimi en az seviyede kullanması anlamına gelmektedir. Bu sayede öğrenci öz düzenlemenin sebeplerini anlamakta ve kendisinin anlaşıldığını hissetmektedir (Ryan ve ark., 2006). Bu stilde öğretmen öğrencilere doğrudan bir özerklik deneyimi sunmak yerine, öğrencilerin sınıftaki davranışları ile içsel motivasyon kaynakları (psikolojik ihtiyaçlar, ilgi alanları, tercihler, hedefler, çaba ve değerler) arasında bir uyumun gelişmesine yardımcı olmakta, bu sayede öğrencileri derse adapte etmektedir (Jang, Reeve ve Deci, 2010; Reeve ve Jang, 2006).

Özerklik ihtiyacının desteklenmesi için öğretmenler öğrencilerine belirli sınırlar ve kurallar dâhilinde mümkün olduğunca çok sayıda seçenek vermeli (Vansteenkiste ve ark., 2012; Mageau ve Vallerand, 2003; Ryan, Deci, Grolnick ve La Guardia, 2006), seçeneklerin kısıtlanması durumunda anlamlı gerekçeler sunmalıdır (Vansteenkiste ve ark., 2012). Öğrencilerin duygularını tanımalı (Mageau ve Vallerand, 2003; Assor ve ark., 2002), kişisel ihtiyaç, ilgi ve tercihlerini bilerek onlara uygun zorluklar yaratmalı (Jang ve ark., 2010), kendi kararlarını vermeleri ve

problem çözmeleri için sorumluluk almalarına izin vermeli (Bailey, Cope ve Pearce, 2013), öğrenme sürecinde ortaya çıkan olumsuz duygulara karşılık vermek yerine bu duyguları kabul etmelidir (Vansteenkiste ve ark., 2012). Suçluluk uyandıran eleştirilerden, maddi ödüllerden, denetleyici davranış ve ifadelerden (yapmalısın) kaçınmalı, bağımsız çalışmaları ve inisiyatif almaları için fırsat vermeli (Mageau ve Vallerand, 2003), teşvik edici bir dil (yapabilirsin) kullanılmalı (Vansteenkiste ve ark., 2012), sınıf içinde uyulması gereken kuralları, sınırları ve görevleri mantıklı bir gerekçeyle sunmalıdır (Mageau ve Vallerand, 2003; Reeve ve Jang, 2006). Anlamli öğrenme hedeflerini vurgulamalı (Jang ve ark., 2010), öğrenme hedeflerinin öğrencinin kişisel hedeflerine katkısını açıklamalı, eleştiri yapmalarına olanak vermeli ve bağımsız düşünceyi desteklemeli (Assor, Kaplan ve Roth, 2002), ilginç, konuyla alakalı ve zengin etkinlikler hazırlamalı (Jang ve ark., 2010; Assor ve ark., 2002), öğrencileri dinlemeli, kendi başlarına çalışmaları ve düşüncelerini açıklamaları için zaman tanımalı, inisiyatif almalarını desteklemek için uygun oturma düzenleri oluşturmalı, bilgilendirici geribildirimler vermeli, teşvik etmeli, ipuçları sunmalı, sorularına cevap vermelidir (Reeve ve Jang, 2006).

Özerklik destekleyici sınıf ortamları, öğrencilerin içsel motivasyonunu artırmakta (Deci ve Ryan, 2016) bu ortamlarda öğrencilerin içsel bir nedensellik odağı ve eylemler üzerinde bir seçim duygusu ile hareket ettiği gözlenmektedir (Reeve ve Jang, 2006). Ancak bazen okullarda öğrenmeye yönelik içsel eğilimler göz ardı edilerek, içsel motivasyon, özerklik, iyi oluş ve öğrenmeye zarar veren ödül, rekabet, değerlendirme, tehdit ve denetleyici davranışlar kullanılabilir (Deci ve Ryan, 2016). Böyle denetleyici ortamlarda daha çok öğretmen merkezli bir anlayış sergilenmekte, dışsal hedef ve teşvikler ile baskıcı bir dil kullanılmaktadır. Denetleyici stilde dışsal değerlendirmeler belirgindir ve öğrenci davranışları dışsal bir nedensellik odağına dayanmaktadır (Reeve ve Jang, 2006). Öğrenci belirli bir biçimde hissetmeye, düşünmeye ya da davranmaya zorlanmaktadır (Mouratidis ve ark., 2011). Kısacası özerklik destekleyici öğretim stiline öğrencinin kendi kararlarını vermesine izin verilirken, denetleyici öğretim stiline yaptığı her şey kontrol edilmektedir (Connell, 1990).

2.3.2. Yeterlik Destekleyici Öğretim Stili

Yeterlik destekleyici öğretim stili, temel ihtiyaçlardan biri olan yeterlik ihtiyacıyla örtüşmektedir (Stroet ve ark., 2013). Bu stil; davranışın sonucu olan olasılıkların ne ölçüde anlaşılır, beklentilerin ne derece açık olduğu ve geri bildirimlerin ne ölçüde verildiği ile ilgilidir (Deci ve Ryan, 1991). Başka bir deyişle istenen sonuçlara etkin biçimde nasıl ulaşılabacağına ilişkin olarak sağlanan bilgi miktarını ifade eden yeterlik destekleyici stil (açık beklentiler, olası tepkiler, uygun yardım davranışı) sayesinde öğrenci daha çok çaba harcamakta ve derse devamlı katılım göstermektedir (Skinner ve Belmont, 1993).

Sınıfta yeterlik destekleyici öğretim stilinin gözlenebilmesi için öğretmenin dersle ilgili beklentilerini açıkça bildirmesi, ihtiyaç duyulduğunda yardım ve destek sunması, (Skinner ve Belmont, 1993; Aelterman ve ark., 2014), öngörülebilir ve tutarlı yanıtlar vermesi, öğretim stilini öğrenci seviyesine göre ayarlaması gerekmektedir (Skinner ve Belmont, 1993). Aynı zamanda yeterlik destekleyici stili kullanan öğretmenden gelecek derse ilişkin bir taslak sunması, gereksiz bilgi vermekten kaçınması, olumlu ve bilgilendirici geribildirimler vermesi beklenmektedir (Aelterman ve ark., 2014). Çünkü değerlendirme sonrası yapılan olumlu ve bilgilendirici geribildirim, değerlendirmenin olumsuz etkilerine karşı koymakta, negatif geribildirim ise motivasyon ve derse katılımı olumsuz yönde etkilemektedir (Stroet ve ark., 2013).

Öğrenci özerkliğini desteklemede etkili olan öğretmenlerin, yardım teklifi ve olumlu geribildirim verme, sınırları belirleme ve kuralları uygulama açısından yeterlik destekleyici öğretim stilinde de daha etkili olduğu belirtilmektedir. Üstelik öğrencilerin bakış açısına saygı duyulduğu, beklentilerin açıkça iletildiği ve anlamlı gerekçelerin sunulduğu sınıflarda yeterlik destekleyici stilin eğitimsel faydalarına ulaşmak daha da kolaylaşmaktadır (Sierens ve ark., 2009).

Yeterlik destekleyici öğretim stilinin tersini ifade eden yeterlik engelleyici öğretim stili üç alt bileşen ile tarif edilebilmektedir. Buna göre bu stilde net beklentiler sunmanın aksine belirsizlik ve karışıklıktan, yardım teklifinin aksine yetersiz destekten, olumlu ve yapıcı geribildirim aksine eleştirel ve yeterlik

engelleyici bir geribildirimden söz edilmektedir (Vansteenkiste ve ark., 2012). Yeterlik engelleyici stilde öğretmenler çelişkili davranışlar sergilemekte, açık biçimde beklentileri aktarma ve yönlendirme yapmada başarısız olmakta, sonuçta sınıfta bir karışıklık yaşanmaktadır (Jang ve ark., 2010). Bu durumda öğrenciler kendilerini baskı altında hissettiği ve beklentileri karşılanmadığı için yeterlik destekleyici stilde gözlenen eğitimsel faydaların gerçekleşme ihtimali daha azdır (Sierens ve ark., 2009).

Kısacası, öğretmenin öğrencilerine belirlenen kurallara uyulmaması durumunda ne olacağı ile ilgili bilgi vermesi yeterlik destekleyici öğretim stilini, açık ve net yönergeler sunmaması ise yeterlik engelleyici öğretim stilini göstermektedir (Connell, 1990).

2.3.3. Bağlılık Öğretim Stili

Eğitim ortamında bağlılık öğretim stili ile ilişkilendirilen ilişkili olma ihtiyacı, kişinin sosyal çevredeki diğerleriyle bağlı olduğunu, onları önemsendiğini ya da onlar tarafından önemsendiğini hissetmesi anlamına gelmektedir (Stroet ve ark., 2013). Öğretmenler ve akranlar ile kişiler arası ilişkilerin kalitesi ile ilgili olan bağlılık stili öğrencilerin sınıf deneyimlerinin merkezinde yer almaktadır. Çocukların ilişki gereksiniminden türetilen bu stil; öğrencinin öğretmen ve akranlarıyla olan kişilerarası ilişkisinin niteliğini ifade etmektedir (Skinner ve Belmont, 1993).

Eğitim ortamında bağlılık öğretim stili; öğretmenlerin öğrencilerine zaman ayırması, onlara sevgi göstermesi, onlarla etkileşim kurmaktan mutlu olması ve kaynaklarını paylaşması ve onları anladığını hissettirmesi ile gözlenmektedir. Bu stilinin kullanıldığı sınıflarda öğrenci kendisini daha mutlu hissetmekte ve sınıf çalışmalarına daha hevesli katılmaktadır (Stroet ve ark., 2013; Skinner ve Belmont, 1993). Bağlılık öğretim stiline benimsenmesi ile öğrenci saygı duyulmaya değer olduğunu ve sosyal çevredeki diğerleri tarafından önemsendiğini hissetmektedir. Ayrıca bu stille yaratılan olumlu etkileşim öğrencilerin kendileriyle ilgili daha pozitif düşünmeye başlamasını sağlamaktadır (Osterman, 2000). Öğrenci-öğretmen ilişkisi, özellikle de bağlılık öğretim stili, öğrenci motivasyonunun optimize edilmesinde oldukça önemli görülmektedir (Skinner ve Belmont, 1993).

Öğretmenler tarafından öğrencilerin iyi oluşu, bireysel ihtiyaçları ve gelişim olanakları ile ilgilenilmesi öğrencilerin bağıllık ihtiyacını etkileyen önemli faktörlerdendir. Bağıllık öğretim stilini kullanan öğretmenler, öğrencilerle yakın ilişkiler kurmakta ve öğrencilere yeterli geri bildirim vermektedir. Ancak yetersiz bağıllık ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmayan rehberlik okuldaki gelişimleri ve çalışmaları konusunda öğrencileri daha belirsiz bir duruma getirmektedir. Düşük bağıllık ve geribildirim alınmaması ile öğrenciler akademik sonuçları değerlendirmek için kendilerini diğer öğrencilerle karşılaştırmakta ve ustalık değil görev iklimine yatkın olmaktadır (Stornes, Bru ve Idsoe, 2008). Bağıllık stili boyutunda öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin yeterli şekilde kurulamaması öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerini zayıf bulmalarına, öğretmenlerini zorlayıcı ve tutarsız olarak algılamalarına neden olmaktadır (Skinner ve Belmont, 1993).

2.4. Yapılan Çalışmalar

Farklı öğretim stillerinin kavramsallaştırılması ve araştırılması için genel bir teorik çerçeve sunan ÖBK eğitim alanında oldukça etkili olmuştur (Aelterman ve ark., 2014). Buna göre eğitim alanında ÖBK'yi temel alarak gerçekleştirilen ve öğretmen tarafından kullanılan ihtiyaç destekleyici ya da ihtiyaç engelleyici öğretim stillerine ilişkin yapılmış çalışmalarda şu sonuçlar elde edilmiştir:

Öğretmenin Kişiler Arası Davranış Stilinin Geliştirilmesine Yönelik Müdahale Programlarına İlişkin Çalışmalar;

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim ortamında ihtiyaç destekleyici öğretime ilişkin davranışlar sergilemeleri için uygulanan müdahale programları, öğretmenlerin ihtiyaç destekleyici öğretim stilinin etkililik ve uygulanabilirliğine ilişkin inançların değiştirilebilir ve bu stile ilişkin öğretimsel davranışların geliştirilebilir olduğunu göstermektedir. Buna göre; öğretmenler daha çok özerklik destekleyici ve daha az denetleyici olma (Cheon ve ark., 2018; Reeve ve ark., 2004; Reeve, 2006), bağıllık (Sparks ve ark., 2017), özerklik destekleyici ve yeterli destekleyici öğretim stillerini kullanma (Aelterman ve ark., 2014; Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer ve Haerens, 2016) ya da üç ihtiyaç destekleyici stile

(özerklik destekleyici, yeterli destekleyici, bağılılık) ilişkin davranışları sergileme konusunda geliştirilebilmektedir (Tessier ve ark., 2010).

Öğretmenin Kişiler Arası Davranış Stilinin Öğrenci Davranışı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Çalışmalar;

Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenler tarafından sergilenen ihtiyaç destekleyici ya da engelleyici öğretim stilleri öğrenci davranışı üzerinde olumlu veya olumsuz pek çok etkiye sahiptir. Buna göre;

Öğretmen tarafından sergilenen ihtiyaç destekleyici öğretim stili; temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyini (Tessier ve ark., 2010; Cheon ve ark., 2018; Standage, Duda ve Ntoumanis, 2006; Standage, Duda ve Ntoumanis 2005), içsel motivasyonu (Tessier ve ark., 2010; Standage ve ark., 2006; Stornes ve ark., 2008; Leenknecht ve ark., 2017), derse katılımı (Tessier ve ark., 2010; Kiefer, Alley ve Ellerbrock, 2015; Van den Berghe ve ark., 2015), akademik başarı puanını (Leenknecht ve ark., 2017) prososyal davranışları (Cheon ve ark., 2018) akademik motivasyonu ve okula aidiyet duygusunu (Kiefer ve ark., 2015) artırmaktadır. İhtiyaç destekleyici öğretim stili ustalık iklimi ile pozitif ilişkilidir (Stornes ve ark., 2008) ve bu öğretimin kullanım derecesi egzersize yönelik davranışsal, bilişsel ve duygusal çıktıları olumlu yönde etkilemektedir (Edmunds, Ntoumanis ve Duda, 2008). Ayrıca ihtiyaç destekleyici öğretim stili ile anti sosyal davranışlar, kopya tutumları (Cheon ve ark., 2018) ve performans iklimi (Stornes ve ark., 2008) arasında negatif ilişki vardır.

Öğretmen tarafından sergilenen ihtiyaç engelleyici öğretim stili; temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmamasına, dolayısıyla içsel motivasyonun azalıp dışsal motivasyonun artmasına neden olmaktadır. Benzer şekilde, bireylerin belirli bir biçimde davranmaya zorlanması iyi oluşa zarar vermekte, öz düzenleme kapasitesini ve içsel motivasyonu olumsuz etkilemektedir (Bartholomew ve ark., 2009).

Öğretmen tarafından sergilenen özerklik destekleyici öğretim stili ile temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması (Shen, McCaughtry, Martin ve Fahlman, 2009;

Haerens ve ark., 2015; Standage ve ark., 2012; Kurucan ve İlker, 2019; Yu, Li, Wang ve Zhang, 2016), derse katılım (Reeve ve ark., 2004), okula katılım (Yu ve ark., 2016) içsel motivasyon (Standage ve ark., 2006; Hein ve Caune, 2014; Haerens ve ark., 2015; Murcia, Lacárcel ve Álvarez, 2010; Kurucan ve İlker, 2019), özerklik ihtiyacının doyumu (Hein ve Caune,2014), derste gösterilen çaba (Standage ve ark., 2006; Hein ve Caune,2014), derse devam etme (Standage ve ark., 2006), okul dışı fiziksel aktiviteye katılım niyetleri, öz düzenlemeli davranışlar (Lim ve Wang, 2009), yeterlik algısı, görev yönelimi (Murcia ve ark., 2010), öznel zindelik ve konsantrasyon arasında pozitif ilişki vardır. Ayrıca özerklik destekleyici öğretim stili, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal görünüş kaygısını negatif yönde etkilemekte (Kurucan ve İlker, 2019), öğrencinin kaygı ve depresyonunu azaltmaktadır (Yu ve ark., 2016). Algılanan özerklik desteği ve içsel hedef odağı ders çıktuları (motivasyon, çaba, değer vb.) ve geleceğe ilişkin egzersiz niyetleri ile pozitif ilişkilidir (Gillison, Standage ve Skevington, 2013). Benzer şekilde derslerin bir bölümünde öğrencilere yapmayı istedikleri fiziksel etkinlikleri seçme şansının verilmesi öğrencilerin içsel motivasyonunu, öğrencilerin içsel motivasyonları da fiziksel aktiveye katılım düzeylerini olumlu etkilemektedir. Yani öğrencinin içsel motivasyonunu artıracak ortamlar yaratılması, öğretmen olmadığı durumlarda bile fiziksel aktiviteye katılımı artırmaktadır (Lonsdale ve ark., 2009).

Öğretmen tarafından sergilenen denetleyici öğretim stili; dışsal motivasyon, güdülenmeme (Haerens ve ark., 2015; De Meyer ve ark., 2014) ve temel psikolojik ihtiyaçların engellenmesi ile ilişkilidir (Haerens ve ark., 2015). Üstelik denetleyici stil kullanan öğretmenlerin olduğu sınıflarda bulunan öğrenciler akıl yürütmeye ilişkin problemlerde denetleyici olmayan gruba göre daha kötü performans göstermekte (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach ve Barrett, 1993) ya da mevcut performanslarında düşüş yaşamaktadır (Flink, Boggiano ve Barrett, 1990).

Özerklik destekleyici öğretim stili ile duygusal katılım, yeterlik destekleyici öğretim stili ile davranışsal, bilişsel ve duygusal katılım arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Özerklik destekleyici ve yeterlik destekleyici öğretim stillerinin bir arada kullanılması öğrencilerin pozitif duygu durumlarını (Hospel ve Galand, 2016), öz düzenlemeli öğrenci davranışlarını (Sierens ve ark., 2009) ustalık iklimlerini ve

bunun altında yatan özerk sebepleri, ustalık iklimi de öğrenci katılımını (davranışsal, bilişsel, duygusal, aracı) olumlu (Bulut, 2017) etkilemektedir. Bu iki stilin bir arada sunulması öğrencilerin problemleri davranışlarını ve sınav kaygısını azaltırken, içsel motivasyonu, zaman yönetimini, konsantrasyonu artırmaktadır (Vansteenkiste ve ark., 2012). Yeterlik destekleyici öğretim stili öz düzenlemeli öğrenme üzerinde özerklik desteğine göre daha büyük bir etkiye sahiptir. Ancak bu etki özerklik ve yeterlik destekleyici öğretim stillerinin etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır (Sierens ve ark., 2009). Özerklik destekleyici öğretim stili ve bağlılık öğretim stiline bir arada kullanılması öğrencilerin bu derste daha çok eğlenmesi ve dersten sonra daha enerjik hissetmesiyle sonuçlanmaktadır. Ancak tipik bir eğitim sergileyen öğretmenin dersinde ilgi ve enerjileri önemli ölçüde azalmaktadır (Mouratidis ve ark., 2011). Öğretmen tarafından sergilenen bağlılık öğretim stili ile dersten alınan haz (Sparks ve ark., 2017; Cox ve ark., 2009), öğretmenin yeteneklerine güven, akranla olan ilişkiden kaynaklanan öz-yeterlik puanları (Sparks ve ark., 2017), ilişkili olma ihtiyacının karşılanması, özdeşimle düzenleme (Sparks ve ark., 2016), duygu durumları, yeterlik inançları, serbest zaman değerlendirme sonuçları (Sparks, ve ark., 2015), içsel motivasyon (Sparks ve ark., 2015; Cox ve ark., 2009; Sparks ve ark., 2016; Skinner ve Belmont, 1993), derse katılım (Sparks ve ark., 2015; Skinner ve Belmont, 1993) arasında pozitif, içe yansıtılmış düzenleme, dışsal düzenleme ve güdülenme arasında negatif ilişki vardır (Sparks ve ark., 2016). Bağlılık öğretim stili öğrencilerin derse ilişkin kaygılarını azaltmaktadır (Cox ve ark., 2009).

Öğrencilerin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Karşılmasına İlişkin Çalışmalar;

Bir eğitim ortamında öğretmen tarafından öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması okul içi ya da okul dışı öğrenci davranışlarını çeşitli biçimlerde etkilemektedir. Buna göre; öğretmenler tarafından öğrencilerin *yeterlik* ihtiyacının karşılanması; fiziksel benlik algısını (Standage ve ark., 2012), pozitif duygulanımı (Tian, Chen ve Huebner, 2014; Mouratidis ve ak., 2008), algılanan pozitif geribildirimi ve derse katılım niyetlerini pozitif şekilde etkilemektedir (Mouratidis ve ak., 2008). *İlişkili olma* ihtiyacının karşılanması ise sağlıklı ilgili yaşam kalitesini artırmaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin *özerklik ve yeterlik* ihtiyaçları ile beden eğitimi ve spor dersine ilişkin içsel motivasyonları arasında

pozitif ilişki vardır (Standage ve ark., 2012). Ayrıca öğrencilerin özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının karşılanması ile algılanan ihtiyaç desteği, içsel motivasyon (Rutten ve ark., 2012) ve öz belirlemeli davranışlar (Taylor ve Ntoumanis, 2007) arasında da olumlu ilişki vardır. Özerklik ve yeterlik ihtiyacının desteklenmesi öğrencilerin içsel motivasyonunu artırmaktadır (Rutten ve ark., 2012). Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması; içsel motivasyon (Standage ve ark., 2005; Chen, 2014; Cox ve Williams, 2008), içe atımla düzenleme, farklı düzeylerdeki fiziksel etkinliklere katılım (Chen, 2014), öğrenme başarısı (Shen ve ark., 2009), algılanan özerklik desteği, sınıf içi çaba (Taylor ve Lonsdale, 2010), genel öz yeterlik düzeyi (Sarı, Yenigün, Altıncı ve Öztürk, 2011), öznel iyi oluş (Taylor ve Lonsdale, 2010; Tian ve ark., 2014), okul doyumunu (Tian ve ark., 2014), algılanan öğretmen desteği (Cox ve Williams, 2008) ile pozitif, dışsal düzenleme (Chen, 2014), sürekli kaygı (Sarı ve ark., 2011) ve güdülenmeme (Standage ve ark., 2005; Chen, 2014) ile negatif ilişkilidir.

Öğretmenin Kişiler Arası Davranış Stilllerine İlişkin Çalışmalar;

Kullanılan öğretim stillerine ilişkin öğrenci algıları üç öğretim stiline (özerklik destekleyici-yeterlik destekleyici-bağlılık) birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum özerklik destekleyici stile sahip öğretmenlerin, diğer stillerde de başarılı olarak algılandığı anlamına gelmektedir (Leenknecht ve ark., 2017). Kişiler arası davranış stilleri eğitim ortamında gözlenmektedir, ancak bu stillere ilişkin kuramdaki beklentiler ile sergilenen davranışların sıklığı ve türü arasında farklılıklar vardır. Buna göre öğrencilere seçim yapmaları için çok az fırsat verilmektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin fikir ve kavramları bir konudan diğerine veya bir dersten diğerine ilişkilendirmesi için çok az yardım etmekte, deneyim, uzmanlık veya bakış açılarını nadir olarak kabul edip desteklemektedir (Bozack, Vega, McCaslin ve Good, 2008).

Özerklik destekleyici öğretim stilini kullanan öğretmenler öğrencileri motive etmek için denetleyici stili kullananlara göre farklı öğretim davranışları sergilemektedir (Reeve ve Jang, 2006; Reeve ve ark., 1999). Buna göre; dinleme, bağımsız çalışma için zaman tanıma, konuşma için fırsat verme, gelişim/ustalığı övme, çabayı destekleme, ipuçları sunma, soru ve yorumlara yanıt verme, bakış

açılarını kabul etme gibi öğretmen davranışları öğrenci özerkliği ile pozitif ilişkilidir. Diğer taraftan öğrenme materyallerini elinde bulundurma, yönerge ve komutlar verme, bir problem üzerinde bağımsız olarak çalışmalarını için zaman vermeden yanıtı söyleme ve denetleyici sorular sorma gibi davranışlar özerklik ile negatif ilişkilidir (Reeve ve Jang, 2006).

Yapılan bir çalışmaya göre denetleyici ve özerklik destekleyici stili kullanan öğretmenler dikkat çekme, soru sorma, prosedür ve becerileri gösterme, geri bildirimde bulunma, devamlılığı teşvik etme ve değerlendirme konularında benzer özelliklere sahiptir. Ancak özerklik destekleyici stili kullanan öğretmenler öğrencilerin içsel motivasyon ve içselleştirme süreçlerini destekleyerek öğrencinin inisiyatif almasını sağlarken, denetleyici stili kullanan öğretmenler direktif vererek ve olası sonuçları bildirerek öğrencinin bu sürece uygunluğunu sınamaktadır (Reeve ve ark., 1999).

Öğretmenlerin öğrenci motivasyonuna ilişkin beklentileri (Pelletier ve Vallerand, 1996; Pelletier, Seguin-Levesque ve Legault 2002; Sarrazin ve ark., 2006), öz belirlemeli davranışları (Taylor ve Ntoumanis, 2007; Taylor ve ark., 2008) ve kendi motivasyonları (Taylor ve ark., 2008; Van den Berghe ve ark., 2014) öğrencilerine karşı olan davranış şekillerini güçlü bir biçimde etkilemektedir. Öğretmenin ihtiyaç destekleyici öğretim stili ve algılanan öz düzenlemeli öğrenci davranışları ile öğretmenin psikolojik ihtiyaç doyumu ve içsel motivasyonu arasında pozitif ilişki vardır (Taylor ve ark., 2008). Öğretmenin motivasyonu hem kendi ihtiyaç doyumunu ve tükenmişliğini hem de öğrenciye sağlanan temel psikolojik ihtiyaç desteğini etkilemektedir (Van den Berghe ve ark., 2014). Buna bağlı olarak öğretmenler daha motive olduğunu düşündükleri öğrenciler ile daha az iletişim kurmakta (Sarrazin ve ark., 2011) ve motivasyonu düşük olarak algıladıkları öğrencilere karşı daha denetleyici bir öğretim stili kullanmaktadır (Pelletier ve Vallerand, 1996; Pelletier ve ark., 2002; Sarrazin ve ark., 2006).

3.MATERYAL ve METOD

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi olmak üzere toplam beş alt başlık yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, Liu ve Chung (2017) tarafından geliştirilen BEİDÖSÖ'nün Türkçeye uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla yürütülen metodolojik bir çalışmadır.

Çalışma için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Onayı (Bkz. Ek-2) ile Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (Bkz. Ek-3).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evren ise Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokulların 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileridir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı spor salonu olan okullar örnekleme dâhil edilmiştir. Benzeşik amaçlı örneklemede, araştırmanın problemiyle ilgili olarak derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla örneklemin evrende yer alan benzeşik bir alt grubundan ya da durumundan oluşturulması söz konusudur (Büyüköztürk ve ark., 2016).

Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre il ve ilçelerde yer alan ortaokullarda toplam 42.589 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu okulların 42'sinde spor salonu bulunmaktadır. Söz konusu 42 okulda 12.545 öğrenci öğrenim görmekte ve 71 beden eğitimi öğretmeni çalışmaktadır.

Boyut ve temsil edilebilirlik, örneklem büyüklüğünün tespit edilmesindeki iki önemli faktördür. Örneklem, temsil ettiği popülasyonu iyi şekilde yansıtmalı, tanımlayıcı istatistiklerin (ortalama, standart sapma, dağılım vb.) standart hatalarını

ihmal edebilir oranlara indirmek için yeterince büyük olmalıdır (Kline, 2013). Buna göre evrendeki birey sayısının bilindiği durumlarda çok büyük evrenler için yüzde 5 hata marjı ile örneklem seçme yoluna gidildiğinde, 384 kişilik bir katılımcı grubuna ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Tanrıöğen, 2014; Yıldırım, 2017).

Söz konusu faktör analizi olduğunda örneklem büyüklüğü için 50 çok zayıf, 100 zayıf, 200 orta, 300 iyi, 500 çok iyi, 1000 ve üstü mükemmel kabul edilmektedir (Comrey ve Lee, 1992). Faktör analizi için örneklem hacmi belirlenirken madde sayısının en az 5 katı veya en az 50 gözlem alt sınırı bulunmaktadır (Yıldırım, 2017). Başka bir görüşe göre faktör analizi için en az 200 katılımcı ile çalışılması gerekmektedir. Analiz için 100 katılımcı istatistiksel anlamda yeterli olsa da daha büyük örneklemelerin temsil edilebilirliği artırdığı bilinmektedir (Kline, 2013). Diğer taraftan *“ölçülecek özelliğin varyansı ne kadar büyükse o kadar iyi”* kuralı temele alındığında örneklem hacminin büyük ölçüde elde edilen verilerin özelliğine bağlı olarak değişebileceği belirtilmektedir. Burada önemli olan maddelerin öngörülen yapıya uygun olarak ne kadar netlikte ve kaç tane üretildiği, ölçülecek değişkenin yapısı ve uygulamanın yapıldığı örneklemin özelliğidir (Erkuş, 2016). Test-tekrar test çalışması için de katılımcı sayısının artması standart hataları azaltacağı için yeterince büyük (en az 100 katılımcıdan oluşan) bir örneklem ile çalışılması önerilmektedir (Kline, 2013).

Mevcut araştırma yukarıda belirtilen gerekliliklerle uyumlu olması bakımından minimum katılımcı sayısı ve evrenin değişkenliği göz önüne alınarak 5 ilçeden seçilen 10 farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Uygulamalara önce 480, daha sonra 1108 kişilik öğrenci grupları katılmış, veriler ilk çalışmada 17 ikinci çalışmada 42 olmak üzere toplam 59 farklı şubeden toplanmıştır. Tekrar-test çalışmasına ise 400 öğrenci katılmıştır. Seçilen okullarda 8’i kadın 15’i erkek olmak üzere toplam 23 beden eğitimi öğretmeninin görev yaptığı tespit edilmiştir.

3.3.2. Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri

Mevcut çalışma, Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ortaokulların 6, 7 ve 8. sınıfına devam eden öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasına

beden eğitimi ve spor derslerine katılan, zihinsel ve fiziksel sağlığı yerinde olup ölçek formunu doldurmaya gönüllü olan öğrenciler dâhil edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak BEİDÖSÖ (Bkz. Ek-5), öğrencilerin bazı bilgilerini (sınıfları, yaşları, cinsiyetleri ve okul takımında yer alıp almadıkları) belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan Tanımlayıcı Bilgi Formu (Bkz. Ek-4) ve ölçüt bağıntılı geçerliğin değerlendirilmesinde Temel İhtiyaçların Karşılanması Ölçeği (Need Satisfaction Scale) (Bkz. Ek-6) kullanılmıştır.

3.3.1. Temel İhtiyaçların Karşılanması Ölçeği (TİKÖ):

TİKÖ öğretmen ve ailelerle ilişkilerde algılanan ihtiyaç doyumunu değerlendirmek amacıyla La Guardia, Couchman ve Deci (2000) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye Dost-Gözkan (2016) tarafından uyarlanan ölçek üç alt boyut (yeterlik, özerklik, ilişkili olma) ve 9 maddeden oluşmakta 5'li derecelendirme sistemi (1-hiç doğru değil; 5-tamamen doğru) ile değerlendirilmektedir. Tüm maddelerden alınan puanların ortalaması kişinin temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına yönelik algı düzeyini göstermektedir.

3.3.2. Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği (BEİDÖSÖ):

BEİDÖSÖ Liu ve Chung (2017) tarafından öğrencilerin beden eğitimi öğretmenleri tarafından sergilenen ihtiyaç destekleyici öğretim stilini algılama düzeylerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçek 3 alt boyuttan (özerklik destekleyici öğretim stili-yeterlik destekleyici öğretim stili –bağlılık öğretim stili) oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları için uygun maddeler Sosyal Bağlam Olarak Öğretmen (Teacher as Social Context Questionnaire) ölçeğinden alınan 13 ve Sağlık Bakımı İklimi Ölçeğinden (Health Care Climate Questionnaire) alınan 2 olumlu madde bir araya getirilerek oluşturulmuştur. Sosyal Bağlam Olarak Öğretmen Ölçeği 3 alt boyuttan oluşmakta, alt boyutların her birinde hem olumlu hem de olumsuz 8'er ifade yer almaktadır.

Beden eğitimi öğretmeninden algılanan ihtiyaç destekleyici öğretim stiline değerlendirilmesi için Sosyal Bağlam Olarak Öğretmen ölçeğinden sadece olumlu olan ifadeler (13 tane) alınmıştır. Bu durumda ölçeğin yeterli destekleyici ve bağlılık öğretim stili alt boyutları 5, özerklik destekleyici öğretim stili alt boyutu 3 maddeden oluşmuştur. Her alt boyutta aynı sayıda madde olması için ölçeğe Sağlık Bakımı İklimi Ölçeğinin özerklik alt boyutundaki 2 olumlu ifade eklenmiştir. Bu sayede her alt boyutta 5 olmak üzere toplam 15 maddeli ölçek oluşturulmuştur. Beden eğitimi bağlamına uyarlanan ölçek 7'li derecelendirme sistemi ile değerlendirilmektedir (1-Tamamen Katılmıyorum, 7-Tamamen Katılıyorum).

Ölçek Hong Kong'daki 3 farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan (7-9. Sınıflar) 615 Çinli öğrenciye uygulanmış, 605 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır. 2 ay sonra gerçekleştirilen tekrar-test çalışmasına 200 öğrenci katılmış ve 178 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği Liu ve Chung (2014) tarafından geliştirilen Beden Eğitiminde Psikolojik İhtiyaç Doyumu Ölçeği (The Psychological Needs Satisfaction Scale in Physical Education) ile sınanmıştır. Ölçeğin 15 maddelik hali iyi uyum göstermiş ve alt boyutlar iyi tanımlanmıştır. Ancak bazı ifadelerin anlamlı biçimde hedef dışındaki faktörlere yüklenmesi, 4 ifadenin (2, 5, 9, 15) çapraz yüklerinin temel yüklerden daha yüksek olması ve bir ifadedeki (13. madde) düşük faktör yükü ($<.30$) nedeniyle ölçekten madde çıkarma yoluna gidilmiştir. Maddelerin çıkarılmasının ardından yapılan analiz daha iyi uyum göstermiştir. 10 maddelik ölçeğin faktörler arası ilişkisi 15 maddelik ölçeğe kıyasla daha düşük bulunmuştur. Standartlaştırılmış birincil yüklerin 0,38 ila 0,85 arasında, çapraz yüklerin ise 0,03 ila 0,27 arasında değiştiği bulunmuştur. İç tutarlılığın belirlenmesi için Cronbach Alfa (α) değeri incelendiğinde yeterli destekleyici, bağlılık ve özerklik destekleyici öğretim stili alt boyutları için sırasıyla 0,829, 0,919 ve 0,768 değerleri elde edilmiştir.

3.3.1.1 Ölçeğin Türkçeye Uyarlanma Aşamaları

1. Ölçeğin Türkçeye Uyarlanması İçin Gerekli İzinlerin Alınması

2. Ölçeğin Türkçeye Çevrilmesi

- Birinci Aşama: İleri Çeviri
- İkinci Aşama: Çevirilerin Sentezlenmesi
- Üçüncü Aşama: Geri çeviri
- Dördüncü Aşama: Uzman Komite
- Beşinci Aşama: Ön Test
- Altıncı Aşama: Değerlendirme

3. Kapsam Geçerliği

4. Ölçeğin Hedef Kitleyi Temsil Edebilecek Bir Gruba Uygulanması (Çalışma 1)

5. Kuramsal Yapının Daha Büyük Bir Örneklemle Yeniden Test Edilmesi (Çalışma 2)

6. Ölçüt Bağımlı Geçerliğin Test Edilmesi

7. Test-Tekrar Test Uygulamasının Yapılması

1. Ölçeğin Uyarlanması İçin Gerekli İzinlerin Alınması

BEİDÖSÖ'nün uyarlama çalışması için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan (Jing-Dong Liu) e-posta yoluyla izin alınmıştır (Bkz. Ek-1).

2. Ölçeğin Türkçeye Çevrilmesi

BEİDÖSÖ, Beaton, Bombardier, Guillemin ve Ferraz (2000) tarafından önerilen yöntem kullanılarak Türkçeye çevrilmiştir. Bu yöntemle göre çeviri süreci altı aşamadan oluşmaktadır.

Birinci Aşama: İleri Çeviri

Birinci aşama ileriye dönük (kaynak dilden hedef dile) çeviridir. Bu aşamada çevirinin anadili hedef dil olan uzmanlar (en az iki uzman) tarafından yapılması önerilmektedir. BEİDÖSÖ Türkçeye ikisi spor, ikisi dil alanında uzman olan toplam dört kişi tarafından birbirinden bağımsız şekilde çevrilmiştir.

İkinci Aşama: Çevirilerin Sentezlenmesi

İkinci aşama ileriye dönük yapılan çevirilerin bir araya getirilerek sentez bir ölçeğin oluşturulmasıdır. BEİDÖSÖ için ileri çeviriyi yapan uzmanlar bir araya getirilemediğinden sentez işlemi için bir önceki aşamada yapılan dört farklı çeviri aynı uzmanlara tekrar gönderilmiştir. Uzmanlardan her bir maddenin en uygun çevirisini seçmesi ve bu çeviriyi puanlaması istenmiştir. Bu aşama sonrasında ölçek tek bir form haline getirilmiştir.

Üçüncü Aşama: Geri çeviri

Üçüncü aşama, hedef dile çevrilen ölçeğin orijinal ölçekle aynı içeriği yansıttığından emin olunması, varsa belirsiz ifadelerin ortaya çıkarılması veya kavramsal hataların vurgulanması için gerçekleştirilmektedir. Geri çeviri işlemi için ölçeğin sentez hali tekrar kaynak dile çevrilmektedir. BEİDÖSÖ'nün geri çeviri işlemi dil alanında çalışan bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü Aşama: Uzman Komite

Kültürlerarası eşdeğerliğin sağlanması için oldukça önemli olan dördüncü aşamada ölçeğe uygulama öncesi son hali verilmektedir. Bu aşamada şimdiye kadar yapılan tüm çeviriler bir araya getirilerek ölçeğin Türkçeye anlamsal, deyimsel, deneyimsel ve kavramsal açılardan uygunluğu değerlendirilmiştir.

Beşinci Aşama: Ön Test

Çeviri sürecindeki beşinci aşamada ön test uygulaması yapılmaktadır. Bu aşamada ölçekte yer alan maddelerin ne derece anlaşılır olduğunun değerlendirilmesi için küçük bir grup ile (30-40 kişi) çalışılmaktadır. BEİDÖSÖ'nün ön test

uygulaması 30 kişilik bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya 6, 7 ve 8. sınıflardan her sınıf düzeyinden 5'i erkek, 5'i kız olmak üzere toplam 15 erkek ve 15 kız öğrenci katılmıştır. Ön test için hazırlanan ölçek öğrencilere dağıtıldıktan sonra ifadelerin tek tek okunması ve anlaşılır olup olmadığının ölçekte yer alan uygun alana işaretlenmesi istenmiştir. Uygulama sonrası ölçekler araştırmacı tarafından incelenmiş ve ifadenin neden anlaşılmadığının belirlenmesi için öğrencilerle görüşülmüştür. Bu aşamada ölçekte yer alan 4. ifadenin (Öğretmenim devam etmeden önce anladığımdan emin olur-My teacher makes sure I understand before he or she goes on) bazı öğrenciler tarafından anlaşılmadığı görülmüştür. Öğretmenin neye devam ettiğinin anlaşılmaması nedeniyle bu ifadeye *derse* kelimesi eklenmiştir (Öğretmenim derse devam etmeden önce anladığımdan emin olur). Bu değişikliğin ardından ölçek son halini almıştır.

Altıncı Aşama: Değerlendirme

Çeviri sürecinin son aşamasında şimdiye kadar yapılan çeviri işlemleri ve ölçeğin son hali ölçeğin geliştiricilerine gönderilerek işlemler ve çeviriye ilişkin yazarlardan dönüt alınmıştır.

3. Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği; bir ölçekte yer alan ifadelerin ilgili yapıyı ne derece ölçtüğünü veya bu maddelerin ölçek içeriğinde ne kadar iyi şekilde örneklendirildiğini göstermektedir (Rubio ve ark., 2003). Yani ölçekte yer alan maddeler ilgili madde evrenini iyi şekilde örnekliyor ya da ölçülmek istenen davranışları içeriyorsa ölçek kapsam geçerliğine sahip demektir (Alpar, 2012). Kapsam geçerliğinin test edilmesinde kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurulmasıdır. Bu aşamada uzmanlardan beklenen şey ölçek formunda yer alan maddelerin uygunluğunu ölçülmek istenen davranışlar bakımından değerlendirmesidir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Literatürde kapsam geçerliği için başvurulması gereken uzman sayısının kaç olması gerektiğine ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Lynn (1986) uzman sayısının en az üç olması gerektiğini belirtmektedir. Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee ve Rauch, (2003) 6–20 uzman ile çalışılmasını önermekte, uzman sayısının artmasının ölçek maddelerinin kalitesi,

uygunluğu ve değerlendirilen yapı hakkında daha net bir fikir birliği oluşturabileceğini ifade etmektedir. Grant ve Davis (1997)'e göre ise uzman sayısı istenen uzmanlık düzeyi ve bilgi çeşitliliğine bağlı olarak değişebilmektedir.

BEİDÖSÖ'nün Türkçe formu, ölçekte yer alan maddelerin öğrencilerin beden eğitimi öğretmeninden algıladığı ihtiyaç desteğini ne derece ölçebileceğine ilişkin değerlendirilmesi için 6 farklı uzmana gönderilmiştir. Uzmanlar beden eğitimi ve spor veya eğitim alanında çalışmaktadır ve uzmanların konuyla ilişkili yayınları bulunmaktadır. Uzman görüşlerine dayandırılarak yapılan kapsam geçerliği için Davis Tekniğinden yararlanılmıştır (Davis, 1992). Uzmanlara mail yoluyla ulaşılmış, uzmanlardan ölçekte yer alan ifadeleri 1 (Madde Uygun Değil), 2 (Madde Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli), 3 (Madde Hafifçe Gözden Geçirilmeli) ve 4 (Uygun) olmak üzere puanlamaları istenmiştir.

4. Ölçeğin Hedef Kitleyi Temsil Edebilecek Bir Gruba Uygulanması (Çalışma 1)

Çevirisi yapılan ve kapsam geçerliği sınanan BEİDÖSÖ 4 farklı okuldan toplam 480 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada yer alan katılımcı grubunun faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi için Keiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testleri yapılmıştır. Yapı geçerliğinin test edilmesi için Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmış ve ölçek modeline ait uyum iyiliği değerleri, ölçüm hataları, madde faktör yükleri ve faktör-faktör korelasyonları sınanmıştır. Ölçek güvenilirliğinin saptanması amacıyla bileşik güvenilirlik (composite reliability-cr) ve Cronbach Alfa (α) değerleri hesaplanmıştır.

5. Kuramsal Yapının Daha Büyük Bir Örnekleme Yeniden Test Edilmesi (Çalışma 2)

Çalışma 1 ile yapı geçerliği değerlendirilen BEİDÖSÖ'ye ilişkin kuramsal model daha büyük bir örnekleme yeniden test edilmiştir. Ölçek 7 farklı okuldan toplam 1108 öğrenciye uygulanmıştır. Bu aşamada da Çalışma 1'de olduğu gibi örneklem grubunun faktör analizine uygun olup olmadığı KMO ve Bartlett Küresellik Testleri ile belirlenmiştir. Kuramsal yapının test edilmesi için birinci

düzey DFA uygulanmıştır. Modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri, ölçüm hataları, madde faktör yükleri ve faktör-faktör korelasyonları belirlenmiştir. Güvenirliğin saptanması amacıyla cr ve α değerleri hesaplanmıştır.

6. Ölçüt Bağımlı Geçerliliğin Test Edilmesi

Bir ölçekten alınan puanların, söz konusu ölçeğin ölçtüğü özellikle ilişkili olduğu düşünülen başka bir ölçüt ile korelasyonu ölçüt bağımlı geçerliği göstermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Ölçüt bağımlı geçerlikte daha önceden geçerliği ve güvenirligi ispatlanmış bir ölçme aracı ölçüt kabul edilerek yeni uyarlanan ölçme aracından elde edilen puanlar hakkında bir yargıya varılmaktadır (Seçer, 2015). Mevcut çalışmada ölçüt bağımlı geçerliğin belirlenmesi için BEİDÖSÖ ve TİKÖ arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

7. Test-Tekrar Test Uygulamasının Yapılması

Test-tekrar test, ölçme aracının kararlılık gösterip göstermediğinin test edilmesine imkân sağlamaktadır (Seçer, 2015). Test-tekrar test güvenirligi, bir ölçme aracının aynı gruba, aynı koşullarda farklı zamanlarda iki kez ya da daha fazla uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanmaktadır (Büyüköztürk, 2018; Erkuş, Sünbül, Sünbül, Yormaz ve Aşiret 2017; Gürbüz ve Şahin, 2018). En önemli durum iki uygulama arasındaki sürenin ne kadar tutulacağıdır. Bu ara unutmayı önleyecek kadar kısa, hatırlamayı önleyecek kadar uzun olmalıdır (Başol, 2016). Kâğıt-kalem kullanılarak yapılan testlerde genel eğilim ikinci ölçümün 15 gün sonra yapılması yönündedir (Alpar, 2012). Uygulamalar sonrası elde edilen puanlar arasında Pearson korelasyon testi ile hesaplanan korelasyon test-tekrar test güvenirligini vermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016). BEİDÖSÖ'nün test-tekrar test uygulaması için veriler Çalışma 2'de yer alan 4 farklı okulda öğrenim gören 400 öğrenciden toplanmış, uygulamalar 2 hafta arayla gerçekleştirilmiştir. Çalışma 2 ve tekrar test çalışmasından elde edilen verilerin eşleştirilmesi için öğrencilerin okul numaralarından yararlanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için veriler 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı güz yarıyılı Kasım-Ocak ayları arasında toplanmıştır. Uygulama yapılmadan önce çalışmanın yapılacağı okulların müdürleri ile görüşülerek ölçeğin içeriği ve uygulama amacı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Daha sonra uygulama için uygun olan sınıflar belirlenmiş ve çalışmanın yapılması için ilgili dersin öğretmeninden izin alınmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere çalışmanın amacı ve veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Verilerin Analizi

Kapsam geçerliğinin belirlenmesi için Evrensel Anlaşma Hesaplama Yöntemi (Universal Agreement Calculation Method) kullanılmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonucunda Lynn, (1986) tarafından önerilen her bir madde (I-CVI) ve toplam ölçek (S-CVI) için geçerlik indeksleri Excel programı ile hesaplanmıştır (Tablo 3). Her bir maddenin ayrı ayrı kapsam geçerliğini ifade eden I-CVI puanının hesaplanması için ilgili maddeye 3 ya da 4 puan veren uzman sayısı belirlenmiş ve bu uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünmüştür. Evrensel anlaşma hesaplama yöntemine göre ölçek düzeyinde kapsam geçerlik indeksi anlamına gelen S-CVI/UA değerine tüm uzmanlar tarafından 3 ve 4 puan verilen öğelerin oranı hesaplanarak ulaşılmıştır. Ölçek düzeyinde kapsam geçerlik indeksi anlamına gelen S-CVI/Ave değeri de ölçekteki tüm maddeler için I-CVI puanlarının ortalaması alınarak elde edilmiştir (Polit ve Beck, 2006).

Çalışmada toplanan veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.0 ve AMOS (Analysis of Moment Structures) 18.0 programları kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel veriler ortalama, standart sapma veya yüzde olarak ifade edilmiştir.

Verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett küresellik testleri ile incelenmiştir. KMO ve Bartlett küresellik testleri hem çok değişkenli normalliğin hem de örneklem yeterliğinin sınındığı testlerdir (George ve Mallery, 2016). KMO katsayısı örneklemden elde edilen veri yapısının faktör analizi için uygun olup

olmadığına ilişkin bilgi vermektedir. Bartlett testi ise kısmi korelasyonlar temelinde değişkenler arasında ilişki olup olmadığını incelemektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018; Büyüköztürk, 2018).

Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için DFA kullanılmıştır. Yapı geçerliği; bir testten elde edilen puanların ölçülmek istenen kavram, nitelik ya da yapıyı ne derece doğru ölçebildiği ile alakalıdır (Büyüköztürk ve ark., 2016; Seçer, 2015). Faktör analizi, ölçme aracı geliştirme sürecinde ölçeğin örtük yapısının ortaya koyulması, geliştirilmiş bir ölçeğin uyarlanması ya da model uyumunun gözden geçirilmesi için kullanılmaktadır (Seçer, 2015). Faktör analizinde kullanılan iki yöntem olarak hem AFA hem de DFA ortak faktör modeline dayanmaktadır, dolayısıyla iki yöntem de matematiksel olarak birbirleriyle ilişkili olan prosedürleri içermektedir. Ancak yapı geçerliğini incelemede amaç ölçeğin faktör yapısının ortaya çıkarılması olduğunda AFA, daha önce tanımlanmış yapının yeni bir örnekleme çalışıp çalışmadığının test edilmesi olduğunda DFA tercih edilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016; Harrington, 2009; Başol, 2016; Meydan ve Şeşen, 2011). DFA’da önceden bilinen ya da teorik olarak öne sürülen bir yapı, bu yapıyı ortaya çıkarmak için geliştirilen ölçme aracından elde edilen sonuçlara dayanarak doğrulanmaya çalışılır (Atılğan, Kan ve Doğan 2017; Harrington, 2009).

DFA ile araştırmacı tarafından faktör sayısının ve faktörler ile maddeler arasındaki uyumun önceden belirlendiği ölçüm modelleri analiz edilmektedir (Kline, 2015). Ölçüm modeli; faktör yükleri, kesişimler ve kalıntı varyansları da dâhil olmak üzere gözlenen ölçümlerin ölçüm özelliklerini, yapısal model ise gizil değişkenleri, bunlara ait faktör varyanslarını, kovaryanslarını ve gizil ortalamalarını içermektedir (Harrington, 2009). Bu analizin AFA’dan temel farkı analiz için bir veya daha fazla temel modelin belirlenmesi (ör: kaç faktör olduğu, ölçülen hangi değişkenlerin hangi gizil değişkenleri yansıttığı, faktörlerin birbirleriyle ilişkili olup olmadığı) gerekmesidir (Thompson, 2004). Bazı durumlarda araştırmacı tek bir model belirleyemese de iki ya da üç rakip modeli belirlemek için yeterli teorik temele sahip olabilir. Birkaç rakip model olduğu ve iki veya üç rakip modelin belirlenmesi için modelleri harekete geçiren teoriler yeterince geliştirildiği durumlarda DFA tercih edilebilmektedir (Fabrigar ve Wegener, 2012). Bununla birlikte DFA göstergelerin

faktörlerle, gizli değişkenlerin de birbirleriyle ilişkilerinin açığa çıkarılmasında AFA'ya kıyasla daha iyi tahminlerde bulunmaktadır. Test edilecek modelin tüm yönlerinin önceden belirlenmesini gerektiren DFA'da araştırmacı, geçmiş kanıt ve teoriye dayanarak faktörlerin sayısı ve hangi göstergelerin hangi faktörlerle ilgili olduğuna dair kesin bir ön anlayışa sahip olmalıdır.

Ayrıca DFA'da mümkün olup AFA'da mümkün olmayan istatistiksel analizler (ör: yöntem etkilerinin değerlendirilmesi, faktör modelinin zaman ya da katılımcılar açısından değişmezliğinin incelenmesi, hata varyanslarının ilişkilendirilmesine imkân verilmesi) bulunmaktadır (Brown, 2015; Thompson, 2004). Bunun dışında AFA'da kullanılan faktör döndürme gibi bazı işlemler DFA için gerekli değildir. Bunun nedeni olası modellerin tahmin edilebilecek diğer model katsayılarını serbest bırakırken belirli faktör modeli katsayılarını sıfır olacak şekilde sınırlandırarak basit bir yapıyı kendilerinin belirlemesidir (Thompson, 2004). Araştırmacılar tarafından bir model ya da model alt kümelerinin test edilmesi için yeterli teorik temelin var olması durumunda AFA yerine DFA'nın kullanılması daha uygun görülmektedir (Fabrigar ve ark., 1999; Hurley ve ark., 1997; Thompson, 2004; Seçer, 2015; Harrington, 2009).

Yapı geçerliğinin sınanması için orijinal ölçekte yer alan 3 gizil değişken (özerklik destekleyici öğretim stili, yeterlik destekleyici öğretim stili, bağlılık öğretim stili) ve 15 gözlenen değişkenden oluşan model için birinci düzey DFA yapılmıştır. Birinci düzey DFA, bir ölçekteki gözlenen değişkenlerin birden fazla faktör altında toplandığı bir model olarak tanımlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu analizde, oluşturulmuş olan faktörler arasındaki ilişkilerin de modele dâhil edilmesi söz konusudur (Meydan ve Şeşen, 2011).

Uygulamalı araştırma literatüründe DFA çalışmalarının büyük çoğunluğu, maksimum olabilirlik yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmektedir (Brown, 2015). Bu yöntemin kullanılabilmesi için örneklemin yeterli büyüklükte olması, ölçümlerin sürekli değişken olması ve verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Maksimum olabilirlik yönteminde gözlenen korelasyon matrisini bir popülasyondan örnekleme olasılığını maksimize eden yükler hesaplanarak faktör yükleri için evren değeri tahmin edilmektedir (Tabachnick ve

Fidell, 2013). Maksimum olabilirlik yönteminde çok değişkenli normallik varsayımı yapılmaktadır (Harrington, 2009; Thompson, 2004). Normallik; örnekleme yer alan değişkenlere ilişkin gözlemlerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Çokluk ve ark.,2016). Çok değişkenli normallik; tüm tek değişkenli dağılımların normal, değişken çiftlerinin tüm ortak dağılımlarının iki değişkenli normal (her değişken diğer değişkenlerin her bir değeri için normal dağılmaktadır) ve tüm iki değişkenli saçılım grafiklerinin eş varyanslı artıklarla doğrusal olduğu anlamına gelmektedir (Kline, 2015). Diğer bir deyişle çok değişkenli normallik için ölçülen tüm değişkenlerin ve bu değişken çiftleri arasındaki tüm kombinasyonların normal dağıldığı varsayılmaktadır (Fabrigar ve Wegener, 2012).

Normal dağılımın değerlendirilmesi için Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Çarpıklık; normal dağılımın simetrikliğinin ölçüsüdür (Göktolga, 2017). Değişkene ait gözlenen değerlerin dağılımının ortalama etrafında sağa veya sola çarpıklık düzeyini göstermektedir. Basıklık; değişkene ait gözlenen değerlerin dağılımının yayvanlık veya sivrilik derecesinin bir ölçüsüdür (Gürbüz ve Şahin, 2018; Başol, 2016). Normal dağılım için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında değişmesi beklenmektedir (George ve Mallery, 2016).

Test edilen modelin elde edilen veriler ile desteklenip desteklenmediğinin ölçülmesi için DFA ile üretilen uyum iyiliği indeksleri değerlendirilmiştir. Bu amaçla mutlak uyum indekslerinden ki kare uyum iyiliği değeri (x^2), serbestlik derecesi (df), ki karenin serbestlik derecesine oranı (x^2/df), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR) değerleri ele alınmıştır. Karşılaştırmalı uyum indekslerinden ise Tucker-Lewis indeksi (TLI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değerlerine yer verilmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Mutlak uyum indeksleri, olası bir modelin örnek veriyi ne kadar iyi ürettiğini doğrudan değerlendirmektedir (Hu ve Bentler, 1998; Kline, 2015). Artırmalı ya da karşılaştırmalı uyum indeksleri ise önerilen model ve iç içe geçmiş diğer modeller arasındaki uyumu test etmektedir (Hu ve Bentler, 1998; Kline, 2015; Gürbüz ve Şahin, 2018).

Bir modelin değerlendirilmesi ya da seçilmesinde bir ölçüt sağlaması amacıyla geliştirilen x^2 , (Hu ve Bentler, 1998) araştırmacının kuramsal olarak

önerdiği modelin örneklemeden elde edilen veriler ile ne derece uyum gösterdiğini anlamak için kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018; Kline, 2015). RMSEA modelin örneklem ile ne kadar uyumlu olduğunun test edildiği bir indekstir (Brown, 2015; Gürbüz ve Şahin, 2018). SRMR gözlenen korelasyonlar ile model tarafından öngörülen korelasyonlar arasındaki ortalama farklar olarak görülebilir (Brown, 2015). Evrene ait kovaryans matrisi ile örnekleme ait kovaryans matrisi arasındaki artık kovaryansları test etmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Model karmaşıklığının etkisini telafi eden özelliklere sahip olan TLI (Brown, 2015) normlaştırılmış uyum indeksinin serbestlik derecesi dikkate alınarak hesaplanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018). CFI serbestlik derecesi ve örneklem büyüklüğünü dikkate alınarak daha sınırlı temel modelle araştırmacı tarafından belirlenen modelin uygunluğunu değerlendirmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018; Brown, 2015).

Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğinin hesaplanması için α ve c_r katsayıları incelenmiştir. İç tutarlık, bir ölçekteki maddelere verilen cevapların toplam test puanıyla, yani ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle uyumu anlamına gelmektedir. İç tutarlık belirleme yöntemlerinden biri olan α katsayısı likert benzeri ölçme araçlarının güvenilirliğinde kullanılmaktadır (Seçer, 2015; Gürbüz ve Şahin, 2018). Psikolojik ölçme araçlarının güvenilirliğinin belirlenmesinde en çok başvurulan değer olan α (Peterson ve Kim, 2013; Yang ve Green, 2011) bir ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle uyumuna bakılarak güvenilirliğin kestirilmesine dayanmaktadır (Başol, 2016). Ölçeğin α katsayısı ne kadar yüksek olursa ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı olduğu yorumu yapılmaktadır (Alpar, 2012). Ancak madde sayısı ile pozitif ilişkili olan α değerinin, çok maddeli ölçeklerde hatalı sonuçlar verebildiği bilinmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Ölçüm hatalarının pozitif ilişkili çıkması durumunda α değeri gerçek değer üstünde çıkabilmekte (Rae, 2006), ölçeğin birden fazla alt boyuttan oluşması durumunda gerçek değerlerin altında sonuçlar üretebilmektedir (Alpar, 2012). Bu noktada α değerinin ölçeğin iç tutarlık katsayısı olarak değil, maddeler arasındaki iç tutarlılığa dayanan bir güvenilirlik tahmini olarak kullanılması önerilmektedir (Yang ve Green, 2011).

Yapısal eşitlik modelleri ile birlikte hesaplanan bir değer olarak cr değeri α katsayısına bir alternatif olarak sunulmaktadır (Peterson ve Kim, 2013). cr , α değeri gibi iç tutarlığa dayalı bir güvenilirlik katsayısıdır. DFA modellerinden hangisinin veri setiyle daha iyi uyum gösterdiğinin tespit edilmesinin ardından, elde edilen faktör yükleri ve hata varyansı değerine bağlı olarak hesaplanmaktadır (Yang ve Green, 2011). α ve cr katsayılarının hesaplanmasında kullanılan formül farkları sebebiyle α katsayısı değerleri cr değerinden genel anlamda daha düşük çıkmaktadır (Peterson ve Kim, 2013). Çok faktörlü ölçeklerde α katsayısının yanıltıcı güvenilirlik tahminlerine yol açabileceği göz önünde bulundurulduğunda yapısal eşitlik modellemesi için iç tutarlığa ilişkin eş değerlik varsayımının ihlal edildiği durumlarda cr değerinin kullanılması daha makul bir seçenek olarak görünmektedir (Thurber ve Bonyng, 2011). Yukarıda bahsedilen çelişkilerin giderilmesi amacıyla mevcut çalışmada hem cr hem de α değerleri hesaplanmıştır.

BEİDÖSÖ'nün ölçüt bağımlı geçerliği TİKÖ ile test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ise test-tekrar test yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu iki çalışmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi için Pearson korelasyon testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde Türkçeye uyarlaması yapılan BEİDÖSÖ'nün kapsam geçerliği, faktör analizi (Çalışma 1 ve Çalışma 2), ölçüt bağıntılı geçerliği ve test-tekrar test güvenilirliği ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Davis tekniğinden yararlanılarak kapsam geçerliğine ilişkin altı uzmandan alınan görüşlere ait ölçek ve madde kapsam geçerlik indeksleri Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3. Ölçek ve Madde Kapsam Geçerliği İndeksleri.

Madde	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Anlaşma Sayısı	I- CVI
1	4	4	4	4	4	3	6	1
2	4	4	4	4	4	3	6	1
3	4	4	4	4	4	2	5	0,83
4	4	4	4	4	4	2	5	0,83
5	3	4	4	4	4	4	6	1
6	4	4	4	4	4	4	6	1
7	4	4	4	4	4	4	6	1
8	4	4	4	4	4	4	6	1
9	4	4	4	4	4	4	6	1
10	4	4	4	4	4	4	6	1
11	3	4	4	4	4	3	6	1
12	4	4	4	4	4	3	6	1
13	4	4	3	4	4	4	6	1
14	4	4	4	4	4	4	6	1
15	3	4	4	4	4	4	6	1
							S-CVI/Ave	0,97
							Toplam Anlaşma	13
Oran	%100	%100	%100	%100	%100	%86,6	S-CVI/UA	0,86

I-CVI=Madde Kapsam Geçerlik İndeksi (Item Content Validity Index)

S-CVI=Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksi (Scale Content Validity Index)

UA = Evrensel Anlaşma Hesaplama Yöntemi (Universal Agreement Calculation Method)

4.2. Çalışma 1'e İlişkin Bulgular

Çalışma 1'de BEİDÖSÖ hedef kitleyi temsil edebileceği düşünülen 480 kişilik bir gruba uygulanmış ancak 471 adet ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Veriler 4 okuldaki 17 farklı şubeden toplanmıştır. A okulundan 120, B okulundan 78, C okulundan 117 ve D okulundan 156 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin yaş ortalamaları $12,55 \pm 0,99$ bulunmuştur. Okullarda 2 kadın ve 5 erkek olmak üzere toplam 7 beden eğitimi öğretmenin görev yaptığı tespit edilmiştir. Çalışma 1'e ait demografik veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Demografik Veriler.

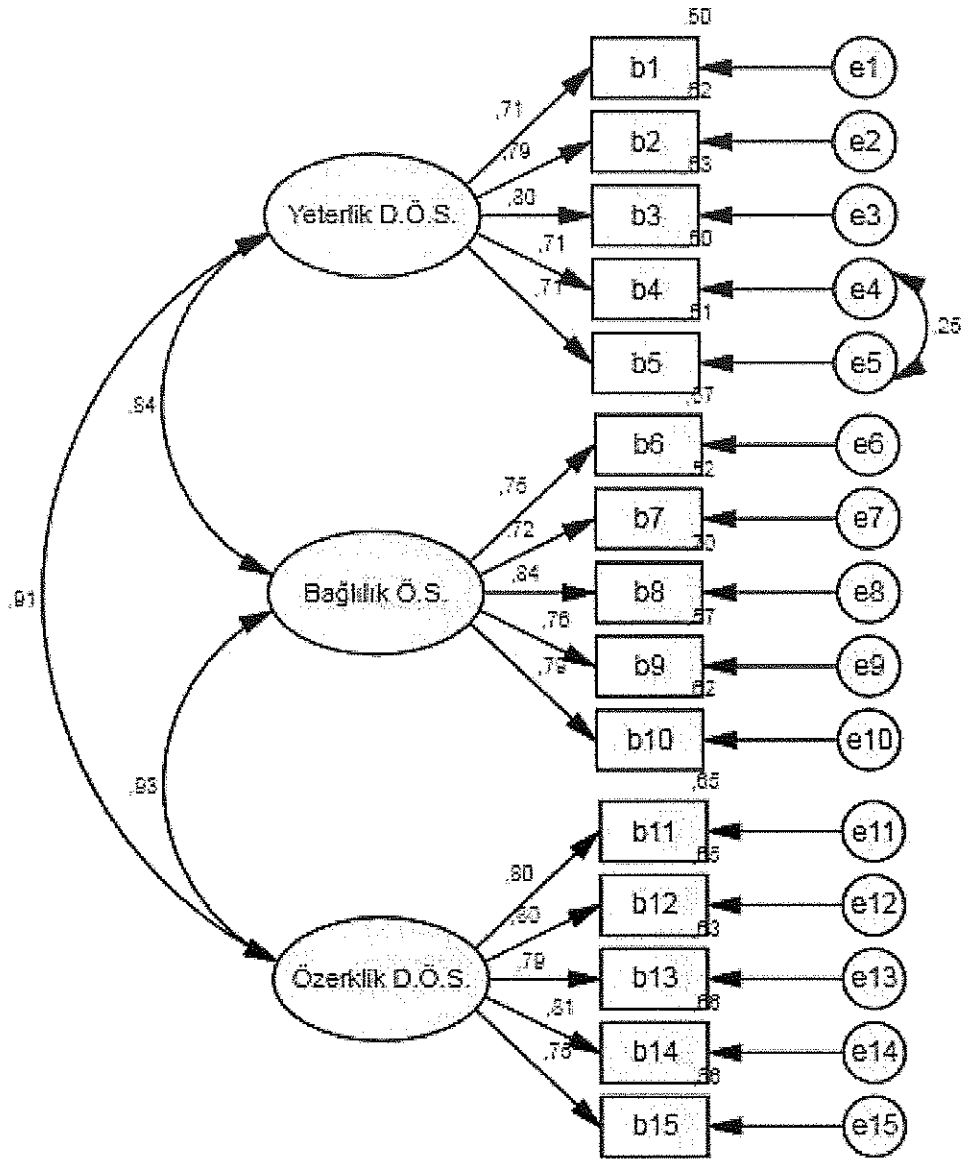
OKULLAR	SINIF	KIZ	ERKEK	TOPLAM
		n (%)	n (%)	n (%)
A	6	14 (11,7)	16 (13,3)	30 (25,0)
	7	13 (10,8)	18 (15,0)	31 (25,8)
	8	34 (28,3)	25 (20,8)	59 (49,2)
B	6	14 (17,9)	9 (11,5)	23 (29,5)
	7	21 (26,9)	16 (20,5)	37 (47,4)
	8	9 (11,5)	9 (11,5)	18 (23,1)
C	6	21 (17,9)	12 (10,3)	33 (28,2)
	7	28 (23,9)	25 (21,4)	53 (45,3)
	8	13 (11,1)	18 (15,4)	31 (26,5)
D	6	17 (10,9)	19 (12,2)	36 (23,1)
	7	32 (20,5)	27 (17,3)	59 (37,8)
	8	29 (18,6)	32 (20,5)	61 (39,1)

Çalışma 1'de yer alan örneklemin faktör analizine uygun olup olmadığının değerlendirilmesi için yapılan KMO ve Bartlett testlerine ait sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Örneklemin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Bulgular.

KMO örneklem yeterliği testi		0,962
Bartlett Küresellik Testi	Ki kare	4634,449
	Sd	105
	Sig.	0,000

Şekil 1. Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Kuramsal Model (Çalışma 1)



Tablo 6. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri.

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	BEİDÖSÖ
X^2	$0 \leq X^2 \leq 2df$	$2df \leq X^2 \leq 3df$	213,547
X^2/df	$0 \leq X^2/df \leq 2$	$2 \leq X^2/df \leq 3$	2,48
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,05
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	0,02
TLI	$0,97 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NNFI \leq 0,97$	0,96
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1$	$0,95 < CFI < 0,97$	0,97

Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)

BEİDÖSÖ'nün üç faktörlü modeline göre X^2 değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). RMSEA ve SRMR değerlerinin mükemmel, X^2/df oranı, TLI ve CFI değerlerinin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Ölçeğin Üç Faktörlü Modeline İlişkin Faktör Yapısı.

Maddeler	Ölçüm Hatası (Varyansları)	Faktör			
		Yeterlik D.	Bağlılık	Özerklik D.	
Madde Faktör Yükleri					
1. ..açıkça belirtir.	0,499	0,708			
2. ..nasıl çözeceğimi gösterir.	0,382	0,786			
3. ..farklı yollar gösterir.	0,368	0,795			
4. ..anladığımdan emin olur.	0,496	0,710			
5. ..olmadığımı kontrol eder.	0,489	0,715			
6. ..beni sever.	0,431		0,754		
7. ..benimle zaman geçirir.	0,476		0,724		
8. ..beni gerçekten önemser.	0,298		0,838		
9. ..beni iyi tanır.	0,428		0,756		
10. ..benimle konuşur.	0,384		0,785		
11. ..anlaşıldığımı hissedirim.	0,355			0,803	
12. ..anlamaya çalışır.	0,355			0,803	
13. ..s.eçenek sunar.	0,370			0,794	
14. ..fikirlerimi dinler.	0,344			0,810	
15. ..bilgi verir.	0,344			0,810	
Faktör	Ort.	Ss.	Skew.	Faktör-Faktör Korelasyonları	
Yeterlik D.Ö.S.	26,75	7,55	-1,03		
Bağlılık Ö.S.	25,95	7,65	-0,81	0,726**	
Özerklik D.Ö.S.	26,85	7,80	-1,10	0,796**	0,824**

** $p<0,01$

Tablo 8. Güvenirlğe İlişkin Bulgular.

	Cronbach Alfa	Bileşik Güvenirlilik
Yeterlik D.Ö.S.	0,864	0,861
Bağlılık Ö.S.	0,879	0,881
Özerklik D.Ö.S.	0,893	0,901
Toplam Ölçek	0,947	0,957

Çalışma 1'den elde edilen verilere göre BEİDÖSÖ'nün üç faktörlü kuramsal modeli tüm parametre tahminleri anlamlı bulunarak kabul edilmiştir.

4.3. Çalışma 2'ye İlişkin Bulgular

Çalışma 2, ölçeğin daha önce Çalışma 1 ile test edilen kuramsal yapısının daha büyük bir örneklemele yeniden test edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma için ölçek 1108 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış, 1090 adet ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Veriler 7 okulun 43 farklı şubesinden toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamaları $12,35 \pm 1,05$ olarak belirlenmiştir. Okullarda 7 kadın ve 12 erkek olmak üzere toplam 19 beden eğitimi öğretmenin görev yaptığı tespit edilmiştir. Çalışma 2'ye ait demografik veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

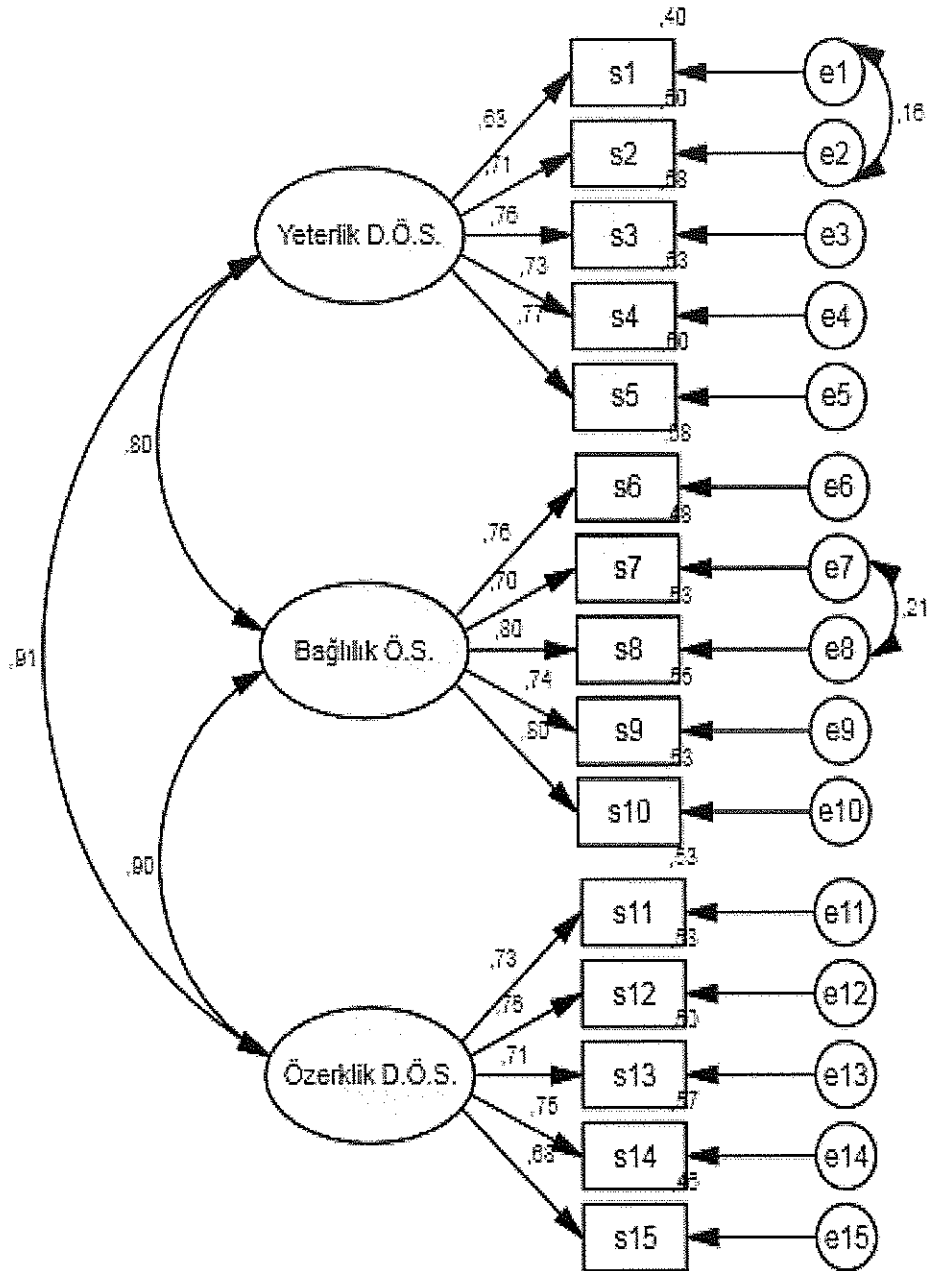
Tablo 9. Demografik Veriler.

OKULLAR	SINIF	KIZ	ERKEK	TOPLAM
		n(%)	n(%)	n(%)
A	6	14 (16,1)	15 (17,2)	29 (33,3)
	7	16 (18,4)	14 (16,1)	30 (34,5)
	8	16 (18,4)	12 (13,8)	28 (32,2)
E	6	31 (17,1)	26 (14,4)	57 (31,5)
	7	32 (17,7)	31 (17,1)	63 (34,8)
	8	31 (17,1)	30 (16,6)	61 (33,7)
F	6	39 (19,8)	26 (13,2)	65 (33,0)
	7	35 (17,8)	27 (13,7)	62 (31,5)
	8	33 (16,8)	37 (18,8)	70 (35,5)
G	6	18 (18,4)	13 (13,3)	31 (31,6)
	7	20 (20,4)	20 (20,4)	40 (40,8)
	8	8 (8,2)	19 (19,4)	27 (27,6)
H	6	32 (19,4)	29 (17,6)	61 (37,0)
	7	25 (15,2)	33 (20,0)	58 (35,2)
	8	20 (12,1)	26 (15,8)	46 (27,9)
I	6	28 (16,7)	22 (13,1)	50 (29,8)
	7	22 (13,1)	31 (18,5)	53 (31,5)
	8	32 (19,0)	33 (19,6)	65 (38,7)
J	6	28 (14,4)	32 (16,5)	60 (30,9)
	7	38 (19,6)	35 (18,0)	73 (37,6)
	8	32 (16,5)	29 (14,9)	61 (31,4)

Tablo 10. Örneklem Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Bulgular.

KMO örneklem yeterliği testi	0,961	
Bartlett Küresellik Testi	Ki kare	9035,617
	Sd	105
	Sig.	0,00

Şekil 2. Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Kuramsal Model (Çalışma 2).



Tablo 11. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri.

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	BEİDÖSÖ	Orijinal Ölçek (10 Madde)	Orijinal Ölçek (15 Madde)
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df < \chi^2 \leq 3df$	360,61	39,96	146,21
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	4,24	2,22	2,32
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,05	0,041	0,047
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	0,03	0,02	0,02
TLI	$0,97 \leq TLI \leq 1,0$	$0,95 \leq TLI \leq 0,97$	0,96	0,98	0,96
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1$	$0,95 < CFI < 0,97$	0,96	0,99	0,97

Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)

Üç faktörlü ölçek modeline göre X^2 değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). X^2/df oranı, 5'in altında olması nedeniyle kabul edilebilir sayılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018; Güven ve Sezici, 2016). RMSEA ve SRMR değerleri mükemmel uyuma sahip iken, TLI ve CFI değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12. Ölçeğin Üç Faktörlü Modeline İlişkin Faktör Yapısı.

Maddeler	Ölçüm Hatası (Varyansları)	Faktör		
		Yeterlik D. Madde	Bağlılık Faktör Yükleri	
1. ..açıkça belirtir.	0,599	0,633		
2. ..nasıl çözeceğimi gösterir.	0,497	0,709		
3. ..farklı yollar gösterir.	0,415	0,765		
4. ..anladığımdan emin olur.	0,470	0,728		
5. ..olmadığımı kontrol eder.	0,401	0,774		
6. ..beni sever.	0,424		0,759	
7. ..benimle zaman geçirir.	0,517		0,695	
8. ..beni gerçekten önemser.	0,366		0,796	
9. ..beni iyi tanır.	0,445		0,745	
10. ..benimle konuşur.	0,366		0,796	
11. ..anlaştığımı hissederim.	0,467			0,730
12. ..anlamaya çalışır.	0,421			0,761
13. ..seçenek sunar.	0,496			0,710
14. ..fikirlerimi dinler.	0,434			0,752
15. ..bilgi verir.	0,539			0,679
Faktör	Skew.	Faktör-Faktör Korelasyonları		
Yeterlik D.Ö.S.	-0,79			
Bağlılık Ö.S.	-0,65	0,684**		
Özerklik D.Ö.S.	-0,77	0,768**	0,767**	

** $p < 0,01$

Çalışma 2’de de Çalışma 1’den elde edilen verilere benzer şekilde ölçeğin üç faktör ve 15 maddeli orijinal halinin korunduğu görülmüştür.

Tablo 13. Güvenirlğe İlişkin Bulgular.

	BEİDÖSÖ		NSTSSPE
	Cronbach Alfa	Bileşik Güvenirlk	Cronbach Alfa
<i>Yeterlik D.Ö.S.</i>	0,849	0,845	0,829
<i>Bağlılık Ö.S.</i>	0,874	0,872	0,919
<i>Özerklik D.Ö.S.</i>	0,848	0,848	0,768
<i>Toplam Ölçek</i>	0,936	0,947	

Tablo 14. Ölçekten Alınan Puanlara İlişkin Analiz Bulguları.

	Min.	Max.	BEİDÖSÖ		Orijinal Ölçek	
			Ort.	Ss.	Ort.	Ss
1. madde	1,00	7,00	4,98	1,87	4,04	1,67
2. madde	1,00	7,00	4,87	1,91	4,82	1,62
3. madde	1,00	7,00	5,12	1,94	4,58	1,63
4. madde	1,00	7,00	5,02	1,93	4,48	1,61
5. madde	1,00	7,00	4,85	2,02	4,40	1,64
6. madde	1,00	7,00	5,59	1,76	4,24	1,52
7. madde	1,00	7,00	4,19	2,01	4,20	1,54
8. madde	1,00	7,00	4,90	1,86	4,36	1,51
9. madde	1,00	7,00	4,64	2,05	4,15	1,54
10. madde	1,00	7,00	5,35	1,91	4,56	1,60
11. madde	1,00	7,00	5,04	1,92	4,29	1,63
12. madde	1,00	7,00	4,67	1,98	4,02	1,62
13. madde	1,00	7,00	4,67	1,88	4,11	1,64
14. madde	1,00	7,00	4,96	1,96	4,25	1,60
15. madde	1,00	7,00	5,52	1,92	4,39	1,62
Yeterlik D.	5,00	35,00	24,86	7,66		
Bağlılık	5,00	35,00	24,68	7,84		
Özerklik D.	5,00	35,00	24,89	7,62		
Toplam Ölçek	15,00	105,00	74,44	21,03		

BEİDÖSÖ ve orijinal ölçekten alınan ortalama puanlar dikkate alındığında tüm maddeler, dolayısıyla alt boyutlar ve toplam ölçek için Türkçe ölçekten alınan puanların orijinal ölçekten alınan puanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 15. Sınıf ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Ölçek Puanlarının Analizi.

		Yeterlik D.		Bağlılık		Özerklik D.		Toplam Ölçek	
		Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.
6	K	25,53	7,90	25,21	7,69	25,68	7,78	76,43	21,68
	E	24,09	8,19	23,73	8,06	24,05	7,96	71,87	22,37
7	K	26,70	6,88	26,49	7,23	26,57	7,11	79,78	19,20
	E	25,14	7,41	24,11	7,99	24,82	7,56	74,08	20,49
8	K	22,69	7,55	22,99	7,93	22,86	7,42	68,55	20,38
	E	24,69	7,53	25,31	7,77	25,05	7,48	75,07	20,60

Ölçekten alınan puanlar cinsiyet ve yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında kız öğrencilerin öğretmenden algıladıkları desteğin 7. sınıfta yükseldiği ancak 8. sınıfta oldukça azaldığı, erkek öğrencilerin ise algıladıkları ihtiyaç desteğinin sınıf seviyesi ile doğru orantılı şekilde arttığı bulunmuştur.

4.4. Ölçüt Bağımlı Geçerliğe İlişkin Bulgular

Ölçüt bağımlı geçerliğin belirlenmesi için BEİDÖSÖ ve TİKÖ kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 16.'da sunulmuştur.

Tablo 16. Ölçüt Geçerliğine İlişkin Analiz Bulguları.

	Özerklik	Yeterlik	İlişkili O	TİKÖ
Özerklik D.Ö.S.	0,435**	0,363**	0,511**	0,534**
Yeterlik D.Ö.S.	0,379**	0,424**	0,424**	0,469**
Bağlılık Ö.S.	0,423**	0,379**	0,580**	0,566**
BEİDÖSÖ	0,454**	0,399**	0,556**	0,576**

**p<0,01

Tablo 16.'ya göre tüm alt boyutlar ve toplam ölçek puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4.5. Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Test-tekrar test güvenirliğinin belirlenmesi için yapılan çalışmaya F okulundan 112, G okulundan 72, H okulundan 129 ve I okulundan 87 olmak üzere toplam 400 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalamalarının $12,30 \pm 1,02$ olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 17. Demografik Veriler.

OKULLAR	SINIF	KIZ n(%)	ERKEK n(%)	TOPLAM n(%)
F	6	22 (19,6)	14 (12,5)	36 (32,1)
	7	19 (17,0)	16 (14,3)	35 (31,2)
	8	23 (20,5)	18 (16,1)	41 (36,6)
G	6	7 (9,7)	9 (12,5)	16 (22,2)
	7	16 (22,2)	13 (18,1)	29 (40,3)
	8	8 (11,1)	19 (26,4)	27 (37,5)
H	6	23 (17,8)	22 (17,1)	45 (34,9)
	7	22 (17,1)	29 (22,5)	51 (39,5)
	8	13 (10,1)	20 (15,5)	33 (25,6)
I	6	14 (16,1)	13 (14,9)	27 (31,0)
	7	9 (10,3)	18 (20,7)	27 (31,0)
	8	16 (18,4)	17 (19,5)	33 (37,9)

Tablo 18. Ölçeğin Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Bulgular.

	BEİDÖSÖ	Yeterlik D.	Bağlılık	Özerklik
Pearson korelasyon	0,801**	0,698**	0,739**	0,708**
Sig.	0,000			
N	400			

Test-tekrar test uygulamasına ait sonuçlara göre tüm alt boyutlar ve toplam ölçek puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,01$).

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenlerden algılanan temel psikolojik ihtiyaç desteğinin ölçülmesine duyulan gereksinim nedeniyle bu çalışmanın amacı ÖBK temelinde geliştirilen BEİDÖSÖ'nün Türk kültürüne uyarlanması ve ölçeğin geçerlik - güvenilirliğine ilişkin analizlerin yapılmasıdır.

Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde kapsam geçerlik indeksi değerinin (I-CVI) 0.80'nin üstünde olduğu belirlenmiştir. Lynn (1986) madde kapsam geçerlik indeksi değerinin 0.78'den düşük olmaması gerektiğini belirtirken, Davis (1992)'e göre bu değer 0.80 ve üstü olmalıdır. Bu sonuç ölçeğin madde kapsam geçerlik indeksi açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra Waltz, Strickland ve Lenz (2010) ölçek düzeyinde kapsam geçerlik indeksi (S-CVI/Ave) değerinin 0.90 ve üstü olması durumunda kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Mevcut çalışmada bu değer 0.97 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre ölçek kapsam geçerlik indeksi de kabul edilebilir düzeydedir. Ayrıca Davis (1992)'e göre uzmanlar arasındaki anlaşma değerinin (S-CVI/UA) de en az 0.80 olması gerekmektedir. S-CVI/UA değerinin 0.86 olarak hesaplanması uzmanlar arası anlaşma sayısının da yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Uzman görüşlerine dayalı olarak yapılan kapsam geçerlik analizi sonuçlarına göre BEİDÖSÖ'nün anlaşılabilir, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinde uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KMO değeri Çalışma 1 ve 2 için sırasıyla 0,962 ve 0,961 bulunmuştur. Literatüre göre KMO testinden elde edilen değer 0 - 1 arasında değişmekte ve bu değer 1'e yaklaşması istenmektedir. İyi bir faktör analizi için KMO ölçüsünün 0,80 ve üzerinde olması beklenmekte ancak 0,60 ve üzerindeki değerler de yeterli olarak kabul edilmektedir (Alpar, 2012). Bartlett testinin anlamlı çıkması ($p < 0,05$) veri matrisinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Bartlett küresellik testi sonuçları iki çalışma için de anlamlı çıkmıştır ($p < 0,05$). Elde edilen değerler her iki çalışma için de örneklem büyüklüklerinin yeterli ve faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

DFA ile üretilen uyum iyiliği değerlerine göre üç faktörlü modelin X^2 değeri Çalışma 1 için 213,547 ve Çalışma 2 için 360,618 bulunmuştur. İki çalışma için de p

değerinin anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). X^2 değeri katılımcı sayısından oldukça etkilenmekte, yüksek katılımcı içeren çalışmalarda X^2 değeri nerdeyse her zaman anlamlı çıkmaktadır (Harrington, 2009). Örneklem büyüklüğü fazla olduğunda X^2 değerinin kullanılabilirliği azalmaktadır, çünkü X^2 değerine göre büyük örneklem içeren modeller reddedilme eğilimindedir (Thompson, 2004). Bu durum iki çalışma için de bulunan X^2 değerinde açıkça gözlenmektedir ($p < 0,05$). X^2 değeri, serbestlik derecesinin (df) büyük olması durumunda anlamlı çıkabilmektedir. Ancak böyle durumlarda genel modelin uyumunu değerlendirmek için X^2 değerinin tek başına anlamlı olmasından ziyade X^2/df oranı kullanılmaktadır. Bu durumda X^2/df oranının 3'ten (bazı yazarlara göre 5'ten) küçük olması X^2 değeri anlamlı bile olsa modelin uyumunun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Çalışma 1 için df değeri 86 bulunmuş, dolayısıyla X^2/df değerinin 2,48 olduğu saptanmıştır. Çalışma 2 için df değerinin 85, X^2/df değerinin ise 4,24 olduğu bulunmuştur. Çalışma 2 için bu değer 5'in altında olması sebebiyle kabul edilebilir sayılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018; Güven ve Sezici, 2016). Her iki çalışmada RMSEA ve SRMR değerlerinin mükemmel, TLI değerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir. CFI değerinin ise Çalışma 1 için mükemmel, Çalışma 2 için kabul edilebilir olduğu saptanmıştır. Buna göre her iki çalışma sonucunda gerçekleştirilen DFA ile üretilen uyum iyiliği değerleri göz önüne alındığında ölçeğin genel model uyumunun yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Ölçeğin α değeri Çalışma 1 için 0,947 ve Çalışma 2 için 0,936 olarak hesaplanmıştır. α değeri 0 - 1 arasında değer almaktadır. Değer 1'e yaklaştıkça ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığı da o kadar yükselmektedir (Gliem ve Gliem, 2003). Literatür incelendiğinde α katsayısı için kabul edilebilir minimum değer 0,50 (Raines-Eudy, 2000) 0,70 (Erkuş ve ark., 2017; Gürbüz ve Şahin, 2018) ve 0,80 olduğunu belirten çeşitli çalışmalar mevcuttur (Gliem ve Gliem, 2003). α için 0,6'dan büyük değerler kabul edilmektedir (Bagozzi ve Yi, 1988). α değerinin Çalışma 1 için 0,957 ve Çalışma 2 için 0,947 olduğu saptanmıştır. Alt boyutlar için α ve bileşik güvenirlik değerinin Çalışma 1 için 0,861 ile 0,901 ve Çalışma 2 için 0,845 ile 0,874 arasında değiştiği bulunmuştur. Hesaplanan tüm değerler kabul edilebilir değerlerin üzerinde bulunmuş, bu nedenle hem ölçeğin hem de ölçek alt boyutlarının iç tutarlığa sahip olduğu tespit edilmiştir.

BEİDÖSÖ'den alınan puanlar orijinal ölçekten alınan puanlar ile karşılaştırıldığında genel olarak Türkçe ölçekten alınan puanların Çince ölçekten alınan puanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Minimum 15, maksimum 105 puan alınabilecek olan ölçekten Türk öğrencilerin 74,44 ve Çinli öğrencilerin 64,89 puan aldığı saptanmıştır. Bu sonuç 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören Türk öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinden algıladıkları temel psikolojik ihtiyaç desteğinin Çinli öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Türk ve Çinli öğrenciler arasındaki bu fark, temel psikolojik ihtiyaçlara ilişkin kültürel farklılıklardan yani toplumun bireyci ya da toplulukçu özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bireycilik, bireyin kendisine rehberlik eden ilkelerle davranması, toplulukçuluk kişinin davranışlarını başkalarının davranışlarına göre ayarlaması olarak tanımlanmaktadır. Bireyci kültürlerde bireysel istekler, toplulukçu kültürlerde ise grubun istekleri ve beklentileri daha önemli görülmektedir (Cihangir- Çankaya, 2005). Toplulukçu bir kültür olarak Çin'de grup içi görevlerin yerine getirilmesi ve grup içi uyuma çok dikkat edilmekte, bireylerin kendi amaçları peşinde koşmaları hoş karşılanmamaktadır (Birsel, İslamoğlu ve Börü, 2009). Ancak modernlik ve geleneksellik arasında bir geçiş sürecinde olan Türkiye'de kültürel değerler çeşitlilik ve değişiklik gösterebilmektedir (Wasti ve Erdil, 2007). Bu nedenle öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaç desteğine ilişkin algıları arasındaki farkın ülkeler arasındaki kültürel farklılıklardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Ölçeklerden alınan puanlar kısmen farklı olsa da öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğine ilişkin puanların her iki kültür için de ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Literatürde öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğine ilişkin puanların yüksek olduğunu gösteren pek çok çalışma mevcuttur (Leenknecht ve ark., 2017; Yu ve ark., 2016; Vansteenkiste ve ark., 2012; Taylor ve Ntoumanis, 2007; Standage ve ark., 2005; Rutten ve ark., 2012; Mouratidis ve ark., 2011; Taylor ve Lonsdale, 2010). Ayrıca Sparks ve ark., (2017) ile Cox ve ark., (2009) tarafından bağıllık stiline, Leptokaridou ve ark., (2014) tarafından özerklik destekleyici stile, Jang ve Reeve (2010) tarafından da yeterlik ve özerklik destekleyici öğretim stillerine ilişkin öğrenci algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar mevcut çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Ölçüt bağıntılı geçerlik için yapılan Pearson korelasyon testi sonucunda BEİDÖSÖ ve TİKÖ arasında orta düzeyde (0,576) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeklerde yer alan tüm alt boyutların birbirini orta seviyede pozitif yönde etkilediği ve alt boyutlar arasındaki ilişki puanlarının (0,36 ile 0,58) arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar beden eğitimi derslerinde algılanan ihtiyaç desteğinin psikolojik ihtiyaç doyumu ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Algılanan ihtiyaç desteğinin artması ihtiyaç doyumunu da artırmaktadır. Buna dayanarak BEİDÖSÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçüt geçerliği analizinden elde edilen sonuçlar ölçeğin orijinal formu için yapılan ölçüt geçerliği sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Liu ve Chung (2017) tarafından yapılan çalışmada ölçek yine Liu ve Chung (2014) tarafından geliştirilmiş olan Beden Eğitiminde Psikolojik İhtiyaç Doyumu ölçeği ile ilişkilendirilmiş ve ölçeklerin tüm alt boyutları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun Standage ve ark., (2012) ile Taylor ve Lonsdale (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçlarıyla da paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca çeşitli çalışmalarda öğretmenden algılanan özerklik desteği ve psikolojik ihtiyaç doyumu (Yu ve ark., 2016; Shen ve ark., 2009; Haerens ve ark., 2015; Standage ve ark., 2012; Kurucan ve İlker, 2019) ile ihtiyaç destekleyici öğretim stili ve ihtiyaç doyumu arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Taylor ve Ntoumanis, 2007; Standage ve ark., 2005; Rutten ve ark. 2012; Leptokaridou ve ark., 2014; Taylor ve Lonsdale, 2010). Benzer şekilde Standage ve ark.,(2016) tarafından özerklik destekleyici ve bağıllık öğretim stillerinin ilişkili olma ihtiyaç doyumu ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Cox ve ark., (2009) tarafından yapılan başka bir çalışmada da öğretmenden algılanan destek ve ilişkili olma ihtiyaç doyumu arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bahsi geçen çalışmalardan elde edilen sonuçlar mevcut çalışmadan elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Yeterlik destekleyici, bağıllık ve özerklik destekleyici öğretim stilleri sırasıyla yeterlik, ilişkili olma ve özerklik ihtiyaçları ile bağlantılıdır. Dolayısıyla bu alt boyutlar arasında yüksek düzeyde ilişki olması beklenmektedir. Ancak orijinal ölçekte ilişkili olma ihtiyacı ve bağıllık öğretim stili (0,12) ile yeterlik ihtiyacı ve yeterlik destekleyici öğretim stili (0,18) arasındaki ilişki diğer alt boyutlar arasında gözlenen ilişkilerden daha düşük bulunmuştur (Liu ve Chung, 2017). Mevcut

çalışmada bu durum orijinal çalışmadakinin aksine yalnızca özerklik destekleyici öğretim stili ile özerklik ihtiyacı arasındaki ilişkide gözlenmiştir. Yani, özerklik destekleyici öğretim stili ve ilişkili olma ihtiyacı arasındaki ilişki (0,511) özerklik destekleyici öğretim stili ve özerklik ihtiyacı arasındaki ilişkiden (0,435) yüksek bulunmuştur. Bu durumun çalışmada yer alan grupların farklılığından kaynaklanmış olabileceğini söylemek mümkündür. Farklı kültürlerde yaşayan öğrencilerin algıladıkları ihtiyaç desteği ve ihtiyaç doyum düzeylerinin farklı olabilmesi muhtemeldir. Dolayısıyla çalışma sonuçları arasında gözlenen fark sosyokültürel çevreye bağlanabilir.

BEİDÖSÖ için test-tekrar test güvenilirliği 0,801 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutları arasındaki test-tekrar test güvenilirlik sonuçlarının da (yeterlik desteği: 0,698; bağlılık: 0,739 ve özerklik desteği: 0,708) istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Tekrar test uygulaması sonucunda elde edilen korelasyon katsayısının 1'e yaklaşması iki uygulamadaki puanların birbirine yaklaştığını göstermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Kline (2013) tekrar test çalışmalarında elde edilen değerlerin en az 0,8 olması gerektiğini belirtmektedir. Diğer taraftan uyarılma ve geliştirme süreçlerinde güvenilirlik katsayısının 0,7 ve üzerinde olması durumunda ölçeklerin güvenilir kabul edilebileceği belirtilmektedir (Landis ve Koch, 1977; Fraenkel ve ark., 2012). Bu nedenle BEİDÖSÖ'nün test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Çeviri, ön test, ölçek yapısının doğrulanması, ölçüt geçerliği ve test tekrar test aşamalarından oluşan bu çalışmada, BEİDÖSÖ'nün üç faktörlü yapısının orijinal ölçekteki modelle aynı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer özelliklere sahip iki farklı grup için gerçekleştirilen DFA sonuçları ölçeğin ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinden algıladıkları temel ihtiyaç desteğini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde BEİDÖSÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Ölçeğin farklı okul türlerinde test edilebileceği araştırmalar yapılarak, öğretmenin öğretim stilini, dolayısıyla öğrenci algılarını etkileyebileceği düşünülen değişkenlere (sınıf mevcudu, öğretmenin yaşı, cinsiyeti vb.) yer verilebilir.

Ölçek, kullanılan öğretim stiline ilişkin öğrenci algılarının zaman içerisinde nasıl değiştiğinin belirlenmesi amacıyla deneysel / müdahale içeren çalışmalarda kullanılabilir.

Daha fazla beden eğitimi öğretmeninin yer aldığı araştırmalar planlanarak sınıflar arasındaki farklar değerlendirilebilir.

Öğretmenlerden algılanan ihtiyaç desteğinin yüksek ya da düşük çıkması durumunda bu sonucu etkileyen nedenlerin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Algılanan ihtiyaç desteğinin yüksek olduğu bölgelerde çalışan öğretmenlerin öğretim stillerine ilişkin derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Algılanan ihtiyaç desteğinin düşük çıkması durumunda bu okullarda görev yapan öğretmenlere ihtiyaç desteğine ilişkin hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenin öğretim stilini değiştirmesi ya da kendisini bu alanda geliştirmesi sağlanabilir.

BEİDÖSÖ ile birlikte öğrenci motivasyonu, okula bağlılık ya da okul dışı fiziksel aktivite davranışı gibi özelliklere yönelik ölçekler kullanılarak bunlar arasındaki ilişki incelenebilir.

BEİDÖSÖ, beden eğitimi öğretmen gelişimi ve değerlendirmesi ile ilgili süreçlerde okul yöneticileri tarafından veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

Betimsel tarama modeli kullanılarak yapılacak araştırmalardan elde edilecek bulgulara göre öğrencilerin algıladıkları ihtiyaç desteğini artırmaya yönelik ortamların nasıl oluşturulabileceğine ilişkin araştırmalar planlanabilir.

BEİDÖSÖ ile yalnızca ğrenci beyanına dayalı olarak sonuçlar elde edilmektedir. Ölçek, beden eğitimi ğretmeni tarafından kullanılan ğretim stilinin belirlenmesi için beden eğitimi dersi gözlem formları ile birlikte kullanılabilir.

7. KAYNAKÇA

1. Adıgüzel, R. (2010). *İlköğretim Okulları II. Kademe Öğrencilerinin Spora Bakış Açılarının ve Spor Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
2. Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J. ve Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(6), 595-609.
3. Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H. ve Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64-72.
4. Alpar, R. (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik: spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle*. Detay Yayıncılık.
5. Al-Zandee, S. S. A. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Değişim Davranışlarının ve Beden Eğitimi Dersine Yatkinliklerinin Belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
6. Andersen, S. M., Chen, S. ve Carter, C. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological inquiry*, 11(4), 269-275.
7. Assor, A. ve Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to undermine student's experience of autonomy in learning. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 101-120). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
8. Assor, A., Kaplan, H. ve Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
9. Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
10. Bagozzi, R. P. ve Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science*, 16(1), 74-94.

11. Bailey, R., Cope, E. J. ve Pearce, G. (2013). Why do children take part in, and remain involved in sport? A literature review and discussion of implications for sports coaches. *International Journal of Coaching Science*, 7(1), 56-75.
12. Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Anı Yayıncılık (2. Baskı). Ankara.
13. Balyan, M., Balyan, K. Y. ve Kiremitçi, O. (2012). Farklı sportif etkinliklerin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum, sosyal beceri ve öz yeterlik düzeylerine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 196-201.
14. Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. ve Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215-233.
15. Başol, G. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Pegem Atıf İndeksi. Ankara.
16. Bayhan, P. ve Işıtan, A. G. S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20), 33-44.
17. Bayrakdar, A. (2010). *Çocuklarda fiziksel aktivite düzeyleri ve beden kitle indeksinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
18. Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F. ve Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
19. Birsel, M., İslamoğlu, G. ve Börü, D. (2009). Kültürel boyutlar içerisinde şekillenen çatışma tarzları. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 10(2), 243-260.
20. Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A. ve Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and emotion*, 17(4), 319-336.

21. Bozack, A. R., Vega, R., McCaslin, M. ve Good, T. L. (2008). Teacher support of student autonomy in comprehensive school reform classrooms. *Teachers College Record*, 110(11), 2389-2407.
22. Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
23. Bulut, G. B. (2017). *The relationship among teachers' instructional behaviors, student motivation and student engagement: an observational study* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
24. Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Atıf İndeksi, 001-214.
25. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi, 1-360.
26. Can, S. (2018). *Ergenlerin akademik erteleme davranışları, internet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçları: Bir model önerisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
27. Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Petegem, S. V. ve Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236.
28. Cheon, S. H., Reeve, J. ve Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 74-88.
29. Chua, S. N., Wong, N. ve Koestner, R. (2014). Autonomy and controlling support are two sides of the same coin. *Personality and Individual Differences*, 68, 48-52.
30. Cihangir-Çankaya, Z. (2005). Öz belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
31. Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691-711.

32. Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*, 2nd Edn. Hillsdale, NJ: L.
33. Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61–97). Chicago: University of Chicago Press.
34. Cox, A. ve Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of sport and exercise psychology*, 30(2), 222-239.
35. Cox, A., Duncheon, N. ve McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 80(4), 765-773.
36. Curran, T. ve Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: Teachers as key facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262-276.
37. Çiçek, Ş., Koçak, S. ve Kirazcı, S. (2002). Beden eğitimi derslerinde çeşitli öğretmen ve öğrenci davranışlarının öğrencilerin derse katılımındaki önemi ve sergileme sıklığı. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, VII,(4): S, 12-13.
38. Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (4. Baskı) Pegem Akademi.
39. Davis, L. (1992). Instrument review: Getting the most from your panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 104–107.
40. De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L. ve Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education?. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541.
41. Deci, E. L. ve Moller, A. C. (2005). The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579-597). New York, NY, US: Guilford Publications.
42. Deci, E. L. ve Ryan R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory.

- Ryan R. M. (Eds.), *The oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford University Press, Oxford, UK.
43. Deci, E. L. ve Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 227-268). Rochester: University of Rochester Press. Deci, EL, & Ryan.
44. Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
45. Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
46. Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14.
47. Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. In *Building autonomous learners* (pp. 9-29). Springer, Singapore.
48. Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. ve Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of educational psychology*, 74(6), 852-859.
49. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
50. Deci, E. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York.
51. Demirci, E. (2018). *Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar irrasyonel inanışları ile mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
52. Demirtaşlı, R. N. (Ed.), Arıkan, S., Demir, S. B., Çelen, Ü. Demirtaşlı, R. N., Gülleroğlu, H. D. Gültekin, S. ve Kilmen, S. (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Edge Akademi.

53. Dongen, B., Finn, T., Hansen, V., Wagemakers, A., Lubans, D. ve Dally, K. (2017). The ATLAS school-based health promotion programme: Does a need-supportive learning context help to motivate adolescent boys? *European Physical Education Review*, 24(3) 330–348.
54. Dost-Gözkan, A. (2016). *Ergenlerin-ebeveynleri ile bilgi paylaşma davranışı: Bireye ve aileye ilişkin belirleyici faktörler ve olumlu gelişim*. Tübitak proje #115K324, yayınlanmamış pilot çalışma.
55. Durmaz, M. ve Akkuş, R. (2016). Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 111-127.
56. Duy, B. (2017). Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar. Kaya, A. (Ed.) *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 499-546). Ankara: Pegem Atıf İndeksi, 1-545.
57. Edmunds, J., Ntoumanis, N. ve Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38(2), 375-388.
58. Elliot, A. J. ve Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). New York, NY, US: Guilford Publications.
59. Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
60. Erkuş, A., Sünbül, Ö., Sünbül, S. Ö., Yormaz, S. ve Aşiret, S. (2017). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-II: Ölçme araçlarının psikometrik nitelikleri ve ölçme kuramları*. Ankara: Pegem Yayınları.
61. Eryılmaz, A. (2011). İhtiyaç doyumu ve yaşam amaçları belirleme: Lise öğrenimi gören ergenler için bir öznel iyi oluş modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1747-1764.
62. Esen, G. (2010). *İlköğretim okulları 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ve ders dışı spor etkinliklerine yönelik tutumlarında beden eğitimi öğretmenlerinin rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
63. Fabrigar, L. R. ve Wegener, D. T. (2012). *Understanding statistics: Exploratory factor analysis*. New York, NY: Oxford University.

64. Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. ve Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272.
65. Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
66. Filiz, M. A. (2018). *Ortaokul Çağındaki Çocukların Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumları İle Okula Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
67. Flink, C., Boggiano, A. K. ve Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of personality and social psychology*, 59(5), 916.
68. Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
69. Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148-162.
70. George, D. ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
71. Gillison, F. B., Standage, M. ve Skevington, S. M. (2013). The effects of manipulating goal content and autonomy support climate on outcomes of a PE fitness class. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 342-352.
72. Gliem, J. A. ve Gliem, R. R. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
73. Göktolga, Z. G. (2017). *İktisadi ve İdari Bilimler İçin İstatistik*. (3. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
74. Grant, J. S. ve Davis, L. L. (1997). Selection and use of content experts for instrument development. *Research in nursing & health*, 20(3), 269-274.

75. Güllü, M., Cengiz, Ş. Ş., Öztaşyonar, Y. ve Kaplan, B. (2016). Ortaokul öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 49-61.
76. Güneş, A. (2004). *Okullarda beden eğitimi ve oyun öğretimi*. (4. baskı). Pegem A Yayıncılık.
77. Gürbüz A, Özkan H. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi (Muğla il örneği), *Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-89.
78. Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. (5. Baskı) Seçkin Yayıncılık.
79. Güven, Ö. ve Sezici, E. (2016). Otel İşletmelerinde İşgörenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Maslach Tükenmişlik Modeline Göre İncelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 111-132.
80. Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. ve Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36.
81. Hagger, M. S., ve Chatzisarantis, N. L. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Human Kinetics.
82. Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2010). SEM: An introduction. *Multivariate data analysis: A global perspective*, Pearson Education. 629-686.
83. Hanushek, E. A. ve Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1051-1078.
84. Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford university press.
85. Hastie, P. A., Rudisill, M. E. ve Wadsworth, D. D. (2013). Providing students with voice and choice: lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 38-56.

86. Hein, V. ve Caune, A. (2014). Relationships between perceived teacher's autonomy support, effort and physical self-esteem. *Kinesiology: International journal of fundamental and applied kinesiology*, 46(2), 218-226.
87. Hospel, V. ve Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10.
88. Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological methods*, 3(4), 424.
89. Hurley, A. E., Scandura, T. A., Schriesheim, C. A., Brannick, M. T., Seers, A., Vandenberg, R. J. ve Williams, L. J. (1997). Exploratory and confirmatory factor analysis: Guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(6), 667-683.
90. Hurn, C. J. (2016). *Okulun imkân ve sınırları eğitim sosyolojine giriş (M. Sever, A. Kaysılı ve A. Soylu, çev.)*. Ankara: Pegem Akademi.
91. Hünük, D. (2006). *Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katılımları açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
92. Jang, H., Reeve, J. ve Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588 – 600.
93. Kandemirci, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerine yönelik özerklik desteği eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
94. Kangalgil, M., Hünük, D. ve Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57.

95. Keskin, N. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
96. Keskin, N., Erman, Ö. ve Küçük, K. S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 93-107.
97. Kiefer, S. M., Alley, K. M. ve Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *Rmle Online*, 38(8), 1-18.
98. Kline, P. (2013). *Handbook of psychological testing*. Routledge.
99. Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
100. Kohn, A. (1993). Choices for children: Why and how to let students decide. *Phi Delta Kappan*, 75(1), 8-20.
101. Kumartaşı, M. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
102. Kurucan, A. ve İlker, G. E. (2019). Beden Eğitiminde Psikolojik İyi Oluşun Bağlamsal Temelleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 99-115.
103. La Guardia, J. G., Couchman, C. E. ve Deci, E. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 367-384.
104. Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374.
105. Leenknecht, M. J., Wijnia, L., Loyens, S. M. ve Rikers, R. M. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. *Teaching and Teacher Education*, 68, 134-142.
106. Leptokaridou, E. T., Vlachopoulos, S. P. ve Papaioannou, A. G. (2016). Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching

- on motivation for participation in elementary school physical education. *Educational Psychology*, 36(7), 1138-1159.
107. Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R. ve Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68.
108. Lim, B. C. ve Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60.
109. Liu, J. D. ve Chung, P. K. (2014). Development and initial validation of the psychological needs satisfaction scale in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 18(2), 101-122.
110. Liu, J. D. ve Chung, P. K. (2017). Factor Structure and Measurement Invariance of the Need-Supportive Teaching Style Scale for Physical Education. *Perceptual and Motor Skills*, 124(4), 864-879. DOI: 10.1177/0031512517712803
111. Liu, W. C., Wang, J. C. K. ve Ryan, R. M. (2016). *Understanding motivation in education: theoretical and practical considerations*. In Building autonomous learners (pp. 1-7). Springer, Singapore.
112. Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. ve Sum, R. K. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive medicine*, 48(1), 69-73.
113. Lyness, J. M., Lurie, S. J., Ward, D. S., Mooney, C. J. ve Lambert, D. R. (2013). Engaging students and faculty: implications of self-determination theory for teachers and leaders in academic medicine. *BMC Medical Education*, 13(1), 151.
114. Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing research*, 35(6), 382-385.
115. Maehr, M. L. ve Midgley, C. (1996). *Lives in context. Transforming school cultures*. Boulder, CO, US: Westview Press.

116. Mageau, G. A. ve Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of sports science*, 21(11), 883-904.
117. Mamak, H. (2010). *Yıllık Kesintisiz İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ve Spor Derslerinin Uygulanırılığı ve Amaçlarına Ulaşma Düzeyi [Konya İli Uygulaması]*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
118. Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
119. Montalvo Jr, G. P. (1997). *Pleasing the teacher: An exploration of the construct and its behavioral and motivational patterns* (Doctoral dissertation).
120. Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G. ve Lens, W. (2011). Vitality and interest–enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 353–366.
121. Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. ve Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.
122. Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H. ve Copley, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology*, 16(3), 297-304.
123. Murcia, J. A. M., Lacárcel, J. A. V. ve Álvarez, F. D. V. (2010). Search for autonomy in motor task learning in physical education university students. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 37-47.
124. Müftüleri, M. (2016). Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings: Validity and reliability study for Turkish Egzersizde Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 2158-2169.
125. Niemiec, C. P. ve Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.

126. Orhan, R. ve Yoncalık, O. (2016). Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor alışkanlıkları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 353-376.
127. Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
128. Özcan, G., Mirzeoğlu, A. D. ve Çoknaz, D. (2016). Öğrenci gözüyle beden eğitimi ve spor dersi ve öğretmeni. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 270-291.
129. Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin yönetici ve öğretmen desteği, algılanan şiddet ve okul memnuniyetine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 181-199.
130. Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm* (9. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
131. Özkal, N. ve Erdik, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik öğretmenlerinin güdüsel desteklerine ilişkin algıları ile güdüsel inançları arasındaki ilişkiler. *Mediterranean Journal of Humanities*. V/1, 327-342.
132. Özyalvaç, N. T. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
133. Pelletier, L. G. ve Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 331.
134. Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C. ve Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
135. Peterson, R. A. ve Kim, Y. (2013). On the relationship between coefficient alpha and composite reliability. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 194- 198.
136. Phelan, P., Davidson, A. L. ve Cao, H. T. (1992). Speaking up: Students' perspectives on school. *The Phi Delta Kappan*, 73(9), 695-704.

137. Polit, D. F. ve Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health*, 29(5), 489-497.
138. Rae, G. (2006). Correcting Coefficient Alpha for Correlated Errors: Is α_K a Lower Bound to Reliability? *Applied psychological measurement*, 30(1), 56-59.
139. Raines-Eudy, R. (2000). Using structural equation modeling to test for differential reliability and validity: An empirical demonstration. *Structural Equation Modeling*, 7(1), 124-141.
140. Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
141. Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In Christenson, S. L., Reschly, A. L., Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). New York, NY: Springer.
142. Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. 6th edition. John Wiley & Sons. USA.
143. Reeve, J. ve Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209–218.
144. Reeve, J., Bolt, E. ve Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537.
145. Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. ve Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.
146. Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. ve Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and social psychology bulletin*, 26(4), 419-435.
147. Rocchi, M., Pelletier, L. ve Desmarais, P. (2017). The validity of the Interpersonal Behaviors Questionnaire (IBQ) in sport. *Measurement in physical education and exercise science*, 21(1), 15-25.
148. Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. ve Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school

- engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
149. Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. ve Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social work research*, 27(2), 94-104.
150. Rutten, C., Boen, F. ve Seghers, J. (2012). How school social and physical environments relate to autonomous motivation in physical education: The mediating role of need satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(3), 216-230.
151. Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
152. Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
153. Ryan, R. M. ve Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child development*, 340-356.
154. Ryan, R. M. ve Moller, A. C. 2017 Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation: a self-determination theory perspective. In: Elliot AJ, Dweck CS, Yeager DS, editors. *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. (p. 214-250) New York: The Guilford Press.
155. Ryan, R. M. ve Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The journal of experimental education*, 60(1), 49-66.
156. Ryan, R. M., Deci, E. L. ve Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology Vol. 1* (pp. 618-655). New York: Wiley.
157. Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S. ve La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental*

- Psychopathology: Volume One: Theory and Method* (2nd ed. pp. 795–849). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
158. Sarı, İ., Yenigün, Ö., Altıncı, E. E. ve Öztürk, A. (2011). Temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin genel öz yeterlik ve sürekli kaygı üzerine etkisi (Sakarya üniversitesi spor yöneticiliği bölümü örneği). *SPORMETRE, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(4), 149-156.
159. Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O. ve Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 283-301.
160. Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
161. Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı yayıncılık.
162. Sheldon, K. M. ve Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game-learning context: New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology*, 47(2), 267-283.
163. Sheldon, K. M. ve Ryan, R. M. (2011). Positive psychology and self-determination theory: A natural interface. In Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Sheldon, K. M. (Eds.), *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom and well-being* (pp. 33-44). New York, NY: Springer.
164. Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. ve Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44-53.
165. Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. ve Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.

166. Skinner, E. A. ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571.
167. Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F. ve Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108–120.
168. Sparks, C., Dimmock, J., Lonsdale, C. ve Jackson, B. (2016). Modeling indicators and outcomes of students' perceived teacher relatedness support in high school physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 71-82.
169. Sparks, C., Dimmock, J., Whipp, P., Lonsdale, C. ve Jackson, B. (2015). "Getting connected": High school physical education teacher behaviors that facilitate students' relatedness support perceptions. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(3), 1-38.
170. Sparks, C., Lonsdale, C., Dimmock, J. ve Jackson, B. (2017). An intervention to improve teachers' interpersonally involving instructional practices in high school physical education: Implications for student relatedness support and in-class experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 39(2), 120-133.
171. Standage, M., Duda, J. L. ve Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433.
172. Standage, M., Duda, J. L. ve Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110.
173. Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N. ve Treasure, D. C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(1), 37-60.
174. Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. ve Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.

175. Stornes, T., Bru, E. ve Idsoe, T. (2008). Classroom social structure and motivational climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 315-329.
176. Stroet, K., Opdenakker, M. C. ve Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87.
177. Stroet, K., Opdenakker, M. C. ve Minnaert, A. (2015). Need supportive teaching in practice: a narrative analysis in schools with contrasting educational approaches. *Social Psychology of Education*, 18(3), 585-613.
178. Subramaniam, P. R. ve Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and teacher education*, 23(5), 602-611.
179. Sun, H., Li, W. ve Shen, B. (2017). Learning in physical education: A self-determination theory perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 277-291.
180. Şişko, M. ve Demirhan, G. (2002). İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
181. Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. Edition). Pearson.
182. Tanrıoğen, A. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Anı yayıncılık, Ankara.
183. Taşkın, C. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
184. Taylor, I. M. ve Lonsdale, C. (2010). Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and Chinese physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 655-673.

185. Taylor, I. M. ve Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of educational psychology*, 99(4), 747-760.
186. Taylor, I. M., Ntoumanis, N. ve Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75-94.
187. Tessier, D., Sarrazin, P. ve Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, student's motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253.
188. Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association. Washington DC.
189. Thurber, S. ve Bonyne, M. (2011). SEM-based composite reliability estimates of the Crisis Acuity Rating Scale with children and adolescents. *Archives of Assessment Psychology*, 1(1).
190. Tian, L., Chen, H. ve Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353-372.
191. Uçgun, D. (2013). Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 449-460.
192. Ulusoy, A. (Ed.) (2015). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
193. Urdan, T. ve Turner, J. C. (2005). Competence Motivation in the Classroom. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 297-317). New York, NY, US: Guilford Publications.
194. Ünver, M. M. (2004). *An exploration of perceived self-determination and self-efficacy of EFL instructors in a Turkish state university*. (Unpublished master dissertation) Bilkent University, Ankara.

195. Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B. ve Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407-417.
196. Van den Berghe, L., Tallir, I. B., Cardon, G., Aelterman, N. ve Haerens, L. (2015). Student (dis) engagement and need-supportive teaching behavior: A multi-informant and multilevel approach. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(4), 353-366.
197. Vansteenkiste, M., Lens, W., Soenens, B. ve Luyckx, K. (2006). Autonomy and relatedness among Chinese sojourners and applicants: Conflictual or independent predictors of well-being and adjustment?. *Motivation and Emotion*, 30(4), 273-282.
198. Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. ve Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.
199. Waltz, C. F., Strickland, O. L., ve Lenz, E. R. (Eds.). (2010). *Measurement in nursing and health research*. Springer publishing company.
200. Wasti, S. A. ve Eser Erdil, S. (2007). Bireycilik ve toplulukçuluk değerlerinin ölçülmesi: Benlik kurgusu ve INDCOL ölçeklerinin Türkçe geçerlemesi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 7, 39-66.
201. Williams, G. G., Gagné, M., Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health psychology*, 21(1), 40-50.
202. Yang, Y. ve Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century?. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392.
203. Yıldırım, E. (2017). *İstatistiksel Araştırma Yöntemleri Su Tüketim Bilinci Üzerine Bir Kamuoyu Araştırması* (3. baskı). Seçkin Yayınevi. Ankara.
204. Yıldız, M. ve Şenel, E. (2018). Sporda Kişiler Arası Davranışlar Ölçeği (SKD) Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(4), 219-231.

205. Yu, C., Li, X., Wang, S. ve Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: an 18-month longitudinal study. *Journal of adolescence*, 49, 115-123.
206. Yücekaya, M. A. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Değerlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
207. Yüksel, H. S. ve Bayar, P. (2015). Ortaokul ve lise öğrencilerinin spora katılım güdülerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Konya ili örneği). *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 121-128.

8. EKLER

Ek-1. Ölçek Kullanım İzni

Jingdong Liu <jdliu@hku.hk>

15 Ağrı 2017 Sal 06:02



Alın: ben

İngilizce > Türkçe İletiyi çevir

İngilizce için kapat x

Hi Derya

Sorry for replying you late since i have been on leave the last two weeks. Thanks so much for your interest in our work. Of course, you and your team are welcome to adapt the questionnaire.

Good luck with your study.

Best

JD

..

Disclaimer

This message (including any attachments) may contain confidential information intended for a specific individual and/or purpose. If you are not the intended recipient, please delete this message and notify the sender and the University immediately. Any disclosure, copying, or distribution of this message, or the taking of any action based on it, is prohibited as it may be unlawful.

In addition, the University specifically denies any responsibility for the accuracy or quality of information obtained through University IT-related facilities. Any views and opinions expressed in this email are those of the author(s), and do not necessarily represent the views and opinions of the University. The University accepts no liability whatsoever for any losses or damages that may be incurred or caused to any party as a result of the use of such information.

Go Green Print Less



Ek-2. Etik Kurul Onayı

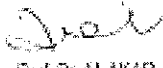
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARI

Protokol No : 100122	Karar No : 03
Araştırma Yürütücüsü	Özge SAKALLI
Kurumu / Birimi	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REJENERATİF VE SPOR ÖĞRETİM ENJİ
Araştırmanın Başlığı	Kuldaç Eğitiminde Fitoçocuk Destekleyici Öğretimi Sizi Öğretimi Tutarlı Uygulanması
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	30.05.2018
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	17.06.2018
Karar Tarihi	31.05.2018

KARAR : UYGUNDUR

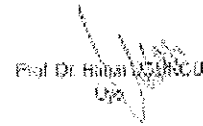
AÇIKLAMA: Doç. Dr. Fatma İvaz KERKEZİN Tarz Eğitimci olarak çalıştığı ve Yabancı Diline Öğretimi Araştırma Görevlisi Özge SAKALLI tarafından 27/12/2018 tarih ve 01 sayılı Kararı ile alınan "Hocam Öğretmene İyi Öğretmen Destekleyici Öğretimi Sizi Öğretimi Tutarlı Uygulanması" adlı çalışması için, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan araştırmada ilgili yerleri için uygulanması kapsamında kurum olarak görev yapmaması nedeniyle araştırmanın 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Araştırma Değerlendirme Formunda belirtilen maddelerinde yapılmaması konusunda bilgilendirilmiştir. Bu kararın bir saklı tutulması.


Prof. Dr. Beha DAVUTLU


Prof. Dr. Ali AKAR
Üye


Prof. Dr. Özcan SAYGİN
Üye


Prof. Dr. Ümit AYCI
Üye


Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ
Üye


Prof. Dr. Nispete DİLLİ
Üye


Prof. Dr. Mehmet ÇENGEL
Üye

Ek-3. Milli Eğitim Onayı



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.19138502
Konu : İzin

12.10.2018

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a)Valilik Makamının 11/10/2018 tarihli ve 19031465 sayılı Makam Oluru.
b)13/09/2018 tarihli ve 13496 sayılı yazımız.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Derya SAKALLI' ın İlimiz Mentеше, Bodrum, Fethiye, Marmaris ve Milas İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı, orta öğretim öğrencilerine yönelik araştırma çalışmasını uygulaması talebi ile ilgili ilgi (a) Makam Oluru yazımız ekinde gönderilmektedir.

Gereğini arz ederim.

Serap AKSEL
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER:

- 1-İlgi (a) Makam Oluru (1 sayfa)
- 2-Araştırma değerlendirme formu (1 sayfa)

(Handwritten signature and stamp)

Ek-4. Tanımlayıcı Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler; aşağıdaki çalışma beden eğitimi öğretmeninizden algıladığımız desteği ölçmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışmada yer alan ölçeklerde toplam 28 madde yer almakta ve yanıtlanması 5-10 dakika sürmektedir. Ölçeklerdeki ifadelere cevap verirken lütfen **beden eğitimi öğretmeninizi** göz önünde bulundurunuz. Ölçeklerde doğru veya yanlış cevap yoktur. Bu nedenle ifadeleri okuduktan sonra aklınıza gelen ilk şıkkı işaretleyiniz. Elde edilen sonuçlar toplu olarak değerlendirileceği için isim belirtmenize gerek yoktur. Vereceğiniz bilgiler bu çalışma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırmaya katılanların bütün soruları eksiksiz doldurmaları, araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından çok önemlidir. Bu nedenle lütfen bütün maddeleri dikkatlice okuyarak, doldurunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Derya SAKALLI

1. Sınıfınız:	6 ()	7 ()	8 ()	
2. Yaşınız:	11 ()	12 ()	13 ()	14 ()
3. Cinsiyetiniz:	Kız ()	Erkek ()		
4. Okul Takımında Yer Alıyor Musunuz?	Evet ()	Hayır ()		

Ek-5. Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği

		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Öğretmenim derste benden ne beklediğini her zaman açıkça belirtir.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Öğretmenim problemleri kendi kendime nasıl çözeceğimi gösterir.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Eğer bir problemi çözemezsem, öğretmenim bana denemem için farklı yollar gösterir.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Öğretmenim derse devam etmeden önce anladığımdan emin olur.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Öğretmenim yeni bir konuya geçmeden önce hazır olup olmadığını kontrol eder.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Öğretmenim beni sever.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Öğretmenim benimle zaman geçirir.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Öğretmenim beni gerçekten önemser.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Öğretmenim beni iyi tanır.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Öğretmenim benimle konuşur.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Öğretmenim tarafından anlaşıldığımı hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Öğretmenim bir şey yapmak için yeni yollar önermeden önce benim nasıl öğrendiğimi anlamaya çalışır.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Öğretmenim bana çok sayıda seçenek sunar.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Öğretmenim benim fikirlerimi dinler.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Öğretmenim okulda öğrendiğimiz şeyleri nasıl kullanacağım hakkında bilgi verir.	1	2	3	4	5	6	7

Ek-6. Temel İhtiyaçların Karşılanması Ölçeği

	Hiç Doğru Değil	Pek Doğru Değil	Biraz Doğru	Çoğunlukla Doğru	Tamamen Doğru
1. Bu derste öğretmenime karşı, kendim gibi olmak konusunda rahat hissedirim.	1	2	3	4	5
2. Bu derste kendimi yetkin/yeterli bir kişi gibi hissedirim.	1	2	3	4	5
3. Bu derste öğretmenim tarafından sevildiğimi ve kullandığımı hissedirim.	1	2	3	4	5
4. Bu derste kendimi genellikle yetersiz ve beceriksiz hissedirim.	1	2	3	4	5
5. Bu derste söz hakkım vardır ve fikirlerimi ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6. Bu derste öğretmenimle aramızda büyük bir mesafe olduğunu hissedirim.	1	2	3	4	5
7. Bu derste kendimi oldukça yetenekli ve etkin hissedirim.	1	2	3	4	5
8. Bu derste öğretmenime karşı yakınlık ve içtenlik hissedirim.	1	2	3	4	5
9. Bu derste öğretmenim tarafından nasıl biri olmam/nasıl davranmam gerektiği konusunda kontrol edildiğimi ve baskı altında olduğumu hissedirim.	1	2	3	4	5

Ek-7. Ölçeğin Çeviri ve Sonuçlarına İlişkin Yazardan Alınan Dönüt

Adaptation and Results of The Need-Supportive Teaching Style Scale for Physical Education Gelecek Kutusu x

Derya Sakallı

11 Nisan Per 15:26 (8 gün önce) ☆

Dear Dr. Liu, For my MEd thesis, I got your permission to adapt the Need-Supportive Teaching Style Scale for Physical Education into the Turkish language. T...

LIU JD

12 Nisan Cum 02:08 (7 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Abi: ben ▾

İngilizce ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir

İngilizce için kapat x

Dear Derya

For the translation, I saw that you made a little bit changes on some of items. I think it should be ok if you can justify that the changes will fit the context or your culture better.

For the conclusion, as there is limited information provided. I can only say if all the CFA model was demonstrated good or satisfactory and the factor loadings and inter-factor correlations were reasonable (factor loading >0.4; inter-factor correlations <0.85 or 0.9 depends on criteria you used), you may conclude that the factorial validity is acceptable. You mentioned you also tested reliability and test-retest reliability (two waves of measurement), but you didn't provide these information, so I may not comment on them. The conclusion should be ok if you made sure that all analysis were satisfactory.

Hope the comments are helpful.

Good luck with your thesis.

Regards,

JD

9. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : DERYA SAKALLI
Doğum Yeri : Urla
Doğum Yılı : 01/01/1993
Medeni Hali : Bekar

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise 2006-2010 : Özel İstanbul Acarkent Doğa Koleji
Lisans 2010-2015 : Ege Üniversitesi- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
Yabancı Dil : İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

2016-Günümüz : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi- Araştırma Görevlisi

AKADEMİK BİLGİLER

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

1. Öcal, K. ve Sakallı, D. (2018). Turkish adaptation of the Sport Motivation Scale II (SMS-II): procedures of validity and reliability. *International Journal of Sport, Exercise and Training Sciences*, 4(1), 39-48.

Uluslararası Kongrelerde Sunulmuş Bildiriler

1. Öcal, K. ve Sakallı, D. (2018). Sporda Güdülenme Ölçeği II (Sgö-II): Türkçe Uyarlaması. *15. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*, s.1485, 15-18 Kasım 2017, Antalya.
2. Kerkez, F.İ. ve Sakallı, D. (2019). 4-5 Yaş Çocuklarda Sosyal Yetkinlik Düzeyi İle Bki Ve Fiziksel Aktivite Tercihlerinin İncelenmesi. *V INES Human and Civilization Congress From Past To Future*, s.181, 17-21 Nisan 2019, Alanya.
3. Kerkez, F.İ. ve Sakallı, D. (2019). 48-60 Aylık Çocuklarda Fiziksel Aktivite Ve Sağlıklı Besin Tercihinin İncelenmesi. *II. Dünya Spor Bilimleri Araştırmaları Kongresi*, s.495. 21 - 24 Mart 2019, Manisa.