

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE GÜDÜSEL İKLİM VE GÜDÜLENMENİN
OPTİMAL PERFORMANS DUYGU DURUMU ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Elif Nilay ADA

DANIŞMAN

Yard. Doç. Dr. Ersin ALTIPARMAK

İzmir

2011

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE GÜDÜSEL İKLİM VE GÜDÜLENMENİN
OPTİMAL PERFORMANS DUYGU DURUMU ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Elif Nilay ADA

DANIŞMAN

Yard. Doç. Dr. Ersin ALTIPARMAK

İzmir

2011

Tez değerlendirme kurulu

(Adı Soyadı)

(İmza)

Başkan :Yard. Doç. Dr. Ersin ALTIPARMAK

(Danışman)

Üye : Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER

Üye : Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI

Üye :Yard. Doç. Dr. Ercan HASLOFÇA

Üye :Yard. Doç. Dr. Timuçin GENCER

Doktora Tezinin kabul edildiği tarih:

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması, beden eğitimi derslerinde üzerinde fazlaca durulmayan, beden eğitimi öğretmenleri, öğrenciler ve alanda çalışan akademisyenler tarafından son dönemde ilgi görmeye başlayan temel konulara açıklık getirmeye çalışmıştır.

Genel olarak spor bilimlerine ve özel olarak da beden eğitimi alanına katkı sağlamaya çalışan bu tez çalışması, beden eğitimi derslerine katılan öğrencilerin ve beden eğitimi derslerini yürüten öğretmenlerin, derslerden daha fazla zevk almaları ve doyum sağlamalarına katkıda bulunabilmek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Çünkü derse karşı oluşan olumlu tutum ve davranışların, derse devam etme ve dersin daha eğlenceli geçmesine katkısı son derece fazladır.

Ülkemizde öğrencilerin giderek spordan ve beden eğitimi derslerinden uzaklaştıkları, yadsınamayacak bir gerçektir. Aşırı akademik faaliyetlerden kaynaklanan spora vakit ayıramama, akademik faaliyetlerin daha önemli görülmesi ve anne babaların spora ve beden eğitimine karşı olumsuz tutumları, öğrencilerin spora olan tutumlarını, dolayısıyla da beden eğitimi derslerine olan tutumlarını son derece olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan, beden eğitimi dersinde yaptırılan gereksiz, yanlış ve sıkıcı uygulamalar da, derse karşı olumsuz tutum edinmede en büyük etkenlerden sayılabilmektedir.

Buradan hareketle, bu tez çalışmasında çocukların beden eğitimi derslerindeki ortamı nasıl algıladıklarını öğrenmek için beden eğitimi derslerinde algılanan güdüsel iklim, beden eğitimi derslerine katılma nedenlerini öğrenmek amacı ile beden eğitimine katılım güdülerini ve beden eğitimi derslerinde en uygun performansı sağlayan faktörleri öğrenmek amacı ile de beden eğitimi derslerindeki optimal performans duygu durumlarının ne olduğu merak edilmiştir. Bu önemli üç konunun birbiri ile ne kadar ilişkili olduğu ise, yine bu tez çalışmasının önemli bir problemini oluşturmuştur.

Araştırmanın başlangıcındaki desteğinden ve olumlu tutumlarından dolayı danışmanım Yard. Doç. Dr. Ersin ALTIPARMAK'a sonsuz teşekkür ediyorum. Diğer taraftan bu tez çalışmasında yardımcı danışmanım olarak atanmayı kabul ederek beni onurlandıran ve beni karanlıktan aydınlığa çıkartan, her aşamasında benden çok emeği bulunan sevgili hocam Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI'ya; her zaman desteğini yanımda hissettiğim, başım sıkıştığında yanına koşabildiğim, sorularıma cevap alabildiğim ve bilgilerini bana aktarmaktan kaçınmayan, sevgili arkadaşım ve hocam Araş. Gör. F. Zişan KAZAK ÇETİNKALP'e; beni hep destekleyen ve doğru yönlendirmelerle yolumu açan sevgili hocalarım Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER, Yard. Doç. Dr. Zekai PEHLİVAN ve Yard. Doç. Dr. Hüseyin ÇAMLIYER'e da ayrı ayrı teşekkür ediyorum. Son olarak bana katkıları bulunan Yard. Doç. Dr. Ercan HASLOFÇA ve Yard. Doç. Dr. Timuçin GENCER'e de teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ancak her şeye rağmen bu zor süreçte hep yanımda olan ve benimle beraber sıkıntılarımı da sevinçlerimi de paylaşan eşime ve canım içi kızıma ayrıca teşekkür ediyorum. Onlarla her şey daha kolay oldu.

İzmir, 2011

Elif Nilay ADA

İÇİNDEKİLER

| | SAYFA |
|-----------------------|-------|
| Önsöz..... | i |
| İçindekiler | iii |
| Tablolar Listesi..... | vii |
| Şekiller Listesi..... | x |
| Kısaltmalar..... | xi |

BÖLÜM I GİRİŞ

| | |
|------------------------------------|----|
| 1.1. Tezin Konusu ve Problemi..... | 5 |
| 1.2. Tezin Alt Problemleri | 5 |
| 1.3. Hipotezler | 7 |
| 1.4. Sayılıtlar | 12 |
| 1.5. Sınırlıklar..... | 12 |
| 1.6. Araştırmanın Önemi..... | 12 |

BÖLÜM II

GENEL BİLGİ VE TANIMLAR

| | |
|--|----|
| 2.1. Güdülenme Kavramı..... | 13 |
| 2.2. Güdülenme Kuramları..... | 14 |
| 2.2.1. Öz Yeterlik Kuramı..... | 15 |
| 2.2.2. Algılanan Yeterlik Kuramı..... | 19 |
| 2.2.3. Hedefi Gerçekleştirme Kuramı | 22 |
| 2.2.3.1. Çoklu Hedefi Gerçekleştirme Yapıları..... | 29 |
| 2.2.4. Hür İrade Kuramı..... | 31 |
| 2.2.4.1. Bilişsel Değerlendirme Kuramı..... | 36 |
| 2.2.4.2. Organizmik Bütünleşme Kuramı..... | 38 |

| | |
|--|----|
| 2.2.4.3. Nedensellik Yönelimi Kuramı..... | 40 |
| 2.2.4.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı..... | 41 |
| 2.2.4.5. Hedef İçerikleri Kuramı..... | 42 |
| 2.3. Akış Kuramı..... | 43 |
| 2.4. Beden Eğitimi ve Sporla İlgili Yapılan Çalışmalar..... | 50 |
| 2.4.1. Beden Eğitimi ve Sporda Güdülenme ile İlgili Yapılan Çalışmalar | 50 |
| 2.4.2. Beden Eğitimi ve Sporda Algılanan Güdusel İklim ile İlgili Yapılan Çalışmalar... | 52 |
| 2.4.3 Beden Eğitimi ve Sporda Optimal Performans Duygu Durumu ile İlgili Yapılan Çalışmalar..... | 56 |

BÖLÜM III

GEREÇ VE YÖNTEM

| | |
|---|----|
| 3.1. Evren ve Örneklem..... | 59 |
| 3.2. Veri Toplama Araçları..... | 59 |
| 3.2.1. Kişisel Bilgi Formu | 59 |
| 3.2.2. Durumsal Güdülenme Ölçeği (SIMS)..... | 60 |
| 3.2.3. Beden Eğitimi Dersi Öğrenme ve performans Yönelimi Ölçeği (LAPOPECQ).... | 60 |
| 3.2.4. Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2 (DFS-2)..... | 61 |
| 3.3. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması..... | 62 |
| 3.4. Veri Toplama Araçlarına Ait Geçerlik ve Güvenirlik Çalışma Sonuçları..... | 63 |
| 3.5. Verilerin Toplanması..... | 66 |
| 3.6. Verilerin Analizi | 66 |

BÖLÜM IV

BULGULAR

- 4.1. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (Hipotez 1, 5, 9).....**68**
- 4.2. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumunun Spor Yapıp Yapmamaya Göre Karşılaştırılması (Hipotez 2, 6, 10).....**71**
- 4.3. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumunun Takım ve Bireysel Sporlara Göre Karşılaştırılması (Hipotez 3, 7, 11).....**74**
- 4.4. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumunun Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması (Hipotez 4, 8, 12).....**77**
- 4.5. Beden Eğitime Katılım Güdüsü ve Algılanan Güdüsel İklimin Optimal Performans Duygu Durumu Belirlemedeki Rolünün İncelenmesi (Hipotez 13,14).....**80**

BÖLÜM V

TARTIŞMA

- 5.1. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (Hipotez 1, 5 ve 9).....**103**
- 5.2. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumunun Spor Yapıp Yapmamaya Göre Karşılaştırılması (Hipotez 2, 6, 10)..... **108**

| | |
|---|------------|
| 5.3. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumun Takım Spor ve Bireysel Spor yapıp Yapmamaya Göre Karşılaştırılması (Hipotez 3, 7, 11)..... | 110 |
| 5.4. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumun Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması (Hipotez 4, 8, 12)..... | 111 |
| 5.5. Beden Eğitime Katılım Güdüsü ve Algılanan İlkimin Öğrencilerin Optimal Duygu Durumlarını Belirlemedeki Rolünün İncelenmesi (Hipotez 13, 14)..... | 114 |

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

| | |
|---|------------|
| 6.1. Sonuç..... | 122 |
| 6.2. Öneriler | 126 |
| 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler..... | 126 |
| 6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler | 127 |

ÖZET

ABSTRACT

ÖZGEÇMİŞ

YARARLANILAN KAYNAKLAR

EK 1: ARAŞTIRMA İZİNİ

EK 2: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK 3: BEDEN EĞİTİMİ DERSİ DURUMSAL GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ

EK 4: BEDEN EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRENME VE PERFORMANS YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ

EK 5: BEDEN EĞİTİMİ DERSİ SÜREKLİ OPTİMAL PERFORMANS DUYGU DURUM ÖLÇEĞİ

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|--|-----------|
| Tablo 1: Yapısal eşitlik modelinde uyum indekslerinin kriterleri ve kabulü için kesme noktaları..... | 61 |
| Tablo 2: “Durumsal Güdülenme Ölçeği” ne Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Katsayıları..... | 62 |
| Tablo 3: “Beden Eğitimi Sınıflarında Öğrenme ve Performans Yönelimi Ölçeği” ne Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Katsayıları..... | 62 |
| Tablo 4: “Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği”nin Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Uyum Katsayıları..... | 63 |
| Tablo 5: Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsündeki Cinsiyet Farklılığına İlişkin T-Test Sonuçları..... | 65 |
| Tablo 6: Algılanan Güdüsel İklimdeki Cinsiyet Farklılığına İlişkin T-Test Sonuçları.... | 65 |
| Tablo 7: Optimal Performans Duygu Durumunda Cinsiyet Farklılığına İlişkin T-Test Sonuçları..... | 67 |
| Tablo 8: Spor Yapıp Yapmamaya Göre Beden Eğitime Katılım Güdüsündeki Farklılığa İlişkin T-Testi Sonuçları | 68 |
| Tablo 9: Spor Yapıp Yapmamaya Göre Algılanan Güdüsel İklimdeki Farklılığa İlişkin T-Testi Sonuçları | 69 |
| Tablo 10: Spor Yapıp Yapmamaya Göre Optimal Performans Duygu Durumundaki Farklılığa İlişkin T-Testi Sonuçları | 70 |
| Tablo 11: Spora Katılım Türüne Göre Beden Eğitime Dersine Katılım Güdüsündeki Farklılığa İlişkin T-Test Sonuçları..... | 71 |
| Tablo 12: Spora Katılım Türüne Algılanan Güdüsel İklimdeki Farklılığa İlişkin T-Test Sonuçları | 72 |

| | |
|---|----|
| Tablo 13: Spora Katılım Türüne Göre Optimal Performans Duygu Durumundaki Farklılığa İlişkin T-Test Sonuçları | 73 |
| Tablo 14: Sınıf Düzeyine Göre Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsündeki Farklılığa Ait ANOVA Sonuçları | 74 |
| Tablo 15: Sınıf Düzeyine Göre Algılanan Güdüsel İklimdeki Farklılığa Ait ANOVA Sonuçları..... | 75 |
| Tablo 16: Sınıf Düzeyine Göre Optimal Performans Duygu Durumundaki Farklılığa Ait ANOVA Sonuçları. | 76 |
| Tablo 17: Optimal Performans Duygu Durum Ve Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analiz Sonuçları..... | 78 |
| Tablo 18: Optimal Performans Duygu Durum Ve Algılanan Güdüsel İklim Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analiz Sonuçları..... | 79 |
| Tablo 19: “Görev Zorluğu Beceri Dengesi” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon Çözümlemesi..... | 82 |
| Tablo 20: “Eylem Farkındalık Birleşimi” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon Çözümlemesi..... | 84 |
| Tablo 21: “Açık Hedefler” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon Çözümlemesi..... | 86 |
| Tablo 22: “Belirli Geri Bildirim” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon Çözümlemesi..... | 88 |
| Tablo 23: “Göreve Odaklanma” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon Çözümlemesi..... | 90 |

| | |
|---|-----------|
| Tablo 24: “Kontrol Duygusu” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon Çözümlemesi..... | 92 |
| Tablo 25: “Kendilik Farkındalığının Azalması” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon Çözümlemesi..... | 94 |
| Tablo 26: “Zamanın Dönüşümü” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon Çözümlemesi..... | 96 |
| Tablo 27: “Amaca Ulaşma Deneyimi” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon Çözümlemesi..... | 98 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|-----------|
| Şekil 1: Harter'in Yeterlik Güdülenmesi Teorisi..... | 21 |
| Şekil 2: Hedefi Gerçekleştirme Yaklaşımındaki  Faktör..... | 22 |
| Şekil 3: 2 x 2 Hedefi Gerçekleştirme Yapısı..... | 30 |
| Şekil 4: Hür İrade Kuramını Oluşturan Mini Teorilerin Diyagramsal Gösterimi..... | 36 |
| Şekil 5: Hür İrade Sürekliliği..... | 38 |
| Şekil 6: Akış Durumunun Şematik Gösterimi..... | 42 |

KISALTMALAR

n= Örneklem Sayısı

\bar{X} = Örnekleme Ait Ortalama

Ss= Standart Sapma

p= Örnekleme Ait Anlamlılık

r= Değişkenler Arası Korelasyon

R= Çoklu Korelasyon Katsayısı

R^2 = Çoklu Belirtme Katsayısı

b= Regresyon Katsayısı

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

-BÖLÜM I-

GİRİŞ VE AMAÇ

Çocukların fiziksel olarak aktif olabilecekleri en uygun ortamlardan biri beden eğitimi dersidir. Beden eğitiminin, fiziksel aktiviteyi teşvik eden bir araç olduğu yaygın bir şekilde kabul edilmektedir. Beden eğitiminin, çocuklar üzerinde fiziksel, sosyal ve duygusal yararları sıkça belirtilerek (103); beden eğitimi dersinin, çocukların fiziksel olarak aktif bir yaşam stili oluşturmaları ve bu konudaki bilgilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağladığı belirtilmiştir. Obezite ve fiziksel olarak inaktif çocuk oranındaki dramatik artışlardan sonra, beden eğitiminin önemi bir kez daha gündeme getirilmiştir (75).

Beden eğitiminin kardiyovasküler hastalıklar için risk faktörlerini önleme, fiziksel uygunluk düzeyini geliştirme, sosyalleşme (68), kişiliği, kendine saygıyı geliştirme ve akademik performansı artırma gibi çok önemli etkilerinin olması nedeni ile, çocukların beden eğitimi derslerine etkin ve etkili katılımlarının önemli hale geldiği belirtilmektedir (75).

Öğrencilerin derse katılabilmesi için, öğretmenin derste hazır olması ve yapılacak aktiviteye öğrencinin fiziksel olarak yeterli olmasının dışında, öğrencinin güdülenme düzeyi, beden eğitimi dersi ortamının nasıl algıladığı, beden eğitimi dersinde yaşadığı duygu durumu gibi birçok psikolojik faktör de beden eğitimi dersine katılımı etkileyen faktörlerdir (112, 113) Örneğin; Ntoumanis (85) öğrenci güdülenmesinin, derse katılımı etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu dile getirmiştir. Çalışmasında öğrencilerin içsel ya da dışsal güdülenmiş olmalarının, derse olan katılımı etkilediğini belirtmektedir.

Hassandra, Goudas ve Chroni (55), beden eğitimine katılmak için içsel güdülenme ile ilgili faktörlerin hem sosyal-çevresel hem de bireysel farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Algılanan yetenek, algılanan özerklik ve hedef yönelimindeki bireysel farklılıkların,

öğrencilerin içsel güdülenmesini etkilediğini ortaya koymuştur. Sosyal çevresel faktörlerin ise, ders içerikleri, beden eğitimi öğretmenleri, sınıf arkadaşları, okulun spor araçlarının yanı sıra, ailenin fiziksel aktivite davranışları, okul dışı fiziksel aktivitelere katılım, medya, kültürel değerler ve sosyal ön yargılar olduğunu ve içsel güdülenmeyi etkilediğini belirtmiştir. Çalışmalarda ayrıca, yaşla beraber beden eğitimi dersine katılımın ve ilginin azaldığı da belirtilmektedir (14, 85). Xiang (135) hem kavramsal hem de deneysel çalışmaların, beden eğitimi sınıflarında öğrencilerin güdülenme düzeylerinin başarıma davranışını ve öğrencinin derse katılımını etkilediğini belirtmiş ve bu anlamda, beden eğitimi programlarına başarılı katılım ve öğrenmeyi sağlamak için, öğretmenler ve araştırmacıların öğrencileri nasıl motive edeceklerini bilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Beden eğitimi dersine katılımı etkileyen diğer bir psikolojik faktör öğrencilerin ders ortamını nasıl algıladığıdır. Beden eğitimi öğretmenin yarattığı öğrenme ortamının niteliği, öğrencinin aktiviteye katılımını ya da aktiviteyi sürdürmedeki kararlılığını etkilemektedir (92). Bu durum, beden eğitimi ders ortamlarının niteliğini belirlemek açısından, öğrencinin güdülenmesini ve yaratılan güdüsel iklimi nasıl algılandığının bilinmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmalarda (14, 85) beden eğitimi dersine katılım üzerinde bireysel farklılıkların yanı sıra, durumsal faktörlerin yani sosyal çevresel faktörlerin (55) etkisinden bahsedilmektedir. Bu faktörlerin biri de algılanan güdüsel iklimidir. Başarı hedefi yaklaşımı çerçevesinde ele alınan algılanan güdüsel iklim, ustalık iklimi ve performans iklimi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ustalık ikliminde, vurgu bireysel kapasitenin gelişimine, becerilerde ustalaşma ve öğrenmeye yapılırken; performans ikliminde vurgu, diğerlerinin aldığı sonuçlara, az çaba ile daha üstün yetenek göstermeye ve çok yetenekli olmayı değerli bulan bir anlayışa yapılmaktadır (71) Magyar ve Feltz (71) ustalık iklimi ile pozitif şekilde yapılandırılan ders ortamlarının öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerini olumlu yönde etkileyerek derse katılımın

artabileceğini vurgulamışlardır. Christodoulidis ve diğ. (14) tarafından yapılan uzun süreli bir çalışmada da, pozitif bir iklimin yaratıldığı derslere katılan öğrencilerin egzersiz ve spora katılıma karşı daha pozitif tutumlara sahip oldukları, spor yapmak için daha fazla zaman ayırdıkları ve yeme alışkanlıklarının düzeldiği ortaya konulmuştur. Hedefi Gerçekleştirme Kuramına dayanan tüm çalışmalarda genel olarak, bireylerin güdüsel yapıları için güdüsel iklimlerin önemini gözden kaçırmaksızın birarada çalışılması gerektiği, çünkü birinin diğerinin sonucu olduğu yorumunun yapıldığı belirtilmektedir (22). Son olarak, kişinin aktiviteden aldığı haz, aktivitenin kişinin beceri düzeyiyle uygunluğu ya da uygunsuzluğu karşısında yaşadığı duygular ve bunların sonucunda kişinin en uygun (optimal) performans deneyimini yaşaması yada yaşamaması da, bireyin aktiviteyi sürdürmesini yada aktiviteye tekrar katılımını etkileyebildiği belirtilmektedir (17; 25, s. 279). Beden eğitimi ders ortamlarının da, kişiye verdiği haz ile yaşattığı ve hissettirdiği duygular, beden eğitimi derslerine katılan bireylerin optimal performans deneyimlerine ne kadar ulaştıkları ve beden eğitimi dersine katılımlarında etkili olabilir. Araştırmalar (ör, 45) beden eğitiminde akış deneyiminin okul dışındaki fiziksel aktiviteye katılım için de, öncel olabileceğini belirtmektedir.

Bu tez çalışmasında, beden eğitimi derslerindeki güdülenme, algılanan güdüsel iklim ve optimal performans duygu durumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Murcia ve diğ., (77) güdülenme ile optimal performans duygu durumu (akış deneyimi) arasında bir ilişki olduğunu ve güdülenmenin, optimal performans duygu durumunu ortaya çıkartmaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. González-Cutre ve diğ., (45), Kowal ve Fortier (66) ve Papaianou ve Kouli (93), güdülenme düzeyinin yanı sıra, güdüsel iklim ile optimal performans duygu durumu arasında bir ilişki olduğunu; ustalık ikliminin, optimal performans duygu durumu ile pozitif; performans ikliminin ise negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde, Kimiecik ve Jackson'da (64), görev

yöneliminin optimal performans duygu durumunun belirlemede etken olduğunu ortaya koymuştur.

Kuramsal olarak ele alındığında da algılanan güdüsel iklim, güdülenme ve optimal performans duygu durumu, içsel güdülenme kuramları çerçevesinde incelenmektedir. Bu tez kapsamında, algılanan güdüsel iklim “Hedefi Başarma Kuramı” çerçevesinde ve güdülenme “Hür İrade kuramı” çerçevesinde, optimal performans duygu durumu ise, Akış Kuramı çerçevesinde ele alınacaktır. Çalışmada hür irade kuramı ve akış kuramı ise derinlemesine irdelenecektir. Çünkü çalışmalarda (25, 33, 74) iki kuram arasında ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Örneğin, Akış Kuramı da içsel güdülenme kuramları arasında gösterilmektedir (33). Ayrıca, Moneta (74) Akış kuramının içsel güdülenme kuramlarından hür irade kuramı ile ilişki olduğunu ve kişinin görevi ilginç ve eğlenceli bulmasının kişide içsel güdülenme eğiliminin oluştuğunu belirtmiştir. Hür irade kuramında olduğu gibi akış kuramında da, içsel güdülenmenin anahtarının görevin ilginç olmasında yattığı belirtilmektedir. Çünkü, Hür irade kuramına göre, “optimal performans duygu durumu” içsel olarak güdülenmiş davranışa işaret etmektedir (25, s. 29; 27)

Ülkemizde yapılan yayınlar incelendiğinde, beden eğitimi ortamlarında bu üç konunun çalışıldığı araştırmalara rastlanmaması, bu tez çalışmasının ilk çıkış noktasıdır. Ayrıca bu üç konunun ele alındığı uluslar arası çalışmalar (45, 67, 77, 93) incelendiğinde, bu tez çalışması içerisinde kullanılacak ölçeklerin bir arada kullanımı ile gerçekleşmediği göze çarpmaktadır. Bu anlamda, bu tez çalışması için seçilen ölçeklerin sağlayacağı bulgular ile diğer çalışma bulgularının kıyaslanması yapılabilecektir. Ayrıca, diğer çalışmalarda kullanılan örneklem gruplarının bu tez çalışması için seçilen örneklem ile benzerlik göstermediği de göze çarpmaktadır. Beden eğitimi ders ortamlarında güdülenme ve algılanan güdüsel iklimin, optimal performans duygu durumu üzerindeki etkisinin incelendiği bu tez çalışması, beden eğitimi ders ortamlarının çok yönlü olarak

incelenmesini ve beden eğitimi dersine katılan öğrencilerin beden eğitimi derslerine katılım nedenleri, algıları ve yaşadıkları duygulanımlarla ilgili bilgi sağlayacaktır. Bu bağlamda, Türkiye’deki ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, beden eğitimi dersine katılım güduları, beden eğitimi dersinde algıladıkları güdusel iklim ve optimal performans duygu durum açısından incelenmeye değer görülmüştür.

1.1. TEZİN KONUSU VE PROBLEMİ

Beden eğitimi ders ortamlarının daha zevkli ve yararlı hale nasıl getirileceği, uzun yıllardan bu yana araştırılmaya değer bulan bir konudur (29, 75, 92). Pek çok farklı değişkenin, bireylerin algılarını ve davranışlarını değiştirdiğinden hareketle, literatürde sıkça tartışılan üç önemli konunun bir arada ve beden eğitimi ders ortamlarında incelenmesi önemli görülmüştür.

Bu çalışmanın temel amacı, *“beden eğitimi dersine katılım güdüsü ve beden eğitimi dersinde algılanan güdusel iklimin, optimal performans duygu durumunu belirlemedeki rolü”*nü araştırmaktır. Ayrıca, bu çalışmada beden eğitimi dersi kapsamında daha önce yazılı kaynaklarda sıklıkla ele alınmayan, beden eğitimi dersine katılım güdüsü, algılanan güdusel iklim ve yine beden eğitimi dersi sırasında yaşanan optimal performans duygu durumu farklı demografik değişkenler açısından ele alınıp irdelenecektir.

1.2. TEZİN ALT PROBLEMLERİ

Beden eğitimi dersindeki algılanan güdusel iklim ve beden eğitimi dersine katılım güdüsünün, optimal performans duygu durumunu belirlemedeki rolüne cevap aranacak bu tezde aşağıdaki alt problemler ele alınıp irdelenecektir;

1. Beden eğitimi dersine katılım güdüsü, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Beden eğitimi dersine katılım güdüsü, sporcu olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?

3. Beden eğitimi dersine katılım güdüsü, takım ya da bireysel spor yapıp yapmamaya göre farklılaşmakta mıdır?
4. Beden eğitimi dersine katılım güdüsü, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklim, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
6. Beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklim, sporcu olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?
7. Beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklim, takım ya da bireysel spor yapıp yapmamaya göre farklılaşmakta mıdır?
8. Beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklim, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Optimal performans duygu durumu, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
10. Optimal performans duygu durumu, sporcu olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?
11. Optimal performans duygu durumu, takım yada bireysel spor yapıp yapmamaya göre farklılaşmakta mıdır?
12. Optimal performans duygu durumu, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
13. Beden eğitimi dersine katılım güdüsü, optimal performans duygu durumunu belirleme de etken midir?
14. Beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklim optimal performans duygu durumunu belirlemede etken midir?

1.3. HİPOTEZLER

1- Erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin beden eğitimine katılım güdüsünün aşağıdaki alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

1. İçsel güdülenme
2. Özdeşimle düzenleme
3. Dışsal düzenleme
4. Güdülenmeme

2- Spor yapan ile spor yapmayan öğrencilerin beden eğitimine katılım güdüsünün aşağıdaki alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

1. İçsel güdülenme
2. Özdeşimle düzenleme
3. Dışsal düzenleme
4. Güdülenmeme

3- Takım sporu yapan ve bireysel spor yapan öğrencilerin beden eğitimine katılım güdüsünün aşağıdaki alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

1. İçsel güdülenme
2. Özdeşimle düzenleme
3. Dışsal düzenleme
4. Güdülenmeme

4- 6. ve 7. sınıflar ile 8. sınıfların beden eğitimine katılım güdüsünün aşağıdaki alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

1. İçsel güdülenme
2. Özdeşimle düzenleme

3. Dışsal düzenleme
 4. GÜdülenmeme
- 5- Erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin algılanan güdüsel iklimin aşağıdaki alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı fark yoktur.
1. Öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi
 2. Öğrenci öğrenme yönelimi
 3. Öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri
 4. Öğrenci yarışma yönelimi
 5. Çabasız sonuca yönelim
- 6- Spor yapan ile spor yapmayan öğrencilerin algılanan güdüsel iklimin aşağıdaki alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı fark yoktur.
1. Öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi
 2. Öğrenci öğrenme yönelimi
 3. Öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri
 4. Öğrenci yarışma yönelimi
 5. Çabasız sonuca yönelim
- 7- Takım sporu yapan ve bireysel spor yapan öğrencilerin algılanan güdüsel iklimin aşağıdaki alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı fark yoktur.
1. Öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi
 2. Öğrenci öğrenme yönelimi
 3. Öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri
 4. Öğrenci yarışma yönelimi
 5. Çabasız sonuca yönelim

8- 6., 7. ve 8.sınıfların, algılanan güdüsel iklimin aşağıdaki alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

1. Öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi
2. Öğrenci öğrenme yönelimi
3. Öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri
4. Öğrenci yarışma yönelimi
5. Çabasız sonuca yönelim

9- Erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin optimal performans duygu durumunun aşağıdaki alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

1. Görev zorluğu beceri dengesi
2. Eylem-farkındalık birleşimi
3. Açık-net hedefler
4. Belirli geri bildirim
5. Göreve odaklanma
6. Kontrol duygusu
7. Kendilik farkındalığının azalması
8. Zamanın dönüşümü
9. Amaca ulaşma deneyimi

10- Spor yapan öğrenciler ile spor yapmayan öğrencilerin optimal performans duygu durumunun aşağıdaki alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

1. Görev zorluğu beceri dengesi
2. Eylem-farkındalık birleşimi
3. Açık-net hedefler
4. Belirli geri bildirim

5. Göreve odaklanma
6. Kontrol duygusu
7. Kendilik farkındalığının azalması
8. Zamanın dönüşümü
9. Amaca ulaşma deneyimi

11-Takım sporu yapan ve bireysel spor yapan öğrencilerin optimal performans duygu durumunun aşağıdaki alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

1. Görev zorluğu beceri dengesi
2. Eylem-farkındalık birleşimi
3. Açık-net hedefler
4. Belirli geri bildirim
5. Göreve odaklanma
6. Kontrol duygusu
7. Kendilik farkındalığının azalması
8. Zamanın dönüşümü
9. Amaca ulaşma deneyimi

12- 6., 7. ve 8. sınıfların optimal performans duygu durumunun aşağıdaki alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı fark yoktur.

1. Görev zorluğu beceri dengesi
2. Eylem-farkındalık birleşimi
3. Açık-net hedefler
4. Belirli geri bildirim
5. Göreve odaklanma

6. Kontrol duygusu
7. Kendilik farkındalığının azalması
8. Zamanın dönüşümü
9. Amaca ulaşma deneyimi

13- Öğrencilerin optimal duygu durumları ile içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme arasında pozitif; dışsal düzenleme ve güdülenmeme arasında negatif bir ilişki vardır.

14- Öğrencilerin optimal duygu durumları ile güdüsel iklime ait öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi ile öğrenci öğrenme yönelimi alt ölçekleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

1.4. SAYILTILAR

Bu çalışmada aşağıdaki sayıltılar yapılmıştır:

- 1- Katılımcılar ölçekleri içtenlikle ve yansız cevaplamışlardır.

1.5. SINIRLIKLAR

Bu çalışmada aşağıdaki sınırlıklar dikkate alınmıştır:

- 1- Bu çalışma İzmir ili Balçova ilçesindeki ilköğretim ikinci kademe okulları ile sınırlandırılmıştır.
- 2- Bu çalışma sonuçları çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlik değerleri ile sınırlıdır.

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu tez çalışması ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi derslerinde güdusel iklim ve güdülenmenin optimal performans duygu durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Bu tez çalışması ile, beden eğitimi ders ortamlarındaki optimal performans duygu durumunun en iyi belirleyicisinin ne olduğu belirlenmeye çalışılacaktır. Diğer taraftan, ulusal açıdan bir ilk olan bu çalışmanın genelde spor bilimlerini, özelde de beden eğitimi literatürüne de önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu katkılar, beden eğitimi dersini etkileyen ana unsurların ve öğrencilerin derse katılımında etken rol oynayan unsurların neler olduğu; beden eğitimi ders ortamının öğrenciler tarafından nasıl algılandığının öğrenilmesi ve iklimi etkileyen unsurların neler olduğunun öğrenilmesi ile öğrencilerin beden eğitimi derslerinde en uygun performansı yakalamalarına yardımcı olan unsurların neler olduğunun öğrenilmesi başlıcalarıdır. Uluslar arası literatürde popüler olmuş konuların, yine son dönemde uygulanmasının önemli görüldüğü analiz yöntemleri ile sınanmasının, literatüre farklı bir bakış açısı kazandıracığı umulmaktadır.

-BÖLÜM II-

GENEL BİLGİ VE TANIMLAR

2.1. GÜDÜLENME KAVRAMI

Güdülenme sözcüğü Latin kökenli bir sözcük olup “harekete geçme” anlamına gelmektedir (33). *Güdülenme* davranışı harekete geçiren ve yönlendiren bir istek veya arzu olarak da tanımlanmıştır (50, 122) Diğer bir deyişle, güdülenme istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere *dürtü* denir. İnsanlara özgü başarıma isteği gibi dürtülere de *ihitiyaç* denir. Güdüler organizmayı uyarır ve faaliyete geçirir, organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yöneltir. Organizmanın davranışında bu iki özellik gözlemlendiği zaman organizmanın *güdülenmiş* olduğu söylenir (89, s. 199).

Davranışları inceleyen bir bilim dalı olan psikolojide, bir hedefe yönelik davranışların başlaması ve devam etmesi güdü kavramı ile açıklanmakta ve bu tür davranışlar güdüsel davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Güdü bir davranışı başlatan ve bu davranışın yön ve sürekliliğini belirleyen içsel bir güç olarak tanımlanmıştır (89, s. 199). Özkalp, güdülerin bireyi davranışta bulunmaya ittiğini belirtmiştir. Ancak bir güdüsel davranıştan söz edebilmek için aynı zamanda bir davranışın hedef ya da hedeflere yönelmesi gerekliliğini de vurgulamıştır. Bir davranışın hangi hedef ya da hedeflere yöneleceğini, o davranışı başlatan güdünün türünün belirlediği dile getirilmiştir (89, s. 199)

Bu anlamda iki tür güdülenmeden bahsetmek mümkündür. Bunlar içsel ve dışsal güdülenmedir. *İçsel güdülenme*, “kendi için bir şeyler yapma” ve *dışsal güdülenme* ise “sonunda bir anlam olduğu için bir şey yapma veya kendi için bir yapmama” durumudur (89, s. 199). İçsel güdülenme doğustandır. Kişinin ilgileriyle uğraşması için doğal eğilimidir ve böyle yaparak, arayarak optimal mücadeleyi sağlar. Yani güdülenme içsel

eğilimlerden kendiliğinden gelir ve dışsal ödüller veya çevresel kontroller olmaksızın davranışı güdüleyebilir (25, s. 43). Dışsal güdülenme, aktivitenin kendisiyle eğlenme yerine, bir ödül veya fayda elde etmek için amaçlanan davranışları anlatır (87, s. 2). Dışsal güdülenme, aktivitenin kendisinin bir anlam taşımadığı ve aktiviteyi bitirmek amacı için aktiviteyle ilgilenmeyi ifade eder. Böylece dışsal güdülenme olduğunda, bireyler içsel haz için aktiviteye katılmaz, bunun yerine pozitif bir şey elde etmek ya da negatif bir şeyden kaçmak için aktivite yaparlar. Sporcular madalya ya da kupa kazanmak için yarıştıklarında, dışsal olarak güdülenmiş bireylere örnek gösterilirler.

2.2. GÜDÜLENME KURAMLARI

Güdülenme kuramları mekaniktik görüşten, sosyal ve bilişsel görüşe doğru devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Geleneksel kuramlar olarak tanımlanan determinist ve mekaniktik kuramlar insanları psikolojik güdüler ve ihtiyaçlar yoluyla pasif veya güdülenmiş olarak görür. Organizmik kuramlar doğuştan gelen ihtiyaçları kabul eder ancak, sosyal çevrenin de organizma üzerinde etkili olduğunda ortaya koymaktadır. Bilişsel teoriler ise, insanı başarı ortamlarının subjektif (öznel olarak) yorumlanmasıyla aktif ve eylemi başlatan olarak görür (120, s. 3).

Geleneksel güdülenme kuramları, insan davranışlarının nedenlerini biyolojik ve sosyal gereksinimlerine göre [ör, Maslow “Temel ihtiyaçlar hiyerarşisi”, Vroom (1964) “Beklenti teorisi” (expectancy theory), Herzberg’in (1959) Çift etken kuramı] açıklamaya çalışmışlardır. Ancak daha sonra oluşturulmuş sosyal-bilişsel kuramlar olarak da bilinen çağdaş kuramlarda, daha çok insan düşüncelerine önem verilmiş ve özellikle bireyin algısı ve bireyin kendi değerlendirmeleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu yüzden sosyal bilişsel kuramların, geleneksel kuramlara göre daha etkili olduğuna değinilmiştir (124).

Çağdaş kuramlar organizmik ya da sosyal-bilişsel olma eğilimdedirler ve daha dinamik ve sofistik kavramlara dayanarak insanın karar vermede ve planlı başarıma davranışında aktif katılımcı olduğunu kabul ederler. Organizmik yaklaşımlar literatüre bir canlanma yaşatsa da, 30 yılı aşkın zamandır fiziksel aktivite ve spor ortamlarındaki güdülenme araştırmalarının çoğu sosyal-bilişsel bir yaklaşımı benimsemişlerdir (124).

Sosyal-bilişsel kuramların spor ve fiziksel aktivite ortamında popüler olması dolayısı ile bu tez kapsamında Öz Yeterlilik (6), Hedefi Gerçekleştirme (80), Hür İrade kuramı (25) ve Algılanan Yeterlik Kuramı (53) kuramlarına değinilecektir. Ayrıca, spor ve fiziksel aktivite ortamları için, bu çevrelerdeki deneyimin doğasını anlamak ve tanımlamak için Csikszentmihalyi tarafından ortaya konan Akış kuramı da (119) bu bölümde açıklanacaktır.

2.2.1. ÖZ YETERLİK KURAMI (SELF-EFFICACY)

Kurama göre, insanlar edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde ve deneyimde bulunan çevreyi denetim altına almada öz yeterlik inançları aracı olmaktadır (1).

Bandura'nın öz yeterlik kuramı (6), sosyal bilişsel bir teoridir. Kuram algılanan yeterliğin (kişisel yeterlik) ve algılanan kişisel kontrolün güdülenme ve başarıdaki rolü üzerinde durmaktadır. Bandura algılanan yeterliği, bireyin belli durumlar karşısında göstermesi gereken davranışları ne ölçüde yapabildiğine ilişkin kişisel yargısı olarak tanımlamıştır (63). Kuramda geçen “yeterlik” ifadesi, kişinin verilen bilgileri üretmek için gerekli olan eylemi sergilemek ve tasarlamak için kapasitesine olan inancını anlatmaktadır. Diğer bir deyişle, yeterlilik, verilen bilgileri üreterek gerekli davranışı organize edebilme ve yürütebilmek için, kişinin yeteneğine olan inancı olarak tanımlamıştır. Bu yetenekler sadece fiziksel performansı sergilemeyi değil (ör,

basketbolda sıçrayarak atış yapabilme yeteneği), aynı zamanda bilgiyi işleme, duyuşal durumlar ve değişen çevresel koşullara da ayak uydurmayı içermektedir. Örneğin, sporcu antrenmanda başarılı bir şekilde atış yapabilme yeteneğine sahip olduğuna inanabilir, fakat atış hakkındaki yeterliği yarışma şartlarında farklılaşabilir (57, s. 66).

Kişilerin yeteneklerine olan inançları 3 boyutta değişiklik gösterir: düzey, kuvvet ve genelleme. Düzey, insanların farklı düzeydeki zorluklarda beklenen performansa ulaşmasını anlatır. Örneğin, penaltı vuruşu için farklı yeterlik düzeyine sahip bir futbolcu ardı ardına kaç defa başarılı vuruş yaptığını yargılayacaktır (ör.10'da 10'mu yoksa 10'da 1'mi gibi). Kuvvet, insanların bu farklı performans düzeylerine ulaşabilme inançlarının kesinliğini ifade eder. Böylece iki futbolcu 10 penaltıdan altısını yapabileceklerine inanırlar, ancak birinin inancı diğerinden daha da kuvvetlidir. Genelleme ise, insanların etkili olarak kendilerini değerlendirdikleri işlevsel oldukları alanları gösterir. Ancak bu kavramın, yeterlikte nadiren kullanıldığı belirtilmektedir (40).

Kurama göre, yeterlik veya yeterlik inançları insanların düşünme (ör, hedef koyma, tutumlar, karar verme, problem çözme), duygu (kaygı, uyarılma, güven, akış) ve davranışlarını (seçme-eleme, çaba, ısrar) etkiler (57, s. 69).

Bandura'ya göre herhangi bir durumdaki yeterlik beklentisi dört kaynaktan ortaya çıkmaktadır. Bunlar; (43, s. 7)

a) Bireyin daha önceki başarı ve/veya başarısızlık deneyimlerini içeren performans başarıları;

(b) diğer kişilerin yaptığı etkinliklerin sonuçlarından elde edilen başkasının deneyimleri;

(c) bireylerin yapabileceği etkinlikler konusunda sözel olarak ikna olması;

(d) endişe, stres, yorgunluk, ruhsal durum gibi duygusal uyarılma durumları.

Öz-yeterlik beklentisinin ortaya çıkmasına neden olan bu kaynaklar incelendiğinde, performans başarılarının, yeterlik bilgisinin en etkili kaynağı olduğu ve kişisel öğrenme deneyimlerine dayalı olduğu görülmektedir (40).

Bu faktörlerden ilki olan geçmiş performans (a), yeterlik bilgisini veren en etkili kaynak olarak gösterilmektedir. Çünkü bu, kişinin yaptığı şeydeki ustalık deneyimlerine dayanmaktadır. Başarılar ustalık beklentileri ile artırılırken; tekrarlanan başarısızlıklar beklentiyi azaltmaktadır (6). Kişinin ustalık deneyimlerini, kişinin performansına kendisinin değer vermesi ile öz yeterlik inançları etkiler. Kişi bu deneyimlerde kendini başarılı olarak saymışsa, öz yeterlik inançları artacaktır. Eğer kendini başarısız olarak saymışsa, öz yeterlik inançları azalacaktır. Kişinin başarısızlığını görmesinden ziyade, başarısını görmesi ustalık deneyiminin değerini kuvvetlendirebilir ve öz yeterliliği arttırabilir (40, s. 7). Çünkü bireyin görevdeki başarı ve başarısızlıklarının bir sonucu olarak, yeterlik algıları gelişmektedir (124).

Başkalarına ait gözlemlerden elde edilen deneyimler (b), yeterlik bilgisinin gözlem yoluyla yada kendini diğerleri ile kıyaslama yolu ile sağlanabilmesidir. Bu modelleme süreci bir veya daha fazla diğer insanların gözlediği performansı içerir, gözlenen bilgi kodlanır, performans sonuçları kaydedilir ve sonra bu bilgi kişinin kendi performansını değerlendirmesi için kullanılır. Modelleme ve sosyal kıyaslama farklı yollardan yeterlik bilgisi sağlar. Televizyon ve diğer görsel medyanın vikaryoz etkisi (Yani, ör. kadınlar televizyonda yarışan çok fazla erkek atlet gördüklerinden, kendi sportif yeterliklerine olan inançları artabilir) diğer bir yeterlik kaynağıdır. Yeterlik bilgisi diğerleri ile kıyaslanma sonucunda elde edilebilir (40, s. 8).

Bandura, yeteneği benzer veya biraz daha yüksek olan insanların, kendi kapasitelerini değerlendirmek için kıyaslayıcı bilginin daha fazla bilgi içerdiğini önermiştir. Daha önceki performansından daha yüksek düzeylere ulaşmak için kendileri ile mücadele

etmek isteyen sporcular kendi performanslarından daha üst düzeyde olan başkaları ile kıyaslamayı seçeceklerdir (40, s. 9). Bandura, yarışmacı çevrelerde bulunan insanların genellikle kapasitelerini tahmin ederken hem sosyal hem de öz-kıyaslamayı düşündüklerini belirtmiştir. Böylece, model bir kişinin kendi kapasitesini tahmin edebilmesinde bir altın standart olarak yardımcı olabilir.

Sözel inandırıcılıkta ise (c), inandırıcılık teknikleri sözel inandırıcılığı, değerlendirici geri bildirim, diğerlerinin beklentilerini, kendi kendine konuşmayı ve diğer bilişsel stratejiler olabilir. Bu teknikler koçlar, menajerler, aileler ve koçun veya takımın yeterlik algılamasını etkilemeye çalışan aynı yaş grupları tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Koçlar, sporcularının yeterlik inançlarını arttırmada en etkili yol olarak sözel inandırıcılık tekniklerini kullanmaktadırlar. Koçlar, sporcularının yeterlik inançlarını ilham verici mesajlar, değerlendirici geri bildirim, beklentiler ve tutumlar yoluyla etkileyebilir (40, s. 10)

Son olarak fizyolojik bilgide (d), insanlar belirli görevleri başarılı şekilde yapıp yapmadıklarına karar verirken yeterlik yargılamalarına dayanıp bilişsel olarak kendi fizyolojik durum veya kondisyonlarını tahmin etmeye çalışırlar. Diğer bir deyişle, bireylerin fizyolojik uyarılmışlık düzeylerine göre duygusal uyarılmışlıklarının derecesini ifade eder. Bireyler, o anki fizyolojik durumlarından yeterlik bilgisi elde etmektedirler (124). Fizyolojik bilgi, bireyin güç, kuvvet, fiziksel uygunluk, yorgunluk ve acı düzeyini içerir. Fizyolojik bilginin, fiziksel olmayan görevlere göre spor ve fiziksel aktivite görevleri açısından daha önemli bir yeterlik bilgi kaynağı olduğu görülmüştür. Bandura'ya göre, yeterlik inançları üzerine fizyolojik durumların etkisi durumsal faktörlere ve onlara verilen anlama dayanmaktadır (40, s. 11). Duygusal uyarılmışlığın, yeterlik inançlarını arttırabildiğinden bahsedilmektedir. Ayrıca, pozitif duygular yani,

mutluluk, coşku ve sükûnet duygularının negatif duygulara göre yani kaygı ve depresyona göre, yeterlik kararlarını arttırması daha olasıdır (40, s. 13).

2.2.2. ALGILANAN YETERLİLİK KURAMI (COMPETENCE MOTIVATION THEORY)

White tarafından ortaya konan ve Harter tarafından geliştirilen algılanan yeterlik kuramı, içsel güdülenmenin öncellerini ve sonuçlarını tanımlamaktadır. White tarafından genişletilip geliştirilen bu kuram, insanların sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşim kurmak için içsel olarak güdülendiklerini ve böylece ustalık deneyimleri yaşadıklarını belirtmektedir. İnsanlar bu deneyimlerinde başarılı olduklarını düşünürlerse, sevinç ve yeterlik duyguları yaşayacaklardır. Harter, yeterlik güdülenmesini çok boyutlu bir yapı olarak görmüş ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak yani algılanan yeterlik, eğlenme ve çabayı etkilediğini belirtmiştir (57).

Harter, White'ın orijinal modelini beş yönden revize etmiştir. Harter, ilk olarak yeterlik güdülenmesinin başarı ortamlarına dayanarak değiştiğini ileri sürmüştür. Çocukların istek, merak, ilgi ve mücadele sergileme düzeyleri bakımından spor veya farklı beceriler sergilerken farklılaşacağını belirtmiştir. Kişiyne anlamlı gelen diğer bireyler (koç, arkadaş, aile vb.) yoluyla algılanan yetenek, algılanan kontrol ve pekiştirme, başarı ortamlarında değişeceğinden Harter, White'in çok boyutlu olan genel güdülenme yapısını, farklı başarı çevrelerine göre değiştirmiştir (57).

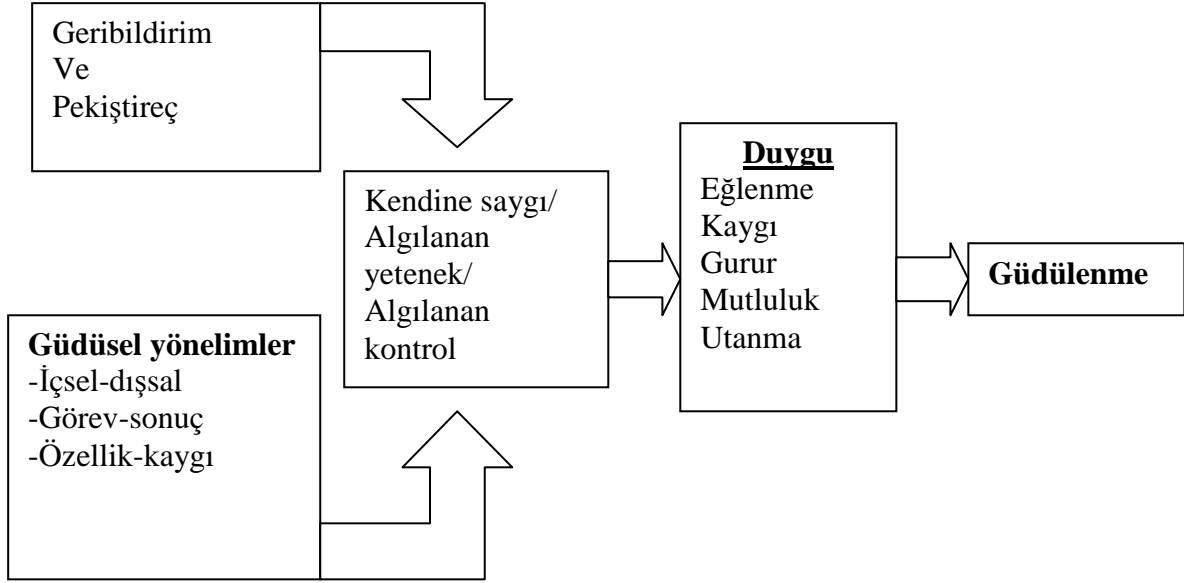
Harter, modele ait ikinci farklılığı performans çıktıları ile ilişkili olarak yapmıştır. Çünkü White, başarılı ustalık deneyimlerinin sonuçlarına odaklanmışken, Harter daha çok başarısız ustalık deneyimlerinin sonuçlarına odaklanmıştır. Harter, herhangi bir görevdeki başarının yeterlik güdülenmesini değiştirme de yetersiz kalacağını, bunun yerine gerçekçi düzeydeki optimal mücadele ve zorluğun pozitif duygu ve içsel güdülenmeye daha büyük katkısının olacağını belirtmiştir (57).

Harter modele ait üçüncü farklılığı, çocukların benlik algılamalarının, duygusal tepkilerinin ve güdüsel yönelimlerinin gelişmesinde yaşlıların ve yetişkinlerin önemli rolünü ekleyerek yapmıştır. Özellikle ailelerin, bağımsız ustalık deneyimlerini desteklemesi ve onaylaması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Başarı ve gelişim için verilen pozitif ve tutarlı geribildirim, çocukların yetenek ve kontrol algılarını, pozitif duygu ve içsel güdülenmelerini arttırdığını öne sürmüştür (57). Dördüncü farklılık ise, yetenek ve kontrol algılamasının öneminin kurama eklenmesidir. Algılanan yeteneğin, güçlü bir bilişsel (ör, kendine saygı), duyuşsal (ör, eğlence ve kaygı) ve davranışsal (ör, başarı) çıktı olduğunu bildirmiştir.

Harter modele ait beşinci farklılığı, daha büyük pozitif duygu kavramı içerisine başarılı ustalık tepkisinin içine içsel hazzı yerleştirerek yapmıştır ve bunun da içsel güdülenmeyi sağlayan merkez değişken olduğunu belirtmiştir (57).

Tüm bu değişiklikler göz önüne alınarak Harter'in teorisinin ileri sürdüğü şey, içsel olarak güdülenen insanların (yani yüksek yeterlik güdülenmesine sahip olanların) belirli başarı çevrelerinde (yani, akademik, fiziksel ve ya sosyal) yeterliği geliştirmek veya sergilemek için güdülendikleridir. Bu onları, bir aktivite veya görevde ustalaşmaya çalışmada teşvik edecektir. Kolay görevlerden ziyade zor olanları tercih ederek, merak ve ilgilerini tatmin edeceklerdir. Ustalık deneyimlerinde başarılı olurlarsa ve yetişkinler ile yaşlılarından onama ve teşvik alırlarsa, çocukta yetenek ve kontrol algıları gelişecek, pozitif etki ve yeteneğini göstermeyi sürdürme güdülenmesi artacaktır (57).

Başarma davranışını farklı yollardan açıklamak için kullanılan bu teori, kısacası insanların yetenekli ve değerli hissetmek için güdülendiklerini, ayrıca bu hislerin güdülenmek için de gerekli olduğunu öne sürmektedir. Bu durum Şekil 1'de gösterilmektedir (131, s.67).



Şekil1: Harter'in Yeterlik Güdülenmesi Teorisi (131, s. 67).

Örneğin bir futbol oyuncusu, kendine saygı, yeterlik düzeyleri yüksekse ve futbol performansı üzerindeki kontrole sahipse oyunu öğrenmek için olan çabasını artıracak; mutluluk ve gurur duyup, eğlenecektir. Eğer sporcu, düşük kendine saygı ve yetersizlik algısına sahipse, bu durum kaygı, utanma ve üzüntü gibi negatif duygusal yanıtlarla sonuçlanacaktır. Bunun sonucu olarak da güdülenme azaltacaktır (131, s.67).

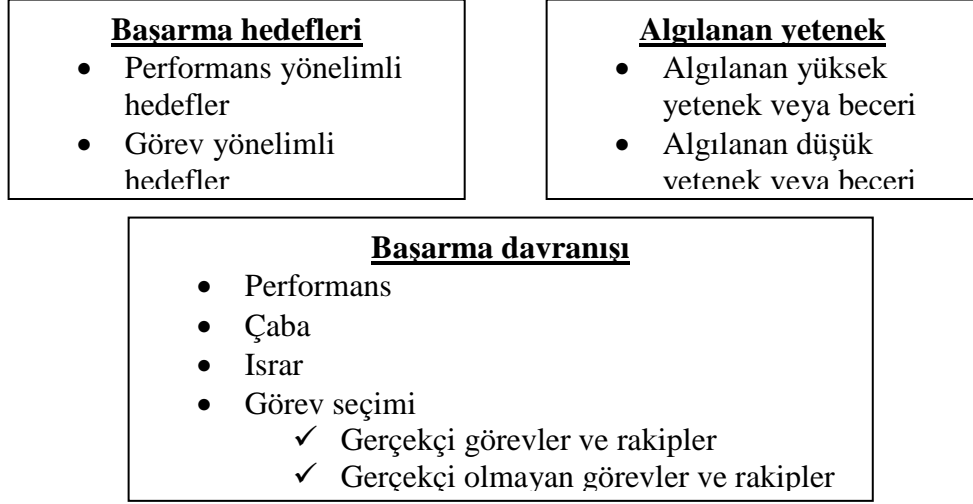
Algılanan yeterlik ile güdülenme arasında da kuram çerçevesinde bir ilişkinin olduğu vurgulanır. Algılanan yeterliğin gelişmesini sağlayan dışsal olaylar, içsel güdülenmeyi arttırmaktadır. Kişi başarılı olduğu ya da pozitif geribildirim aldığı anda, yani hür irade hissine sahip olduğunda, yeterlik hissi artacaktır. Kişinin bir durum karşısındaki güdülenmesinin olmaması, algılanan yetersizliği kolaylaştırır ve bundan dolayı içsel güdülenme düzeyi azalır ve güdülenmeme düzeyi artar. Güdülenmeyen içsel olaylar, yetersizlik hissini pekiştirir ve içsel güdülenmeyi olumsuz etkilemektedir (62).

2.2.3. HEDEFİ GERÇEKLEŞTİRME KURAMI (ACHIEVEMENT GOAL THEORY)

Hedefi gerçekleştirme kuramı, beden eğitiminde ğrenci güdülenmesi ve akademik başarıyı anlamamızı sağlayan çok önemli bir kuramsal yaklaŐımdır (135). Kuram, soysal bilişsel bir yapıdadır ve başarının nasıl algılandığı ile yeteneğin nasıl değerlendirildiğine odaklanır (70). Ayrıca, başarma hedefleri ve algılanan güdüsel iklim, bu teorinin merkezindeki iki yapıdır (135).

Hedefi gerçekleştirme kuramının altında, bireylerin temel ihtiyacının yetenek ve baŐarılarını gösterme eğilimleri olduğu yatar. Nicholls'e göre, bireyler iki farklı hedef yönelimine sahiptir. Bu yönelimler, bireylerin başarı ortamlarında yeteneklerini nasıl oluŐturduklarına ve subjektif baŐarılarını nasıl tanımladıklarının etkilemektedir (113). Kuram, hem Bandura'nın öz yeterlilik hem de Harter'ın algılanan yeterlik kuramının bir uzantısıdır.

Hedefi gerçekleştirme kuramının, Nicholls tarafından kavramsallaŐtırıldıđı, Dweck ve Ames tarafından akademik alanda test edilip geliŐtirildiđi ancak, Duda tarafından fiziksel aktivite ortamlarında geniş şekilde uygulandığı belirtilmiştir (115). Hedefi gerçekleştirme teorisinde göre, bireyin güdülenmesinin 3 faktörle ilişkili olduğu belirtilmiştir (Şekil 2). Bunlar, başarma hedefleri, algılanan yetenek ve başarma davranıŐıdır.



Şekil 2: Hedefi Gerçekleştirme Yaklaşımındaki Üç Faktör (131).

Nicholls (79) ve Duda'ya göre başarıya güdülenmenin özelliği, çocukların **algıladıkları yetenektir**. Hedefi gerçekleştirme kuramında, algılanan yeteneğin doğası ilk olarak çocuğun gelişimsel düzeyinin bir fonksiyonu olarak gelişir ve sonra da, öğrenme ve bilişsel yeniden yapılandırmanın bir fonksiyonu olarak değişir (15).

Weinberg ve Gould'a (131, s. 64-65) göre kişinin güdülenmesini anlamak için kişinin neyi başarıp başarmayacağını anlamamız gerekmektedir. Bunu yapmak içinde en iyi yol kişinin başarıma hedeflerini incelemek ve bireyin yetenek algıları ile algılanan yeteneğin nasıl ilişkili olduğuna bakılmalıdır. Örneğin, eğer sporcu vücut geliştirme için yarışlara girip ödüller kazanmak istiyorsa, bu kişi sonuç hedefi ya da rekabet hedefi yönelimli denebilir. Bu kişi diğerlerini yenmeye ve diğerleri ile kendini kıyaslamaya odaklanmıştır. Bu kişi, yarışı kazandığında kendini çok iyi hisseder (yüksek algılanan yetenek), ama kaybettiğinde ise kendini kötü hisseder (düşük algılanan yetenek).

Eğer sporcu, rekabetin galibi olmak ister ancak ilk yapması gereken şeyin güç ve kuvvetini ne kadar geliştirmesi gerektiğini görmek için vücut geliştirme programlarına katılması gerektiğini düşünüyorsa, kişi o zaman ustalık hedefi yönelimini ya da görev hedefi yönelimini benimsemiş olur ve kendi geçmiş performansını geliştirmeye

odaklanmıştır. Onun algılanan yeteneği diğerleri ile kendini kıyaslamaya dayanmamaktadır (131, s. 65).

Bazı durumlarda insanların hem sonuç hem de görev yönelimli olabileceklerine değinilmiştir. Örneğin kişi bir yarış kazanmak ve aynı zamanda yarış için kişisel en iyi zamanı da belirlemek isteyebilir. Ancak, hedefi başarıma yönelimindeki araştırmacılara göre, çoğu insan hem sonuç hem de görev yöneliminde yüksek olma eğilimindedirler (131, s. 65).

Ancak literatürde değinilen bir durum vardır ki oda, hedef durumlarının çok dinamik ve bir zamandan diğer zamana değişiklik gösterebileceğidir. Yani bir sporcu güçlü bir “göreve bağlı güdülenme” ile bir göreve başlayabilir. Ancak çevresel olaylar sporcuyu diğerlerine yetenek sergilemeyi gerektirirse, sporcu daha sonra “görevde egoya bağlı” olur. (120, s. 5)

Hedefi gerçekleştirme teorisi, bireyin amaçlı ve rasyonel tarzda işleyen hedef yönelimli bir organizma olduğunu savunmaktadır. Bireyler benimsedikleri hedefler yoluyla başarıma davranışlarına anlam katarlar. Bu hedefler, başarıma mücadelesinin amaçlarını etkiler. Bir bireyin kişisel kaynakları yani çaba, yetenek ve zaman, aktivitede bireyin başarıma hedefine bağlıdır. Hedefi gerçekleştirme teorisindeki temel hedef, yeteneksizliği göstermekten kaçınma ve yeteneği sergileme ile geliştirme arzusudur. Yeteneği sergileme ve geliştirme, hedefi gerçekleştirme teorisine ait güdüsel süreçlerin enerji veren yapısıdır. Ancak yetenek, anlamından daha fazlasıdır. Nicholls’un kavramsal katkılarından biri, başarıma hedefleri ve davranışın kişinin algıladığı yetenek kavramına dayanarak farklılaşabildiğidir ve böylece, yetenek kavramı olduğundan daha fazla anlamlı hale gelir. Nicholls başarıma ortamlarında kendini gösteren iki yetenek kavramı olduğunu ileri sürmüştür. Bunların ilki, *farklılaşmamış yetenek* kavramıdır, ki yetenek ve çaba birey tarafından farklılaşmadığında ortaya çıkar. İkincisi *farklılaşmış yetenek* kavramıdır

ki bu da yetenek ve çaba farklılaştığında ortaya çıkar. Bu kavramların, bireylerin başarı ve başarısızlıklarını değerlendirme kriteri olduğu belirtilmektedir (120, s. 5).

Nicholls'a göre çocuklar, büyüdükçe daha az farklılaşmış yetenek kavramından daha fazla farklılaşmış yetenek kavramına ilerlerler. Yani görev yöneliminden ego yönelimine doğru değişirler. İlk basamakta, çocuklar yetenek ile çaba arasındaki farkı idrak edemezler. Onlar öğrenme ve çaba yoluyla gelişim için eşit olarak yüksek yetenekli görme eğilimindedirler. Bu nedenle, onlara göre "yüksek çaba yüksek yetenek" demektir. 11 veya 12 yaşlarda, yetenek çabadan net olarak farklılaşır. Yetenek kavramı gelişen kapasite düzeyi olarak görülür ve daha fazla çaba yüksek yetenek göstergesi değildir. Böylece, eşit sonuçlar ortaya çıktığında, daha az çaba ortaya koyan kişi daha yetenekli olduğuna inanır. Benzer olarak, çaba eşit olduğunda, daha iyi performans sergileyen daha becerikli olan olarak görülür (129).

Nicholls farklılaşmamış yetenek kavramını *görev ilişkili* olarak tanımlarken, farklılaşmış yetenek kavramını da *ego ilişkili* olarak tanımlar. Birey görev ilişkili olduğunda eyleminin amacı ustalaşma, gelişmek ve ya öğrenmek olur ve yeteneği sergileme öz referanslıdır. Başarı kazanma, ustalaşma veya gelişmeye bağlı olur. Diğer yandan ego ilişkili bireyin eyleminin amaçları, diğerlerine karşı yeteneği sergileme veya diğerlerinden daha iyi yapılan performansı sergilemedir. Başarı kazanma, diğerlerinin performansı aşıldığında elde edilir. Özellikle de diğerlerinden daha az çaba sergileyerek başarı kazanıldığında başarı daha önemli hale gelir (120, s. 5).

Beden eğitimindeki son sosyal bilişsel yaklaşımlar, çocukların başarıya güdülenmelerinde iki farklı hedef rolünün altını çizmiştir. Bunlar görev ile öğrenme ve ego ile performans hedefleridir (92). Farklı teorisyenler farklı terminoloji kullanmalarına rağmen (ör, Nicholls'a göre görev ve ego; Ames'e göre ustalık ve performans; Dweck'e göre öğrenme ve performans hedefleri), bu iki ana hedef tipi hedefi başarma

perspektifinin ana odağını oluşturmuştur. Ustalık (görev/öğrenme) hedefleri bireysel öğrenme ve gelişme yoluyla yeteneğin gösterilmesi ve gelişmesine dayanır. Bunun tersi olan performans (ego) hedeflerinde ise, diğerleri ile ilişkili olan yetenek düzeylerinin aşılması veya sergilenmesine odaklanılır. Beden eğitimi ortamlarındaki araştırmalarda genellikle ustalık hedeflerinin, içsel güdülenmeyi içeren, çabanın başarıya neden olduğu ve pozitif duygu gibi değişik güdüsel faktörlerle pozitif olarak ilişkili oldukları belirtilmektedir (12).

Görev yönelimli bireyler aktivitelerde daha çok eğlenirler ve daha büyük içsel güdülenme oluştururlar ve görevlerde ego yönelimli kişilere göre daha ısrarcı olurlar. Ego yönelimli kişiler için başarılı olmak ise, diğerlerinden daha iyi olmak anlamına gelir ve kişi diğerlerinin yapamadığı ama kendinin yapabildiği şeyleri açıkça gösterme eğiliminde olur. Ego yönelimi baskın olduğunda ve kişinin yetenek algılaması düşük olduğunda, uygunsuz güdüsel modeller üretilir ve aktivite sırası ile, ilgi eksikliği, pes etme ve sonuçta da tamamen bırakma ile sonuçlanır (39).

Görev yönelimli kişi orta zorluktaki veya gerçekçi görevleri seçme eğilimindedir. Onlar başarısızlıktan korkmazlar. Çünkü onların yetenek algısı kendi standartlarına bağlıdır (131, s.65).

Hedef yönelimleri ihtiyaçlara dayalı veya kişisel özellikler olarak görülmemelilerdir. Çünkü onlar bilişsel şemalardır. Bu şemalar dinamik-değişkenlerdir. Bu değişkenlik durumu ise, performansın değişmesiyle değişkenlik kazanmaktadır (120, s. 6).

Beden eğitimi ortamlarındaki hedefi gerçekleştirme kuramı geleneksel ikili yapıdaki hedefi başarıya yapısına dayanır (129). Biddle ve diğ., görev yöneliminin, “çaba başarıya neden olur” inancıyla daha ilişkili iken, ego yöneliminin ise “yetenek başarıya neden olur” inancıyla daha geniş ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır (129).

Beden eğitimi derslerinde ki başarı ve başarısızlığa ilişkin farklı bakış açılarını şu şekilde örneklendirebiliriz:

John, beden eğitimi dersi ile ilgili “ ben başarısızım, bu derste iyi değilim” şeklinde düşüncelere sahiptir. Ancak onun bu düşünceleri Anne’den oldukça farklıdır. Anne ise “tamam, bu sefer başaramadım ama şimdi farklı bir yaklaşım deneyeceğim” şeklinde bir düşünceye sahiptir. Her ikiside “nesnel bir başarısızlık” yaşamış fakat, onların olası nedenleri farklılaşmıştır. John, başarısızlığının ana nedenini “yeteneği” olarak hissederken, Anne ise başarısızlığını “uygun olmayan strateji” kullanmasına yüklemiş ve gelecekteki başarısına bir şans vermiştir. Bu nedenle öğrencilerin hangi tarz yönelime sahip oldukları son derece önemlidir (52, s.106). Eğer başarısızlığın nedeni, değiştiremez bir unsura bağlanıyorsa (yeteneksizlik) o zaman gelecekte de başarısız olma beklentisi oluşmaktadır (ego yönelim). Ancak başarısızlık değiştirilebilir bir unsura bağlanıyorsa (kötü strateji), ozaman gelecekte başarılı olma beklentisi oluşması daha olasıdır (görev yönelimi) (52, s. 107). Doğal olarak bunlar, beden eğitimi ve spora katılımında ve katılımı sürdürmede çok etkili unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmacılar ve kuramcılar 60 yılı aşkın zamandır başarı durumlarındaki (örneğin, yetenek-ilgi) güdülenmiş davranışı tahmin etmeye ve açıklamaya çalışmışlardır. Çok farklı yapılar bu kavramsal ve deneysel konuda ve başarı motivasyonu literatüründe ana ilgi yapısı olan başarı hedeflerini kullanmışlardır. Başarı hedefleri genellikle yeteneğe dayalı eylemlerdeki hedef ya da amaç olarak kavramsallaştırılmıştır (36).

Genel de başarı motivasyonu ve özel de ise başarı hedefleri araştırmaların önemli alanlarını oluşturur. Çünkü yetenekli olma arzusu insan psikolojisinin en temel gereğidir (132). Yeteneğe dayalı uğraşlar günlük hayatımızda çok fazladır ve yetenek ilişkili süreçlerle ürünlerin, bütün olarak insanların hayatlarını ve kendilerini nasıl hissettikleri üzerinde yoğun bir etkisi vardır (36).

Hedefi gerçekleştirme teorisinde temel rol oynayan diğer bir terim ise, **güdüsel iklim** kavramıdır. Güdüsel iklim, bir eylemin hedeflerini etkilemeye neden olan durumsal psikolojik çevre olarak tanımlanmıştır. Ames ve Maehr tarafından ortaya çıkarılan bu kavram bir başarı ortamında (ör, beden eğitimi) yetişkinler tarafından oluşturulan farklı çevreleri ifade eder. Bu çevreler, yetenek ve beceri kavramlarıyla ilişkili olup, bireylerin belirli bir hedef perspektifi benimsemesinde etkili rol oynar. Bunun sonucunda da, uygun ya da uygun olmayan başarıma stratejileri benimsenir (76). Güdüsel iklim kavramı, başarı çevrelerinde ki birey için önemli olan yetişkinler tarafından oluşturulan farklı atmosferleri göstermek için Ames tarafından ortaya konulmuştur. Ames ve meslektaşları tarafından yapılan çalışmada asıl olarak okul ortamına odaklanılmışlardır ve güdüsel iklimi oluşturan öğeleri analiz etmişlerdir (39).

Başarıya güdülenmenin hiyerarşik yapısı, başarı hedeflerinin dinamik 2 farklı durumdan etkilendiğini belirtmektedir. İlki, değişmez bireysel farklılıklar (ör, güdüler, kendini algılama, nöro-psikolojik yatkınlıklar), ikincisi durumsal/kavramsal farklılıklar (ör, güdüsel iklim)'dir (120, s. 13).

Hedefi başarıma teorisi, algılanan çevrenin hedef yapısının (bu, öğrencilerin öğretmenlerinin öğretim, görev tasarımı, onaylama, öğrenci gruplaması ve değerlendirmesi şeklini algılamasıdır), öğrencilerin güdülenmesi üzerinde etkisinin olabileceğini önermiştir (123).

Beden Eğitimi ve spor bilimleri alanındaki son 10 yıl içerisinde yapılan çalışmalarda beden eğitimi öğretmenlerinin yarattığı güdüsel iklim üzerine odaklanmıştır. Beden eğitimindeki ilişkiyel çalışmalar (11, 14, 39, 91, 125) iki tip durumsal güdüsel iklim olduğundan bahsetmektedir; bunlar **ustalık** ve **performans** iklimidir. Ustalık iklimi, ustalık ve öz-gelişmenin öğretmenler tarafından güçlendirilmesi ve başarının öz-referanslı bir terim olarak tanımlanmasını içerirken; buna zıt olarak; performans iklimi,

öğretmenlerin norm-referanslı başarıyı güçlendirdiğinde algılanır. Çalışmalar sıklıkla, algılanan ustalık iklimi içsel güdülenme, doyum ve başarının çabadan doğduğu inançları ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Algılanan performans ikliminde ise, düşük algılanan yetenek, negatif tutum ve başarının yeteneğin bir sonucu olduğu inançlarıyla bağlantılıdır. Hedef yönelimleri ve algılanan güdüsel iklim, başarı ortamlarında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak birbirini etkilediğinden beri, iki konuyu da çalışmak önemli olmuştur (129).

Algılanan güdüsel iklim, bir etkinlikteki çabayı, ısrarı, biliş düzeyini, duyguları ve bireylerin davranışlarını etkileyebilir (86).

2.2.3.1. ÇOKLU HEDEFİ GERÇEKLEŞTİRME YAPILARI

Hedefi gerçekleştirme kuramını daha iyi anlamak için, süreç içerisinde geliştirilen hedef yapılarını incelemek gerekebilir. Bu hedef yapıları ikili hedefi gerçekleştirme yapısı (dichotomous), üçlü hedefi gerçekleştirme yapısı-(trichotomous) ve dörtlü yapı olan 2x2 hedefi gerçekleştirme yapılarıdır.

Spor ve egzersiz ortamında başarı hedefleri ilk olarak ikili bir yapı olarak çalışılmıştır. Bu yapı ego veya performans ve öğrenme veya görev hedefleri arasındaki ayrımı incelemiştir (32, 79).

Bu ikili hedefi gerçekleştirme yapısı önemli ve anlamlı yollardan spor ve egzersiz motivasyonunu açıkça anladığımız, ileri düzeyde ki araştırmaların büyük bir kısmında vardır (31, 98). Ancak geçmiş yıllarda, ikili yapının yeterliliği hem deneysel hem de kavramsal alanda sorgulanmaya başlanmıştır. Ayrıca, görev-öğrenme hedefleri pozitif ürünleri teşvik ettiği hipotezi destek bulsa da, hala kesin surette ego-performans hedeflerinin negatif ürünlere neden olduğu tezi destek bulamamıştır. Bahsedilen algılanan yetenek hipotezleri daha önce, mevcut araştırmalardan da minimal desteği almıştır (36).

İkili hedef yapısında bulunan iki hedef “yaklaşma güdüsünün iki formu” olarak tanımlanmaktadır (81, s. 188). Yaklaşma motivasyonuna olan bu odaklanma, bireylerin başarı durumlarında yeteneksizlikten kaçınmaya odaklanabileceği gerçeğini görmezlikten gelir. Bunun yerine yeteneğe yaklaşıma odaklanır. Yaklaşma-kaçınma ayrımının genel olarak psikoloji literatüründe uzun ve önemli bir tarihi vardır; özellikle de başarı motivasyonu literatüründe (37). Elliot ve meslektaşları kaçınma temelli hedef yapılarını da kapsayan ikili başarı hedefi modelinin sınırlıklarını görerek, modeli genişletme girişimlerinde bulunmuşlardır.

İlk olarak, 2x2 hedefi gerçekleştirme yapısı ile başlamıştır ve sonra 3’lü hedefi gerçekleştirme yapısıyla sonuçlanmıştır. İkili modeli genişletmenin yanında, Elliot ve meslektaşları yetenek kavramını açıkça başarı hedefi yapısını içine ekleyerek, düzeltip netleştirmeye çalışmışlardır (36).

Son zamanlarda araştırmacılar yaklaşma (approach) ve kaçınma (avoidance) eğilimleri arasındaki bir ayrımı birleştirmesi için üçlü yapıdaki hedefi gerçekleştirme yapısını kullanmışlardır. Özellikle üçlü yapıda ustalık hedefleri kavramı aynı kalmasına rağmen, performans hedefleri kavramı “performans yaklaşma ve performans kaçınma” hedeflerinden ayrılır. Üçlü yapı, başarısızlıktan kaçınma ihtiyacı ve başarı ihtiyacının, eğilimsel güdülerin altında yatan manifestolar olarak düşünülür. Beden eğitimi alanında bu konuda yapılmış az sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Cury ustalık ve performansa yaklaşma hedeflerinin içsel güdülenmeyle pozitif şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca performans kaçınma hedefleri de kaygı ile pozitif, içsel güdülenme ile negatif olarak ilişkili olduğunu bulmuştur (12).

Üçlü ve 2x2 şeklindeki hedefi gerçekleştirme modellerindeki araştırmaların çoğu sosyal-kişilik ve eğitim psikolojisi dergilerinde gözükmiştir ve bu yapılar günümüzde spor ve egzersiz alanında yeterli düzeyde kullanılmış gözükmemektedir (36).

| | | |
|---|-------------------------------|----------------------------------|
| | <u>Uсталık</u> | <u>Performans</u> |
| <u>Yaklaşma</u> (Yeterlik mücadelesi) | Uсталık yaklaşma hedefleri | Performans yaklaşma hedefleri |
| <u>Kaçınma</u> (Yetersizlikten kaçınma mücadelesi) | Uсталık kaçınma hedefleri | Performans kaçınma hedefleri |

Şekil 3: 2 x 2 Hedefi Gerçekleştirme Yapısı (120, s. 14)

Yeteneğin değer ve tanım yönleri, hedefi gerçekleştirmenin kavramsallaştırılmasındaki iki ana değerdir. Yeteneğin bu iki merkez yönü 2x2 yapısının toplamda 4 amacını oluşturmak için çapraz olarak yerleştirilmiştir. İkili ve üçlü yapıda geçen “yetenek” tanımına ek olarak “yeteneğin değeri”nin birleşmesiyle, bu model ikili ve üçlü yapıdan çok daha fazla şekilde başarı davranışını açıklar olarak kabul edilmektedir (36).

2.2.4. HÜR İRADE KURAMI

Beden Eğitimi ve sporda güdülenmeyi anlamak için bir yapı olarak kullanılan Hür İrade Kuramı; Deci ve Ryan tarafından yaklaşık 30 yıl önce geliştirilmiş ve bir güdülenme teorisinden çok daha fazlası olarak yorumlanmaktadır. Teorinin yorumlanmasında prensiplerin ve süreçlerin altında yatanlar, yalnızca güdülenmeyi anlamayı değil, aynı zamanda kişiliği, sosyal gelişimi ve tüm psikolojik fonksiyonları bilmeyi gerektirmektedir. Hür İrade Kuramı dört mini teoriyle ilişkili bir meta-teoridir (57, s. 128). Ancak son zamanlarda bir teoriden (hedef içerikleri teorisi) daha bahsedilmiş ve toplam beş mini teori tanımlanmıştır. Bunlar;

Bilişsel değerlendirme kuramı (Cognitive evaluation theory), sosyal bağlamın içsel güdülenme üzerindeki etkisine odaklanmaktadır.

Organizmik bütünleşme kuramı (Organismic integration theory), dışsal güdülenmenin gelişimine odaklanmaktadır.

Nedensellik yönelimi kuramı (Causality orientations theory), insanların öz-belirlenmiş davranışlara yönelik eğilimlerine ve bu konuda çevreden aldıkları desteğe odaklanmaktadır.

Temel ihtiyaçlar kuramı (Basic needs theory), temel ihtiyaçlara ve temel ihtiyaçların ruh sağlığı ve iyi olmayla ilişkisine odaklanmaktadır. Bu üç temel ihtiyaç ise evrensel olarak kabul edilmiştir. Bunlar özerklik, yetenek ve ilişkililiktir.

Hedef içerikleri kuramı (Goal contents theory), içsel ve dışsal hedeflerin güdülenme ve iyi olma üzerindeki etkilerini anlatır.

(<http://www.psych.rochester.edu/SDT/theory.php#MetaTheory1>), son erişim 28 mart 2011).

Her mini teori Hür İrade Kuramı yapısına eşsiz bir katkı sağlar. Bu mini teoriler, sosyal etkilerin hem öğrencilerin kapasitelerini nasıl etkilediğini hem de nasıl zarar verdiğini açıklar ve öğrencilerin öz düzenleme kaynaklarının altında yatanları inceler (105, s.225).

Hür irade kuramı, bireylerin, grupların, toplumların sağlıklı bir biçimde gelişmesini sağlayan koşulları belirleyerek, büyüme, bütünleşme ve iyi olma etkin olan faktörleri net bir biçimde tanımlamaktır (102).

Deci ve Ryan, tüm insanların psikolojik gelişim, kendini tamamlama ve davranışsal öz düzenleme üzerine doğuştan bir eğilime sahip olduklarını ileri sürer. Bu organizmik görüş, her insanı aktif ve gelişime yönelimli, optimal mücadeleyi vermek için doğuştan meyilli, kendi kendilerine yayılan ve yeti ve kabiliyetlerine göre özgürce uygulama yapmak, yeni becerilerde ustalaşmak ve öğrenmek için çabalayan olarak varsayar. Hür irade kuramı, sosyal faktörlerin hem destek hem engelleyici

olabileceklerini belirtir. Diğer bir deyişle sosyal çevre, kişinin aktivitesine ve insan doğasının tamamlanmasına hem yardım eder hem de engelleyici rol oynayabilir (57, s. 128).

Deci ve Ryan (26)'ın çalışmaları ihtiyaçlar üzerine odaklanmıştır. Bunlar, hür irade kuramında belirtilen yetenek, özerklik ve ilişkilik ihtiyaçlarıdır.

İlk araştırma ve modeller, insanların çevresiyle olan eylemlerinde aktif veya pasif olmalarına odaklanırken, sonraki araştırmalar insanların sadece ödüller için harekete geçmediklerini göstermiştir. Bireylerin aktivite ile ilgilendikleri ve çevreyle etkileşimlerinde üstünlüğü ele aldıklarından dolayı, insanlar sosyal bir çevre içerisinde diğerleri ile etkileşimi hissetmek (ilişkililik), bu çevrede etkili şekilde işlevsel olmak (yetenek) ve bir şeyi yaparken kişisel üstünlük duygusunu (özerklik) yaşamak için içsel olarak güdülendikleri belirtilmiştir (120, s. 59).

Hür İrade Kuramı diyalektik bir yapı sağlamaktadır. Kuramın yapısını oluşturan mini teoriler, **temel psikolojik ihtiyaçlar** olarak belirir. Özellikle teori 3 evrensel ihtiyacın yani, yetenek, özerklik ve ilişkililiğin, optimal fonksiyon ve gelişim için önemli olduğunu öne sürmüştür. **Yetenek ihtiyacı**, davranışımızı algılama ihtiyacımızı yansıtır ve sosyal çevreyle etkileşimimizi yansıtır. **Özerklik ihtiyacı**, davranışımızı algılama ihtiyacı sunar ve eylemlerimizde özgür hareket etme düşüncemizin olduğunu söyler. Diğer bir deyişle, kişi hür irade duygusunu yaşamak ister. **İlişkililik isteği ise**, çevremizle olan etkileşim ihtiyacımızı algılamamızı sunar ve aitlik duygumuzu anlatır. Bu ihtiyaçlar karşılandığı ya da engellendiği zaman, sosyal ortam bireysel sonuçları yani kişisel ve sosyal gelişimi, güdülenmeyi ve iyi olmayı etkiler. Bu ihtiyaçların tatmin edildiği ortamlar optimal işlevselliği pekiştirirken, engellendiği ortamların ise işlevsel olmayan sonuçları doğurabileceği belirtilmiştir (57, s. 129).

Hür İrade Kuramı, davranışın genellikle içsel, dışsal olarak güdülenmiş yada güdülenmemiş şeklinde sınıflandırılabilceğini öne sürer. Deci ve Ryan' a göre, dışsal ödüller olmadan meydana çıkan içsel olarak güdülenmiş davranış, aktiviteye ait sonuçlar yerine aktivitenin kendisine olan ilgiyi sağlar ve en uygun mücadeleyi verir. Tersine, dışsal olarak güdülenmiş davranışlar, aktivitenin sonunda bir anlam olması ve aktivitenin kendisi için yapılmamasını gerektirir. Son olarak, güdülenmemiş davranış ise, bireylerin ne içsel olarak nede dışsal olarak güdülendiklerindeki durumlarda ortaya çıkar (akt. 77). Güdülenmeme, bireylerin eylemleri ile sonuçlar arasında hiçbir olasılık algılamadıkları durumları yansıtır ve bireylerin yetersizlik ve denetimsizlik duyguları yaşayarak (18), bireyin yapılan etkinlik için yapılamayacak sonucunu çıkarttığı belirtilmektedir (65).

Deci ve Ryan Dışsal güdülenmenin 4 tipini tanımlamıştır. Bunlar; dışsal düzenleme, içe yansıtarak düzenleme, özdeşimle düzenleme ve bütünleşik düzenlemedir. Bu güdülenme çeşitlerini bireyin kendisinin belirlediğini ve kendi düzenlemeleri ile performans gösterdiklerini belirtmişlerdir (38). Aşağıda dışsal güdülenme çeşitleri açıklanacaktır:

- **Dışsal düzenleme**, davranışların dışsal anlamlarla yani ödüller ya da cezalandırma ile düzenlenmesini ifade eder yani davranışlar dıştan gelen güçle kontrol edilir (127). (ör, beden eğitimi dersine katılıyorum çünkü yapmazsam başım derde girecek) (57, s. 133; 84). Literatürde dışsal düzenlemenin dışsal güdülenme ile aynı anlamda olduğu kabul edildiği belirtilmektedir (38).
- **İçe yansıtarak düzenleme**, davranışların içselleştirilmeye başlamasını ama tamamıyla hür iradeli olarak yapılmadığını ifade eder, kişi dışsal bir düzenleme ile olayı içselleştirir (ör, beden eğitimi dersine katılıyorum çünkü yapamazsam kendimi kötü hissedeceğim). Bu davranışlar gerçekleştirilebilir örneğin, sosyal

onay kazanmak ya da içsel baskılardan ve suçluluk duygusundan kaçmak için yapılır.

- **Özdeşimle düzenlemede**, davranış daha fazla hür iradeli. Davranışın sonuçları oldukça değerlidir ve sonraki davranış özellikle güzel olmazsa daha az baskıyla yapılır (ör, beden eğitimi dersine katılıyorum çünkü spor becerilerimin gelişmesini istiyorum). Burada kişi aktivitenin kendine yararlı olacağını düşünür.
- Son olarak **bütünleşik düzenleme** dışsal süreçlerin en özerk, hür iradeli formudur. Bu düzenleme, seçeneksizlik durumunda farklılıklardaki tutarlılığı yakalamak ve uyumu sağlamak için yapılan davranışları anlatır. Bu form, içsel güdülenme yapısına benzer ancak hala dışsaldır, çünkü kişi davranıştan bazı ayrılabilir sonuçlar elde etmeyi bekler. (ör, beden eğitimi dersine katılıyorum çünkü sağlıklı bir yaşam stiline sahip olmam için çok önemlidir) (38; 57, s.133; 84).

Deci ve Ryan (26) öz düzenlemenin tamamıyla bütünleşik ve davranışın hür iradeli formları olmasına rağmen, hala dışsal olarak güdülenmiş davranış olduğunu kabul eder. Çünkü davranışın kişisel hedefleri başarmak için yapıldığını ve doğal çekiciliği için yapılmadığını ileri sürer.

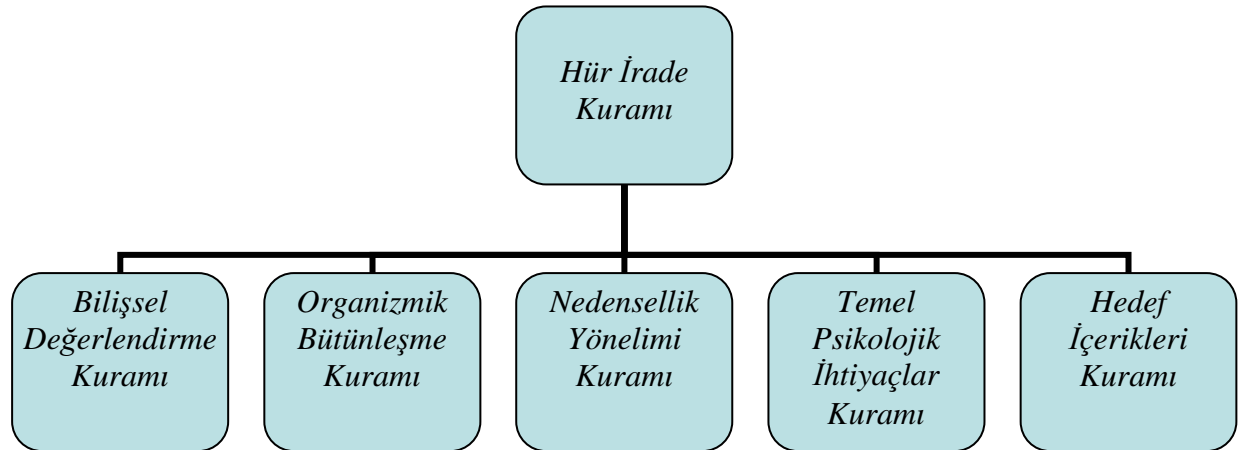
1959'da White, sunulan zorlukların üstesinden gelindiğinde içsel güdülenme düzeyinin artacağını önermiştir. Bu fikir hür irade kuramının mini teorisi olan bilişsel değerlendirme kuramına bağlıdır. Bilişsel değerlendirme kuramı, içsel güdülenmenin bireyin doğuştan gelen ve çevresiyle bağlantılı olan rekabet ve bireysel karar verme ihtiyaçları ile ilgili olduğunu belirtir (133). Yani bu kuram, birinin bir aktivitede ki yeteneğini hissetme seviyesi ve içsel güdülenmeyle çevreyi kontrol etmesiyle ilgilidir. Bu ihtiyaçla motive edilen davranışlar, rekabet, özerklik, eğlenme ve heyecan gibi pozitif

hisleri ortaya çıkararak, duyguları tatmin eder. Bu duygularda, insanın belirli davranışlarında içsel güdülenmeyi oluşturmasına ve artırmasına yardımcı olur (23).

Diğer taraftan, içsel güdülenme bireye katılacağı etkinliklerde yarışma, özerklik ve pozitif duyguya dayalı özelliklerin bulunmasını sağlar. Ancak, eğer birey kendini aktivitede yetersiz veya dışsal bir kontrol altında hissederse, içsel motivasyonu zayıflar. Sonuçta, ya dışsal motivasyon durumu olur yada motivasyon bozularak güdülenmeme (motivasyonsuzluk) gerçekleşir (133).

Hür iradenin en düşükten yüksek düzeylere göre sıralanışı ise; güdülenmeme, dışsal düzenleme, bütünleşik düzenleme, öz düzenleme, içe yansıtarak düzenleme ve içsel güdülenmedir. Dışsal düzenleme ve içe yansıtarak düzenleme güdülenmenin kontrol edilebilir formları olarak düşünülürken, özdeşimle düzenleme, bütünleşik düzenleme ve içsel güdülenme hür iradeli formlar olarak görülürler (84).

Daha önce belirtildiği gibi, hür irade kuramı 5 mini teoriden oluşmaktadır. Bu alt teoriler aşağıda kısaca açıklanmıştır.



Şekil 4: Hür irade kuramını oluşturan mini teorilerin diyagramsal gösterimi.

2.2.4.1. Bilişsel Değerlendirme Kuramı

Bilişsel değerlendirme teorisi, Deci ve Ryan tarafından içsel güdülenmedeki değişiklikleri üreten sosyal ortamlardaki faktörleri belirtmek için sunulmuştur (26; 105, s. 226). Hür irade kuramının bir alt teorisi olarak düşünülen bilişsel değerlendirme teorisi, aktivite süresince yetenek hissine yardımcı olarak temel psikolojik ihtiyaç olan yeteneğin doyumuna izin verdiği için içsel güdülenmeyi arttıran kişilerarası olayları ve yapıları tartışmaktadır (26).

Pek çok sportif ortamın kişilerin güdülenme tipleri üzerindeki etkisinin açıklanması için sıkça kullanılan hür irade kuramının bir alt boyutu olan Bilişsel Değerlendirme Kuramı, bireylerin doğuştan kişisel yeterlik ve hür irade duygusuna gereksinim duyduklarını ifade etmektedir (61, 72).

Kuram, temel psikolojik ihtiyaç olan yetenek ve özerklik üzerine odaklanarak, ödüller, geribildirim ve diğer dışsal olayların içsel güdülenme üzerine etkisinin incelediği deneysel laboratuvar çalışmalarına dayanmaktadır. Kuram öncelikle, sosyal çevresel olayların, yetenekli olmayı hissettiren tarzda oluşturulduğunda içsel güdülenmeyi arttırabildiğine odaklanmaktadır. Buna göre, optimal mücadele, etkili geribildirim verme ve değerlendirme özgürlüğünün içsel güdülenmeyi kolaylaştırdığı bulunmuştur (102).

Spor ve fiziksel aktivite ortamlarında güdülenmeyi çalışmak için sıkça kullanılan Bilişsel Değerlendirme Teorisi, eğlence için spor ve fiziksel aktivite yapan insanları ele almaktadır. Bu nedenle bu kuramın temelinde ki en önemli kavram içsel güdülenme kavramıdır (57). Kuram, bireylerin uğraşmış oldukları aktivite üzerinde kontrole sahip olduklarında ve bu aktiviteye katılırken kendilerini iyi hissettiklerinde, içsel olarak güdülendiğini ileri sürmektedir (60).

Deci ve Ryan içsel güdülenmeyi, aktivitenin kendisiyle ilgili içsel doyum ve hazzı dayanan davranış olarak tanımlamışlardır. Bilişsel değerlendirme kuramına göre, özerklik

ve yetenek ihtiyaçlarını kolaylaştıran ya da zorlaştıran her türlü olay içsel güdülenmeyi muhakkak etkileyecektir. Kuram, sosyal veya ortamsal faktörleri (ör, ödüller ve geribildirim) anlamaya odaklanmıştır. Deci ve Ryan kişiler arası olayların algılanan yetenek, özerklik ve içsel güdülenmeyi etkilediğini belirtmiştir. Ryan içsel kontrol ve içsel bilgi terimlerini kullanarak, olayları tanımlamıştır. İçsel bilgi olayları (ör, öz ödül), algılanan yeterliği artırır ve sonucunda da içsel güdülenmeyi artırır yada korur. İçsel olarak kontrollü olaylar ise, (ör, suçluluk, ego ilişkili) özerklik ve içsel güdülenmeyi azaltabilir denmektedir. Ödüller ise kontrollü tarzda verildiğinde içsel güdülenmeye zarar vermektedir. Bu nedenle spordaki alan araştırmaları sporcuların içsel güdülenmesi ve bilgi formundaki ödüller arasındaki ilişkiyi göstermiştir. Örneğin bir sporcu, dışsal ödülü kendi yeteneğinin pozitif bir göstergesi olarak algılayabilirken, diğeri sporcu aynı ödülü aktiviteye zorlayıcı bir unsur olarak algılayabilir (57).

Deci ve Ryan (26) bilişsel değerlendirme kuramı temelinde sınıf veya ev ortamının özerkliği ve yeteneği destekleyici tarzda işlenerek oluşturulduğunda, içsel güdülenmeyi kolaylaştırıcı etkisi olduğunu dile getirmiştir.

2.2.4.2. Organizmik Bütünleşme Kuramı

Organizmik bütünleşme kuramı dışsal olarak motive olunan davranışlara eşlik eden içselleştirmelerin derecelerini anlatır ve davranışı düzenleyen dışsal güdülenmenin oldukça kontrollü bir süreçle hür iradeye dayanarak kabul edilen bir süreç arasında değişiklik gösterdiğini iddia eder. Organizmik bütünleşme teorisi dışsal güdülenmeyi 4 alt tip açıdan incelemiştir. Bu 4 tip, özerkliğin derecesine göre değişmektedir (27, 134).

| | | | | | | |
|--------------------------|--|-------------------------|----------------------------------|---|---|--|
| Güdülenmenin Tipi | Güdülenmeme | Dışsal Güdülenme | | | | İçsel Güdülenme |
| Düzenlemenin Tipi | Düzensiz | Dışsal | Bütünleşik | Özdeşimle | İçe yansıtılmış | içsel |
| Örnek güdü | “spora katılıyorum çünkü...” | | | | | |
| | Kendimle ilgili daha iyi hiçbir şeye sahip değilim | ailem istiyor | oradakileri bırakmak istemiyorum | bir koç olarak geleceğim için kapıları açmama yardım edecek | bir sporcu olarak kimliğe yardımcı oluyor | sahada yürüdüğüm zaman hissettiğim aceleyi seviyorum |
| Özerklik Derecesi | hür iradeli olmayan | | | | | hür iradeli |

Şekil 5: Hür irade sürekliliği (102)

Yukarıdaki şekilde güdülenmenin hür iradeli yapısı ile organizmik bütünleşme teorisine göre, davranışın altında yatan güdülerin temel kategorileri sunulmuştur (27; 57, s.133)

Şeklin sol tarafı güdülenmemeyi göstermektedir ve bize güdülenmemiş davranışları sunar. Güdülenmeme, bir eylemi yapmadaki niyetsizlik olarak açıklanmaktadır ve aktivitenin değersizliği, yetersizlik duygusu veya arzulanan sonuçlara ulaşamayacağı düşüncesinden kaynaklanan güdülenmenin yokluğu ile ilişkili bir durum olarak tanımlanmıştır. Şeklin sağ tarafı ise, güdülenmenin daha hür iradeli formlarını göstermektedir (83).

Kuramda, spora katılımı sağlayan en önemli unsurun, aktivitenin eğlenceli olması gerektiği, ancak yinede bu unsur kişilerin içsel olarak güdülenmesine yetemeyeceği belirtilmiştir. Aktivitede kişi içsel olarak bir ilgi duymaz, katılım, eğlenme veya optimal düzeyde mücadele şansı yakalamazsa kişi dışsal olarak güdülenecektir. Dışsal güdülenme araçsal nedenler ile aktiviteye katılma olarak tanımlanmıştır. Dışsal güdülenme içsel güdülenmenin karşıtıdır ve davranışın özerk olmadığına kontrollü olduğuna inanılır. Oysaki hür irade kuramı ve özellikle organizmik bütünleşme teorisi, insanların aktiviteye bazı ayrılabilir sonuçlar elde etmek için katılabildiğini dile getirmektedir. Böylece hür

irade kuramı ve organizmik bütünleşme kuramının ana katkılarından biri dışsal güdülenme tipini ve güdülenmenin diğer formlarını detaylandırıp ayrı tutmasıdır (57, s.133).

2.2.4.3. Nedensellik Yönelimi Kuramı

Deci ve Ryan (25) gelişme, güdülenmiş davranış ve psikolojik fonksiyonların hem sosyal ortamın hem de kişiler içi faktörlerin bir sonucu olduğunu belirtmiştir. Bilişsel değerlendirme teorisi daha çok sosyal ortamın güdüsel etkisine odaklanırken, nedensellik yönelimi kuramı bireysel özelliklere yoğunlaşır. Nedensellik yönelimi kuramının üç özelliği bulunmaktadır. Bunlar, özerklik, kontrollü olma ve tarafsızlıktır. Bunların doğal güdüler oldukları ve özellikle davranışların düzenlenmesinde kişilerin deneyimlerini etkileyen bir süreç oldukları belirtilmektedir (9).

Buna göre özerklik yönelimi, kişi tarafından seçilmiş hedefler ve ilgiler tarafından davranışın düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yönelimdeki kişilerin kendini kabul düzeyi yüksektir, ilgi çekici ve mücadele içeren aktiviteleri seçerler ve davranışlarının getirdiği sorumluluktan kaçmazlar. Bu yönelim hür irade kuramının daha içsel olan kısmına yakındır.

Kontrollü yönelim, davranışı düzenlemek için öz denetim ya da diğerlerinin denetiminin hissedilmesi olarak tanımlanmaktadır. Kontrollü yönetimi yüksek olan kişiler ödüllere, sınırlara veya ego yönelimine bağlıdırlar ve diğerlerinin ne boyutta olduğu onların kişisel olarak ne istediğinden daha önemlidir. Bu yönelim hür irade kuramının daha dışsal ya da özdeşimle düzenlemesi olarak gösterilir.

Son olarak tarafsızlık yönelimi ise, güdülenmeme ile ilişkilidir. Bu yönelime sahip insanların bir eyleme geçmede niyet eksikliği vardır ve kendilerini genellikle çaresiz ve yeteneksiz olarak görme eğilimindedirler (57).

2.2.4.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı

Temel İhtiyaçlar Kuramı, evrensel ihtiyaçlar bütünü olan hür irade kuramından üretilmiştir. Kuram, bu evrensel ihtiyaçların rolünü açıklamak için hür irade kuramına sonradan eklenmiştir ve özellikle psikolojik fonksiyon ve iyi olma ile ilişkilidir (57, s. 136).

İhtiyaç terimi, yaygın olarak kişinin bilinçli olan istekleri, arzuları ve güdülerini tanımlamak için kullanılmaktadır. İhtiyaçlar bireysel farklılıklara göre şekillenmektedir. Her türlü ihtiyacın doyurulması ise, hayati önem taşıyabilmektedir (5). Temel ihtiyaçlar kuramının temelinde, özerklik, ilişkililik ve yetenek ihtiyaçlarının evrensel olduğu düşüncesi vardır. Belirli bir sosyal ortamın bir grup insanın ihtiyaçlarını destekleyebilirken, diğer grubunkini destekleyemeyebileceği belirtilmektedir. Bu nedenle, evrensellik kavramını inançların etkileyebileceğini ve optimal işlevsellik için yaş, ırk, cinsiyet ve etnik köken umursanmadan yetenek, özerklik ve ilişkililik (bağlılığın) hissi gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer bir deyişle, bu ihtiyaçlarını doyuran insanlar için durum psikolojik olarak iyi olma ile sonuçlanabilecektir (57, s. 136, 105, s. 227).

Özetle, kuramda geçen temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasının içsel hedefler üzerinde direk bir etkisinin olduğu belirtilerek, dışsal hedeflerin içsel olarak doyurulmaya ihtiyacı olmadığını belirtilmektedir. Dışsal hedeflerin genelde popüler olma, ün kazanma ya da maddiyata önem verme ile ilişkili olduğu açıklanmaktadır. Yani, öğrenme süreçlerinde kişilerin psikolojik ihtiyaçlarının doyurulması öğrenmeyi, gelişmeyi ve iyi hissetmeyi kolaylaştırabilmektedir (105, s. 228). Ayrıca bu ihtiyaçların tatmin edilmesi, psikolojik ve fiziksel olarak iyi olma halini direk olarak etkileyecek ve hür iradeli güdülenmeyi kolaylaştıracaktır (5).

2.2.4.5. Hedef İçerikleri Kuramı

Materyalist ya da diğer dışsal hedeflerin yani ün veya imajın doyumunu arttırmadığı ve böylece iyi olma (well-being) halini sağlamadığı belirtilmektedir. Bunun tersine kişisel ilişkiler, bireysel gelişim veya kişinin topluma katkısı gibi hedeflerin ise doyum ihtiyacına katkı sağladığı ve bu nedenle sağlıklı ve iyi olma halini kolaylaştırıcı etki sağladığı belirtilmektedir. Bu anlamda hedef içerik kuramı, hedeflerin hangi çerçevede uygulanacağını verir. Çünkü, çalışmalarda içsel amaçlar üzerine oluşturulan hedeflerin dışsal sonuçlara odaklanmaktan daha iyi bağlılığa neden olduğu görülmüştür (101).

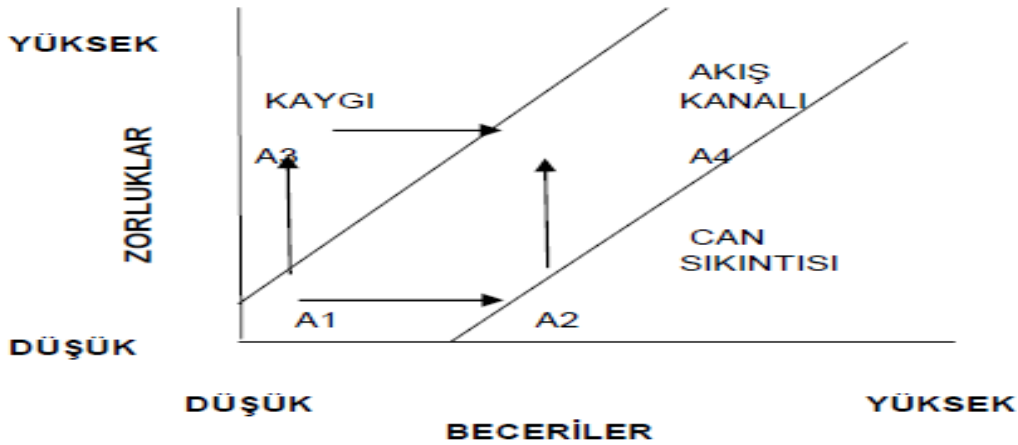
Sebire (106)'nin aktardığına göre Deci, Ryan ve diğ., optimal insan fonksiyonu için şartların kapsamlı şekilde anlaşılmasının içsel güdülenme ve dışsal güdülenmenin “içselleştirilmesi” (yani, motivasyonun “nedeni”) kavramları ile sınırlı olmadığını belirtmişlerdir. Hür irade kuramındaki son gelişmeler, insanların “hedefi benimsemi içeriğini” (yani, motivasyonun “ne”si) araştırmanın da altını çizmişlerdir. Temel ihtiyaçlar, hedeflerin sınıflandırılması açısından başlangıç noktası olduğundan, hedef içerikleri, hür irade kuramı içerisindeki temel psikolojik ihtiyaçlar kuramına ait şemsiye altında toplanmıştır.

Hedef içeriği kavramı, iki grup içerisinde sınıflanır; içsel ve dışsal (106) olarak. Ancak hedef içeriği kavramı, hedef güdüsü (yani, özerk veya kontrollü) kavramından oldukça farklıdır. Hedef içerikleri, insanların belirli hedefleri neden benimsediklerine dair sonuçları sunar. Örneğin öğrenciler para kazanmak için okul sonrasındaki işlerde çalışırlar (dışsal hedef içeriği) çünkü onlar aileleri tarafından baskı hissederler (kontrollü güdü) veya koleje gitmeyi isteklerinden ve bunun için para gerektiği için (özerk güdü) çalışırlar. Diğer taraftan, içsel hedeflerin özerk güdülere sahip olma ile ilişkili olma eğilimi olduğundan bahsedilirken, dışsal güdülerin kontrollü güdülere sahip olma ile ilişkili olma eğilimi olduğundan bahsedilmiştir (127).

2.3. AKIŞ KURAMI (FLOW THEORY)

Optimal performans duygu durum kavramı, ilk olarak 1975 yılında Csikszentmihalyi'nin "Beyond Boredom and Anxiety" adlı kitabında bireyleri serbest zaman etkinliklerine iten nedenleri açıklamak amacı ile kullanılmıştır. Csikszentmihalyi yaptığı görüşmelerin sonucunda yoğun olarak bir işle ilgilenme ve haz almayı "optimal performans duygu durumu" olarak adlandırmıştır. Csikszentmihalyi'ye göre optimal performans duygu durumu, spor ve fiziksel aktivite ortamında, bireylerin fiziksel aktivite sırasında sergiledikleri becerileri ile o anda algılanan durum, gereklilikler veya mücadele arasında kurdukları denge sonucunda oluşan optimal zihinsel durumdur (4).

Kişinin akış deneyimini sürdürebilmesi için, katılımcının becerileri ile aktivitenin zorlukları arasında bir dengeyi bulması gerekmektedir (17).



Şekil 6: Akış durumunun şematik gösterimi (17)

Model Csikszentmihalyi tarafından bir şekil üzerindeki örnekle de şöyle açıklanabilmektedir. Şekil 6'nın alt tarafı bir spor dalını temsil etmektedir. Bu örnekteki spor dalı ise tenistir. Deneyimin kuramsal olarak iki önemli boyutu olan zorluklar ve beceriler ise, diyagramın iki kolunda gösterilmektedir. A harfi Alex'i, tenis oynayan bir çocuğu temsil etmektedir. Diyagram, Alex'i dört farklı zaman diliminde göstermektedir. İlk oynamaya başladığında (A1) Alex'in hemen hemen hiç becerisi yoktur ve karşılaştığı

tek güçlük topu filenin yukarisına atmaktır, bu çok zor bir iş değildir. Ancak, zorluk ilkel becerilerine tam olarak uygun olduğu için, Alex muhtemelen bundan zevk alacak ve bu noktada akış içinde olacaktır. Fakat o noktada uzun süre kalmaz, bir süre sonra uygulama yapmaya devam ederse becerileri de gelişecektir ve o zaman sadece topu fileden yukarı atmaktan sıkılacaktır (A2). Alex, kendisinden daha çok uygulama yapmış bir rakiple karşılaşacak olursa, kendisi için sadece topu havaya atmaktan daha büyük güçlükler olduğunu fark edecektir. Bu noktada kötü performansıyla ilgili olarak biraz kaygı duyacaktır (A3). Sıkılmada ve kaygıda olumlu deneyimler olmadığı için, Alex akış durumuna dönmek için güdülenecektir.

Diyagramdan görülebileceği gibi Alex, sıkılırsa (A2) ve tekrar akış içinde olmak isterse tek seçeneği vardır: Karşı karşıya kaldığı zorlukları aşmak (bir başka seçeneği de tenisi tamamen bırakmaktır). Alex, becerilerine uygun yeni ve biraz daha zor bir hedef bulabilirse; -örneğin, kendisinden sadece biraz daha ileri düzeyde olan bir rakibi yenmek gibi- o zaman akışa geri dönebilir (A4). Eğer Alex kaygılı ise (A3), yeniden akışa dönebilmesi için becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Teorik olarak karşı karşıya kaldığı güçlükleri de azaltabilir ve başladığı yerdeki akışa (A1) geri dönebilir, ancak kişi, pratikte zorlukların farkına vardığında onları göz ardı etmesi zordur. Diyagram, hem A1'in hem de A4'ün Alex'in akışta olduğu durumları göstermektedir. Her iki durum da aynı derecede zevkli olmasına rağmen, aralarında bazı farklar vardır. A4, daha fazla zorluk içerdiği ve oyuncudan daha fazla becerileri talep ettiği için A1'den daha karmaşık bir deneyimdir. A4, karmaşık ve zevkli olmasına rağmen durağan bir durumu temsil etmez. Alex oynamaya devam ederken, ya o düzeyde bulunduğu sıradan fırsatlardan sıkılacaktır ya da nispeten düşük becerilerinden dolayı kaygı duyacak ya da hayal kırıklığı yaşayacaktır. Bu yüzden keyif alma isteği, onu tekrar akış haline dönmeye

itecektir. Ancak bu kez de A4'den bile daha yüksek düzeyde bir karmaşıklığa güdülenecektir (17, s. 75).

Csikszentmihalyi (1990), insanların aktiviteyle meşgul olurken, orta düzeyde gerçekleşen subjektif deneyim açısından içsel olarak güdülenmiş davranışı tanımlamıştır. Optimal performans duygu durumu, kişinin zorlukları aşma yeteneği veya verilen bir duruma uyum sağlama hissettiğinde gerçekleşir. Aktivitedeki mücadele, somut veya fiziksel olabilir; tıpkı bir dağın tepesine tırmanmak gibi. Ya da daha sembolik şekilde; yani tıpkı bir hikâyeye yazmak ya da bir puzzle çözmek gibi olabilir. Son araştırmalar göstermiştir ki, optimal performans duygu durumu yaşanmadan önce, hem zorluklar hem de becerilerin yüksek derecede ilişkili olması gerekliliği vardır (33).

Optimal performans duygu durumu, Csikszentmihalyi tarafından günümüzde 30 yılı aşkın süredir bazı ayrıntıları ile tanımlanmış ve tasvir edilmiştir. Genel olarak optimal performans duygu durumu, optimal psikolojik durumdur. Eldeki görevler tamamlandığında yaşanan pozitif duygu durumudur. Csikszentmihalyi optimal performans duygu durumunu “insanlar aktivite ile öyle ilgililerdir ki başka hiçbir şeyin öneminin olmadığı bir durumdur” olarak tanımlar (51, s. 140).

Csikszentmihalyi ye göre akış, son derece eğlenceli psikolojik bir durumdur ve bunu insanların aktiviteye bütün bir ilgiyle yöneldiklerinde hissettikleri bütünsel bir his olarak açıklamıştır. Bu durumdayken zaman farkındalığının kaybı noktasında aktivitenin içine kendini tamamen kaptırırlar. Çevre ve tüm diğer şeyler aktivitenin içerisinden ayrılır (66).

Akış halinin en büyük belirtisi, kendiliğinden ortaya çıkan bir neşe, hatta kendinden geçme hissidir. Akış kişiye kendini çok iyi hissettirdiğinden içsel bir ödüdür. Bu haldeki insan tamamen yaptığı işe dalar ve bilinci hareketleri ile bütünleşir. Ancak “bunu harika yapıyorum” düşüncesi akış hissini bozabilir. Çünkü dikkat öyle bir

odaklanırken, zaman ve mekan kavramı kaybolur. Akışta kişi kendini unuttuğundan, sadece yaptıkları işe odaklanmış olurlar (44, s. 120).

Akış durumunda, her şey optimaldir. Zihin ve beden harmonisi vardır. Negatif düşünme ve kendinden şüphe etme yoktur ve işlevsellik artmıştır. Akış, ulaşılması kolay bir şey değildir. Ayrıca, bir kez ulaşıldığında, yaşayanın duyguları çok nettir ve bu optimal psikolojik bir durumdur (51, s. 141).

Akış haline girebilmek, duygusal zekanın en üst noktası olarak tanımlanmıştır. Yani duyguların tamamen öğrenme ve performansın hizmetine verilmesi olarak belirtilmiştir. Akış, hemen hemen herkesin, özellikle performansı zirveye çıktığında, eski kapasitesini aşarak zaman zaman yaşadığı bir deneyimdir (44, s. 119).

Akışın, spordaki optimal ve pozitif deneyimleri tanımlayan birleşmiş bir yapı olduğu belirtilmektedir. Csikszentmihalyi akışı toplam olarak 9 boyutta tanımlar:

- Görev Zorluğu-Beceri Dengesi (Challenge- Skill Balance),
- Eylem-Farkındalık Birleşimi (Action-Awareness Merging),
- Açık (net) Hedefler (Clear Goals),
- Belirli Geri Bildirim (Unambiguous Feedback),
- Göreve Odaklanma (Total concentration on the task at hand),
- Kontrol Duygusu (Sense of Control),
- Kendilik Farkındalığının Azalması (Loss of Self-consciousness),
- Zamanın Dönüşümü (Transformation of Time) ve
- Amaca Ulaşma Deneyimi (Autotelic Experience) (4, 51).

Zorluk- Beceri Dengesi

İlk olarak, akış zorluklar ile beceri arasındaki dengedir (4). Bunlar tarafsız şekilde uyum sağladığında, durum akışın oluşması için uygun hale gelmiştir. Ama hem zorluklar hem de beceriler kişisel olarak yüksek düzeyde olursa olabilir. Zorluklar ve beceriler arasında denge var ama bireysel düzeylerin altındaysa, sonuçlar ilgisizlikle sonuçlanacaktır.

Modelde kaygı, zorlukların becerilerden daha ağır olarak algılandığı durumlarda ortaya çıkacağı ortaya konulur. Güven kavramı kaygıdan akışa geçişteki kritik noktadır. Neyin önemli olduğu herhangi bir objektif görüşten ziyade beceriler ile zorluklar arasındaki sübjektif algıdır. Ayrıca, algılanan beceriler ile zorluklar arasındaki denge hassastır. Çok fazla güven (zorluklarla ilişkili olarak) kişiyi akıştan sıkıntıya ya da aşırı rahatlama içine sokabilir (51).

Eylem ve Farkındalık Birleşimi

İkinci akış boyutu eylem ile kişinin birleşimi demektir. Eylemi yapan kişi (sporcu-aktör) eyleminden ve aktivite ile birlik duygusundan ayrı olarak kendi farkındalığını keser. Sporcular için hissetme “otomitsite” bir durumdur ve çevreyle olan bütünleşmedir (51). Kişinin görevin gerekliliklerini uyumlu, düşünmeden otomatik olarak yapabildiğini hissetmesi ve algılamasıdır (4).

Açık Hedefler ve Belirli Geribildirim

Csikszentmihalyi sıkça 3. ve 4. cü akış boyutunu bir arada tartışmıştır. Açık-net hedefler olan 3. boyuttur ve 4. sü belirli geribildirim boyutudur. Akışta, kişinin ne yaptığı hakkında netlik vardır. Bunla beraber kişinin eylemlerdeki başarılılığı hakkındaki belirli geri bildirimdir. Geri bildirim bir sonraki eylem için net bir fikir ve özel hedef döngüsü ile net geribildirim sürekliliğini sağlamaktadır (51). Yani kişinin ne yapmak istediğini çok

iyi bilmesi (3. boyut) ile kişinin performansı konusunda net bir fikre sahip olması (4.boyut) bu boyutları tanımlamaktadır (4).

Göreve Odaklanma

Tam konsantrasyon, 5. boyuttur. Göreve tamamen odaklanma akış durumunun en net belirtisidir. Aktiviteler süresince, düşüncelerimiz sürekli olarak ayrılmış bilgi parçacıkları arasında karışır. Bu da hüsrana yaratır ve bu yüzden etkili bir performans ortaya konulamaz. Akışta, içinde kalınan toplam süre, bizim genel endişelerimizin özgürleşmesine ve optimal performansımıza bağlıdır. Sporcular en üst performans düzeylerine ulaşmak için olayların her aşamasında konsantrasyon sağlayabilmelidirler. Bu bir mücadeledir. Akışta, konsantrasyonun çaba harcamadan meydana geldiği görülür (51).

Kontrol Hissi

Kontrol hissi 6. boyuttur. Sporcular akışı yaşadıklarında performanslarını tam olarak kontrol ettiklerini söylerler. Eğer öyle olmasaydı, beceriler zorluklardan daha ağır basacak ve böylece kişi akış kanalının dışında kalacaktı. Sporcular sıkça gerçek bir tehdit olmasa da bunu algırlar, ama akış olduğunda başarısızlık korkusu olmaksızın ve potansiyel sonuçlarına bakılmaksızın yapabilme hissi duyarlar. Örneğin, kaya tırmanıcıları korkusuzca tırmanır, dalgıçlar gemi enkazlarının aralarından geçerler. Bu boyutta duygular kesindir ve başarısızlık beklentisi yoktur (51).

Kendilik Farkındalığının Azalması

Bu 7. boyuttur. Biz sıkça negatif bilinç durumlarını, yeterliğimizi sorgulamayı ve diğerlerinin fikirleri ile ilgilenmeyi severiz. Akış bu ağırlıklardan kurtulmayı sağlar. Kişi tam olarak aktivitenin içine girerse, kendisi ve diğerlerinin değerlendirmesi hakkında endişeye yer vermez. Kendilik farkındalığının kaybı, farkındalığın kaybı anlamına gelmez

(51). Bu, aktivite ile ilgili olarak başkalarının değerlendirmelerine önem vermeme anlamına gelir (4).

Zamanın Dönüşümü

Bu boyut, aktivite esnasında kendini zamana kaptırma, aktivitenin içerisinde kaybolma, zamanın nasıl geçtiğini hissetmeme, aktivitenin içine tamamen dahil olabilmeyi anlatır (4). Egonun üstünlüğü kadar, zamanın üstünlüğü de, kişinin aktivitenin içine derinlemesine girdiği zaman meydana gelebilir. Zamanın dönüşümü olan tanımlanma, 8. akış boyutudur ve zamanın sıradanlık hissini kaybolmasını içerir. Genellikle burada, zaman çok hızlı ilerler ve belirli bir olay onu yaşamadan önce biter. Aksi bir durum gerçekleşince, hissedebilmek için kişi “dünyadaki bütün zamana” sahip olma hissi yaşar. Sporcularla yapılan bir çalışmada, bu boyutu destekleyecek genel bir durum bulunamamıştır. Genellikle nitel araştırmalarda en son değinilen akış boyutudur. Psikometrik ölçümlerde zaman dönüşüm boyutunun diğer akış boyutlarıyla güçlü bir ilişkisi bulunamamıştır (51).

Csikszentmihalyi zaman dönüşümünün akışta çoğu zaman ortaya çıkamayacağını onaylar ve örneğin bir cerrah için; zamanı takip etme yeteneği aktiviteyi iyi yapabilme becerilerinden birisidir. Fiziksel aktivite için zamanın dönüşümünü daha iyi anlamaya ihtiyaç vardır (17).

Amaca Ulaşma Deneyimi

Eğlenme ve haz, akışın merkezidir ve bu 9.cu boyut olarak sunulur, amaca ulaşma deneyimi olarak bahsedilir. Csikszentmihalyi'ye göre “ototelik” kelimesi 2 Yunan kelimedenden gelir. İlki *auto (self)* yani kendi-öz diğeri *telos (goal)* yani amaç-hedef'tir. Ototelik aktivite, görevin kendisi için yapılmasıdır. Bu nedenle aktivitenin kendisi, kendi ödülünü sağlar. Bu ödül, eğlenmedir. Bu akış boyutu, diğerlerinin en son ürünüdür. Diğer

pozitif nitelikler bir noktada birleştğinde, sonuçlanan deneyim hayli eğlenceli ve içsel olarak ödüllenenmiş olur (51).

2.4. BEDEN EĞİTİMİ VE SPORLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bu başlık altında bu tez kapsamında ele alınan güdülenme, algılanan güdüsel iklim ve optimal performans duygu durum kavramları ile ilgili olarak beden eğitimi ve spor alanında yapılan çalışmalar alt başlıklar şeklinde verilecektir. Çalışmalar öncelikle beden eğitimi sporda güdülenme, ardından algılanan güdüsel iklim ve en son optimal performans duygu durumu ile yapılaş çalışmalar şeklinde sıralanmıştır.

2.4.1. BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA GÜDÜLENME İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR:

“Eskiden hayat çok kolaydı. Ben çocukken küçük bir derenin karşısındaki bir kayaya zıplayabilmeyi çok iyi yapıyorum sanırdım. Şu an her şey farklı. Sadece derenin karşısındaki kayaya zıplamak zorunda değil, aynı zamanda benim yanımda olan adamdan da daha iyi yapmak zorundayım.”(anonim)

Beden eğitimi öğrencinin kişisel gelişimi için çok önemli katkılar sağlar. Derste, eğlenme, yeni beceriler geliştirme ve başka çocuklarla iletişim fırsatlarını yakalar. Sağlıklı yaşamla ilgili pek çok bilgi burada öğrenilir. Ancak son zamanlarda güdülenme ve beden eğitimi arasındaki ilişkiye bakıldığında, İngiltere ve Yunanistan da ki çalışmalarda, beden eğitimi dersine ilgi ve katılımın günden güne azaldığı bildirilmiştir (55).

Aynı zamanda beden eğitimi sınıflarının, her yaş grubu çocuğun tavsiye edilen günlük fiziksel aktiviteyi yapabileceği bir ortam olarak yeterli olmadığı konusunda görüşlerde bulunmaktadır.

Beden eğitiminde güdülenme çalışmaları çoğunlukla içsel güdülenme üzerine odaklanmıştır. Hassandra ve diğ., (55) beden eğitimine katılım için içsel güdülenme ile

ilgili faktörlerin neler olduğu ile ilgili yaptıkları çalışmada; algılanan yetenek, algılanan özerklik, fiziksel görünüm ve hedef yönelimindeki farklılıkların öğrencilerin içsel güdülenmelerini etkilediği bulunmuştur. Yli-Piipari ve diğ. (138) tarafından yapılan çalışmada, yüksek içsel ve dışsal güdülenme ile düşük güdülenmeme düzeyine sahip öğrencilerin, beden eğitimi derslerinde hem içsel hem de dışsal olarak güdülenebildikleri ve dersten haz alabildikleri ortaya konulmuştur.

Vallerand ve diğ. eğitim ortamında güdülenmenin hür iradeli tiplerinin sınıftaki konsantrasyon, akademik doyum ve pozitif duygularla ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Bunun tersine, güdülenmeme ve dışsal düzenlemenin bu çıktılarla ilişkisiz ya da negatif ilişkili olduğu bulunmuştur (akt.84).

Hedefi başarma teorisi ile ilgili yapılan en son araştırmalar içsel güdülenme ile beden eğitimindeki sınıf iklimi algılamaları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (90). Çalışmalarda içsel güdülenmenin ustalık iklimi ile ilişkiliyken performans iklimi ile ilişkisiz olduğu belirtilmiştir.

Standage ve Treasure (117) beden eğitiminde öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında, hedef yöneliminin durumsal güdülenmenin daha hür iradeli formlarıyla pozitif ilişkili olduğu bulunurken; ego yöneliminin ise, daha az hür iradeli güdülenme ile az şekilde ilişkili bulunmuştur.

Parish ve Treasure (96) tarafından yapılan bir çalışma, alandaki en geniş literatürü sunar. Ergen dönemdeki bayan ve erkek beden eğitimi öğrencilerinin geniş bir kısmının alındığı çalışmada; fiziksel aktivite ve durumsal güdülenme üzerindeki güdüsel iklim algılamalarının ve algılanan yeteneğin etkisi incelenmiştir. Hedefi başarma teorisiyle tutarlı olarak, ustalık iklimi algılamalarının durumsal güdülenmenin daha hür iradeli formları olan “içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme” ile sıkı şekilde ilişkilidir. Bunun tersi olarak güdüsel iklim algılamalarının durumsal güdülenmenin daha az hür

iradeli formları olan “dışsal güdülenme ve güdülenmeme” ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır (120, s. 11).

Gutierrez ve diğ. (48) beden eğitiminde güdüsel iklim ve öğretmen stratejilerinin içsel güdülenme üzerine etkisini araştırdıkları bir çalışmada, içsel güdülenmenin en büyük yordayıcılarından birinin ustalık içerikli iklim olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, ego içerikli iklimin ise öğrencilerin gerilmesi-baskılanması yönündeki yordayıcı olarak bulunmuştur.

Ayrıca pek çok çalışmada (15, 49, 109) hür irade kuramında güdülenme için gerekli olan algılanan yetenek, özerklik ve ilişkililik yapıları incelenmiştir. Bunlardan da beden eğitiminden haz alma, derse devam etmeyi sürdürme ve pozitif duygu yaşama açısından en önemli değişkenin özerklik olduğu vurgulanmıştır.

2.4.2. BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA ALGILANAN GÜDÜSEL İKLİM İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR:

Öğretmen beden eğitimi derslerinde güdüsel iklimi yaratma da önemli role sahiptir. Bir öğretmenin pedagojik ve didaktik (öğrenciyle tartışma ve geribildirim) kazanımları sınıfın güdüsel iklimini etkiler. Sınıfın üyeleri de bir diğer önemli faktördür. Sınıfın çoğunluğu görev yönelimli ise, iklim görev içerikli olma eğilimdedir. Eğer öğrencilerde ego yönelim baskınsa, iklim ego içerikli olma eğilimindedir (70).

Seifriz, Duda ve Chi (108) sporcuların güdüsel iklim algılamalarını değerlendiren bir araç geliştirmişlerdir. Ancak araç beden eğitimi ders ortamları için uygun olmadığından, beden eğitimi ortamlarına uygun araç, Papaiaonnou (93) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmalarda görev içerikli beden eğitimi dersi algılamaları beceri gelişimi, aktiviteye olan içsel ilgi, egzersize ve öğretmene karşı pozitif tutum, başarıyı çabaya atfetme ve mücadele içeren görevleri seçme ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, çalışmalarda ego içerikli iklim ile uygun güdüsel kalıplar arasında hiçbir pozitif bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Haslofça (54), ‘Çocuk Atletizmi’ programının oluşturacağı motivasyonel iklim çevresi ile algılanan bu çevre içerisinde çocukların hedef yönelimlerini ve beden eğitimi derslerine ilişkin tutumlarındaki değişiklikleri incelemiştir. Araştırmaya ilköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Sonuç olarak, “Çocuk Atletizmi” uygulamalarına katılan çocukların, ‘Öğrenme Eğilimli İklim’ algısının geliştiği ve buna bağlı olarak görev yöneliminin yüksek düzeye ulaştığı görülmüştür. Diğer taraftan, Beden Eğitime karşı olumlu tutumun tüm faktörlerinde, uygulama öncesinde orta düzeyin biraz üzerinde bulunan değerlerin uygulama sonrasında daha yüksek bir düzeye çıktığı ortaya konmuştur.

Ames, güdüsel iklimin, belirli hedef yönelimine uyum sağlamak için bireyleri etkileyebileceğini ve sonuç olarak uyumlu ve uyumsuz başarıma stratejileri kullanabileceklerini söylemiştir. Beden eğitimindeki bu görüşü destekleyen araştırmaların sayısı oldukça az iken; korelasyonel ve deneysel çalışmalar yapan az sayıda araştırmacı, ustalık yönelimli iklimin daha yüksek kişisel ustalık hedefleri sağladığını ve performans yönelimli iklimin de beden eğitiminde kişisel performans yaklaşım hedeflerinin gelişimini ortaya çıkarttığını dile getirmişlerdir (12).

Luikkonen ve diğ. (70) yaptıkları bir çalışmada, beden eğitimi derslerinde yaratılan hür iradeli ortamın, öğrencilerin duyuşsal deneyimleri ve beden eğitiminde ki çaba üzerine etkisini incelemiştir. Sonuç olarak, görev içerikli iklim, özerklik ve ilişkililiğin; ego ilişkili iklime kıyasla öğrencilerin duyuşsal tepkileri üzerinde daha pozitif etkiler oluşturduğunu tespit etmişlerdir.

Papaioannou ve diğ. (95) algılanan güdüsel iklimin okullardaki güdüsel iklim algılamalarına ve başarıma hedefleri üzerinde etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Okul iklimi ve hedefler, okuldaki akademik başarının en büyük belirleyicisi olmasına rağmen,

sporcuların akademik başarıları üzerinde güdüsel iklimin öneminin küçümsenmemesi gerektiği vurgulanmıştır.

Soini ve diğ. (114) beden eğitimi ortamlarındaki güdüsel iklim ve haz arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarında, görev içerikli iklim, sosyal bağlılık ve özerklik boyutları haz ile pozitif düzeyde ilişkili çıkmıştır.

Theodosiou ve diğ. (121) tarafından yapılan beden eğitimi ortamlarındaki meta bilişsel aktivitenin yaş gruplarına göre nasıl farklılaştığının incelendiği çalışmada, görev yönelimi ve görev içerikli iklimin, meta bilişsel aktivite üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Escarti ve Gutierrez (39) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin görev yönelimi, içsel güdülenme, doyum ve sonuçta da egzersiz ya da spor yapmadaki niyet üzerinde beden eğitimi sınıfı güdüsel ikliminin etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ise iklimlerin, daha çok psikolojik olduğundan bahsedilerek, öğrenci öğretmenini nasıl yorumlarsa, öğrencilerin o şekilde etkileneceği ortaya çıkmıştır.

Kamtsios ve Digelidis (58) tarafından yapılan çalışmaya, 11-18 yaş arasındaki 1237 ilk öğretim ve orta öğretim kademesindeki beden eğitimi öğrencisi katılmıştır. Egzersize olan tutum ve davranışların yaş gruplarına göre incelendiği çalışmada, beden eğitimi dersinin mutlaka öğrencilerin egzersize karşı olan tutum ve davranışlarını kolaylaştıran pozitif bir iklim olarak oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Beden Eğitimi ortamlarındaki bazı çalışmalar göstermiştir ki, beden eğitimi sınıflarında ustalık yönelimi yoluyla teşvik edilen iklimde öğrencilerin daha uygun güdüsel modeller tercih ettiği, rekabetçilik ile oluşturulan iklimde ise, daha uygunsuz güdüsel modelleri benimsedikleri görülmüştür. Beden eğitimi sınıflarında oluşturulan güdüsel iklimi etkileme üzerine Ntoumanis ve Biddle (86) tarafından yapılan incelemede, egzersiz yapmanın güdülenmeyi etkilediğini bulmuşlardır. Ayrıca yazarların 14 çalışmayı

içeren bir meta analiz çalışmalarında (39, 120, s. 12), güdüsel iklimin daha uygun güdüsel modellerle ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bir iklimi ustalık yönelimli algılayan öğrenciler, başarıyı doğuştan gelen bir yetenek değil de çabanın bir sonucu olarak gördükleri ve beden eğitimi sınıflarında daha fazla doyum ve daha fazla içsel güdülenme yaşadıkları belirtilmektedir. Diğer yandan, bir iklimi rekabete dayalı bir yönelim gibi algılayanlar ise beden eğitimi sınıflarında daha az doyum ortaya koymuş ve içsel olarak daha az motive oldukları belirtilmiştir. Bu yazarlar yapılacak araştırmalarda güdüsel iklimin ne olduğunun derinlemesine incelenmesi, ustalık iklimini vurgulamanın öğretmenler için neden gerekli olduğunun incelenmesi ve öğrencilerin doyum ve içsel güdülenmelerini geliştirmek amacı ile rekabet iklimini terk etmenin incelenmesi gereği sonucuna varmışlardır (39).

Son 10 yılda güdüsel çalışmaların büyük çoğunluğu hedef teorisi üzerine kurulmuştur. Bireylerin güdüsel kalıpları için güdüsel iklimlerin önemi vurgulanırken, her iki unsuru da gözden kaçırmadan bir arada çalışmanın önemli olduğuna değinilmiştir. Çünkü biri diğerinin sonucu olarak görülmektedir. Yakın zamanda hem spor hem de beden eğitimi alanında ki çalışmalarda, görev yönelimi, içsel güdülenme, uygulamadaki doyum ve uygulamaya devam etme niyetindeki güdüsel iklimin etkisini incelemek için nedensel tasarımlar kullanılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar oldukça cesaret vericidir ve öğrenciler ile sporcuların güdüsel kalıplara sahip olmalarının önemi bir kez daha onaylanmıştır. Önceki araştırmaları desteklemek amacı ile farklı örneklemelere daha fazla ihtiyaç duyulduğu da belirtilmektedir (39).

2.4.3. BEDEN EĞİTİMİ VE SPORDA OPTİMAL PERFORMANS DUYGU DURUMU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR:

Son yıllarda beden eğitimi ortamlarında, akış faktörlerini incelemek önemli hale gelmiştir. Çünkü pozitif bir psikolojik durum, fiziksel aktiviteye katılımın devamı sağlamış ve performansın artmasına neden olmuştur. Ayrıca, fiziksel aktivitenin akış durumunu ortaya çıkartabilecek en uygun ortam olduğundan bahsedilmektedir. Çünkü fiziksel aktivite için, yüksek düzeyde arzu, ilgi, mücadele ve istek gerektirmektedir. Bu anlamda da, fiziksel aktivite ile uğraşan insanların akış durumlarını etkileyen faktörleri araştırmak pek çok araştırmacının ilgisini çekmeyi başarmıştır (45).

Akış modeli bir beceriyi kazanmanın ya da belli bir alanda bilgi birikimi edinmenin idealde doğal olarak gerçekleşmesi gerektiğini, çocuğun çekici bulduğu, yani en sevdiği alanlara kendiliğinden yönelmesi ile bunun sağlanabileceğinden söz eder. Akış halini sürdürülebilmek, becerilerin sınırlarını zorlamayı gerektirdiğinden, beraberinde daha iyi olabilme arzusunu getirir ve bu da çocuğu mutlu eder. Öğrenirken akış halini yakalamaya çalışmak, daha insani, daha doğal ve duyguları eğitimin hizmetine vermekte daha etkin bir yol olarak kabul edilmiştir (44, s. 124).

Genel olarak eğitimde ve özel olarak da beden eğitimi derslerine yönelik, bu konuda pek çok araştırma yapılarak, akışın beden eğitimi derslerinde yaşanma durumları ile hangi faktörlerle daha çok ilişkili olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Sicilia, Moreno ve Rojas (110) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi öğrencilerinin akış deneyimlerini, güdüsel iklim ve yönelimlerini incelemiştir. Çalışmada, hem ego hem de görev yönelimi algılamaları ile akış arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ilişkilere rastlanmıştır. Ancak ego iklimi ile akış arasında hiçbir anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca çalışmada yüksek güdülenmeye sahip öğrencilerin, düşük

güdülenmeye sahip öğrencilere göre genel akışta ve akışın tüm boyutlarında daha yüksek değerlere sahip olmuşlardır.

Kowal ve Fortier (66) ve Papaioannou ve Kouli (93) güdusel iklim ve akış arasındaki ilişkileri göstererek; görev içerikli iklim ile akış arasında pozitif anlamlı bir ilişki ile ego ilişkili iklim ile akış durumunun ortaya çıkması arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Benzer olarak Kimiecik ve Jakson'da sporda akışın en iyi belirleyicisinin hedef yönelimi olduğunu belirtmiştir. Görev yöneliminin durumsal akış, ego yönelimi, görev içerikli güdusel iklim ve disiplinle anlamlı ve pozitif şekilde ilişkisi bulunmuştur. Benzer olarak akış, disiplinsizlik ve ego içerikli güdusel iklimle de negatif ilişkili bulunmuştur. Görev içerikli güdusel iklim eşit davranmayla, disiplinle, görev yönelimiyle ve durumsal akış pozitif ve anlamlı şekilde ilişkiliyken, ego ilişkili iklim ayrımcılık algılaması, ego yönelimi ve disiplinsizlikle pozitif ve anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur (76).

González-Cutre ve diğ. (45) tarafından beden eğitimi ortamlarında yapılan çalışmada, görev içerikli iklim öğrencilerin sosyal hedefleri ile olduğu kadar algılanan yetenekleri ile de pozitif şekilde ilişkili çıkmıştır. Ayrıca algılanan yetenek ve sosyal hedefler sürekli akış ile de pozitif ilişkili çıkmıştır. Sürekli akış üzerinde görev içerikli iklimin %50'si direk etkilenirken, diğer %50 indirek olarak etkilemektedir. Ego içerikli iklim ise, sürekli akış üzerinde algılanan yetenek yoluyla pozitif bir etki yapmıştır.

Cervello ve diğ., (13) tarafından 1103 beden eğitimi öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ders dışı fiziksel aktivite ile ilgilenen beden eğitimi öğrencilerinin sürekli akış ile hedef yönelimleri açısından farklılıklarına bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Güdusel iklimin ki boyutu da, akış ile pozitif şekilde ilişkili olmasına rağmen, algılanan performans iklimi ile ilişkileri düşük düzeyde olarak bulunmuştur.

Rogatko (99) tarafından yapılan üniversite öğrencileri üzerinde çalışmada, akış durumunun, pozitif duygu ile ilişkisi incelenmiştir. Çıkan bulgularda, yüksek akış durumuna sahip katılımcıların, düşük akış durumuna sahip olanlara göre, pozitif duygularında artış olduğu gözlenmiştir.

Murcia, Gimeno ve Coll (77) tarafından yapılan çalışmada, adolesan sporcuların akış, güdüsel iklim ve hedef yönelimleri arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada, hem görev ve ego yönelimlerinin hem de görev ve ego yönelimli iklimin, sürekli akışın (dispositional akış) öngörücüsü olduğu bulunmuştur. Ancak, kızlar ve erkekler arasında genel sürekli akış durumlarında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Kowal ve Fortier (66) tarafından yüzücülerin farklı durumsal güdülenme tipleri ile akış deneyimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuç olarak, durumsal güdülenmenin hür iradeli formlarının (içsel güdülenme ve hür iradeli dışsal güdülenme) ve özerklik, yetenek ve ilişkiliğin akışla pozitif şekilde ilişkili, güdülenmemenin akışla negatif şekilde ilişkili çıktığı tespit edilmiştir.

-BÖLÜM III-

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizi üzerinde durulmuştur. Bu araştırmada ele alınan hipotezlerin test edilmesinde tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

3.1. Evren ve Örneklem

Bu tez çalışmasının evrenini İzmir'in Balçova ilçesindeki ilköğretim ikinci kademe okulları oluşturmaktadır. İzmir ili Balçova ilçesindeki 3 ilköğretim okulu basit rastgele yöntem ile seçilmiş ve bu ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmadaki okullar geçerlik ve güvenilirlik aşamasında ki okullar olup, ek olarak 1 okul daha eklenmiştir. Bu kapsamda çalışmaya rastgele seçilen üç ilköğretim okullarının 6.,7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören yaşları 12 ile 15 arasında değişen 260 erkek ($\bar{X}=13.39$ $ss=0.94$) ve 276 kız ($\bar{X}=13.31$ $Ss=0.89$) olmak üzere toplam 536 ($\bar{X}=13.35$ $Ss=0.91$) öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 137'si (%25.6) 6.sınıf, 165'i (%30.8) 7.sınıf ve 234'ü (%43.7) 8.sınıf öğrencisidir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu:

Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin doldurması için kişisel bilgi formu (EK 2) hazırlanmıştır. Bu form ile katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf, spora katılım türleri ve spor yapıp yapmadıkları hakkında bilgi sağlanmıştır.

3.2.2. Durumsal Güdülenme leği (The Situational Motivation Scale):

Katılımcıların durumsal güdülenme düzeylerini değerlendirmek için Guay, Vallerand ve Blanchard (47) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Kazak etinkalp (59) tarafından yapılan ‘‘Durumsal Güdülenme leği (The Situational Motivation Scale-SIMS)’’ kullanılmıştır (EK 3). Durumsal Güdülenme leği (DG), yargıların 7 değerlendirme basamağına göre yapıldığı 16 maddeden oluşmakta ve dört alt leği içermektedir. Bu alt ölçekler, içsel güdülenme, özdeşimle düzenleme, dışsal düzenleme ve gdlenmemedir.

Bu alt ölçekler, kişilerin içinde buldukları aktiviteye ait güdülenme düzeylerini ölçmektedir. Kazak etinkalp (59) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması, farklı spor dallarından 198 kadın ($\bar{X} = 20.73$ $Ss=2.41$) ve 272 erkek ($\bar{X} = 22.27$, $Ss=2.61$), toplam 470 sporcu üzerinde gerçekleştirilmiştir. İçsel güdülenme, özdeşimle düzenleme, dışsal düzenleme ve güdülenmeme alt ölçeklerine ait iç tutarlık değerleri sırasıyla, 0.79, 0.73, 0.77 ve 0.79’dir.

3.2.3. Beden Eğitimi Sınıflarında ğrenme ve Performans Yönelimi leği (Learning And Performance Orientations In Physical Education Classes Questionnaire):

Papaioannou (90) tarafından sınıf ortamlarındaki algılanan güdüsel iklimi belirlemek amacı ile geliştirilen ‘‘Beden Eğitimi Sınıflarında ğrenme ve Performans Yönelimi leği (BEDPY)’’ 26 maddeden oluşmaktadır (EK 4). Ölçek, bazı çalışmalarda (8, 11, 90, 91) 27 maddeli olarak gözükmektedir, ancak ölçeğin 26 maddeli formunun güvenirlik değerlerinin daha iyi olduğu bahsedildiğinden (30, 116) leğin 26 maddelik formunun kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler ‘‘kesinlikle katılmıyorum’’ ile ‘‘kesinlikle katılıyorum’’ arasında değişen 5li Likert şeklinde cevaplandırılmaktadır. Ölçek ‘‘ğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi’’, ‘‘ğrenci

merkezli öğrenme yönelimleri” “öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri”, “çabasız sonuca yönelme” ve “öğrencilerin yarışma yönelimi” olmak üzere toplam 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Daşdan (23) tarafından Türkçe versiyonu için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması, 214 (%46)’ü kadın ve 255 (%54)’i erkek olarak toplam 469 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin belirtilen alt ölçeklere ait iç tutarlık değerleri 0.47 (hatalar hakkında endişe duyma) ile 0.79 (öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi) arasında değişmektedir.

3.2.4. Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2 (Dispositional Flow State Scale-2):

“Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2 (SOPDDÖ)” optimal performans duygu durumunun aktiviteye katılan birey üzerindeki genel durumunun bir ölçümüdür ve fiziksel aktivite ve spora katılımdaki optimal performans deneyim sıklığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır (EK 5). Ölçek 36 madde ve 9 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler Görev Zorluğu/Beceri Dengesi, Eylem-Farkındalık Birleşimi, Açık (net) hedefler, Belirli Geri Bildirim, Göreve Odaklanma, Kontrol Duygusu, Kendilik Farkındalığının Azalması, Zamanın Dönüşümü, Amaca Ulaşma Deneyimi’dir. Ölçekte yer alan her madde “Hiç Bir Zaman (1)” ile “Her Zaman (5)” arasında değişen 5’li Likert ölçek üzerinde cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin, Türkçeye uyarlama çalışması Aşçı ve diğ. (4) tarafından yapılmıştır. SOPDDÖ-2 Türkçe formu için elde edilen iç tutarlık katsayıları 0.55 (Görev Zorluğu/Beceri Dengesi) ile 0.87 (Kendilik Farkındalığının Azalması) arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Çalışmada kullanılan “Durumsal Güdülenme” ve “Sürekli Optimal Performans Duygu Durum” leklerinin Türkçe formları için geçerlik ve guvenirlik çalışmaları spor ortamı için Kazak etinkalp, (59) ve Aşçı ve ark., (4) tarafından sınanmıştır. Bu çalışmada gerek “Durumsal Güdülenme” gerekse “Sürekli Optimal Performans Duygu Durum” leği beden eğitimi dersine özgü kullanıldığı için bu leklerin Türkçe formlarının geçerlilik ve guvenirlikleri beden eğitimi ortamı için sınanmıştır. Bunun yansıra, beden eğitimi ders ortamları için geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlaması Daşdan (23) tarafından yapılan “Beden Eğitimi Derslerinde ğrenme ve Performans Yönelimi leği”nin anlaşılmayan maddeleri revize edilerek geçerlilik ve guvenirlik çalışması yinelenmiştir.

Üç veri toplama aracına ait geçerlik ve guvenirlik alışması İzmir ili Balçova ilçesindeki yaşları 12 ile 15 arasında değişen 154’ erkek ($\bar{X} = 13.37$ $Ss= 0.88$) ve 137’i kız ($\bar{X}=13.39$ $Ss=0.77$) olmak üzere toplam 291 ($\bar{X}=13.38$ $Ss=0.83$) ğrenci üzerinde yapılmıştır.

Bu tez çalışmasında “Beden Eğitimi Sınıflarında ğrenme ve Performans Yönelimi leği” revize edilmiş, “Durumsal Güdülenme leği” ve “Sürekli Optimal Performans Duygu Durum leği-2” beden eğitimi dersleri için uygun hale getirilmiştir. Bu işlemler sırasıyla şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

“Beden Eğitimi Sınıflarında ğrenme ve Performans Yönelimi leği”nin gözden geçirilmesi aşamasında, ölçeğin önceki formu 2 alan uzmanı tarafından incelenmiş ve maddelerde anlam bozukluğu ya da cümle yapısındaki hatalar olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeler yeniden Türkçeye çevrilerek maddeler revize edilmiştir.

“Sürekli Optimal Performans Duygu Durum leği-2”nin beden eğitimi ders ortamlarına uygun hale getirme aşamasında, ölçek maddelerinin başında ki “... (etkinlik

adı)'e/a katıldığımda” ifadesi değiştirilerek beden eğitime yönelik olarak “Beden eğitimi dersindeki etkinlikleri yaparken” şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca, maddelerde geçen “aktivite” ifadesi değiştirilerek, yerine “beden eğitimi dersi” ifadesi kullanılmıştır.

“Durumsal Güdülenme leği”nin beden eğitimi ders ortamlarına uygun hale getirilme aşamasında, ölçek maddelerinin başında ki soru olan “niçin bu aktiviteye katılıyorsunuz?” ifadesi değiştirilerek, yerine “niçin beden eğitimi dersine katılıyorsunuz?” ifadesi kullanılmıştır. Ayrıca, maddelerde geçen “aktivite” kelimesi, “beden eğitimi” ifadesi ile değiştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarına Ait Geçerlik ve Güvenirlik alışma Sonuçları

Üç veri toplama aracının faktör yapısının sınanmasında doğrulayıcı faktör analizi (yapısal eşitlik modeli), güvenirliklerinin sınanmasında ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) veriler SPSS 15 paket programına girilmiş ve DFA yapmak için LISREL (8.30) programı kullanılmıştır.

Yapısal eşitlik modeliyle, önerilen modelin eldeki veriye uygunluğunu sınamak amaçlanmıştır. rtk değişkenler (boyutlar), gözlenen değişkenlere sabitlenmiştir. Böylelikle revize edilen yapının, bu örneklem grubu için uygun olup olmadığı test edilmiştir.

Yapısal eşitlik modelinde uyum indekslerinin kriterleri ve kabul için kesme noktaları Tablo 1’de belirtilmiş ve bu değerler kullanılmıştır.

Tablo 1: Yapısal Eşitlik Modelinde Uyum İndekslerinin Kriterleri ve Kabulü İçin Kesme Noktaları (21; s. 271)

| Uyum indeksi | Kabul için kesme noktası |
|---|--|
| χ^2/sd | ≤ 3 = Mükemmel Uyum ≤ 5 = Orta Düzeyde Uyum |
| GFI (İyilik Uyum İndeksi-Goodness of fit index) AGFI (Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi- Adjusted goodness of fit index) | $\geq .90$ =İyi $\geq .95$ =Mükemmel Uyum |
| RMSEA (Ortalama Kare Yaklaşım Hatası- Root mean square error of approximation) | $\leq .05$ =Mükemmel $\leq .06$ = İyi Uyum $\leq .10$ = Zayıf Uyum |
| CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi- Comparative of fit index) | $\geq .90$ = İyi $\geq .95$ =Mükemmel Uyum |
| NNFI/NFI (Normlaştırılmamış/Normlaştırılmış uyum indeksi- Non-normed of fit index/Normed of fit index) | $\geq .90$ = İyi $\geq .95$ =Mükemmel Uyum |

“Durumsal Güdülenme Ölçeği”nin beden eğitimi dersine yönelik olarak düzenlenmiş formuna ilişkin doğrulayıcı faktör analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: “Beden Eğitimi Dersi Durumsal Güdülenme Ölçeği”ne Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Katsayıları

| χ^2/sd | RMSEA | NFI | NNFI | CFI | GFI | AGFI |
|-------------|-------|------|------|------|------|------|
| 2.62 | 0.06 | 0.94 | 0.96 | 0.97 | 0.93 | 0.89 |

Tablo 2’de “Beden Eğitimi Dersi Durumsal Güdülenme Ölçeği” için elde edilen uyum indeks değerleri incelendiğinde, uyum istatistikleri; uyum iyiliği kriterleri için belirtilen değerlerle uyumlu bulunmuş ve CFI, GFI, NFI, RMSEA değerleri belirtilen (21, s. 271) aralıkta çıkmıştır. Sonuç olarak “Beden Eğitimi Dersi Durumsal Güdülenme Ölçeği”ne ait doğrulayıcı faktör analiz sonucunda orijinal ölçeğin dört faktör yapısı ile tutarlı ve beden eğitimi dersi için geçerli bulunmuştur.

Ölçeklerin güvenilirliğini test etmek için ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. “**Beden Eğitimi Dersi Durumsal Güdülenme Ölçeği**”nin güvenilirliğinin sınanması için hesaplanan iç tutarlık katsayıları; İçsel güdülenme için 0.71, Özdeşimle düzenleme için 0.72, Dışsal düzenleme için 0.79, ve Güdülenmeme için 0.78 olarak bulunmuştur.

“Beden Eğitimi Sınıflarında Öğrenme ve Performans Yönelimi Ölçeği”ne ilişkin doğrulayıcı faktör analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: “Beden Eğitimi Sınıflarında Öğrenme ve Performans Yönelimi Ölçeği” ne Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Katsayıları

| χ^2/sd | RMSEA | NFI | NNFI | CFI | GFI | AGFI |
|-------------|-------|------|------|------|------|------|
| 1.54 | 0.05 | 0.92 | 0.98 | 0.98 | 0.89 | 0.86 |

“**Beden Eğitimi Sınıflarında Öğrenme ve Performans Yönelimi Ölçeği**” için elde edilen uyum indeks değerleri incelendiğinde, uyum istatistikleri; uyum iyiliği kriterleri için belirtilen değerlerle uyumlu bulunmuş ve CFI, GFI, NFI, RMSEA değerleri belirtilen (21, s. 271) aralıkta çıkmıştır. **Beden Eğitimi Sınıflarında Öğrenme Ve Performans Yönelimi Ölçeği**”ne ait doğrulayıcı faktör analiz sonuçları orijinal ölçeğin beş faktör yapısıyla tutarlı olarak bulunmuştur.

“**Beden Eğitimi Sınıflarında Öğrenme ve Performans Yönelimi Ölçeği**”nin iç tutarlık katsayıları, öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi için 0.68, öğrencilerin yarışma yönelimi için 0.67, öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri için 0.72, çabasız sonuca yönelim için 0.50 ve öğrencilerin öğrenme yönelimleri için 0.88 olarak bulunmuştur.

“Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği”nin beden eğitimi dersine yönelik olarak düzenlenmiş formuna ilişkin doğrulayıcı faktör analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: “Beden Eğitimi Dersi Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği”nin Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Uyum Katsayıları

| χ^2/sd | RMSEA | NFI | NNFI | CFI | GFI | AGFI |
|-------------|-------|------|------|------|------|------|
| 2.35 | 0.04 | 0.92 | 0.96 | 0.97 | 0.86 | 0.83 |

Elde edilen uyum indeks değerleri incelendiğinde, uyum istatistikleri; uyum iyiliği kriterleri için belirtilen değerlerle uyumlu bulunmuş ve CFI, GFI, NFI, RMSEA değerleri belirtilen aralıkta çıkmıştır. **Beden Eğitimi Dersi Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği**’ne ait doğrulayıcı faktör analiz sonuçları orijinal ölçeğin dokuz faktör yapısını destekler niteliktedir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. “**Beden Eğitimi Dersi Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği**”nin dokuz alt ölçeğine ilişkin iç tutarlık katsayıları; 0.46 (Görev Zorluğu/Beceri Dengesi) ile 0.79 (Kendilik Farkındalığının Azalması) arasında bulunmuştur

3.5. Verilerin Toplanması

Uygulanmaya başlamadan önce İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullarda araştırma yapabilmek için gerekli olan “Araştırma İzni” alınmıştır (EK 1). Çalışma kapsamında kullanılan üç ölçek ve kişisel bilgi formu beden eğitimi dersinin ilk ya da son yarım saatlik bölümde araştırmacı tarafından öğrencilere sınıf ortamında uygulanmıştır. Ölçeklerin doldurulması ile ilgili gerekli açıklamaları araştırmacı tarafından verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Çeşitli değişkenlere göre, beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklim, güdülenme ve optimal performans duygu durumunda fark olup olmadığı test etmek amacı ile ikili karşılaştırmalarda bağımsız örneklerde t-testi; ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans

analizi sonucunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için Tukey post hoc analizi yapılmıştır. Ayrıca, beden eğitimi dersinde güdüsel iklim ve güdülenme düzeyinin optimal performans duygu durum üzerine etkisinin incelenmesi için, birden çok bağımsız değişken olduğu için çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bu aşamada, her bir optimal performans duygu durum alt ölçeğinin (bağımlı değişken), bağımsız değişkenler olan güdüsel iklim (next1) ve güdülenme düzeyi (next 2) alt ölçekleri ile arasındaki ilişki düzeyi sırasıyla incelenmiştir. Değişken seçiminde “**enter metodu**” seçilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler SPSS (Versiyon 15.00) paket programında değerlendirilmiştir.

-BÖLÜM IV-

BULGULAR

Katılımcıların güdülenme, güdüsel iklim ve optimal performans duygu durumlarında çeşitli değişkenlere göre fark olup olmadığı test edilmiş ve beden eğitimi dersinde güdüsel iklim ve güdülenmenin optimal performans duygu durum üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar hipotezler bazında aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur:

4.1. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (Hipotez 1, 5, 9)

Tablo 5'te cinsiyete göre beden eğitimi dersine katılım güdüsündeki farklılığı test etmek amacı ile yapılan bağımsız örneklerde t-test analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 5: Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsündeki Cinsiyet Farklılığına İlişkin T-Test Sonuçları

| Alt ölçekler | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|--------------|----------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| İçsel | E | 260 | 5.73 | 1.24 | | | |
| Güdülenme | K | 276 | 5.40 | 1.44 | 530 | 2.89 | .004 |
| Özdeşimle | E | 260 | 5.61 | 1.28 | | | |
| Düzenleme | K | 276 | 5.19 | 1.36 | 534 | 3.70 | .000 |
| Dışsal | E | 260 | 3.25 | 1.55 | | | |
| Düzenleme | K | 276 | 3.36 | 1.69 | 534 | -0.76 | .444 |
| Güdülenmeme | E | 260 | 2.68 | 1.58 | 533 | 2.06 | .039 |
| | K | 276 | 2.39 | 1.62 | | | |

Yapılan t-test analizine göre, beden eğitimi dersine katılım güdüsünün içsel güdülenme (t (530)= 2.89; p < 0.05), özdeşimle düzenleme (t (534)= 3.70; p < 0.05) ve güdülenmeme (t (533)= 2.06; p < 0.05) alt boyutlarında, cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Öte yandan, beden eğitimi dersine katılım güdüsünün dışsal düzenleme alt boyutunda cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p<0.05). Anlamlı boyutlarındaki farklılık

incelendiğinde; erkek öğrencilerin içsel güdülenme, özdeşimle düzenleme ve güdülenmeme alt boyutlarında elde ettikleri ortalama değerlerin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklimdeki cinsiyet farklılığı test etmek amacı ile yapılan bağımsız örneklerde t-test analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Algılanan Güdüsel İklimdeki Cinsiyet Farklılığına İlişkin T-Test Sonuçları

| Alt ölçekler | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|----------------------------------|----------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Öğrenci Öğrenme Yönelimi | E | 260 | 3.78 | 1.04 | 534 | -2.78 | .006 |
| | K | 276 | 4.01 | .87 | | | |
| Çabasız Sonuca Yönelim | E | 260 | 3.16 | .96 | 521 | 0.34 | .735 |
| | K | 276 | 3.14 | .87 | | | |
| Hatalar Hakkındaki Endişe | E | 260 | 3.19 | .93 | 534 | -2.11 | .035 |
| | K | 276 | 3.37 | .98 | | | |
| Öğrenci Yarışma Yönelimi | E | 260 | 3.37 | .91 | 522 | -0.19 | .850 |
| | K | 276 | 3.38 | .83 | | | |
| Öğretmen Kaynaklı Öğrenme | E | 260 | 3.74 | 1.03 | 518 | -1.78 | .075 |
| | K | 276 | 3.89 | .91 | | | |

Tablo 6’da ki analiz sonuçları irdelendiğinde, beden eğitimi dersindeki algılanan güdüsel iklimi değerlendirmek amacı ile uygulanan beden eğitimi dersi öğrenme ve performans yönelimi ölçeğinin öğrenci öğrenme yönelimi ($t(534) = -2.78$; $p < 0.05$), öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri ($t(534) = -2.11$; $p < 0.05$) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Öte yandan, beden eğitimi dersi öğrenme ve performans yönelimi ölçeğinin diğer alt boyutlarında cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p < 0.05$). Anlamlı boyutlarındaki farklılık incelendiğinde, öğrenci öğrenme yönelimi ve öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri alt boyutlarında kız öğrencilerin elde ettikleri ortalama değerler erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Beden eğitimi dersinde yaşanan optimal performans duygu durumdaki cinsiyet farklılığı da bu çalışmada test edilmiştir. Optimal performans duygu durumdaki cinsiyet farklılığını test etmek amacı ile yapılan bağımsız örneklerde t-test analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Optimal Performans Duygu Durumunda Cinsiyet Farklılığına İlişkin T-Test Sonuçları

| | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|--|----------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Görev Zorluğu Beceri Dengesi | E | 260 | 3.90 | .89 | 523 | 3.20 | .001 |
| | K | 276 | 3.66 | .81 | | | |
| Eylem Farkındalık Birleşimi | E | 260 | 3.58 | .93 | 528 | 2.61 | .009 |
| | K | 276 | 3.37 | .89 | | | |
| Açık Hedefler | E | 260 | 4.01 | .88 | 531 | 0.64 | .521 |
| | K | 276 | 3.96 | .87 | | | |
| Belirli Geri Bildirim | E | 260 | 3.96 | .88 | 527 | 0.19 | .851 |
| | K | 276 | 3.95 | .84 | | | |
| Göreve Odaklanma | E | 260 | 3.93 | .91 | 527 | 0.88 | .379 |
| | K | 276 | 3.87 | .87 | | | |
| Kontrol Duygusu | E | 260 | 3.94 | .87 | 531 | 0.18 | .855 |
| | K | 276 | 3.92 | .86 | | | |
| Kendilik Farkındalığının Azalması | E | 260 | 3.53 | .95 | 525 | 2.75 | .006 |
| | K | 276 | 3.26 | 1.15 | | | |
| Zamanın Dönüşümü | E | 260 | 3.79 | .95 | 532 | 0.52 | .606 |
| | K | 276 | 3.75 | .95 | | | |
| Amaca Ulaşma Deneyimi | E | 260 | 4.00 | .94 | 534 | 0.92 | .359 |
| | K | 276 | 3.92 | 1.00 | | | |

Beden eğitimi dersindeki optimal performans duygu durumunun değerlendirilmesi amacı ile uygulanan ölçeğin görev zorluğu beceri dengesi ($t(523)= 3.20; p < 0.05$), eylem farkındalık birleşimi ($t(528)= 2.61; p < 0.05$) ve kendilik farkındalığının azalması ($t(525)= 2.75; p < 0.05$) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Öte yandan, optimal performans duygu durum ölçeğinin diğer alt boyutlarında cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Anlamlı boyutlarındaki farklılık

incelendiğinde; optimal performans duygu durum alt ölçeklerinin hepsinde erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha yüksek ortalama değerlere sahip bulunmuştur.

4.2. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumunun Spor Yapıp Yapmamaya Göre Karşılaştırılması (Hipotez 2, 6, 10)

Tablo 8’de spor yapıp yapmamaya göre beden eğitimi dersine katılım güdüsünün alt boyutlarındaki farklılığı test etmeye yönelik olarak yapılan bağımsız örneklerde t-testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 8: Spor Yapıp Yapmamaya Göre Beden Eğitime Katılım Güdüsündeki Farklılığa İlişkin T-Testi Sonuçları

| Alt ölçekler | Spor Yapıp Yapmama | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|----------------------------|--------------------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| İçsel Güdülenme | EVET | 347 | 5.67 | 1.31 | 360 | 1.88 | .061 |
| | HAYIR | 189 | 5.41 | 1.42 | | | |
| Özdeşimle Düzenleme | EVET | 347 | 5.52 | 1.27 | 534 | 2.81 | .005 |
| | HAYIR | 189 | 5.17 | 1.42 | | | |
| Dışsal Düzenleme | EVET | 347 | 3.24 | 1.58 | 360 | -1.31 | .190 |
| | HAYIR | 189 | 3.44 | 1.71 | | | |
| Güdülenmeme | EVET | 347 | 2.48 | 1.61 | 534 | -0.99 | .322 |
| | HAYIR | 189 | 2.62 | 1.60 | | | |

Yapılan bağımsız örneklerde t-test analiz sonuçları irdelendiğinde, beden eğitimi dersine katılım güdüsünün “özdeşimle düzenleme” ($t(534) = 2.81$; $p < 0.05$) alt boyutunda, spor yapanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öte yandan, beden eğitimi dersine katılım güdüsünün diğer alt boyutlarında spor yapanlar ve yapmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Spor yapıp yapmamaya göre beden eğitimi dersindeki algılanan güdüsel iklim alt boyutlarındaki farklılığı test etmeye yönelik olarak yapılan t-test analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Spor Yapıp Yapmamaya Göre Algılanan Güdüsel İklimdeki Farklılığa İlişkin T-Testi Sonuçları

| Alt ölçekler | Spor yapıp | | | | | | |
|----------------------------------|------------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| | yapmama | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
| Öğrenci Öğrenme Yönelimi | EVET | 347 | 3.92 | .98 | 534 | 0.62 | .537 |
| | HAYIR | 189 | 3.87 | .94 | | | |
| Çabasız Sonuca Yönelim | EVET | 347 | 3.18 | .90 | 534 | 1.00 | .317 |
| | HAYIR | 189 | 3.10 | .93 | | | |
| Hatalar Hakkındaki Endişe | EVET | 347 | 3.24 | .95 | 534 | -1.23 | .220 |
| | HAYIR | 189 | 3.35 | .97 | | | |
| Öğrenci Yarışma Yönelimi | EVET | 347 | 3.39 | .87 | 534 | -1.30 | .195 |
| | HAYIR | 189 | 3.44 | .87 | | | |
| Öğretmen Kaynaklı Öğrenme | EVET | 347 | 3.84 | .99 | 534 | 0.65 | .517 |
| | HAYIR | 189 | 3.78 | .94 | | | |

Spor yapıp yapmamaya göre beden eğitimi dersindeki algılanan güdüsel iklim alt boyutlarındaki farklılığı test etmeye yönelik olarak yapılan t-test analiz sonuçlarında, spor yapanlar ve yapmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$)

Tablo 10’da spor yapıp yapmamaya göre optimal performans duygu durum alt boyutlarındaki farklılığı test etmeye yönelik yapılan t-test analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 10: Spor Yapıp Yapmamaya Göre Optimal Performans Duygu Durumundaki Farklılığa İlişkin T-Testi Sonuçları

| | Spor yapıp yapmama | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|--|--------------------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Görev Zorluğu Beceri Dengesi | EVET | 347 | 3.80 | .85 | 377 | 1.11 | .268 |
| | HAYIR | 189 | 3.72 | .87 | | | |
| Eylem Farkındalık Birleşimi | EVET | 347 | 3.52 | .91 | 382 | 1.65 | .100 |
| | HAYIR | 189 | 3.38 | .92 | | | |
| Açık Hedefler | EVET | 347 | 4.04 | .86 | 366 | 1.84 | .066 |
| | HAYIR | 189 | 3.90 | .91 | | | |
| Belirli Geri Bildirim | EVET | 347 | 4.00 | .86 | 385 | 1.75 | .080 |
| | HAYIR | 189 | 3.86 | .86 | | | |
| Göreve Odaklanma | EVET | 347 | 3.96 | .89 | 390 | 2.33 | .020 |
| | HAYIR | 189 | 3.78 | .88 | | | |
| Kontrol Duygusu | EVET | 347 | 3.99 | .84 | 366 | 2.00 | .046 |
| | HAYIR | 189 | 3.83 | .90 | | | |
| Kendilik Farkındalığının Azalması | EVET | 347 | 3.39 | 1.06 | 385 | 0.20 | .844 |
| | HAYIR | 189 | 3.37 | 1.07 | | | |
| Zamanın Dönüşümü | EVET | 347 | 3.86 | .91 | 363 | 3.03 | .003 |
| | HAYIR | 189 | 3.60 | .98 | | | |
| Amaca Ulaşma Deneyimi | EVET | 347 | 4.04 | .93 | 358 | 2.48 | .013 |
| | HAYIR | 189 | 3.82 | 1.02 | | | |

Tablo 10’da ki analiz sonuçları irdelendiğinde, optimal performans duygu durumunun göreve odaklanma ($t(390) = 2.33$; $p < 0.05$), kontrol duygusu ($t(366) = 2.00$; $p < 0.05$) zamanın dönüşümü ($t(363) = 3.03$; $p < 0.01$), ve amaca ulaşma deneyimi ($t(358) = 2.48$; $p < 0.05$) alt boyutlarında, spor yapıp yapmamaya göre anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farklılık elde edilen alt boyutlarda, spor yapanlar yapmayanlara göre daha yüksek ortalamalara sahiptir. Öte yandan, optimal performans duygu durumunun diğer alt boyutlarında spor yapanlar ve yapmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.3. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumunun Takım ve Bireysel Sporlara Göre Karşılaştırılması (Hipotez 3, 7, 11)

Tablo 11’de takım sporu ve bireysel sporla uğraşan öğrencilerin beden eğitimi dersine katılım güdüsü alt boyutlarındaki farklılığı test etmeye yönelik olarak yapılan bağımsız örneklerde t-test analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 11: Spora Katılım Türüne Göre Beden Eğitime Dersine Katılım Güdüsündeki Farklılığa İlişkin T-Test Sonuçları

| Alt ölçekler | Spora Katılım türü | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|---------------------|--------------------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| İçsel Güdülenme | TAKIM | 286 | 5.78 | 1.22 | 346 | 1.07 | .286 |
| | BİREYSEL | 62 | 5.58 | 1.34 | | | |
| Özdeşimle Düzenleme | TAKIM | 286 | 5.65 | 1.27 | 346 | 1.42 | .159 |
| | BİREYSEL | 62 | 5.41 | 1.20 | | | |
| Dışsal Düzenleme | TAKIM | 286 | 3.03 | 1.52 | 346 | -0.42 | .678 |
| | BİREYSEL | 62 | 3.13 | 1.63 | | | |
| Güdülenmeme | TAKIM | 286 | 2.40 | 1.61 | 346 | 0.43 | .661 |
| | BİREYSEL | 62 | 2.30 | 1.55 | | | |

Tablo 11’deki t-test analiz sonuçlarına bakıldığında, beden eğitimi dersine katılım güdüsü alt boyutlarında takım sporu ve bireysel sporla uğraşan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 12’de takım sporu ve bireysel spor yapmaya göre beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklim alt boyutlarındaki farklılığı test etmeye yönelik olarak yapılan bağımsız örneklerde t-test analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 12: Spora Katılım Türüne Algılanan Güdüsel İklimdeki Farklılığa İlişkin T-Test Sonuçları

| Alt lekler | Spora | | | | | | |
|----------------------------------|--------------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| | katılım türü | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
| ğrenci ğrenme Yönelimi | TAKIM | 286 | 3.94 | 1.03 | 346 | -0.87 | .388 |
| | BİREYSEL | 62 | 4.04 | .78 | | | |
| abasız Sonuca Yönelim | TAKIM | 286 | 3.19 | .96 | 346 | -0.40 | .639 |
| | BİREYSEL | 62 | 3.23 | .75 | | | |
| Hatalar Hakkındaki Endişe | TAKIM | 286 | 3.26 | .96 | 346 | -0.14 | .888 |
| | BİREYSEL | 62 | 3.28 | .80 | | | |
| ğrenci Yarışma Yönelimi | TAKIM | 286 | 3.40 | .90 | 346 | -0.82 | .341 |
| | BİREYSEL | 62 | 3.50 | .72 | | | |
| ğretmen Kaynaklı ğrenme | TAKIM | 286 | 3.87 | 1.00 | 346 | 0.28 | .780 |
| | BİREYSEL | 62 | 3.84 | .90 | | | |

Yapılan bağımsız örneklerde t-test analiz sonuçlarına göre, takım sporu ve bireysel sporlar uğraşan öğrencilerin algılanan güdüsel iklim alt boyutlarında elde ettikleri ortalama değerler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Takım sporu yapan ve bireysel spor yapan öğrencilerin optimal performans duygu durumunun alt boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar arasındaki farklılığı test etmek amacıyla ile yapılan bağımsız örneklerde t-test analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13: Spora Katılım Türüne Göre Optimal Performans Duygu Durumundaki Farklılığa İlişkin T-Test Sonuçları

| | Spora katılım türü | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|--|--------------------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Görev Zorluğu Beceri Dengesi | TAKIM | 286 | 3.96 | .81 | 346 | 2.38 | .020 |
| | BİREYSEL | 62 | 3.69 | .82 | | | |
| Eylem Farkındalık Birleşimi | TAKIM | 286 | 3.63 | .89 | 346 | -0.65 | .515 |
| | BİREYSEL | 62 | 3.71 | .91 | | | |
| Açık Hedefler | TAKIM | 286 | 4.16 | .80 | 346 | 1.91 | .060 |
| | BİREYSEL | 62 | 3.92 | .90 | | | |
| Belirli Geri Bildirim | TAKIM | 286 | 4.16 | .75 | 346 | 2.01 | .048 |
| | BİREYSEL | 62 | 3.91 | .88 | | | |
| Göreve Odaklanma | TAKIM | 286 | 4.04 | .84 | 346 | 0.82 | .416 |
| | BİREYSEL | 62 | 3.94 | .86 | | | |
| Kontrol Duygusu | TAKIM | 286 | 4.10 | .77 | 346 | 1.42 | .158 |
| | BİREYSEL | 62 | 3.93 | .87 | | | |
| Kendilik Farkındalığının Azalması | TAKIM | 286 | 3.46 | 1.04 | 346 | -0.72 | .475 |
| | BİREYSEL | 62 | 3.58 | 1.14 | | | |
| Zamanın Dönüşümü | TAKIM | 286 | 3.93 | .90 | 346 | 1.65 | .103 |
| | BİREYSEL | 62 | 3.72 | .95 | | | |
| Amaca Ulaşma Deneyimi | TAKIM | 286 | 4.18 | .87 | 346 | 1.95 | .078 |
| | BİREYSEL | 62 | 3.93 | 1.00 | | | |

Tablo 13'teki t-test analiz sonuçlarına göre, optimal performans duygu durumunun görev zorluğu beceri dengesi ($t(346) = 2.38; p < 0.05$) ve belirli geri bildirim ($t(346) = 2.01; p < 0.05$) alt boyutlarında takım sporu ile bireysel spor yapanlar arasında takım sporları ile uğraşanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark varken, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.4. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumunun Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması (Hipotez 4, 8, 12)

Tablo 14'te beden eğitimi dersine katılım güdüsü alt boyutlarında sınıf düzeyine göre farklılığın test edilmesine yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo14: Sınıf Düzeyine Göre Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsündeki Farklılığa Ait ANOVA Sonuçları

| Alt ölçekler | Sınıf | n | \bar{X} | Ss | F | |
|---------------------|-------|-----|-----------|------|--------|------|
| | | | | | Değeri | p |
| İçsel Güdülenme | 6 | 137 | 5.78 | 1.32 | 5.02 | .007 |
| | 7 | 165 | 5.67 | 1.17 | | |
| | 8 | 234 | 5.36 | 1.47 | | |
| Özdeşimle Düzenleme | 6 | 137 | 5.58 | 1.24 | 2.39 | .092 |
| | 7 | 165 | 5.43 | 1.31 | | |
| | 8 | 234 | 5.27 | 1.40 | | |
| Dışsal Düzenleme | 6 | 137 | 3.30 | 1.61 | .303 | .738 |
| | 7 | 165 | 3.24 | 1.52 | | |
| | 8 | 234 | 3.37 | 1.71 | | |
| Güdülenmeme | 6 | 137 | 2.63 | 1.70 | .499 | .608 |
| | 7 | 165 | 2.55 | 1.57 | | |
| | 8 | 234 | 2.46 | 1.57 | | |

Tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre, sınıf düzeyine göre beden eğitimi dersine katılım güdüsünün içsel güdülenme ($F_{(2,535)} = 5.02$; $p < 0.05$) alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Tukey post hoc analiz sonuçlarına göre 6 sınıfta öğrenim gören öğrencilerin içsel güdülenme ($\bar{X} = 5.78$, $Ss = 1.32$) alt boyutunda elde ettikleri ortalama değerler, 8. sınıfta ($\bar{X} = 5.36$, $Ss = 1.47$) öğrenim gören öğrencilerden yüksektir.

Tablo 15'de algılanan güdüsel iklim alt boyutlarında sınıf düzeyine göre farklılığın test edilmesine yönelik yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 15: Sınıf Düzeyine Göre Algılanan GÜdüsel İklimdeki Farklılığa Ait ANOVA Sonuçları

| | Sınıf | n | \bar{X} | Ss | F | |
|----------------------------------|-------|-----|-----------|-----|--------|------|
| | | | | | Değeri | p |
| Öğrenci Öğrenme Yönelimi | 6 | 137 | 4.03 | .94 | 1.76 | .172 |
| | 7 | 165 | 3.90 | .98 | | |
| | 8 | 234 | 3.83 | .97 | | |
| Çabasız Sonuca Yönelim | 6 | 137 | 3.11 | .92 | .25 | .776 |
| | 7 | 165 | 3.19 | .89 | | |
| | 8 | 234 | 3.15 | .92 | | |
| Hatalar Hakkındaki Endişe | 6 | 137 | 3.35 | .96 | 1.00 | .368 |
| | 7 | 165 | 3.20 | .98 | | |
| | 8 | 234 | 3.31 | .94 | | |
| Öğrenci Yarışma Yönelimi | 6 | 137 | 3.40 | .86 | .21 | .808 |
| | 7 | 165 | 3.39 | .88 | | |
| | 8 | 234 | 3.35 | .87 | | |
| Öğretmen Kaynaklı Öğrenme | 6 | 137 | 3.93 | .95 | 1.52 | .220 |
| | 7 | 165 | 3.83 | .99 | | |
| | 8 | 234 | 3.75 | .97 | | |

Tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre, sınıf düzeyine göre beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklim alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p > 0.05$).

6., 7. ve 8. sınıfların optimal performans duygu durumlarının karşılaştırılması amacı ile yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Sınıf Düzeyine Göre Optimal Performans Duygu Durumdaki Farklılığa Ait ANOVA Sonuçları.

| | Sınıf | n | \bar{X} | Ss | F değeri | p |
|--|-------|-----|-----------|------|----------|------|
| Görev Zorluğu Beceri Dengesi | 6 | 137 | 3.98 | .83 | 6.19 | .002 |
| | 7 | 165 | 3.79 | .93 | | |
| | 8 | 234 | 3.66 | .81 | | |
| Eylem Farkındalık Birleşimi | 6 | 137 | 3.54 | .87 | 2.14 | .118 |
| | 7 | 165 | 3.54 | .96 | | |
| | 8 | 234 | 3.38 | .91 | | |
| Açık Hedefler | 6 | 137 | 4.15 | .81 | 6.03 | .003 |
| | 7 | 165 | 4.06 | .87 | | |
| | 8 | 234 | 3.84 | .91 | | |
| Belirli Geri Bildirim | 6 | 137 | 4.08 | .84 | 3.35 | .036 |
| | 7 | 165 | 3.99 | .84 | | |
| | 8 | 234 | 3.85 | .87 | | |
| Göreve Odaklanma | 6 | 137 | 4.00 | .88 | 1.70 | .184 |
| | 7 | 165 | 3.91 | .89 | | |
| | 8 | 234 | 3.83 | .89 | | |
| Kontrol Duygusu | 6 | 137 | 3.98 | .87 | .82 | .440 |
| | 7 | 165 | 3.97 | .83 | | |
| | 8 | 234 | 3.88 | .88 | | |
| Kendilik Farkındalığının Azalması | 6 | 137 | 3.55 | 1.05 | 2.87 | .057 |
| | 7 | 165 | 3.39 | 1.04 | | |
| | 8 | 234 | 3.28 | 1.08 | | |
| Zamanın Dönüşümü | 6 | 137 | 3.80 | .95 | 1.33 | .267 |
| | 7 | 165 | 3.85 | .91 | | |
| | 8 | 234 | 3.70 | .97 | | |
| Amaca Ulaşma Deneyimi | 6 | 137 | 4.15 | .95 | 8.79 | .000 |
| | 7 | 165 | 4.08 | .87 | | |
| | 8 | 234 | 3.79 | 1.02 | | |

Tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre, sınıf düzeyine göre optimal performans duygu durumunun görev zorluğu-beceri dengesi ($F_{(2, 535)}=6.19$; $p < 0.01$); açık hedefler ($F_{(2, 535)} = 6.03$; $p < 0.01$), belirli geri bildirim ($F_{(2, 535)}=3,35$; $p < 0.05$); ve amaca ulaşma ($F_{(2, 535)}=8.79$; $p < 0.01$) alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur.

Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Tukey post hoc analizlerine göre; Görev zorluğu beceri dengesi alt boyutunda 6. sınıflar ($\bar{X}=3.98$; $Ss=0.83$) 8.sınıflardan ($\bar{X}=3.66$, $Ss=.81$); açık hedefler alt boyutunda 6. ($\bar{X}=4.15$, $Ss=.81$) ve 7. sınıflar ($\bar{X}=4.06$, $Ss=.86$) 8. sınıflardan ($\bar{X}=3.84$, $Ss=.91$); belirli geri bildirim alt boyutunda 6. sınıflar ($\bar{X}=4.08$, $Ss=.84$) 8. sınıflardan ($\bar{X}=3.85$, $Ss=.87$) ve amaca ulaşma deneyimi alt boyutundan 6. ($\bar{X}=4.15$, $Ss=.95$) ve 7. sınıflar ($\bar{X}=4.08$, $Ss=.87$) 8. sınıflardan ($\bar{X}=3.79$, $Ss=1.02$) daha yüksek puan almışlardır.

4.5. Beden Eğitimi Katılım Güdüsü ve Algılanan Güdüsel İklimin Optimal Performans Duygu Durumu Belirlemedeki Rolünün İncelenmesi (Hipotez 13,14)

Beden eğitimine katılım güdüsünün ve algılanan güdüsel iklimin optimal performans duygu durumu belirlemedeki rolünün incelenmesi amacı ile önce bu değişkenler arasındaki korelasyona Pearson Çarpım Momentler korelasyon analizi ile bakılmış daha sonra ise çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 17’de optimal performans duygu durum ve beden eğitimi dersine katılım güdüsü arasındaki ilişkiyi test etmeye yönelik olarak yapılan korelasyon analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 17: Optimal Performans Duygu Durum ve Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analiz Sonuçları

| | | İçsel Güdülenme | Özdeşimle Düzenleme | Dışsal Düzenleme | Güdülenmeme |
|--|---|--------------------|------------------------|---------------------|-------------|
| Görev Zorluğu Beceri Dengesi | r | .285 | .333 | -.082 | -.168 |
| | p | .000 | .000 | .058 | .000 |
| Eylem Farkındalık Birleşimi | r | .234 | .261 | -.067 | -.115 |
| | p | .000 | .000 | .119 | .008 |
| Açık Hedefler | r | .263 | .302 | -.080 | -.240 |
| | p | .000 | .000 | .064 | .000 |
| Belirli Geri Bildirim | r | .299 | .315 | -.099 | -.231 |
| | p | .000 | .000 | .022 | .000 |
| Göreve Odaklanma | r | .251 | .319 | -.094 | -.238 |
| | p | .000 | .000 | .030 | .000 |
| Kontrol Duygusu | r | .251 | .319 | -.094 | -.238 |
| | p | .000 | .000 | .290 | .000 |
| Kendilik Farkındalığının Azalması | r | .122 | .152 | -.041 | -.080 |
| | p | .005 | .000 | .345 | .064 |
| Zamanın Dönüşümü | r | .306 | .331 | -.145 | -.220 |
| | p | .000 | .000 | .001 | .000 |
| Amaca Ulaşma Deneyimi | r | .380 | .445 | -.178 | -.329 |
| | p | .000 | .000 | .000 | .000 |

Tablo 17’de içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme alt boyutları ile optimal performans duygu durumunun “Görev zorluğu-beceri dengesi” ($r=.285$, $p<0.01$; $r=.333$, $p<0.01$), Eylem farkındalık birleşimi ($r=.234$, $p<0.01$; $r=.261$, $p<0.01$), Açık hedefler ($r=.263$, $p<.0.01$; $r=.302$, $p<0.01$), Belirli geri bildirim ($r=.299$, $p<0.01$; $r=.315$, $p<0.01$), Göreve odaklanma ($r=.251$, $p<0.01$; $r=.319$, $p<0.01$), Kontrol duygusu ($r=.251$, $p<0.01$; $r=.319$, $p<0.01$), Kendilik farkındalığının azalması ($r=.122$, $p<0.01$; $r=.152$, $p<0.01$), Zamanın dönüşümü ($r=.306$, $p<.0.01$; $r=.331$, $p<0.01$) Amaca ulaşma deneyimi ($r=.380$. $p<0.01$; $r=.445$, $p<0.01$) alt boyutları arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öte yandan, güdülenmeme alt boyutları ile optimal performans duygu durumunun “Görev zorluğu-beceri dengesi” ($r=-.168$, $p<0.01$), Eylem farkındalık birleşimi ($r=-.115$, $p<0.01$), Açık hedefler ($r=-.240$, $p<0.01$) alt boyutları arasında negatif anlamlı ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, Dışsal düzenleme ve güdülenmeme alt boyutları ile optimal performans

duygu durumunun Belirli geri bildirim ($r=-.099$, $p<0.01$; $r=-.231$, $p<0.01$), Göreve odaklanma ($r=-.094$, $p<0.01$; $r=-.238$, $p<0.01$), Kontrol duygusu ($r=-.094$, $p<0.01$; $r=-.238$, $p<0.01$), Zamanın dönüşümü ($r=-.145$, $p<0.01$; $r=-.220$, $p<0.01$) Amaca ulaşma deneyimi ($r=-.178$, $p<0.01$; $r=-.329$, $p<0.01$) alt boyutları arasında da negatif anlamlı ilişkili bulunmuştur.

Tablo 18’de ise optimal performans duygu durum ve beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklim arasındaki ilişkiyi test etmeye yönelik olarak yapılan basit korelasyon analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 18: Optimal Performans Duygu Durum ve Algılanan Güdüsel İklim Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analiz Sonuçları

| | | Öğrenci Öğrenme Yönelimi | Çabasız Sonuca Yönelim | Hatalar Hakkındaki Endişeler | Öğrenci Yarışma Yönelimi | Öğretmen Kaynaklı Öğrenme |
|--|---|--------------------------------|------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Görev Zorluğu Beceri Dengesi | r | .388 | .108 | .051 | .188 | .368 |
| | P | .000 | .012 | .238 | .000 | .000 |
| Eylem Farkındalık Birleşimi | r | .262 | .243 | .087 | .216 | .244 |
| | P | .000 | .000 | .044 | .000 | .000 |
| Açık Hedefler | r | .378 | .054 | -.028 | .126 | .317 |
| | P | .000 | .210 | .512 | .004 | .000 |
| Belirli Geri Bildirim | r | .362 | .097 | .028 | .166 | .312 |
| | P | .000 | .025 | .522 | .000 | .000 |
| Göreve Odaklanma | r | .426 | .040 | -.003 | .087 | .351 |
| | P | .000 | .350 | .951 | .044 | .000 |
| Kontrol Duygusu | r | .351 | .078 | .026 | .062 | .268 |
| | P | .000 | .072 | .548 | .151 | .000 |
| Kendilik Farkındalığının Azalması | r | .166 | .115 | -.041 | .090 | .167 |
| | P | .000 | .008 | .342 | .038 | .000 |
| Zamanın Dönüşümü | r | .372 | .079 | .046 | .193 | .344 |
| | P | .000 | .068 | .289 | .000 | .000 |
| Amaca Ulaşma Deneyimi | r | .502 | .078 | .031 | .165 | .428 |
| | P | .000 | .070 | .467 | .000 | .000 |

Algılanan güdüsel iklimin öğrenci öğrenme yönelimi, çabasız sonuca yönelim ve hatalar hakkındaki endişeler alt boyutları ile Optimal performans duygu durumunun “Eylem farkındalık birleşimi” alt boyutu ($r=.362, p<0.01$; $r=.243, p<0.01$; $r=.087, p<0.01$) arasında; güdüsel iklimin öğrenci öğrenme yönelimi ile “Görev zorluğu-beceri dengesi” ($r=.388, p<0.01$), Açık hedefler ($r=.378, p<0.01$), Göreve odaklanma ($r=.426, p<0.01$), Kontrol duygusu ($r=.351, p<0.01$), Zamanın dönüşümü ($r=.372, p<0.01$) Amaca ulaşma deneyimi ($r=.502, p<0.01$) alt boyutları arasında ve güdüsel iklimin çabasız sonuca yönelim ve hatalar hakkındaki endişeler alt boyutları ile Belirli geri bildirim ($r=.368, p<0.01$; $r=.097, p<0.01$) ve Kendilik farkındalığının azalması ($r=.166, p<0.01$; $r=.115, p<0.01$) alt boyutları arasında pozitif ilişki vardır.

Algılanan güdüsel iklimin öğrenci yarışma yönelimi ve öğretmen kaynaklı öğrenme alt boyutları ile sırasıyla Optimal performans duygu durumunun “Görev zorluğu-beceri dengesi” ile ($r=.188, p<0.01$; $r=.368, p<0.01$), Eylem farkındalık birleşimi ($r=.216, p<0.01$; $r=.244, p<0.01$), Açık hedefler ($r=.126, p<0.01$; $r=.317, p<0.01$), Belirli geri bildirim ($r=.166, p<0.01$; $r=.312, p<0.01$), Göreve odaklanma ($r=.087, p<0.01$; $r=.351, p<0.01$), Kendilik farkındalığının azalması ($r=.090, p<0.01$; $r=.167, p<0.01$), Zamanın dönüşümü ($r=.193, p<0.01$; $r=.344, p<0.01$) Amaca ulaşma deneyimi ($r=.165, p<0.01$; $r=.428, p<0.01$) alt arasında ve Kontrol duygusu ($r=.268, p<0.01$) alt boyutu ile öğretmen kaynaklı öğrenme alt boyutu ile arasında pozitif ilişki vardır.

Beden eğitimi dersine katılım güdüsü ve algılanan güdüsel iklimin optimal performans duygu durumu belirlemedeki rolünün sınanması amacı ile çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, değişkenler arasındaki ilişkiyi bulmamıza imkan veren bir analiz yöntemidir (2). Bu analiz ile bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenir. Çoklu hiyerarşik regresyon analizinde ise, birden çok bağımsız değişkenin, bir bağımlı değişken üzerindeki etkisine hiyerarşik olarak bakılır. Bu tez çalışmasında yapılan çoklu

hiyerarşik regresyon analizinde, bağımlı değişken olarak optimal performans duygu durumuna ait her bir alt boyutu ile bağımsız değişkenler olarak ise güdüsel iklim (next 1) ve güdülenmenin (next 2) tüm alt boyutları kullanılmıştır. Değişken seçiminde “**enter metodu**” seçilmiştir. Aşağıdaki tablolarda sırasıyla modellere ilişkin çoklu korelasyon katsayıları (R), yani sonuç (outcome) ile tahmin ediciler (predictors) arasındaki çoklu korelasyon ölçümü (41); çoklu belirtme sayıları (R^2), modele ilişkin regresyon katsayıları (b), ile modeller için F değerleri ve önem düzeyleri bulunmaktadır.

Beden eğitimi dersine katılım güdüsü ve algılanan güdüsel iklimin optimal performans duygu durumunun “Görev zorluğu- beceri dengesi” alt boyutu ile belirleme düzeylerine ait hiyerarşik regresyon analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19: “Görev Zorluğu Beceri Dengesi” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon çözümlemesi

| Adım 1 | β | T | p |
|--|---------|----------|----------|
| İçsel GÜdülenme | .075 | 2.24 | .025 |
| Özdeşimle Düzenleme | .156 | 4.62 | .000 |
| Dışsal Düzenleme | -.002 | -.061 | .949 |
| Güdülenmeme | -.029 | -1.10 | .275 |
| R = 0.35 R ² =0.12 F(4, 531)=18.84 p < 0.05 | | | |
| Adım 2 | | | |
| İçsel GÜdülenme | .063 | 1.99 | .046 |
| Özdeşimle Düzenleme | .110 | 3.39 | .001 |
| Dışsal Düzenleme | -.001 | -.028 | .978 |
| Güdülenmeme | .007 | .284 | .776 |
| Öğrenci Öğrenme Yönelimi | .162 | 2.94 | .003 |
| Çabasız Sonuca Yönelim | .028 | .621 | .534 |
| Hatalar Hakkındaki Endişe | -.005 | -.131 | .892 |
| Öğrenci Yarışma Yönelimi | .039 | .821 | .411 |
| Öğretmen Kaynaklı Öğrenme | .134 | 2.55 | .011 |
| R= 0.47 R ² =0.22 F(9, 526)=16.64 p < 0.05 | | | |

Regresyon analiz sonuçlarına göre hem ilk (R = 0.35 R²=0.12 F(4, 531)=18.84 p < 0.05) hem de ikinci adımın (R= 0.47 R²=0.22 F(9, 526)=16.64 p < 0.05) özgün katkısının model içerisinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre **Görev Zorluğu Beceri Dengesi** ile regresyon denkleminin (bağıntı) ilk adımında içsel güdülenme ($\beta=.075$, p < 0.05), ve özdeşimle düzenleme ($\beta=.156$, p < 0.05) arasındaki ilişkinin p < 0.05 düzeyinde istatistiksel

olarak anlamlı olduğu gör÷lmektedir. Diğer taraftan bağıntının 2. adımında **Görev Zorluğu Beceri Dengesi** ile içsel güdülenme ($\beta=.063$, $p> 0.05$), özdeşimle düzenleme ($\beta=.110$, $p> 0.05$), öğrenci öğrenme yönelimi ($\beta=.062$, $p< 0.05$) ve öğretmen kaynaklı öğrenme ($\beta=.164$, $p< 0.05$) arasındaki ilişkinin $p< 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu gör÷lmektedir.

İlk adım beden eğitiminde katılım güdüsünün **Görev Zorluğu Beceri Dengesi** üzerindeki etkisi iken, ikinci adım hem beden eğitiminde katılım güdüsünün hem de algılanan güdüsel iklimin **Görev Zorluğu Beceri Dengesi** üzerindeki etkisini vermektedir. İlk adım varyansın (R^2) % 12'sini açıklarken, algılanan güdüsel iklim eklendiğinde ikinci adımın varyansı (R^2) % 22 oranında açıkladığı gör÷lmektedir. Buna göre içsel güdülenme, özdeşimle düzenleme, öğrenci öğrenme yönelimi ve öğretmen kaynaklı öğrenmenin “**Görev Zorluğu Beceri Dengesi**”nin önemli açıklayıcıları oldukları gör÷lmüştür.

Beden eğitimi dersine katılım güdüsü ve algılanan güdüsel iklimin optimal performans duygu durumunun “**Eylem farkındalık birleşimi**” alt boyutu ile belirleme düzeylerine ait hiyerarşik regresyon analiz sonuçları Tablo 20’ de sunulmuştur.

Tablo 20: “Eylem Farkındalık Birleşimi” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon çözümlemesi

| Adım 1 | β | t | p |
|--|---------|----------|----------|
| İçsel Güdülenme | .075 | 2.05 | .040 |
| Özdeşimle Düzenleme | .128 | 3.44 | .001 |
| Dışsal Düzenleme | -.009 | -.33 | .739 |
| Güdülenmeme | -.008 | -.291 | .771 |
| R=.28 R ² = 0.07 F _(4;531) =11.12 p < 0.05 | | | |
| Adım 2 | | | |
| İçsel Güdülenme | .055 | 1.55 | .121 |
| Özdeşimle Düzenleme | .098 | 2.68 | .007 |
| Dışsal Düzenleme | -.021 | -.800 | .424 |
| Güdülenmeme | -2,85 | -.001 | .999 |
| Öğrenci Öğrenme Yönelimi | .079 | 1.28 | .199 |
| Çabasız Sonuca Yönelim | .197 | 3.99 | .000 |
| Hatalar Hakkındaki Endişe | -.005 | -.104 | .917 |
| Öğrenci Yarışma Yönelimi | .040 | .742 | .458 |
| Öğretmen Kaynaklı Öğrenme | .086 | 1.46 | .143 |
| R=.40 R ² =0.16 F _(9;526) =10.94 p < 0.05 | | | |

Regresyon analiz sonuçlarına göre hem ilk (R=.28 R² = 0.07 F_(4;531)=11.12 p < 0.05) hem de ikinci adımın (R=.40 R²=0.16 F_(9;526)=10.94 p < 0.05) özgün katkısının model içerisinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre bağıntının ilk adımında **Eylem Farkındalık Birleşimi** ile içsel güdülenme ($\beta=.075$, $p < 0.05$), özdeşimle düzenleme ($\beta=.128$, $p < 0.05$) ve çabasız sonuca yönelim ($\beta=.197$, $p < 0.05$) arasındaki ilişkinin $p < 0.05$ düzeyinde

istatistiksel olarak anlamlı olduğu gör÷lmektedir. Ancak bağıntının 2. adımımda algılanan g÷d÷sel iklimin modele dahil edilmesi ile içsel g÷d÷lenme değişkeni ($\beta=.055$, $p> 0.05$) anlamlı etkisini yitirmiştir. Buna göre bağıntının 2 adımımda **Eylem Farkındalık Birleşimi** ile özdeşimle d÷zenleme ($\beta=.128$, $p< 0.05$) ve çabasız sonuca yönelim ($\beta=.197$, $p< 0.05$) arasındaki ilişkinin $p< 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu gör÷lmektedir.

İlk adım beden eğitiminde katılım g÷d÷sünün **Eylem Farkındalık Birleşimi** üzerindeki etkisi iken, ikinci adım algılanan hem beden eğitiminde katılım g÷d÷sünün hem de g÷d÷sel iklimin **Eylem Farkındalık Birleşimi** üzerindeki etkisini vermektedir. İlk adım varyansın (R^2) % 7 gibi çok az bir kısmını açıklarken, algılanan g÷d÷sel iklim eklendiğinde ikinci adımın varyansın (R^2) % 16'sını açıkladığı gör÷lmektedir. Buna göre, özdeşimle d÷zenleme ve çabasız sonuca yönelmenin “**Eylem Farkındalık Birleşimi**”nin önemli açıklayıcıları oldukları gör÷lmüştür.

Beden eğitimi dersine katılım g÷d÷sü ve algılanan g÷d÷sel iklimin optimal performans duygu durumunun “**Açık hedefler**” alt boyutu ile belirleme düzeylerine ait hiyerarşik regresyon analiz sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21: “Açık Hedefler” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon çözümlemesi

| Adım 1 | β | t | p |
|---|---------|-------|------|
| İçsel Güdülenme | .064 | 1.88 | .059 |
| Özdeşimle Düzenleme | .127 | 3.65 | .000 |
| Dışsal Düzenleme | .024 | .970 | .332 |
| Güdülenmeme | -.093 | -3.46 | .001 |
| R= .35 R ² = 0.12 F _(4;531) =18.31 p < 0.05 | | | |
| Adım 2 | | | |
| İçsel Güdülenme | .056 | 1.71 | .088 |
| Özdeşimle Düzenleme | .081 | 2.38 | .017 |
| Dışsal Düzenleme | .026 | 1.06 | .288 |
| Güdülenmeme | -.051 | -1.89 | .059 |
| Öğrenci Öğrenme Yönelimi | .237 | 4.14 | .000 |
| Çabasız Sonuca Yönelim | .016 | .352 | .725 |
| Hatalar Hakkındaki Endişe | -.061 | -1.48 | .138 |
| Öğrenci Yarışma Yönelimi | .016 | .314 | .754 |
| Öğretmen Kaynaklı Öğrenme | .047 | .851 | .395 |
| R=.45 R ² =0.20 F _(9;526) =14.45 p < 0.05 | | | |

Regresyon analiz sonuçlarına göre hem ilk (R= .35 R² = 0.12 F_(4;531)=18.31 p < 0.05) hem de ikinci adımın (R=.45 R²=0.20 F_(9;526)=14.45 p < 0.05) özgün katkısının model içerisinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bağıntının ilk adımında **Açık Hedefler** ile özdeşimle düzenleme (β =.127, p< 0.05) arasındaki ilişki p < 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı iken; **Açık Hedefler** ile güdülenmeme (β =-.093, p< 0.05) arasındaki ilişkinin p

< 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak bağıntının 2. adımında algılanan güdüsel iklimin modele dahil edilmesi ile birlikte güdülenmeme değişkeni anlamlı etkisini yitirmiştir. Buna göre bağıntının 2. adımında **Açık Hedefler** ile öğrenci öğrenme yönelimi ($\beta=.237$; $p < 0.05$) ve özdeşimle düzenleme ($\beta=.081$, $p < 0.05$) arasındaki ilişkinin $p < 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

İlk adım beden eğitiminde katılım güdüsünün **Açık Hedefler** üzerindeki etkisi iken, ikinci adım hem beden eğitiminde katılım güdüsünün hem de algılanan güdüsel iklimin açık hedefler üzerindeki etkisini vermektedir. İlk adım varyansın (R^2) % 12'sini açıklarken, algılanan güdüsel iklim eklendiğinde ikinci adımın varyansın (R^2) % 20'sini açıkladığı görülmektedir. Buna göre, özdeşimle düzenleme ve öğrenci öğrenme yöneliminin “**Açık Hedefler**”in önemli açıklayıcıları oldukları görülmüştür.

Beden eğitimi dersine katılım güdüsü ve algılanan güdüsel iklimin optimal performans duygu durumunun “**Belirli geri bildirim**” alt boyutu ile belirleme düzeylerine ait hiyerarşik regresyon analiz sonuçları Tablo 23’ te sunulmuştur.

Tablo 22: “Belirli Geri Bildirim” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon çözümlemesi

| Adım 1 | β | t | p |
|--|---------|----------|----------|
| İçsel Güdülenme | .093 | 2.79 | .005 |
| Özdeşimle Düzenleme | .118 | 3.50 | .001 |
| Dışsal Düzenleme | .009 | .369 | .712 |
| Güdülenmeme | -.073 | -2.79 | .005 |
| R=.36 R ² = 0.13 F _(4;531) = 20.02 p <0.05 | | | |
| Adım 2 | | | |
| İçsel Güdülenme | .083 | 2.57 | .010 |
| Özdeşimle Düzenleme | .079 | 2.38 | .017 |
| Dışsal Düzenleme | .008 | .333 | .739 |
| Güdülenmeme | -.042 | -1.61 | .108 |
| Öğrenci Öğrenme Yönelimi | .185 | 3.29 | .001 |
| Çabasız Sonuca Yönelim | .083 | .770 | .441 |
| Hatalar Hakkındaki Endişe | -.011 | -.278 | .781 |
| Öğrenci Yarışma Yönelimi | .033 | .679 | .498 |
| Öğretmen Kaynaklı Öğrenme | .056 | 1.04 | .297 |
| R=.46 R ² =0.20 F _(9;526) =14.6 p < 0.05 | | | |

Regresyon analiz sonuçlarına göre hem ilk (R=.36 R² = 0.13 F_(4;531)= 20.02 p <0.05) hem de ikinci adımın (R=.46 R²=0.20 F_(9;526)=14.6 p < 0.05) özgün katkısının model içerisinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bağıntının ilk adımında **Belirli geri bildirim** ile içsel güdülenme (β =.093, p< 0.05) ve özdeşimle düzenleme (β =.118, p< 0.05) arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif bir ilişkisi varken; **Belirli geri bildirim** ile güdülenmeme (β =-.073, p< 0.05) arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Ancak bağıntının ikinci adımında

algılanan güdüsel iklim değişkeninin modele dahil edilmesi ile güdülenmeme değişkeni anlamlı etkisini yitirmiştir. Buna göre bağıntının 2. adımında **Belirli geri bildirim** ile içsel güdülenme ($\beta=.083$, $p< 0.05$), özdeşimle düzenleme ($\beta=.079$, $p< 0.05$) ve öğrenci öğrenme yönelimi ($\beta=.185$, $p< 0.05$) arasındaki ilişki anlamlı ve pozitifdir.

İlk model beden eğitiminde katılım güdüsünün **Belirli Geri Bildirim** üzerindeki etkisi iken, ikinci model hem beden eğitiminde katılım güdüsünün hem de algılanan güdüsel iklimin belirli geri bildirim üzerindeki etkisini vermektedir. İlk adım varyansın (R^2) % 13'ünü açıklarken, algılanan güdüsel iklim eklendiğinde ikinci adımın varyansın (R^2) % 20'sini açıkladığı görülmektedir. Buna göre, içsel güdülenme, özdeşimle düzenleme ve öğrenci öğrenme yöneliminin "**Belirli Geri Bildirim**"ın önemli açıklayıcılarıdır.

Beden eğitimi dersine katılım güdüsü ve algılanan güdüsel iklimin optimal performans duygu durumunun "**Göreve Odaklanma**" alt boyutu ile belirleme düzeylerine ait hiyerarşik regresyon analiz sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23: “Göreve Odaklanma” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon çözümlemesi

| Adım 1 | β | t | p |
|--|---------|-------|------|
| İçsel Gütülenme | .041 | 1.18 | .238 |
| Özdeşimle Düzenleme | .156 | 4.44 | .000 |
| Dışsal Düzenleme | .013 | .509 | .611 |
| Gütülenmeme | -.087 | -3.20 | .001 |
| R=.35 R ² = 0.12 F _(4;531) = 18.95 p <0.05 | | | |
| Adım 2 | | | |
| İçsel Gütülenme | .037 | 1.12 | .262 |
| Özdeşimle Düzenleme | .104 | 3.08 | .002 |
| Dışsal Düzenleme | .015 | .635 | .525 |
| Gütülenmeme | -.037 | -1.39 | .164 |
| Öğrenci Öğrenme Yönelimi | .301 | 5.29 | .000 |
| Çabasız Sonuca Yönelim | .016 | .350 | .727 |
| Hatalar Hakkındaki Endişe | -.023 | -.570 | .569 |
| Öğrenci Yarışma Yönelimi | -.061 | 1.23 | .216 |
| Öğretmen Kaynaklı Öğrenme | .049 | .894 | .372 |
| R=.48 R ² =0.23 F _(9;526) =17.51 p < 0.05 | | | |

Regresyon analiz sonuçlarına göre hem ilk (R=.35 R² = 0.12 F_(4;531)= 18.95 p <0.05) hem de ikinci adımın (R=.48 R²=0.23 F_(9;526)=17.51 p < 0.05) özgün katkısının model içerisinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bağıntının ilk adımında **Göreve odaklanma** ile özdeşimle düzenleme (β =.156, p< 0.05) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki varken; **Göreve odaklanma** ile gütülenmeme (β =-.087, p< 0.05) arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Ancak bağıntının 2. adımında algılanan güdüsel iklimin modele dahil

edilmesiyle güdülenmeme değişkeni anlamlı etkisini yitirmiştir. Buna göre bağıntının 2. adımında **Göreve odaklanma** ile özdeşimle düzenleme ($\beta=.104$, $p< 0.05$) ve öğrenci öğrenme yönelimi ($\beta=.301$, $p< 0.05$) arasındaki ilişki anlamlı ve pozitifdir.

İlk adım beden eğitiminde katılım güdüsünün göreve odaklanma üzerindeki etkisi iken, ikinci adım hem beden eğitiminde katılım güdüsünün hem de algılanan güdüsel iklimin **Göreve Odaklanma** üzerindeki etkisini vermektedir. İlk adım varyansın (R^2) % 12'sini açıklarken, algılanan güdüsel iklim eklendiğinde ikinci adımın varyansın (R^2) % 23'ünü açıkladığı görülmektedir. Buna göre, özdeşimle düzenleme ve öğrenci öğrenme yönelimi "**Göreve Odaklanma**"nın önemli açıklayıcılarıdır.

Beden eğitimi dersine katılım güdüsü ve algılanan güdüsel iklimin optimal performans duygu durumunun "**Kontrol duygusu**" alt boyutu ile belirleme düzeylerine ait hiyerarşik regresyon analiz sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24: “Kontrol Duygusu” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon çözümlemesi

| Adım 1 | β | t | p |
|---|---------|-------|------|
| İçsel GÜdülenme | .035 | 1.04 | .298 |
| Özdeşimle Düzenleme | .127 | 3.68 | .000 |
| Dışsal Düzenleme | .041 | 1.65 | .099 |
| GÜdülenmeme | -.098 | 3.67 | .000 |
| R= .32 R ² = 0.10 F(4;531)= 15.31 p<0.05 | | | |
| Adım 2 | | | |
| İçsel GÜdülenme | .032 | .982 | .327 |
| Özdeşimle Düzenleme | .089 | 2.63 | .009 |
| Dışsal Düzenleme | .039 | 1.60 | .110 |
| GÜdülenmeme | -.065 | -2.43 | .015 |
| Öğrenci Öğrenme Yönelimi | .253 | 4.42 | .000 |
| Çabasız Sonuca Yönelim | .069 | 1.51 | .131 |
| Hatalar Hakkındaki Endişe | .011 | .267 | .790 |
| Öğrenci Yarışma Yönelimi | -.099 | 1.99 | .047 |
| Öğretmen Kaynaklı Öğrenme | .003 | .058 | .953 |
| R= .42 R ² =0.17 F(9;526)=12.24 p < 0.05 | | | |

Regresyon analiz sonuçlarına göre hem ilk (R= .32 R² = 0.10 F(4;531)= 15.31 p<0.05) hem de ikinci adımın (R= .42 R²=0.17 F(9;526)=12.24 p < 0.05) özgün katkısının model içerisinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bağıntının ilk adımında **Kontrol Duygusu** ile özdeşimle düzenleme (β =.127, p< 0.05), arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki varken; **Kontrol Duygusu** ile güdülenmeme (β =-.098, p< 0.05) arasında anlamlı ve negatif bir ilişki

bulunmaktadır. Bağıntının ikinci adımında ise özdeşimle düzenleme ve güdülenmeme değişkenlerinin anlamlı etkilerinin yanında **Kontrol Duygusu** ile öğrenci öğrenme yönelimi ($\beta=.253$, $p< 0.05$) arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif; öğrenci yarışma yönelimi ($\beta=-.099$, $p< 0.05$) arasındaki ilişki anlamlı ve negatiftir.

İlk adım beden eğitiminde katılım güdüsünün **Kontrol Duygusu** üzerindeki etkisi iken, ikinci adım hem beden eğitiminde katılım güdüsünün hem de algılanan güdüsel iklimin **Kontrol Duygusu** üzerindeki etkisini vermektedir. İlk adım varyansın (R^2) 10'unu açıklarken, algılanan güdüsel iklim eklendiğinde ikinci adımın varyansın (R^2) 17'sini açıkladığı görülmektedir. Buna göre, özdeşimle düzenleme, güdülenmeme, öğrenci öğrenme yönelimi ve öğrenci yarışma yönelimi "**Kontrol Duygusu**"nun önemli açıklayıcılarıdır.

Beden eğitimi dersine katılım güdüsü ve algılanan güdüsel iklimin optimal performans duygu durumunun "**Kendilik Farkındalığının Azalması**" alt boyutu ile belirleme düzeylerine ait hiyerarşik regresyon analiz sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25: “Kendilik Farkındalığının Azalması” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon çözümlemesi

| Adım 1 | β | t | p |
|---|---------|-------|------|
| İçsel GÜdülenme | .031 | .703 | .482 |
| Özdeşimle Düzenleme | .095 | 2.142 | .033 |
| Dışsal Düzenleme | -.003 | -.090 | .928 |
| GÜdülenmeme | -.019 | -.549 | .583 |
| $R=.16 R^2 = 0.02 F_{(4,531)}= 3.45 p < 0.05$ | | | |
| Adım 2 | | | |
| İçsel GÜdülenme | .016 | .364 | .716 |
| Özdeşimle Düzenleme | .065 | 1.45 | .147 |
| Dışsal Düzenleme | -.008 | -.253 | .800 |
| GÜdülenmeme | .001 | .029 | .977 |
| Öğrenci Öğrenme Yönelimi | .068 | .904 | .366 |
| Çabasız Sonuca Yönelim | .151 | 2.50 | .013 |
| Hatalar Hakkındaki Endişe | -.115 | 2.15 | .032 |
| Öğrenci Yarışma Yönelimi | .006 | .085 | .932 |
| Öğretmen Kaynaklı Öğrenme | .100 | 1.39 | .166 |
| $R=.26 R^2=0.06 F_{(9,526)}=3.74 p < 0.05$ | | | |

Regresyon analiz sonuçlarına göre hem ilk ($R=.16 R^2 = 0.02 F_{(4,531)}= 3.45 p < 0.05$) hem de ikinci adımın ($R=.26 R^2=0.06 F_{(9,526)}=3.74 p < 0.05$) özgün katkısının model içerisinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bağıntının ilk adımında **Kendilik Farkındalığının Azalması** ile özdeşimle düzenleme ($\beta=.095, p < 0.05$) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ancak bağıntının ikinci adımında algılanan güdüsel iklimin modele dahil

edilmesiyle özdeşimle düzenleme değişkeni anlamlı etkisini yitirmiştir. Buna göre bağıntının 2. adımında **Kendilik Farkındalığının Azalması** ile çabasız sonuca yönelim ($\beta=.151$, $p< 0.05$) arasındaki ilişki anlamlı ve pozitifken; **Kendilik farkındalığının azalması** ile hatalar hakkındaki endişe ($\beta=-.115$, $p< 0.05$) arasındaki ilişki anlamlı ve negatiftir.

İlk adım beden eğitiminde katılım güdüsünün kendilik farkındalığının azalması üzerindeki etkisi iken, ikinci adım hem beden eğitiminde katılım güdüsünün hem de algılanan güdüsel iklimin kendilik farkındalığının azalması üzerindeki etkisini vermektedir. İlk adım varyansın (R^2) % 2'sini açıklarken, algılanan güdüsel iklim eklendiğinde ikinci adımın varyansın (R^2) % 6'sını açıkladığı görülmektedir. Buna göre, çabasız sonuca yönelme ve hatalar hakkındaki endişe değişkenlerinin "**Kendilik Farkındalığının Azalması**"nın önemli açıklayıcılarıdır.

Beden eğitimi dersine katılım güdüsü ve algılanan güdüsel iklimin optimal performans duygu durumunun "**Zamanın Dönüşümü**" alt boyutu ile belirleme düzeylerine ait hiyerarşik regresyon analiz sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26: “Zamanın Dönüşümü” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon çözümlemesi

| Adım 1 | β | t | p |
|---|---------|-------|------|
| İçsel Güdülenme | .100 | 2.74 | .006 |
| Özdeşimle Düzenleme | .148 | 3.99 | .000 |
| Dışsal Düzenleme | -.030 | 1.12 | .264 |
| Güdülenmeme | -.050 | 1.736 | .083 |
| R=.37 R ² = 0.14 F(4,531)= 21.31 p< 0.05 | | | |
| Adım 2 | | | |
| İçsel Güdülenme | .088 | 2.51 | .012 |
| Özdeşimle Düzenleme | .104 | 2.87 | .004 |
| Dışsal Düzenleme | -.029 | -1.10 | .270 |
| Güdülenmeme | -.015 | -.528 | .598 |
| Öğrenci Öğrenme Yönelimi | .168 | 2.75 | .006 |
| Çabasız Sonuca Yönelim | -.005 | -.098 | .922 |
| Hatalar Hakkındaki Endişe | .006 | .134 | .893 |
| Öğrenci Yarışma Yönelimi | .079 | 1.50 | .135 |
| Öğretmen Kaynaklı Öğrenme | .110 | 1.89 | .060 |
| R=.46 R ² =0.22 F(9,526)=16.14 p < 0.05 | | | |

Regresyon analiz sonuçlarına göre hem ilk (R=.37 R² = 0.14 F(4,531)= 21.31 p< 0.05) hem de ikinci adımın (R=.46 R²=0.22 F(9,526)=16.14 p < 0.05) özgün katkısının model içerisinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bağıntının ilk adımında **Zamanın dönüşümü** ile içsel güdülenme (β =.100, p< 0.05) ve özdeşimle düzenleme (β =.148, p< 0.05) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bağıntının 2. adımında ise içsel güdülenme

ve özdeşimle düzenlemenin yanında **Zamanın Dönüşümü** ile öğrenci öğrenme yönelimi ($\beta=.168, p< 0.05$) arasındaki ilişki anlamlı ve pozitifdir.

İlk adım beden eğitiminde katılım güdüsünün zamanın dönüşümü üzerindeki etkisi iken, ikinci adım hem beden eğitiminde katılım güdüsünün hem de algılanan güdüsel iklimin zamanın dönüşümü üzerindeki etkisini vermektedir. İlk adım varyansın (R^2) % 14'ünü açıklarken, algılanan güdüsel iklim eklendiğinde ikinci adımın (R^2) varyansın % 22'sini açıkladığı görülmektedir. Buna göre, içsel güdülenme, özdeşimle düzenleme ve öğrenci öğrenme yönelimi “zamanın dönüşümü”nün önemli açıklayıcıları oldukları görülmüştür.

Beden eğitimi dersine katılım güdüsü ve algılanan güdüsel iklimin optimal performans duygu durumunun “**Amaca Ulaşma Deneyimi**” alt boyutu ile belirleme düzeylerine ait hiyerarşik regresyon analiz sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27: “Amaca Ulaşma Deneyimi” Bağımlı Değişken Olmak Üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon çözümlemesi

| Adım 1 | β | t | p |
|---|---------|-------|------|
| İçsel GÜdülenme | .095 | 2.72 | .007 |
| Özdeşimle Düzenleme | .220 | 6.22 | .000 |
| Dışsal Düzenleme | -.017 | -.664 | .507 |
| GÜdülenmeme | -.108 | 3.94 | .000 |
| $R=.50 R^2 = 0.25 F_{(4,531)}=43.93 p < 0.05$ | | | |
| Adım 2 | | | |
| İçsel GÜdülenme | .086 | 2.67 | .008 |
| Özdeşimle Düzenleme | .161 | 4.85 | .000 |
| Dışsal Düzenleme | -.016 | -.677 | .499 |
| GÜdülenmeme | -.057 | -2.17 | .031 |
| Öğrenci Öğrenme Yönelimi | .314 | 5.58 | .000 |
| Çabasız Sonuca Yönelim | .023 | .502 | .616 |
| Hatalar Hakkındaki Endişe | .010 | .251 | .802 |
| Öğrenci Yarışma Yönelimi | -.016 | -.331 | .741 |
| Öğretmen Kaynaklı Öğrenme | .077 | 1.43 | .152 |
| $R=.61 R^2=0.37 F_{(9,526)}=34.26 p < 0.05$ | | | |

Regresyon analiz sonuçlarına göre hem ilk ($R=.50 R^2 = 0.25 F_{(4,531)}=43.93 p < 0.05$) hem de ikinci adımın ($R=.61 R^2=0.37 F_{(9,526)}=34.26 p < 0.05$) özgün katkısının model içerisinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bağıntının ilk adımında **Amaca ulaşma deneyimi** ile içsel güdülenme ($\beta=0.95, p < 0.05$) ve özdeşimle düzenleme ($\beta=.220, p < 0.05$) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki varken; **Amaca ulaşma deneyimi** ile güdülenmeme ($\beta=-$

.108, $p < 0.05$) arasında anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. Buna göre bağıntının 2. adımında içsel güdülenme, özdeşimle düzenleme ve güdülenmemenin yanında; **Amaca Ulaşma Deneyimi** ile öğrenci öğrenme yönelimi ($\beta = .314$, $p < 0.05$) arasındaki ilişki anlamlı ve pozitiftir.

İlk adım beden eğitiminde katılım güdüsünün Amaca Ulaşma Deneyimi üzerindeki etkisi iken, ikinci adım hem beden eğitiminde katılım güdüsünün hem de algılanan güdüsel iklimin amaca ulaşma deneyimi üzerindeki etkisini vermektedir. İlk adım varyansın (R^2) % 25'ini açıklarken, algılanan güdüsel iklim eklendiğinde ikinci adımın varyansın (R^2) % 37'sini açıkladığı görülmektedir. Buna göre, içsel güdülenme, özdeşimle düzenleme, güdülenmeme ve öğrenci öğrenme yönelimi "**Amaca Ulaşma Deneyimi**"nin önemli açıklayıcılarıdır.

Buna göre bu tez çalışmasında optimal performans duygu durumunun her bir alt boyutunun içinde en çok açıklanan bağımlı değişkenin "**Amaca Ulaşma Deneyimi**" olduğu ve bunun en güçlü açıklayıcısının da, beden eğitimine katılım güdüsü ($R = .50$ $R^2 = 0.25$ $F(4;530) = 43.93$ $p < 0.05$) alt ölçeklerinden içsel güdülenme (BETA = .120, $\beta = .086$, $p < 0.05$), özdeşimle düzenleme (BETA = .222, $\beta = .161$, $p < 0.05$) ve güdülenmeme (BETA = -.094, $\beta = -.057$, $p < 0.05$) ile algılanan güdüsel iklim ($R = .61$ $R^2 = 0.37$ $F(9;525) = 34.26$ $p < 0.05$) alt ölçeklerinden öğrenci öğrenme yönelimi (BETA = .313, $\beta = .314$, $p < 0.05$) olduğu görülmüştür.

İstatistiksel olarak en çok açıklanan diğer değişkenler ise sırasıyla Zamanın Dönüşümü, Belirli Geri Bildirim, Göreve Odaklanma, Görev Zorluğu Beceri Dengesi, Açık Hedefler, Kontrol Duygusu, Eylem Farkındalık Birleşimi ve Kendilik Farkındalığının Azalması olarak bulunmuştur.

-BÖLÜM V-

TARTIŞMA

Bu tez çalışmasında, ilköğretim ikinci kademeye devam eden öğrencilerin beden eğitimi dersine katılım güduları, beden eğitimi dersinde algıladıkları güdüsel iklim ve beden eğitimi dersi esnasında yaşadıkları optimal performans duygu durumu belirlenerek, beden eğitime katılım güdüsü ve algılanan güdüsel iklimin optimal performans duygu durumunu belirlemedeki rolleri araştırılmıştır. Bu kapsamda çalışmada kullanılmak üzere üç ölçüm aracının geçerliği ve güvenilirliği beden eğitimi derslerine özgü sınınanmıştır. Ardından, bu tez çalışmasında beden eğitimi dersi kapsamında daha önce yazılı kaynaklarda sıklıkla ele alınmayan, beden eğitimi dersine katılım güdüsü, algılanan güdüsel iklim ve yine beden eğitimi dersi sırasında yaşanan optimal performans duygu durumu farklı demografik değişkenler açısından ele alınıp irdelenmiştir.

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar, alt problemler çerçevesinde ele alınıp tartışılmıştır.

5.1. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (Hipotez 1, 5 ve 9)

Beden eğitimi dersine katılım güdüsündeki cinsiyet farklılığını test etmeye yönelik yapılan analizler sonucunda, beden eğitimi dersine katılım güdüsünün içsel güdülenme, özdeşimle düzenleme ve güdülenmeme alt boyutlarında, cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı boyutlarındaki farklılık incelendiğinde erkek öğrencilerin güdülenmenin bu üç alt boyutunda elde ettikleri ortalama değerler, kız öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre, erkeklerin bu üç boyutta kızlardan daha yüksek puan elde etmesi erkeklerin beden eğitimi derslerine katılım güdülerinin daha içsel olduğu anlamına gelmektedir. İçsel güdülenmede davranış tamamen hür iradeli iken özdeşimle düzenlenmede davranış diğerlerine göre (dışsal düzenleme ve güdülenmeme) daha fazla hür iradeli. Burada davranışın sonuçları oldukça

değerlidir, kişi aktivitenin kendine yararlı olacağını düşünür ve sonraki davranış daha az baskıyla yapılır (ör, beden eğitimi dersine katılıyorum çünkü spor becerilerimin gelişmesini istiyorum). GÜdülenmeme ise, güdülenmenin yokluğunu ifade etmektedir (57, s. 133; 84). Diğer taraftan erkeklerin içsel güdülenme alt boyutu ortalamalarının yanında aynı zamanda güdülenmeme alt boyutundaki ortalamalarının da yüksek olması bir çelişki gibi gözükabilir. Ancak, literatürde (120, s. 5) hedef durumlarının dinamik olduğu ve bir zamandan diğerine değişiklik gösterebildiği belirtilmiştir. Hatta kişinin hem ego hemde görev yönelimli bir yapıya sahip olabileceği belirtilmiştir (131, s. 65). Dolayısıyla, yukarıdaki bulgunun nedeni bunlar olabilir. Ayrıca ders içerisinde yapılan uygulamaların bazen sıkıcı, kolay ve mücadele unsurları içermiyor olması da erkeklerin derse katılımını etkiliyor ve güdülenmeme yaşamalarına neden oluyor olabilir. Çünkü Simons-Morten ve diğerleri (111)'nin yapmış oldukları araştırmada; ilköğretim öğrencileri, bir beden eğitimi dersinde ortalama sekiz dakika aktif olabildiklerini ve bunun da bir dersin %25'ini oluşturduğunu rapor etmişlerdir. Ülkemizde yapılan bir araştırmanın sonuçları bu durumu desteklemektedir. Şöyle ki; araştırma 40'dk lik dersin ortalama olarak sadece 24 dk'sinin ders amaçları doğrultusunda verimli bir şekilde kullanıldığını göstermiştir (104). Ayrıca ilköğretim, lise ve dengi okullar beden eğitimi öğretim programları içeriği, belirlenen amaçları gerçekleştirmede istenilen düzeyde yeterli bulunmamıştır (28).

Elde edilen bu bulgu Ntoumanis (85) ve Pelletier ve diğ. (97)'nin çalışma bulguları ile de uyumludur. Her iki çalışmada da erkelerin içsel güdülenme ortalamaları kızlara göre yüksek bulunmuştur. Öte yandan, elde edilen bulgu Kazak (60) ve Ntoumanis (84)'in çalışma bulguları ile örtüşmemektedir. Kazak (60) ve Ntoumanis (84), kızların erkeklere göre, özellikle içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme alt boyutunda daha yüksek ortalamalara sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Vallerand ve Bissonnette (126) ile Guay, Vallerand ve Blanchard'ın (47) çalışmalarından elde edilen sonuçlar da bu çalışmanın sonuçlarını kısmen

desteklemektedir. Vallerand ve Bissonnette (126) ile Guay, Vallerand ve Blanchard'ın (47) çalışmasında da güdülenmeme alt boyutunda erkeklerin skorları kızlardan daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, bu bulgu cinsiyet rolü kalıpyargıları ile de ilişkili olabilir. Toplum tarafından erkek ve kadından beklenen davranışların neler olduğu ve her bir cinsiyetin rollerini nasıl ortaya koyması gerektiğini ifade eden inanç ve değerler, beden eğitimine katılımda etken rol oynayabilir (9). Böylece erkekler daha güçlü olduklarını sergileyebilecekleri aktiviteleri ve görevleri seçme eğilimde olabilirler. Beden eğitimi dersleri ise bunun en önemli aracıdır. Verilen görevler, erkek öğrencilerin beceri düzeyinin altında kalır yada aktivitenin temposu düşer ise, bu durum güdülenmeme yaşamının bir nedeni olarak görülebilir. Diğer taraftan ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersinden beklentilerinin cinsiyete göre araştırıldığı bir çalışmada (46), kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi derslerinden beklentilerinin farklı olduğu ortaya konmuştur. Çalışmada kızların ilk beklentisinin, "dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlık karşısında olma" gibi sosyal ve duyuşsal alanlara yönelik beklentilerinin olduğu, erkeklerin ise "beden eğitimi ve sporun sağlığa yararını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme" gibi fiziksel alana yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla beklentilerde ki bu farklılık, beden eğitimi dersine katılımda öncü rol oynayabilir. Bazı çalışmalarda (130), erkeklere göre kızların beden eğitimi dersine katılımlarında azalma olduğu dile getirilmektedir. Yine erkek öğrencilerin düzenli spora katılımlarının, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir (28). Erkeklerin içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme ortalama puanlarının kızlara göre daha yüksek puan alması ise bunun bir nedeni olarak karşımıza çıkabilir.

Beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklim ile sonuçlar ele alındığında, algılanan güdüsel iklimin öğrenci öğrenme yönelimi ve öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin elde ettikleri ortalama

değerler erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu boyutlardan ilki olan “öğrenci öğrenme yönelimi” alt boyutu görev yönelimli iklimi yansıtırken, diğer alt boyut olan “öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri” ise ego yönelimli iklimi yansıtmaktadır. Bu anlamda kızların hem öğrenme hem de ego ikliminde yüksek puanlar elde ettiği görülmektedir. Bu bulgulara göre, kızların derslerinde öğrenmeye karşı istekli olduklarını, verilen görevleri yerine getirmek için çabaladıklarını ve aynı zamanda da bunları yaparken yapacakları hatalar hakkında endişe duyarak, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından olumsuz değerlendirileceklerinden de endişe duydukları söylenebilir. Çalışmalarda sıklıkla (42, 93), erkeklerin kızlara göre daha ego yönelimli oldukları vurgulanmıştır. Bu tez çalışmasında kullanılan ölçeğin alt ölçeklerine baktığımızda, iki boyutun (öğrenci öğrenme yönelimi ve öğretmen kaynaklı öğrenme) ustalık/görev yönelimini diğer üç boyutun (hatalar hakkında endişe duyma, çabasız sonuca yönelim ve öğrencilerin yarışma yönelimi) ise performans/ego boyutunu içerdiğini görmekteyiz. Bu anlamda çıkan sonuçların görev ve ego yönelim literatürü ile de son derece ilişkili olması kaçınılmazdır. Murcia, Gimeno ve Coll (77), kızların erkeklere göre görev yönelimli iklim algılamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaştıkları çalışma bulguları bu çalışmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Öte yandan, Theodosiou, Mantis ve Papaioannou (121) yaptıkları çalışmada ise, iklim algılamaları açısından cinsiyetler arasında herhangi bir fark bulmadıkları çalışma sonuçları, elde edilen bulguyu destekler nitelikte değildir.

Optimal performans duygu durumundaki cinsiyet farklılığına ilişkin analiz sonuçları ele alındığında, beden eğitimi dersindeki optimal performans duygu durumunun görev zorluğu beceri dengesi, eylem farkındalık birleşimi ve kendilik farkındalığının azalması alt boyutlarında erkek öğrencilerin elde ettikleri ortalama değerler, kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu anlamda erkek öğrencilerin kızlara göre, beden eğitimi dersinde karşılaştıkları zorluklar ile beceriler arasında denge algıladıkları, bir görevi yaparken ona

fazlaca yoğunlaştıklarını, bir görev aşılımaya çalışılırken diğerlerinin yargılarına aldırmadıklarını ve kendilerini tamamen göreve yoğunlaştırdıkları ortaya çıkmıştır. Yani kızların verilen hareketleri otomatik hale getiremedikleri ve zorlandıkları (eylem ve farkındalık birleşimi) ve başkalarının değerlendirmelerine (kendilik farkındalığının azalması) erkeklerden daha çok önem verdikleri ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan, Moneta'ya (74) göre, eğer algılanan becerilerin düzeyi görevin algılanan zorluğundan daha azsa, kişi kaygı yaşar ya da görevi uygulayabilmek için yeni beceriler öğrenerek dengeyi kurmaya çalışır. Ancak algılanan becerilerin düzeyi görevin algılanan zorluğundan daha fazlaysa, kişi ya sıkılma yaşar ya da yeni bir şeyle meşgul olarak veya daha mücadeleci bir görevle uğraşarak dengeyi yakalamaya çalışır. Bu anlamda, derste verilen görevlerin erkeklerin beceri düzeyine daha uygun tasarlandığı sonucu çıkmaktadır. Optimal performans duygu durumunun cinsiyete göre farklılaştığı bulgusu Stavrou (118), Murcia, Gimeno, ve Coll (77) ve Russell (100) tarafından yapılan çalışmalarını sonuçları ile benzerlik göstermemektedir. Stavrou (118), Murcia, Gimeno, ve Coll (77) ve Russell (100) optimal performans duygu durumunun cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Sicilia, Moreno, Rojas (110) ise, yüksek motivasyonlu erkeklerin kızlara göre akış skorlarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu anlamda güdülenme düzeyinin belirli bir noktada olması (yani güdülenmeme olmaması) derse olan ilginin bir göstergesi olarak düşünebilir. Çünkü ilgisizlik ve motivasyonsuzluk akışın oluşmaması ve sıkıntı ile bıkkınlık yaşanmasına neden olmaktadır (17). Ayrıca çalışma bulgularının farklı şekilde çıkması, örneklem gruplarının (yaş, kültür vs.) farklılığından da kaynaklanabilir.

5.2. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumun Spor Yapıp Yapmamaya Göre Karşılaştırılması (Hipotez 2, 6, 10)

Çalışmada elde edilen bulgular beden eğitimi dersine katılım güdüsünün sadece “özdeşimle düzenleme” alt boyutunda spor yapıp yapmamaya göre anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Spor yapanların elde ettikleri ortalama değerler, spor yapmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Özdeşimle düzenleme alt boyutu dışsal güdülenmenin en hür iradeli formudur. Bu nedenle, derse güdülenme nedeni dışsaldır ancak bunun içselleştirildiği anlaşılmaktadır. Becerilerin gelişmesini, vücudun daha sağlıklı olmasını ve verilen görevlerin tamamlanmasını istemek özdeşimle düzenlemeye örnek olarak verilebilir. Özdeşimle düzenlemeye sahip bireylerde bu istekleri yerine getirmek amacı ile beden eğitimi dersine katılım gerçekleşmektedir. Bu anlamda, bu bulgu ile spor yapan öğrencilerin yapmayanlara göre belirli nedenler için spora katıldıklarını anlamaktayız. Bu nedenler tam olarak dışsal olmadıklarından spor yapanlar yapmayanlara göre daha hür iradeli denebilir. Bu bulgu literatür ile de uyumludur. Çünkü spor yapanların dışsal anlamlar nedeniyle spora katılabildikleri pek çok çalışmada (3, 7, 88) vurgulanmıştır. Bu nedenler sağlıklı görünmek, arkadaş edinmek, meşgul olmak, bir gruba üye olmak veya zayıflamak vb. gibi olabilmektedir. Bu tez çalışmasındaki bulgu ise, öğrencilerin bu olası nedenlerden herhangi biri ya da daha fazlası için beden eğitimi dersine katıldıklarını göstermektedir.

Algılanan güdüsel iklim ile ilgili analiz sonuçları ele alındığında, beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklim açısından spor yapanlar ve yapmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun nedeni olarak, spor yapan öğrencilerin spor yaptıkları saha atmosferinin, beden eğitimi ders ortamlarında ki atmosferleri ile benzer olmasından kaynaklanabilir. Çünkü algılanan iklim her iki ortamda da aynı ya da benzer ise, güdüsel iklim algılamaları arasında fark çıkmamasına neden olabilir. Diğer bir neden olarak,

spor yapan öğrencilerin spor yaptıkları ortamın profesyonel düzeyde olmaması da iklim algılamasında değişme gerçekleşmemesine neden olmuş olabilir. Çünkü spor yapanların ne düzeyde spor yaptıkları hakkında bilgi sorulduğunda 347 öğrencinin sadece 100 tanesinin lisanslı olarak, 247 öğrencinin ise hobi olarak uğraştığı belirtilmiştir. Hobi olarak spor yapma sıklığı ise, son derece düşük olarak bildirildiğinden, iklim algılamalarında fark çıkmamasının önemli bir nedeni olarak görülebilir. Diğer taraftan Cervelló ve diğ. (13) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara rastlanarak, spor yapanlar ile yapmayanlar arasında algılanan güdüsel iklim açısından farklılığa rastlanmamıştır. Bu literatür bulgusundan da hareketle, öğrencilerin güdüsel iklim algılamalarının spor yapıp yapmamaya göre değil, farklı değişkenler (ör, cinsiyet) tarafından etkilenebileceği anlaşılmaktadır.

Optimal performans duygu durumu ile ilgili analiz sonuçları ele alındığında ise göreve odaklanma, kontrol duygusu, zamanın dönüşümü ve amaca ulaşma alt boyutlarında, spor yapıp yapmamaya göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, anlamlı boyutlarındaki farklılık incelendiğinde spor yapanların elde ettikleri ortalama değerler, spor yapmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Yani spor yapanların bir göreve ait konsantrasyonları, görev üzerinde ne kadar kontrole sahip oldukları, yapılan etkinlik içinde kaybolma düzeyleri ve görevi yapmış olmaktan alınan haz düzeyleri, spor yapmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu literatür ile de uyumludur. Aynı şekilde Cervelló ve diğ. (13) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara rastlanarak, spor yapanların akış skorları, yapmayanlara göre yüksek bulunmuştur. Yine, Rogatko (99) tarafından yapılan çalışmada da sporcuların sporcu olmayanlara göre genel akış skorları yüksek çıkmıştır. Çünkü spor, belli nedenler için yapılmaktadır. Bunlar içsel ya da dışsal nedenler olabilir. Bu nedenlere bağlılık düzeyi, spor yapanların akış kanalına girmelerini kolaylaştırmış olabilir.

5.3. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumun Takım Spor ve Bireysel Spor yapıp Yapmamaya Göre Karşılaştırılması (Hipotez 3, 7, 11)

Takım sporu (basketbol, futbol, voleybol) ile uğraşan bireylerin beden eğitimi dersine katılım güdüleri ve algıladıkları güdüsel iklim skorları ile bireysel sporla (tenis, masa tenisi, dans, karate, cimnastik ve yüzme) uğraşan bireylerinki ile kıyaslandığında bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde takım sporu ile bireysel spor yapan öğrenciler arasında spora katılım güdüsü açısından yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu tez çalışmasında da herhangi bir farkın çıkmamış olması, beden eğitimi ders ortamının kendine özgü özelliğinden kaynaklanabilir. Ayrıca bu sonuçlar, bu tez çalışmasındaki örneklem grubunun yaş ortalamasının küçük olmasından ve öğrencilerin arasında rekabetçi düzeyde sporcunun çok az sayıya olmasından dolayı da olabilir. Diğer taraftan bunun nedeni, örneklem sayısındaki dengesizliktende kaynaklanabilir. Takım sporu ile ilgilenen öğrenci sayısı 286 iken, bireysel spor yapanların sayısı 62'dir. Bu dağılım, farkın çıkmamasında etken rol oynayabilir.

Öte yandan, yapılan analizlerde optimal performans duygu durumunun görev zorluğu beceri dengesi ve belirli geri bildirim alt boyutlarında takım sporu ile bireysel spor yapanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Anlamlı boyutlarındaki farklılık incelendiğinde ise takım sporu yapanların elde ettikleri ortalama değerler, bireysel spor yapanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, takım sporu yapanların görevlerine odaklanmaları ve konsantrasyonlarını yaptıkları işe daha yoğunlaştırdıkları söylenebilir. Aynı şekilde takım sporu yapanların performansları hakkında, bireysel spor yapanlara göre daha net fikre sahip oldukları da ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan literatürde akışın başka boyutlarına ait farklılıklar bulunmakta ve bu tez çalışmasındaki bulguları direk destekler nitelikte bir bulguya rastlanmamıştır. Örneğin Russell (100) tarafından yapılan lise düzeyindeki takım ve bireysel

spor yapan öğrencilerin akış durumlarındaki farklılıkların belirlendiği çalışmada, bireysel spor yapanların “eylem farkındalık birleşimi” alt boyutunda anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir (100). Farklı bir çalışmada belirtilene göre ise, yüksek düzeyde rekabetçi sporcuların, düşük düzeydeki rekabetçi takım sporcularına göre akış deneyimi daha çok yaşadıkları bulunmuştur (34). Szabo ve Kimiecik ise atletizmin koşu branşı ile uğraşan bireysel sporcuların akış deneyimlerini orta düzeyde yaşadıklarını ve bunu da koşmanın bir sonucu olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Akt. 57). Buna göre, literatürde de takım ve bireysel sporlarla uğraşan sporcular hakkında net bilgilerin olmadığı görülmektedir. Ayrıca literatürde geçen çalışmaların çoğunun beden eğitimi dersi öğrencilerinin dışında örneklem olduğu görülmektedir. Literatür bulguları ile bu tez çalışmasındaki bulgular kıyaslandığında, bu tez çalışmasındaki örneklem yapısının beden eğitime özgü ve daha küçük yaş grubu olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca, her bir akış boyutu açısından benzer bir örneklem yapısında araştırmaya rastlanmamış olması, bu bulgunun değerini ortaya koymaktadır.

5.4. Beden Eğitimi Dersine Katılım Güdüsü, Algılanan Güdüsel İklim ve Optimal Performans Duygu Durumun Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması (Hipotez 4, 8, 12)

Yapılan analizlerde sınıf düzeyine göre beden eğitimi dersine katılım güdüsünün içsel güdülenme alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, 6. sınıf öğrencilerinin içsel güdülenme alt boyutunda elde ettikleri ortalama değerler, 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Yani sınıflar arasındaki farklara bakıldığında, sınıf düzeyinin ilerledikçe güdülenme düzeyinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Literatürde de benzer bulgulara rastlanmıştır. Lepper, Corpus ve Iyengar (69)'da yaptıkları çalışma, içsel güdülenmenin yaş ve sınıf düzeyine göre değiştiği bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmalarında sınıf düzeyi arttıkça içsel güdülenme düzeyi azalmıştır. Çakmak ve diğ. (19) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeyleri belirlenmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin altıncı

sınıfta sekizinci sınıfa göre daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, bu tez çalışmasından elde edilen bulgular literatür ile son derece uyumludur.

Bu tez çalışmasından elde edilen diğer bir bulgu ise, sınıf düzeyine göre beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklim alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamasıdır. Ancak Barkoukis ve diğ. (8) tarafından yapılan çalışmada lise 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin güdüsel iklim ve yaklaşma-kaçınma güdülerinin araştırıldığı çalışmada, sınıf düzeyi küçük olan kız öğrencilerin daha çok ustalık içerikli iklim algıladıkları bulunmuştur. Yaşla birlikte güdüsel iklim algılamalarının değiştiği, yaşla beraber ustalık yönelimli iklim algılamalarında azalma olduğu tespit edilmiştir ve benzer bir bulgu Xiang ve diğ. (135) tarafından da ortaya konmuştur. Ayrıca Nichols ve diğ. (82) göre küçük çocuklarda belirli şekilde görev ilişkili bir yapı vardır ve çocuklar yetenek kavramını olduğu gibi kullanma eğilimlidir ve başarıyı, çaba olarak anlamlandırır. Çocukların yetenek seviyeleri öz referanslıdır, gelişme ve öğrenmeye bağlıdır. Buna zıt olarak, ego ilişkili bireyler, yeteneği; çaba yeteneğe denk değildir anlamında kullanma eğilimindedirler. Geç çocukluk döneminde ortaya çıkan bu yapıda, yetenek kapasite olarak algılanır ve yetenek diğerleriyle rekabet edildiğinde sergilenir. Diğer taraftan Çamlıyer ve Çamlıyer'e (20) göre, hareket eğitimindeki kavramlar 11-12 yaş sonrasında değiştirilmelidir. "Beden Eğitimi ve Hareket Eğitimi" kavramlarının yerine "Spor Eğitimi" kavramları kullanılmalıdır. Çünkü bu dönemde kazanılmış becerilerin farklılaştığı ve artık temel becerilerin herhangi bir spor tekniğinin öğrenilmesi, geliştirilmesi ve transferlerinde kullanılabilirdiği belirtilmiştir. Dolayısıyla, bu tez çalışmasında ki örnekleme ait bulgularda algılanan güdüsel iklim açısından fark çıkmamasının nedeni, tüm sınıflara (6., 7. ve 8.) giren öğretmenlerin aynı olması ve öğretmenlerin, hep aynı sınıf atmosferi yaratacak uygulamaları yapmış olması, farklı sınıfların iklim algılamalarının birbirine benzer şekilde oluşmasına neden olmuş olabilir. Diğer taraftan beden eğitimi dersine katılan öğrencilerin tutumlarında sınıf düzeyine göre farklılık olmadığını bulan araştırmalar (28) bulunmaktadır. Yine derslerin her

sınıf için aynı şekilde işleniyor olması, tutumlar arasında farklılık olmamasının bir nedeni olarak gösterilmiştir (28).

Optimal performans duygu durumundaki sınıf düzeyine göre farklılıklar incelendiğinde ise, optimal performans duygu durumunun görev zorluğu-beceri dengesi, açık hedefler, belirli geri bildirim ve amaca ulaşma alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, Görev zorluğu beceri dengesi alt boyutunda 6. sınıflar, 8.sınıflardan; açık hedefler alt boyutunda 6. ve 7. sınıflar 8. sınıflardan; belirli geri bildirim alt boyutunda 6. sınıflar 8. sınıflardan ve amaca ulaşma deneyimi alt boyutundan 6. ve 7. sınıflar 8. sınıflardan daha yüksek puan almışlardır. Sonuçlara bakıldığında, anlamlı farklılık elde edilen tüm boyutlarda en düşük puan ortalaması 8. sınıflara aittir. Sınıf düzeyi arttıkça içsel güdülenme düzeyinin düştüğü (69) bulgusundan hareketle, sınıf düzeyi arttıkça akış deneyimini yaşamamanın da azaldığı ortaya çıkmıştır. Zaten içsel güdülenme ile akış deneyimi arasında ki pozitif korelasyonlar, çalışmalarda (16, 56, 107) sıklıkla dile getirilmiştir. Elias ve diğ. (35) ilköğretim ikinci kademe üzerinde yaptıkları çalışmada sürekli akışı yordayan en önemli değişkenin hür irade olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer taraftan, yaş ve sınıf düzeyi arttıkça kişilerin yetenek algıları değişmektedir (82). Bu nedenle kişilerin yaşla birlikte, derse karşı tutum ve spora katılımlarında (137) azalma meydana gelmektedir. Literatürle (82, 137) dolayısıyla uyumlu olan bu bulgu ile bu tez çalışmasında sınıf düzeyi arttıkça, akış deneyimi yaşamamanın azaldığı ortaya konulmuştur.

5.5. Beden Eğitime Katılım Güdüsü ve Algılanan İlkimin Öğrencilerin Optimal Duygu Durumlarını Belirlemedeki Rolünün İncelenmesi (Hipotez 13, 14)

Bu bölümde öncelikle, beden eğitimi dersine katılım güdüsü ve algılanan güdüsel iklim ile optimal performans duygu durum arasındaki ilişkinin irdelenmesi sonucu elde edilen basit korelasyon analiz sonuçları tartışılacak, daha sonra ise güdülenme ve algılanan güdüsel iklimin optimal performansı belirlemedeki rolüne ilişkin olarak yapılan regresyon analiz sonuçları ele alınıp yordanacaktır. Buna göre, çalışmada kullanılan değişkenlerin (algılanan güdüsel iklim ve beden eğitime katılım güdüsü) diğer bir değişken olan optimal performans duygu durumunu ne kadar tahmin edebildiği açıklanacaktır.

Yapılan analizlerde içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme alt boyutları ile optimal performans duygu durumunun Görev zorluğu-beceri dengesi, Eylem farkındalık birleşimi Açık hedefler, Belirli geri bildirim, Göreve odaklanma, Kontrol duygusu, Kendilik farkındalığının azalması, Zamanın dönüşümü, Amaca ulaşma deneyimi alt boyutları arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Öte yandan, güdülenmeme alt boyutları ile optimal performans duygu durumunun Görev zorluğu-beceri dengesi, Eylem farkındalık birleşimi, Açık hedefler alt boyutları ile; dışsal düzenleme ve güdülenmeme alt boyutları ile optimal performans duygu durumunun Belirli geri bildirim, Göreve odaklanma, Kontrol duygusu, Zamanın dönüşümü, Amaca ulaşma deneyimi alt boyutları arasında negatif anlamlı ilişkili bulunmuştur.

Bu bulgulara bakıldığında, içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme alt boyutları, akışın tüm alt boyutları ile pozitif düzeyde anlamlı ilişkiye sahiptir. İçsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme, beden eğitime katılım güdüsünün en hür iradeli formlarıdır. Yani bu bulgulara göre, kişinin hür iradeli olma düzeyi arttıkça, akış deneyimini yaşamaya da artmaktadır. Diğer taraftan kişinin daha az hür iradeli olduğu (güdülenmeme ve dışsal düzenleme) durumlarda ise, yine akış deneyiminin azaldığı ortaya konulmuştur. Literatüre bakıldığında içsel güdülenme ile akış arasında sıklıkla (16, 56, 107) dile getirilen pozitif

korelasyon bulguları bu tez çalışmasındaki bulgular ile uyumludur. Ayrıca, Fullagar ve Mills (43) akademik aktiviteler üzerinde akış ile içsel güdülenmenin daha hür iradeli formları arasında pozitif korelasyona rastlamıştır. Çünkü akış durumu içsel olarak güdülenmiş olma durumu olarak tanımlanmıştır (25, s. 29). Ancak Stavrou'nun aktarımına göre (118), durumsal güdülenme ile akış arasındaki korelasyonlar tam olarak netliğe kavuşmamış olsa da, literatürde bunun tersi yönünde pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Kowal ve Fortier (66) içsel güdülenme ve hür iradeli davranışın, akış ile pozitif şekilde ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine Kowal ve Fortier (66), güdülenmenin hür iradeli formlarının akışı kolaylaştırabileceğine değinmişlerdir. Bunun yanında akış boyutları ile spora katılımın hangi boyutları arasında negatif korelasyon vardır diye literatür incelendiğinde, karşımıza Fullagar ve Mills (43) tarafından yapılan çalışmada dışsal düzenleme ile akış arasında korelasyona rastlanmayıp; dışsal güdülenmeye kıyasla, içsel güdülenme ile akış arasında ise daha güçlü pozitif korelasyonlara rastlandığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, güdülenme ile optimal performans duygu durumu arasında ise negatif korelasyona rastlanmıştır. Bu anlamda bakıldığında bu tez çalışmasından çıkan bulgular, literatür ile son derece uyumlu gözükmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, algılanan güdüsel iklimin öğrenci öğrenme yönelimi, çabasız sonuca yönelim ve hatalar hakkındaki endişeler alt boyutları ile Optimal performans duygu durumunun Eylem farkındalık birleşimi alt boyutu arasında; güdüsel iklimin öğrenci öğrenme yönelimi ile Görev zorluğu-beceri dengesi, Açık hedefler, Göreve odaklanma, Kontrol duygusu, Zamanın dönüşümü, Amaca ulaşma deneyimi alt boyutları arasında ve güdüsel iklimin çabasız sonuca yönelim ve hatalar hakkındaki endişeler alt boyutları ile Belirli geri bildirim ve Kendilik farkındalığının azalması alt boyutları arasında pozitif ilişki bulunmasıdır. Öte yandan algılanan güdüsel iklimin öğrenci yarışma yönelimi ve öğretmen kaynaklı öğrenme alt boyutları ile sırasıyla Optimal performans duygu durumunun

“Görev zorluğu-beceri dengesi” ile Eylem farkındalık birleşimi, Açık hedefler, Belirli geri bildirim, Göreve odaklanma, Kendilik farkındalığının azalması, Zamanın dönüşümü, Amaca ulaşma deneyimi alt boyutları arasında ve ayrıca Kontrol duygusu alt boyutu ile öğretmen kaynaklı öğrenme alt boyutu ile arasında pozitif ilişki vardır.

Bu bulgulara göre, algılanan güdüsel iklimin hiç bir alt boyutu ile optimal performans duygu durumunun belirtilen alt boyutları arasında negatif korelasyon bulunmamaktadır. Algılanan güdüsel iklimin tüm alt boyutları optimal performans duygu durumu ile pozitif ilişkilidir. Algılanan güdüsel iklimin öğrenci öğrenme yönelimi, çabasız sonuca yönelim ve hatalar hakkındaki endişeler alt boyutları ile optimal performans duygu durumunun eylem farkındalık birleşimi” alt boyutu arasında pozitif ilişki bulunması; kişinin ortamı öğrenme yönelimli olarak algılandığında aynı zamanda görevin gerekliliklerini de eksiksiz yerine getirebilme hissi yaşadığını vermektedir. Yine ortamda ki algı, bir görevi çaba harcamadan tamamlama ve bunu yaparken hatalardan endişe duymasına neden olacak şekildeyse, bu seferde hata yapma korkusundan dolayı, görevin gereğini eksiksiz yapma hissi yaşamasına neden olabilir.

Öte yandan algılanan güdüsel iklimin öğrenci öğrenme yönelimi ile Görev zorluğu-beceri dengesi, Açık hedefler, Göreve odaklanma, Kontrol duygusu, Zamanın dönüşümü, Amaca ulaşma deneyimi alt boyutları arasında da pozitif ilişki vardır. Öğrencinin ortamı öğrenme odaklı, görevlerin önemli olduğu ve hedeflerin belli olduğu bir ortam olarak algılandığında; ortamı yine becerileri ile görevler arasında bir dengenin sağlandığı, hedeflerin belirgin olduğu, konsantrasyonun arttığı, öz kontrole sahip olduğu, ders içerisindeyken zamanın nasıl geçtiğini anlamadığı ve görevi tamamlamanın mutluluğunu yaşayabildiği bir yer olarak algıladığı ortaya çıkmıştır.

Diğer taraftan algılanan güdüsel iklimin çabasız sonuca yönelim ve hatalar hakkındaki endişeler alt boyutları ile Belirli geri bildirim ve Kendilik farkındalığının azalması alt boyutları

arasında da pozitif ilişki bulunması ilginç gelmekle birlikte anlamlı gözükmektedir. Çünkü çabasız sonuca yönelme ile hatalar hakkındaki endişeler, kişinin ego yönelimli bir birey olduğunu anlatmaktadır. Bu yönelimin nedeni de öğretmenin yarattığı güdüsel iklimdir. Belirli geri bildirim, bir performans hakkında net bir fikre sahip olmayı anlatır. Kişi eyleminin sonunda başarılı olup olmadığı konusunda geri bildirim almak ister. Demek ki, bir görevi çaba harcamadan tamamlamaya çalışan ve bunu yaparken sosyal kıyaslamalar ile yapılan hatalardan endişe duyan kişi, aynı zamanda performansının sonucunu da son derece merak edebilmekte ve diğerlerinin kendi performansı ile ilgili değerlendirmelere önem vermemektedir. Çünkü ego yönelimli kişiler için önemli olan sonuçtur, onlar sonuç odaklıdır.

Son olarak algılanan güdüsel iklimde öğretmen ortamı öğrencileri yarışmaya, sosyal kıyaslamalara ve rekabete zorlayan tarzda hazırlıyorsa, öğrencilerin optimal performans duygu durumunda da zorluklar ile beceriler arasında bir denge hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak, Türk öğrencilerin rekabetten hoşlanmaları, yarışmayı sevmeleri ve ders atmosferinin onca odaklı hazırlanması olabilir. Yine öğrencilerin görevin gerekliliklerini otomatik olarak yerine getirdikleri ve eylemin içine tamamen girdikleri ortaya çıkmıştır. Yine bahsedildiği gibi, Türk öğrencilerin bu tip (rekabeti bol, mücadele dolu ve kazanma ve kaybetme olguları olan) aktiviteleri sevdiklerinden dolayı kaynaklanabilir. Diğer taraftan bu tez çalışmasına katılan öğrencilerin belirgin hedefleri olduğu, performanslarının sonuçları hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri, yaptıkları işe konsantre oldukları, diğerlerinin düşüncelerine odaklanmadıkları, zamanın nasıl geçtiğini anlamadıkları ve görevin kendisini yapmaktan büyük keyif aldıkları ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak algılanan güdüsel iklimin hem ego hem de görev içerikli boyutları, optimal performans duygu durumunun çoğu boyutu ile pozitif ilişkili çıkmıştır. Tüm bu bulgular literatürle yakından ilişkilidir. Örneğin Sicilia, Moreno ve Rojas (110) tarafından yapılan çalışmada hem ego hem de görev yönelimli öğrencilerde 9 boyutun hepsinde anlamlı

ve pozitif ilişkilere rastlanmıştır. Görev içerikli güdüsel iklim ile akışın tüm boyutları pozitif şekilde ilişkilirken, ego içerikli iklim ile akışın yine amaca ulaşma deneyimi, göreve odaklanma, zamanın dönüşümü ve amaca ulaşma deneyimi alt boyutları arasında pozitif ilişki çıkmıştır. Yine Moreno, Gimeno ve Coll (77) tarafından yapılan çalışmada da hem ego iklimi hem de görev iklimi, genel akış ile pozitif şekilde anlamlı çıkmıştır. Ancak görev içerikli iklimin akışla olan ilişkisi, ego içerikli iklime göre saha güçlü şekilde bulunmuştur. Bu bulgu Papaioannou and Kouli (93)'nin bulguları ile de benzerdir.

Beden eğitimi dersine katılım güdüsü ve beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklimin, optimal performans duygu durumunu belirlemedeki rolü ile ilgili analiz sonuçları ele alındığında, yapılan çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, beden eğitimine katılım güdüsü ile algılanan güdüsel iklimin beden eğitimi dersinde yaşanan optimal performans duygu durumunu olumlu veya olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Optimal performans duygu durumunun “Amaca Ulaşma Deneyimi” alt boyutu beden eğitimine katılım güdüsü tarafından en çok açıklanan bağımlı değişken olarak bulunmuştur.

Diğer taraftan “Zamanın dönüşümü” alt boyutu da beden eğitimi dersine katılım güdüsü tarafından en çok yordanan ($R^2=0.14$) ikinci alt boyuttur. Beden eğitimi dersine katılım güdüsünün optimal duygu durumunu belirleme düzeyi, algılanan güdüsel iklim ile kıyaslandığında, algılanan güdüsel iklimin açıklayıcılık düzeyinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Optimal performans duygu durumunun dokuz alt boyutundan sekizinde, beden eğitimine katılım güdüsünün açıklama özelliği, algılanan güdüsel iklimden daha fazla bulunmuştur. Yani sadece “Kendilik farkındalığının azalması” alt boyutunda beden eğitimine katılım güdüsünün yordama gücü ($R^2=0.02$) algılanan güdüsel iklimden ($R^2=0.06$) daha düşüktür. Literatüre baktığımızda hür iradeli güdülenmenin optimal performans duygu durumunu pozitif şekilde yordadığını gösteren çalışmalara (ör., 118, 128) rastlanmaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, beden eğitimine katılım güdüsünün, güdülenmeme alt boyutunun optimal performans duygu durumunun kontrol duygusu ve amaca ulaşma deneyimini negatif ve anlamlı şekilde yordadığı bulgusudur. Yani güdülenmeme (eylemi gerçekleştirmede ki isteksizlik, ilgisizlik vs.) durumu gerçekleştiğinde, kişinin akış kanalına girmesi beklenmemektedir. Bu bulgu Vorwerk (128) ve Fullagar ve Mills (43)'in bulguları ile son derece uyumludur. Sonuç olarak kişinin güdülenmeme yaşadığında kontrol hissini kaybettiği ve aktivitenin keyif alamadığı ortaya çıkmıştır.

Diğer taraftan optimal performans duygu durumunun sadece kendilik farkındalığının azalması boyutunun, güdüsel iklimin hatalar hakkında endişe duyma ($\beta=-.115$, $p< 0.05$) boyutu ile negatif; çabasız sonuca yönelme ($\beta=.151$, $p< 0.05$) boyutu ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Kendilik farkındalığının azalması boyutunun karakteristiğine bakıldığında, yapılan işe derinlemesine yoğunlaşma ve ona ait her şeyle (nesne, ses, seyirci vs.) bütünleşme duygusu olduğu (73) belirtilmektedir. Bu nedenle, negatif ilişkili olan algılanan güdüsel iklim boyutu için, yapılan hatalardan endişe duyma azaldıkça, aktivitenin içerisine derinlemesine girilerek ve sonucunun ne olacağını çok kestirmeden sadece aktivite ile ilgilenmenin artması anlamlı gözükmektedir. Pozitif ilişkili olan algılanan güdüsel iklimin diğer boyutu için ise, çabasız sonuca yönelmenin doğasından kaynaklanan ve kendi performansına değil de, dışsal nedenlere odaklanıyor olma, başkalarının söylediklerine önem verme, aktivitenin yapılacağı ortamı çok dikkate alma gibi özellikleri kendilik farkındalığının azalması boyutu ile ilişkisini açıklıyor gibi gözükmektedir.

Diğer taraftan, regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında algılanan güdüsel iklimin görev içerikli boyutlarından her ikisinin (öğrencilerin öğrenme yönelimi ve öğretmen kaynaklı öğrenme alt boyutları) , optimal performans duygu durumunun “görev zorluğu beceri dengesi” alt boyutu ile pozitif şekilde ilişkiliyken, tek olarak sadece “öğrencilerin öğrenme yönelimi” alt boyutunun açık hedefler, belirli geri bildirim, göreve odaklanma, kontrol duygusu, zamanın

dönüşümü ve amaca ulaşma deneyiminin pozitif şekilde ilişkili olduğunu görmekteyiz. Murcia ve diğ. (76) tarafından yapılan çalışmada, beden eğitimi sınıflarında görev içerikli güdüsel iklimin sürekli akışa pozitif ve anlamlı bir öngörü sağladığı ortaya konulmuştur. Ayrıca Murcia ve diğ. (78) ve Kowal ve Fortier (66) tarafından yapılan çalışmada ise hem görev hem de ego içerikli güdüsel iklim ve hür iradeli güdülenme sürekli akışın pozitif öngörücüsü olmuştur. Ancak görev içerikli boyutların, ego içerikli boyutlardan daha güçlü öngörü sağladığı ortaya konulmuştur. Bu anlamda, bu tez çalışmasından elde edilen bulgular literatürle uyumlu gözükmektedir.

Son olarak regresyon analizi bulguları incelendiğinde, genel olarak 1.adımda modele dahil edilen beden eğitimine katılım güdüsü alt boyutlarının etkisi, 2. adımda algılanan güdüsel iklimle beraber analize dahil edilince azalmaktadır. Ancak, beden eğitimine katılım güdüsünün “güdülenmeme” alt boyutunun etkisinin azaldığı ve içsel güdülenme ile özdeşimle düzenlemenin etkisinin anlamlı çıkan boyutlarda azalmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra algılanan güdüsel iklimin görev içerikli boyutu (öğrenci öğrenme yönelimi), ego içerikli boyutlara göre daha fazla öngörü sağlamıştır.

Regresyon analizinin amaçlarından biride bağımlı değişkeni, daha az bağımsız değişkenle açıklayacak en iyi alt kümeyi bulmak (2) olduğundan, 2. adımda karşımıza, bağımlı değişkenimizi (optimal performans duygu durum alt boyutları) en iyi açıklayacak bağımsız değişkenler çıkmıştır. Buna göre;

- Görev zorluğu beceri dengesini pozitif açıklayan değişkenler, özdeşimle düzenleme, öğrenci öğrenme yönelimi ve öğretmen kaynaklı öğrenme;
- Eylem farkındalık birleşimini pozitif açıklayan değişkenler özdeşimle düzenleme ve çabasız sonuca yönelim;
- Açık hedefleri pozitif açıklayan değişkenler, özdeşimle düzenleme ve öğrenci öğrenme yönelimi;

- Belirli geri bildirim pozitif açıklayan değişkenler, içsel güdülenme, özdeşimle düzenleme ve öğrenci öğrenme yönelimi;
- Göreve odaklanmayı pozitif açıklayan değişkenler, özdeşimle düzenleme ve öğrenci öğrenme yönelimi;
- Kontrol duygusunu pozitif açıklayan değişkenler özdeşimle düzenleme, öğrenci öğrenme yönelimi ile negatif açıklayan değişkenler öğrenci yarışma yönelimi ve güdülenmeme;
- Kendilik farkındalığını pozitif açıklayan değişken çabasız sonuca yönelim ve negatif açıklayan değişken hatalar hakkında endişe duyma yönelimi;
- Zamanın dönüşümünü pozitif açıklayan değişkenler içsel güdülenme, özdeşimle düzenleme ve öğrenci öğrenme yönelimi ile
- Amaca ulaşma deneyimini pozitif açıklayan değişkenler içsel güdülenme özdeşimle düzenleme ve öğrenci öğrenme yönelimi iken negatif açıklayan değişken güdülenmeme alt boyutudur.

Sonuç olarak, bulgular çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik değerleri ve katılımcıların samimi varsayılan cevaplandırmaları ile sınırlı olduğundan, bunlar tüm çalışma bulgularını etkileyen en önemli faktörlerdir.

-BÖLÜM VI-

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu tez çalışmasında beden eğitimi dersleri için uyarlama çalışması yapılan üç ölçeğin DFA ile elde edilen uyum iyiliği indekslerinin test edilen modeller için, model-veri uyumunun sağlandığını göstermiştir. Ayrıca ölçeklerin, orijinal ölçeklerindeki faktör yapılarıyla aynı bir yapıya sahip olduğu ve faktör yüklerine ait katsayıların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak bu ölçeklerin beden eğitimi derslerinde belirtilen psikolojik yapıları ölçen geçerli ve güvenilir araçlar olduğu belirlenmiştir.

Beden eğitimine katılım güdüsü, algılanan güdüsel iklim ve optimal performans duygu durumunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve;

1- Erkek öğrencilerin beden eğitimine katılım güdüsünün içsel güdülenme, özdeşimle düzenleme ve güdülenmeme alt boyutlarında elde ettikleri ortalama değerler, kız öğrencilerden daha yüksektir. Dışsal düzenleme alt boyutunda ise, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

2- Cinsiyete göre algılanan güdüsel iklim algılamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, “Beden eğitimi derslerinde öğrenme ve performans yönelimi ölçeği”nin öğrenci öğrenme yönelimi ve öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin elde ettikleri ortalama değerler erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. BEDÖPYÖ’nün Çabasız sonuca yönelim, Öğrenci yarışma yönelimi ve Öğretmen kaynaklı öğrenme alt boyutlarında ise anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

3- Optimal performans duygu durumundaki cinsiyet farklılığına ilişkin analiz sonuçları ele alındığında, beden eğitimi dersindeki optimal performans duygu durumunun görev zorluğu beceri dengesi, eylem farkındalık birleşimi ve kendilik farkındalığının azalması alt

boyutlarında erkek öğrencilerin elde ettikleri ortalama değerler, kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Açık hedefler, Belirli geri bildirim, Göreve odaklanma, Kontrol duygusu, Zamanın dönüşümü ve Amaca ulaşma deneyimi alt boyutlarında ise anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Beden eğitimine katılım güdüsü, algılanan güdüsel iklim ve optimal performans duygu durumunun spor yapıp yapmamaya göre farklılığına bakılmış ve;

1- Beden eğitimine katılım güdüsünün sadece “özdeşimle düzenleme” alt boyutunda spor yapıp yapmamaya göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre spor yapanların elde ettikleri ortalama değerler, spor yapmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. İçsel güdülenme, dışsal düzenleme ve güdülenmeme alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

2- Beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklim açısından spor yapan ve yapmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır

3- Optimal performans duygu durumu ile ilgili analiz sonuçları ele alındığında ise göreve odaklanma, kontrol duygusu, zamanın dönüşümü ve amaca ulaşma alt boyutlarında, spor yapıp yapmamaya göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, spor yapanların elde ettikleri ortalama değerler, spor yapmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Görev zorluğu beceri dengesi, Eylem farkındalık birleşimi, Açık hedefler, Belirli geri bildirim ve Kendilik farkındalığının azalması alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Beden eğitimine katılım güdüsü, algılanan güdüsel iklim ve optimal performans duygu durumunun takım sporu yada bireysel spor yapıp yapmamaya göre farklılığına bakılmış ve;

1- Takım sporu ile uğraşan bireylerin beden eğitimi dersine katılım güdülerini ve algılanan güdüsel iklim skorları ile bireysel sporla uğraşan bireylerin skorları karşılaştırıldığında bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2- Optimal performans duygu durumunun görev zorluğu beceri dengesi ve belirli geri bildirim alt boyutlarında takım sporu ile bireysel spor yapanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark

bulunmuştur. Anlamli boyutlarındaki farklılık incelendiğinde ise takım sporu ile uğraşanların elde ettikleri ortalama değerler, bireysel spor yapanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Beden eğitime katılım güdüsü, algılanan güdusel iklim ve optimal performans duygu durumunun sınıf düzeyine göre farklılığına bakılmış ve,

1- Beden eğitimi dersine katılım güdüsünün içsel güdülenme alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı fark elde edilmiştir. Buna göre, 6. sınıf öğrencilerinin içsel güdülenme alt boyutunda elde ettikleri ortalama değerler, 8. sınıf öğrencilerinin elde ettikleri değerlerden daha yüksek bulunmuştur.

2- Sınıf düzeyine göre beden eğitimi dersinde algılanan güdusel iklim alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmemiştir.

3- Optimal performans duygu durumu sınıf düzeyine göre incelendiğinde ise, görev zorluğu-beceri dengesi, açık hedefler, belirli geri bildirim ve amaca ulaşma alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre, Görev zorluğu beceri dengesi alt boyutunda 6. sınıflar, 8.sınıflardan; açık hedefler alt boyutunda 6. ve 7. sınıflar 8. sınıflardan; belirli geri bildirim alt boyutunda 6. sınıflar 8. sınıflardan ve amaca ulaşma deneyimi alt boyutundan 6. ve 7. sınıflar 8. sınıflardan daha yüksek puan almışlardır. Diğer yandan eylem farkındalık birleşimi, göreve odaklanma, kontrol duygusu, kendilik farkındalığının azalması ve zamanın dönüşümü alt boyutlarında ise, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Beden eğitime katılım güdüsü ve algılanan güdusel iklimin, öğrencilerin optimal duygu durumlarını belirlemedeki rolüne bakılmış ve;

1- İçsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme alt boyutları ile optimal performans duygu durumunun Görev zorluğu-beceri dengesi, Eylem farkındalık birleşimi Açık hedefler, Belirli geri bildirim, Göreve odaklanma, Kontrol duygusu, Kendilik farkındalığının azalması, Zamanın dönüşümü, Amaca ulaşma deneyimi alt boyutları arasında pozitif anlamlı ilişki

bulunmuştur. Öte yandan, güdülenmeme alt boyutları ile optimal performans duygu durumunun Görev zorluğu-beceri dengesi, Eylem farkındalık birleşimi, Açık hedefler alt boyutları ile; dışsal düzenleme ve güdülenmeme alt boyutları ile optimal performans duygu durumunun Belirli geri bildirim, Göreve odaklanma, Kontrol duygusu, Zamanın dönüşümü, Amaca ulaşma deneyimi alt boyutları arasında negatif anlamlı ilişkili bulunmuştur.

2- Algılanan güdüsel iklimin öğrenci öğrenme yönelimi, çabasız sonuca yönelim ve hatalar hakkındaki endişeler alt boyutları ile Optimal performans duygu durumunun Eylem farkındalık birleşimi alt boyutu arasında; güdüsel iklimin öğrenci öğrenme yönelimi ile Görev zorluğu-beceri dengesi, Açık hedefler, Göreve odaklanma, Kontrol duygusu, Zamanın dönüşümü, Amaca ulaşma deneyimi alt boyutları arasında ve güdüsel iklimin çabasız sonuca yönelim ve hatalar hakkındaki endişeler alt boyutları ile Belirli geri bildirim ve Kendilik farkındalığının azalması alt boyutları arasında pozitif ilişki elde edilmiştir. Öte yandan algılanan güdüsel iklimin öğrenci yarışma yönelimi ve öğretmen kaynaklı öğrenme alt boyutları ile sırasıyla Optimal performans duygu durumunun “Görev zorluğu-beceri dengesi” ile Eylem farkındalık birleşimi, Açık hedefler, Belirli geri bildirim, Göreve odaklanma, Kendilik farkındalığının azalması, Zamanın dönüşümü, Amaca ulaşma deneyimi alt boyutları arasında ve ayrıca Kontrol duygusu alt boyutu ile öğretmen kaynaklı öğrenme alt boyutu ile arasında pozitif ilişki elde edilmiştir.

Son olarak beden eğitimi dersine katılım güdüsü ve beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklimin, optimal performans duygu durumunu belirlemedeki rolü ile ilgili analiz sonuçları ele alındığında,

1- Algılanan güdüsel iklim ile beden eğitimine katılım güdüsünün, akışın orta düzeyde tahmin edicisi olduğu ortaya çıkmıştır.

2- Akışın “Amaca Ulaşma Deneyimi” boyutu en çok açıklanan boyut ve bunun en iyi açıklayıcısının ise, beden eğitimine katılım güdüsü olduğu ortaya çıkmıştır. Yani, kişinin beden

eğitimine katılım güdüsüne ait puan ortalamaları yükselmesi, kişinin hr iradeli davranıyor olması (içsel güdülenme düzeyi yüksek, özerklik, ilişkililik ve yetenekli olma hislerini yaşayan) kişinin amaca ulaşma deneyimini, yani kişinin eylemi eylemin kendisi için yapıyor olmasını ve bundan haz almasını da ortaya çıkartıyor demektir.

3- Diğer taraftan en çok açıklanan ikinci boyut olan “zamanın dönüşümü” boyutu ise yine hr iradeli olma ile orta düzeyde açıklanmıştır. Yani kişinin derste hr iradeli davranıyor olması kişinin eylemi yaparken zamanın nasıl geçtiğini anlamayarak, eylem içerisinde kaybolup giderek akışı yaşaması ve dersten daha fazla zevk alması anlamına geliyor demektir.

4- Güdülenmeme alt boyutu, optimal performans duygu durumunun kontrol duygusu ve amaca ulaşma deneyimini negatif ve anlamlı şekilde açıkladığı bulgusu elde edilmiştir. Yani güdülenmeme (eylemi gerçekleştirmede ki isteksizlik, ilgisizlik vs.) durumu gerçekleştiğinde, kişinin akış kanalına girmesi beklenmemektedir.

6.2.neriler

6.2.1.Uygulamaya Yönelik neriler

1. Bu tez çalışmasında erkeklerin kızlara göre daha hr iradeli çıkmış olması, ders atmosferinin kızlar içinde hr iradeli algılanacak şekilde düzenlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.
2. Başarıya güdülenme kavramı dinamik olduğundan, zaman zaman erkeklerin kızlara göre güdülenmeme durumlarının yüksek olabileceğini ortaya koymuş ve ders ortamının daha etkili ve verimli şekilde düzenlemesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.
3. Kızlar erkeklere göre daha görev yönelimli ve yaptıkları hatalar karşısında daha çok kaygı yaşadıklarından; erkeklerin daha görev yönelimli algılara sahip olmaları için görev içerikli iklim düzenlemelerinin arttırılması faydalı olacaktır. Kızların kaygı düzeylerini azaltabilmek için, öğretmenler ve diğerleri tarafından yapılan hatalara olan vurgu azaltılmalı ve başarıya dikkat çekilmelidir.

4. Kızlarında akışa kolay ulaşabilmeleri için, ders uygulamaları çeşitlendirilmeli. Kızların beceri düzeyi ile görevin zorluk düzeyi bir denge içerisinde gelişim göstermelidir.

5. Spor yapmak hür iradeli algıyı, akışı ve içsel güdülenmeyi kolaylaştırdığından, çocuklar spora teşvik edilmeli ve olumlu kazanımları hem ailelere hem de çocuklara anlatılmalıdır.

6. Takım sporu yapmak akışın diğer bir belirleyicisi olarak tespit edildiğinden, takım sporlarını teşvik eden işbirliğine dayalı aktiviteler ve grup aktivitelerine, beden eğitimi derslerinde daha çok yer verilmelidir.

7. Sınıf düzeyinin artmasıyla akış deneyimi ve içsel güdülenme düzeylerinin azaldığı bulgusundan hareketle, sınıf düzeyi arttıkça derse olan ilgi, istek ile pozitif tutum ve davranışların azalmaması için önlemler alınmalıdır. Ders ortamının çeşitlendirilmesi, ilgi ve ihtiyaçlara göre bir ders planının hazırlanması, zorluk düzeyinin ve başat hedeflerin farklılaştırılması gibi düzenlemeler, uygulamalarda yardımcı olabilir.

Tüm bu unsurlara dikkat edilerek hazırlanmış bir ders programı ve yapılan uygulamalar, öğrencilerin beden eğitimi derslerinden daha fazla haz almalarına yardımcı olabilir. Bu da öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı daha fazla olumlu tutum ve davranış geliştirmelerine yardımcı olabilir.

6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Son olarak, bu tez çalışmasındaki sınırlıkları göz önünde bulundurup aşağıdaki öneriler verilebilir:

-Çalışmada kullanılan ölçekler daha geniş örneklem gruplarına uygulanabilir.

-İleriki çalışmalar farklı yaş, kültür ve sınıf düzeylerindeki bireyler üzerinde yapılarak daha farklı bulgular elde edilebilir.

- Bu çalışma deneysel desende yapılandırılmadığından, sınırlı bilgilere ulaşılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda farklı araştırma desenleri ile daha geniş bulgulara ulaşılabilir.

- Bu alışma nitel veri toplama yöntemleri ile birleştirilerek, öğrencilerden daha ayrıntılı bilgi elde etme yoluna gidilmesi ile genişletilebilir.
- Çalışmada ele alınan güdülenme yapıları, farklı psikolojik kavramlarla (kaygı, tutum, yeterlikler vs.) ilişkilendirilebilir.

BÖLÜM VII

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDE GÜDÜSEL İKLİM VE GÜDÜLENMENİN OPTİMAL PERFORMANS DUYGU DURUMU ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi derslerinde güdüsel iklim ve güdülenmenin optimal performans duygu durumu belirlemedeki rolünün incelenmesidir. Bu çalışmanın ikincil amacı ise, beden eğitimine katılım güdüsü, beden eğitimi dersinde algılanan güdüsel iklim ve optimal performans duygu durumunun cinsiyete, spor yapıp yapmama, spora katılım türü ve sınıf düzeyine göre incelenmesidir.

Çalışmaya 6.,7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören yaşları 12 ile 15 arasında değişen 260 erkek ($\bar{X}=13.39$ $ss=0.94$) ve 276 kız ($\bar{X}=13.31$ $Ss=0.89$) olmak üzere toplam 536 ($\bar{X}=13.35$ $Ss=0.91$) öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. “Beden Eğitimi Dersi Durumsal Güdülenme Ölçeği”, “Beden Eğitimi Derslerinde Öğrenme Ve Performans Yönelimi Ölçeği” ve “Beden Eğitimi Dersi Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2” tüm katılımcılara uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik analizi (ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde), ikili karşılaştırmalar yapmak için bağımsız örneklerde t-test, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için Tukey post hoc analizi yapılmıştır. Ayrıca, beden eğitimi dersinde güdüsel iklim ve güdülenme düzeyinin optimal performans duygu durum üzerine etkisinin incelenmesi için, Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15 programı kullanılmıştır.

Yapılan analizler beden eğitimine katılım güdüsünde cinsiyet, spor yapıp yapmama ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur ($p < 0.05$). Spora katılım türü açısından ise beden eğitimine katılım güdüsünde anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir ($p >$

0.05). Cinsiyet açısından, beden eğitimi dersine katılım güdüsünün içsel güdülenme, özdeşimle düzenleme ve güdülenmeme alt boyutlarında erkek öğrencilerin elde ettiği ortalama puanlar kızlardan daha yüksek bulunmuştur. Spor yapma açısından, “özdeşimle düzenleme” alt boyutunda spor yapanların elde ettikleri ortalama değerler, spor yapmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyi açısından, 6. sınıf öğrencilerinin içsel güdülenme alt boyutunda elde ettikleri ortalama değerler, 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Beden eğitiminde algılanan güdusel iklimin ile ilgili sonuçlar ele alındığında, öğrenci öğrenme yönelimi ve öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark ile kızların ortalama puanları erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur.

Optimal performans duygu durum ile ilgili yapılan analiz sonuçlarına göre, optimal performans duygu durumunun alt boyutlarında cinsiyet, spor yapıp yapmama, spora katılım türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). Cinsiyet değişkeni ele alındığında, optimal performans duygu durumunun görev zorluğu beceri dengesi, eylem farkındalık birleşimi ve kendilik farkındalığının azalması alt boyutlarında erkek öğrencilerin elde ettikleri ortalama değerler, kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Spor yapma açısından, göreve odaklanma, kontrol duygusu, zamanın dönüşümü ve amaca ulaşma alt boyutlarında spor yapanların elde ettiği puanlar spor yapmayanlardan daha yüksektir. Spora katılım türü açısından, görev zorluğu beceri dengesi ve belirli geri bildirim alt boyutlarında takım sporu yapanların elde ettikleri ortalama değerler, bireysel spor yapanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyi açısından, görev zorluğu-beceri dengesi, açık hedefler, belirli geri bildirim ve amaca ulaşma alt boyutlarında 6. ve 7. sınıfların elde ettiği ortalama puanlar 8. sınıflardan daha yüksek bulunmuştur.

Son olarak beden eğitimi derslerinde güdusel iklim ve güdülenmenin optimal performans duygu durumu belirlemedeki rolü incelendiğinde, Optimal performans duygu

durumunun “Amaca Ulaşma Deneyimi” alt boyutu beden eğitimine katılım güdüsü tarafından en çok açıklanan bağımlı değişken olarak bulunmuştur. Ayrıca beden eğitimine katılım güdüsünün “ optimal performans duygu durumunu belirlemedeki rolü” algılanan güdüsel iklimden daha fazla bulunmuştur.

Sonuç olarak, algılanan güdüsel iklim ve beden eğitimine katılım güdüsünün, optimal performans duygu durumunun orta düzeyde tahmin edicisi olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan kişinin hür iradeli davranıyor olması, beden eğitimi dersine daha istekli katılıma, dersin zorluk düzeyinin öğrencinin beceri düzeyiyle optimal düzeyde algılanmasına ve beden eğitimi dersinden daha fazla haz alınmasına katkıda bulunduğu ortaya konmuş ve gelecekteki araştırma ve uygulamalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Katılım güdüsü, Güdüsel iklim, Akış, Beden eğitimi.

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF THE EFFECTS OF PERCEIVED MOTIVATIONAL CLIMATE AND MOTIVATION ON DISPOSITIONAL FLOW STATE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

The purpose of this study was to determine of the role of motivational climate and motivation in dispositional flow state physical education lessons. The secondary purpose of this study was to examine participation motivation, perceived motivational climate and dispositional flow state in physical education lesson with regard to gender, sport participation, type of sport participation and grade level.

Two hundred sixty male (M age=13.39 Sd=0.94) and 276 female (M age=13.31; Sd=0.89), totally 536 secondary school students (M age=13.35 Sd=0.91) voluntary participated in this study. “Physical Education Situational Motivational Scale”, “Learning and Performance Orientation in Physical Education Classes Questionnaire” and “Physical Education Dispositional Flow State-2” were administered to all participants. In addition to descriptive statistics analyses (mean, standard deviation, frequency and percent), independent samples t-test and Analysis of Variance (ANOVA) were used to compare groups. Hierarchical Multiple Regression Analyses was also used to examine the role of motivational climate, motivation in physical education in determining dispositional flow state in physical education class. SPSS 15 statistical analyses program was used to in analyses of data.

Analyses revealed significant differences in participation motivation to physical education with regard to gender, sport participation and grade level ($p < 0.05$). However, no significant difference was obtained in terms of type of sport participation ($p > 0.05$). In terms of gender, boys obtained higher scores on intrinsic motivation, identified regulation and amotivation than girls. In terms of sport participation, sport participants had higher scores on identified

regulation subscale than non-participants. In terms of grade level, 6 grade level students obtained higher scores than 8 grade level students on intrinsic motivation subscale.

The analysis on the perceived motivational climate revealed only significant gender differences in “students’ learning orientation” and “students’ worries about mistakes” and girls scored higher on this subscale than boys.

The results on the dispositional flow state indicated significant differences in subscales of flow states with regard to gender, sport participation, type of sports, and grade level ($p < 0.05$). In terms of gender, boys obtained higher scores on the Challenge-Skill Balance, Action-Awareness Merging and Loss of Self-consciousness subscales of Dispositional Flow State than girls. In addition, non-participants, sport participants had higher scores than non-participants on Total Concentration on The Task at Hand, Sense of Control, Transformation of Time and Autotelic Experience subscales. In terms of type of sport participation, team sport participants obtained higher scores on Challenge-Skill Balance and Unambiguous Feedback subscales than individual sport participants. The results on the grade differences demonstrated that 6th and 7th grade students scored higher on Challenge-Skill Balance, Clear Goals, Unambiguous Feedback and Autotelic Experience subscales than 8th grade students.

The Hierarchical Regression Analysis indicated that participation motivation is the best and dominant predictor of Autotelic Experience subscale of Dispositional Flow. In addition the participation motivation predicted the dispositional flow state more than the perceived motivational climate.

In conclusion, perceived motivational climate and participation motivation moderately predicted the dispositional flow state in physical education. Furthermore, self determined motives increase participation to physical education class, direct the individual to perceive the more equilibrium between their skill and task requirement, and also increase the enjoyment.

Key words: Participation Motivation, Motivational Climate, Flow, Physical Education.

-BÖLÜM VIII-

YARARLANILAN KAYNALAR

- 1- Akbulut, E. (2006). **Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları.** *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.* 3(2), 24-33.
- 2- Alpar, R. (2010) **Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlilik.** 1. Baskı. S. 285, Detay yayıncılık. Ankara.
- 3- Arslan, Y., & Altay, F. (2009). **İlköğretim Okul Takımlarındaki Erkek Öğrencilerin Spora Katılım Güdülerinin Belirlenmesi.** *Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 4 (2): 59-66.
- 4- Aşçı, F.H., Çağlar, E., Eklund, R.C., Altıntaş, A., & Jackson, S. (2007). **Durumluk ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum-2 Ölçekleri'nin Uyarlama Çalışması.** *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi,* 18 (4), 182-196.
- 5- 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(10): 2045-2068.
- 6- Bandura, A. (1977). **Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change.** *Psychological Review,* Vol 84 (2):191-215.
- 7- Barber, H., Sukhi, H. & White, S. A. (1999). **The Influence of Parent-Coaches on Participant Motivation and Competitive Anxiety in Youth Sport Participants.** *Journal of Sport Behavior,* 22(2): 162-181.
- 8- Barkoukis, V., Thøgersen-Ntoumani, C., Ntoumanis, N., & Nikitaras, N. (2007). **Achievement Goals in PE: Examining The Predictive Ability of Five Different Dimensions of Motivational Climate.** *European Physical Education Review,* 3(3), 267-285.

- 9- Baştuğ, G. (2008). **Bayan Sporcuların Bedenlerini Algılama Düzeyleri ve Cinsiyet Rollerini Üzerine Bir Araştırma.** Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- 10- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). **The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective.** *Science Education*, 84, 740-756
- 11- Carpenter, P. J., & Morgan, K. (1999). **Motivational Climate, Personal Goal Perspectives, and Cognitive and Affective Responses in Physical Education Classes.** *European Journal of Physical Education*, 4, 31-44.
- 12- Carr, S. (2006). **An Examination of Multiple Goals in Children's Physical Education: Motivational Effects Of Goal Profiles and The Role Of Perceived Climate in Multiple Goal Development.** *Journal of Sports Sciences*, 24(3): 281-297
- 13- Cervelló, E., Moreno J. A., Villodre N.A., & Iglesias D.(2006). **Goal Orientation, Motivational Climate, and Dispositional Flow Of High School Students Engaged in Extracurricular Physical Activity.** *Perception Motor Skills*. Feb;102 (1):87-92.
- 14- Christodoulidis, T., Papaioannou, A. & Digelidis, N. (2001). **Motivational Climate and Attitudes Towards Exercise in Greek Senior High School: A Year-Long Intervention.** *European Journal of Sport Science*, 1(4): 1-12.
- 15- Cox A. E, Smith A. L, & Williams L. (2008). **Change in Physical Education Motivation And Physical Activity Behavior During Middle School.** *Journal Adolescent Health*. Nov;43(5):506-513.
- 16- Cruz, P.P., & Muñoz-Gallego, P.A. (2005). **Flow and Intrinsic Motivation Role in The Satisfaction Process.** Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=887196>.
- 17- Csikszentmihalyi, M. (1990). **Flow. The psychology of Optimal Experience.** 1st ed: M. Csikszentmihalyi, Eds. Harper Perennial pub. Pages 281, Newyork.

- 18- Çağlar, E., & Aşçı, F.H. (2010). **“Motivational Cluster Profiles of Young Athletes: An Examination of Differences in Physical-Self Perception”**. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9 (2), 231-238.
- 19- Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. & Demirel, F. (2008). **İlköğretim İkinci Kademe ve Lise Öğrencilerinin Ders ve Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejileri ve Güdülenme Düzeylerinin Belirlenmesi**. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. [Bağlantıda]. 5(1): Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>.
- 20- Çamlıyer, H. & Çamlıyer, H. (2001). **Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun**. 4. Basım. Emek Matbaacılık. MANİSA
- 21- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). **Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları**. (s.270-271) Ankara: Pegema Yayıncılık.
- 22- Daşdan Ada, E.N., Çamlıyer, H., Çamlıyer, H., Mavi, H. F. & Soytürk, M. (2011). **Algılanan Güdusel İklim ile Güdusel Yönelimler Arasındaki İlişkilerin Beden Eğitimi Ders Ortamları Açısından İncelenmesi**. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*. 3(2):86-91
- 23- Daşdan, E. N. (2006). **Beden Eğitimi Derslerindeki Öğrencilerin Algıladıkları Güdusel İklimleri: Ölçek Uyarlama Çalışması**. Celal Bayar Üniversitesi, 2006. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- 24- Dasdan, E. N, Çamlıyer, H., Yılmaz, S. & Çamlıyer, H. (2005). **Küreselleşme Postmodernizm ve Beden Eğitimi**. Spor Eğitiminin ve Performansının Felsefi Temelleri Sempozyumu. Manisa, 8-9 Nisan.
- 25- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. Springer. New York: Plenum Press.

- 26- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.** *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- 27- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). **The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior.** *Psychological Inquiry*, 11(4): 227–268.
- 28- Demirhan, G., Saçlı, F., Cengiz, C., & Çiçek, Ş. (2007). **Türkiyede Beden Eğitimi Öğretmeni Eğitiminde (BEÖE) Yapılan Araştırmaların İncelenmesi.** Beden Eğitimi Ve Spor Öğretiminde Yeni ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyum Kitabı. 13- 14 Ocak, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi. Ankara..
- 29- Digeğilis, N., Papaionnaou, A., Laparidis, K. & Christodoulidis, T. (2003). **A One- Year Intervention in 7th Grade Physical Education Classes Aiming to Change Motivaitonal Climate and Attitudes Towards Exercise.** *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- 30- Duda, J. L. (1998). **Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement.** Fitness Information Technology, Inc., Michigan University.
- 31- Duda, J. L., & Hall, H. K. (2001). **Achievement Goal Theory in Sport: Recent Extensions and Future Directions.** In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 417-443). New York: Wiley.
- 32- Dweck, C. (1986) **Motivational Processes Affecting Learning.** *American Psychologist.* 41(10), 1040-1048.
- 33- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). **Motivational Beliefs, Values and Goals.** *Annual Review Psycholgy.* 53:109–132.
- 34- Ede, A. (2010). **Self-Objectification and Sport Participation: Do the Gendered Makeup and Competitive Level of the Team Matter?** Master of Thesis. University of North Texas.

- 35- Elias, H., Mustafa, S. M. S., Roslan, S., & Noah, S.M. (2010). **Examining Potential Relationships Between Flow and Motivational Forces in Malaysian Secondary School Students.** *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 2042–2046.
- 36- Elliot, A. J., & Conroy, D. E. (2005). **Beyond The Dichotomous Model Of Achievement Goals in Sport and Exercise Psychology.** *Sport and Exercise Psychology Review.* 1(1): 17–25.
- 37- Elliot, A.J., & Covington , M.V. (2001). **Approach and Avoidance Motivation.** *Educational Psychology Review,* 13, 73-92.
- 38- Ertem, H. (2006). **Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Türleri (İçsel ve Dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi.** Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü OFMA Kimya Eğitimi.
- 39- Escartí, A., & Gutiérrez, M. (2001). **'Influence of the Motivational Climate in Physical Education on the Intention to Practice Physical Activity or Sport',** *European Journal of Sport Science* 1(4): 1-12.
- 40- Feltz, D.L., Short, S.E., & Sullivan, P.J. (2008). **Self Efficacy in Sport.** Human Kinetics, 405 sayfa, USA
- 41- Field, A. (2005) **Discovering Statistics Using Spss.** Second edition. Sage publications. LONDON
- 42- Flores, J., Salguero, A., & Marquez, S. (2008). **Goal Orientations and Perceptions of The Motivational Climate in Physical Education Classes Among Colombian Students.** *Teaching and Teacher Education* 24, 1441–1449.
- 43- Fullagar, C. J., & Mills, M. J. (2008). **Motivation and Flow: Toward an Understanding of the Dynamics of the Relation in Architecture Students.** *The Journal of Psychology,* 142(5), 533–553

- 44- Goleman, D. (1998) “**Duygusal Zeka**” Neden IQ’dan Daha Önemlidir? Varlık yay. Syf:487. 1. Basım. İstanbul
- 45- González-Cutre, D. Í., Sicilia, A., Moreno, J. A. M., & Fernández-Balboa, J. M. (2009). **Dispositional Flow in Physical Education: Relationships With Motivational Climate, Social Goals, and Perceived Competence.** *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 422-440.
- 46- Göktaş, Z. & Arıkan, A. N. (2007). **İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinden Beklentilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.** *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17: 1-11
- 47- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. M. (2000). **On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS).** *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- 48- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M. & López, E. (2010). **Perceptions of Motivational Climate and Teachers’ Strategies to Sustain Discipline as Predictors of Intrinsic Motivation in Physical Education.** *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2): 597-608.
- 49- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T., & Leemans, S. (2009). **Teacher, Peer and Parent Autonomy Support in Physical Education and Leisure-Time Physical Activity: A Trans-Contextual Model of Motivation in Four Nations.** *Psychology and Health*, 24 (6): 689- 711.
- 50- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N.L.D. (2005). **The Social Psychology of Exercise and Sport.** Buckingham, UK: Open University Press.
- 51- Hanin, Y. (2000). **Emotions in Sport.** Editor Yuri L. Hanin. 1st ed. Human Kinetics, 408 p., USA.

- 52- Hardy, C. A., & Mawer, M. (1999) **Learning and Teaching in Physical Education**. 1st edition. Edited by C. A Hardy and M. Mawer. Falmer Press. Taylor and Francis Group, London.
- 53- Harter S. (1982). **The Perceived Competence Scale for Children**. *Child Development*, 53(1): 87-97 .
- 54- Haslofça, F. (2009) **İlköğretim Okullarında Ders İçi ve Ders Dışı “Çocuk Atletizmi” Uygulamalarının Oluşturacağı Motivasyonel İklimin Hedef Yönelimler Üzerine Etkisi**. Doktora tezi. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İZMİR.
- 55- Hassandra, M., Goudas M., & Chroni, S. (2003). **Examining Factors Associated With Intrinsic Motivation in Physical Education: A Qualitative Approach**. *Psychology of Sport and Exercise* 4, 211–223
- 56- Hektner, J. M., & Csikszentmihalyi, M. (1996). **A Longitudinal Exploration of Flow An Intrinsic Motivation in Adolescents**. Paper presented at the annual meeting of the American education research association, New York. Alfred Sloan Foundation.
- 57- Horn, T. S. (2008). **Advances in Sport Psychology**. T. Horn, eds. 3rd ed. Human Kinetics, 499 p., Ohio.
- 58- Kamtsios, S. (2008). **Physical Fitness, Nutritional Habits and Daily Locomotive Action of 12-Years Children With Different Body Mass Index**. *South African Journal of Sports Medicine.*; 20 (1):32-36.
- 59- Kazak Çetinkalp, Z. F. (2010) **Durumsal Güdülenme Ölçeği (Situational Motivation Scale- SIMS)’nin Türkçe Versiyonunun Psikometrik Özellikleri (Psychometric Properties Of The Turkish Version Of The Situational Motivation Scale – SIMS)**. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2):86-94.

- 60- Kazak, Z. F. (2004a). **Motivational Types and Competence Levels Of Female and Male Athletes**. 10.ISCHPER Avrupa ve 8. Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresi 17-20 Kasım Antalya
- 61- Kazak, Z. F. (2004b). **Sporda Güdülenme leği –SG–” nin Türk Sporcuları İçin Güvenirlik Ve Geçerlik alışması (A Study on Reliability and Validity of “ The Sport Motivation Scale –SMS–” for Turkish Athletes) - Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Dergisi 15(4):191-206.**
- 62- Kazak, Z. F., Moralı, S. & Doğan, B. (2002). **Sporcuların Güdüsel Yönelimlerinin ngrcleri Olarak: Hedef Yönelimi, Sportif Yeterlik ve Yaşam Doyumu**. VII.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. 27-29 Ekim, Antalya.
- 63- Kellecioğlu, H. (1992). **Güdülenme**. *H. . Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7: 175 -181.
- 64- Kimiecik, J. C., & Jackson, S. A. (2002). **Optimal Experience in Sport: A Flow Perspective**. In T.S. Horn (Ed.), *Advances In Sport Psychology* (2nd Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 65- Koru, Z. (2002). **"Sporda Self Determinasyon Kuramı"**. 7. Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri zetleri.27-29 Ekim Antalya.
- 66- Kowal, J. & Fortier, M. S. (1999). **Motivational Determinants of Flow: Contributions From Self-Determination Theory**. *The journal of social psychology*, 139 (3), 355-368.
- 67- Kowal, J. & Fortier, M. S. (2000). **“Testing Relationships from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation Using Flow as Motivational Consequence”**. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 71: 171–81.
- 68- Kk, V. & Ko, H. (2011). **Psiko-Sosyal Gelişim Sreci İçerisinde İnsan ve Spor İlişkisi**. <http://sbe.dpu.edu.tr/10/131-141.pdf>, son erişim 05.04.11

- 69- Lepper, M. R., Corpus, J. H. & Iyengar, S. S. (2005). **Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates.** *Journal of Educational Psychology*, 97(2): 184–196.
- 70- Liukkonen, J., Watt, A., Barkoukis, V. & Jaakkola, T. (2010). **Motivational Climate and Students' Emotional Experiences and Effort in Physical Education.** *The Journal of Educational Research*, 103:295–308.
- 71- Magyar, T. M., & Feltz, D.L. (2003). **The Influence of Dispositional and Situational Tendencies on Adolescent Girls' Sport Confidence Sources.** *Psychology of Sport and Exercise* 4: 175–190
- 72- Manz, C. C. (1986). **Toward an Expanded Theory of Self-Influence Processes in Organizations.** *The Academy of Management Review*, Vol. 11, No. 3 (Jul.), pp. 585-600.
- 73- Massarella, F.L. & Winterstein, P. J. (2009). **Intrinsic Motivation and the Flow Mental State in Street Runners.** Masters Dissertation, University of Physical Education, UNICAMP.
- 74- Moneta, G. B. (2004). **The Flow Model Of Intrinsic Motivation in Chinese: Cultural And Personel Moderators.** *Journal of happiness studies*. 5(2): 181-217.
- 75- Morgan, P.J. and Hansen, V. (2008). **Physical Education In Primary Schools: Classroom Teachers' Perceptions of Benefits and Outcomes.** *Health Education Journal* .67(3): 196-207.
- 76- Murcia J. A. M., Villodre, N., Galindo, C.M., Gimeno, E.C. & Pérez, L. M. R. (2008a). **Motivation, Disciplined Behaviour, Equal Treatment And Dispositional Flow In Physical Education Students.** *The Journal Of International Social Research*, 1(4): 445-466.

- 77- Murcia, J. A. M., Cervelló Gimeno, E. & González-Cutre Coll, D. (2008b). **Relationships among Goal Orientations, Motivational Climate and Flow in Adolescent Athletes: Differences by Gender.** *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1):181-191.
- 78- Murcia, J. A. M., González-Cutre Coll, D., Martín-Albo, J. & Cervelló Gimeno, E. (2010). **Motivation and Performance In Physical Education: An experimental test.** *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 79-85.
- 79- Nicholls, J. G. (1984). **Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance.** *Psychological Review*, 91, 328–346.
- 80- Nicholls, J. G. (1992). **The General and The Specific In The Development And Expression Of Achievement Motivation.** In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise.* (31-54), Champaign, IL: Human Kinetics.
- 81- Nicholls, J. G., Patashnick, M., Cheung, P., Thorkildsen, T. A., & Lauer, J. M. (1989). **Can Achievement Motivation Theory Succeed with Only One Conception Of Success?** In F. Halisch & J. Van den Beroken (Eds.), *International Perspective on Achievement Motivation* (187-208). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- 82- Nichols, W. D, Jones. J & Hancock. R.H (2003). **Teachers' Influence On Goal Orientation: Exploring The Relationship Between Eight Graders' Goal Orientation, Their Emotional Development, Their Perceptions of Learning, and Their Teachers' Instructional Strategies.** *Reading Psychology*, 24, 57-85.
- 83- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). **Autonomy, Competence, and Relatedness in The Classroom: Applying self-Determination Theory to Educational Practice.** *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- 84- Ntoumanis, N. (2001). **A Self-Determination Approach to the Understanding of Motivation in Physical Education.** *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.

- 85- Ntoumanis, N. (2005). **A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework.** *Journal of Educational Psychology*, 97(3): 444-453.
- 86- Ntoumatis, N., & Biddle. S. (1999). **A Review of Motivational Climate in Physical Education.** *Journal of Sport Sciences* , 17(99): 643-665.
- 87- Olsson, F. M. (2008). **New Developments in The Psychology of Motivation.** Editor Filip M. Olsson. Nova Publishers, 1-179.
- 88- Oyar, Z. B., Aşçı H. F., Çelebi M., & Mülazımoğlu Ö., (2001). **Spora Katılım Güdüsü Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.** *H.Ü. Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2): 21-23.
- 89- Özkalp, E. (2004). **Davranış Bilimlerine Giriş.** T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- 90- Papaioannou, A. (1994). **Development of a Questionnaire to Measure Achievement Orientations in Physical Education.** *Research quarterly for exercise and sport*, 65(1), 11-20
- 91- Papaioannou, A. (1995). **Motivation and Goal Perspectives in Children's Physical Education.** In S.J.H. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 92- Papaioannou, A. (1998). **Student Perceptions Of The Physical Education Class Environment For Boys And Girls The Perceived Motivational climate.** *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 69 (3), 267-275
- 93- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). **The Effects of Task Structure, Perceived Motivational Climate, and Goal Orientation on Students' Task Involvement and Anxiety.** *Journal of Applied Sport Psychology*. 11(1): 51-71.

- 94- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). **A Test of Three Models for The Prediction of Intention for Participation in Physical Education Lessons.** *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- 95- Papaioannou, A.G., Simou, T., Kosmidou, E., Milosis, D., & Tsigilis, N. (2009). **Goal Orientations at The Global Level of Generality and In Physical Education: Their Association With Self-Regulation, Affect, Beliefs And Behaviours.** *Psychology of Sport and Exercise* 10, 466–480.
- 96- Parish, L. E. & Treasure, D. C. (2003). **Physical Activity and Situational Motivation In Physical Education: Influence Of The Motivational Climate and Perceived Ability.** *Research Quarterly for Exercise and Sport*; 74(2): 173-182.
- 97- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Brière, N.M. (2001). **Associations among Perceived Autonomy Support, Forms of Self-Regulation, and Persistence: A Prospective Study.** *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- 98- Roberts, G.C. (2001). **Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity; the Influence of Achievement Goals on Motivational Process.** In G.C. Roberts (ed.): *Advances in motivation in sport and exercise* (1-50). Champaign, IL; Human Kinetics.
- 99- Rogatko, T. P. (2009). **The Influence of Flow on Positive Affect in College Students.** *Journal Happiness Studies*.10:133–148
- 100- Russell, W. D. (2001). **An Examination Of Flow State Occurrence in College Athletes.** *Journal of Sport Behavior*, 24(1), 83.
- 101- Ryan, M. (2009). **Self determination Theory and Wellbeing.** Wed Research Review 1 June. http://www.bath.ac.uk/soc-pol/welldev/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf, Son Erişim, 29.03.11

- 102- Ryan, M., & Deci, E. L. (2000). **Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.** *The American Psychological Association*, 55(1): 68-78
- 103- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., Taylor, W. C., Hill, J. O. & Geraci, J. C. (1999). **Correlates of Physical Activity in A National Sample of Girls and Boys in Grades 4 Through 12.** *Health Psychology*, 18(4): 410-415.
- 104- Saraç-Yılmaz, L., İnce M. L. , Kirazcı S. & Çiçek, Ş. (2005). **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Zaman Yönetimi Davranışları ve Kullandıkları Öğretim Yöntemleri.** *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, X(2): 3-10.
- 105- Schunk, D. L., & Zimmerman, B. J. (2008). **Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulations: A Self Determination Theory Perspective.** Chapter 9 in *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications.* Dale H. Schunk and Barry J. Zimmerman, Eds. Taylor and Francis Group, Newyork, 223-245.
- 106- Sebire, S. J. (2009). **Goal Content In Exercise: A Self-Determination Theory Perspective.** A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. University of Bath, School for Health. http://opus.bath.ac.uk/15929/1/UnivBath_PhD_2009_S_J_Sebire.pdf , Son Erişim 31 Mart 2010.
- 107- Seifert, T. & Hedderson, C. (2010). **Intrinsic Motivation and Flow in Skateboarding:An Ethnographic Study.** *Journal of Happiness Studies* 11: 277–292.
- 108- Seifriz, J.J., Duda, J. L. & Chi, L. (1992). **The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball.** *Journal of Sport & Exercise Psychology* , 14(4), 375 - 391.
- 109- Shen, B., McCaughtry, N., & Martin, J. (2007). **The Influence of Self-Determination in Physical Education on Leisure-Time Physical Activity Behavior.** *Research quarterly for exercise and sport*, Sep;78(4):328-38.

- 110- Sicilia, A., Moreno, J. A. M., & Rojas, A. J. (2008). **Motivational Profiles and Flow in Physical Education Lessons.** *Perceptual and Motor Skills*, 106, 473-494.
- 111- Simons-Morton B. G., Taylor W. C. & Snider S. A. (1994). **Observed Levels of Elementary and Middle School Children's Physical Activity During Physical Education Classes.** *Prev Med.*, 23:437-441.
- 112- Sirard, J.R., Pfeiffer, K.A., & Pate, R. R. (2006) **Motivational Factors Associated with Sports Program Participation in Middle School Students.** *Journal of Adolescent Health* 38, 696–670.
- 113- Sit, C. H. P., & Lindner, K. J. (2005). **Motivational Orientations in Youth Sport Participation: Using Achievement Goal Theory and Reversal Theory.** *Personality and Individual Differences*, 38, 605-618.
- 114- Soini, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T., Leskinen, E. & Rantanen, P. (2007) **Motivational Climate and Enjoyment of Physical Education in School.** *Physical Exercise and Science* 44, 45-51.
- 115- Spray, C. M., Biddle, S. J. H. & Fox, K. R. (1999). **Achievement Goals, Beliefs About The Causes Of Success And Reported Emotion in Post-16 Physical Education.** *Journal of Sports Sciences*, 17, 213-219.
- 116- Sproule, J., Wang, C. K. J., Morgan, K., McNeill, M. & McMorris, T. (2007). **Effects of Motivational Climate in Singaporean Physical Education Lessons on Intrinsic Motivation and Physical Activity Intention.** *Personality and Individual Differences* 43; 1037–1049.
- 117- Standage, M., & Treasure, D.C. (2002). **Relationship Among Achievement Goal Orientations And Multidimensional Situational Motivation in Physical Education.** *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87–103.

- 118- Stavrou, N. A. (2008). **Intrinsic Motivaiton, Extrinsic Motivation And Amotivation: Examining Self-Determination Theory From Flow Theory Perspective.** In: *New Developments In The Psychology Of Motivation.* Editor: Filip M. Olsson, 1-24.
- 119- Tenenbaum, G., Fogarty, G., & Jackson, S. (1999). **The Flow Experience: A Rasch Analysis of Jackson’s Flow State Scale.** *Journal of Outcome Measurement*, 3(3), 278-294.
- 120- Tennenbaum, G., & Eklund, R. C. (2007). **Handbook of Sport Psychology** (Third Ed). Tennenbaum, G. and Eklund, R.C. (Editors). Somerset, NJ: John Wiley and Sons Inc. p.938.
- 121- Theodosiou, A., Mantis, K., & Papaioannou, A. (2008). **Student Self-Reports of Metacognitive Activity in Physical Education Classes, Age-Group Differences and the Effect of Goal Orientations and Perceived Motivational Climate.** *Educational Research and Review* Vol. 3 (12), 353-364.
- 122- Tiryaki, Ş. (2000). **“Spor Psikolojisi Kavramlar, Kuramlar ve Uygulama”** Eylül Yayınları, s.107, Mersin.
- 123- Todorovich, J. R. & Curtner-Smith, M. D. (2002). **Influence of the Motivational Climate in Physical Education on Sixth Grade Pupils’ Goal Orientations.** *European Physical Education Review*, Volume 8 (2):119–138
- 124- Toros, Z. F. (2001). **Elit Sporcuların GÜdüsel Yönelimleri: Voleybolcular Üzerinde Bir Araştırma.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin
- 125- Treasure, D. C. (1997). **Perceptions of The Motivational Climate and Elementary School Children's Cognitive and Affective Response.** *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19(3), Sep, 278-290.
- 126- Vallerand, R. J. & Bissonette, R. (1992). **Intrinsic, Extrinsic and Amotivational Styles as Predictors of Behaviour: A prospective Study.** *Journal of Personality.* 60, 599-620.

- 127- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). **Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation.** *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.
- 128- Vorwerk, Z. (2009). **Optimal academic experience: Exploring the Relationship between Motivation and Flow.** Ebook: <http://web.uct.ac.za/depts/psychology/postgraduate/Hons2009Projects/Zara.Vorwerk.pdf>, son erişim, 26.04.11
- 129- Wang, C.K., Lim, B.S.C., Aplin, N.G, Chia, Y.H.M., McNeill, M. & Tan, W.K.C. (2008). **Students' Attitudes and Perceived Purposes of Physical Education in Singapore: Perspectives from a 2x2 Achievement Goal Framework.** *European Physical Education Review*, 14(1):51–70:085709
- 130- Wang, C.K.J., Chatzisarantis, N.L.D., Spray, C.M. and Biddle, S.J.H. (2002). **Achievement Goal Profiles in School Physical Education: Differences in Self-Determination, Sport Ability Beliefs, and Physical Activity.** *British Journal of Educational Psychology* 72, 433–445.
- 131- Weinberg, R.S., & Gould, D. (2003). **Foundations of Sport and Exercise Psychology** (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics
- 132- White, R. (1959). **Motivation Reconsidered: The Concept of Competence.** *Psychological review*, 66:297–333.
- 133- Whitehead. J. R. (1993). **Physical Activity and Intrinsic Motivation.** *The PCPFS Research digest*. 1(2).
- 134- Wininger, S. R. (2007). **Self-Determination Theory and Exercise Behavior: An Examination of the Psychometric Properties of the Exercise Motivation Scale.** *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 471-486.

- 135- Xiang, P., Bruene, A. & McBride, R. E. (2004). **Using Achievement Goal Theory to Assess an Elementary Physical Education Running Program.** *Journal of School Health*, 74(6): 220-225.
- 136- Xiang, P., Lee, A., & Shen, J. (2001). **'Conceptions of Ability and Achievement Goals in Physical Education: Comparisons of American and Chinese Students'.** *Contemporary Educational Psychology* 26: 348–65.
- 137- Yılmaz, Z., Koruç, Z., Kocaekşi, S., & Arslan, N. (2010) **Çocukların Spora Katılım Nedenleri.** 11th International Sports Sciences Congress Proceedings, 10 to 12 October, Antalya.
- 138- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Nurmi, J. (2009). **Relationships Between Physical Education Students' Motivational Profiles, Enjoyment, State Anxiety, And Self-Reported Physical Activity.** *Journal of Sports Science and Medicine* 8, 327-336

EKLER

EK 1: ARAŞTIRMA İZNI

EK 2: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK 3: BEDEN EĞİTİMİ DERSİ DURUMSAL GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ

EK 4: BEDEN EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRENME VE PERFORMANS YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ

EK 5: BEDEN EĞİTİMİ DERSİ SÜREKLİ OPTİMAL PERFORMANS DUYGU DURUM ÖLÇEĞİ

ÖZGEÇMİŞ

05/07/1982 Tarsus doğumlu olan Elif Nilay ADA ilk öğretim ve lise öğrenimi Mersin ilinde tamamlamıştır. 1999-2003 yılında Mersin Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünü kazanan yazar, lisans eğitimini tamamladıktan sonra Yüksek Lisans ve Doktora eğitimine devam etmiştir. Yüksek lisansını 2003-2006 yılında Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D. Beden Eğitimi ve Spor B.D.'nda tamamlayan yazar, Doktora eğitimini 2007-2011 yılında Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda Sporda Psikososyal Alanlar A.B.D. Beden Eğitimi ve Spor B.D.'nda sürdürmüştür. 2004-2006 yıllarında Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda ve 2008-2011 yıllarında Dokuz Eylül Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksek Okulunda Araştırma Görevlisi olarak çalışmıştır. Yazar 2011 yılında Mersin Üniversitesine geçerek görevine devam etmektedir.

Yazar evli ve 1 çocuk annesidir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.700/
Konu : Elif Nilay DAŞDAN ADA'nın
Araştırma İzni

7134

03 Şubat 2010


EGE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 19/01/2010 tarihli ve 249 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 02/02/2010 tarihli ve 6742 sayılı Makam Onayı.

Enstitünüz Sporda Psiko-Sosyal Alanlar Anabilim Dalı doktora öğrencisi Elif Nilay DAŞDAN ADA'nın "**Beden Eğitimi Derslerinde Gündüsel İklim ve Güdülenmenin Optimal Performans Duygu Durumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**" konulu tez çalışması için hazırladığı ölçekleri, Balçova ilçesi Asil Nadir İ.Ö.O., Başöğretmen Atatürk İ.Ö.O., Yusuf Uz İ.Ö.O., Ertuğrul Gazi İ.Ö.O., 80. Yıl Orhangazi İ.Ö.O., Sacide Ayaz İ.Ö.O., Vali Kutlu Aktaş İ.Ö.O. 2. kademe öğrencilerinden en az 500 öğrenciye uygulama yapma isteği Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak araştırmanın iki örneğinin CD'ye aktarılması Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.


Himmet UYGUN
Vali a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Onaylı Veri Araçları (3 Adet 5 Sayfa)
- 4) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4410332/208
Faks : (0 232) 4893069
E-Posta : argu35@meh.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>



KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu çalışma, beden eğitimi derslerindeki etkinlikler sırasında bireylerin yaşadığı duygu, düşünce ve deneyimlerinin değerlendirilmesi amacı ile yapılmaktadır. Bu bölümde çalışmaya katılan grubun özelliklerini tanımlamak amacı ile kullanılacak bazı bireysel sorular yer almaktadır. Bu bilgiler bireysel olarak kullanılmayacaktır. Lütfen bu bilgileri tamamladıktan sonra, diğer bölümde yer alan ölçekleri doldurunuz. Çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve desteğe teşekkür ederiz.

EGE ÜNİVERSİTESİ
SPORDA PSİKO-SOSYAL ALANLAR A.B.D.-BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR B.D.

Okul Adı :
Sınıf :
Cinsiyet : (K) (E)
Yaşınız :

Herhangi bir spor branşı ile uğraşıyor musunuz?

EVET ()

HAYIR() (cevabınız hayır ise, geri kalan soruları cevaplamayın.)

Cevabınız **EVET** ise hangi spor branşı ile ilgileniyorsunuz?

.....

Kaç yıldır/aydır bu etkinlik/spor branşı ile uğraşıyorsunuz?

..... (yıl) veya(ay)

Haftada kaç kez antrenman/egzersiz yapıyorsunuz?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () Diğer (yazınız)

Yapmış olduğunuz etkinliğe veya spor branşına katılma düzeyinizi belirtiniz.

a- Lisanslı olarak yarışıyorum

b- Hobi olarak yapıyorum (yani sağlık, eğlence vb. amaç için)

Lisanslı Sporcu iseniz;

- | | | |
|--------------------------------------|-----------|-----------|
| a. Nerede lisanslı sporcusunuz? | Kulüp () | Okul () |
| b. Ulusal yarışmalara katıldınız mı? | Evet () | Hayır () |
| c. Uluslar arası katıldınız mı? | Evet () | Hayır () |

**BEDEN EĞİTİMİNDE DURUMSAL GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ
(ÖRNEK MADDELER)**

Bu çalışmada, beden eğitimi derslerine katılma nedenlerinize ait sorular bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uyguladığını 1'den (**Bütünüyle uygun**) 7'ye (**Bütünüyle uygun değil**) kadar olan numaraları yuvarlak içine alarak belirtiniz. Çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve desteğe teşekkür ederiz.

| Şuan bu beden eğitimi dersine niçin katılıyorsunuz? | Bütünüyle uygun | Çok uygun | Yeterince uygun | Orta derecede uygun | Az uygun | Çok az uygun | Bütünüyle uygun değil |
|---|------------------------|------------------|------------------------|----------------------------|-----------------|---------------------|------------------------------|
| 1. Bu dersin ilginç olduğunu düşündüğüm için. | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Kendi iyiliğim için bu dersi yapıyorum. | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Bu dersi yapmam gerekli olduğu için. | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Bu dersi yapmak için iyi sebepler olabilir, fakat ben şahsen herhangi birini göremiyorum. | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. Bu dersin keyifli/hoş olduğunu düşündüğüm için. | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. Bu dersin bana iyi geldiğini/yaradığını düşündüğüm için. | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. Yapmak zorunda olduğum bir şey olduğu için. | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. Bu dersi yapıyorum, fakat bu zahmete deyişmediğinden emin değilim. | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

**BEDEN EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRENME VE PERFORMANS YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ
(ÖRNEK MADDELER)**

Aşağıdaki sizin katıldığınız beden eğitimi dersi hakkında ne düşündüğünüzü içeren ifadeler bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygululuğunu 1den (kesinlikle katılmıyorum) 5'e (kesinlikle katılıyorum) kadar olan numaraları yuvarlak içine alarak belirtiniz.

| | | KESİNLİKLE KATILMIYORUM | KATILMIYORUM | KARARSIZIM | KATILYORUM | KESİNLİKLE KATILYORUM |
|---|---|------------------------------------|---------------------|-------------------|-------------------|----------------------------------|
| 1 | Beden Eğitimi öğretmeni, öğrencilerin yeni bir şeyler öğrenmesinden çok memnun olur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Beden Eğitimi dersinde öğrenciler hareketleri yaparken öğretmenin gözünde iyi gözükmeceklerini düşünerek endişelenirler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Beden eğitimi dersinde öğretmen, az çabayla kazanabilen öğrenciden daha çok memnun olur | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Öğrenciler beden eğitimi dersinde birbirlerinden daha iyi performans göstermeye çalışırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Beden eğitimi derslerinin öğretilme şekli kendi kendime nasıl egzersiz yapacağımı öğrenmeme yardımcı olur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Beden eğitimi dersinde öğrenciler diğer öğrencilerden daha iyi performans göstererek ödül kazanmaya çalışırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Beden eğitimi dersinde öğrencilerin çok çalışarak gelişim göstermeleri öğretmeni çok memnun eder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Beden eğitimi dersinde öğrenciler az bir çaba ile kazandıklarında daha çok memnun olur | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

SÜREKLİ OPTIMAL PERFORMANS DUYGU DURUM ÖLÇEĞİ-2
(ÖRNEK MADDELER)

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

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