



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**FARKLI ÖĞRETİM STİLLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARININ DOYUMU
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

OĞUZHAN ÖZGÜN

DENİZLİ – 2019

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

FARKLI ÖĞRETİM STİLLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARININ DOYUMU
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

OĞUZHAN ÖZGÜN

DANIŞMAN

PROF. DR. BÜLENT AĞBUĞA

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Bülent AĞBUĞA

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Şehmus ASLAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ali GÜREŞ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 24/09/2019 tarih ve 38/..9. sayılı kararı ile onaylanmıştır.

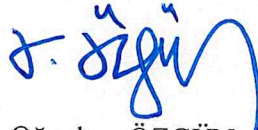


Akademik Unvan, Adı SOYADI

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


Oğuzhan ÖZGÜN

TEŞEKKÜR

Akademik hayatımda karşılaştığım her zorlukta desteğini benden esirgemeyen, şartlar ne olursa olsun asla vazgeçmemem için gerekli motivasyonu sağlayan, bu tezin ortaya çıkmasında büyük emeği olan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Bülent AĞBUĞA'ya teőekkürü bir borç bilirim.

Benimle sevinen – benimle üzülen, benimle ağlayan – benimle gülen ve eğitim hayatım boyunca bana maddi manevi sonsuz destek sunan başta annem olmak üzere tüm aileme teşekkür ederim, hepiniz iyi ki varsınız.

Özellikle lisansüstü eğitim hayatının getirmiş olduğu yoğun tempodan dolayı yer yer ihmal etmek durumunda kaldığım ama yine de beni anlayışla karşılayan, bütün bu süreçte beni yalnız bırakmayan ve tüm çekilmez hallerime katlanan; dahası tez çalışmalarımda beni koşulsuz şartsız destekleyen dostlarıma sonsuz teşekkür ediyorum.

ÖZET

Farklı Öğretim Stillerinin Lise Öğrencilerinin Psikolojik İhtiyaçlarının Doyumu Üzerindeki Etkisi

Oğuzhan ÖZGÜN

Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi ABD

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bülent AĞBUĞA

Ağustos 2019, 116 sayfa

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi derslerinde uygulanan farklı öğretim stillerinin, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda, Öğretim Stilleri Yelpazesi kuramında yer alan beş farklı öğretim stili (komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme ve katılım) beş ayrı sınıfta altı hafta boyunca, temel voleybol becerilerini içeren bir program dahilinde hazırlanan ders planları doğrultusunda uygulanmış ve bu öğretim stillerinin lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının doyumu üzerindeki etkisi, Temel Psikolojik İhtiyaçlar kuramında yer alan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları bağlamında incelenmiştir. Araştırmada ön test – son test içeren bir deneysel model benimsenmiştir. Deneysel süreç, altı saatlik eğitim verilen ve iki haftalık pilot çalışma uygulamalarına katılan deneyimli bir beden eğitimi öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırma verileri, deneysel sürecin öncesinde ve sonrasında İhtiyaç Doyumu Ölçeği aracılığıyla, 2018-2019 güz eğitim-öğretim yarıyılında Denizli ilinde bir Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan 160 dokuzuncu sınıf öğrencisinden (82 erkek, 78 kız) elde edilmiştir. Öğrencilerin almış oldukları son test puanlarından ön test puanları çıkartılarak elde edilen erişki puanları üzerine 5x3 MANOVA analizi uygulanmıştır. Araştırma bulguları, uygulanan farklı öğretim stillerinin, öğrencilerin özerklik ve yeterlik ihtiyaçları üzerinde anlamlı bir etki meydana getirmediğini göstermiştir. Diğer yandan, eşli çalışma öğretim stiline uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin ilişkili olma alt boyutundan aldıkları puanların; komut, alıştırma ve katılım stillerinin uygulandığı grupta yer alan öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin ilişkili olma psikolojik ihtiyaçlarında doyumun sağlanabilmesi adına eşli çalışma öğretim stiline kullanılması tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim stilleri, temel psikolojik ihtiyaçlar, ihtiyaç doyumu, motivasyon

ABSTRACT

The Effect of Different Teaching Styles on The High School Students' Satisfaction of Psychological Needs

Oğuzhan ÖZGÜN

Master Thesis, Physical Education and Sport Teaching

Supervisor: Prof. Dr. Bülent AĞBUĞA

August 2019, 116 pages

The purpose of this study is to analyse the effect of different teaching styles, which are carried on physical education lessons, on the basic psychological needs of students. In this respect, five different teaching style (command, practice, reciprocal, self-check and inclusion), which take part in The Spectrum of Teaching Styles Theory, have been carried out through the prepared lesson plans in terms of a program which includes basic volleyball skills in five different classes for six weeks and these teaching skills' effect on basic psychological needs of high school students by means of autonomy, competence and relatedness needs which take part in Basic Psychological Needs Theory have been analysed. In the research, an experimental model which includes pre-test – post-test has been adopted. The experimental process has been conducted by an experienced physical education teacher who has gotten a six hour training and has attended two week pilot study practises. The research data have been gathered from 160 ninth grade students (82 male, 78 female), who were studying in an Anatolian high school in Denizli in the school semester of 2018-2019, through Need Satisfaction Scale both before and after the experimental process. 5x3 MANOVA analysis has been carried out upon gain scores which had been gathered by subtracting the pre-test scores from the post-test scores of students. The research findings has showed that applied different teaching styles don't create a meaningful effect on students' autonomy and competence needs. On the other hand, it has been detected that the scores which the students, who have taken part in the group in which reciprocal style was applied, got from sub-dimension of relatedness showed a meaningful rise; in comparison to the students who have taken part in the group in which command, practice and inclusion styles were applied. As a conclusion, the usage of reciprocal teaching style for the sake of supplying the satisfaction of students' relatedness of psychological needs is recommended.

Keywords: Teaching styles, basic psychological needs, need satisfaction, motivation

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR LİSTESİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.2.1. Alt Problemler	2
1.3. Amaç	3
1.4. Önem	3
1.5. Sayıtlar	3
1.6. Sınırlılıklar	3
1.7. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Öğretim Stilleri Yelpazesi	5
2.1.1. Komut (A Stili)	6
2.1.2. Alıştırma (B Stili)	7
2.1.3. Eşli Çalışma (C Stili)	8
2.1.4. Kendini Denetleme (D Stili)	8
2.1.5. Katılım (E Stili)	9
2.1.6. İlgili Araştırmalar	10
2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar	13
2.2.1. Özerklik İhtiyacı	17
2.2.2. Yeterlik İhtiyacı	18
2.2.3. İlişkili Olma İhtiyacı	20
2.2.4. İlgili Araştırmalar	21
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	27
3.1. Araştırmanın Modeli	27
3.2. Evren ve Örneklem	28

3.3. Verilerin Toplanması	28
3.3.1. İhtiyaç Doyumu Ölçeği	29
3.4. Verilerin Analizi	29
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	30
4.1. Özerklik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	31
4.2. Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	32
4.3. İlişkili Olma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	33
4.4. Öğretim Stilllerinin Etkisine İlişkin Bulgular	34
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	37
KAYNAKLAR	44
EKLER	52
Ek 1. Etik Kurul İzni	52
Ek 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	53
Ek 3. İhtiyaç Doyumu Ölçeği	54
Ek 4. Veli Onam Formu	55
Ek 5. Ders Planları ve Çalışma Yaprakları	56
Ek 5.1. Parmak Pas	56
Ek 5.2. Manşet Pas	64
Ek 5.3. Servis	72
Ek 5.4. Smaç	80
Ek 5.5. Blok	88
Ek 5.6. Kurallı Oyun	97
ÖZGEÇMİŞ	106

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Öğreti Stillerinin Yapısı: Karar Vericiler</i>	9
Tablo 3.1. <i>Öğretim Stillerine Göre Katılımcı Sayısı</i>	28
Tablo 4.1. <i>Ön Test ve Son Test Tanımlayıcı Değerler</i>	30
Tablo 4.2. <i>Özerklik Alt Boyutunun Ön Test ANOVA Sonuçları</i>	31
Tablo 4.3. <i>Özerklik Alt Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve t Test Sonuçları</i>	31
Tablo 4.4. <i>Yeterlik Alt Boyutunun Ön Test ANOVA Sonuçları</i>	32
Tablo 4.5. <i>Yeterlik Alt Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve t Test Sonuçları</i>	33
Tablo 4.6. <i>İlişki Olma Alt Boyutunun Ön Test ANOVA Sonuçları</i>	33
Tablo 4.7. <i>İlişkili Olma Alt Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve t Testi Sonuçları</i>	34
Tablo 4.8. <i>Erişi Puanları Tanımlayıcı İstatistikler</i>	34
Tablo 4.9. <i>5x3 MANOVA Sonuçları</i>	36
Tablo 4.10. <i>İhtiyaç Doyumu Erişi Puanlarına İlişkin F, p ve eta Değerleri</i>	36
Tablo 4.11. <i>İlişkili Olma Erişi Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları</i>	36

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çocuklarımızı nasıl eğiteceğiz? Bugün toplumsal yaşantımızda karşı karşıya bulunduğumuz belki de en önemli sorun budur. Bu yoldaki çözüm arayışlarında başvurulabilecek en önemli kaynaklardan biri ise psikolojidir. Çünkü bireylerin kişiliklerini oluşturma ve yönlendirme yolunda eğitim, psikoloji temelli bir girişimdir. Hatta eğitimi, geniş kapsamlı psikolojik yaşama sanatının bir dalı olarak ele almak mümkündür (Adler, 2018).

Psikoloji artık hayatın her alanında kendini hissettiren bir bilim dalı haline gelmiştir (Cüceloğlu, 2018). Eğitim, bireyde davranış değişikliği amaçlarken psikoloji bilimi ise bu davranışların altında yatan nedenleri araştırmaktadır (Deniz, 2013). Bundandır ki eğitim kurumlarında da psikolojinin önemi yadsınamaz. Bir öğretmenin psikolojik temellere dayanmadan mesleğini icra etmesi olanaklı değildir. Kendi potansiyelinin, kişilik özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının, yetenek ve becerilerinin farkında olmayan, kısaca kendi davranışlarını tanımayan bir öğretmenin, öğrencilerinin davranışlarını anlamlandırarak onların ihtiyaçlarına cevap verebilmesi mümkün değildir (Selçuk, 2018).

Öğretim süreçlerinin tasarımı, öğrenci motivasyonunu etkileyerek davranışları şekillendirme potansiyeline sahiptir. Motivasyon kavramı ise öğrenci davranışlarını yönlendiren önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan davranışları uzun yıllardır bilim insanları tarafından araştırma konusu olmuş ve bu davranışlarının temelinde motivasyonun etkili bir unsur olduğu gözlemlenmiştir. Harekete geçmek için herhangi bir dürtü veya ilhama sahip olmayan birey, motivasyonsuz olarak nitelendirilmektedir. Bireyi harekete geçirecek motivasyonun sağlanması için de birtakım psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması önemli bir koşul olarak kabul edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Öz-belirleme kuramına göre bireyi güdüleyen amaç, bireyin ulaşmak istediği hedefin bilişsel bir temsildir. Amaçlar bir bireyin eyleminin hedefi, güdüler ise bireyin o hedefe sahip olmasının nedenleridir. Öz-belirleme kuramı, temel olarak içsel ve dışsal motivasyonu içermektedir. İçten gelen davranışa eşlik eden heyecan, zevk, ilgi ve tatminin deneyimlenmesi ile bireylerin motive olması içsel motivasyon olarak adlandırılmaktadır. Dışsal motivasyon ise onay kazanmak, ödül almak, suçluluktan kaçınmak gibi sonuçları elde etme amacıyla bir eylemi gerçekleştirmeyi içermektedir (Deci, Ryan ve Richard, 1996).

İster içsel kaynaklı ister dışsal kaynaklı olsun, insan edimleri ihtiyaçtan doğar. Murray (1938), ihtiyaç kavramını, mevcut ve tatmin edici olmayan bir durumu belirli bir yöne dönüştürmek suretiyle algı, kavrama, idrak, arzu ve eylemi düzenleyen kuvveti temsil eden beyindeki bir yapı olarak tanımlanmıştır (aktaran Engler, 2009). İhtiyaç kavramı, Öz-belirleme kuramı çerçevesinde ise davranışın yönünü belirleyen ve harekete geçmesini sağlayan motivasyonel bir etken olarak ele alınmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Kaynaklar her ne kadar sınırlı olsa da sınırsız olduğu ifade edilen insan isteklerinin, bireyleri sonsuz sayıda davranış olasılığına yönlendirmesi mümkündür. Kişilerin bu olası davranışlarında uyumlu ve sağlıklı kararlar alabilmesi ise psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu ile bağlantılı olabilmektedir. Öz-belirleme kuramı, insan davranışları altında yatan motivasyonel süreçlerin anlaşılabilmesi için doğuştan gelen özerklik, yeterlik ve ilişkili olma psikolojik ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). İçsel olarak motive edilmiş davranışların, bu üç temel psikolojik ihtiyacın doyumunun sağlandığı durumlarda oluşması daha yüksek ihtimaldir (Ryan, 1995).

Bu durumda, eğitim ortamlarında öğrencilerin bu ihtiyaçlarının ne düzeyde karşılandığı ve ihtiyaç doyumunun gerçekleşebilmesi için ne gibi düzenlemeler yapılabileceği önemli bir tartışma alanı oluşturmaktadır. Öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenme koşullarının, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına etki etmesi olasıdır. Dolayısıyla eğitim sürecinde tercih edilen öğretim stillerinin, öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarına yönelik etkileri psikolojik açıdan önemli bir inceleme konusudur.

1.2. Problem Cümlesi

Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumuna yönelik olarak beden eğitimi derslerinde tercih edilen farklı öğretim stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2.1. Alt Problemler

1. Farklı öğretim stilleri tercih edilerek işlenen beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarından özerklik puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Farklı öğretim stilleri tercih edilerek işlenen beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarından yeterlik puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Farklı öğretim stilleri tercih edilerek işlenen beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarından ilişkili olma puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi derslerinde uygulanan farklı öğretim stillerinin (komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme ve katılım), öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

1.4. Önem

Temel psikolojik ihtiyaçların doyumu, öğrenci motivasyonunu etkileyen önemli bir etken olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılanması, iyi oluş hallerini olumlu şekilde etkilemektedir (Deci ve Ryan, 2000). Alanyazın incelendiğinde ise öğretimsel tercihlerin temel psikolojik ihtiyaçların doyumu üzerinde etkili olabileceği görülmektedir (Ağbuğa, Xiang, McBride ve Su, 2016; Kirby, Byra, Readdy ve Wallhead, 2015). Özellikle tercih edilen öğretim stillerinin bu ihtiyaçları nasıl etkilediğinin araştırılması, öğrenci motivasyonuna yönelik olarak öğretimin planlanmasını sağlayabilir.

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan birçok araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğreten merkezli öğretim stillerini kullandıklarını veya tercih ettiklerini göstermektedir (İnce ve Hünük, 2010; Sympas ve Digelidis, 2014). Bir diğer yandan öz-belirleme kuramı, temel psikolojik ihtiyaçların kültürden bağımsız bir şekilde evrensel olarak geçerli olduğunu savunmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Mevcut çalışma ile, halihazırda uygulanmakta olan öğretim stillerinin öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını ne düzeyde karşıladığına dair ampirik verilerin elde edilmesinin ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Uygulanan öğretim stili haricinde, deney grubundaki öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu üzerinde etki edebilecek dışsal faktörlerin sabit olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, Denizli ilinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde bir Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan dokuzuncu sınıf öğrencileri ile sınırlı olacaktır. Ayrıca yelpazede yer alan öğretim stillerinden yalnızca öğreten merkezli stillere yer verilmiş olması araştırmanın bir başka sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

1.7. Tanımlar

Motivasyon: En genel anlamıyla, bir şeyler yapmak için harekete geçme eylemi olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). İçsel ve dışsal olmak üzere iki motivasyon türünün olduğu kabul edilmektedir. Doğal olarak ilginç ve keyifli bulunduğu için sergilenen davranışlar içsel olarak motive edilirken (Ryan ve Deci, 2000), çeşitli sonuçlara ulaşmak için bir araç olarak sergilenen davranışlar dışsal motivasyon kaynaklı eylemlerdir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

İhtiyaç Doymu: Psikolojik düşüncenin ana akımında yer alan sosyal öğrenme ve bilişsel teoriler dahil olmak üzere, insan doğasının psikolojik ihtiyaçlar içerdiği kabul edilmektedir. İhtiyaç doymu ise öz-belirleme kuramı çerçevesinden özerklik, yeterlik ve ilişkili olma şeklinde ifade edilen üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanması olarak tanımlanabilir (Deci ve Ryan, 2000).

Öğretim Stili: Her ne kadar öğretim yöntemi ve tekniği ile eş anlamlı gibi kullanımlarına rastlansa da öğretim stili, tüm öğretme-öğrenme sürecine yönelik olarak daha geniş kapsamda ele alınmaktadır. Öğretim davranışlarında öğretmenin felsefesini yansıtan üst etken olarak ifade edilebilir (Heimlich ve Norland, 2002).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretim Stilleri Yelpazesi

Öğretim Stilleri Yelpazesi, 40 yılı aşkın bir süre önce Muska Mosston tarafından beden eğitimi alanına sunulmuş, süreç içerisinde birtakım revizyonlarla geliştirilmiştir. Kuram, öğretimi, öğretmen ve öğrenci arasında gelişen devamlı bir ilişkiler dizisi olarak ele almaktadır. Öğretme ve öğrenmeyle ilgili evrensel ve kapsamlı bir bilgi bütünü sunması, uzun yıllardır bu alandaki pedagojiyi etkilemesine neden olmuştur (Mosston ve Ashworth, 2008).

Her bir öğretim girişimi, daha önceden alınmış bir kararın sonucudur. Dolayısıyla öğretme davranışlarını, bir kararlar zinciri olarak tanımlamak mümkündür. Bu nedenle de olası kararların doğasını ve insan davranışlarını nasıl etkileyebileceğini anlamak önem kazanır (Mosston ve Ashworth, 2000). Farklı eylem olasılıklarını tercih etmenin olası sonuçlarının incelenmesine ve farklı eylemlerin avantajlarının sonuçları bakımından değerlendirilmesine dayalı bir kararın ürünü olarak rasyonel eylemler ortaya çıkar (Bourdieu, 2016). Bundan dolayıdır ki karar verme becerisi, sosyal bilimlerin kalbi olarak nitelendirilmektedir (Engle, 2003).

Öğretim Stilleri Yelpazesinin önemli özelliklerinden biri de karar verme olarak ön plana çıkan öğretimin tek bir birleştirici süreç tarafından yönetildiği esasına dayanmasıdır. Öğretim stillerinin yapısı ve yelpazedeki yeri, öğretmen ya da öğrencinin verdiği kararların çözümlenmesi ile saptanır. Bir başka ifadeyle öğretim stilleri, kararları kimin verdiği bakılarak tanımlanabilmektedir. Bu kararlar belirlendiğinde karşımıza 11 öğretim stili çıkmaktadır (Mosston ve Ashworth, 2008; SueSee, Edward, Pill ve Cuddihy, 2018).

Öğretim Stilleri Yelpazesinde öğretim yaklaşımları sunuş ve buluş olmak üzere iki ana öğretim yaklaşımı içinde ele alınır. Mosston ve Ashworth (2000; 2008) tarafından sunuş yolu yaklaşımındaki stiller sırasıyla Komut (A Stili), Alıştırma (B Stili), Eşli Çalışma (C Stili), Kendini Denetleme (D Stili) ve Katılım (E Stili) olarak adlandırılmıştır. Buluş yolu yaklaşımındaki stiller ise yine sırasıyla Yönlendirilmiş Buluş (F Stili), Problem Çözme: Tek Doğru (G Stili), Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi (H Stili), Öğrencinin Tasarımı (I Stili), Öğrencinin Başlatması (J Stili) ve Kendi Kendine Öğretme (K Stili) şeklinde ele alınmaktadır.

Alfabetik olarak ilerledikçe bu stillerin, öğretene merkezli bir öğretim anlayışından öğrenene merkezli bir yapıya geçiş gösterdiği kabul edilmektedir. Sunuş yolu yaklaşımında yer alan stillerin (A-E) amacı *bilgiyi yeniden üretmek* iken buluş yolu yaklaşımında yer alan stillerin (F-K) amacı *yeni bilgi üretmek* olarak ifade edilmektedir (Kulinna ve Cothran, 2003).

Farklı öğretim stilleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı eğitim hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktadır (SueSee ve diğ., 2018). Her stil, belirli hedeflere ulaşmada kendi yerine sahiptir; bir süre kullanıldığında belirli bir grup hedefi karşılayabilir. Hedefler değiştiğinde kullanılan öğretim stiline de değişmesi gerekir. Bundan dolayı hiçbir stil kendi başına daha iyi veya en iyi değildir (Mosston ve Ashworth, 2000). Örneğin, halk oyunları gibi ortak ritim çalışmalarında komut yöntemi daha etkiliyken, öğrenen tarafından daha önce bilinmeyen bir hareket probleminin çözümünde buluş yöntemlerinin daha verimli olması söz konusudur (İnce ve Hünük, 2010).

Her bir stiline kendine özgü yapısı beraberinde farklı uygulamalar gerektirir. Her bir stil başka bir öğretmen-öğrenci ilişkisi ortaya koyduğu için her stiline kullanımında farklı bir gerçeklik ortaya çıkar. Bu durumda, belirli bir stilde yaşantı geçirirken, belirli bir alan boyunca öğrenciye ne olacağı sorusu önem kazanır. Eğitim ortamında öğretmen davranışının öğrenci davranışını etkilediğini varsaydığımızda, her bir uygulama için farklı anlamlar elde edilebileceğini ve bu doğurguların öğretim stillerinin yapısından kaynaklanabileceğini söylemek mümkündür (Mosston ve Ashworth, 2000). Bu kapsamda, araştırmaya konu olan komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme ve katılım stillerini ayrıca ele almakta fayda vardır.

2.1.1. Komut (A Stili)

Komut stili, tüm kararların öğretmen tarafından verildiği bir stildir. Hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarında bütün kararlar öğretmenin inisiyatifindedir. Bu stilde öğretmenin uyarıcısı ile öğrencinin tepkisi arasında doğrudan ve anında gerçekleşen bir ilişki bulunur. Öğrencinin her hareketinden önce öğretmen tarafından bir uyarıcı (komut sinyali) verilir. Başka bir deyişle ilişkinin özünü bir kişi veya vekilin diğerleri için tüm kararları vermesi oluşturur. Öğrencinin izlediği yol öğretmen tarafından verilen model doğrultusundadır. Bundan dolayı mekan, duruş, durma zamanı, hız ve ritim, başlama zamanı, süre ve aralık ile ilgili kararların hepsi öğretmene aittir. Öğrencinin konumu ise her karara yanıt vermesidir (Byra, 2018; Mosston ve Ashworth, 2000).

Öğretmen yapı ile ilgili tüm kararları verdiğinde ve öğrenci bu kararları eksiksiz takip ettiğinde uyarıcıya anında tepki, aynılık, uyma gibi bazı hedeflere ulaşılır. Bu stili kullanmak isteyen bir öğretmenin, karar yapısı, karar sıralaması, çalışmanın uygunluğu gibi konulara tamamen hakim olması gerekir. Komut stili yaşantısı temelde bir hareket yaşantısıdır. Her çalışmayı yaparken hareketi tekrar tekrar yapmak ve modeli tekrar etmek, bu stilin fiziksel gelişime katkıda bulunmasını sağlar. Aslında her stil, öğretme davranışını konu seçimi ve düzenlemesini etkilediği gibi, kararlara uyma konumundaki öğrenciyi de farklı şekillerde etkiler. Her stil beraberinde bir grup anlamı oluşturur. Bu stilin kullanımından sonra ters giden durumlarda bunun kaynağı olan karar her zaman bulunabilir. Karar verici konumunda bulunan öğretmenin görevi ise bu kararları incelemek ve uygun ayarlamaları yapmaktır (Byra, 2018; Mosston ve Ashworth, 2000).

2.1.2. Alıştırma (B Stili)

Alıştırma stili, komut stilinden farklı olarak, belirli kararların öğretmenden öğrenciye devredilmesi neticesinde öğretmen ile öğrenci arasında, öğrenci ile çalışmalar arasında ve öğrencilerin kendi aralarında yeni ilişkiler yaratır. Bu stil, hem öğretmen hem de öğrenci için bir ayrılma işlemi başlatır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin temelinde öğretmenin öğrenciyi sorumluluğa ve bağımsızlığa davet etmesini içeren yeni bir gerçek ortaya çıkmaktadır. Kararların devredilmesi işlemi ise dokuz temel kategoriden oluşur. Bu kategoriler; duruş, yer, çalışmaların sıralaması, başlama zamanı, hız ve ritim, durma zamanı, aralık, kıyafet ve görünüm, açıklık getirme için başlangıç soruları şeklindedir. Bu stil ile birlikte çalışma yaprakları kullanılmaya başlanır. Öğretmen dersin öncesinde çalışma yapraklarını hazırlar ve öğrenciler belirlenen etkinlikleri çalışma yapraklarında yer alan direktifler doğrultusunda kendi tempoları uyarınca gerçekleştirmeye çalışırlar (Byra, 2018; Mosston ve Ashworth, 2000).

Hazırlık ve değerlendirme kararları önceki gibi kalır, bu kararları öğretmen verir; uygulama aşamasında ise sorumluluk öğrenciye aittir. Bu sayede alıştırma stili, öğrenciyi karar vermede etkin konuma yükselten ilk öğretim stili olma özelliğini kazanır. Bu stilde geliştirilen ilişki ise öğretmenin öğrenciye güvenmesini gerektirir. Çünkü öğrenci çalışma anında uygun kararlar vermelidir. Öğrenci açısından ise bağımsız kararlar alma öğrenilir. Öğretmen, uygulamanın başında performansı gözledikten sonra kişisel teması başlatmak için öğrenciler arasında gezer ve dönüt sunar. Değerlendirme evresindeki amaç, sürece katılan tüm öğrencilere özel dönüt sağlamaktır (Byra, 2018; Mosston ve Ashworth, 2000).

2.1.3. Eşli Çalışma (C Stili)

İşbirliğine dayalı, eşli çalışma stili eşler arasındaki toplumsal ilişkileri ve anında dönüt sağlamanın koşullarını içerir. Bu stilde her eşin belirli görevleri bulunur ve eşlerden biri uygulayıcı, diğeri ise gözlemci olarak belirlenir. Uygulayıcının görevi, alıştırma stilindeki benzer olmakla birlikte sadece gözlemci ile iletişimi içerir. Gözlemcinin görevi ise hem uygulayıcıya dönüt sağlamak hem de öğretmenle iletişim kurmaktır. Öğretmen, uygulayıcı ve gözlemciyi gözlemler ancak sadece gözlemci ile iletişim kurar. Diğer stillerden farklı olarak öğretmen, dönüt kararını öğrenciye devreder. Başka bir deyişle dönüt gücü öğrencidedir. Temelde öğretmen için asıl iş yeni görevler ve ilişkiler için ortam hazırlamaktır. Gözlemci ise uygun dönütleri sunar ve bu sırada öğretmen ile etkileşim halindedir (Byra, 2019; Mosston ve Ashworth, 2000).

Bu stilin en önemli doğurgularından biri ise öğretmenin, kendisinin bilgi, değerlendirme ve dönüt için tek kaynak olmadığı gerçeğini kabul etmesidir. Bu stilde farklı olarak öğretmen, çalışma yapraklarındaki açıklamaların yanı sıra bir ölçüt çizelgesi de oluşturur. Gözlemci öğrenciler, uygulayıcıyı bu kriterler doğrultusunda değerlendirirler. Stilde dikkat edilmesi gereken nokta öğrencinin kendi eşini kendisinin seçmesidir. Bu da bir özerklik sağlar ve uyum açısından önemlidir. İnsanlar genellikle tanıdıkları ve sevdikleri insanlarla eş olmayı ve çalışmayı severler. Bu stilde ilk yaşantı olumsuzsa eşler genelde beraber çalışmayı reddederler. Bu, stilin zayıf bir noktası olarak söylenebilir; çünkü çatışma, eşli çalışmalarda istenmeyen bir durumdur (Byra, 2019; Mosston ve Ashworth, 2000).

2.1.4. Kendini Denetleme (D Stili)

Kendini denetleme stili, öğrenciye daha fazla kararın devredildiği ve dolayısıyla da öğrenci açısından daha fazla sorumluluğun alındığı bir stildir. Kişinin kendi performansı açısından farkındalık yaratırken, öğrenci aynı zamanda kendi performansını gözlemlemeyi de öğrenir ve bunun devamında da ölçütlere uygun bir değerlendirme yapar. Ölçütler bireysel gelişim doğrultusundadır. Bireysel performans ölçütlerinde nesnelliğin korunması önemli bir noktadır. Eşli çalışmaların getirdiği eşine dönüt sağlama becerisinden sonra artık öğrenci, kendine dönüt sağlamak için ölçütleri kullanacaktır. Bu da yine öğrenci açısından kendisine daha fazla güvenmeyi öğreneceği anlamına gelmektedir (Byra, 2019; Mosston ve Ashworth, 2000).

Bu stilde öğretmen, öğrencinin bağımsızlığına önem verir. Öğretmenin bir başka görevi ise gözlemci olmaktır. Öğrenci ise kendi sınırlarını, başarılarını ve başarısızlıklarını belirler. Bu stilde öğrenci yalnız çalışmaktadır. Bu açıdan D stili öğretmenle veya toplulukla daha fazla bir iletişime izin vermemektedir. Ölçüt çizelgeleri açısından da C stili için belirlenen ölçüt çizelgeleri bu stil için de kullanılabilir. Performansın kaydedilmesi konusunda ise bazı zorluklar yaşanabilmektedir (Byra, 2019; Mosston ve Ashworth, 2000).

2.1.5. Katılım (E Stili)

Katılım stili, diğer dört stilden farklı olarak çalışmaların düzenlenmesinde, aynı çalışmada çeşitli performans düzeyleri gibi farklı bir anlayış getirir. Bu da öğrenciler açısından kişinin hangi performans düzeyinde başlayacağı ile ilgili diğer stillerde veremeyecekleri önemli bir karar vermelerini sağlar. Bundan dolayı bu stilin hedeflerinden biri de bireysel farklılıklara önem verilen bir ortamdır. Bu stilde öğretmenin görevi hazırlık evresi kararlarını vermektir. Öğrenci ise uygulama kararlarını verir. Bunun yanında çalışma performansı düzeyini de öğrenci belirler. Değerlendirme evresinde ise öğrenci kendi performansı ile ilgili öznel bir değerlendirmede bulunur ve hangi düzeyde devam edeceğini kendisini seçer (Byra, 2019; Mosston ve Ashworth, 2000).

Öğretmenin bu stil boyunca dikkat etmesi gereken nokta öğrencinin çalışma performansı değil, karar verme görevidir. Öğretmenin yansız dönüt kullanması gerekir. Çünkü ne öğretmenin görevi seçilen düzeyi beğenip beğenmediğini öğrenciye söylemek ne de öğrencinin görevi öğretmeni mutlu etmektir. Öğrencinin nihai görevi kendisi için uygun düzeyi seçmektir. Hedef ise, öğrenciye hangi konu düzeyinde daha iyi olduğu ile ilgili uygun karar vermeyi öğretmektir. E stili açısından öğrenciyi başarılı bir şekilde başlamaya teşvik etmek önemlidir. Sürekli katılım sağlamak bu stil için başka bir önemli noktadır. Stilde dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta, başlangıçta seçtikleri düzeyde kalan öğrencilerin iyi gözlemlenmesidir. (Byra, 2019; Mosston ve Ashworth, 2000).

Tablo 2.1. *Öğretim Stillerinin Yapısı: Karar Vericiler (Mosston ve Ashworth, 2000)*

	Komut	Alıştırma	Eşli Çalışma	Kendini Denetleme	Katılım
Hazırlık	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen
Uygulama	Öğretmen	Öğrenci	Uygulayıcı	Öğrenci	Öğrenci
Değerlendirme	Öğretmen	Öğretmen	Gözlemci	Öğrenci	Öğrenci

2.1.6. İlgili Araştırmalar

İnce ve Hünük (2010), 246 beden eğitimi öğretmeniyle gerçekleştirdikleri bir çalışma ile programda önerilen öğrenen merkezli yaklaşımların aksine cinsiyet, eğitim verilen düzey ve lisansüstü eğitim yapmış olma değişkenlerinden etkilenmeksizin beden eğitimi öğretmenlerinin komut ve alıştırma stilleri başta olmak üzere öğreten merkezli stilleri tercih ettiklerini göstermiştir. Yıldız ve Kangalgil (2014) ise 700 öğretmenden elde edilen verilerin ardından beden eğitimi öğretmenleri tarafından en çok tercih edilen stillerin eşli çalışma, komut ve alıştırma olduğu; öğrencinin tasarımı, yönlendirilmiş buluş ve kendi kendine öğretme stillerinin ise en az düzeyde tercih edildiği bulgularına ulaşmışlardır.

Cengiz ve Serbes (2014) tarafından, yedi ayrı coğrafi bölgeden dokuz farklı üniversitede öğrenim görmekte olan 330 beden eğitimi öğretmeni adayından oluşan bir örneklem grubundan elde edilen sonuçlar, öğretmen adayları arasında da en çok tercih edilen stillerin öğreten merkezli stiller arasında yer alan komut ve alıştırma stilleri olduğunu göstermektedir. Yıldız, Yılmaz, Yalız-Solmaz ve Şimşek (2018) de pedagojik formasyon eğitimine katılan 182 öğrenci ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün son sınıfında öğrenimlerine devam eden 187 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış, katılımcıların yine öğreten merkezli stilleri tercih ettikleri görülmüştür.

Syrmpas ve Digelidis (2014) tarafından Yunanistan'da yapılan bir araştırmaya 208 beden eğitimi öğretmen adayı katılmış ve yine komut ve alıştırma başta olmak üzere bilgiyi yeniden üreten öğretim stillerinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Syrmpas, Digelidis ve Watt 2015 yılında ise 219 beden eğitimi öğretmeni ile çalışmış, bu araştırmanın sonuçları da öğretmenlerin kendini denetleme, öğrencinin başlatması ve kendi kendine öğretme stillerinden ziyade komut, katılım ve alıştırma stillerini kullandıklarını göstermiştir.

Öğretim Stilleri Yelpazesinde yer alan stillerin nasıl kullanıldığını ve algılandığını inceleyen bir çalışmada; 142 öğretmen, 84 lisans öğrencisi ve 58 lisansüstü öğrenci olmak üzere toplam 284 öğretmen ve öğretmen adayından veri toplanmıştır. Katılımcılar, kuramda yer alan tüm stillerin etkinliklere katılımı artıracığına ve öğrencilerin becerileri daha iyi öğrenmelerine yardımcı olacağına inandıklarını belirtmelerine karşın derslerinde yalnızca komut, alıştırma, eşli çalışma ve katılım stillerini kullandıklarını / kullanacaklarını ifade etmişlerdir (Zeng, 2016).

Beden eğitimi öğretmen adaylarının, Öğretim Stilleri Yelpazesinde yer alan öğreten ve öğrenen merkezli stiller hakkındaki görüşlerinin araştırıldığı nitel bir çalışmada, 16 katılımcı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sonuçları, öğretmen adaylarının öğreten merkezli stilleri sınıf kontrolü, öğrencilerin güvenlikleri ve disiplin açısından etkili olarak değerlendirirken; öğrenen merkezli stilleri ise motivasyon, eleştirel düşünme, sorumluluk ve özerklik açısından önemli bulduklarını göstermiştir (Sympas, Chen, Pasco ve Digelidis, 2018).

Avustralya’da yürütülen bir araştırmada (SueSee ve diğ., 2018) ise dokuz hafta boyunca dokuz öğretmenin işlediği beden eğitimi derslerinde yapılan gözlemlerin ardından öğretmenlerin 11 öğretim stilinden yalnızca beşini (komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme, yönlendirilmiş buluş) kullandıkları tespit edilmiştir. Dahası sadece beş öğretmenin iki ya da daha fazla öğretim stiline başvurduğu ve dört öğretmenin ise yalnızca bir öğretim stiliyle yetindiği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, alıştırma stilinin öğretmenler arasında baskın şekilde tercih edilen öğretim stili olduğunu göstermiştir.

Diğer yandan alanyazın incelendiğinde, anket verileri ile yapılan gözlemler karşılaştırıldığında öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri stiller ile gerçekte kullandıkları stiller arasında uyumsuzluklar bulunabileceğini gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. İsveç’te iki aşamalı olarak gerçekleştirilen bir çalışmanın ilk aşamasında 42 beden eğitimi öğretmeninden ölçekler aracılığıyla veri toplanmış, ikinci aşamada ise bu öğretmenler arasından gönüllü olan altı öğretmenin derslerinde gözlemler yapılmıştır. İlk aşama bulguları, öğreten merkezli den öğrenen merkezliye yelpazede yer alan geniş bir aralığa işaret etse de ikinci aşamadaki gözlem sonuçları, öğretmenlerin genellikle öğreten merkezli stilleri kullandıklarını göstermiştir (SueSee ve Barker, 2019). Ülkemizde de 86 farklı okuldan 120 beden eğitimi öğretmenin katıldığı benzer bir araştırmada, yine anket sonuçları ile yapılan gözlemlerin birbiriyle uyummadığı ve öğretmenlerin sonuç olarak öğreten merkezli stilleri kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır (Parsak ve Saraç, 2019).

2000 ile 2016 yılları arasında yayımlanan, 15 farklı ülkeden 3465 katılımcıyı kapsayan 13 çalışmayı inceleyen Chatoupis (2018), öğreten merkezli stillerin öğrenen merkezli stillere nazaran daha çok tercih edildiklerini saptamıştır. Ayrıca, öğreten merkezli stiller arasında alıştırma, eşli çalışma ve katılım; öğrenen merkezli stiller arasında da yönlendirilmiş buluş ve problem çözme en çok kullanılan stiller olarak ön plana çıkmıştır.

Alıştırma ve eşli çalışma stillerinin etkililiğinin incelendiği bir başka meta analiz çalışmasında ise 1982-2017 aralığında altı araştırma incelenmiş, iki öğretim stilinin de motor beceriler üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Chatoupis ve Vagenas, 2018).

Alıştırma, eşli çalışma ve katılım stillerinin voleybol becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Zeng, Leung, Liu ve Bian, 2009), daha önce temel voleybol becerilerini içeren herhangi bir ders almamış olan 72 beden eğitimi lisans öğrencisi rastgele yöntemle üç gruba ayrılmış ve sekiz derslik bir programa devam etmişlerdir. Programın ardından, alıştırma stili uygulanan grupta yer alan öğrencilerin, eşli çalışma ve katılım stilleri uygulanan gruplarda yer alan öğrencilere kıyasla voleybol becerilerinde daha yüksek puan aldıkları; eşli çalışma stili ile katılım stili uygulanan gruplar arasında ise anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Proios (2018) ise alıştırma stilinin motor beceriler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Haftada 30'ar dakikadan iki kez, toplam altı haftada 12 dersi kapsayan temel cimnastik becerilerini içeren bir programa 68 dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın başında, sonunda ve deneysel süreç tamamlandıktan iki hafta sonra olmak üzere öğrencilerin beceri düzeyleri üç kez ölçülmüştür. Öntest verileri değerlendirilerek öğrenciler düşük, orta ve yüksek olarak belirlenen üç farklı gruba ayrılmıştır. Araştırma sonuçları, alıştırma stili uygulanan programın ardından üç grupta da motor becerilerin arttığını göstermiştir. Dahası, başlangıçta düşük beceri grubunda yer alan öğrencilerin, orta ve yüksek beceri grubunda yer alan öğrencilere kıyasla programın sonunda daha çok gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim stillerinin motivasyon üzerindeki etkilerinin incelendiği bir çalışmada ise (Goudas, Biddle, Fox ve Underwood, 1995) 10 hafta boyunca 24 kız öğrencinin katıldığı atletizm uygulamaları, alıştırma ve katılım stillerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiş; her dersin ardından içsel motivasyon ve hedef yönelimi verileri toplanmıştır. Yapılan analizler, kurs boyunca öğrencilerde görev yönelimli hedeflerin ve içsel motivasyonun arttığını göstermiştir.

Meyer, Soenens, Aelterman, Bourdeaudhuij ve Haerens (2016), öz-belirleme kuramı çerçevesinde öğrenci davranışlarını içsel olarak kontrol eden öğretim uygulamaları (örneğin, suçluluk uyandırma ve utandırma) ile dışsal olarak kontrol eden öğretim uygulamalarının (örneğin, tehditler, cezalar ve komutlar) öğrenciler üzerindeki motivasyonel etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya 22 farklı beden eğitimi öğretmenin kontrolündeki 92 farklı sınıftan 925 dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulguları, kontrol yönelimli her iki öğretim uygulamasının da içsel motivasyon ve bütünleşmiş düzenleme ile negatif; içe dönük düzenleme, dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk ile pozitif yönde sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur.

2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar

İnsan doğasının karmaşık yapısını anlama çabasında, davranışların öncesindeki nedenleri derinlemesine analiz etmek gerekir. İnsan davranışının ortaya çıkmasının öncesinde giderilmeye çalışılan bir yoksunluktan söz edilebilir. Bu yoksunluk da içsel bir gerilimi beraberinde getirir (Çırak, 2017). İnsanların bu karmaşık doğaları içerisinde insanlara özgü dürtüler ihtiyaç olarak adlandırılmaktadır. Günü, motivasyon, istek, arzu, gereksinim gibi dürtüler yüksek dürtülerdir. Bu dürtüler ihtiyacı oluşturur ve iç veya dış kaynaklıdır. Temel ihtiyaçların çerçevesini, insanların psikososyal ihtiyaçlarının oluşturduğu söylenebilir (Eysenck, Arnold ve Meili, 1972).

İhtiyacın ortaya çıkması, var olması gereken bir etmenin eksikli hissedilmesine bağlıdır. İhtiyaçlar; biyolojik, fizyolojik ve psikolojik temelleri olabilen örüntülerden oluşur. İhtiyaçların giderilmesi ise kişiden kişiye değişmekle birlikte kişisel seçim ve değer yargıları ile ilişkilidir. Kişilerin ihtiyaçlarından yoksun kalmaları karmaşık bir durumdur, psikolojik ve fizyolojik kökenli olabilir (Budak, 2003).

İnsan davranışları, yaşamı sürdürme ve kendini gerçekleştirme eğilimlerinden meydana gelir ve yaşamın içindeki dengeyi bozan unsurlara ve yok olmaya karşı bir direnç gösterilir. Bu direnç, bireyin tüm genetik olanaklarını kullanabilme ve geliştirebilme adına hem fiziksel hem de zihinsel düzeyde bir çaba harcandığını göstermektedir. Bu çaba bireyin denge isteği ile eşgüdümlüdür. Yaşamdaki sürekliliğin sağlanmasındaki denge durumu, dengeleşim (homeostasis) olarak adlandırılır. Temel ihtiyaçların çıkış noktası da bireyin gelişim ve varoluşunu sürdürme çabasıdır (Kartal, 2003).

Psikolojik ihtiyaçlar fizyolojik ihtiyaçlar gibi doyurulmadığında bireyin hayatta kalma durumunu etkilemez ancak bireyin yaşamında çeşitli sorunlar yaratıp psikolojik sağlığı açısından olumsuz bir durum yaratabilir (Cüceloğlu, 2018).

İnsan davranışının temel dinamiklerinden biri olan temel psikolojik ihtiyaçlar, birçok teorisyenin ilgisini çekmiş ve pek çok araştırmaya konu olmuştur (Acun, 2018). Bu teorisyenlerden biri Maslow'dur. Maslow iki temel varsayımda bulunur. Bunlardan ilki insan davranışlarının temelinde ihtiyaçların olduğudur. İkincisi ise bazı ihtiyaçların giderilmesinin diğerlerinden daha önemli olduğudur. Birey için önemli ve şiddetli olan bu ihtiyaçlar karşılandıktan sonra diğer ihtiyaçların karşılanması yoluna gidilir. Bu durumda bireylerin davranışlarını anlayabilmek adına onların ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmek gerekir (Eroğlu, 1996).

Maslow, temel psikolojik ihtiyaçları hiyerarşik bir yapı olarak ortaya koymuş ve en temeldeki fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasıyla diğer ihtiyaçların da meydana çıkarak organizmayı baskı altına aldıklarını ve bireyin ihtiyaçlarının göreceli bir şekilde organize olduğunu ifade etmiştir. İhtiyaçlar, fizyolojik ihtiyaçlar ile başlayıp; güvenlik, ait olma-sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı ile son bulmaktadır. Birey bu psikolojik arzularını gerçekleştiremiyor ve potansiyelinin gerekliliklerini ortaya çıkaramıyorsa yine memnun değildir, ihtiyaç içindedir (Maslow, 1970).

Genel olarak Maslow'un ihtiyaçlar piramidi incelendiğinde en üstte ideal birey, alt basamaklara inildikçe ise bireyi bu ideallere götüren ara ihtiyaçlar vardır. Bireyde en yüksek değere sahip olan ihtiyaçlar aynı zamanda tatmini en zor olan ihtiyaçlardır. Çoğu modern toplumda bireyler temel fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına rağmen kendilerini mutsuz hissedebilirler. Bu durum aynı zamanda bireyin psikolojik ihtiyaçlarının önemini göstermektedir (Butler ve McManus, 1998).

İhtiyaçların insan davranışları üzerindeki etkisini açıklayan ilk kuramlardan biri olma özelliği taşıyan psikanalitik kuram ise organizmanın eksikliğini hissettiği nesneyi aradığını ve onu rahatsız eden uyarıyı yok etmek istediğini belirtir. Özne, ihtiyaç duyduğu şeyi bulduğunda o uyarıyı yok ederek bozulan denge durumunu yeniden kurabilir (Çelikkaleli, Gökçakan ve Capri, 2005). Üst-ben (süper ego), ben (ego) için bir ideali temsil etmektedir; ben, bu ideale benzeme eğilimi göstermektedir. Daha iyi olmaya çalışarak ben tarafından eyleme dökülen şeyler, üst-ben'in gerekleridir. Bu gereklilikler, yaşam çizgisi boyunca özellikle ebeveynlerden ve eğitimcilerden etkilenilerek türetilmektedir (Freud, 2015).

Murray (1938) ise ihtiyacı, kişisel doyumunu artırmak ya da doyum elde edilmeyen bir durumu değiştirmek için algımızı, anlayışımızı ve davranışımızı organize etmeye yarayan bilişsel bir yapı olarak adlandırmaktadır (aktaran Engler, 2009). Murray 20 adet ihtiyaç listelemiştir. Bu ihtiyaçlar; bağımsızlık, başarı, zarardan kaçınma, düzen, verici olma, kabul etme, dostluk, saldırganlık, karşıt tepki oluşturma, küçük düşmeden kaçınma, düzen, oyun eğlence, reddetme, savunma, yüceltme, hükmetme, kendini sergileme, cinsellik, zevk, yardım alma ve öğrenmedir (Hall ve Lindzey, 1985). Bu ihtiyaçların her biri belirli duygularla eşleşmekte ve belirli bir davranışın ortaya çıkışında aldığı rolle bireyin psikolojik ihtiyaçlarının doyumuna aracılık etmektedir. Çevre de ihtiyaçların doyurulmasında önemli rol oynamaktadır. Murray ihtiyaç-baskı modelindeki kuramında; bireyin ihtiyaçları ile çevrenin özellikleri arasındaki uyumun önemli olduğunu dile

getirmektedir. Bu uyumun seviyesi bireyin ihtiyaçlarına ilişkin doyumuna ya da ihtiyaçlara ilişkin yoksunluğa neden olur (Irak, 2012).

Gerçeklik Terapisi'nin kurucusu Glasser de beş temel ihtiyaç olduğunu ifade etmiş ve bu ihtiyaçların evrensel olarak belirlendiğini dile getirmiştir. Glasser'a göre bu ihtiyaçlar sırası ile hayatta kalma ihtiyacı, ait olma-sevgi ihtiyacı, güç ihtiyacı, özgürlük ihtiyacı ve eğlenme ihtiyacıdır. Evrensel olan bu psikolojik ihtiyaçlar bilinçli ya da bilinçdışı şekillerde karşılanırlar (Rapport, 2007).

Genel çerçeveden incelendiğinde teorik olarak Glasser ve Maslow'un görüşlerinin belli noktalarda benzerlik gösterdiği söylenebilir. Örneğin her iki kuramcı da sevgi ihtiyacının temel ihtiyaçlardan birisi olduğunu kabul eder ve sevgi ihtiyacının evrensel olduğu önermesinde bulunurlar. Ayrıca ihtiyaçların doğuştan geldiği noktasında da hemfikirdirler. İhtiyaç doyumu konusunda bireyin çevresinde bulunan kişilerin bireye özgürlük tanınması ve seçme hakkı verilmesinin sağladığı kolaylık düşüncesi iki kuramcıda da ortaktır. Glasser ihtiyaç doyumu sonrasında bireyin problemlerinin azalması sonucuna varırken, Maslow ihtiyaç doyumu bireyde sağlıklı bir gelişimi mümkün kılar der. İki kuramcı da ihtiyaç doyumu sonrasında ilgili farklı görüşlere sahiptirler (Çırak, 2017).

Temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu destekleyen sosyal bağlamlar ve bireysel farklılıklar, dışsal motivasyonun entegre edilmesini ve içsel olarak motive edilmiş davranışları içeren doğal gelişim süreçlerini kolaylaştırırken; bu ihtiyaçların doyumunu engelleyen durumlar motivasyon, performans ve iyi-oluş hallerinde düşük düzeylere neden olmaktadır. Öz-belirleme kuramına göre temel psikolojik ihtiyaçlar, doğumla birlikte var olur ve bundan dolayı insan doğasının temelinde yer alır. Bu psikolojik ihtiyaçların doyurulması bireyin gelişimi, bütünlüğü ve sağlığı bakımından oldukça önemlidir (Deci ve Ryan, 2000).

Öz belirleme ismi verilen olgu aslında bireyin kendi iradesini ortaya koymasını ifade etmektedir. Yani birey, davranışlarının toplumsal normlardan, grup baskılarından, gelenek ve görenekler gibi dışsal faktörlerden etkilenmeden kendi inançları ve değer yargılarını belirlemesi sonucunda oluşturduğu düşünce yapısıyla kendi kararlarını kendi iradesiyle ortaya koymasındır. Bireyin kendi iradesiyle verdiği kararlarda etkili olan ilk kriter, bireyin kendi kararını alabiliyor olmasıdır. Yani dış etki, baskı veya ödül gibi durumlar ilk kriter değildir. Baskı altında kalmadan kendi ilgi ve değerlerine göre karar alan bireyler öz belirlemeyi gerçekleştirmişlerdir (Cihangir-Çankaya, 2005).

Bireyler içsel motivasyonu ya da içsel referans çerçevesini sağladıktan sonra kendilerini tamamen bağımsız hissetmekle beraber davranışlarının kendilerini ifade ettiğini düşünürler. Eğer birey dışsal motiveye başka bir deyişle dışsal referans çerçevesine bağlı ise yaptığı davranış sonucu ödül almak, suçluluk duygusu yaşamamak veya onay almak adına davranışlar sergilemektedir (Boiche ve Sarrazin, 2007).

Öz-belirleme kuramı açısından motivasyonel süreçler, insan faaliyetlerini başlatan ve yönlendiren, bununla birlikte kişiliği inşa eden içsel basamaklar dizisi olarak ele alınmaktadır (Ryan ve Deci'den aktaran Gül, 2017). Öz-belirleme kuramı, grup içerisindeki süreçlerde kişinin bireysel gelişimini anlamak için psikolojik ihtiyaçların anlaşılmasını odağına alan bir kuramdır (Sheldon ve Bettencourt, 2002). Öz belirleme kuramında bireyin sosyal etkileşim sürecinde karşılaştığı ve gözlemlediği değer, tutum ya da davranışlar bulunmaktadır. Birey, bu etkileşimlerin tümünü benimseyip içselleştirebilme yolunda birtakım güdüleme mekanizmalarına ihtiyaç duymaktadır (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997).

Öz-belirleme kuramının Bilişsel Değerlendirme, Organizmik Bütünleşme ve Nedensellik Yönelimi ile birlikte dört alt kuramından biri olan Temel Psikolojik İhtiyaçlar kuramı, bu doğrultuda evrensel olarak geçerli üç psikolojik ihtiyacın var olduğunu öne sürmektedir. Bu ihtiyaçlar, bireyi ilgilendiren konular üzerinde kendi seçimlerini yapması anlamına gelen *özerklik* ihtiyacı; yetenekleri kullanma ve onları geliştirme anlamına gelen *yeterlik* ihtiyacı; diğer insanlarla etkileşme ve sosyal yönden değerli hissetme anlamına gelen *ilişkili olma* ihtiyacı olarak ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Öz-belirleme kuramına göre, temel psikolojik ihtiyaçlar “psikolojik gelişim, bütünleşme ve iyi-oluşun sürdürülebilmesi için gerekli olan ve doğuştan getirilen psikolojik gıdalar” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kuram kişilik gelişiminin ve davranışların örgütlenmesinin altında yatan içsel süreçlere odaklanan bir motivasyon ve kişilik kuramıdır. Kişinin psikolojik olarak sağlıklı bir şekilde gelişim göstermesine ve dolayısıyla ruh sağlığına olumlu olarak destekte bulunabilmek için özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyacı olarak adlandırılan temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Deci ve Ryan (2000), bir bitki büyümek için nasıl güneş ve suya ihtiyaç duyuyorsa kişinin gelişimi, bütünleşmesi ve sağlığı için ana besin olarak nitelendirdikleri temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca bitkinin ihtiyaç duyduğu su, hava ve bazı minerallerden biri veya ikisi eksik olduğunda bitkinin

gelişiminde ve sağlığında bozulmalar olduğu gibi bu ihtiyaçlardan bir ya da ikisinin karşılanmaması durumunda bireylerin gelişiminde aksamalara neden olabileceğini ifade etmişlerdir (Deci ve diğ., 1991).

Temel psikolojik ihtiyaçlar kavramı, sosyal bağlamlar, motivasyonel yönelimler, hedef içeriği, sağlıklı gelişim, yüksek kaliteli performans, sürdürülen davranış değişikliği ve mental sağlık ile ilgili geniş bir araştırma yelpazesini organize etme ve bütünleştirme aracı olarak kullanılmıştır. İhtiyaç kavramı, bir zamanlar ampirik psikolojide yaygın olmasına rağmen, diğer alanlarda büyük ölçüde göz ardı edilmiştir (Deci ve Ryan, 2000). Ancak son yıllarda yapılan çalışmalarda, insan davranışlarına yön veren bu kavramın önemi üzerinde durulmaktadır. Özellikle eğitim alanında öğrenci davranışlarına yönelik olarak psikolojik ihtiyaçların doyumu önemli bir araştırma konusudur. Bu bağlamda özerklik, yeterlik ve ilişkili olma psikolojik ihtiyaçlarını ayrıntılı bir şekilde ele almakta fayda vardır.

2.2.1. Özerklik İhtiyacı

İnsanlar, diğer insanların onları belirli şekillerde davranmaya zorlamalarından ziyade kendi amaç, istek ve arzuları doğrultusunda davranmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Deci ve Ryan'dan aktaran Demir-Güdül, 2015). Özerklik ihtiyacı da bireyin eylemlerinin denetlendiği veya o eylemlere mecbur bırakıldığını hissetmesi yerine, eylemlerine kendi arzusuyla karar verebildiğini içsel olarak hissetmek istemesiyle ortaya çıkmaktadır (Deci, Ryan ve Williams, 1996).

Başka bir deyişle özerklik ihtiyacı, bireyin özgür iradesini kullanarak kendi kendine karar vermesi ve davranışlarda bulunmasının yanı sıra davranışlarında inisiyatif almayı deneyimlemesidir (Ryan ve Brown, 2003). Öz-belirleme kuramına göre özerklik ihtiyacı, bireyin davranışlarını başlatma, devam ettirme ve sonlandırma aşamalarında kendi davranışlarının sorumluluğunu alıp nasıl davranacağına karar vermesi ve özgür iradesini ortaya koyması olarak ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Görüldüğü üzere kuram özerklik gereksinimini evrensel olarak kabul etmektedir. Bunun yanı sıra bağımsızlık ve bireycilik kavramlarını kültürlere özgü değerler olarak ifade etmektedir (O'Brien, 2006). Toplum tarafından kültürel idealler uğruna kişilere dayatılan engellemeler çekilemez hale geldiğinde bireylerin nevroikleştiği görülmektedir. Mutlu olma olanaklarına geri dönüş bileti ise bu taleplerin ortadan kaldırılmasında ya da iyice azaltılmasında saklıdır (Freud, 2018).

Özerklik ihtiyacının karşılanması ya da doyumunu için, başkalarının baskı ve zorlamaları ile davranışların şekillenmesi yerine bireylerin bu davranışları kendi özgür iradeleri ile belirlemeleri gerekir. Eğer bir davranış kişinin kendi kararı ile belirlendiyse kişi seçimde bulunmuştur. Ancak kişi başkaları tarafından herhangi bir davranışta bulunması için zorlanıyorsa, baskı altına alınıyorsa veya bazı durumlarda karşı koymak için davranışta bulunuyorsa bu, o kişinin kontrol edildiği anlamına gelmektedir. Bu da seçimin varlığını sonlandırarak kişiyi ihtiyaç doyumundan uzaklaştırır. Özerklik ihtiyacı doyurulmadığında, kültürel yabancılaşma ortaya çıkar ve bu durum bireylerin psikolojik sağlıklarını ve psikolojik uyumlarını olumsuz bir şekilde etkileme potansiyeline sahiptir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Öz-belirleme kuramı çerçevesindeki anlamıyla özerklik, genel olarak bireyin kendi davranışlarını düzenlemesi (self-regulation) ve kendi kendini yönetmesi (self-governance) olarak ifade edilmektedir (Cihangir-Çankaya, 2009). Daha spesifik olarak, kişinin benlik tarafından onaylanan ve benlikle bütünlük içinde olan davranışlarını sergileme ihtiyacı ve bu davranışları ile ilgili tercih, onay ve irade hissini deneyimlemesi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Demirbaş, 2014). Ayrıca üç temel psikolojik ihtiyaç arasında özerklik ihtiyacının, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmada diğerlerine nazaran daha önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Platon'un (2018) en tanınmış yapıtı olan *Devlet*'te Sokrates'e atfedilen şu cümleler adeta eğitimin nasıl olması gerektiğine ışık tutmaktadır: "Öğretim, zorla yaptırılan bir işe benzememeli. (...) Çünkü hür insan hiçbir şeyi köle gibi öğrenmemeli. (...) Kafaya zorla sokulan şey akılda kalmaz. (...) Çocuklara zor kullanmayacaksın. Eğitimin onlar için bir oyun olmasını sağlayacaksın. Böylece onların yaradılıştan neye elverişli olduklarını daha iyi anlarsın." Adler'in (2018) de ifade ettiği gibi, modern okullar artık baskı ve cezalandırma ilkesini kendisine temel alamaz; çocuğun kişisel sorunlarını anlayıp çözüm üretmelidir. Birey kendini anlaşılmamış ve davranışlarında engellenmiş hissettiği zaman neler olacağı açıktır: Böyle bir kimse yetersizlik duygusuna kapılacak ve kendine bir çıkış yolu arayacaktır.

2.2.2. Yeterlik İhtiyacı

İnsanoğlu, beceri, yetenek ve potansiyellerini geliştirme ve zorluk yaşadığında becerilerini kullanarak bunları aşma ve ilerleme ihtiyacı hisseden bir varlıktır (Reeve'den aktaran Demir-Güdül, 2015). Buna bağlı olarak ortaya çıkan bir ihtiyaç da bireyin

çevresiyle etkileşimi çerçevesinde kendini yeterli ve etkili hissetmesi anlamına gelen yeterlik ihtiyacıdır (Deci ve Ryan, 2000). Başka bir deyişle yeterlik ihtiyacı, bireyin kapasite ve becerilerini ortaya çıkarmak için çevreyle etkileşiminde kendini etkin hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Demirbaş, 2014). Bireyler, hayatları boyunca ilgilendikleri ve uğraştıkları şeyler için yetkin hale gelip kapasitelerini en iyi şekilde değerlendirerek karşılaşılabilecekleri yeni durumlar için farklı baş etme mekanizmaları keşfettiklerinde kendilerini daha yeterli hissedebilirler (Deci ve Vansteenkiste, 2004).

Yeterlik ihtiyacını karşılayan kişilerin belirledikleri hedeflere yeterlik ihtiyacını karşılayamayan bireylere göre daha kolay ulaşacakları da varsayılmaktadır (Sheldon, Ryan ve Reis 1996). Yeterlik ihtiyacını karşılayamayan kişiler, yeteneklerini kullanmada ya da yaptıkları işlere uyum sağlamada daha eksik ve yetersiz kalacaklardır. Ayrıca bu kişiler, çevreden gelen taleplere cevap verme ve yeni durumlara uyum sağlama konusunda yetersiz olacaklardır (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov ve Kornazheva, 2001). Bu durum bireysel psikolojinin temel kavramlarından aşağılık kompleksi ile yakından ilişkilidir. Her insanda bir aşağılık duygusu bulunabilir. Ne var ki bu duygu tek başına bir hastalık olmayıp bireyin göstereceği çaba ve gelişim için bir uyarıcı niteliğindedir. Ancak bir yetersizlik duygusunun insanı egemenliği altına alması ve onu gelişim gücünden yoksun duruma sokması halinde bu aşağılık duygusu patolojik bir hal alabilir (Adler, 2018).

Diğer yandan, çocuğun ruhsal bakımdan sağlıklı bir yetişkin olabilmesi için yeteneğini tam olarak kullanabilmesi gerekir. Yüksek yeteneğinin gerektirdiği görevlerden uzakta kalan birey kapasitesinin altında elde etmiş olduğu başarılarından tatmin olmayacak, psikolojik açıdan kendini yeterli hissedemeyecektir (Tezcan, 2019). Hedeflerine ulaşan kişilerin ise yeterlik ihtiyaçlarını doyurarak daha sağlıklı bireyler olarak hayatlarını sürdürdükleri ve çevreye uyum sağlayarak kendilerine yeni hedefler belirleyebilecekleri ifade edilebilir. Bu bilgiler ışığında da bireylerin hedeflere güdülenmesi ve yeterlik ihtiyaçlarının doyurulmasının karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri yorumu yapılabilir (Deci ve Ryan, 1985).

Bu ihtiyacın doyumu, bireyin kendisini çevresine hakim ve istenilen sonuçların ortaya çıkarılması sürecinde yetenekli ya da bu süreçte en azından iyiye doğru geliştiğini hissetmesi ile ilişkilidir (Sheldon ve Krieger'den aktaran Yasul, 2016). Yeterlik duygusunu yaşayan bireylerin amaçlarına başarılı bir şekilde ulaşacaklarına duydukları inanç, motivasyon düzeylerini artırmaktadır (Williams, Gagne, Ryan ve Deci'den aktaran Cihangir-Çankaya, 2009).

2.2.3. İlişkili Olma İhtiyacı

İnsanlar anlaşıldığını, kabul edildiğini ve değer gördüğünü hissettiği ilişkiler kurma ihtiyacı duyarlar (Deci ve Ryan'dan aktaran Demir-Güdül, 2015). İlişkisellik, bireyin yaşadığı sosyal çevrede kendisi için önemli olan bireylerle ilişkili olduğunu ve bu bireyler tarafından sevildiğini ya da sosyal bir gruba ait olduğunu hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Vlachopoulosve Michailidou'dan aktaran Yasul, 2016). İlişkili olma ihtiyacı ise bireyin tatmin edici ve destekleyici sosyal ilişkilere duyduğu ihtiyacı ifade etmektedir (Demirbaş, 2014). Başka bir deyişle ilişkili olma ihtiyacı, bireyin çevresiyle bağlantılı olma isteği duyarak çevreyle etkileşim halinde olması ve bu etkileşim sonucunda da ait olma duygusunu hissedebilmesidir (Deci ve Ryan, 2000).

İnsanoğlu, dünya üzerindeki kaderini iyileştirmenin kendi elinde olduğunu keşfettikten sonra, başka bir insanın kendisinin yanında mı yoksa karşısında mı yer alacağını önemsemezlik edemezdi. Böylece insan için öteki insan, birlikte yaşamının yararlı olduğu bir arkadaş değeri kazanmıştır. Uygarlık kavramının dahi ortaya çıkışını bu toplumsal ilişkileri düzenleme çabasına dayandırmak mümkündür. Toplumsal gelişmenin tarihinde eksikliklerini ve yetersizliklerini yenebilmek adına insanların nasıl bir araya geldikleri anlatılmaktadır. Bir gezegenin, bir taraftan kendi çevresinde dönerken diğer taraftan güneşin etrafında da dönmesi gibi insan da kendi yaşam yolunda ilerlerken uygarlığın gelişim sürecine katılır (Adler, 2018; Freud, 2018). Beyin devrelerimize kazınan gerçekten kaçmamız mümkün değildir: Birbirimize ihtiyacımız vardır (Eagleman, 2016).

Bireyin yaşadığı sosyal çevre tarafından kabul edildiği, duygusal destek ve yardım gördüğü ya da önerilerine güvenebileceği bir çevrenin varlığını hissettiği şartlar altında ilişkili olma ihtiyacında doyum sağlanabilir (Ntoumanis, Edmunds ve Duda, 2009). İlişkili olma ihtiyacının karşılanması aynı zamanda bireyin çevresiyle iletişimde içten olmasını sağlayarak hem güven duygusunu yaşamasını hem de başkaları tarafından değer verildiğini ya da önemsendiğini hissetmesini sağlar (Chirkov, Ryan, Kim ve Kaplan, 2003; Deci ve Ryan, 2000). İlişkili olma ihtiyacı bireyin çevresi ile etkileşim kurmasının yanında yardımlaşma, paylaşım, başkalarıyla vakit geçirme gibi etkinlikleri de içerir. Bu nedenden dolayı ilişkili olma ihtiyacının kültüre özgü değil evrensel bir ihtiyaç ve istek olduğu söylenebilir (Baumeister ve Leary, 1995). İlişkili olma ihtiyacının doyurulmasıyla bireylerin psikolojik ve sosyal uyumları kolaylaşacak, kişilik gelişimleri ve psikolojik sağlıkları daha iyi durumda olacaktır (Baard, Deci ve Ryan, 2004).

Ödüllerin ya da geri bildirimlerin verildiği kişilerarası bağlamla ilgili olarak, en önemli mesele, ortamın kontrol edilmemeye karşı hassas olmasının, başka bir deyişle, bağlamdaki insanların düşünürken, hissederken veya eyleme geçerken ne kadar baskı hissettiğinin belirlenmesidir. Büyük ölçüde, kişilerarası bir bağlamın kontrolsüz olmasına karşı denetim mekanizması, ödülü ya da geri bildirim veren kişi tarafından kullanılan yönetim tarzına göre belirlenir; örneğin, bir sınıftaki öğretmen veya bir çalışma grubundaki yöneticinin yönetim tarzı kişilerarası bağlamı ve bu bağlamı kontrol etmeyi etkilemektedir (Connell ve Ryan, 1989; Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981).

Ebeveyn, kardeş, akran ve eğitimci gibi figürlerin etkilerini inceleyen araştırmalar, bireyin çevresinden sağladığı sosyal ve psikolojik desteğin önemini açığa çıkarmıştır (Gül, 2017). Bireyin hayatındaki önemli kişilerle yakın ve bağlantılı olması ile ilişkilerinde desteği ve doyumunu hissetmesi, bireyi motivasyonel olarak olumlu yönde etkilemektedir (Cihangir-Çankaya, 2009).

2.2.4. İlgili Araştırmalar

Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan (1981), özerklik desteği sağlanan öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz belirleme fırsatına sahip olduklarını, kendilerini daha iyi hissettiklerini, öğrenmeye içsel olarak daha çok motive olduklarını ve daha iyi performans gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Deci ve Ryan (2000), çalışmalarında temel psikolojik ihtiyaçların dikkate alınmasının, hedeflerin etkili bir şekilde takip edilmesinin ve hedeflere ulaşılmasının ne zaman daha olumlu ve olumsuz performans ve iyi oluş sonuçları ile ilişkili olacağını öngörmeye temel teşkil ettiğini göstermişlerdir.

Ryan ve La Guardia (2000) yaptıkları araştırma ile üç temel psikolojik ihtiyaçtan herhangi birinin belirli bir alanda ya da genel olarak ihmal edildiğinde, bireylerde canlılık, irade, uyum ve iyi oluşun azaldığını; yaşlanma dahil yaşam boyu gelişimsel değişikliklerin sosyal motivasyonları ve takip eden sosyal davranışları etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Lisans öğrencilerinden öğretmen ve ders değerlendirmesi yapmaları istenilen bir çalışmada (Filak ve Sheldon, 2003) aynı zamanda öğrencilerin derse ilişkin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma dereceleri de ölçülmüştür. Araştırma neticesinde, özerklik ve yeterlik ihtiyacı doyumunun öğretmen ve ders değerlendirme puanlarının yordayıcısı

olduğu görülürken; ilişkili olma ihtiyacı doyumunun ise yalnızca öğretmen değerlendirme puanlarının yordayıcısı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Temel psikolojik ihtiyaçların, üniversite öğrencilerinin cinsiyetine göre değiştiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların sonuçları kadınların erkeklere göre özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının daha fazla olduğunu göstermiştir (Cihangir-Çankaya, 2009; Çelikkaleli ve Gündoğdu, 2005; Kesici, Üre, Bozgeyikli ve Sünbül, 2003).

Cihangir-Çankaya (2009), öz-belirleme kuramı doğrultusunda geliştirilen temel psikolojik ihtiyaçlar modelini test etmiştir. Bu bağlamda, özerklik desteği, psikolojik ihtiyaç doyumunu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan analizler, özerklik desteğinin ihtiyaç doyumunu üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Dahası, psikolojik ihtiyaç doyumunun iyi oluş üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla geliştirilen yapısal modelin geçerli olduğu tespit edilmiştir.

Milyavskaya ve Koestner (2011) yaptıkları çalışma ile, ihtiyaç doyumunun hem özerklik ihtiyacıyla hem de çoklu alanlarda iyi olma ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ek olarak, motivasyonun ihtiyaç doyumunu ve iyi oluş arasındaki bağlantıyı kısmi bir aracı olarak etkilediği gösterilmiştir.

Boylamsal bir çalışmada sporcuların özerkliklerini destekleyici bir çevreye ilişkin algılarındaki değişikliklerin, psikolojik ihtiyaçların doyumunda (olumlu olarak) ve engellemede (olumsuz olarak) değişiklikler ortaya çıkardığı öngörülmüştür. Psikolojik ihtiyaç doyumundaki değişiklikler, iyi oluşla ilgili değişiklikleri olumlu olarak tahmin etmiş ve tükenmişlik puanlarındaki zamana bağlı değişkenlikle negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Balaguer, González, Fabra, Castillo, Mercé ve Duda, 2012).

Doğan ve Eryılmaz (2012), akademisyenlerde temel psikolojik ihtiyaç doyumunu ile iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Türkiye’de görev yapan 215 akademisyenden veri toplanarak gerçekleştirilen çalışmada, iyi oluşun ihtiyaç doyumunu bileşenlerinden özerklik, yeterlik ve ilişkili olma tarafından yordanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1049 öğretmenle yapılan bir çalışmada ise öğretmenler için, öğrencilerle olan ilişkili olma ihtiyacından duyulan tatminin, iş arkadaşlarıyla olan ilişkisellik ihtiyacından daha yüksek olduğu; öğrencilerle yüksek düzeyde etkileşimin olumlu duyguları (katılım ve eğlence) artırdığı ve olumsuz duyguların (kaygı ve öfke) azalmasına yol açtığı ortaya koyulmuştur (Klassen, Perry ve Frenzel, 2012).

Norveç'te 15-16 yaş arasındaki 3273 öğrenci ile yapılan başka bir çalışmada ise yeterlik ihtiyacının, etkinliklere katılım ile ilgili motivasyon ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiye tamamen aracılık ettiği gösterilmiştir. Özerklik ihtiyacının yaşam doyumu üzerinde doğrudan olumlu bir etkisinin olduğu ancak herhangi bir aracılık etkisi göstermediği ortaya koyulmuştur. Böylece psikolojik ihtiyaç doyumunun olumlu süreçleri ve özellikle boş zaman etkinlikleri alanında yaşanan yeterlik ve ilişkili olma ihtiyacının, öğrencilerin iyi oluşları için faydalı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Leveresen, Danielsen, Birkeland ve Samdal, 2012).

Dysvik, Kuvaas ve Gagné (2013) tarafından 1254 çalışmanı içeren iki kesitsel çalışma özerklik ihtiyacının karşılanması ile içsel motivasyon arasındaki ilişkinin anlamlı olmasına rağmen, yeterlik ihtiyacına bakıldığında ise anlamlı olmadığını göstermiştir. Bunun yerine, yeterlik ihtiyacının yalnızca özerklik ihtiyacı yüksek olduğunda içsel motivasyonla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Gunnell, Crocker, Wilson, Mack ve Zumbo (2013) tarafından 155 katılımcı ile yapılan boylamsal bir araştırmada, psikolojik ihtiyaç doyumundaki değişikliklerin olumsuz etkileri öngördüğü, fakat olumlu etki göstermediği bulgularına ulaşılmıştır.

Beden eğitimi derslerinde, toplam 25 ders haftasını kapsayan süreçte, bir yıl boyunca spor eğitimi modeli benimsenerek, aynı öğretmen tarafından farklı sınıflarda voleybol, basketbol, hentbol ve hokey ünitelerinin işlendiği bir çalışmaya 363 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları, spor eğitimi modeli aracılığıyla öğrencilerde ilişkili olma psikolojik ihtiyacının doyumunun sağlanabileceğini ortaya koymuştur (Wallhead, Garn ve Vidoni, 2013).

Dans eğitiminde çok boyutlu bir programın öğrencilerin motivasyon düzeyine etkisinin incelendiği bir araştırmaya (Amado ve diğ., 2014), 20 deney grubu ve 27 kontrol grubu olmak üzere toplam 47 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öz-belirleme kuramı çerçevesinde altı saatlik eğitim verilen bir beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma psikolojik ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanan bir programı 12 hafta boyunca uygulamıştır. Programın ardından, öğrencilerin özerklik ihtiyacının doyumunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Erturan-İlker (2014), yapmış olduğu çalışmayla ergenlerin beden eğitiminde temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının psikolojik iyi oluş hallerini destekleyeceğini göstermiştir. Altı okul ve 1082 lise öğrencisiyle geniş bir örnekleme gerçekleştirilen araştırma sonuçları, motivasyonel düzenlemeler, öznel canlılık ve benlik saygısının

öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları için olumlu birer gösterge olduklarını; sosyal fiziksel kaygının ise psikolojik iyi oluşun olumsuz bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur.

Langdon, Webster, Hall ve Monsma (2014), 141 öğrenci ve 4 öğretmenin dahil olduğu bir araştırmayla, öğrenciler tarafından algılanan özerklik desteğinin temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile olumlu bir ilişki içinde olduğunu ve ayrıca öğrencilerin devinişsel olarak voleybol becerilerini, bilişsel olarak da oyun bilgisini kolaylaştırdığını göstermişlerdir.

Tian, Chen & Huebner (2014), 576 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarını ve 6 hafta arayla iki zaman noktasında okulla ilgili öznel iyi oluşlarını ölçmüşler; özerklik ihtiyacı, yeterlik ihtiyacı ve ilişkili olma ihtiyacı arasında, ayrıca ihtiyaç doyumu ve okul memnuniyeti arasında anlamlı iki yönlü ilişki olduğunu göstermişlerdir. Dahası, okulda yeterlik ihtiyacının doyumu ile okula yönelik olumlu etki arasında anlamlı iki yönlü ilişki gözlemlenmiştir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin okulla ilgili öznel iyi oluşlarında, özellikle okulda yaşanan farklı ihtiyaç doyumu türlerinin rolleri hakkında önemli kanıtlar sağlamıştır.

20 öğretmen ve 777 öğrencinin katıldığı bir çalışmada (García-Calvo, Sánchez-Oliva, Leo, Amado ve Pulido, 2015), farklı öğretim yaklaşımlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda üç deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Birinci gruptaki öğretmenler temel psikolojik ihtiyaçları destekleyici öğretim programına, ikinci gruptaki öğretmenler didaktik stratejiler içeren öğretim programına, üçüncü gruptaki öğretmenler ise ilk iki grubun kombinasyonundan oluşan bir programa katılmışlardır. Deney gruplarında yer alan öğretmenler beden eğitimi derslerini aldıkları program doğrultusunda uygularken, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin derslerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deneysel sürecin sonunda, birinci ve üçüncü grupta yer alan öğrencilerin olumlu davranışlarında artış meydana geldiği tespit edilmiştir.

Finlandiya’da 14-15 yaşlarındaki toplam 4397 öğrenciden oluşan geniş bir örneklemden elde edilen veriler, algılanan çeşitli motivasyonel iklimlerin farklı tatmin düzeyleri yaratabileceğini ve öğrencilerin ilişkili olma ile özerklik seviyelerinin bu durumu etkileyebileceğini ortaya çıkarmıştır (Jaakkola, Wang, Soini ve Liukkonen, 2015).

Kirby ve diğeri (2015) tarafından Amerika'daki bir lisede 149 öğrencinin katılımıyla iki ayrı grupta iki haftalık beden eğitimi dersi süresince yürütülen bir araştırmada, gruplardan birinde alıştırma stili, diğeri ise katılım stili benimsenerek badminton öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, iki öğretim stiline de öğrencilerin özerklik ve yeterlik ihtiyaçları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ve ayrıca dışsal motivasyonun özerklik alanına daha yakın biçimi olan bütünleşmiş düzenleme (identified regulation) seviyesindeki artışla birlikte öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Perlman (2015), bir beden eğitimi öğretmenin derslerinde benimsediği özerkliği destekleyen ya da kontrol edici davranışlar gibi farklı yaklaşımların özellikle beden eğitimi dersine karşı motivasyon düzeyi düşük öğrenciler üzerinde nasıl bir etki oluşturacağını araştırmıştır. Bu yaklaşımların öğrencilerin motivasyon düzeylerine ve özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarına olan etkisini incelemiştir. Bu kapsamda 392 lise öğrencisine bir dönem boyunca özerkliği destekleyen, kontrol edici ve tarafsız ifadeler içeren deneysel bir yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, bir öğretmenin özerkliği destekleyen ifadeler kullandığında derse karşı motivasyonsuz olan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin arttığını ve temel psikolojik ihtiyaçlarından ilişkili olma ihtiyacının da olumlu bir şekilde etkilendiğini göstermiştir.

Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik motivasyonları, temel psikolojik ihtiyaçları ve temel hareket becerilerinin incelendiği bir çalışmaya (van Aart, Hartman, Elferink-Gemser, Mombarg ve Visscher, 2015) toplam 350 öğrenci katılmıştır. Üç psikolojik ihtiyacın da motivasyona aracılık ettiği bulunurken; öğretmenle ilişkili olmanın erkekler ve kızlar için en önemli yordayıcı olduğu, ikinci sırada ise erkeklerde sınıf arkadaşlarıyla ilişkili olma, kızlarda yeterlik ihtiyacının ön plana çıktığı görülmüştür. Ayrıca temel hareket becerilerinin, motivasyon ve psikolojik ihtiyaçlar ile ilişkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin özerklik ihtiyacının doyumunu odak noktasına alan bir araştırma (Ağbuğa ve diğ., 2016) ise öğretme-öğrenme sürecinde yapılan seçimlerin öğrencilerin bu ihtiyacı üzerinde olumlu etkilere sebep olabileceğini; dahası davranışsal, bilişsel ve duyuşsal olarak derse katılımı artırabileceğini göstermiştir. Derse katılım ile öğretimsel tercihler arasındaki ilişkiye özerklik ihtiyacı doyumunun aracılık ettiği bulgularına ulaşılmıştır.

Erturan-İlker, Quested, Appleton ve Duda (2018), temel psikolojik ihtiyaçların kültürel anlamı üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Türkiye ve İngiltere olmak üzere iki farklı ülkeden toplanan veriler matematik, İngilizce ve beden eğitimi derslerini odak noktasına almıştır. Yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının bağlam ve kültüre göre değişmediği, kuramda belirtilen evrensellik kavramının doğrulandığı ve kültürden bağımsız olarak bu ihtiyaçların duyumsandığı görülmüştür.

Erturan-İlker, Yu, Alemdaroğlu ve Köklü (2018), öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ile lise beden eğitiminde fiziksel uygunluk düzeyleri arasında motivasyonel düzenlemelerin aracı rolünü araştırmışlardır. Sonuçlar, motivasyonel düzenlemelerin yeterlik ve ilişkili olma ile öğrencilerin fiziksel uygunluk skorları arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini göstermiştir. Buradan hareketle de öğretmenlerin, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılandığı bir ders ortamı oluşturarak öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeylerini artırabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Kurucan ve Erturan-İlker (2019), 431 lise öğrencisinden elde edilen veriler doğrultusunda, beden eğitimi derslerinde öğretmen tarafından sağlanan özerklik desteğinin, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu aracılığı ile öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerini artırdığı; ayrıca psikolojik olarak da iyi oluş hallerine katkı sağladığı bulgularına ulaşmışlardır.

Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarına yönelik nöral etkileşimlerin incelendiği bir araştırmada denekler, psikolojik ihtiyaçları etkilediği bilinen birtakım etkinliklere katılmışlardır. Bu etkinlikler sırasında katılımcıların beyin aktivasyonları, fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI) ve elektroensefalogram (EEG) nörobilim teknikleri ile kayıt altına alınırken, aynı zamanda katılımcılardan psikolojik durumlarına yönelik öz bildirim ölçeklerini doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonuçları, psikolojik ihtiyaçların doyumunun; karar verme ve eylem seçmede etkin olarak görev alan striatum aktivitesi, sosyal ve duygusal davranışlarımızı regüle eden ve beyinde empatinin işlendiği yer olarak bilinen anterior insula aktivitesi ve bu iki beyin bölgesi arasındaki eş çalışma ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Reeve ve Lee, 2019).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ön test ve son test içeren bir deneysel model kullanılmıştır. Deneysel süreç, 32 yıllık mesleki deneyimi olan ve aynı zamanda formatör ve koordinatör görevlerinde bulunmuş deneyimli bir beden eğitimi öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Beden eğitimi derslerinin öğrencilerin kendi öğretmenleri tarafından yürütülmesi ile öğrencilerin psikolojik süreçlerinin manipülasyonuna sebep olabilecek araştırmacı etkisinin önlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında tek bir beden eğitimi öğretmeni ile çalışılarak, hem öğretim stilleri arasındaki farkların sahaya net bir şekilde yansıtılması hem de öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına öğretim stilleri haricinde etki edebilecek öğretmenler arası kişisel davranış farklılıklarının önlenmesi hedeflenmiştir.

Deneysel süreç öncesinde öğretmen ile araştırmacılar arasında, haftanın üç gününe yayılan ve günde ikişer saat olmak üzere toplamda altı saat süren, Mosston ve Ashworth'ün Öğretim Stilleri Yelpazesinin aktarıldığı bir seminer programı gerçekleştirilmiştir. Bu program kapsamında ilk gün, öğretim stilleri yelpazesinin genel yapısı hakkında bilgiler verilmiş, ardından hem sunuş hem de buluş yaklaşımlarında yer alan öğretim stilleri ana hatlarıyla açıklanmıştır. İkinci gün, araştırmanın çerçevesini oluşturan komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme ve katılım stillerini içeren sunuş yolu öğretim yaklaşımı ayrıntılarıyla birlikte tek tek ele alınmıştır. Son oturum olan üçüncü günde ise bu stillere ait uygulama videoları izlenmiş ve üzerine yapılan tartışmalarda stiller tekrar değerlendirilmiştir. Ayrıca aynı gün, deneysel süreçte kullanılacak olan ders planları ve çalışma yapraklarının planlaması yapılmıştır.

Araştırmada yer alan öğretmenin uzmanlık alanının voleybol olması göz önünde bulundurularak; parmak pas, manşet pas, servis, smaç, blok ve kurallı oyun olmak üzere altı haftalık bir deneysel süreç tasarlanmıştır. Her bir öğretim stili için, stilin karakteristik özelliklerini taşıyan ayrı ayrı ders planları ve çalışma yaprakları (Ek-5) hazırlanmıştır. Etkinlik seçimi başta olmak üzere hazırlık aşamasında öğretmenin görüş ve önerileri de belirleyici olmuştur. Bu aşamanın ardından, yine aynı öğretmenin sorumluluğunda bulunan beş farklı 10. Sınıf şubesi belirlenerek, her şubede farklı bir öğretim stili öğretmenin ve araştırmacının eş katılımıyla iki hafta boyunca denenmiştir. Bu pilot çalışma, hem deneysel süreç öncesinde öğretmene pratik yapma ve hatalarını düzeltme fırsatı vermiş hem de öğrencilerden alınan dönütlerle birlikte çalışma yaprağında yer alan ifadelerin anlaşılabilirlik düzeyinin araştırmacılar tarafından geliştirilebilmesine imkan sağlamıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 güz eğitim-öğretim yarıyılında Denizli ilinde öğrenim görmekte olan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise bir Anadolu lisesinden her bir grup için rastgele yöntemle seçilen beş farklı şubeden 82 erkek (%51.2), 78 kız (%48.8) toplam 160 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubunun öğretim stillerine göre dağılımı Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. *Öğretim Stillerine Göre Katılımcı Sayısı*

	Komut		Alıştırma		Eşli Çalışma		Kendini Denetleme		Katılım	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kız	14	43.8	17	54.8	14	43.8	16	50.0	17	51.5
Erkek	18	56.2	14	45.2	18	56.2	16	50.0	16	48.5
Toplam	32	100	31	100	32	100	32	100	33	100

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce Pamukkale Üniversitesi Etik Kurul’undan çalışmanın uygulanmasına dair herhangi bir sakınca olmadığı yönünde izin alınmıştır (Ek-1). Ayrıca İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden okulda derslerin planlanması ve uygulanmasına yönelik olarak onay alınmıştır (Ek-2). Son olarak, araştırma verilerinin toplanmasına geçilmeden önce iki haftalık pilot uygulama süresince, öğrencilere veli onam formu dağıtılmış ve ebeveynlerinden araştırmaya gönüllü katılımlarına dair izin alınmıştır (Ek-4). Ardından ön test verilerini elde etmek amacıyla, beş ayrı şubede yer alan öğrencilerden, Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilen İhtiyaç Doyumu Ölçeği’ni (Need Satisfaction Scale, Ek-3) beden eğitimi derslerinin başında doldurmaları istenmiş; öğrencilerin ölçeği doldurmaları yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Elde edilen ön test verileri üzerinde yapılan analizler neticesinde gruplar (sınıflar) arasında özerklik, yeterlik ve ilişkili olma puanlarında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiş, bu sebeple rastgele yöntemle her bir şubeye yelpazede yer alan bir öğretim stili (komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme, katılım) atanmıştır.

Altı hafta boyunca tüm şubelerde sırasıyla parmak pas, manşet pas, servis, smaç, blok ve kurallı oyun konuları işlenmiş; fakat her bir şubede yapılan uygulamalar, ders planları ve çalışma yapıları o şubeye atanmış olan öğretim stilleri çerçevesinde tasarlanmıştır. Deneysel sürecin tamamlanmasının ardından İhtiyaç Doyumu Ölçeği öğrencilere bir kez daha dağıtılmış ve son test verileri toplanmıştır.

3.3.1. İhtiyaç Doyumu Ölçeği

Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Cihangir-Çankaya ve Bacanlı (2003) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce yazarlara e-mail yolu ile ulaşılmış ve ölçeğin kullanımı için izin alınmıştır.

“Hiç doğru değil” ve “Çok Doğru” ranjını kapsayan yedili likert tipinde 21 maddeden oluşan ölçek, üç alt boyuta (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) sahiptir. Özerklik alt ölçeğinde yedi (1, 4, 8, 11, 17, 20), yeterlik alt ölçeğinde altı (3, 5, 10, 13, 15, 19), ilişkili olma alt ölçeğinde ise dokuz madde (2, 6, 7, 9, 12, 14, 16, 18, 21) bulunmaktadır. Ölçekte yer alan 3, 4, 7, 11, 15, 16, 18, 19 ve 20 numaralı maddeler ters puanlanmaktadır.

Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin ardından ölçeğin, orijinalinde olduğu gibi üç faktörlü geçerli bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Cronbach alfa güvenilirlik hesaplamaları ise özerklik ($\alpha=.82$), yeterlik ($\alpha=.80$) ve ilişkili olma ($\alpha=.81$) alt boyutlarından elde edilen verilerin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca modelin uyum istatistikleri; RMSEA: 0.07, GFI: 0.86, AGFI: 0.82, CFI: 0.82, NNFI: 0.80 şeklinde hesaplanmıştır. Bu veriler de İhtiyaç Doyumu Ölçeği'nin geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 17.0 paket programından yararlanılmıştır. Betimleyici istatistiklerde yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Ön test ve son test verilerinin normal dağılıp dağılmadığı hem skewness ve kurtosis değerleri hem de Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında ölçekten elde edilen verilerin güvenilirlik katsayısına ilişkin Cronbach Alfa değerlerine yer verilmiştir. Ardından, çalışmanın başında gruplar arasında fark olup olmadığı ön test verileri üzerinden önce homojenliği Levene testi kontrol edilmiş, sonra ANOVA ile karşılaştırılmıştır. Ön test ve son test verileri arasında fark olup olmadığına ise Bağımlı Gruplarda t Test analizi ile bakılmıştır. Son olarak araştırmanın bağımsız değişkenlerinin (komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme ve katılım), bağımlı değişkenler (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) üzerindeki etkisi, son test puanlarından ön test puanları çıkartılarak elde edilen erişki puanları üzerinden 5x3 MANOVA ile test edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu kısımda, farklı öğretim stillerinin lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu üzerindeki etkisi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Çalışmada ön test ve son test içeren deneysel model kullanılarak ampirik sonuçlara ulaşılmıştır. Altı hafta boyunca uygulanan deneysel süreçte beden eğitimi derslerinde tercih edilen farklı öğretim stillerinin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu üzerindeki etkisini anlamak amacıyla İhtiyaç Doyumu Ölçeği uygulanmıştır. İlk olarak değişkenler üzerine normallik testi ve ölçeğin güvenilirlik analizleri yapılmış olup sonrasında tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Öğrencilerin ölçekten almış oldukları ön test puanları, ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) ile karşılaştırılarak deneysel sürecin öncesine gruplar arasında fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Ardından Bağımlı Gruplarda t Test analizi kullanılarak ön test ve son test verileri arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Son olarak ise bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi erişim puanları baz alınarak 5x3 MANOVA ile açıklanmıştır.

İlk olarak, Kolmogorov-Smirnov testi yapılarak, değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı analiz edilmiştir (ön test, $p=.070$; son test, $p=.477$). Bu analiz sonucunda, ön test ve son test değişkenlerinin olasılık değerlerinin .05'in üzerinde olması neticesinde boşluk hipotezi olan normallik varsayımının reddedilememekte olup verilerin normal dağıldığı saptanmıştır. Ayrıca skewness ve kurtosis değerleri de verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir (Tablo 4.1). Ölçekten elde edilen verilerin güvenilirlik katsayısı ise Cronbach Alfa değeri ile hesaplanmıştır. Bu değer, 1.00 ile .81 arasında yer alıyorsa yüksek güvenilirliğe sahip; .80 ile .61 arasında yer alıyorsa orta güvenilirliğe sahip; .60 ile .41 arasında yer alıyorsa düşük güvenilirliğe sahip olarak kabul edilirken, .40 ile .00 arasındaki değerler ölçeğin güvenilir olmadığını göstermektedir (Özdamar'dan aktaran Kılıç, 2016). Bu değerler göz önünde bulundurulduğunda, araştırma verilerinin güvenilir olduğu görülmektedir (ön test, $\alpha=.83$; son test, $\alpha=.88$).

Tablo 4.1. *Ön Test ve Son Test Tanımlayıcı Değerler*

	N	\bar{x}	Ss	Skewness	Kurtosis	α
Ön test	160	5.0146	.83412	-.821	.739	.83
Son test	160	4.9985	.97352	-.662	.665	.88

4.1. Özerklik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Farklı öğretim stilleri tercih edilerek işlenen beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarından özerklik puanları arasında anlamlı fark var mıdır alt problemine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Araştırma öncesinde, çalışmaya dahil edilen gruplar arasında özerklik puanları açısından fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Özerklik Alt Boyutunun Ön Test ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Not Ortalaması	Gruplar Arası	5.604	4	1.401	1.153	.334
	Grup İçi	188.312	155	1.215		
	Toplam	193.916	159			

Yapılan Levene testi sonuçları, grupların ön testlerindeki puanların özerklik ihtiyacı açısından varyanslarının homojen olarak dağıldığını göstermiştir [Levene=1,400 $p=.236$]. Tablo 4.2’ye bakıldığında katılımcıların İhtiyaç Doyumu Ölçeği’nden almış oldukları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bakılarak grupların özerklik ihtiyacı açısından deneysel sürecin öncesinde ön testte farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin, İhtiyaç Doyumu Ölçeği’nin özerklik alt boyutundan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma ile ön test ve son testler arasındaki farkın test edildiği Bağımlı Gruplarda t Test sonuçları, farklı öğretim stilleri uygulanan gruplar bağlamında Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Özerklik Alt Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve t Test Sonuçları*

	Ön Test			Son Test			t Test	
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss	t	p
Komut	32	5.1875	1.03414	32	5.0104	1.09408	1.274	.212
Alıştırma	31	4.9516	1.28538	31	4.8602	1.35065	.360	.722
Eşli Çalışma	32	5.1719	1.21112	32	5.1771	1.16547	-.027	.978
Kendini Denetleme	32	4.6979	1.08628	32	4.6927	1.31309	.033	.974
Katılım	33	5.1465	.85772	33	4.8434	.84875	1.718	.095

Tablo 4.3'e bakıldığında, tüm deney grupları bağlamında ön test ve son test verilerinin birbirine oldukça yakın olduğu dikkat çekmektedir. Bağımlı Gruplarda t Test sonuçları da öğrencilerin özerklik ihtiyacı açısından, tüm gruplar için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

4.2. Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Farklı öğretim stilleri tercih edilerek işlenen beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarından yeterlik puanları arasında anlamlı fark var mıdır alt problemine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Araştırma öncesinde, çalışmaya dahil edilen gruplar arasında yeterlik puanları açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Yeterlik Alt Boyutunun Ön Test ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
	Gruplar Arası	2.806	4	.701	.723	.578
Not Ortalaması	Grup İçi	150.427	155	.970		
	Toplam	153.233	159			

Yapılan Levene testi sonuçları, grupların ön testlerindeki puanların yeterlik ihtiyacı açısından varyanslarının homojen olarak dağıldığını göstermiştir [Levene=2,370, $p=0.055$]. Tablo 4.4'e bakıldığında katılımcıların İhtiyaç Doyumu Ölçeği'nden almış oldukları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bakılarak grupların yeterlik ihtiyacı açısından deneysel sürecin öncesinde ön testte farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin, İhtiyaç Doyumu Ölçeği'nin yeterlik alt boyutundan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma ile ön test ve son testler arasındaki farkın test edildiği Bağımlı Gruplarda t Test sonuçları, farklı öğretim stilleri uygulanan gruplar bağlamında Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5'e bakıldığında, tüm deney grupları bağlamında ön test ve son test verilerinin birbirine oldukça yakın olduğu dikkat çekmektedir. Bağımlı Gruplarda t Test sonuçları da öğrencilerin yeterlik ihtiyacı açısından, tüm gruplar için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Tablo 4.5. *Yeterlik Alt Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve t Test Sonuçları*

	Ön Test			Son Test			t Test	
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss	t	p
Komut	32	4.6354	.98170	32	4.7083	1.23248	.193	.848
Alıştırma	31	4.4570	1.16505	31	4.5323	1.18511	-.387	.701
Eşli Çalışma	32	4.7344	1.10867	32	4.9531	1.38491	-.991	.329
Kendini Denetleme	32	4.7396	.96250	32	4.9427	.87130	-1.145	.261
Katılım	33	4.4899	.68331	33	4.3939	.95272	.513	.611

4.3. İlişkili Olma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Farklı öğretim stilleri tercih edilerek işlenen beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarından ilişkili olma puanları arasında anlamlı fark var mıdır alt problemine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Araştırma öncesinde, çalışmaya dahil edilen gruplar arasında ilişkili olma puanları açısından fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. *İlişki Olma Alt Boyutunun Ön Test ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Not Ortalaması	Gruplar Arası	4.924	4	1.231	1.297	.274
	Grup İçi	147.120	155	.949		
	Toplam	152.044	159			

Yapılan Levene testi sonuçları, grupların ön testlerindeki puanların ilişkili olma ihtiyacı açısından varyanslarının homojen olarak dağıldığını göstermiştir [Levene=0,862 $p=.488$]. Tablo 4.6’ya bakıldığında katılımcıların İhtiyaç Doyumu Ölçeği’nden almış oldukları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bakılarak grupların ilişkili olma ihtiyacı açısından deneysel sürecin öncesinde ön testte farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin, İhtiyaç Doyumu Ölçeği’nin ilişkili olma alt boyutundan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma ile ön test ve son testler arasındaki farkın test edildiği Bağımlı Gruplarda t Test sonuçları, farklı öğretim stilleri uygulanan gruplar bağlamında Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *İlişkili Olma Alt Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve t Testi Sonuçları*

	Ön Test			Son Test			t Test	
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss	t	p
Komut	32	5.4479	.97788	32	5.2535	1.14334	1.253	.220
Alıştırma	31	5.3011	1.04712	31	5.0430	1.38827	1.372	.180
Eşli Çalışma	32	5.3125	1.03134	32	5.6806	.95696	-2.580	.015*
Kendini Denetleme	32	4.9236	1.06553	32	5.0694	1.09477	-.916	.367
Katılım	33	5.2929	.74371	33	5.1818	.77917	.944	.352

* $p < .05$

Tablo 4.7'ye bakıldığında, eşli çalışma hariç diğer deney grupları bağlamında ön test ve son test verilerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bağımlı Gruplarda t Test sonuçları da öğrencilerin ilişkili olma ihtiyacı açısından, yine eşli çalışma hariç diğer gruplar için ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Eşli çalışma deney grubunda yer alan öğrencilerin ilişkili olma puan ortalamalarının ise 5.3125 ± 1.03134 'ten $5.6806 \pm .95696$ 'ya yükseldiği, bir başka deyişle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir.

4.4. Öğretim Stillerinin Etkisine İlişkin Bulgular

Tüm alt faktörlerde ön test sonuçları üzerinde uygulanan ANOVA sonuçları, deneysel sürecin öncesinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Deneysel sürecin ardından toplanan son test verilerinden ise ön test puanları çıkartılarak öğrencilerin erişim puanları hesaplanmıştır (Tablo 4.8).

Tablo 4.8. *Erişim Puanları Tanımlayıcı İstatistikler*

	Özerklik			Yeterlik		İlişkili Olma	
	N	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Komut	32	-.1771	.78624	-.0312	.91722	-.1994	.87807
Alıştırma	31	-.0914	1.41542	.0753	1.38827	-.2581	1.08255
Eşli Çalışma	32	.0052	1.07803	.2188	1.24825	.3681	.80690
Kendini Denetleme	32	-.0052	.89851	.2031	1.00334	.1458	.90110
Katılım	33	-.3030	1.01333	-.0960	1.07370	-.1111	.67586
Toplam	160	-.1156	1.05011	.0729	1.06443	-.0090	.88836

Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumuna yönelik olarak beden eğitimi derslerinde tercih edilen öğretim stilleri arasındaki farklılığın anlamlılığını test etmek için, erişim puanları baz alınarak 5x3 MANOVA uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme ve katılım olmak üzere beş deney grubu; bağımlı değişkenlerini ise özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaç oluşturmaktadır.

MANOVA'da gruplar boyunca bağımlı değişkenlerde kovaryans eşitliği temel varsayımı bulunmaktadır. Bu eşitliği test etmek amacıyla uygulanan Box's Testi sonuçlarına göre (Box's $M=48.501$, $F=1.935$, $p=.004$) kovaryans matrislerinin eşit olmadığı görülmüştür. Olasılık değerinin .05'in altında olması nedeniyle, temel varsayım olan kovaryans eşitliği sağlanamamıştır.

Bir diğer temel varsayım olan bağımlı değişkenlerdeki gruplar arasındaki varyans eşitliğini test etmek amacıyla Levene Testi'nden yararlanılmıştır. Öğrencilerin özerklik ihtiyacına ilişkin puanlarının [$F(3.106)=1.952$, $p=.105$], yeterlik ihtiyacına ilişkin puanlarının [$F(3.106)=.596$, $p=.666$] ve ilişkili olma ihtiyacına ilişkin puanlarının [$F(3.106)=1.335$, $p=.260$] varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Üç temel psikolojik ihtiyaca ait olasılık değerinin .05'in üzerinde olmasından dolayı varyans eşitliğinin sağlandığı görülmektedir.

MANOVA'da dört farklı istatistik karşımıza çıkmaktadır. Örneklemin küçük olduğu, grupların eşit olmadığı ve varsayım ihlallerinin bulunmadığı durumlarda genellikle Wilk's Lambda (λ) Testi kullanılmaktadır. Eğer bu ihlaller mevcut ise Pillai's Trace Testi daha dirençli olması sebebiyle tercih edilmektedir. Hotelling's Trace Testi, tüm karakteristik kökler arası genel farklılığı hesaba katmaktadır. Roy's Largest Root Testi ise bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin çok yüksek olduğu ve farklılığın tek değişkenden kaynaklandığı durumlarda en güçlü test olarak ifade edilmektedir (Şen, 2017). Araştırma verileri incelendiğinde varyans eşitliği sağlansa da kovaryans eşitliği sağlanamadığından dolayı varsayım ihlali bulunduğu görülmektedir. Kuramın ifade ettiği üzere özerklik, yeterlik ve ilişkili olma alt boyutları arasındaki ilişkinin yüksek olması ile ön test ve son test puanlarının karşılaştırıldığı Bağımlı Gruplarda t Test sonuçlarında tek farkın ilişkili olma alt boyutunda eşli çalışma grubunda görülmesi sebebiyle, gruplar arasındaki farklılığın anlamlılığını test etmek amacıyla Roy's Largest Root Testi tercih edilmiştir. Öğrencilerin İhtiyaç Doyumu Ölçeği'nden almış oldukları puanlara ilişkin 5x3 MANOVA sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. 5x3 MANOVA Sonuçları

Öğretim Stilleri	Roy's Largest	F (3,160)	p	η^2
	Root			
	.078	3.039	.019*	.73

* $p < .05$

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere p değeri .05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu için öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu arasında fark olduğu söylenebilir. Tablo 4.10'da öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma erişimi puanlarına ilişkin F , p ve η^2 değerleri verilmiştir.

Tablo 4.10. İhtiyaç Doyumu Erişimi Puanlarına İlişkin F , p ve η^2 Değerleri

	F (3,160)	p	η^2
Özerklik	.482	.749	.012
Yeterlik	.548	.701	.014
İlişkili Olma	2.881	.025*	.069

* $p < .05$

Tablo 4.10'a bakıldığında özerklik ve yeterlik ihtiyaçları açısından gruplar arasında fark olmadığı, ilişkili olma ihtiyacı açısından ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak amacıyla LSD Testi yapılmıştır (Tablo 4.11).

Tablo 4.11. İlişkili Olma Erişimi Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

		Ort. Farkları	Std. Hata	p
Eşli Çalışma	Komut	.5625	.21701	.010**
	Alıştırma	.6261	.21876	.005**
	Kendini Denetleme	.2222	.21701	.307
	Katılım	.4792	.21536	.028*

** $p < .01$ * $p < .05$

LSD Testi sonuçlarına göre, eşli çalışma stili uygulanan grup ile kendini denetleme hariç, komut, alıştırma ve katılım stilleri uygulanan gruplar arasında ilişkili olma psikolojik ihtiyacı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında, Öğretim Stilleri Yelpazesi (Mosston ve Ashworth, 2000) kuramında yer alan beş farklı öğretim stili (komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme ve katılım) beş ayrı sınıfta altı hafta boyunca, temel voleybol becerilerini içeren bir program dahilinde hazırlanan ders planları doğrultusunda uygulanmıştır. Uygulanan farklı öğretim stillerinin lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu üzerindeki etkisi, Temel Psikolojik İhtiyaçlar (Deci ve Ryan, 2000) kuramında yer alan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları çerçevesinde incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde, deneysel süreçte uygulanan beş farklı öğretim stilinin; öğrencilerin özerklik ve yeterlik ihtiyaçları üzerinde anlamlı herhangi bir etki göstermediği bulgularına ulaşıırken, ilişkili olma psikolojik ihtiyacı üzerinde ise anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Eşli çalışma öğretim stilinin uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin ilişkili olma ihtiyacı doyumunun, komut, alıştırma ve katılım stillerinin uygulandığı gruptaki öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı görülmüş; kendini denetleme öğretim stilinin uygulandığı grupta yer alan öğrencilere nazaran gerçekleşen artışın ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularının, halihazırda uygulanmakta olan öğretim stillerinin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu üzerindeki etkisine ışık tutması, hem ilgili alanyazına katkı sağlaması hem de uygulayıcılara mevcut durum hakkında veri sunması açısından önemlidir. Gerek yurtiçinde (İnce ve Hünük, 2010; Parsak ve Saraç, 2019; Yıldız ve Kangalgil, 2014) gerekse yurtdışında (Chatoupis, 2018; SueSee ve Barker, 2019; SueSee ve diğ., 2018; Sympas ve diğ., 2015; Zeng, 2016) yapılan çeşitli araştırmalar incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak komut, alıştırma, eşli çalışma ve katılım gibi öğreten merkezli stilleri tercih ettikleri görülmektedir. Mevcut araştırmada da bu sonuçlar göz önünde bulundurularak, yelpazede yer alan öğreten merkezli tüm stiller (komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme ve katılım) inceleme konusu olmuştur. Öğretim stillerinin, motor beceriler (Chatoupis ve Vagenas, 2018; Proios, 2018; Zeng ve diğ., 2009), motivasyon (Goudas ve diğ., 1995; Meyer ve diğ., 2016) ve psikolojik etkileri (Kirby ve diğ., 2015) açısından ele alındığı çalışmalarda genellikle iki ya da üç stilin araştırma kapsamında incelendiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında mevcut çalışmanın kapsamlı bir araştırma olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen sonuçlar, öğretmenler tarafından kullanılmakta olan bu stillerin, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu ne düzeyde karşılayabileceği hakkında fikir vermesi nedeniyle değerlidir.

Eşli çalışma öğretim stili, etkinlikler boyunca uygulayıcı ve gözlemci öğrenciler arasında; dönüt yoluyla da gözlemci(ler) ve öğretmen arasında iletişimi teşvik etmektedir. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ya da öğretmenleriyle veyahut her ikisiyle birden kurmuş oldukları bu çift yönlü bağlantısallık durumu, ilişkili olma ihtiyacının doyumuna yol açmış olabilir. Komut stili, tamamen öğretmenin direktifleriyle yönlendirmelerde bulunurken öğrenciler arası ilişkileri azaltmakta; alıştırma stili, bireysel yalıtılmışlığın getirdiği izolasyonla birlikte hem öğrenciler arası hem de öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiyi en aza indirmekte; katılım stili ise bireysel kararları ön plana çıkartırken yine ilişkiselliği sınırlandırmaktadır. Nitekim bu üç öğretim stiline uygulandığı grupta da öğrencilerin ilişkili olma puanlarının düştüğü görülmektedir (bkz. Tablo 4.8). Eşli çalışma öğretim stiline uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artarken (bkz. Tablo 4.7), özellikle alıştırma ve komut stiline uygulandığı gruplarda yaşanan bu düşüşün eşli çalışma grubuyla karşılaştırıldığında anlamlılık düzeyinin .01'in altında olması dikkat çekicidir (bkz. Tablo 4.11). Sonuç olarak aradaki farkın, eşli çalışmanın doğurduğu ilişkisellik açısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Özerklik ve yeterlik alt boyutlarından bağımsız olarak ilişkili olma alt boyutundan elde edilen mevcut bulgular göz önünde bulundurulduğunda araştırma sonuçları, yaptıkları çalışma ile alıştırma ve katılım stillerinin öğrencilerin ilişkili olma psikolojik ihtiyacına etki etmediğini gösteren Kirby ve diğerlerini (2015) desteklemektedir. Dahası, Öğretim Stilleri Yelpazesi içinden bir stili, eşli çalışma öğretim stilini, ilişkili olma ihtiyacının doyumuna yönelik bir çözüm önerisi olarak sunmaktadır.

İlgili alanyazına göre, bir öğretmen, özerkliği destekleyen ifadeler kullanarak öğrencilerine yaklaştığında (Perlman, 2015) ya da beden eğitimi dersleri spor eğitimi modeli çerçevesinde tasarlandığında (Wallhead ve diğ., 2013), öğrencilerin ilişkili olma psikolojik ihtiyacının doyumuna yönelik olumlu etkiler ortaya çıkarılabilmektedir. Mevcut araştırma bulguları da benzer şekilde, eşli çalışma öğretim stilinden yararlanılarak beden eğitimi derslerinde öğrencilerin psikolojik açıdan ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılanabileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin gerek öğretmenleriyle gerek diğer sınıf arkadaşlarıyla kurdukları bağlar neticesinde ilişkili olma psikolojik ihtiyacının doyumunu sağlandığında, beden eğitimi dersine yönelik motivasyonlarının arttığı bilinmektedir (van Aart ve diğ., 2015). Buradan hareketle, beden eğitimi derslerinde eşli çalışma öğretim stiline uygulanmasıyla birlikte ilişkili olma ihtiyacının karşılanması neticesinde, öğrencilerde derse yönelik olumlu tutumların gelişmesi ve katılımın artması gibi motivasyonel kazanımlar beklenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin, ilişkili olma psikolojik ihtiyacının karşılanabileceği bir ders ortamı oluşturarak öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeylerini artırabilecekleri ifade edilmektedir (Erturan-İlker ve diğ., 2018). Bu kapsamda, eşli çalışma öğretim stilini benimseyen bir öğretmenin dolaylı yoldan öğrencilerinin fiziksel uygunluk düzeylerinin gelişimine de katkı sağlayabileceği yorumu yapılabilir.

Bir diğer yandan öğrenciler, öğretmenlerini değerlendirirken ilişkili olma ihtiyacının doyum düzeyinden etkilenmektedirler. Bu ihtiyacı karşılanmış olan öğrencilerin, öğretmenleri hakkında daha yüksek değerlendirme puanları verdikleri görülmektedir (Filak ve Sheldon, 2003). Bu doğrultuda, eşli çalışma öğretim stilini benimseyen bir beden eğitimi öğretmenin, ilişkili olma psikolojik ihtiyacı karşılanan öğrencileri tarafından değerli bulunması ihtimal dahilindedir. Dahası, öğretmenin elde edeceği kazanımın sadece bu değerle sınırlı kalmayacağı ifade edilebilir. Öğretmenler, meslektaşlarıyla kurdukları ilişkilerden çok öğrencileriyle kurdukları bağlar aracılığıyla psikolojik açıdan ilişkili olma ihtiyaçlarını karşılama eğilimindedirler (Klassen ve diğ., 2012). Eşli çalışma öğretim stili, öğrencilerin gözünde öğretmenleri daha değerli bir konuma yükseltme potansiyelinin yanı sıra, böylelikle öğrenci ile öğretmen arasındaki bağı güçlendirerek öğretmenler için de psikolojik açıdan bir doyum kaynağı olma özelliği taşıyabilir.

Sonuç olarak, üç temel psikolojik ihtiyaçtan biri olarak kabul edilen ilişki olma ihtiyacında doyumun sağlanabilmesi ve bu ihtiyaç doyumunun getireceği etkilerde oluşturulabilecek fayda optimizasyonu adına eşli çalışma öğretim stiline kullanılması tavsiye edilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, yapılan öğretimsel tercihlerin, özerklik ihtiyacı başta olmak üzere öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları üzerinde etkili olabileceği görülmektedir (Ağbuğa ve diğ., 2016; Amado ve diğ., 2014). Daha spesifik olarak, alıştırma ve katılım stillerinin, öğrencilerde hem özerklik hem de yeterlik puanlarının artışına katkı sağlayabileceğine yönelik veriler mevcuttur (Kirby ve diğ., 2015). Araştırma sonuçları ise alanyazında yer alan bu veriler ile tezatlık göstermektedir. Çalışma kapsamında uygulanan farklı öğretim stillerinin ardından, temel psikolojik ihtiyaçlardan özerklik ve yeterlik puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durumun olası nedenleri, deneysel sürecin tasarımı, teknik aksaklıklar ve öğretmen-öğrenci algıları bağlamında aşağıda tartışılmaktadır.

Öncelikli olarak, kuramda yer alan öğretim stillerinin karakteristik özelliklerinin sahaya tam olarak yansıtılmamış olması ele alınabilir. Bu noktada, uygulayıcı öğretmenin deneyimli bir öğretmen olması bir yandan avantaj sağlarken diğer yandan dezavantaj oluşturmuş olabilir. Yılların getirdiği alışkanlıklar, yerlerini kolayca yeniliklere bırakmakta diretebilir. Öğretim Stilleri Yelpazesindeki stilleri öğrenmek ve uygulamak başlangıçta zor, hatta kullanışsız olabilir. Çünkü herkesin tercihleri vardır; birey belirli bir davranışı benimser ve o noktada artık rahattır. Kuram, bu benimsemenin tekrar gözden geçirilmesini, tercihlerin genişletilmesini ve öğretime bakış açımıza göre paradigmanın değiştirilmesini gerektirir (Mosston ve Ashworth, 2000). Özellikle deneysel süreci yürüten öğretmenin de ifade ettiği üzere, kuramsal olarak aktarılan stillerin pratikte bir karşılığının olmadığı ya da olamayacağı düşünülmesi durumunda, bir başka deyişle çalışmanın çerçevesini oluşturan stillerin uygulayıcı tarafından benimsenemediği hatta reddedildiği şartlar altında verimli bir uygulama süreci beklememek gerekir. Bu nedenle öğretim stilleri arasındaki fark, deneysel süreçteki uygulama aşamasında sınıflar arasındaki ayrıma yansımamış olabilir. Farklı sınıflarda yaklaşık olarak aynı şekilde işlenen derslerin ardından, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları üzerinde farklı öğretim stillerinin etkisinin gözlemlenemeyecek kadar azalmış olması ihtimal dahilindedir.

Ayrıca öğrenci tutum ve algılarının da sonuçlara etki etmesi olasıdır. Psikolojik ihtiyaçların doyumuna yönelik belirtilerin saptanabilmesi için öğrencilerin çevresel düzenlemeleri algılamaları gerekmektedir (Balaguer ve diğ., 2012; Jaakkola ve diğ., 2015; Langdon ve diğ., 2014). Öğretmen her ne kadar öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına destek verse dahi bu yaklaşımın öğrenciler tarafından algılan(a)madığı durumlarda ihtiyaç doyumunu sağlanamayabilir. Öğrencilerin ilgi ve yönelimleri ders bağlamından uzaklaştıkça algısal olarak kopuşlar yaşanmış ve bundan dolayı gözlemlenebilir bir değişim gerçekleşmemiş olabilir. Bu durumun başlıca sebepleri arasında, öğrencilerin süregelen alışkanlıklarından kaynaklanan klasik beden eğitimi dersi anlayışının yıkılıp kendilerine yabancı gelen çalışma yapıları aracılığıyla derslerin işlenmesi ve etkinliklere katılım noktasında özellikle malzeme eksikliğinden kaynaklanan kısıtlamaların yaşanması gösterilebilir.

Bu noktada, bahsi geçen malzeme eksikliği konusunun önemli bir teknik aksaklık olarak ele alınması gerekmektedir. En temel malzeme olan voleybol topunun yetersizliğinden dolayı deneysel süreçte birtakım revizyonlara gidilmiş ve mevcut şartlar altında optimal koşullar sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretim Stilleri Yelpazesini kuramının doğası gereği komut, alıştırtma, kendini denetleme ve katılım stillerinde her öğrencide bir

top bulunması gerekirken; eşli çalışma öğretim stilinde oluşturulan her grupta bir top olmalı, uygulayıcı öğrenci etkinliği gerçekleştirirken gözlemci öğrenciler dönüt sağlamalıdır. Deneysel süreçte ise bu şartlar, eşli çalışma öğretim stiline uygulandığı grup haricinde sağlanamamıştır. Yaklaşık olarak 30'ar öğrenciden oluşan sınıflarda gerçekleştirilen etkinliklerde en fazla 10 adet voleybol topundan yararlanılmıştır. Komut ve alıştırmaya öğretim stillerinin uygulandığı sınıflarda tüm sınıf üçe ayrılmış, her bir grup etkinlik için ayrılan sürenin üçte birinde uygulamaları gerçekleştirmiş ve diğer grupla yer değiştirmiştir. Kalan üçte ikilik süreçte öğrenciler etkinlik dışı kalmış, saha kenarında ders dışı aktivitelerde bulunmuşlardır. Eşli çalışma öğretim stiline uygulandığı sınıfta ise öğrenciler üçerli gruplara ayrılmış, her grupta bir top şartı yerine getirilmiş ve öğrenciler arası iletişim sağlanmıştır. Kendini denetleme öğretim stiline uygulandığı sınıfta, malzeme eksikliği nedeniyle etkinlikler sırasında eşli çalışmadakine benzer şekilde gruplar oluşturulmuş, yalnızca uygulayıcı-gözlemci ayrımı terk edilerek değerlendirme aşamasında öğrencilerden kendi kendilerini denetlemeleri istenmiştir. Katılım öğretim stiline uygulandığı sınıfta ise oluşturulan üç zorluk seviyesinden her birine üç ya da dört top bırakılmış, öğrenciler seçtikleri seviyede yer alan bu topları, etkinliği aynı zorluk seviyesinde uygulamayı seçen diğer sınıf arkadaşlarıyla paylaşmak durumunda kalmışlardır. Betimlenmeye çalışılan bu şartlar altında, özellikle etkinlik dışı kalan öğrencilerde algısal kopuşların yaşanmış olması olasıdır. Ayrıca, deneysel süreçte yapılan bu düzenlemelerin kuramda yer alan öğretim stillerinin özünü sahaya yansıtmakta yetersiz kalmış olabileceği ve dolayısıyla da bu stillerin getirisi olması beklenen psikolojik etkilerin nötrlenmiş olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin ilişkili olma alt boyutundan aldıkları puanlar değerlendirildiğinde, beş öğretim stili arasında eşli çalışma haricinde artış görülen tek stilin kendini denetleme stili olması (bkz. Tablo 4.8) ve eşli çalışmaya kıyasla azalan puanlarla birlikte diğer üç öğretim stilinde de anlamlı farklılıklar bulunmasına karşın eşli çalışma ve kendini denetleme öğretim stilleri arasında bu farkın görülmemesi (bkz. Tablo 4.11) yapılan yorumları destekler niteliktedir. Kendini denetleme öğretim stili uygulanırken öğrencilerin eşli çalışmadakine benzer şekilde gruplara ayrılmış olması her ne kadar dönüt bağlamında bir iletişim gerektirmese de etkinlikler sırasında öğrenciler arasında kısmi bir ilişkisellik olanağı meydana getirmiş olabilir ve bu durum ilişkili olma alt boyutundan elde edilen sonuçları gerekçelendirebilir.

Özellikle ampirik çalışmalarda deneysel sürecin tasarımı, planlanması ve uygulanması azami dikkat ve özen gerektirmektedir. Süreç boyunca verilen herhangi bir karar kuramsal çerçevenin dışına taşdığında, beklenen etkilere ket vurabileceği gibi beklenmeyen sonuçlara da yol açabilir. Bu nedenle, süreci bütünleyen küçük parçaların daha ayrıntılı bir şekilde hesap edilmesi daha verimli bir sürecin yürütülmesini sağlayabilir. Bahsedilen nedenler dikkate alındığında, gelecekte yapılacak olan araştırmalar için birtakım önerilerde bulunulabilir.

Deneysel süreci yürütecek olan öğretmenin belirlenmesinde mesleğe yeni başlamış, değişime açık ve genç bir uygulayıcı öğretmen profilinin tercih edilmesi daha farklı sonuçlar doğurabilir. Elbette tecrübe ve deneyim, sürecin kalitesine katkı sağlayabilir fakat yılların getirdiği kişisel yaşanmışlıklar, bireylerde belirli örüntüleri takip etme eğilimine de neden olabilir. Dolayısıyla yaşama evreninin kategorik çerçevesi, kuramsal bilginin eyleme dönüştürülmesine hizmet edebilecek olası yorumlamaları sınırlandırabilir (Habermas, 2018). Öğretim Stilleri Yelpazesi kuramını benimseyen, faydalı olabileceğini düşünen ve uygulamaya istekli bir öğretmen ise bu sınırları kaldırabilir. Ayrıca seçili bir öğretim stilinin farklı sınıflarda farklı öğretmenler tarafından uygulanacağı ve öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları üzerindeki etkisinin inceleneceği deneysel bir çalışmada, öğretmenin kişilik, davranış ve tutumlarının aracılık rolü araştırma konusu olabilir.

Diğer yandan, öğrencilerin derslerde kullanılan çalışma yapraklarına yabancı olması bir handikap olarak ifade edilebilir. Bu nedenle, öğretim stillerinin uygulanmasından önce örneklem grubuyla en azından bazı derslerin çalışma yaprakları kullanılarak yürütülmesi tavsiye edilmektedir. Böylelikle öğrencilerin hem çalışma yapraklarından nasıl yararlanacaklarını kavrayabilecekleri hem de kazanılan alışkanlıkla birlikte algısal kopuşların azalabileceği düşünülmektedir. Hatta küçük yaş gruplarından itibaren öğrencilere bu alışkanlığın kazandırılacağı boylamsal bir çalışma ile öğretim stillerinin psikolojik etkileri farklı yaş gruplarında ve öğretim kademelerinde karşılaştırılarak süreç içerisinde yaşanacak olası gelişimler incelenebilir.

Ayrıca, öğretim stillerinin yapısal özelliklerinin uygulama aşamasına yansıtılmasına engel olabilecek malzeme eksikliği, salon ya da saha yoksunluğu gibi teknik sorunlardan arındırılmış bir deneysel süreç daha sağlıklı ampirik sonuçlar verebilir. Böylece tüm stillerde öğrencilerin etkinliklere katılım süresi artırılabilir; özellikle alıştırma ve kendini denetleme stillerinde bireysel çalışma ve bağımsızlık sağlanabilir; katılım stilinde ise öğrencilere daha çeşitli zorluk seviyeleri oluşturularak kendi düzeylerini belirleme ve uygulamaya karar verme fırsatı sunulabilir.

Son olarak, mevcut araştırmada buluş eşiğinin altında sunuş yolu yaklaşımında yer alan öğreten merkezli öğretim stillerinin inceleme konusu olduğunu hatırlatmakta fayda vardır. Sonraki araştırmalarda, buluş yolu yaklaşımında yer alan Yönlendirilmiş Buluş, Problem Çözme: Tek Doğru, Problem Çözme: Farklı Yollar Üretimi, Öğrencinin Tasarımı, Öğrencinin Başlatması ve Kendi Kendine Öğretme gibi öğrenen merkezli öğretim stillerinin de öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu üzerindeki muhtemel etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Adler, A. (2018). *Yaşama sanatı*. (çev. K. Şipal). İstanbul: Say Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1984).
- Ağbuğa, B., Xiang, P., McBride, R. E., & Su, X. (2016). Student perceptions of instructional choices in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 138 -148. doi: 10.1123/jtpe.2015-0010
- Amado, D., Villar, F. D., Leo, F. G., Sanchez-Oliva, D., Sanchez-Miguel, P. A., & Garcia-Calvo, T. (2014). Effect of a multi-dimensional intervention programme on the motivation of physical education students. *Plos One*, 9, 1-6.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. (11. baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Boiche, J. & Sarrazin, P. (2007). Motivation autodetermine, perceptions de conflit et d'instrumentalite et assidue envers la pratique d'une activite physique: Une etude prospective sur six mois. *Psychologie Française*, 52, 417- 430.
- Bourdieu, P. (2016). *Akademik aklın eleştirisi*. (çev. P. B. Yalım). İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1997).
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Byra, M. (2018). Teaching spectrum-style – Part 1. *The Journal of the Health and Physical Education Council of the Alberta Teachers' Association*, 1, 15-24.
- Byra, M. (2019). Teaching spectrum-style – Part 2. *The Journal of the Health and Physical Education Council of the Alberta Teachers' Association*, 1, 24-36.
- Byra, M., & Wallhead, T. L. (2012). Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/254332727>
- Cengiz, C. ve Serbes, Ş. (2014). Türkiye'deki beden eğitimi öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algıları. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5, 21-34.
- Chatoupis, C. C. (2018). Physical education teachers' use of Mosston and Ashworth's teaching styles: A Literature Review. *The Physical Educator*, 75, 880-900. doi: 10.18666/TPE-2018-V75-I5-829

- Chatoupis, C. C., & Vagenas, G. (2018). Effectiveness of the practice style and reciprocal style of teaching: A meta-analysis. *The Physical Educator*, 75, 175-194. doi: 10.18666/TPE-2018-V75-I2-7920
- Chirkov, V., Ryan, R.M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self determination perspective on internalization of cultural orientations, gender and well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz-belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz belirleme kuramı. *Türk PDR Dergisi*, 4, 23-31.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N. ve Çapri, B. (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 245-268.
- Çelikkaleli, Ö. ve Gündoğdu, M. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 43-53.
- Çırak, M. F. (2017). *Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının incelenmesi (Ağrı ve Konya İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Deci, E. L., & 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Julion, U., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E. L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche Di Psicologia*, 27.
- Deniz, E. (2013). *Eğitim psikolojisi* (5. baskı). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Doğan, T. & Eryılmaz, A. (2012). Akademisyenlerde işle ilgili temel ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş. *Ege Academic Review*, 12 (3), 383-389.
- Eagleman, D. (2016). *Beyin – Senin hikayen*. (çev. Z. A. Tozar). İstanbul: Domingo Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2015).
- Engler, B. (2009). *Personality theories* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. Retrived from <https://books.google.com.tr/books?isbn=0547148348>
- Engle, S. H. (2003). Decision making: The heart of social studies instruction. *The Social Studies*, 94, 7-10. doi: 10.1080/00220973.1945.11019958
- Erturan-İlker, G. (2014). Psychological well-being and motivation in a Turkish physical education context. *Educational Psychology in Practice*, 30, 365-379.
- Erturan-İlker, G., Quested, E., Appleton, P. & Duda, J. L. (2018). A cross-cultural study testing the universality of basic psychological needs theory across different academic subjects. *Psychology in the Schools*, 1-16.
- Erturan-İlker, G., Yu, C., Alemdaroğlu, U. & Köklü, Y. (2018). Basic psychological needs and self-determined motivation in PE to predict health-related fitness level. *Journal of Sport and Health Research*, 10, 91-100.

- Eroğlu, F. (1996). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Fei-Yin Ng, F., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Children's Development*, 75, 764-780.
- Filak, V. F. & Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational Psychology*, 23, 235-247.
- Freud, S. (2015). *Psikanaliz üzerine*. (çev. A. A. Öneş). İstanbul: Say Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1933).
- Freud, S. (2018). *Uygarlığın huzursuzluğu*. (çev. H. Barışcan). İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1930).
- García-Calvo, T., Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., & Pulido, J. J. (2015). Effects of an intervention programme with teachers on the development of positive behaviours in Spanish physical education classes. *Physical Education and Sport Pedagogy*. doi: 10.1080/17408989.2015.1043256
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Gül, A. (2017). *Ergenlerin depresyon ve anksiyete belirtilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarına dair irrasyonel inanışları bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Habermas, J. (2018). *Sosyal bilimlerin mantığı üzerine*. (çev. M. Tüzel). İstanbul: Alfa Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1985).
- Heimlich, J. E., & Norland, E. (2002). Teaching style: Where are we now? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 17-25.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Heszteráné-Ekler, J., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123-130.
- Hutchinson, G. E., & Rita Merger, R. (2004). Using social psychological concepts to help students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75, 22-26. doi: 10.1080/07303084.2004.10607269
- Inglewed, D., Markland, D., & Sheppard, K. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality And Individual Differences*, 36, 1921-1932.
- Irak, D. U. (2012). İşyerinde birey-çevre uyumu: Kuramsal yaklaşımlar ve örgütsel psikolojideki yeri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15, 12-22.

- İnce, M. L. ve Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35, 128-139.
- Jaakkola, T., Wang, C. K., Soini, M., & Liukkonen, J. (2015). Students' perceptions of motivational climate and enjoyment in finnish physical education: A latent profile analysis. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14, 477-483.
- Kartal, M. (2003). *Polis okulu öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karip, E. (Ed.). (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6, 47-48.
- Kesici, S., Bozgeyikli, H., Üre, Ö. ve Sünbül, A. M. (2003). *Temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliği*. 7. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 9-11 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kirby, S., Byra, M., Readdy, T., & Wallhead T. (2015). Effects of spectrum teachingstyles on college students' psychological needs satisfactionand self-determined motivation. *European Physical Education Review*, 1-20. doi: 10.1177/1356336X15585010
- Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported useand perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13, 597-609.
- Kurucan, A. & Erturan-İlker, G. (2019). Beden eğitiminde psikolojik iyi oluşun bağlamsal temelleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 23-37.
- Langdon, J., Webster, C., Hall, T., & Monsma, E. (2014). A self-determination theory perspective of students' applied volleyball skills, knowledge, and attitudes in compulsory high school physical education. *Sport SPA*, 11(1), 5-16.
- Mallett, C. J. (2005). Self-determination theory: A case study of evidence-based coaching. *The Sport Psychologist*, 19, 417-429.
- Maslow, A. H., (1970). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 219-228.
- Meyer, J., Soenens, B., Aelterman, N., Bourdeaudhuij, I., & Haerens, L. (2016). The different faces of controlling teaching: Implications of a distinction between externallyand internally controlling teaching for students motivation in physical education. doi: 10.1080/17408989.2015.1112777
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2000). *Beden eğitimi öğretimi*. (çev. E. Tüzemen). Ankara: Bağırğan Yayınevi.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching in physical education*. First Online Edition. Retrived from <http://savaria.elte.hu/tmk/spri/hekler/Dokumentumok/SMANTE,%20SMALTE,%20SMDLTE%203303%20A%20testnevel%C3%A9s%20tan%C3%ADt%C3%A1sa/Mosston%20%C3%A9s%20Ashworth%20Teaching%20Physical%20Education.pdf>
- Moreno, J. A., Conte, L., González-cutre, D., Martín-Albo, J., & Núñez J. L. (2010). Effects of a task climate intervention on students' motivation in sport instruction. *Estudios de Psicología*, 31, 67-77. doi: 10.1174/021093910790744527
- Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Gergios, S., & 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, 353-366. doi: 10.1037/a0022773
- Ntoumanis, N., Edmunds, J., & Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a self-determination theory perspective. *British Journal of Health Psychology*, 14, 249-260.
- O'Brein, K. E. (2006). *Self-determination theory and locus of control as antecedents of voluntary workplace behaviors*. Unpublished masters thesis, University of South Florida.
- Parsak, B. ve Saraç, L. (2019). Turkish physical education teachers' use of teaching styles: self-reported versus observed. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1-10. doi: 10.1123/jtpe.2018-0320
- Perlman, D. J. (2015). Help motivate the amotivated by being a supportive teacher. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20, 204-214.
- Pitsi, A., Digelidis, N., & Papaioannou, A. (2015). The effects of reciprocal and self-check teaching styles in students' intrinsic-extrinsic motivation, enjoyment and autonomy in teaching traditional Greek dances. *Journal of Physical Education and Sport*, 15, 352-361.
- Platon. (2018). *Devlet*. (çev. S. Eyüboğlu ve M. A. Cingöz). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1999).
- Proios, M. (2018). Implications of the practice style teaching on motor and knowledge performance of a basic gymnastics skill. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 5, 1-18. doi: 10.5281/zenodo.1475925
- Rapport, Z. (2007). Using choice theory to assess the needs of persons who have a disability and sexual/intimacy/romantic issues. *International Journal of Reality Therapy*, 27, 22-25.
- Reeve, J., & Lee, W. (2019). A neuroscientific perspective on basic psychological needs. *Journal of Personality*, 87, 102-114. doi:10.1111/jopy.12390

- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love, and mindfulness. *Psychological Inquiry*, 14, 71-76.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 657-678.
- Selçuk, Z. (2018). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sheldon, K. M., & Bettencourt, B. A. (2002). Psychological needs and subjective wellbeing in social groups. *British Journal of Social Psychology*, 41, 25-38.
- Sheldon, K. M., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486. doi: 10.1177/0146167203261883
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- SueSee, B., & Barker, D. M. (2019). Self-reported and observed teaching styles of Swedish physical education teachers. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10, 34-50. doi: 10.1080/25742981.2018.1552498
- SueSee, B., Edward, K., Pill, S., & Cuddihy, T. (2018). Observed teaching styles of senior physical education teachers in Australia. *Curriculum Perspectives*, Online Published. doi: 10.1007/s41297-018-0048-8
- Syrmipas, I., Chen, S., Pasco, D., & Digelidis, N. (2018). Greek preservice physical education teachers' mental models of production and reproduction teaching styles. *European Physical Education Review*, 1-21. doi: 10.1177/1356336X17752627
- Syrmipas, I., & Digelidis, N. (2014). Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport*, 14, 52-59. doi: 10.7752/jpes.2014.01009
- Syrmipas, I., Digelidis, N., & Watt, A. (2015). An examination of Greek physical educators' implementation and perceptions of spectrum teaching styles. *European Physical Education Review*, 1-14. doi: 10.1177/1356336X15598789
- Şen, S. (2017). *Multivariate anova (Manova)*. <https://docplayer.biz.tr/51358150-Multivariate-anova-manova-11-sunum.html> sayfasından erişilmiştir.

- Tezcan, M. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yasul, Y. (2016). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu ğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Stc İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Yıldız, E. ve Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi ğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve kullandıkları ğretim yöntemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*,5, 61-76.
- Yıldızer, G., Yılmaz, İ., Yalız-Solmaz, D. ve şimşek, D. (2018). Beden eğitimi ğretmenliği ve sertifika programlarında öğrenim gören ğretmen adaylarının kullandıkları ğretim stilleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 90-106. doi: 10.16986/HUJE.2017027901
- van Aart, I., Hartman, E., Elferink-Gemser, M., Mombarg, R., & Visscher, C. (2015). Relations among basic psychological needs, PE-motivation and fundamental movement skills in 9–12-year-old boys and girls in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. doi: 10.1080/17408989.2015.1112776
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18, 427-441. doi: 10.1080/17408989.2012.690377
- Zeng, H. Z., Leung, R. W. Liu, W., & Bian, W. (2009). Learning outcomes taught by three teaching styles in college fundamental volleyball classes. *Clinical Kinesiology*, 63, 1-6.
- Zeng, Z. (2016). Differences between student teachers' implementation and perceptions of teaching styles. *The Physical Educator*, 73, 285-341.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni

Evreni Tarihi ve Sayısı: 01/10/2018-E.65874



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik
Kuruldu

Sayı :60116787-020/65874
Konu :Başvurunuz hk.

01/10/2018

Sayın Prof. Dr. Bülent AĞBUĞA

İlgi :20.09.2018 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçe ile başvurmuş olduğunuz "Farklı Öğretim Stillerinin Lise Öğrencilerinin Psikolojik İhtiyaçlarının Doyumu Üzerindeki Etkisi" konulu çalışmanız 25.09.2018 tarih ve 18 sayılı kurul toplantımızda görüşülmüş olup,

Yapılan görüşmelerden sonra, söz konusu çalışmasının yapılmasında **ETİK AÇIDAN SAKINCA OLMADIĞINA**, altı ayda bir çalışma hakkında Kurulumuza bilgi verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Tahir TURAN
Başkan

Ek 2. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.19949300
Konu : Anket Uygulama İzni

22/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 11/10/2018 tarih ve 19879 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Programı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Oğuzhan ÖZGÜN'ün tez danışmanı Prof. Dr. Bülent AĞBUĞA'nın sorumluluğunda " Farklı Öğretim Stillerinin Lise Öğrencilerinin Psikolojik İhtiyaçlarının Doyuma Ouzundeki Etkisi " konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/büyük formülere İlgili yazı gereği Müdürlüğünüzde bağlı Denizli İli Merkezofensül İlçesinde yer alan Kazım Kaya Anadolu Lisesinde uygulanmak istenmektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin İlgili yazılan ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) korulan ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yaratma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında oluşturulan tezin linkini denizliarga@gmail.com adresine gönderilmesi kaydıyla 2018/2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulanabilen Müdürlüğünüzde uygun görülmüştür.

Önerilmesini arz ederim.

Ragıp ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
22/10/2018
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aşağı İle Aynıdır
17.12.2018

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzde Onay verilen anket formları ekte gönderilmektedir.
Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sevkiyat Sok. Saka Cad. No: 78 26100 DENİZLİ
Elektronik Ad : <http://denizli.meb.gov.tr>
e-posta: yuksekogretimyurtid@denizli.meb.gov.tr

Açık İletişim Bilgi İletişim : Soğukçelme - Şerif
Telefon : 0 258 262 22 24 4401 166
Bağlantı : 0 258 262 01 40 - Strateji Şb.

Bu belge güvenli elektronik imza ile tasdik edilmiştir. <https://www.meb.gov.tr> adresinden 033-0880-3802-9105-1660 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Veli Onam Formu

LÜTFEN AŞAĞIDAKİ BİLGİLERİ DİKKATLİCE OKUYUNUZ

Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Bülent Ağbuğa tarafından yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, beden eğitimi derslerinde uygulanan farklı öğretim stillerine ilişkin derinlemesine bilgi edinmektir. Beden eğitimi dersleri dönem içerisinde olağan haliyle devam edecek, sadece öğretim aşamasında farklı stiller denenecektir. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilecek ve bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan öğretim programına uygun şekilde planlanmış farklı öğretim stilleriyle beden eğitimi dersleri yürütülecektir. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için öğrencilerden kağıt-kalem testi içeren bir ölçeğin doldurulması istenecektir.

- Araştırma yalnızca gönüllü olan öğrenciler ile gerçekleştirilecektir. Bu nedenle öğrenci ve velisinin çalışmaya katılımda gönüllü olması ve bu kararı vermede herhangi bir baskı ve etki altında kalmaması bizim için önemlidir.
- Öğrenci, ders programında yer alan beden eğitimi derslerine olağan akışında devam edeceğinden araştırmaya katılım herhangi bir risk içermemektedir. Yine de öğrenci, araştırma sürecinde herhangi bir neden göstermeksizin çalışmadan çekilme hakkına sahiptir.
- Ölçekler isimsiz olarak doldurulacak olup dolayısıyla da elde edilen veriler öğrenci kimliklerinden bağımsız olacaktır. Araştırmacılar, bu verilerin tamamen bilimsel bir araştırma için kullanılacağını ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağını taahhüt eder.
- Araştırma projesi hakkında daha sonra bilgi almak, şikayet ya da öneride bulunmak isterseniz aşağıdaki adres ve telefondan bize ulaşabilirsiniz.

E-mail: bakboga@pau.edu.tr

Telefon:0258 296 1283 / 0506 621 4764

Adres: Pamukkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Kınıklı, Denizli

ONAY FORMU

LÜTFEN AŞAĞIDAKİ İFADELERİ DİKKATLİCE OKUYUNUZ VE HEPSİNİ CEVAPLAYINIZ

- | | | |
|---|------|-------|
| 1. Öğrencinin bu araştırmaya katılımının gönüllü olduğunu ve çalışmanın herhangi bir aşamasında herhangi bir neden göstermeden katılımını sonlandırabileceğini anladım. | Evet | Hayır |
| 2. Verilen bütün bilgilerin anonimleştirileceğini ve kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağını anladım. | Evet | Hayır |
| 3. Öğrencinin bu araştırmaya katılmasını kabul ediyorum. | Evet | Hayır |

İsim-Soyisim (lütfen yazınız)


.....

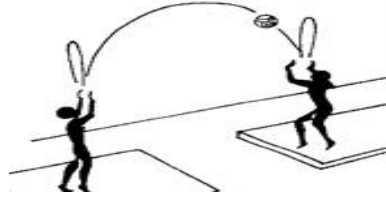
Tarih

İmza

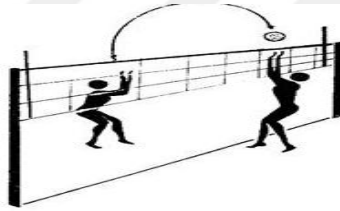
Ek 5. Ders Planları ve Çalışma Yaprakları

Ek 5.1. Parmak Pas

Dersin Adı	Beden Eğitimi ve Spor
Sınıf	9 / A
Süre	40 dk
Tarih	
Öğrenme Alanı	Hareket Yetkinliği
Alt Öğrenme Alanı	Hareket Becerileri Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri
Kazanımlar	9.1.1.2.2. Görsel-işitsel uyaranlarla hareketleri uygular. 9.1.2.1.1. Seçili spor dalına özgü ısınma hareketlerini uygular. 9.1.2.1.5. Seçili spor dalına özgü temel hareketleri uygular.
Öğretim Stili	Komut
Araç-Gereç	Voleybol filesi, Voleybol topları
Ders Alanı	Okul bahçesi
Güvenlik	Ders öncesinde etkinlik alanı gözden geçirilip, sınırlanır. Etkinlikle ilgili olmayan nesne vb. şeylerden temizlenir. Etkinlik sırasında her bir öğrencinin rahatça hareket edebileceği alan olmalıdır. Sınıftaki öğrenci sayısına göre etkinlik alanı genişletilip daraltılabilir.
Öğrenme-Öğretme Süreci	
Öğrenme Etkinlikleri	<p>Giriş (5 dk): Selamlama yapılır. Öğretmen, öğrencileri voleybolda parmak pas konusunda bilgilendirir ve derse dikkati çeker. Ardından üç tur düz koşu yapılır ve öğretmenden gelen komutla ısınma hareketleri gerçekleştirilir (kolların çevrilmesi, sekme, yana koşular, dizleri karın seviyesine çekme, vb.). Esnetme hareketleri de öğretmenin liderliğinde yaptırılır.</p> <p>Etkinlik 1 – Kontrol Pas (10 dk):</p>  <p>Her öğrenciye bir top verilir ve öğrenciler geniş kolda sıraya geçerler. Öğretmen, topu taşımadan alın hizasında yukarıya doğru kısa ve uzun pasın nasıl atılacağını gösterir. Ardından öğretmenin komutuyla birlikte öğrenciler yüzlerinin dönük olduğu yönde kısa pasla topu sektirmeye başlarlar. Beşinci metreye gelindiğinde öğretmen düdüğünü çalar ve yüzlerini geriye doğru dönmelerini ister. Tekrar öğretmenin verdiği komutla beraber öğrenciler uzun pasla topu sektirerek başlangıç noktalarına geri dönerler. Sonrasında uygulama birkaç tur tekrarlanır.</p>

Etkinlik 2 – Karşılıklı Kontrol Pas (10 dk):

Öğrenciler ikişerli gruplar halinde yüzleri birbirine dönük şekilde geniş kolda sıraya geçerler. Her grupta bir top vardır. Öğretmen alın hizasından kolu uzatarak karşıdakine nasıl pas atılacağını ve gelen topun dizlerden yaylanarak parmak uçlarıyla nasıl kontrol edileceğini gösterir. Ardından bütün toplar paralel hizadaki öğrencilere verilir ve karşı gruba düdükle birlikte parmak pasla topu göndermeleri, karşı gruptaki öğrencilerden de gösterildiği gibi gelen topu kontrol edip tutmaları istenir. Sonrasında yine öğretmenin komutuyla bu kez karşı grup parmak pasla topu gönderirken, başlangıçta topu elinde bulunduran grup kontrol eder. Bu uygulama esnasında paslar düdüğün çalınmasının ardından atılır ve bu paslaşmaların tüm gruplarda eşzamanlı olmasına dikkat edilir.

Etkinlik 3 – Filede Pas (10 dk):

Öğrenciler ikişerli gruplar halinde file karşısında yüzleri birbirine dönük şekilde geniş kolda sıraya geçerler. Her grupta bir top vardır. Öğretmenin komutuyla birlikte öğrenciler parmak pasla akışkan halde paslaşırlar. Yine tüm gruplarda eşzamanlı paslaşmaların olması gerekir. Topu düşüren ya da paslaşmada hata yapan eşlerin yeniden gruba ayak uydurması istenir, sadece o eşler için tüm grubun uygulaması kesilmemelidir. Öğretmen belirli aralıklarla düdüğünü çalarak mola verebilir, ardından yine vereceği komutla grupların çalışmaya devam etmesini sağlayabilir.

Ölçme ve Değerlendirme

Öğretmen ders sırasında öğrenci davranışlarını gözlemler ve dersin sonunda genel hatalardan bahsederek veya genel doğru davranışları ifade ederek dersi değerlendirir (5 dk).

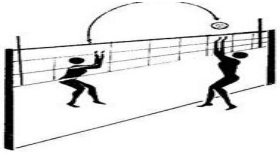
Voleybol – Parmak Pas Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 1

Çalışmanın stili: Alıştırma

Yönerge: Aşağıdaki açıklamaları dikkatlice okuyunuz ve işlem basamaklarına dikkat ederek uygulayınız.

Çalışmanın Açıklaması	Şekil	Süre	Dönüt
<p>Etkinlik 1 – Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bacaklar omuz genişliğinde açık, topu havaya atınız. ▪ Alın hizasında, parmak uçlarında kısa kısa topu sektirerek ilerleyiniz. ▪ Ardından daha yükseğe atarak uzun paslarla geri dönünüz. 		10 dk	
<p>Etkinlik 2 – Karşılıklı Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Karşınızdaki arkadaşınıza kolları uzatarak parmak pasla topu gönderiniz. ▪ Gelen topu alın hizasında parmak uçlarınızla kontrol ediniz. ▪ Ardından yükselen topu aynı şekilde parmak pasla arkadaşınıza geri gönderiniz. 		10 dk	
<p>Etkinlik 3 – Filede Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Etkinlik 2'dekine benzer şekilde arkadaşınızla bu kez file önünde eşleşiniz. ▪ Alın hizasında dizlerden yaylanarak file üzerinden parmak pasla paslaşınız. ▪ Düşürmeden kaç pas yaptığınızı her sette sayınız. 		10 dk	

<p>Etkinlik 3 – Filede Pas:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Etkinlik 2’dekine benzer şekilde arkadaşınızla bu kez file önünde eşleşiniz.▪ Alın hizasında dizlerden yaylanarak file üzerinden parmak pasla paslaşınız.▪ Düşürmeden kaç pas yaptığınızı her sette sayınız. 							10 dk
---	--	--	--	--	--	--	-------



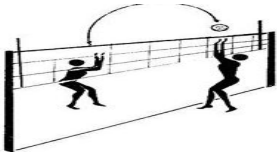
Voleybol – Parmak Pas Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 1

Çalışmanın Stili: Kendini Denetleme

Yönerge: Aıştırmalar, aşağıdaki açıklamalara uygun şekilde yapılmalıdır.

Tamamladığınız her etkinliğin ardından not kaygısı gütmeden kendi performansınızı değerlendiriniz.



Çalışmanın Açıklaması	Başarılı	Zamana İhtiyacım Var	Süre
<p>Etkinlik 1 – Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bacaklar omuz genişliğinde açık, topu havaya atınız. ▪ Alın hizasında, parmak uçlarında kısa kısa topu sektirerek ilerleyiniz. ▪ Ardından daha yükseğe atarak uzun paslarla geri dönünüz. 			10 dk
<p>Etkinlik 2 – Karşılıklı Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Karşınızdaki arkadaşınıza kolları uzatarak parmak pasla topu gönderiniz. ▪ Gelen topu alın hizasında parmak uçlarınızla kontrol ediniz. ▪ Ardından yükselen topu aynı şekilde parmak pasla arkadaşınıza geri gönderiniz. 			10 dk
<p>Etkinlik 3 – Filede Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Etkinlik 2'dekine benzer şekilde arkadaşınızla bu kez file önünde eşleşiniz. ▪ Alın hizasında dizlerden yaylanarak file üzerinden parmak pasla paslaşınız. ▪ Düşürmeden kaç pas yaptığınızı her sette sayınız. 			10 dk

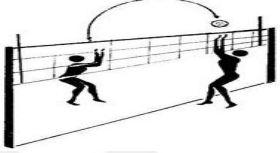
Voleybol – Parmak Pas Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 1

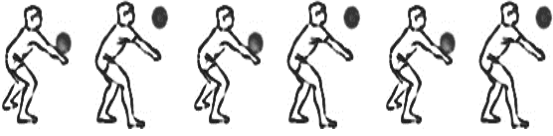
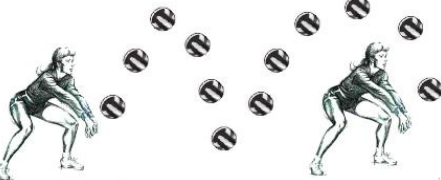
Çalışmanın Stili: Katılım


Yönerge: Başlangıç için bir düzey seçiniz ve alıştırmalarınızı açıklamalara uygun şekilde uygulayınız. Sonrasında alıştırmaları aynı düzeyde mi yoksa farklı bir düzeyde mi tekrar edeceğinize karar vererek uygulamaya devam ediniz.

Çalışmanın Açıklaması	1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	Süre
<p>Etkinlik 1 – Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bacaklar omuz genişliğinde açık, topu havaya atınız. ▪ Alın hizasında, parmak uçlarında kısa kısa topu sektirerek ilerleyiniz. ▪ Ardından daha yükseğe atarak uzun paslarla geri dönünüz. 	<p>Topu yere düşürmeden 3 metre boyunca sektirmeniz gerekir</p>	<p>Topu yere düşürmeden 5 metre boyunca sektirmeniz gerekir</p>	<p>Topu yere düşürmeden en az 7 metre boyunca sektirmeniz gerekir</p>	10 dk
<p>Etkinlik 2 – Karşılıklı Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Karşınızdaki arkadaşınıza kolları uzatarak parmak pasla topu gönderiniz. ▪ Gelen topu alın hizasında parmak uçlarınızla kontrol ediniz. ▪ Ardından yükselen topu aynı şekilde parmak pasla arkadaşınıza geri gönderiniz. 	<p>Topu yere düşürmeden 5 kez paslaşmanız gerekir</p>	<p>Topu yere düşürmeden 10 kez paslaşmanız gerekir</p>	<p>Topu yere düşürmeden en az 15 kez paslaşmanız gerekir</p>	10 dk

<p>Etkinlik 3 – Filede Pas:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Etkinlik 2’dekine benzer şekilde arkadaşınızla bu kez file önünde eşleşiniz.▪ Alın hizasında dizlerden yaylanarak file üzerinden parmak pasla paslaşınız.▪ Düşürmeden kaç pas yaptığınızı her sette sayınız. 	<p>Yerden yüksekliği 2 metre olan filenin üzerinden paslaşınız</p>	<p>Yerden yüksekliği 2.43 metre olan filenin üzerinden paslaşınız</p>	<p>---</p>	<p>10 dk</p>
---	---	--	------------	--------------

Ek 5.2. Manşet Pas

Dersin Adı	Beden Eğitimi ve Spor
Sınıf	9 / A
Süre	40 dk
Tarih	
Öğrenme Alanı	Hareket Yetkinliği
Alt Öğrenme Alanı	Hareket Becerileri Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri
Kazanımlar	9.1.1.2.2. Görsel-işitsel uyarımlarla hareketleri uygular. 9.1.2.1.1. Seçili spor dalına özgü ısınma hareketlerini uygular. 9.1.2.1.5. Seçili spor dalına özgü temel hareketleri uygular.
Öğretim Stili	Komut
Araç-Gereç	Voleybol topları
Ders Alanı	Okul bahçesi
Güvenlik	Ders öncesinde etkinlik alanı gözden geçirilip, sınırlanır. Etkinlikle ilgili olmayan nesne vb. şeylerden temizlenir. Etkinlik sırasında her bir öğrencinin rahatça hareket edebileceği alan olmalıdır. Sınıftaki öğrenci sayısına göre etkinlik alanı genişletilip daraltılabilir.
Öğrenme-Öğretme Süreci	
Öğrenme Etkinlikleri	<p>Giriş (5 dk): Selamlama yapılır. Öğretmen, öğrencileri voleybolda manşet pas konusunda bilgilendirir ve derse dikkati çeker. Ardından üç tur düz koşu yapılır ve öğretmenden gelen komutla ısınma hareketleri gerçekleştirilir (kolların çevrilmesi, sekme, yana koşular, dizleri karın seviyesine çekme, vb.). Esnetme hareketleri de öğretmenin liderliğinde yaptırılır.</p> <p>Etkinlik 1 – Kontrol Pas (10 dk):</p>  <p>Her öğrenciye bir top verilir ve öğrenciler geniş kolda sıraya geçerler. Öğretmen, bacaklar omuz genişliğinde açık, kolları dirseklerden bükmeden alçak ve yüksek manşet pasın nasıl yapılacağını gösterir. Ardından öğretmenin komutuyla birlikte öğrenciler yüzlerinin dönük olduğu yönde alçak paslarla topu sektirmeye başlarlar. Beşinci metreye gelindiğinde öğretmen düdüğünü çalar ve yüzlerini geriye doğru dönmelerini ister. Tekrar öğretmenin verdiği komutla beraber öğrenciler yüksek paslarla topu sektirerek başlangıç noktalarına geri dönerler. Sonrasında uygulama birkaç tur tekrarlanır.</p> <p>Etkinlik 2 – Yerden Pas (10 dk):</p> 

	<p>Her öğrenciye bir top verilir ve öğrenciler geniş kolda sıraya geçerler. Öğretmen, dirseklerden bükmeden manşet pasla topu havaya atar ve sonrasında topun yere düşmesine izin verir. Ardından yerden sekerek yükselen topun altına girerek tekrar manşet pasla topu havaya atar ve bu işlemi birkaç kez tekrarlar. Vereceği komutla birlikte öğrencilerden hareketi gösterdiği şekilde uygulamalarını ister. Öğretmen belirli aralıklarla mola için tekrar komut verene kadar tüm öğrenciler eşzamanlı bir şekilde hareketi uygulamayı sürdürürler.</p> <p>Etkinlik 3 – Karşılıklı Kontrol Pas (10 dk):</p>  <p>Öğrenciler ikişerli gruplar halinde yüzleri birbirine dönük şekilde geniş kolda sıraya geçerler. Her grupta bir top vardır. Öğretmen, kolları dirseklerden bükmeden karşıdakine nasıl manşet pas atılacağını ve gelen topun dizlerden yaylanarak nasıl kontrol edileceğini gösterir. Ardından bütün toplar paralel hizadaki öğrencilere verilir ve karşı gruba düdükle birlikte manşet pasla topu göndermeleri, karşı gruptaki öğrencilerden de gösterildiği gibi gelen topu kontrol edip tutmaları istenir. Sonrasında yine öğretmenin komutuyla bu kez karşı grup manşet pasla topu gönderirken, başlangıçta topu elinde bulunduran grup kontrol eder. Bu uygulama esnasında paslar düdüğün çalınmasının ardından atılır ve bu paslaşmaların tüm gruplarda eşzamanlı olmasına dikkat edilir.</p>
<p>Ölçme ve Değerlendirme</p>	<p>Öğretmen ders sırasında öğrenci davranışlarını gözlemler ve dersin sonunda genel hatalardan bahsederek veya genel doğru davranışları ifade ederek dersi değerlendirir (5 dk).</p>


Voleybol – Manşet Pas Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 2

Çalışmanın stili: Alıştırma

Yönerge: Aşağıdaki açıklamaları dikkatlice okuyunuz ve işlem basamaklarına dikkat ederek uygulayınız.

Çalışmanın Açıklaması	Şekil	Süre	Dönüt
<p>Etkinlik 1 – Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bacaklar omuz genişliğinde açık, topu havaya atınız. ▪ Kolları dirseklerden bükmeden alçak manşet pasla sektirerek ilerleyiniz. ▪ Ardından daha yükseğe atarak yüksek manşet paslarla geri dönünüz. 		10 dk	
<p>Etkinlik 2 – Yerden Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Etkinlik 1’dekine benzer şekilde topu havaya atınız. ▪ Bu kez topun yere düşmesine izin verip ardından yükselmesini bekleyiniz. ▪ Yerden yükselen topun altına girerek manşet pasla yukarı doğru vurunuz. ▪ Topun tekrar yere düşmesine izin vererek bu işlemi yapabildiğiniz kadar tekrar ediniz. 		10 dk	
<p>Etkinlik 3 – Karşılıklı Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Karşınızdaki arkadaşınıza kolları dirseklerden bükmeden manşet pasla topu gönderiniz. ▪ Gelen topu dizlerden yaylanarak manşet pasla kontrol ediniz. ▪ Ardından yükselen topu aynı şekilde manşet pasla arkadaşınıza geri gönderiniz. 		10 dk	

<p>Etkinlik 3 – Karşılıklı Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Karşınızdaki arkadaşınıza kolları dirseklerden bükmeden manşet pasla topu gönderiniz.▪ Gelen topu dizlerden yaylanarak manşet pasla kontrol ediniz.▪ Ardından yükselen topu aynı şekilde manşet pasla arkadaşınıza geri gönderiniz. 							10 dk
--	--	--	--	--	--	--	-------

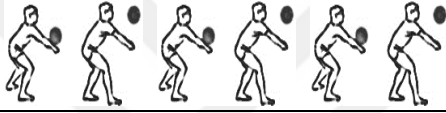
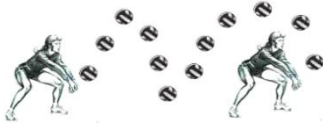

Voleybol – Manşet Pas Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 2

Çalışmanın Stili: Kendini Denetleme

Yönerge: Alıştırmalar, aşağıdaki açıklamalara uygun şekilde yapılmalıdır.

Tamamladığınız her etkinliğin ardından not kaygısı gütmeden kendi performansınızı değerlendiriniz.

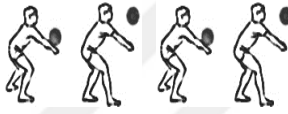

Çalışmanın Açıklaması	Başarılı	Zamana İhtiyacım Var	Süre
<p>Etkinlik 1 – Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bacaklar omuz genişliğinde açık, topu havaya atınız. ▪ Kolları dirseklerden bükmeden alçak manşet pasla sektirerek ilerleyiniz. ▪ Ardından daha yükseğe atarak yüksek manşet paslarla geri dönünüz. 			10 dk
<p>Etkinlik 2 – Yerden Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Etkinlik 1'edekine benzer şekilde topu havaya atınız. ▪ Bu kez topun yere düşmesine izin verip ardından yükselmesini bekleyiniz. ▪ Yerden yükselen topun altına girerek manşet pasla yukarı doğru vurunuz. ▪ Topun tekrar yere düşmesine izin vererek bu işlemi yapabildiğiniz kadar tekrar ediniz. 			10 dk
<p>Etkinlik 3 – Karşılıklı Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Karşınızdaki arkadaşınıza kolları dirseklerden bükmeden manşet pasla topu gönderiniz. ▪ Gelen topu dizlerden yaylanarak manşet pasla kontrol ediniz. ▪ Ardından yükselen topu aynı şekilde manşet pasla arkadaşınıza geri gönderiniz. 			10 dk

Voleybol – Manşet Pas Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 2



Çalışmanın Stili: Katılım

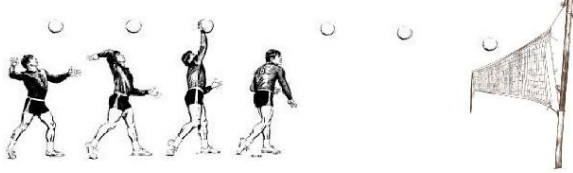
Yönerge: Başlangıç için bir düzey seçiniz ve alıştırmalarınızı açıklamalara uygun şekilde uygulayınız. Sonrasında alıştırmaları aynı düzeyde mi yoksa farklı bir düzeyde mi tekrar edeceğinize karar vererek uygulamaya devam ediniz.

Çalışmanın Açıklaması	1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	Süre
<p>Etkinlik 1 – Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bacaklar omuz genişliğinde açık, topu havaya atınız. ▪ Kolları dirseklerden bükmeden alçak manşet pasla sektirerek ilerleyiniz. ▪ Ardından daha yükseğe atarak yüksek manşet paslarla geri dönünüz. 	<p>Topu yere düşürmeden 3 metre boyunca sektirmeniz gerekir</p>	<p>Topu yere düşürmeden 5 metre boyunca sektirmeniz gerekir</p>	<p>Topu yere düşürmeden en az 7 metre boyunca sektirmeniz gerekir</p>	10 dk
<p>Etkinlik 2 – Yerden Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Etkinlik 1’dekine benzer şekilde topu havaya atınız. ▪ Bu kez topun yere düşmesine izin verip ardından yükselmesini bekleyiniz. ▪ Yerden yükselen topun altına girerek manşet pasla yukarı doğru vurunuz. ▪ Topun tekrar yere düşmesine izin vererek bu işlemi yapabildiğiniz kadar tekrar ediniz. 	<p>Topun hakimiyetini kaybetmeden arka arkaya 5 vuruş yapmanız gerekir</p>	<p>Topun hakimiyetini kaybetmeden arka arkaya 10 vuruş yapmanız gerekir</p>	<p>Topun hakimiyetini kaybetmeden arka arkaya en az 15 vuruş yapmanız gerekir</p>	10 dk

<p>Etkinlik 3 – Karşılıklı Kontrol Pas:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Karşınızdaki arkadaşınıza kolları dirseklerden bükmeden manşet pasla topu gönderiniz.▪ Gelen topu dizlerden yaylanarak manşet pasla kontrol ediniz.▪ Ardından yükselen topu aynı şekilde manşet pasla arkadaşınıza geri gönderiniz. 	<p>Topu yere düşürmeden 5 kez paslaşmanız gerekir</p>	<p>Topu yere düşürmeden 10 kez paslaşmanız gerekir</p>	<p>Topu yere düşürmeden en az 15 kez paslaşmanız gerekir</p>	<p>10 dk</p>
--	--	---	---	--------------

Ek 5.3. Servis

Dersin Adı	Beden Eğitimi ve Spor
Sınıf	9 / A
Süre	40 dk
Tarih	
Öğrenme Alanı	Hareket Yetkinliği
Alt Öğrenme Alanı	Hareket Becerileri Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri
Kazanımlar	9.1.1.2.2. Görsel-işitsel uyaranlarla hareketleri uygular. 9.1.2.1.1. Seçili spor dalma özgü ısınma hareketlerini uygular. 9.1.2.1.5. Seçili spor dalma özgü temel hareketleri uygular.
Öğretim Stili	Komut
Araç-Gereç	Voleybol filesi, Voleybol topları
Ders Alanı	Okul bahçesi
Güvenlik	Ders öncesinde etkinlik alanı gözden geçirilip, sınırlanır. Etkinlikle ilgili olmayan nesne vb. şeylerden temizlenir. Etkinlik sırasında her bir öğrencinin rahatça hareket edebileceği alan olmalıdır. Sınıftaki öğrenci sayısına göre etkinlik alanı genişletilip daraltılabilir.
Öğrenme-Öğretme Süreci	
Öğrenme Etkinlikleri	<p>Giriş (5 dk): Selamlama yapılır. Öğretmen, öğrencileri voleybolda servis konusunda bilgilendirir ve derse dikkati çeker. Ardından üç tur düz koşu yapılır ve öğretmenden gelen komutla ısınma hareketleri gerçekleştirilir (kolların çevrilmesi, sekme, yana koşular, dizleri karın seviyesine çekme, vb.). Esnetme hareketleri de öğretmenin liderliğinde yaptırılır.</p> <p>Etkinlik 1 – Servise Hazırlık (10 dk):</p>  <p>Her öğrenciye bir top verilir ve öğrenciler geniş kolda sıraya geçerler. Öğretmen, servis atmak için topun nasıl havaya atılacağını gösterir ve hareketi tamamlamadan topun yere düşmesine izin verir. Öğrencilerden de aynı şekilde servis atmadan sadece topu havaya atarak kollarını omuzdan öne doğru sallamalarını ister. Öğretmenin komutuyla birlikte öğrenciler uygulamaya başlarlar ve yerden seken topu herkes tutar. Tekrar öğretmenin vereceği komutla toplar havaya atılır. Tüm öğrenciler paralel hizada eş zamanlı olarak gelen komutla birlikte bu işleme devam eder.</p> <p>Etkinlik 2 – Karşılıklı Yakın Servis (10 dk):</p> 



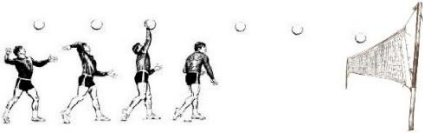
	<p>Öğrenciler ikişerli gruplar halinde yüzleri birbirine dönük şekilde geniş kolda sıraya geçerler. Her grupta bir top vardır. Öğretmen topu havaya atarak nasıl servis atılacağını bu kez hareketi tamamlayarak gösterir. Ardından bütün toplar paralel hizadaki öğrencilere verilir ve düdükle birlikte yumuşak şekilde servis atarak karşı gruba topu göndermeleri istenir. Karşı gruptaki öğrenciler gelen topu tutarlar ve yine öğretmenin komutuyla bu kez aynı işlemi onlar tekrar eder. Uygulama bu şekilde devam ederken bu esnada servisler düdüğün çalınmasının ardından atılır ve bu atışların tüm gruplarda eşzamanlı olmasına dikkat edilir.</p> <p>Etkinlik 3 – Nizami Servis (10 dk):</p>  <p>Öğrenciler ikişerli gruplara ayrılarak farklı yarı sahalardaki servis çizgilerine karşılıklı olarak geçerler. Çizgideki tüm öğrenciler paralel hizadadır. Öğretmen, çizginin gerisinden kurallara uygun şekilde ve kolu omuzdan sallayarak nasıl servis atılacağını gösterir. Ardından tüm toplar aynı paralel hizadaki öğrencilere verilir ve öğretmenin komutuyla öğrenciler servis atarak topu file üzerinden arkadaşlarına göndermeye çalışırlar. Karşı yarı sahadaki öğrenciler gelen topları tutar ve yine öğretmenin komutuyla birlikte aynı şekilde servisle topu arkadaşlarına geri atarlar. Uygulama, tüm gruplarda eşzamanlı olarak öğretmenin vereceği komutlarla bu şekilde devam eder.</p>
<p>Ölçme ve Değerlendirme</p>	<p>Öğretmen ders sırasında öğrenci davranışlarını gözlemler ve dersin sonunda genel hatalardan bahsederek veya genel doğru davranışları ifade ederek dersi değerlendirir (5 dk).</p>

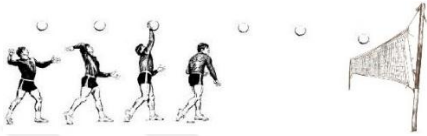
Voleybol – Servis Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 3

Çalışmanın stili: Alıştırma

Yönerge: Aşağıdaki açıklamaları dikkatlice okuyunuz ve işlem basamaklarına dikkat ederek uygulayınız.

Çalışmanın Açıklaması	Şekil	Süre	Dönüt
<p>Etkinlik 1 – Servise Hazırlık:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Servis için topu vurabileceğiniz yükseklikte havaya atınız. ▪ Ardından servis atacağınız kolunuzu dirsekten değil omuzdan çevirerek öne doğru sallayınız. ▪ Topa vurmayınız ve yere düşmesine izin veriniz. 		10 dk	
<p>Etkinlik 2 – Karşılıklı Yakın Servis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bir arkadaşınızla karşılıklı pozisyon alınız. ▪ Yine topu havaya atarak bu kez yumuşak bir vuruşla arkadaşınıza servis gönderiniz. ▪ Gelen topu tutarak aynı işlemi tekrar ediniz. 		10 dk	
<p>Etkinlik 3 – Nizami Servis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Voleybol sahasında servis çizgisinin gerisine geçiniz. ▪ Servis için topu vurabileceğiniz yükseklikte havaya atınız. ▪ Kolunuzu dirsekten değil omuzdan sallayarak topa vurunuz ve servisi karşı sahaya geçirmeye çalışınız. 		10 dk	

<p>Etkinlik 3 – Nizami Servis:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Voleybol sahasında servis çizgisinin gerisine geçiniz.▪ Servis için topu vurabileceğiniz yükseklikte havaya atınız.▪ Kolunuzu dirsekten değil omuzdan sallayarak topa vurunuz ve servisi karşı sahaya geçirmeye çalışınız. 							10 dk
--	--	--	--	--	--	--	-------



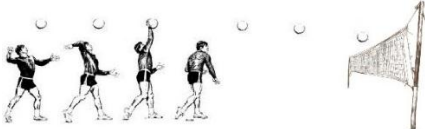
Voleybol – Servis Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 3

Çalışmanın Stili: Kendini Denetleme

Yönerge: Alıştırmalar, aşağıdaki açıklamalara uygun şekilde yapılmalıdır.

Tamamladığınız her etkinliğin ardından not kaygısı gütmeden kendi performansınızı değerlendiriniz.



Çalışmanın Açıklaması	Başarılı	Zamana İhtiyacım Var	Süre
<p>Etkinlik 1 – Servise Hazırlık:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Servis için topu vurabileceğiniz yükseklikte havaya atınız. ▪ Ardından servis atacağınız kolunuzu dirsekten değil omuzdan çevirerek öne doğru sallayınız. ▪ Topa vurmayınız ve yere düşmesine izin veriniz. 			10 dk
<p>Etkinlik 2 – Karşılıklı Yakın Servis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bir arkadaşınızla karşılıklı pozisyon alınız. ▪ Yine topu havaya atarak bu kez yumuşak bir vuruşla arkadaşınıza servis gönderiniz. ▪ Gelen topu tutarak aynı işlemi tekrar ediniz. 			10 dk
<p>Etkinlik 3 – Nizami Servis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Voleybol sahasında servis çizgisinin gerisine geçiniz. ▪ Servis için topu vurabileceğiniz yükseklikte havaya atınız. ▪ Kolunuzu dirsekten değil omuzdan sallayarak topa vurunuz ve servisi karşı sahaya geçirmeye çalışınız. 			10 dk

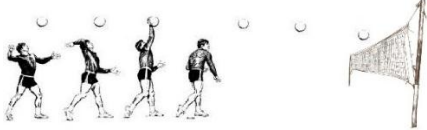
Voleybol – Servis Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 3

Çalışmanın Stili: Katılım

Yönerge: Başlangıç için bir düzey seçiniz ve alıştırmalarınızı açıklamalara uygun şekilde uygulayınız. Sonrasında alıştırmaları aynı düzeyde mi yoksa farklı bir düzeyde mi tekrar edeceğinize karar vererek uygulamaya devam ediniz.



Çalışmanın Açıklaması	1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	Süre
<p>Etkinlik 1 – Servise Hazırlık:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Servis için topu vurabileceğiniz yükseklikte havaya atınız. ▪ Ardından servis atacağınız kolunuzu dirsekten değil omuzdan çevirerek öne doğru sallayınız. ▪ Topa vurmayınız ve yere düşmesine izin veriniz. 	<p>Yere düşen topu vücut pozisyonunuz dağılmadan arka arkaya 5 uygulamada tutmanız gerekir</p>	<p>Yere düşen topu vücut pozisyonunuz dağılmadan arka arkaya 10 uygulamada tutmanız gerekir</p>	<p>Yere düşen topu vücut pozisyonunuz dağılmadan arka arkaya en az 15 uygulamada tutmanız gerekir</p>	10 dk
<p>Etkinlik 2 – Karşılıklı Yakın Servis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bir arkadaşınızla karşılıklı pozisyon alınız. ▪ Yine topu havaya atarak bu kez yumuşak bir vuruşla arkadaşınıza servis gönderiniz. ▪ Gelen topu tutarak aynı işlemi tekrar ediniz. 	<p>Arkadaşınızla aranızda 3 metre mesafe olması gerekir</p>	<p>Arkadaşınızla aranızda 5 metre mesafe olması gerekir</p>	<p>Arkadaşınızla aranızda en az 7 metre mesafe olması gerekir</p>	10 dk

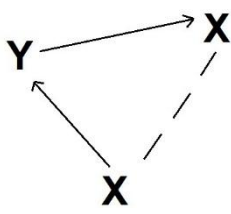
<p>Etkinlik 3 – Nizami Servis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Voleybol sahasında servis atmak için pozisyon alınız. ▪ Servis için topu vurabileceğiniz yükseklikte havaya atınız. ▪ Kolunuzu dirsekten değil omuzdan sallayarak topa vurunuz ve servisi karşı sahaya geçirmeye çalışınız. 	<p>3 metre çizgisinin gerisinden servis atmanız gerekir</p>	<p>Filenin 6 metre gerisinden servis atmanız gerekir</p>	<p>Voleybol saha sınırının gerisinden servis atmanız gerekir - en az 9 metre</p>	<p>10 dk</p>
---	--	---	---	--------------

Ek 5.4. Smaç

Dersin Adı	Beden Eğitimi ve Spor
Sınıf	9 / A
Süre	40 dk
Tarih	
Öğrenme Alanı	Hareket Yetkinliği
Alt Öğrenme Alanı	Hareket Becerileri Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri
Kazanımlar	9.1.1.2.2. Görsel-işitsel uyarımlarla hareketleri uygular. 9.1.2.1.1. Seçili spor dalına özgü ısınma hareketlerini uygular. 9.1.2.1.5. Seçili spor dalına özgü temel hareketleri uygular.
Öğretim Stili	Komut
Araç-Gereç	Voleybol filesi, Voleybol topları
Ders Alanı	Okul bahçesi
Güvenlik	Ders öncesinde etkinlik alanı gözden geçirilip, sınırlanır. Etkinlikle ilgili olmayan nesne vb. şeylerden temizlenir. Etkinlik sırasında her bir öğrencinin rahatça hareket edebileceği alan olmalıdır. Sınıftaki öğrenci sayısına göre etkinlik alanı genişletilip daraltılabilir.

Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrenme Etkinlikleri	<p>Giriş (5 dk): Selamlama yapılır. Öğretmen, öğrencileri voleybolda smaç konusunda bilgilendirir ve derse dikkati çeker. Ardından üç tur düz koşu yapılır ve öğretmenden gelen komutla ısınma hareketleri gerçekleştirilir (kolların çevrilmesi, sekme, yana koşular, dizleri karın seviyesine çekme, vb.). Esnetme hareketleri de öğretmenin liderliğinde yaptırılır.</p> <p>Etkinlik 1 – Smaca Hazırlık (10 dk):</p>  <p>Öğrenciler ikiye bölünmüş gruplara ayrılarak yüzleri fileye dönük olarak farklı yarı sahalara karşılıklı olarak geçerler. Çizgideki tüm öğrenciler paralel hizadadır. Öğretmen topsuz bir şekilde filenin karşısına geçerek fileye doğru hareketlenir ve 3.adımında yere çift ayak yan basarak sıçrar. Filenin üzerinden smaç vurarak kol salınımını gösterir. Ardından öğrenciler ve hareketi öğretmenin komutuyla tekrarlanarak pekiştirilir.</p> <p>Etkinlik 2 – Filesiz Smaç (10 dk):</p>  <p>Öğrenciler bulunduğu sahalarda kalmaya devam ederler. Öğretmen topu bulunduğu yerde topu havaya atar ve vuruş zamanlamasını ayarlayarak sıçrar. Kolun salınımıyla birlikte avuç içiyle smaç vuruşu yapar. Sonrasında her öğrenciye top verilir Öğrenciye zamanlamanın doğru yapılması söylenip beceri öğretmenin komutuyla tekrarlanır.</p>
-----------------------------	---

	<p>Etkinlik 3 –Pasörle Filede Smaç (10 dk):</p>  <p>Öğretmen sınıftan (X) ve (Y) kişilerini seçerek 2 kişilik gruplar oluşturur. X öğrencinin smaç vuracak Y öğrencisinin ise pas verecek olduğu söylendikten sonra 2 öğrenci üzerinden etkinliğin uygulanması sağlanır. (X) öğrenci parmak pasla topu pasöre (Y) gönderir. Ardından kendisi smaç adımlamalarıyla fileye doğru hareketlenir. Pasörden gelen topa yükselerek filenin üzerinden smaç vurur. Uygulama farklı öğrenciler üzerinde de gösterildikten sonra öğrenciler eşleriyle birlikte farklı yarı sahalarda derin kolda sıraya geçerler. Gruplar karşılıklı olarak öğretmenin komutuyla harekete başlar ve tüm grupların uygulaması bittiğinde eşler yer değiştirir ve etkinlik devam eder.</p>
<p>Ölçme ve Değerlendirme</p>	<p>Öğretmen ders sırasında öğrenci davranışlarını gözlemler ve dersin sonunda genel hatalardan bahsederek veya genel doğru davranışları ifade ederek dersi değerlendirir (5 dk).</p>

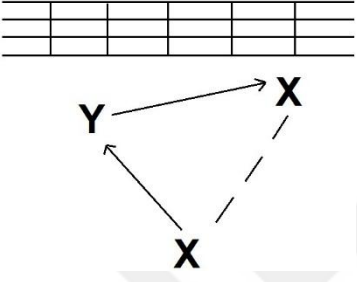
Voleybol – Smaç Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 4

Çalışmanın stili: Alıştırma

Yönerge: Aşağıdaki açıklamaları dikkatlice okuyunuz ve işlem basamaklarına dikkat ederek uygulayınız.

Çalışmanın Açıklaması	Şekil	Süre	Dönüt
<p>Etkinlik 1 – Smaç Hazırlık:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Topsuz bir şekilde fileye doğru hareketleniniz. ▪ 3. adımınızda yere çift ayak yan basarak sıçrayınız. ▪ Filenin üzerinde smaç vurur gibi kolunuzu sallayınız. 		10 dk	
<p>Etkinlik 2 – Filesiz Smaç:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bulduğunuz yerde topu havaya atınız. ▪ Vuruş için zamanlamanızı ayarlayarak sıçrayınız. ▪ Kolları omuzlardan sallayarak avuç içiyle smaç vurunuz. 		10 dk	
<p>Etkinlik 3 – Pasörle Filede Smaç:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parmak pasla topu pasöre (Y) gönderiniz. ▪ Ardından kendiniz (X) smaç adımlamalarıyla fileye doğru hareketleniniz. ▪ Pasörden gelen topa yükselerek filenin üzerinden smaç vurunuz. 		10 dk	

<p>Etkinlik 3 – Pasörle Filede Smaç:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Parmak pasla topu pasöre (Y) gönderiniz.▪ Ardından kendiniz (X) smaç adımlamalarıyla fileye doğru hareketleniniz.▪ Pasörden gelen topa yükselerek filenin üzerinden smaç vurunuz.  <p>10 dk</p>							
--	--	--	--	--	--	--	--



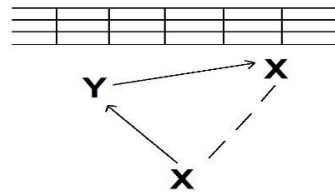
Voleybol – Smaç Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 4

Çalışmanın Stili: Kendini Denetleme

Yönerge: Alıştırmalar, aşağıdaki açıklamalara uygun şekilde yapılmalıdır.

Tamamladığınız her etkinliğin ardından not kaygısı gütmeden kendi performansınızı değerlendiriniz.



Çalışmanın Açıklaması	Başarılı	Zamana İhtiyacım Var	Süre
<p>Etkinlik 1 – Smaç Hazırlık:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Topsuz bir şekilde fileye doğru hareketleniniz. ▪ 3. adımınızda yere çift ayak yan basarak sıçrayınız. ▪ Filenin üzerinde smaç vurur gibi kolunuzu sallayınız. 			10 dk
<p>Etkinlik 2 – Filesiz Smaç:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bulduğunuz yerde topu havaya atınız. ▪ Vuruş için zamanlamanızı ayarlayarak sıçrayınız. ▪ Kolları omuzlardan sallayarak avuç içiyle smaç vurunuz. 			10 dk
<p>Etkinlik 3 – Pasörle Filede Smaç:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parmak pasla topu pasöre (Y) gönderiniz. ▪ Ardından kendiniz (X) smaç adımlamalarıyla fileye doğru hareketleniniz. ▪ Pasörden gelen topa yükselerek filenin üzerinden smaç vurunuz. 			10 dk

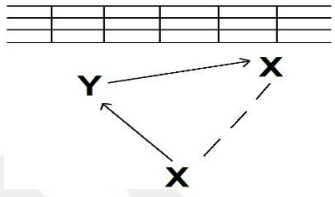
Voleybol – Smaç Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 4

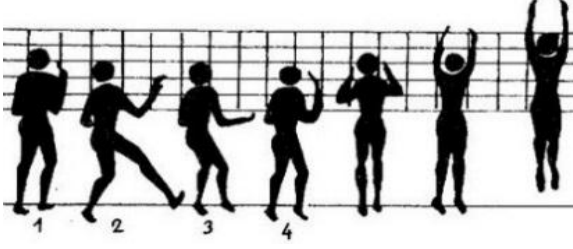
Çalışmanın Stili: Katılım

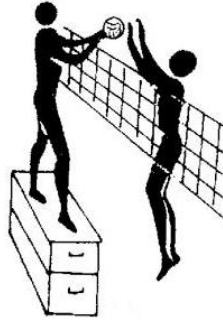
Yönerge: Başlangıç için bir düzey seçiniz ve alıştırmalarınızı açıklamalara uygun şekilde uygulayınız. Sonrasında alıştırmaları aynı düzeyde mi yoksa farklı bir düzeyde mi tekrar edeceğinize karar vererek uygulamaya devam ediniz.

Çalışmanın Açıklaması	1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	Süre
<p>Etkinlik 1 – Smaca Hazırlık:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Topsuz bir şekilde fileye doğru hareketleniniz. ▪ 3. adımınızda yere çift ayak yan basarak sıçrayınız. ▪ Filenin üzerinde smaç vurur gibi kolunuzu sallayınız. 	<p>Sadece 3 adım atıp yere yan basmanız gerekir</p>	<p>Adımlamanın ardından yere yan basarak sıçramanız gerekir</p>	<p>Adımlama ve sıçramanın ardından fileye düşmeden hareketi tamamlamanız gerekir</p>	<p>10 dk</p>
<p>Etkinlik 2 – Filesiz Smaç:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bulduğunuz yerde topu havaya atınız. ▪ Vuruş için zamanlamanızı ayarlayarak sıçrayınız. ▪ Kolları omuzlardan sallayarak avuç içiyle smaç vurunuz. 	<p>Topu 1 metre havaya atmanız gerekir</p>	<p>Topu 3 metre havaya atmanız gerekir</p>	<p>Topu en az 5 metre havaya atmanız gerekir</p>	<p>10 dk</p>

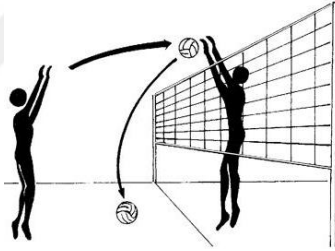
<p>Etkinlik 3 – Pasörle Filede Smaç:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parmak pasla topu pasöre (Y) gönderiniz. ▪ Ardından kendiniz (X) smaç adımlamalarıyla fileye doğru hareketleniniz. ▪ Pasörden gelen topa yükselerek filenin üzerinden smaç vurunuz.  <p>The diagram shows a netball court with a goal net at the top. A player labeled 'Y' is on the left, and a player labeled 'X' is on the right. A solid arrow points from Y to X, indicating a pass. A dashed arrow points from X towards the goal net, indicating a smaç (throw) into the goal.</p>	<p>Yerden yüksekliği 2 metre olan filenin bulunduğu sahada çalışınız</p>	<p>Yerden yüksekliği 2.43 metre olan filenin bulunduğu sahada çalışınız</p>	<p>---</p>	<p>10 dk</p>
--	---	--	------------	--------------

Ek 5.5. Blok

Dersin Adı	Beden Eğitimi ve Spor
Sınıf	9 / A
Süre	40 dk
Tarih	
Öğrenme Alanı	Hareket Yetkinliği
Alt Öğrenme Alanı	Hareket Becerileri Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri
Kazanımlar	9.1.1.2.2. Görsel-işitsel uyaranlarla hareketleri uygular. 9.1.2.1.1. Seçili spor dalına özgü ısınma hareketlerini uygular. 9.1.2.1.5. Seçili spor dalına özgü temel hareketleri uygular.
Öğretim Stili	Komut
Araç-Gereç	Voleybol filesi, Voleybol topları
Ders Alanı	Okul bahçesi
Güvenlik	Ders öncesinde etkinlik alanı gözden geçirilip, sınırlanır. Etkinlikle ilgili olmayan nesne vb. şeylerden temizlenir. Etkinlik sırasında her bir öğrencinin rahatça hareket edebileceği alan olmalıdır. Sınıftaki öğrenci sayısına göre etkinlik alanı genişletilip daraltılabilir.
Öğrenme-Öğretme Süreci	
Öğrenme Etkinlikleri	<p>Giriş (5 dk): Selamlama yapılır. Öğretmen, öğrencileri voleybolda blok konusunda bilgilendirir ve derse dikkati çeker. Ardından üç tur düz koşu yapılır ve öğretmenden gelen komutla ısınma hareketleri gerçekleştirilir (kolların çevrilmesi, sekme, yana koşular, dizleri karın seviyesine çekme, vb.). Esnetme hareketleri de öğretmenin liderliğinde yaptırılır.</p> <p>Etkinlik 1 – Blok Adımlama (10 dk):</p>  <p>Öğrenciler ikişerli gruplara ayrılarak yüzleri fileye dönük olarak farklı yarı sahalara karşılıklı olarak geçerler. Öğretmen blok adımlaması yapmak için filenin önünde bacaklar omuz genişliğinde açık olacak şekilde pozisyon alıp filenin bir ucundan diğer ucuna doğru yan adımlamalarla hareket ederken blok yapacağı yerde sıçrayarak kollarını birbirine paralel şekilde filenin üzerinde havaya kaldırır. Aynı adımlamayı diğer gruba da gösterdikten sonra öğrenciler aynı hareketi yapmak için voleybol sol kenar çizgisinde derin kolda sıraya geçerler. Öğretmenin komutuyla birlikte iki yarı sahadaki karşılıklı sırada olan öğrenciler harekete başlarlar. Her öğrenci adımlamanın ardından istediği noktada sıçrayışını yaparak hareketi tamamlar. Sıradaki öğrenciler öğretmenin komutuyla etkinliği devam ederler.</p>

Etkinlik 2 – Blok Dokunuşu (10 dk):

Öğretmen sınıftan iki öğrenci seçerek bir öğrenciden file arkasında sandalyede eline top alarak beklemesini, diğer öğrenciden de blok adımlarıyla filenin ortasına kadar gelip sandalyenin üzerinde topu tutan arkadaşının önünde sıçramasını ister. Bunu yaparken parmakların topun üzerini kapatacak şekilde, topa avuç içiyle dokunulması gerektiğini söyler. Öğrenciler yarı sahada kenar çizgisinde derin kolda sıraya geçerler. Sırası gelen öğrenci öğretmenin başlatmasıyla adımlamaya başlar. Öğretmen sandalyede top tutan öğrenciyi sık sık değiştirmelidir.

Etkinlik 3 – Blokla Karşılama (10 dk):

Bir önceki etkinlikteki sınıf düzenine devam edilir. Fakat top tutan öğrenci bu kez arkadaşına topu file üzerinden atar. Sırası gelen öğrenci adımlamalarıyla topa doğru giderek sıçrar. Yükselen topu fileye değmeden blokla karşılamayıp topu karşı yarı sahaya düşürmeye çalışır.

Ölçme ve Değerlendirme

Öğretmen ders sırasında öğrenci davranışlarını gözlemler ve dersin sonunda genel hatalardan bahsederek veya genel doğru davranışları ifade ederek dersi değerlendirir (5 dk).


Voleybol – Blok Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 5

Çalışmanın stili: Alıştırma

Yönerge: Aşağıdaki açıklamaları dikkatlice okuyunuz ve işlem basamaklarına dikkat ederek uygulayınız.

Çalışmanın Açıklaması	Şekil	Süre	Dönüt
<p>Etkinlik 1 – Blok Adımlama:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Topsuz bir şekilde filenin önünde bacaklar omuz genişliğinde açık pozisyon alınız. ▪ Yan adımlamalarla filenin köşesine doğru hareketleniniz. ▪ Sıçrayarak kollarınızı birbirine paralel şekilde filenin üzerinde havaya kaldırınız. 		10 dk	
<p>Etkinlik 2 – Blok Dokunuşu:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Blok adımlarıyla filenin ortasına kadar geliniz. ▪ Sandalyenin üzerinde topu tutan arkadaşınızın önünde sıçrayınız. ▪ Parmaklarınız topun üzerini kapatacak şekilde avuç içlerinizle topa dokunmaya çalışınız. 		10 dk	
<p>Etkinlik 3 – Blokla Karşılama:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Karşı yarı sahadan file üzerine doğru havaya atılan topu yakalamak için hareketleniniz. ▪ Adımlamalarınızla topa doğru giderek sıçrayınız. ▪ Yükselen topu fileye değmeden blokla karşılayınız ve topu karşı yarı sahaya düşürünüz. 		10 dk	

<p>Etkinlik 3 – Blokla Karşılama:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Karşı yarı sahadan file üzerine doğru havaya atılan topu yakalamak için hareketleniniz.▪ Adımlamalarınızla topa doğru giderek sıçrayınız.▪ Yükselen topu fileye değmeden blokla karşılayınız ve topu karşı yarı sahaya düşürünüz. 							10 dk
--	--	--	--	--	--	--	-------

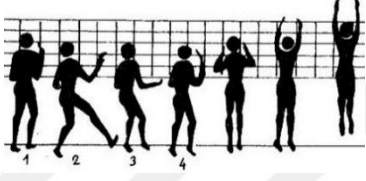
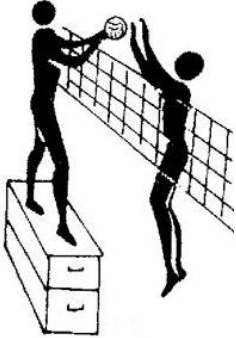
Voleybol – Blok Çalışması


Çalışma Yaprağı No: 5

Çalışmanın Stili: Kendini Denetleme

Yönerge: Alıştırmalar, aşağıdaki açıklamalara uygun şekilde yapılmalıdır.

Tamamladığınız her etkinliğin ardından not kaygısı gütmeden kendi performansınızı değerlendiriniz.

Çalışmanın Açıklaması	Başarılı	Zamana İhtiyacım Var	Süre
<p>Etkinlik 1 – Blok Adımlama:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Topsuz bir şekilde filenin önünde bacaklar omuz genişliğinde açık pozisyon alınız. ▪ Yan adımlamalarla filenin köşesine doğru hareketleniniz. ▪ Sıçrayarak kollarınızı birbirine paralel şekilde filenin üzerinde havaya kaldırınız. 			10 dk
<p>Etkinlik 2 – Blok Dokunuşu:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Blok adımlarıyla filenin ortasına kadar geliniz. ▪ Sandalyenin üzerinde topu tutan arkadaşınızın önünde sıçrayınız. ▪ Parmaklarınız topun üzerini kapatacak şekilde avuç içlerinizle topa dokunmaya çalışınız. 			10 dk

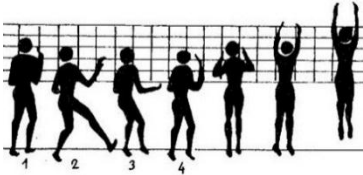
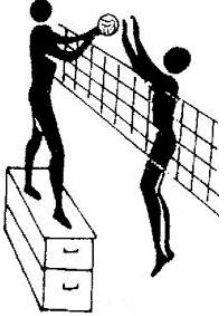
<p>Etkinlik 3 – Blokla Karşılama:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Karşı yarı sahadan file üzerine doğru havaya atılan topu yakalamak için hareketleniniz.▪ Adımlamalarınızla topa doğru giderek sıçrayınız. <p>Yükselen topu fileye değmeden blokla karşılayınız ve topu karşı yarı sahaya düşürünüz.</p> 			10 dk
---	--	--	-------


Voleybol – Blok Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 5

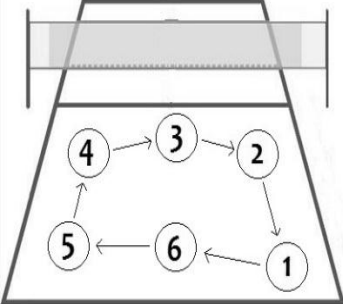
Çalışmanın Stili: Katılım

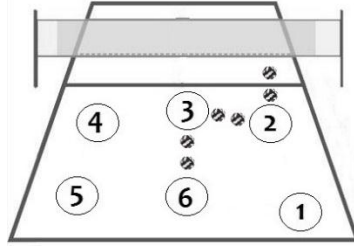
Yönerge: Başlangıç için bir düzey seçiniz ve alıştırmalarınızı açıklamalara uygun şekilde uygulayınız. Sonrasında alıştırmaları aynı düzeyde mi yoksa farklı bir düzeyde mi tekrar edeceğinize karar vererek uygulamaya devam ediniz.

Çalışmanın Açıklaması	1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	Süre
<p>Etkinlik 1 – Blok Adımlama:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Topsuz bir şekilde filenin önünde bacaklar omuz genişliğinde açık pozisyon alınız. ▪ Yan adımlamalarla filenin köşesine doğru hareketleniniz. ▪ Sıçrayarak kollarınızı birbirine paralel şekilde filenin üzerinde havaya kaldırınız. 	<p>Bulunduğunuz yerde filenin üzerine doğru sıçramanız gerekir</p>	<p>Filenin ortasından sağ ya da sol kenara hareketlenerek sıçramanız gerekir</p>	<p>Adımlama ve sıçramanın ardından fileye düşmeden hareketi tamamlamanız gerekir</p>	<p>10 dk</p>
<p>Etkinlik 2 – Blok Dokunuşu:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Blok adımlarıyla filenin ortasına kadar geliniz. ▪ Sandalyenin üzerinde topu tutan arkadaşınızın önünde sıçrayınız. ▪ Parmaklarınız topun üzerini kapatacak şekilde avuç içlerinizle topa dokunmaya çalışınız. 	<p>Yerden yüksekliği 2 metre olan filenin bulunduğu sahada çalışınız</p>	<p>Yerden yüksekliği 2.43 metre olan filenin bulunduğu sahada çalışınız</p>	<p>---</p>	<p>10 dk</p>

<p>Etkinlik 3 – Blokla Karşılama:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Karşı yarı sahadan file üzerine doğru havaya atılan topu yakalamak için hareketleniniz. ▪ Adımlamalarınızla topa doğru giderek sıçrayınız. ▪ Yükselen topu fileye değmeden blokla karşılayınız ve topu karşı yarı sahaya düşürünüz. 	<p>Yerden yüksekliği 2 metre olan filenin bulunduğu sahada çalışınız</p>	<p>Yerden yüksekliği 2.43 metre olan filenin bulunduğu sahada çalışınız</p>	<p>---</p>	<p>10 dk</p>
--	---	--	------------	--------------

Ek 5.6. Kurallı Oyun

Dersin Adı	Beden Eğitimi ve Spor
Sınıf	9 / A
Süre	40 dk
Tarih	
Öğrenme Alanı	Hareket Yetkinliği
Alt Öğrenme Alanı	Hareket Becerileri Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri
Kazanımlar	9.1.1.2.2. Görsel-işitsel uyarılarla hareketleri uygular. 9.1.2.1.1. Seçili spor dalına özgü ısınma hareketlerini uygular. 9.1.2.1.5. Seçili spor dalına özgü temel hareketleri uygular.
Öğretim Stili	Komut
Araç-Gereç	Voleybol filesi, Voleybol topları
Ders Alanı	Okul bahçesi
Güvenlik	Ders öncesinde etkinlik alanı gözden geçirilip, sınırlanır. Etkinlikle ilgili olmayan nesne vb. şeylerden temizlenir. Etkinlik sırasında her bir öğrencinin rahatça hareket edebileceği alan olmalıdır. Sınıftaki öğrenci sayısına göre etkinlik alanı genişletilip daraltılabilir.
Öğrenme-Öğretme Süreci	
Öğrenme Etkinlikleri	<p>Giriş (5 dk): Selamlama yapılır. Öğretmen, öğrencileri voleybolda dönüşler konusunda bilgilendirir ve derse dikkati çeker. Ardından üç tur düz koşu yapılır ve öğretmenden gelen komutla ısınma hareketleri gerçekleştirilir (kolların çevrilmesi, sekme, yana koşular, dizleri karın seviyesine çekme, vb.). Esnetme hareketleri de öğretmenin liderliğinde yaptırılır.</p> <p>Etkinlik 1 – Dönüşler (10 dk):</p>  <p>Öğretmen sınıftaki öğrencilerden altı kişilik takımlar oluşturur. Öğrencilere 1,2,3,4,5,6 numaralı bölgeleri tanıtır. İlk takımdan bölgelere yerleşmelerini ister. 1 numaraya gelen oyuncu servis atar ve her servisin ardından şekilde gösterildiği gibi saat yönünde dönerek pozisyonlar değiştirilir. 1 numaralı oyuncular servisi öğretmenin komutuyla atar. 6 kişilik gruplar her iki sahada da arka çizginin arkasında sıralarının gelmelerini beklerler.</p>

Etkinlik 2 – Üç Pas (10 dk):

Öğrenci grupları bir önceki etkinlikteki gibi kalır. İlk gruptaki öğrencilerden oyun bölgelerine geçmeleri istenir. Takımdaki istenilen bir öğrenciye top verilerek oyuna başlanıp, topu yere düşürmeden takım içinde üç pas yapılması istenir. Üçüncü pası alan öğrenci topu file üzerinden rakip sahaya gönderir. Arkadaşlarını izleyen öğrenciler etkinliğe başlamak için yerlerini alırlar ve uygulama öğretmenin düdüğüyle başlar. Karşılıklı olarak iki grupta topu yolladıktan sonra sıra 2. Gruplara gelir ve etkinlik devam eder.

Etkinlik 3 – Maç (10 dk):

Bir önceki etkinlikteki düzen bozulmadan, toplardan biri oyundan çıkarılır. Sahadaki iki takımdan birine top verilir ve 1 numaranın servisiyle oyuna başlanır. Topu karşılayan takım mümkün olduğunca üç pasla topu rakip sahaya göndermeye çalışır. Takım içi oyunda parmak pas ve manşet pas, hücumda smaç, savunmada ise blok tekniklerinden yararlanılması gerektiği belirtilir. Sayı kazanan takım saat yönünde pozisyon dönüşlerini uygular. Maç öğretmen kontrolünde devam ederken diğer öğrencilerden maçın izlenmesi istenir. Oyunda 10 sayı kazanıldığında iki takımda bekleme alınır, beklemedeki iki takım içeri alınır. Öğretmen gerekli gördüğü durumlarda takım içinde öğrenci değişikliğine gidebilir.

Ölçme ve Değerlendirme

Öğretmen ders sırasında öğrenci davranışlarını gözlemler ve dersin sonunda genel hatalardan bahsederek veya genel doğru davranışları ifade ederek dersi değerlendirir (5 dk).


Voleybol – Kurallı Oyun Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 6

Çalışmanın stili: Alıştırma

Yönerge: Aşağıdaki açıklamaları dikkatlice okuyunuz ve işlem basamaklarına dikkat ederek uygulayınız.

Çalışmanın Açıklaması	Şekil	Süre	Dönüt
<p>Etkinlik 1 – Dönüşler:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Takım olarak voleybol yarı sahasına şekilde gösterildiği gibi yerleşiniz. ▪ 1 numaraya gelen oyuncu servis atmalıdır. ▪ Her servisin ardından şekilde gösterildiği gibi saat yönünde dönerek pozisyonlarınızı değiştiriniz. 		10 dk	
<p>Etkinlik 2 – Üç Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Takım olarak voleybol yarı sahasına yerleşiniz. ▪ Topu yere düşürmeden takım içinde üç pas yapınız. ▪ Üçüncü pasla topu file üzerinden rakip sahaya gönderiniz. 		10 dk	
<p>Etkinlik 3 – Maç:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ İki takım halinde voleybol sahasına yerleşiniz. ▪ Servisle oyuna başlayınız. ▪ Topu karşılayan takım olarak mümkün olduğunca üç pasla topu rakip sahaya göndermeye çalışınız. ▪ Takım içi oyunda parmak pas ve manşet pas, hücumda smaç, savunmada ise blok tekniklerinden yararlanınız. ▪ Takımınız yeniden servis hakkı kazandığında saat yönünde pozisyon dönüşlerini uygulayınız. 		10 dk	

<p>Etkinlik 3 – Maç:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ İki takım halinde voleybol sahasına yerleşiniz.▪ Servisle oyuna başlayınız.▪ Topu karşılayan takım olarak mümkün olduğunca üç pasla topu rakip sahaya göndermeye çalışınız.▪ Takım içi oyunda parmak pas ve manşet pas, hücumda smaç, savunmada ise blok tekniklerinden yararlanınız.▪ Takımınız yeniden servis hakkı kazandığında saat yönünde pozisyon dönüşlerini uygulayınız. 							10 dk
--	--	--	--	--	--	--	-------

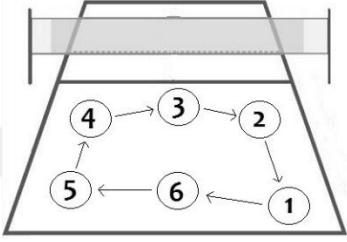
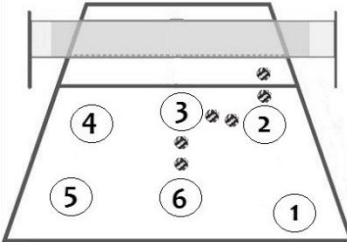
Voleybol – Kurallı Oyun Çalışması


Çalışma Yaprağı No: 6

Çalışmanın Stili: Kendini Denetleme

Yönerge: Alıştırmalar, aşağıdaki açıklamalara uygun şekilde yapılmalıdır.

Tamamladığınız her etkinliğin ardından not kaygısı gütmenden kendi performansınızı değerlendiriniz.

Çalışmanın Açıklaması	Başarılı	Zamana İhtiyacım Var	Süre
<p>Etkinlik 1 – Dönüşler:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Takım olarak voleybol yarı sahasına şekilde gösterildiği gibi yerleşiniz. ▪ 1 numaraya gelen oyuncu servis atmalıdır. ▪ Her servisin ardından şekilde gösterildiği gibi saat yönünde dönerek pozisyonlarınızı değiştiriniz. 			10 dk
<p>Etkinlik 2 – Üç Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Takım olarak voleybol yarı sahasına yerleşiniz. ▪ Topu yere düşürmeden takım içinde üç pas yapınız. ▪ Üçüncü pasla topu file üzerinden rakip sahaya gönderiniz. 			10 dk

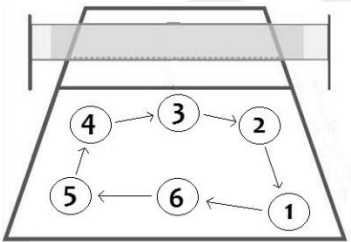
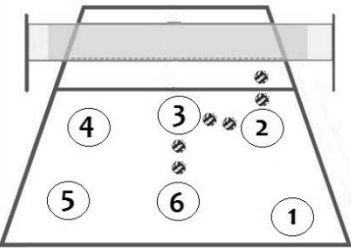
<p>Etkinlik 3 – Maç:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ İki takım halinde voleybol sahasına yerleşiniz.▪ Servisle oyuna başlayınız.▪ Topu karşılayan takım olarak mümkün olduğunca üç pasla topu rakip sahaya göndermeye çalışınız.▪ Takım içi oyunda parmak pas ve manşet pas, hücumda smaç, savunmada ise blok tekniklerinden yararlanınız.▪ Takımınız yeniden servis hakkı kazandığında saat yönünde pozisyon dönüşlerini uygulayınız. 			10 dk
--	--	--	-------


Voleybol – Kurallı Oyun Çalışması

Çalışma Yaprağı No: 6

Çalışmanın Stili: Katılım

Yönerge: Başlangıç için bir düzey seçiniz ve alıştırmalarınızı açıklamalara uygun şekilde uygulayınız. Sonrasında alıştırmaları aynı düzeyde mi yoksa farklı bir düzeyde mi tekrar edeceğinize karar vererek uygulamaya devam ediniz.

Çalışmanın Açıklaması	1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	Süre
<p>Etkinlik 1 – Dönüşler:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Takım olarak voleybol yarı sahasına şekilde gösterildiği gibi yerleşiniz. ▪ 1 numaraya gelen oyuncu servis atmalıdır. ▪ Her servisin ardından şekilde gösterildiği gibi saat yönünde dönerek pozisyonlarınızı değiştiriniz. 	<p>Bir tam turun tamamlanması (herkesin ilk pozisyonuna dönmesi) için süreniz 2 dakikadır</p>	<p>Bir tam turun tamamlanması (herkesin ilk pozisyonuna dönmesi) için süreniz 1 dakikadır</p>	<p>Bir tam turun tamamlanması (herkesin ilk pozisyonuna dönmesi) için süreniz 30 saniyedir</p>	10 dk
<p>Etkinlik 2 – Üç Pas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Takım olarak voleybol yarı sahasına yerleşiniz. ▪ Topu yere düşürmeden takım içinde üç pas yapınız. ▪ Üçüncü pasla topu file üzerinden rakip sahaya gönderiniz. 	<p>Arka arkaya 3 kez topu yere düşürmeden başarılı Üç Pas uygulaması gerçekleştirmeniz gerekir</p>	<p>Arka arkaya 5 kez topu yere düşürmeden başarılı Üç Pas uygulaması gerçekleştirmeniz gerekir</p>	<p>Arka arkaya en az 7 kez topu yere düşürmeden başarılı Üç Pas uygulaması gerçekleştirmeniz gerekir</p>	10 dk

<p>Etkinlik 3 – Maç:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ İki takım halinde voleybol sahasına yerleşiniz. ▪ Servisle oyuna başlayınız. ▪ Topu karşılayan takım olarak mümkün olduğunca üç pasla topu rakip sahaya göndermeye çalışınız. ▪ Takım içi oyunda parmak pas ve manşet pas, hücumda smaç, savunmada ise blok tekniklerinden yararlanınız. ▪ Takımınız yeniden servis hakkı kazandığında saat yönünde pozisyon dönüşlerini uygulayınız. 	<p>Yerden yüksekliği 2 metre olan filenin bulunduğu sahada çalışınız</p>	<p>Yerden yüksekliği 2.43 metre olan filenin bulunduğu sahada çalışınız</p>	<p>---</p>	<p>10 dk</p>
--	---	--	------------	--------------

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Oğuzhan
Soyadı	ÖZGÜN
Doğum Yeri ve Tarihi	DENİZLİ / 16.06.1994
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	oguzhanozgn@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Denizli Hürriyet İlköğretim Okulu
Ortaöğretim	Konya (Anadolu) Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Selçuk Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İNGİLİZCE
Sınav Adı	YDS / YÖKDİL
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	27.03.2016 / 05.11.2017
Alınan Puan	60.00 / 83.75
(Varsa) Mesleki Deneyim	
Yıl (lar)	Mesleki Deneyim