



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

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNDE ÖZERKLİK
DESTEĞİ VE MOTİVASYON: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ
PERSPEKTİFİ**

AYLİN ARIK

Denizli – 2019

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

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNDE ÖZERKLİK DESTEĞİ
VE MOTİVASYON: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ PERSPEKTİFİ**

AYLİN ARIK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. AYŞE GÖKÇE ERTURAN İLKER

Bu çalışma BAP tarafından 2017EĞBE006 nolu Yüksek Lisans tez projesi olarak desteklenmiştir.

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

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

İmza

Başkan: Doç.Dr. Gökçe ERTURAN İLKER.....

Üye: Prof. Dr. Bülent AĞBUĞA.....

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Mine MÜFTÜLER.....



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 27/03/2019 tarih ve 15/3.. sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Akademik Unvan, Adı SOYADI

Enstitü Müdür

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başkibir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Aylin ARIK

Daha beş yaşında olmasına rağmen 'anne senin ders çalışman gerekiyor değil mi' diyen, çalışmalarım ve tez sürecinde bana hiç engel olmayan canım oğlum ÇAĞAN'ıma

TEŞEKKÜR

Yüksek lisansa başladığım günden itibaren ihtiyaç duyduğum her anda bana destek olan, sahip olduğu bilgi birikimini ve tecrübesini benden esirgemeyen, hem çalışma disiplini hem de çalışma etiği konusunda duruşuyla bana her zaman örnek olan ve onunla çalışmaktan büyük gurur duyduğum saygı değer hocam Doç. Dr. Gökçe ERTURAN İLKER'e; ilgisi, sabrı ve emeği için çok teşekkür ediyorum. Tez araştırmasının gerçekleştiği Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapmakta olan okul yöneticisi ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerine göstermiş oldukları ilgiden ve çalışmaya gönüllü olarak katılmalarından dolayı teşekkür ederim. Birlikte çalışmaktan zevk aldığım, tökezlediğim ve sıkıldığım her anımda beni motive eden, akademik gelişimime katkı sağlayan Acıpayam MYO'daki çalışma arkadaşlarıma ve özellikle Öğr. Gör. Doğan SÖZBİLEN ve Öğr. Gör. Senem TÜFEKÇİ'ye en içten dileklerle teşekkür ederim. Beni bu yaşıma kadar büyüten maddi, manevi desteklerini her zaman hissettiğim ve yüksek lisansa başladığım günden itibaren her türlü desteği veren, en önemlisi de araştırma yaptığım dönemlerde oğluma çok iyi bakan kıymetli annem Emine TURAN'a ve babam Emin TURAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum, iyi ki varsınız.

Hayatımın her döneminde desteğini hissettiğim, her zaman koca bir çınar gibi arkamda duran, yetiştiremediğim yerlerde benimle birlikte araştırma yapan ve beni sabırla ve sevgiyle destekleyen hayatımın anlamı eşim İsmail Hakkı ARIK' a binlerce kez teşekkür ederim, iyi ki varsın.

ÖZET

Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Özerklik Desteği ve Motivasyon: Öğretmen ve Öğrenci Perspektifi

Aylin ARIK

Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi ABD
Tez Danışmanı: Doç.Dr.Ayşe Gökçe ERTURAN İLKER
Şubat 2019, 107 sayfa

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğrencilerin beden eğitimi ve spor bağlamında motivasyon ve özerklik desteğinin tahmin edicilerini, öğretmen ve öğrenci algılarına göre karşılaştırmaktır. Çalışma kapsamında Denizli 'deki 56 (42 devletve 14 özel) liseden toplam 94 beden eğitimi ve spor öğretmeni (26 kadın ve 68 erkek) ve 2127 öğrenci (1093 kız, 1026 erkek ve 8cinsiyet belirtmemiş) gönüllü olarak katılmıştır.Öğrencilerin, algılanan özerklik desteği, beden eğitimi ve spor derslerine ilişkin içsel motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaç tatmin düzeyleri; öğretmenlerin ise özerklik desteği ve öğretmeye ilişkin motivasyon düzeyleri ölçülmüştür. Korelasyon analizi sonuçları, beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin sağladığını düşündüğü özerklik desteği ile öğrencilerin algıladığı özerklik desteği arasında ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Adımsal çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre a) öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonları, öğretmenlerin özerklik desteği algılarının tahmin edicisidir, b) öğretmenlerin özerklik desteğinin öğrenme süreci desteği alt boyutu, öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine katılımında motivasyonsuzluğunun negatif tahmin edicisidir, c) öğrencilerin özerklik desteği algısı ve özdeşimle düzenleme düzeyi, öğrencilerin içsel motivasyonunun pozitif yordayıcılarıdır, d) öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları, öğrencilerin özerklik desteği algısının pozitif yordayıcısıdır, e) öğrencilerin motivasyonsuzluğu, öğrencilerin özerklik desteği algısının negatif yordayıcısıdır. Bu çalışma, beden eğitimi ve spor derslerinde özerklik desteğini öğretmen ve öğrenci algılarına göre karşılaştıran ilk çalışma olma niteliğindedir.

Anahtar Kelimeler: Özerklik desteği, motivasyon, beden eğitimi ve spor, öğretmen ve öğrenci algısı

ABSTRACT

Autonomy Support and Motivation in Physical Education Lessons: Teacher and Student Perspectives

Aylin ARIK

Master Thesis, Physical Education and Spor Teaching
Supervisor:Doç.Dr.Ayşe Gökçe ERTURAN İLKER
February 2019, 107 pages

The aim of this study was to determine the predictors of physical education teachers' and students' motivation and autonomy support in the context of physical education. Totally 94 physical education teachers (26 female and 68 male) and 2127 students (1093 girls, 1026 boys, 8 no gender specified) from 56 (42 public and 14 private) high schools in Denizli voluntarily participated to this study. Students' perceived autonomy support, intrinsic motivation for physical education lessons and basic psychological needs satisfaction; teachers' perceptions of their own autonomy support and motivation for teaching were assessed. According to regression analysis of the results there was no relationship between teachers' autonomy support and students' perceptions of autonomy support in physical education classes. Stepwise multiple regression analysis showed that a) teachers' intrinsic motivation to teach positively predicted teachers' perceptions of autonomy support, b) "Learning process support" sub-dimension of autonomy support was negatively predicted by students' motivation for participating physical education lessons, c) students' perception of autonomy support and integrated regulation was positive predictors of students' intrinsic motivation, d) students' intrinsic and extrinsic motivations were positive predictors of students' perception of autonomy support, e) students' motivation was negative predictor of students' perception of autonomy support. This study is the first study comparing teachers' and students' perceptions of autonomy support in physical education classes.

Keywords:Autonomy support, motivation, physical education, teacher and student perception

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2Problem Cümlesi.....	5
1.3Alt Problemler.....	5
1.4 Amaç	6
1.5 Önem.....	6
1.6Sayıtlar	7
1.7 Sınırlılıklar	7
1.8 Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM: ALAN YAZIN TARAMASI.....	9
2. 1. Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory)	9
2.1.1. Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Integration Theory).....	10
2.1.1.1. İçsel Motivasyon.....	13
2.1.1.2. Dışsal Motivasyon	13
2.1.1.3. Motivasyonsuzluk.....	16
2.1.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı (BPNT).....	16
2.2. Özerklik Desteği	19

2.2.1. Eğitim Ortamlarında Özerklik Desteği	21
2.3. EğİTİMDE MOTİVASYON	26
2.3.1. Öğretmen Motivasyonu	26
2.3.2. Öğrenci Motivasyonu	28
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30
2.4.1. Özerklik Desteğinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi	30
2.4.2 Özerklik Desteğinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi	34
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırma Modeli	36
3.2 Evren ve Örneklem	36
3.2.1. Evren	36
3.2.2 Öğretmen Örnekleme	36
3.2.3 Öğrenci Örnekleme	38
3.3 Verilerin Toplanması	38
3.3.1. Veri Toplama Araçları	39
3.4. Veri Toplama Süreci	42
3.5. Verilerin Analizi	43
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	44
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.2İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	47
4.3Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	52
5.1 TARTIŞMA	52
5.1.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulguların Tartışılması ve Yorumu	52
5.1.2 İkinci Probleme Ait Bulguların Tartışılması ve Yorumu	53

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulguların Tartışılması ve Yorumu	55
5.1.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	56
5.1.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	58
5.2 Sonuçlar	62
5.3 Öneriler	63
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	63
5.3.2 Araştırmaya Yönelik Öneriler	64
KAYNAKLAR	65
EKLER.....	84
EK.1. Araştırma İzni Belgesi	84
Ek 2. Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi	85
Ek 3. Öğretmenler Ölçek Paketi	86
Ek 4. Öğrenciler İçin Ölçek Paketi	88
ÖZGEÇMİŞ	94

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Öz-Belirleme Sürecinde Davranışların Motivasyonel, Öz-Düzenleyici Ve Algılanan Nedensellik Odakları.....	12
Tablo 3.1. Öğretmen Örnekleminin Okul Türü Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	36
Tablo 3.2. Öğretmen Örnekleminin Okul Türüne ve Cinsiyete Göre Yüzdelik Dağılımı.....	38
Tablo 3.3. Öğrenci Örnekleminin Okul Türü Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı ..	38
Tablo 4.1. Çalışma Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı Değerler Tablosu	44
Tablo 4.2. Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Analizi	46
Tablo 4.3. Öğrencilerin İçsel Motivasyon Düzeylerinin Tahmin Edicilerine İlişkin Adımsal Çoklu Regresyon Sonuçları	47
Tablo 4.4. Beden Eğitim Öğretmenlerinin Öğretmeye İlişkin İçsel Motivasyon Düzeylerinin Tahmin Edicilerine İlişkin Regresyon Sonuçları	48
Tablo 4.5. Öğrencilerin Beden Eğitim ve Spor Dersine İlişkin Özerklik Desteği Algılarının Tahmin Edicilere İlişkin Regresyon Sonuçları	49
Tablo 4.6. Beden Eğitim Öğretmenlerinin Öğrencilerine Sağladıkları Özerklik Desteğinin Farklı Boyutlarının Tahmin Edicilerine İlişkin Adımsal Çoklu Regresyon Sonuçları.....	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3. 1. Krejcie ve Morgan (1970)'nın Evrenden Örneklem Seçim Formülü.....	37
---	----

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumundan bahsedilmiş, araştırmanın problem ve alt problemlerine, çalışmanın önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanların hedeflerine ulaşabilmesi için sadece bilgi ve yetenek yeterli değildir. Bunların yanında hedefe ulaşmada motivasyon da önemli bir etkidir. Motivasyon, insanların neden bir şey yapmaya karar verdiklerini, ne kadar zorlayıcı olduğunu ve aktiviteyi sürdürmek için ne kadar istekli olduklarını açıklamaktadır (Pintrich ve Schunk, 1996). Diğer bir deyişle motivasyon, kişiy iaktiviteye yönlendiren, aktivitenin şiddetini belirleyen ve aktivitenin devam etmesini sağlayan güç olarak tanımlanır (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Günümüzde motivasyon ile ilgili araştırmaların, birçok alternatif kuramdan yola çıkılarak yapıldığı bilinmektedir.

Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory; Deci ve Ryan, 1985) bu kuramlardan biridir. Öz-Belirleme Kuramı, bir kişilik ve motivasyon kuramıdır (Deci ve Ryan, 1985). Deci ve Ryan (2002) öz-belirleme kavramını, bireyin kendi davranışlarını dış güçlerle, baskılarla ya da ödüllerle değil, başından itibaren kendi seçim duygusuyla yapması olarak açıklamışlardır. Kuramın amacı, kişilerin, toplumların sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlayan koşulları belirleyerek, büyüme, bütünleşme ve iyi oluşta (well-being) etkili olan faktörleri net bir şekilde açıklamaktır (Ryan ve Deci, 2000). Kuram, tüm bireylerde benlik duygusunu geliştirmek için doğal, doğuştan gelen ve yapıcı eğilimlere sahip olduğu varsayımını benimser. Sosyal çevreler, bu perspektife göre, insan ruhunun sahip olduğu büyüme ve bütünleşme eğilimlerini kolaylaştırabilir ya da bu süreçleri bozabilir, önleyebilir (Ryan ve Deci, 2000).

Öz-Belirleme Kuramı'nın altı alt kuramı bulunmaktadır. Bunlar bilişsel değerlendirme kuramı (cognitive evaluation theory), organizmik bütünleşme kuramı (organismic integration theory), nedensellik yönelimi kuramı (causality orientations theory) ve temel psikolojik ihtiyaçlar kuramı (basic psychological needs theory), Hedef İçeriği Kuramı (Goal Contents Theory) ve İlişkiler Motivasyonu Kuramıdır (Goal Contents Theory;Deci ve Ryan, 2002). Öz-Belirleme Kuramında, içsel ve dışsal motivasyon arasındaki düzenlemeleri ele alan alt kuram Organizmik Bütünleşme Kuramı'dır. Motivasyon içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk olarak üçe ayrılır (Deci ve Ryan,1985). İçsel motivasyon, bireyin yaptığı davranışlardan keyif alması, bu davranışları ilgi çekici bulması

ve kendi isteği ile yaparak tatmin olması durumuna denir (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyon, davranışlarımızı teşviklerle ya da dışsal ödüller ile yönlendiren ama aynı zamanda da biyolojik ihtiyaçlarımızı azaltan dışsal etkenlere denir (Plotnik, 2007). Bu alt kurama göre, dışsal etkilerin içselleştirilmesi ve bütünleştirilmesi dört düzenleme türü ile olur (Deci ve diğ., 1991). Bu düzenlemeler, en az özerk olandan en fazla özerk olana doğru dışsal düzenleme (External regulation), içe yansıtılmış düzenleme (Introjected regulation), bütünleşmiş düzenleme (Identified regulation), özdeşimle düzenlemedir (Integrated regulation; Deci ve Ryan, 1985). Son olarak motivasyonsuzluk da, bir kişinin yapılması gereken bir davranışa karşı isteksiz olması ve o davranışı değerli bulmamayı içermektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Motivasyonun eğitim üzerinde etkisi de uzun yıllardır araştırılmaktadır. Öğretmen motivasyonu, öğretme üzerine harcanan çaba olarak da tanımlanır (Han ve Yin, 2016). Jesus ve Lens (2005) öğretmen motivasyonunun araştırılmasının önemini, öğrenci motivasyonunu geliştirmedeki, eğitim reformunu ilerletmedeki ve öğretmenlerin kendilerini yenilemedeki rolü nedeniyle önemli olduğunu belirtmektedirler. Sinclair (2008) öğretmenlerin, öğretmeye ilişkin motivasyonunun ve öğrenciyi öğrenmeye iten motivasyonun paralel olduğunu açıklamıştır. Bu yüzden öğretmen motivasyonunun, öğrencilerin akademik başarılarını, derse aktif katılımlarını ve derse ilişkin motivasyon düzeylerini etkilediği bilinmektedir (Kızıltepe, 2008).

Öz-Belirleme Kuramının diğer bir alt kuramı ise Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramıdır (Deci ve Ryan, 2000). İnsanların doğuştan gelen ve evrensel olduğuna inanılan üç temel psikolojik ihtiyacı şunlardır;

- Özerklik ihtiyacı: Seçim, irade ve kendi hayat tarzını tayin etme duygusuyla hareket etme deneyimine ilişkindir, kendini örgütlenme eğilimidir. İnsanların kendi davranışlarını ve hedeflerine kendilerinin yön vermeleri gerekir (Deci ve Ryan, 2002).

- Yeterlik ihtiyacı: Bireyin kendini tanımasında ve hedeflere ulaşmak için yaptığı aktivitelerde kendini yeterli hissetmesidir (Milyavskaya, 2009).

- İlişkili olma ihtiyacı: Başkaları ile etkileşimde olma, sevme, sevilme, koruma veya korunma ihtiyaçlarıdır (Sheldon and Eliot, 1999).

Deci ve Ryan (2000), bireylerin bu üç ihtiyacı doyuma ulaştığında, kendileri tarafından belirledikleri ve ilgilerini çeken şeyleri sürdürmek için içsel olarak motive

olabileceklerini ileri sürmektedirler. Bu ihtiyaçları doyurulmayan bireyler ise mutsuz, sorumluluk almaktan kaçan ve kendini toplum içinde yetersiz gören bireyler olurlar (Vansteenkiste, Ryan, ve Deci, 2008).

Eğitimde yapılan araştırmalarda temel psikolojik ihtiyaçları doyurulan öğrencilerin öznel iyi oluşunun ve yaşam doyumunun da arttığı bilinmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Öğrencilerin, bu ihtiyaçları doyuma ulaştığında yeni şeyler öğrenmek için uğraştığı, yeni beceriler geliştirdiği ve bu becerileri günlük yaşamda kullanma sorumluluğu alabildiği görülmüştür (Deci ve Ryan, 2000). Öğrencilerin bu ihtiyaçları doyurulmadığı zaman öğrenmeye karşı içsel olarak motive olamadıklarından dolayı öğrencilerin öğrenmede etkin olmadıkları görülmüştür (Ryan, 1982). Öğretmeye ilişkin içsel motivasyonu yüksek olan öğretmenler tarafından işlenen derslerde, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyuma ulaştığı bilinir (Deci ve Ryan, 2000). Öğrencinin psikolojik ihtiyaçları doyuma ulaştığı zaman içsel motivasyonu arttığı için öğrencilerin iyi olma düzeylerinin de arttığı ileri sürülmüştür (Williams ve diğ., 2000; Deci ve Ryan, 2000). Yani temel psikolojik ihtiyaçların doyuma ulaşması ile içsel motivasyonu artan öğrencilerin derste başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Chan ve diğ., 2012).

Öğretmenlerin derslerde ilgi çekici ortamları sağlayabilmesi için öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını doyurması ve bu ihtiyaçların içinden daha çok öneme sahip olan özerklik desteğini (Deci ve Ryan, 1985; Ryan, 1995) sağlaması gerekmektedir. Ders ortamında öğrencilere özerklik desteği sağlayan en önemli kaynak öğretmendir (Reeve, 2006). Eğer bir öğretmen, öğrencilerin kendi kişisel hedef ve ilgilerini fark etmesini ve geliştirmesini sağlıyorsa, bu hedef ve ilgilere ulaşmak için öğrencilere farklı seçenekler sunup, seçme imkanı sağlıyorsa, o öğretmen öğrencilerine yüksek özerklik desteği sağlıyor denebilir (Assor, Kaplan ve Roth, 2002). Öğrencilere özerklik desteği sağlayan öğretmenler, öğrencilere sınıf olanakları yaratarak öğrencilerin öğrenme ortamlarına uyum sağlamasını kolaylaştırır ve öğrencilerin öğrenmesinde ve aktivitelere katılmasında içsel olarak motive olmasını sağlar (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004). Öğretmenler, öğrenme aktivitelerinde öğrenci hoşgörüsüne izin vererek ve okul aktivitesi ile öğrenci ilgileri arasındaki ilişkiyi sağlayarak özerkliği desteklemiş olur (Skinner ve Belmont, 1993). Ancak öğretmenler zorlayıcı, baskıcı ve denetleyici olduğunda, öğrencilerin özerklik ihtiyacı tehdit altına girer (Reeve ve diğ., 2004). Denetleyici öğretmenler öğrenciler üzerinde baskı kurarlar. Denetleyici öğretmenler öğrencileri ödül ,tehdit ve ya ceza ile sonuca yönlendirirler (Reeve, 2002). Özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin öğrencilerinin, denetleyici

öğretmenin öğrencilerine göre daha çok içsel motivasyona, olumlu duygulara sahip oldukları ve sorunlarla daha iyi başa çıktıkları bilinmektedir (Tessier, Sarrazin ve Ntoumains, 2010).

Akademik başarının sağlanması için öğretmenlerin sağladığı özerklik desteğinin öğrenciler tarafından algılanması önemlidir (Deci ve Ryan, 2000). Öğrencilerin özerklik algılarının artması, sorumluluk ve sürekliliği destekleyen akademik faaliyetlere katılması ile doğru orantılı olduğu bilinmektedir (Stefanou ve diğ., 2004).

Oğuz (2013) çalışmasında, öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ile sergilenmesi arasında fark olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler özerklik desteğinin gerekliliğine her zaman inanırken, özerklik sergilemede yetersiz kalmışlardır. Bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin sağladığı özerklik ile öğrencilerin algıladığı özerklik arasında fark bulunmuştur. Bu çalışmada öğrenciler öğretmenlerden farklı olarak, dil portfolyolarının içeriğini belirlemeye cesaretlendirilmediklerini ve öz-değerlendirme yapmalarına olanak verilmediğini belirtmişlerdir (Sert ve diğ., 2012).

Öğretmenlerin sağladığı özerklik desteğinin kendi öğretme motivasyon biçimlerini (Reeve ve diğ., 1999), öğrenci katılımını (Shen, 2010; Reeve ve diğ., 2004; Tessier ve diğ., 2008; Assor, Kaplan ve Roth, 2000), derse ilişkin öğrenci motivasyonunu (Cheon, Reeve ve Moon, 2012), fiziksel aktiviteye katılmada özerk davranışlar sergilemesini (Lim ve Wang, 2009), öz-düzenleme becerilerini (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens ve Dochy, 2009), azalan not kaygısı (Black ve Deci, 2000) ve akademik başarısını (Black ve Deci, 2000; Shen ve diğ., 2009) etkilediği bilinmektedir. Müftüler (2016), okullarda beden eğitimi ve spor öğretmenin davranışları ne kadar özerklik destekleyici olursa öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulması, içsel motivasyonu, ders içindeki aktiviteye katılımı, bilişsel ve beceri alanındaki gelişimi ve okul başarısının da o kadar yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Literatürde öğrenme ortamının özerklik desteğinin öğrenciler tarafından ne kadar algılandığını inceleyen çalışmalar (Haerens ve diğ., 2018; Baard, Deci ve Ryan, 2004; Müftüler ve İnce, 2015) ve öğretmenin sağladığını düşündüğü özerklik desteğine ilişkin kendi algısını ölçen çalışmalar (Shen ve diğ., 2009; Shen, 2010; Lim ve Wang, 2009) bulunmaktadır. Ancak bir beden eğitimi ve spor ders saatinde özerklik desteğinin hem öğretmen hem de öğrenci algısına göre karşılaştıran çalışmalar araştırılmamıştır. Fakat yabancı dil sınıflarında yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sağladığı özerklik ile öğrencilerin algıladığı özerklik arasında fark bulunmuştur (Sert ve diğ., 2012). Smith ve

arkadaşlarının (2016) yaptığı çalışmada ise antrenörlerin özerklik desteği algısı, sporcuların özerklik desteği algısı ve bağımsız gözlemciler tarafından doldurulan gözlem formları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırılan formlarda çevrenin özerklik boyutları incelendiğinde gözlemcilerin raporları ile sporcuların algıladığını bildirdikleri raporlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak özerklik boyutları incelendiğinde antrenörlerin ve sporcuların arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Bunun yanında antrenör ve gözlemcilerin raporlarında çevrenin özerklik boyutları arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme ortamında karşılıklı güven olması, öğretmen ve öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir (Demir ve Karakuş, 2015). Bunun yanında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yüksek öz-yeterliğe sahip olması, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir (Pan, 2014). Başka bir çalışmada ise öğretmenin öğrencinin performansını göz ardı ettiği durumlarda öğrenci motivasyonunun daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Urhahne, 2015). Ancak bir beden eğitimi ve spor ders saatinde öğretmen ve öğrenci motivasyonunun bir arada ölçülüp karşılaştırıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin öğretim motivasyonu ve sağladığı özerklik desteğinin, öğrencilerinin özerklik desteği algısı, temel psikolojik ihtiyaçları ve motivasyon düzeyleri üzerine etkilerini eş zamanlı olarak inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle beden eğitimi ve spor ders ortamında öğretmenin öğretime ilişkin motivasyonunun ve sağladığı özerklik desteğinin, öğrencinin özerklik desteği algısının, temel psikolojik ihtiyaçlarının ve motivasyonunun yordayıcısı olup olmadığının araştırılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin içsel motivasyonları ve özerklik desteği algıları ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretime ilişkin içsel motivasyonları ve özerklik desteği sağlama düzeylerinin yordayıcıları nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sağladıkları ve öğrencilerin algıladıkları özerklik desteği arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin içsel motivasyonunun yordayıcıları nelerdir?

3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonlarının yordayıcıları nelerdir?
4. Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde özerklik desteği algılarının yordayıcıları nelerdir?
5. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özerklik desteği sağlama düzeylerinin yordayıcıları nelerdir?

1.4. Amaç

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin motivasyonu ve öğrencilerine derslerde özerklik desteği sağlama düzeylerinin, öğrencilerin özerklik desteği algısının, motivasyonunun ve temel psikolojik ihtiyaç doyumunun anlamlı yordayıcısı olup olmadığını incelemektir.

1.5. Önem

Bu çalışmayla beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin motive olma düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmeye ilişkin içsel motivasyonu olan öğretmenler eğitim reformlarının gerçekleşmesinde, ortaya çıkan değişimlerin uygulanmasında ve meslek doyumu sağlamada önemli bir işleve sahiptir (Yazıcı, 2009). Bunun yanında öğrencilerin de beden eğitimi ve spor dersine ilişkin ne tipte ve ne düzeyde motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. İçsel motivasyonu artan öğrencilerin derste başarılı olduğu bilindiğinden (Chan ve diğ., 2012), öğrencilerin fiziksel aktiviteye daha sık katılması sağlanabilir. Öğrencilerin günlük hayatlarında daha sık fiziksel aktiviteye katılmaları ise çağımızın sorunu olan obezitenin önlenmesinde katkı sağlayabilir Photiou ve diğ., 2008; Slentz ve diğ., 2004). Bu bilgiler, ileride düzenli fiziksel aktivite yapan bireylerden oluşan ve dolayısıyla da daha sağlıklı bir topluma edebilmek açısından önemlidir.

Öz-Belirleme Kuramında temel psikolojik ihtiyaçların doyurulması psikolojik iyi oluş (well-being) için temel kabul edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Bu çalışma ile öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının beden eğitimi ve spor derslerindeki doyum düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçların, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarının artırılması için gereken beden eğitimi ve spor ders ortamlarının sağlanması konusunda ip uçları sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmayla öğretmenin sağladığını düşündüğü özerklik desteği ve öğrencinin özerklik desteği algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Derslerde özerklik desteğini algılayan öğrencilerin derse katılımının arttığı (Cheon, Reeve, Yu ve Jang, 2014), öğrencinin ilgi ve isteklerine ulaşmasının ve dersin hedeflerine ulaşmasının daha kolay olduğu (Andersen, 2000) ve sınıf içi etkinliklerde öğrenciler ile öğretmenler arasındaki uyumun kolaylaştığı (Reeve, 2008) bilinmektedir. Ayrıca öğrencilerin derslere kendi isteğiyle katılmasında özerklik desteği algısının önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Deci ve diğ., 1981; Grolnick ve Ryan, 1989). Bu yüzden bu çalışma hem öğretmenin sağladığını düşündüğü özerklik desteği düzeyinin hem de öğrenci tarafından öğretmenden kaynaklanan özerklik desteği düzeyinin ne kadar algılandığının belirlenmesini sağladığı için öğretmenlerin derslerdeki söylem ve davranışlarının öğrenci algılarına göre düzenlenmesine ışık tutacağı düşünülmektedir. Bunun yanında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özerklik desteğine olan ihtiyaç ve farkındalık düzeyinin belirlenmesini sağlayacaktır.

Ayrıca bu çalışma, öğretmenlerin öğretmeye ilişkin motivasyonu ve sağladığı özerklik desteği, öğrencilerin özerklik desteği algısı, temel psikolojik ihtiyaçları ve motivasyon düzeylerinin eş zamanlı olarak incelenmesi bakımından ülkemizde yapılan ilk çalışma olması açısından önemlidir. Bu alt boyutların hem öğretmen hem de öğrenci değişkenleri ile birlikte belirlenmesi bundan sonraki akademik araştırmalara da ışık tutacaktır.

1.6. Sayıtlar

Verilerin toplanılmasında katılımcıların, kullanılan ölçeklere samimi olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Öğretmenlerin öğretmeye ilişkin motivasyon düzeylerini ölçen Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin alt boyutları «içsel motivasyon» ve «dışsal motivasyon» ile sınırlıdır.

2. Öğrencilerin motivasyonel düzenlemelerini ölçen Durumsal Güdünlenme Ölçeğinin alt boyutları, «içsel motivasyon», «özdeşimle düzenleme», «dışsal düzenleme» ve «motivasyonsuzluk» ile sınırlıdır.

3. Çalışma, Denizli İli, Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerindeki liselerde görev yapan 94 beden eğitimi ve spor öğretmeni ve bu öğretmenlerin, dersine girmekte oldukları 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 2127 öğrenciile sınırlıdır.

4. Çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı, birinci ve ikinci dönemi boyunca toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Öğretme Motivasyonu: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 12 maddeden oluşan Öğretme Motivasyonu Ölçeği'ne verdikleri yanıtlardan elde edilen içsel ve dışsal alt boyutlar altında toplanmış ortalama puanlardır.

Öğrenci Motivasyonu: Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin 16 maddeden oluşan Durumsal Güdülenme Ölçeği'ne verdikleri yanıtlardan elde edilen içsel motivasyon, özdeşimle düzenleme, dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk alt boyutları altında toplanmış ortalama puanlardır.

Algılanan özerklik: Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin 12 maddeden oluşan Egzersiz Ortamında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninden Kaynaklanan Algılanan Özerklik Desteği Anketi'ne verdiklerin yanıtlardan elde edilen ortalama puanlardır.

Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin 21 maddeden oluşan İhtiyaç Doyumu Ölçeği'ne verdikleri yanıtlardan elde edilen alt boyutundan toplanan ortalama puanlardır.

İKİNCİ BÖLÜM: ALAN YAZIN TARAMASI

İnsan davranışlarının psikolojik süreçlerini açıklayan ve davranışını anlamaya çalışan kuramlardan biri Öz-Belirleme Kuramıdır (Deci ve Ryan, 1985). Öz-Belirleme Kuramı kişilik ve motivasyonu açıklayan bir kuramdır ve son yıllarda üzerinde en çok çalışılan motivasyon kuramlarından biridir (Deci ve Ryan, 1985).

2. 1. Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory)

Öz-belirleme, bireyin bir davranışı içinden geldiği için yapması, o davranışa ilişkin seçimler yapabilmesi ve davranışın sonucu ne olursa olsun kabullenmesidir. Bu sayede bireyler kendilerini daha rahat ifade edebilmektedirler (Deci, 1992). Öz-belirlemenin gerçekleşebilmesi için bireyin, davranışlarında kendisi ya da çevresi tarafından baskı altına alınmadan, kendi ilgi ve değerlerine göre karar vermesi gerekir. Bireyin bu davranışlarını kendi özgür iradesi ile seçmesi, başlatması ve sürdürmesi, Öz-Belirlemenin temelini oluşturur. Öz-Belirleme kavramı ayrıntılı olarak ele alan kuram Öz-Belirleme Kuramıdır (Deci ve Ryan, 1985).

Bu kurama göre bireyin yaptığı seçimler dış baskılarla, ödüller ya da cezalarla değil, kendi seçtiği davranışlarla belirlenmelidir (Deci ve Ryan, 2008). Öz-Belirleme Kuramının doğal veya içsel eğilimlerimizin etkili ve sağlıklı davranışlarda bulunmasına destek olduğu bilinmektedir (Durmaz ve Akkuş, 2016). Öz-Belirleme Kuramı kişinin deneyimleri ile beraber gelişen davranışlarına odaklanmakta ve kişinin bir eylemi, özgürce ya da kendini zorlanmış ve/veya mecbur hissettiği için yaptığı durumlardaki içsel motivasyonunu incelemektedir (Ryan ve Deci, 2000). Öz-Belirleme Kuramına göre, birey doğal ya da içsel motivasyonları sosyal yapı doğrultusunda yönlendirebilen aynı zamanda önleyici tedbirler alabilen bir organizmadır (Deci, Eghrari, Patrick ve Leone, 1994). Kurama göre tüm davranışlar, bağımlılıktan ya da denetlenebilir olmaktan özerkliğe ya da gerçek öz-düzenlemeye (self-regulation) uzanan bir süreçte yer alır (Markland, Ryan, Tobin ve Rollnick, 2005).

Öz-Belirleme Kuramı insanların, ödüllendirmeden keşfetmek, geliştirmek, öğrenmek ve yaratmak için doğal içsel eğilimlerine vurgu yapmaktadır. Bu tutum, tüm davranışların ödülle motive edilmesinde ısrar eden Skinner'ın iddia ettiği fikirlere tamamen zıttır (Ekinci, 2016). Öz-Belirleme Kuramının bir varsayımı, tüm bireylerin daha ayrıntılı ve

bütünleşik bir benlik duygusu geliştirmek için doğal, doğuştan gelen ve yapıcı eğilimlere sahip olduğudur (Deci ve Ryan, 2000). Kuramın amacı, bireylerin psikolojik uyumsuzluklara çözüm bulmalarına yol açan faktörlerin belirlenmesi ve insanların genetik farklılıkların yanı sıra sosyal çevreye bağlı farklı tepkiler göstermelerinin nedenini açıklamaya çalışmaktadır (Deci ve Ryan 2002). Öz-Belirleme Kuramı, organizma açısından diyalektik bir yaklaşımdır. İnsanların aktif organizmalar olduğu, büyümeye doğru evrimleşmiş eğilimler, ortam zorluklarına hâkim olma ve yeni deneyimleri tutarlı bir benlik duygusuna entegre etme varsayımıyla başlar. Bununla birlikte, bu doğal gelişim eğilimleri, otomatik olarak devam eden sosyal takviyeler ve destekler gerektirir (Deci ve Ryan, 2000). Yani sosyal bağlam, ya aktif katılım ve psikolojik büyümeye yönelik doğal eğilimleri destekleyebilir ya da engelleyebilir. Böylece, aktif organizma ile sosyal bağlam arasındaki diyalektik, Öz-Belirleme Kuramının davranış, deneyim ve gelişim hakkındaki tahminlerinin temeli olan diyalektiktir (Deci ve Ryan, 2002). Bu kuramda organizma, doğal olarak ruhsal unsurlarını, kendilik duygusunun tek bir organizasyona entegre etme ve daha geniş bir toplumsal yapıya entegre olma eğilimindedir (Deci ve Ryan, 2000).

Genel bir kişilik ve motivasyon kuramı olan Öz-Belirleme Kuramı üzerinde son 30 yıldır yapılan çalışmalarla altı alt kuram belirlenmiştir. Bu araştırmada temel psikolojik ihtiyaçlar ve organizmik bütünleşme alt kuramları temel alınmıştır (Deci ve Ryan, 2002).

2.1.1. Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Integration Theory)

Organizmik bütünleşme kuramı dışsal motivasyonun içselleştirilmesi süreci ile ilişkilendirilen yapıları açıklamak amacıyla geliştirilmiştir (Deci ve Ryan, 1985). Özerkliğin, bu içselleştirme sürecinde üzerinde durulan en önemli yapı olduğu bilinmektedir. Birey özerk girişimlerde bulunmak için amaçları doğrultusunda davranışlarını düzenlemektedir (Ryan, 1998). Bu kuram, dışsal motivasyon üzerinde etkili olan süreçleri ele almaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Bu süreçte dış etkenler ve düzenlemeler ele alınır ve içselleştirilir. Ayrıca dışsal olarak motive olunan davranışlarda da özerkliğin önemli bir bileşen olduğu ifade edilmektedir (Ryan ve Deci, 2008). Bu alt kuram dışsal motivasyonun gelişimine odaklanmakta ve dışsal motivasyonunda bir miktar özerkliğe sahip olduğunu vurgulamaktadır (Ryan ve Connell, 1989). Bu kuramın amacı, dış etkenlerle desteklenen davranışın içselleştirilme sürecini açıklamaktır (Deci ve diğ., 1999). Organizmik bütünleşme kuramının temel sorusu kişilerin, motivasyonu nasıl kazandığı, nasıl sürdürdüğü, sürdürülen davranışın kalitesinin ne olduğu ve kişilerin öznel iyi oluşlarını nasıl etkilediğidir (Deci,

Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Bu kurama göre davranışın derecesi en çok öz-belirlenmişten (içsel motivasyon) en az öz-belirlenmişe (amotivasyon) doğru bir dizilimde sıralanmaktadır (Deci ve Ryan, 2002). Bu dizilim motivasyonun özerklik derecesine göre davranışları gruplandırmaktadır (Deci ve diğ., 1991). Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde geliştirilen bu mini kuram, bu dizilim türleri arasında ayırım yapar. Bu dizilim türleri içsel motivasyon (intrinsic motivation), dışsal motivasyon (extrinsic motivation) ve motivasyonsuzluktur (amotivation).

Tablo 2.1’de öz-belirleme sürecinde, kendi belirledikleri dereceye göre değişen davranışların motivasyonel, öz-düzenleyici ve algılanan nedensellik odakları gösterilmektedir

Tablo 2. 1. *Öz-Belirleme Sürecinde Davranışların Motivasyonel, Öz-Düzenleyici Ve Algılanan Nedensellik Odakları.*

Motivasyon Tipi	MOTİVASYONSUZLUK	DIŞSAL MOTİVASYON				İÇSEL MOTİVASYON
Öz-Düzenlemenin Tipi	Düzenleme Yok	Dışsal Düzenleme	İçe Yansıtılmış Düzenleme	Bütünleşmiş Düzenleme	Özdeşimle Düzenleme	İçsel Düzenleme
Nedensellik Odağı	Kişisel Olmayan	Dışsal	Biraz Dışsal	Biraz İçsel	İçsel	İçsel

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). Handbook of self-determination research. University Rochester Press. s.16

2.1.1.1. İçsel Motivasyon. İnsanları doğuştan harekete geçiren güçler, içsel motivasyonu oluşturmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). İçsel motivasyon, bireyin yaptığı davranışlardan keyif alması, bu davranışları ilgi çekici bulması ve kendi isteği ile yaparak tatmin olması durumuna denir (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyon ilgi, merak ve eğlence gibi kişinin içinden gelen duygularından kaynaklanmaktadır (Geri, 2013). İçsel motivasyon insanların kendi içinde ilginç buldukları ve büyümelerini teşvik eden faaliyetleri içerir (Deci ve Ryan, 2000). Birey kendi amaçlarına uygun olan aktiviteyi kendi belirlediği için daha istekli yapar (Standage, Duda ve Ntoumanis, 2006). Bu yüzden davranışlar, dışsal düzenlenen davranışlardan daha çok bağımsız ve kendi kendine belirlenmiştir (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyon, yalnızca içsel nedenlerden dolayı bir etkinliğe katılımı temsil etmekle birlikte, özerk motivasyonu oluşturur (Deci ve diğ.,1991). İçsel motivasyona sahip olan bireylerde davranışı gerçekleştirmek için dışarıdan gelen tehdit, baskı ya da ödülün hiçbir anlamı yoktur. Çünkü bireyin davranışı gerçekleştirmesi tamamen özgür iradesine bağlı olduğunu gösterir (Deci ve Ryan, 2000). Bu da içsel motivasyona bağlı davranışların, öz-belirlemenin bir örneği olduğunun göstergesidir (Deci ve diğ., 1991). İçsel motivasyon, birçok davranışı dışsal teşviklerin aksine, kişisel inançlarımız, beklentilerimiz veya hedeflerimiz nedeniyle yaptığımız noktasına gönderme yapar (Petri ve Govern, 2004). İçsel motivasyonu teşvik eden faaliyetler, özerklik derecesi ve kişilerin kendini ifade etme fırsatını kullanma olanağı ile şekillenir (Deci ve Ryan, 2002). Bireyin bir etkinlikteki davranışı içsel motive olması ile faaliyete dönüşürken, aynı davranışın başka bir etkinlikte faaliyete dönüşmesi dışsal baskılara bağlı kalabilir (Ryan ve Deci, 2000).

Öğrenmede içsel motivasyon en önemli etkidir. Bireyin içsel motivasyona sahip olması öğrenme kalitesini artırır, kontrol kişinin kendisinde olduğu için kendi seçimleri doğrultusunda ve sorumluluk alarak öğrenmesini sağlar (Schick ve Schewedes, 1999).

2.1.1.2 Dışsal Motivasyon. Motivasyonel dizilimin diğer bir boyutu ise dışsal motivasyondur. Dışsal motivasyon, davranışlarımızı teşvik ya da dışsal ödüller ile yönlendiren ama aynı zamanda da biyolojik ihtiyaçlarımızı azaltan dışsal etkenlere denir (Plotnik, 2007). Bunun yanında dışsal motivasyon kişinin kendi isteği ile olmayan, ancak çevre şartlarından etkilenip şekillenerek oluşan itici güce denir (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk arasında kalan geniş aralıkta yer almaktadır. Bir çok kuram dışsal motivasyonun değişmez olduğu ve özerk olmadığı konusu üzerine odaklansa da Öz-Belirleme Kuramına göre dışsal motivasyon da özerkliğe sahip olabilmektedir (Ryan ve Connell, 1989). Birey için faaliyetleri gerçekleştirirken keyif almak

ve doyuma ulaşmak yerine o faaliyetin sonucundan elde edeceği yararlar ya da zararlar odak noktasıdır (Ryan ve Deci, 2000). Yani bireyin faaliyeti gerçekleştirirken ödül ya da cezaya bağlı kalması olarak tanımlanabilir. Bir aktiviteye ilişkin çocukluk döneminde oluşan içsel motivasyon, bireyin büyümesiyle sosyal çevrenin baskısı ve uyulması gereken kuralların artması ile zamanla azalarak dışsal motivasyona dönüşebilir (Ryan ve Deci, 2000). Ancak Öz-Belirleme Kuramına göre dışsal motivasyonun kendi içindeki düzenleme çeşitleri ile dışsal etkilerin içselleştirilebileceği ve böylece denetleyici motivasyondan özerk motivasyona doğru geçiş sürecinin olacağı vurgulanmıştır (Deci ve diğ., 1991). Bu süreçte dışsal motivasyon, en az özerk olandan en fazla özerk olana doğru türlere ayrılmıştır (Ryan ve Deci, 2000).

Dışsal motivasyon, en az özerk olandan (denetleyici) en çok özerk alana doğru bir dizilime sahiptir;

- Dışsal motivasyon - dışsal düzenleme (External Regulation)
- Dışsal motivasyon - içe dönük düzenleme (Introjected regulation)
- Dışsal motivasyon - bütünleşmiş düzenleme (Identified regulation)
- Dışsal motivasyon - özdeşimle düzenleme (Integrated regulation)

2.1.1.2.1. Dışsal düzenleme. Bu düzenleme, ödül elde etmek veya cezadan kaçınmak için motive olmayı içerir (Standage, Duda ve Ntoumanis, 2006). Kişiyeye dışardan gelen yönergelerle davranışlarını gerçekleştirmesini ifade eder (Deci ve diğ.,1991). Dışsal düzenlemede davranışın temelinde dışsal beklentileri yerine getirmek, cezadan kurtulmak ya da dışsal ödülü elde etmek yatar (Deci ve Ryan, 1985). Dışsal düzenleme, en az özerklik derecesini ifade eder. Davranışlar, sadece dış talebi karşılamak ya da ödülün olumlu olması için yerine getirilir. İnsanlar dışarıdan düzenlenmiş davranışları denetleyici olarak algırlarlar (Çankır, 2016). Örneğin beden eğitimi ve spor öğretmeninden övgü (ödül) almak için ya da ailesiyle karşı karşıya kalmaktan kaçındığı için beden eğitimi ve spor dersine katılan bir öğrenci davranışlarını dışsal olarak düzenlemiştir olur.

2.1.1.2.2. İçe Yansıtılmış düzenleme. Kısmen içselleştirilmiş olan bir dışsal motivasyon türüdür. Bireyin dışsal düzenlemeleri içselleştirerek dışsal bir motivasyon şekli sunmasıdır (Ryan ve Deci, 2002). İnsanlar tam olarak kabul etmemekle birlikte belli hedefleri benimsemekte, böylece dış denetimi algılamaya devam etmektedirler. İçe yansımaya dayanan davranışlar suçluluk ve utançtan kaçmak ya da değerli hissetmek için

geliştirilir (Deci ve Ryan, 1995). Kişinin içinde olmasına rağmen içe yansıtılmış düzenlemeler, birinin kendi bütünlüğünün parçası değildir (Deci ve Ryan, 2000). Tipik olarak, suçlu hissetmemek, kaygıyı önlemek veya benlik saygısını güçlendirmek için uygulanan davranışlar (Deci ve Ryan, 1994) bu kategoriye dâhildir. Bu durumda insanlar, değerli insan olarak hissedilmek ve kendi imajlarını artırmak için becerilerini göstermek isterler (Ryan ve Deci, 2000). Bir öğrenci, iyi hissettiği için değil de iyi öğrencilerin yaptığı gibi hissetmek için okul sonrasında fiziksel aktivite programına katılıyorsa, bu içe yansıtmayla düzenlenmiş davranışa örnek olabilir.

2.1.1.2.3. Bütünleşmiş düzenleme. Dışsal motivasyon ile ilgili yapıların üçüncüsüdür. Kısmen dışsal motivasyonun öz-belirlenmiş bir türü olarak ele alınmaktadır. Bu yapıda, bireylerin kendilerinin belirledikleri amaçlar, değerler ve beklentilere ulaşabilmek için farklı yaşantıların önem düzeylerinin değerlendirmesi yapılmaktadır (Ryan ve Deci, 2008). Bütünleşmiş düzenlemede, aktivitenin belirlenmesinde bireyin kendi amaçları önemlidir (Deci ve Ryan, 2002). Bu düzenlemede birey, davranışı seçme nedenini, yaptığı aktivitenin önemiyle bütünleştirir (Deci ve Ryan, 2000) ve sonuca varmak için davranışın yapılması gerektiğini düşünür (Boiché ve Sarrazin, 2007). Bütünleşmiş düzenleme, bireyin kendi değer sistemi ve ihtiyaçları ile tamamen uyumludur (Deci ve diğ.,1991). Bu düzenlemede birey davranışı yapması gerektiğini düşündüğü için değil, kendine belirlemiş olduğu hedefe ulaşmak için yapar (Boiché ve Sarrazin 2007). Beden eğitimi ve spora ilişkin olumlu tutum geliştirebilmek için içsel motivasyon ve özdeşimle düzenlemenin bütünleşmesi gerektiği savunulmuştur (Wilson, Rodgers, Blanchard ve Gessell, 2003). Örneğin bir birey, kendi değerler sistemine paralel olarak iyi bir öğrenci ve aynı zamanda iyi bir atlet olmak için çalışıyorsa bütünleşmiş düzenlemeye örnek olabilir.

2.1.1.2.4. Özdeşimle düzenleme. Son olarak, içsel motivasyonun özelliklerine en yakın yaklaşımı gösteren, dışsal motive olmuş davranışların en özerk ve en çok gelişmiş formudur (Deci ve Ryan, 2000). Özdeşimle düzenleme içselliğin kısmen ön plana çıktığı düzenleme tipidir (Deci ve Ryan, 1985). Özdeşimle düzenleme, kişiye davranış hakkında seçim, irade ve anlayış sağlar (Deci ve diğ.,1991). Davranış, kendi içinde, diğer bireysel değerler ve ihtiyaçlar içinde özümсенir ve davranışa dönüşür. Kişinin davranışı yapmasının sebebi, davranışın değeri ile özdeşleşmesive kendi hedeflerine ulaşmak için bu özdeşleştirdiği davranışın önemini ve davranışın kendisine yarar sağlayacağını hissetmesidir (Ryan ve Deci, 2000). Bireyin davranış seçiminde, kendini aktivitenin önemiyle özdeşleştirmesine bakar (Deci ve diğ., 1996).

Bu durum içsel motivasyonun özelliklerine benzemektedir, yine de özdeşimle düzenlemenin dışsal motivasyon biçimi olduğu düşünülür; çünkü davranış için sebep ve motivasyon, süreç ve faaliyetin kendisinden daha etkilidir (ör. sağlık) (Deci ve Ryan, 2000). Bu düzenlemede birey, davranışı önemli olarak değerlendirir ve katılımının kişisel gelişimine katkıda bulunduğuna inanır. Bu nedenle aktiviteye katılma ihtiyacı hisseder (Edmunds ve diğ., 2008). Fiziksel uygunluğunu geliştirmek isteyen bir kişinin fiziksel aktiviteye katılması, özdeşimle düzenleme biçimine örnek olarak verilebilir.

2.1.1.3. Motivasyonsuzluk. Temel olarak eylem niyetinin yokluğu ile ilgilidir. Hiç istek olmadan pasif bir şekilde aktivitelere katılan bireylerin durumunu belirtir (Deci ve Ryan, 2000). Bir kişinin yapılması gereken bir davranışa karşı isteksiz olması, yeterlilik durumunun olmaması ve o davranışı değerli bulmamayı içermektedir (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyonsuzluk, bireyin istenenleri başaramama duygusu ya da aktivitelere değer vermemekten kaynaklanan isteksizliğin sonucudur (Deci ve Ryan, 2002). Motivasyonsuz kişi, davranışları ve davranışlarının sonuçları arasındaki bağı algılayamaz. Bunun nedeni ise yetersizlik duygusu ve kontrol eksikliğinden kaynaklanır (Edmunds ve diğ., 2008). Motivasyonsuzluk bir aktivitenin anlamsızlaşmasıdır (Ryan, 1995). Özellikle lisede beden eğitimi dersinden haz almadıkları ve bu derste başarılı olamadıklarını düşündükleri için derse katılımda isteksiz olan bireyler motivasyonsuzluğun bir örneğidir.

Bu motivasyon türlerinin öz-belirlemenin sürekliliğini oluşturduğu ileri sürülür (Deci ve Ryan, 1985). İçsel motivasyonun psikolojik işlevleri arttırdığını ve bu yüzden de kişilerin davranışlarında olumlu sonuçlara yol açtığı ileri sürülmüştür. Buna karşılık dışsal motivasyon türlerinin ya da motivasyonsuzluğun, kişilerin davranışlarında olumsuz sonuçlara yol açtığı görülmüştür (Deci ve Ryan, 2000).

Organizmik Bütünleşme Kuramının sağladığı bakış açısının, eğitim (Ryan ve Connell, 1989), öğrenci yetiştirmek (Grolnic ve Ryan, 1989), egzersiz (Chatzisarantis, Biddle ve Meek, 1997) ve arkadaşlarla yapılan aktiviteler (Green-Demers, Pelletier ve Menard, 1997) gibi çeşitli uygulama alanlarında çok yarar sağladığı öne sürülmüştür (Deci ve Ryan, 2000).

2.1.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı (BPNT)

Deci ve Ryan (1985), Maslow'un ihtiyaç piramidinden hareketle bireylerin üç temel psikolojik ihtiyacı olduğunu belirlemişlerdir. Bu temel psikolojik ihtiyaçlar, doğuştan gelen,

çevre ile etkileşimle yönlendirilebilen, farklı kişilerde farklı düzeylerde ortaya çıkan ve kişilerin farklı yaşam alanlarında doyurulması gereken ihtiyaçlardır (Yarkin, 2014). Bu üç temel psikolojik ihtiyaç, özerklik, yeterlik ve ilişkili olmadır.

Deci ve Ryan (2002), insanların bu üç temel ihtiyacı tatmin edildiği zaman, kendileri tarafından belirlenen ve ilgilerini çeken şeyleri sürdürmek için içsel olarak motive olabileceklerini ileri sürmektedirler. Bu üç temel ihtiyacın doyurulması, ilişkileri ve başkalarıyla olan etkileşimleri, refahı ve kişisel gelişmeyi teşvik edebilir. Bu çerçevede temel psikolojik ihtiyaçlar aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Özerklik, seçim, irade ve kendi hayat tarzını tayin etme duygusuyla hareket etme deneyimine ilişkindir ve kendini örgütleme eğilimidir. İnsanların kendi davranışlarını ve hedeflerine kendilerinin yön vermeleri gerekir (Deci ve Ryan, 2002). Özerklik, bireylerin kendi yaptığı davranışları kabul etmesi, onaylaması ve bu davranışların arkasında durabilmesidir (Deci ve Ryan, 1985). Özerklik ihtiyacı bireylerin seçimlerinde kendilerine özgü kararlar verebilmesini ifade etmektedir. Özerkliğe duyulan ihtiyaç, bireylerin baskıdan kurtulmak istemeleri ve çeşitli eylemler arasında seçim yapma imkânı bulmaları için bir irade duygusunu ifade eder (Guay, Vallerand ve Blanchard, 2000). Genel bir perspektiften bakıldığında, özerkliğe duyulan ihtiyaç, kişinin davranışını, kendine yabancı olarak algılanan güçler tarafından baskı altına alınmaktan ya da zorlamaktan ziyade, irade ve kendinden destekli olarak deneyimleme ihtiyacını ifade eder (Güvenç, 2014). Brown ve Ryan (2003) özerklik ihtiyacını insanların özgür iradelerini kullanma deneyimleri olarak tanımlamıştır.

Özerklik desteği, bireylerin davranışları hakkında seçimler yapabileceklerini fark etmelerine yardım eder. Özerkliği destekleyen bir ortam yaratmak, bireyi belirli davranışlarda bulunmak, kendi davranışları ve değerlerine dayanarak kendileri için eylemleri başlatmaya teşvik etmek için desteklemektir (Deci ve Ryan, 2002). Özerklik, dış etkilerden bağımsızlık anlamına gelmez. Bilgi ve tavsiyede bulunmak, öznenin özerkliğini zorunlu olarak değiştirmez (Çankaya, 2016).

Yeterlik, evrimsel adaptasyonun temel bir özgedir; çünkü sadece öğrenmeye açık ve ilgili bir organizma, çevrenin zorluklarını yeterince karşılayabilmektedir (Deci ve Ryan, 2002). Bilgiyi işleme, koordine etme ve öğrenilen becerileri uygulama yatkınlığı psikolojik yeterlik ihtiyacının bir parçasıdır (Kahya ve Korkmaz, 2017). Yeterlik ihtiyacı, en genel anlamıyla bireyin yaptığı işten doyum sağlayarak yeteneklerini geliştirmesinde kendini

yeterli görmesidir (Deci ve Ryan, 1985). Yeterli ihtiyacı, bireyin çevresini iyi tanması, hakim olması ve istenilen hedefe ulaşmada kendini yeterli hissetmesidir (Milyavskaya ve diğ., 2009).

Yeterlik ihtiyacı, çevreyi en iyi şekilde etkileme ve çevre ile en iyi şekilde etkileşimde bulunma ihtiyacıdır (Deci ve Ryan, 1985). Bireyin çevre ile etkileşim içindeyken kendini yeterli hissetmesidir (Ingledeu, Markland ve Sheppard, 2004). Birey bir işi başarabildiğinde ve bu başarının takdir edildiğini fark ettiğinde, bireyde yeterlik ihtiyacının doyuma ulaştığı düşünülür (Sarı ve diğ., 2011). Yeterlik ihtiyacı doyuma ulaşan bireylerde öz-kontrolün en üst seviyeye çıktığı görülmektedir (Kosmala-Anderson ve diğ., 2011). Yeterlik ihtiyacı doyurulan bireyler, amaçlarına ulaşabileceklerine inanırlar (Williams ve diğ., 2002). Bunun yanında bireyler bir işe başlarken de öncelikle kendi yeterliklerine inanmalıdırlar. Eğer kendi yeterliklerine inanmazlar ise harekete geçmede zorluk yaşayabilirler (Bandura, 1996).

İlişkili olma, başkaları ile etkileşimde olma, sevme, sevilme, diğerleri ile bağlantılı ya da ona bağlı olduğunu hissetme ihtiyaçlarıdır (Sheldon ve Eliot, 1998). Bireyin, sosyal ilişkilere duyduğu ihtiyacın desteklenmesini ifade etmektedir (Deci ve diğ., 1994). İnsanların diğer insanlara bağlanma ve değer görme duygusu yaşamaları gerekir. İlişkili olma ihtiyacı, bireyin önem verdiği kişiler tarafından değer görme ve kendini önemli hissetme anlamına gelir. Bireylerin özellikle de öğrencilerin bir gruba ait olma, o gruptan etkilenme ya da grubu etkileme ihtiyacı en temel sosyal ihtiyacıdır (Yarkın, 2014). İlişkili olma ihtiyacı, bireyin sosyal çevreyle ilişkili olma arayışı ve toplumun parçası olma isteğidir ve çevreden saygı görmeyi, çevrenin özen göstermesini ve çevreye güven duygusunu gerektirmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Ayrıca çevreye duyarlılığı ve çevredeki kişilerden duygusal kabulü içermektedir (Andersen, 2000). Kişilerin çevre ile ilişkisi ne kadar artarsa ihtiyaçlarının doyuma ulaşması da paralel olarak o kadar artış gösterir ve bireylerin psikolojik iyi oluşları artar (Kesici, 2008). Bir kişinin bir takımın taraftarı olma, siyasi parti destekçilerinin arasına girme gibi davranışlarının bu ihtiyaçtan oluştuğu düşünülmektedir (Sarı ve diğ., 2011). İlişkili olma ihtiyacının desteklenmesi, bireyin yaşadığı sosyal çevre tarafından kabul edildiği ve duygusal destek sağlandığı, çevresindekilerden gerekli durumlarda yardım ve önerileri alabileceği bir çevrenin var olduğunu hissetmesi anlamına gelmektedir (Ntoumanis, Edmunds ve Duda, 2009).

Öz-Belirleme Kuramına göre kişilerin büyümeleri, bütünleşmeleri, gelişimleri ve psikolojik iyi oluş durumları, temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulması ile gerçekleşir (Deci ve Ryan, 2000). Gerçekleşmemiş ihtiyaçlar için psikolojik çekilme ve antisosyal faaliyetler gerçekleştirilebilir (Ryan ve diğ., 2005). İnsanoğlunun yaşamı boyunca bu ihtiyaçları karşılamak için itici güçleri vardır ve onların memnuniyeti ruh sağlığını ve refahını öngörebilir (Deci ve Ryan, 2002). Temel psikolojik ihtiyaçları devamlı doyurulan bireyler mutlu, içsel motivasyonu yüksek ve sorumluluk sahibi olan bireylerdir (Deci ve Ryan, 2000). Ayrıca kişilerin yaşadığı sosyal çevre de temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasında etkilidir. Sosyal çevre ihtiyaçların doyurulmasına destek verdiğinde ihtiyaç doyumu en üst seviyeye çıkarken, sosyal çevre ihtiyaçların doyurulmasına destek vermezse ya da engel olursa ihtiyaç doyumu en alt seviye de kalmış olur (Vansteenkiste, Ryan ve Deci, 2008). Bu ihtiyaçların doyumu bir şekilde engellendiğinde motivasyon düzeyi olumsuz etkilenir buna bağlı olarak da performans seviyesi düşer (Ryan ve diğ., 2005). Bu ihtiyaçları doyurulmayan bireyler ise, mutsuz, sorumluluk almaktan kaçan ve kendini toplum içinde yetersiz gören bireylerdir (Vansteenkiste ve diğ.,2008). Bunun yanında bu ihtiyaçları doyurulmayan öğrenciler, buldukları ortamdan haz almadıkları için yeni şeyler öğrenmeye istekli olmadıkları ve günlük yaşamlarında sorumluluk almaktan kaçındıkları sonucuna da ulaşılmıştır (Deci ve Ryan, 2000).

2.2. Özerklik Desteği

Özerklik, bireyin farklı durumlarda ve bağlamlarda kendi öğrenmesi için kendi kendine inisiyatif alma kapasitesi olarak tanımlanabilir (Oğuz, 2013). Öz-Belirleme Kuramı, özerklik desteğini diğer bireylerin özerklik gereksinimlerine uygun davranmasına ve kendini özgün olarak ifade etme ihtiyacına destek olarak kavramsallaştırır (Ryan ve Deci 2000). Öz-Belirleme Kuramı'na göre, bireye seçme fırsatı veren, kişinin özerk iradesi ile harekete geçmesini sağlayan ve bunları içselleştirerek içsel motivasyonuna katkı sağlayan etken, sosyal çevrenin özerklik destekleyicisi olmasıdır (Kındap, 2011). Bireylerin seçim yapmasını engelleyen faktörlerin veya ödüller gibi dış kontrollerin ortadan kaldırılması ile özerkliğin en iyi şekilde desteklendiği düşünülmektedir (Deci ve Ryan, 1994). İnsanların özerkliği deneyimlemek için evrensel ihtiyaçları vardır ve diğerleri etrafındakilerin özerkliğini desteklemede önemli bir rol oynar. Kişinin seçebilecekleri seçeneklerin sayısını artırma, kişiye seçim yaparken konu hakkında yeterli düzeyde bilgi sağlama ve kişinin bakış açısını göz önünde bulundurma özerkliği destekleyici sosyal çevre özellikleridir (Deci ve diğ., 1994). Bireylerin özerklik ihtiyaçları desteklendiğinde, seçimlerini ve değerlerini ifade

etmeye ve sürdürmeye teşvik edilirler. Nispeten bu kişiler düşük bir baskıya maruz kalırlar ya da hiçbir baskıya maruz kalmazlar (Ryan ve Deci 2002).

Özerklik desteği sağlamak, bireyin kendi iradesini geliştirmek ve seçim yapabilmesini desteklemek (Williams, Saizow, Ryan, 1999), bireyin potansiyelini davranışa dönüştürürken desteklemek ve bireysel hedeflere ulaşmasına yardımcı olmaktır (Andersen, 2000). Özerklik desteği hem bilinçli kararlar alma ve takip etme hem de onlara uygun bir öğrenme ortamı tasarlama becerisini içerir (Oğuz, 2013). Sosyal bağlamdaki özerklik destekleyici davranışlar, dinleme, seçme ve fırsat verme, bilgiyi geri bildirim sağlama ve sorulara cevap verme gibi öğrenme ve olumlu psikolojik çıktıları destekleyen davranışlardır (Hagger ve diğ., 2007; Mageau ve Vallerand, 2003; Pelletier ve diğ., 2002). Deci ve Ryan'a (2000) göre, organizmanın en iyi şekilde işleyişi, destekleyici bir ortamın varlığını gerektirir. Araştırmalar temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun sağlanmasında (özellikle özerklik ihtiyacı), sosyal bağlamın önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Amorose ve Anderson-Butcher, 2007; Gagné, 2003; Mageau ve Vallerand, 2003; Pelletier ve diğ., 2002).

Gagné (2003) genç cimnastikçiler üzerinde çalışmış ve eğitim bağlamlarının ve genel eğitim sürecinin, sporcuların refahı ve katılımları üzerinde bir etkiye sahip olduğunu öne sürmüşlerdir. Bir antrenörün sporcuların kaygılarını ve sorunlarını dinleyerek, süreç içinde özgür olmalarını ve takım arkadaşları ile iyi ilişkiler kurmalarını sağladığı zaman özerklik desteğini deneyimleme fırsatı bulduğunu ileri sürmüşlerdir. Sporcunun olumlu motivasyonu, temel psikolojik ihtiyaç doyumunun artması ve sporcuların performansda daha başarılı olması antrenörün sağladığı özerklik desteğine bağlıdır (Amorose ve Anderson-Butcher, 2007; Gillet, Vallerand, Amoura ve Baldes, 2010). Antrenörlerin özerklik desteği sağlaması, egzersize katılmada sporcuları daha çok motive ettiği sonucuna da ulaşılmıştır (Puente ve Anshel, 2010; Edmunds, Ntoumanis ve Duda, 2006). Antrenörün yanında anne- baba ve akrandan kaynaklanan özerklik desteği ise sporcularda egzersize katılıma dair içsel motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir (Hagger ve diğ., 2009).

Öğrencilerin içsel motivasyonunun artmasında öğretmenlerin özerklik destekleyici davranmasının önemi büyüktür (Reeve ve Jang, 2006). Özerklik desteği sağlanan ortamlarda içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin en zorlu çalışmayı tercih ettiği, kavramları ve arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için sürekli çabaladığı ve yaptığı işten zevk alma duygusu (Ryan ve Deci, 2002) ile ilgili pozitif sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bu sayede içsel

motive olmuş öğrencilerin öğrenmeye daha hazır olduklarını ve öğrenmede daha başarılı oldukları öne sürülmüştür (Ryan, 1982).

Özerkliği destekleyen çevre kadar özerkliği denetleyici çevreden de bahsedilebilir. Kişilerin düşünce, davranış ve özellikle de duygularının baskı yoluyla kontrol edilmesi özerkliği denetleyici çevreden kaynaklanmaktadır. Davranışın dış baskıların etkisiyle başlatılması, düzenlenmesi ve sürdürülmesi denetleyici ortamların özellikleridir (Deci ve Ryan, 1985). Bu tür denetleyici çevreler sayesinde bireyin davranışlarını özerk olarak düzenlemesini engellenir ve bu yolla içselleştirme süreci önlenmiş olur (Kındap, 2011). Bireylerin ifadeleri, duygu ve düşünce süreçleri özerkliği denetleyici çevre tarafından baskı altına alındığı için bireylerin seçme ihtimalleri azalmaktadır (Kandemirci, 2018).

Denetleyici ortamlarda bireye istenen davranışı gerçekleştirmesi için dolaylı ya da direkt olarak baskı kurulur (Williams ve diğ., 2000). Birey çevreden gelen isteği ödül, ceza ya da tehlike doğrultusunda yapmak zorunda kalır. Birey çevre tarafından değerli görülme için istemediği bir davranışı yapmak zorunda kalır (Williams ve diğ., 2000). Çok fazla denetleyici, aşırı koruyucu veya itici olan bir ortam, psikolojik ihtiyaçların özellikle özerkliğin tatminine izin vermez, hatta bunları önler. Bu durumda olumsuz koşullarda bireyin kendini koruma sürecini tetikler (Deci ve Ryan, 2000). Denetleyici ortamlarda, dışsal ödüllere, cezalara ya da başkalarının düşüncelerine göre hareket etme esas alınmıştır. Bu da birey üzerinde kaygı ve baskıya neden olmaktadır (Williams ve diğ.,1999). Denetlenen bireylerin, özerkliği desteklenmediği için iyi oluş ve motivasyondüzeyleri olumsuz etkilenir (Ryan ve Deci, 2000; Andersen, 2000). Cezalandırıcı, denetleyici ve ihmal edici davranışların çok olduğu çevrelerde, bireyler kendi davranışlarını özerk olarak düzenleyemez ve bunun sonucu olarak da psikolojik ihtiyaç doyumları daha az olur (Deci ve Ryan, 2000). Böyle denetleyici ortamlar bireylerin ruh sağlığının bozulmasına ve psikolojik iyi oluşlarında gerilemeye neden olur (Williams ve diğ., 1996).

2.2.1. Eğitim Ortamlarında Özerklik Desteği

Ders ortamında öğrencilere özerklik desteği sağlayan en önemli kaynak öğretmendir (Reeve, 2006). Araştırmalar, öğretmenlerin rolünün ve öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimin, özerkliğin gelişiminde önemli faktörler olduğunu göstermektedir (Örn. Arnold ve Fonseca-Mora, 2015). Öğretmen, öğrencilere yapmak istedikleri etkinlikleri sorarak ve onlara etkinlik için problem çözerken gereken zamanı vererek ve problem çözümünde onlara rehberlik ederek özerklik desteği sağlayabilir (Reeve ve Jang, 2006). Öğretmenler,

öğrencilerinin bağımsız kararlar vermesini ve verdikleri kararları rahatça uygulamasını destekleyerek özerklik desteği sağlamış olur (Oktar-Ergür, 2010). Ayrıca özerklik desteği, öğrenciye öğrenme sorumluluğunun verilmesi ve ders esnasında öğrenciye seçenekler sunarak öğrencinin seçim yapmasını desteklemesidir. Öğrencinin seçimleri ile derste öğrenciyi etkin kılmak da özerklik desteğidir (Brooks ve Brooks, 1993). Ders esnasında öğrencileri problem çözmeye yönlendirmek ve öğrencinin kendi aldığı kararları ifade etmesini sağlamak da özerklik desteğinin bir parçasıdır (Castle, 2004).

Özerklik desteği sağlayan öğretmenler, öğrencilerin yapabileceklerinin farkına varmasını sağlamakta, öğrencinin hedeflerine daha kısa sürede ulaşabilmesine yardımcı olmaktadır (Andersen, 2000). Buna ek olarak psikolojik sağlıklarına olumlu katkı sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 2002). Özerkliği destekleyen öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarını, ilgilerini ve seçeneklerini besler ve tanımlar. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme ve aktivitelerde farklı sınıf ortamları yaratarak öğrencilerin içsel motive olmalarını sağlayabilirler (Reeve ve diğ., 2004). Öğrencilerine özerklik desteği sağlayan öğretmenler, öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için çözüm yollarında farklı seçenekler sunarak öğrencilere cesaret verirler (Black ve Deci, 2000). Öğrencilerin öğrenmeye yönelik duygularını anlamaya çalışmak ve ders sürecince öğrencilerin öğrenme ile ilgili doyumsuzluklarını ifade etmelerini cesaretlendirmek de özerklik desteğinin kapsamındadır (Cai, Reeve ve Robinson, 2002). Özerklik desteği sağlayan öğretmenler, ödül, ceza, son teslim tarihi, not gibi dışsal baskıları ortadan kaldırır (Ryan ve Deci, 2000). Öğrencinin kendi öğrenme sürecinin farkındalığını sağlar, öğrencilerin hedef belirlemede, içerik ve materyal seçimi yapmasında, öğrenme yöntemini belirlemede ve kendini değerlendirmesinde söz sahibi olmasına izin verir (Tudor, 2001). Son zamanlarda, birçok araştırmacı (Black ve Deci, 2000; Müftüler, 2016), öğretmenin özerklik desteği sağlama düzeyine odaklanmış ve öğrenci katılımı üzerindeki olumlu etkilerin altını çizmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin özgür seçimlerini sağlayarak, anlayış ve ilgilerini geliştirerek, bağımsız ve eleştirel düşüncelerini teşvik ederek özerklik desteği sağlarlar (Güvenç, 2011).

Özerklik destekli öğretmenlerin, özerklik desteği sağlamayan meslektaşlarına göre öğrenme ortamlarını hazırlarken daha fazla zevk aldıkları ve bu ortamlarda öğrencilere anlamlı seçenekler sundukları görülmüştür (Reeve ve diğ., 1999). Özerklik desteği olan sınıflarda, bu anlamlı seçenekler arasından öğrenciler kendi isteklerini seçer ve öğrenme sürecinde ortak karar alıcılar haline gelirler. Özerklik desteklenen sınıfta, öğrenciler ortak öğrenme sürecine aktif olarak katılır. Örneğin kendi materyallerini sınıfa getirirler,

yeterliklerini kendileri veya akran değerlendirmeleri yoluyla değerlendirmeyi öğrenirler veya öğrenme günlüklerini öğrenme süreçleri ile yansıtır. Böylece ortak öğrenme hedefleri etrafında zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı oluşturulur (Güvenç ve Güvenç, 2014).

Özerklik desteği, bir öğretmenin öğrencilerin içsel motive olmalarını sağlayarak derste aktif olmalarını arttırmak ve bu sayede öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutum geliştirerek derse hazır gelmelerini sağlamaktadır (Müftüler, 2016). Aydoğdu (2009), özerklik desteği sağlanan öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlendiklerini ve bu sorumluluğa ait ihtiyaçlarını belirlediklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrencinin öğrenmesi ile ilgili kararları verebildiği ve öz-değerlendirme yapabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sağladığı özerklik desteği ile öğrencilerde herhangi bir duruma ilişkin değerlendirme yapma yetisinin geliştiği ve böylelikle irade duygusunun geliştiği kanıtlanmıştır (Reeve ve diğ., 2004). Özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin öğrencilerinin özerklik algılarının arttığı ve akademik faaliyetlere düzenli olarak katıldığı görülmüştür (Stefanou ve diğ., 2004).

Okul ortamında özerklik, öğrencilerin okuldaki faaliyetlerinin başlatılması, engellenmesi, sürdürülmesi ve yeniden yönlendirilmesi ile ilgilidir (Connell, 1990). Bu yüzden akademik başarının sağlanması için öğretmenlerin sağladığı özerklik desteğinin öğrenciler tarafından algılanması önemlidir (Ryan, 1995). Öğretmenlerini özerklik destekleyici olarak algılayan öğrencilerin, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması nedeniyle daha yüksek içsel motivasyon seviyelerine ulaşmaları daha olasıdır. Özerklik destekleyici olarak algılanan bir öğretim tarzının, daha fazla okul katılımı, daha yüksek notlar ve daha iyi okul düzenlemesi ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Oğuz, 2013).

Diseth ve Samdal (2014), öğrenci derslerde özerklik desteğini ne kadar algılar ise, öğrencinin o kadar başarılı olduğu ve psikolojik ihtiyaçlarının o kadar doyuma ulaştığı sonucuna ulaşmıştır. Algılanan özerkliğin yüksek olması, öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik benlik kavramını yordadığı bilinmektedir (Mih ve Mih, 2013). Algılanan özerkliği yüksek olan öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılmada daha özerk davranışlar sergiledikleri (Lim ve Wang, 2009) görülmüştür. Haerens ve diğerlerinin (2013) yaptığı araştırma sonucunda öğretmen tarafından oluşturulan ortam ile öğrencilerin, öğretmenleri tarafından sağlanan özerklik desteği algıları arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin özerklik desteği sağlaması ve öğrencilerin bu desteği tam olarak algılayabilmesi, öğrencilerin bağımsız düşünmesini ve kendi belirledikleri yöntemler ile derse etkin katılmasını sağlar (Assor, Kaplan & Roth, 2002). Öğrencilerin öz-değerlendirme yapabilme düzeyi de özerkliğin desteklenmesine bağlıdır (Sierens ve diğ., 2009). Tüm bunların yanında Reeve'e (2006) göre öğretmenlerin öğrencilerine bu özerklik desteğini sağlamak için farklı ortamları oluşturabilmesi, kendi motivasyon düzeyleri ile ilgilidir.

Ancak öğretmenler zorlayıcı, baskıcı ve denetleyici olduğunda, öğrencilerin özerklik ihtiyacı tehdit altına girer (Tessier, Sarrazin ve Ntoumains, 2010). Öz-Belirleme Kuramında özerklik desteği sağlayan öğretmenler ile birlikte denetleyici öğretmenlerin varlığına da değinilmiştir (Deci ve Ryan, 1987). Öğretmenlerin denetleyici olma nedenleri, hesap verebilirlik yüklerinden, kültürel değerlerden ve motivasyona ilişkin bireysel inançlardan kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Reeve, 2009).

Denetleyici öğretmenler ders ortamında öğretmen merkezli etkinlikleri uygular. Denetleyici öğretmenler öğrenciler üzerinde baskı kurar. Öğrencileri çözüme değil cevaba yönlendirir, tehdit ve cezalar ile öğrencileri motive etmeye çalışır (Mageau ve Vallerand, 2003). Öğrencilere çözüme ulaşmak için seçenekler sunmayı kabul etmez (Reeve, 2002; Ryan ve Deci, 2000). Denetleyici öğretmenlerin sınıfında öğrenci baskı altına alınır ve etkinlikleri öğrencilere zorla yaptırılması söz konusu olur (Williams ve diğ., 2000). Bu durumda öğrenciler içlerinden geldiği için değil dışsal baskı, ödül ve ya cezadan dolayı o davranışı gerçekleştirmek zorunda kalır (Williams ve diğ., 2002). Öte yandan, tehditler, son tarihler ve bazı değerlendirme ve gözetim biçimleri, öğrenci özerkliği üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Deci ve Ryan, 2002).

Yapılan bir araştırmada denetleyici ortamların düşük başarıya, iş tercihinde endişeye ve çalışmalarını değerlendirmek için başkalarına bağımlılığa katkıda bulunduğuna dair güçlü kanıtlar olduğunu göstermektedir (Boggiano ve Katz, 1991). Denetleyici öğretmenler, öğrencileri kendi belirledikleri kalıba sokmaya çalışırlar. Öğrencilere özgürlük tanımazlar (Williams ve diğ., 2002). Denetleyici öğretmenler, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyuma ulaşmasını sağlayamazlar. Denetleyici öğretmenler, öğrencileri verdikleri emri yerine getirmek zorunda olan bir piyon olarak algırlar (Deci ve Ryan, 2002).

Öğretmenlerin özerklik destekleyici olma düzeyine karşın, denetleyici olmaları öğrencilerin motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır

(Reeve, 2002). Denetleyici öğretmenler öğrencilere özgürlük tanımadıkları için öğrencinin içsel motivasyonu ve öz-saygısı azalır (Deci ve Ryan, 2000). Öğrenciler üzerlerinde aşırı denetleyici olmak ders ortamında öğrencinin öğrenme başarısını da azaltmaktadır. Denetleyici eğitim ortamları öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarının azalmasına neden olmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Ayrıca bu tarz ders ortamlarının, öğrencinin öfke ve kaygı gibi olumsuz duygularını artırdığı bilinmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Böyle ders ortamlarında öğrenci kaygısının çok arttığı hatta aşırı denetlenen ders ortamının öğrenci de depresyona yol açtığı sonuçlarına da ulaşılmıştır (Ryan ve Deci, 2000).

Özerklik destekleyici öğretmenler, denetleyici meslektaşlarıyla karşılaştırıldığında, öğrenci merkezli bir ortam yaratma, öğrenci girişimini teşvik etme, yeterliği geliştirme gibi içsel motivasyonu desteklemeye yönelik girişimleri destekler (Stefanou ve diğ., 2004). Yapılan çalışmalarda bu kuramın bilinmesine rağmen birçok öğretmen özerklik destekleyici stratejilerden çok, denetleyici motivasyon (örn. ödüller) stratejilerine karşı daha olumlu tutumlar benimsemektedirler (Reeve ve diğ., 2004). Ayrıca denetleyici öğretmenler, denetleyici stratejileri özerklik destekleyici stratejilerden daha çok kullanmaktadır (Newby, 1991; Reeve ve diğ., 2004).

Reeve ve diğ., (1999) öğretmenlerin sağladığı özerklik desteğini yüksek veya düşük olarak kategorize etmişlerdir. Yüksek özerklik desteği sağlayan öğretmenler, düşük özerklik desteği sağlayan öğretmenlere göre öğrencileri daha sık dinlemiş ve öğrencilere öğretim materyallerini ve fikirlerini daha sık ele alma ve idare etmelerine izin vermiştir. Reeve ve diğ., (2004), özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin öğrencilerinin, denetleyici öğretmenin öğrencilerine göre daha çok görev motivasyonuna, algılanan yeterliliğe, içsel motivasyona, olumlu duygulara ve sorunlarla daha iyi başa çıkmaya sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Öğretmen, yüksek özerklik desteği sağladığında öğrencilerin niteliksel ve niceliksel başarısını arttıran etkenlerin ilk sırasında gelir (UNESCO, 2006). Öğrencinin niteliksel ve niceliksel olarak başarısının arttırması eğitim kurumlarındaki beklentidir (Bursalıoğlu, 1994). Bu beklentileri ancak öğretmeye motive olmuş bir öğretmen gerçekleştirebilir (Balcı, 2011). Bu nedenle hem desteklenen hem de algılanan özerkliğin yüksek ya da düşük olması öğretmen ya da öğrenci motivasyonuna dayanmaktadır.

2.3. EĞİTİMDE MOTİVASYON

Motivasyonun insan davranışlarını önemli derecede etkilediği eğitim bilimciler ve psikologlar tarafından kabul edilmektedir. Motivasyon, bireyi davranışa yönlendiren, davranışın düzeyini, şiddetini ve yönünü belirleyen ve bu yönde de sürekliliğini sağlayan içsel ve dışsal nedenleri ve bunların işleyiş şekillerini kapsamı olarak tanımlanır (Lumsden, 1994). Xiang ve Lee'ye (2002) göre motivasyon insanı, ihtiyaçlarını karşılamak için insanı harekete geçiren itici güce denir. Motivasyon, hedefe yönelik davranışları teşvik etme ve sürdürme sürecidir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Motivasyon insanların bir şeyi neden yapmaya karar verdiklerini ve aktiviteyi sürdürmek için ne kadar istekli olduklarını açıklamaktadır (Deci ve Ryan, 2008). Motivasyon, uzun yıllardır pek çok kuram aracılığı ile açıklanmaya ve anlaşılmaya çalışılmıştır.

Eğitimde performansı arttırmak için eğitimin içinde bulunan üyelerin tutum ve davranışlarının, arzu, istek ve duygularının dikkate alınması gerekmektedir (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkaşıkçı, 2005). Günümüzde okul gibi kurumların başarı hedefleri bilgi ve başarının yanında motivasyona da bağlıdır (Koçel, 2003). Eğitimde motivasyonun sağlanması, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılamak, okulun verimliliğini artırmak ve okulda sağlıklı bir iletişim ortamını oluşturmak için önemlidir (Kapusuzoğlu, 2001).

2.3.1. Öğretmen Motivasyonu

Motivasyon, öğretmenlerde istek yaratma ve öğretmenlere verimli çalıştıkları takdirde kişisel ihtiyaçlarını en üst doyuma ulaşıcağını inandırma süreci şeklinde tanımlanır (Reeve ve Jang, 2006). Öğretmenlerin işlerine yeterince zaman ayırmaları, yaptıkları işin iyi olması için uğraşları ve çalışma isteklerindeki artış gibi özellikler öğretme motivasyonu yüksek olan öğretmen motivasyonunun özellikleri olarak ifade edilmektedir (Owens ve Owens, 1995). Ayrıca öğretmenlerin motivasyonu, öğrencilerin motivasyonunu etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu için öğretmen motivasyonu okulun hedeflerinde önemli bir husustur (Jesus ve Lens, 2005). Öğretmen motivasyonları da içsel ve dışsal etkenlerden etkilenebilir(Lumsden, 1994).

Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin dışsal motivasyonu, yan ücretler, rahat iş koşulları, mesleğinde yükselme olasılığı, toplum içinde statü ve alınan kararlara katılma özgürlüğü gibi özendiricilerden etkilenmektedir (Balcı, 2011; Mahaney ve Lederer, 2006). Cemaloğlu (2002) yaptığı çalışmada, öğretmenlere ek ücret verilmesi, teşekkür, takdirname

gibi ödüllere onure edilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın dinlenme tesislerinde ücretsiz tatil olanağı sağlanması, öğretmenlerin insani ilişkilerine önem verilmesi gibi faktörlerin öğretmenlerin dışsal olarak motive edilmesinde önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde aldıkları kararlara saygı duyulmasını, performansının değerlendirilirken doğru ve adil olunmasını istemektedirler. Ayrıca eksik kaldıkları yönlerde doğru şekilde yönlendirilmek, amaçlarına ulaşmak için farklı imkânların sunulması ve hoşgörü görmek öğretmenleri dışsal motive eden yaklaşımlar olarak belirlenmiştir (Fındıkçı, 2009). Ayrıca sınıfların kalabalık oluşu, öğrencilerdeki disiplin sorunları, öğrencileri ile ilgilenmeyen ebeveynler, idarecilerin olumsuz davranışları öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyonunu olumsuz olarak etkilemektedir. Bunun yanında öğrencilerin alkol ve madde kullanmaları, düşük maaşlar ve öğretmene karşı yapılan sözlü ya da fiziksel şiddette öğretmenin hem içsel motivasyonunu hem de dışsal motivasyonunu düşürmektedir (Hallaç, 2016). Yazıcı'ya (2009) göre öğrencilerin derse karşı ilgisiz olması, okul ve sınıftaki ders araç ve gereçlerinin eksik olması öğretmenin yaşadığı sağlık sorunları, öğretmenin özel hayatında yaşadığı sorunlar dışsal motivasyonunu etkilerken, başarı ve doyum hazzı da içsel motivasyonunu olumlu etkileyen etmenler olarak bilinmektedir (Yazıcı, 2009). Yiğenoğlu'nun (2007) yaptığı çalışmada ise 100 öğretmen ile görüşme yapılmıştır ve öğretmenlerin motivasyonunda dışsal faktörlerin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik ve Kahyaoğlu'na göre (2007) içsel motivasyonu düşük bir öğretmen öğrenme sürecine aktif olarak katılamaz ve bu süreci geliştiremez. Bunun yanında içsel motivasyona sahip olmamış öğretmenler kendilerini okulun bir parçası olarak göremezler. Öğretmenler içsel motivasyona sahip değilse öğrencilere karşı daha az sevecen, sınıftaki olaylara karşı daha az hoşgörülü olduğu için akademik başarıyı geliştirme konusunda daha az plan yapmaktadır (Balay, 2000). İçsel motivasyonlarının düşük olmasından dolayı öğretmenlerin öğretim etkinliğinde mutlu olması beklenmemelidir. Mutlu olmayan öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarına ve öğrenciye faydalı olması ise zordur (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007). Motive olmamış öğretmenler gelecek bir nesli ve toplumu etkileyebilir.

Eğitim reformlarının gerçekleşmesini sağlayan ve bunları yakından takip eden, ortaya çıkan değişimleri uygulayan ve kendini devamlı geliştiren, başarı ve tatmin sağlayan öğretmenler, öğretmeye içsel olarak motive olmuş öğretmenlerdir (Yazıcı, 2009). Lin ve McKeachie (2003) öğretmenleri motive eden içsel etkenleri, mesleklerini yapmaktan haz alma, öğrencilerini çok sevme, öğrencilere faydalı olma ve öğrencilerine sorumluluk duygusunu kazandırma isteği olarak tanımlamışlardır. Yapılan çalışmalarda içsel olarak

motive olmuş öğretmenlerin öğrencilerine okula aidiyet duygusu aşıladığı bilinmektedir (Öncü, 2004). Öğrencilerle birlikte öğrenme sürecine aktif olarak katılan ve öğretmenin bu süreci sürekli olarak geliştirmeyi hedeflemesi ancak öğretmeye içsel motive olması ile gerçekleşir (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007). Öğretmenlerin öğretim etkinliğinde mutlu olması da öğretmenlerin içsel motivasyonunu etkileyen etmenler arasındadır (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007). Öğretmen içsel motivasyonunu etkileyen etmenler arasında tanınma, öğrenci başarısı ve insana hizmet etme duygusu da yer almaktadır (Balcı, 2001). Ada ve diğerlerinin (2013) yaptığı çalışmada öğretmenler içsel motivasyon kaynaklarını vicdan, öğretmenlik sevgisi, öğrenci sevgisi, vatan sevgisi, millet sevgisini daha çok ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin akademik başarısı da öğretmeye içsel motive olması ile ilgilidir (Ataklı, 1996). Öğretme motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin öğretim yeteneklerinin ve mesleki gelişme gösterme çabalarının da fazla olduğu bilinmektedir (Butler, 2007). Öğretmenlerin düşük motivasyonu öğrencilerin de içsel ve dışsal motivasyonlarını etkilediği kanıtlanmıştır (Arslan, 2012).

2.3.2. Öğrenci Motivasyonu

Eğitim programlarında öğrenci motivasyonu önemli ve kritik bir etkidir. Bu yüzden eğitim programlarının başarısı, öğrencinin farklı oranda ve çeşitlilikte motive olmasına bağlıdır (Hallaç, 2016). Öğrencinin öğrenme sürecinde olan isteğine ve gönüllü olma arzusuna öğrenci içsel motivasyonu denir (Ceylan, 2003). İçsel motivasyon, öğrencilerde merak ederek başlayan, ihtiyaçların doyuma ulaşmasını sağlayan itici güçtür (Senemoğlu, 2002). Öğrencinin, kendi keyfi, kendi iyiliği için aktiviteyi öğrenme fırsatı bulması ve sonunda başarı hazzını yaşamaması, içsel motivasyona sahip olduğunun kanıtıdır (Lumsden, 1994). Öğrencilerde içsel motivasyonu arttırmak için onların ilgi ve yeteneklerini sergileyecek fırsatların verilmesi gerekir (Selçuk, 2000).

İçsel motivasyona sahip olan öğrenciler öğrenme ihtiyacını doyuma ulaştırmak için uğraşırlar (Senemoğlu, 2002). Bireyin bir şeyi öğrenmeye hazır olduğunda ve öğrenirken tatmin ve memnuniyet doyumuna ulaşması içsel motivasyonun yüksek olduğunu gösterir (Ceylan, 2003). Öğrenme etkinliklerine değer verilmesi, bu etkinliklerin anlamlı bulunması ve bu etkinliklerden yarar sağlanması öğrencinin içsel olarak öğrenmeye motive olduğunun göstergesidir. Bu motivasyona sahip öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katıldığı ve buna bağlı olarak akademik başarılarında etkili olduğu görülmüştür (Yeşilyaprak, 2004).

İçsel motivasyonu yüksek öğrenciler hem öğretmenlerinin motivasyonunu etkiler hem de eğitim sürecini daha doyum verici hale getirir (Eccles ve Wigfield, 2002).

Eğitimde öğrenmeye ilişkin içsel motive olmayan öğrenciler, eğitim programı ne kadar iyi hazırlanmış ve uygulanmış olsa da eğitim programlarındaki başarısızlığın sebebidir (Hallaç, 2016). Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin düşük motivasyona sahip olması ya da hiç motivasyonunun olamaması, öğrenme süreci sonucunda öğrencileri başarısızlığa iter (Eccles ve Wigfield, 2002). Öğrenciler gerekli içsel motivasyona sahip olmadıklarında aktif öğrenme tam olarak gerçekleşmez (Stefanou, Stolk ve Prince, 2013).

Gürkan ve Gökçe'ye (1999) göre öğretmenin rehberlik ve danışmalık gibi rolleri, sınıf içi etkileşim, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-okul yönetimi ilişkileri öğrenci motivasyonunu etkileyen etmenlerdir. Benzer şekilde Ceylan (2003), öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğrenciye karşı tutum ve davranışlarından oluşan öğretmen ilişkilerinin önemini vurgulamıştır. Öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmak için derslerde bilimsel araştırma ve sorgulamaya dayalı, teknolojik olanaklardan yararlanarak, öğrenci katılımını ve öğrenci dikkatini arttıran çeşitli yöntem ve tekniklere başvurulmalıdır (Özdemir, 2008).

Öğrencinin bir takım dışsal etkiler ile aktiviteyi gerçekleştirmesi ise öğrencinin dışsal motivasyona sahip olduğunun göstergesidir. Çevrenin beklentisi ve etkisiyle hareket eden ve belli zamanlarda gelen ödüller ile beslenen öğrenciler dışsal motivasyona sahip olan öğrencilerdir (Ceylan, 2003). Yani öğrencinin aktiviteyi gerçekleştirmesinde davranışın nedenselliği öğrencinin dışında, çevresinde ise öğrencinin dışsal motivasyon söz konusudur (Wu, 2003). Sınav puanlarından kaynaklı ödüller ya da cezalar, akranlar arasında statü kazanma ya da akran baskısı, öğretmen ve aile davranışları dışsal motivasyonu tetikleyen etmenlerdir (Lumsden, 1994). Notya da öğretmen onayı gibi ödüller kazanmak ya da bir cezadan kaçınmak için etkinliği gerçekleştirmek dışsal motivasyona sahip olunduğunu gösterir (Lumsden, 1994). Dışsal motivasyona sahip öğrenciler bilişsel olarak öğrenmek için daha az çaba harcarlar ve öğrenmede içsel motivasyona sahip olan öğrencilere göre az gelişim gösterirler (Hallaç, 2016). Dışsal motivasyona sahip bir öğrenci kendi amaçlarını bir kenara bırakır çevrenin amaçlarına ya da kendini ödüle götüren amaçlara ulaşmayı düşünür. Bu da öğrencinin psikolojik iyi oluşunu olumsuz negatif etkiler (Eccles ve Wigfield, 2002).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Özerklik Desteğinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi

Özerklik desteği ve öğrenci motivasyonu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu söylenebilmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar birbirini destekler niteliktedir. Örneğin; Duda, ve Ntoumanis (2005),İngiliz ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışma ile Öz-Belirleme Kuramıilkelerine dayanan bir motivasyon modelini incelemek ve modelin cinsiyete göre değişmezliğini test etmeyi amaçlamışlardır. Sonuçlar, ihtiyaçdestekleyici bir beden eğitimize spor ortamı algılayan öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaç doyumu yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerdeki temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasının, beden eğitimi ve spor dersine katılmadaki içsel motivasyonun tahmin edicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerdeki temel psikolojik ihtiyaçların doyurulması beden eğitimize spor dersine katılmadaki motivasyonsuzluğun negatif tahmin edicisidir. Dahası, Öz-Belirleme Kuramı tarafından benimsenen motivasyon süreçlerinin cinsiyete göre değişmezliği ortaya konmuştur.

Standage, Duda ve Ntoumanis (2003), ortaokul öğrencilerinin motivasyonel tepkilerini değerlendirmek için yaptıkları çalışmada, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi dışındaki fiziksel aktivitelere katılma isteğinin tahmin edicilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapısal eşitlik modeli, özerklik destekleyici bir iklimin ve ustalık iklimi algısının, öz-belirleme motivasyonunuartırmada aracı değişkenleri (yani özerklik, yeterlik, ilişkili olma) etkilediği bir modeli desteklemiştir. Aracı değişkenlerinöz-belirleme motivasyonunu pozitif olarak yordadığı veyerse katılım motivasyonsuzluğunun fiziksel aktivitenin negatif tahmin edicisi olduğu bulunmuştur.

Gagné (2003), çalışmasında genç sporcuların antrenör ve ebeveynlerden algıladıkları temel psikolojik ihtiyaçlar,motivasyon ve iyi olma desteğinin etkilerini incelemiştir.Çalışmanın amacı,algılanan ebeveyn ve antrenör desteklerinin 33 kadın cimnastikçinin günlük motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçları ile ilişkisini ve motivasyonun ve psikolojik ihtiyaç tatmininin, sporcuların psikolojik iyi oluşunu nasıl etkilediği belirlemektir. Motivasyonun, psikolojik iyi oluşun tahmin edicisi olduğu, psikolojik iyi oluşun ise temel psikolojik ihtiyacın tahmin edicisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Özerklik desteğinin isedirse katılmaya ilişkin motivasyon ile anlamlı ilişkili olduğu, özerklik desteği ile psikolojik ihtiyaç doyumu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Reeve ve Jang (2006), özerklik destekleyici öğretmenlerin, denetleyici öğretmenlere göre öğrencileri motive etmek için daha farklı öğretim faaliyetleri kullandıklarını savunmaktadırlar. 72 öğretmen adayı öğrenci ve öğretmen rollerine göre rastgele biçimde çalışmaya dahil edilmiştir. 10 dakikalık video kayıtlarıyla özerklik destekleyici ve denetleyici davranışlar puanlanmıştır. Öğrenme ortamında zaman tutma, çözüm yollarını söyleme, direktifler verme, komut verme ve denetleyici sorular sorma gibi öğretimsel faaliyetlerin öğrenci özerklik algısı ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özerklik algısı ile negatif ilişkili olan öğretimsel faaliyetlerin öğrencilerin dışsal motivasyonunu beslediği ortaya çıkmıştır. Öğrencinin kendi çalışması için gerekli zamanı vermek, öğrencinin konuşması için gerekli zamanı tanımak, olumlu geri bildirim vermek, öğrenciyi teşvik etmek, öğrenciyeye ipuçları vermek ve öğrencinin sorularına cevap vermek gibi öğretimsel faaliyetlerin ise öğrenci özerklik algısı ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özerklik algısı ile pozitif ilişkili olan öğretimsel faaliyetlerin öğrencilerin içsel motivasyonunubeslediği ortaya çıkmıştır

Lim ve Wang'ın (2009) çalışması beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin algılanan özerklik desteği, davranışsal düzenlemeleri ve okul dışında fiziksel aktiviteye katılma arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Singapur'dan yaşları 13 ile 17 arasında orta okul öğrencileri ile çalışılmıştır. Algılanan özerklik desteğinin, beden eğitimi ve spor derslerinde davranışsal düzenlemenin tahmin edicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Davranışsal düzenlemelerin ise özerk motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın başka bir sonucu ise motivasyonsuzluğun öğrencilerin okul dışında fiziksel olarak aktif olma niyetini negatifyordadığının bulunmasıdır.

Black ve Deci (2000), yaptıkları çalışmada organik kimya öğrenimini Öz-Belirleme Kuramının bakış açısına göre incelemiştir. Öğretmenlerin özerklik desteklerinin ve öğrenci motivasyonlarının bu derste nasıl etkilediği araştırılmıştır. Üniversitelerdeki rastgele seçilen 289 öğrencilerden oluşan çalışma grubu ile 13 hafta boyunca ve haftada 2 saat süren çalışmalar yapılmıştır. Öğrenme İklimi Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmalar sonunda, derse katılan öğrencilerin motivasyonu ile öğrencilerin kazanımlara ulaşması arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin özerklik seviyelerinin yükselmesi, organik kimya dersine devam etmenin pozitif tahmin edicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse ve Biddle'n (2003) çalışmasının amacı, bağlamsal model, genç insanların beden eğitimi ve spor konusundaki özerklik algısının, boş zamanlardaki algılanan nedensellik ve fiziksel aktivite davranışlarını etkileyip etkilemeyeceğini incelemektir. Üç ayrı liseden 295 lise öğrencisi beden eğitimi ve spor derslerinde algılanan özerklik desteği ve algılanan nedensellik ölçeklerini tamamlamıştır. Ölçekler tamamlandıktan bir hafta sonra boş zamanlarda algılanan nedensellik, beş hafta sonra ise boş zamanlardaki fiziksel aktivite değerlendirilmiştir. Beden eğitimi ve spor derslerinde algılanan özerklik desteği, boş zaman aktivitelerini direkt olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca beden eğitimi ve spor derslerindeki algılanan özerklik desteği, içsel motivasyon aracılığıyla algılanan nedensellik odağı, tutumlar, algılanan davranış kontrolü ve niyetleri dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi ve spor dersinde algılanan özerklik desteğinin boş zaman değerlendirme bağlamında motivasyonu etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Taylor ve Lonsdale (2010), çalışmasında beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin, öğretmenden kaynaklanan özerkliği desteği algısı, psikolojik ihtiyaç memnuniyeti, öznel canlılık ve sınıf içi çaba algıları arasındaki ilişkilerde kültürel farklılıkları araştırılmıştır. İngiltere, Hong Kong, ve Çin'den 715 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Sonuçlar, özerklik desteği, öznel canlılık ve çaba arasındaki ilişkilerin öğrencilerin psikolojik ihtiyaç memnuniyeti algılarına aracılık ettiğini göstermiştir. Kültürel farklılığa bakıldığında Çin'deki öğrencilerin İngilteredeki öğrencilere oranla özerklik desteği ile yeterlik arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Çindeki öğrencilerde ilişkili olma algıları ile çabaları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki kültürde özerklik destekleyici ortamın, öğrencilerdeki olumlu deneyimlerin pozitif tahmin edicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shen, McCaughtry, Martin ve Fahlman (2009) ise bu çalışmada, öğrencilerin özerk motivasyonlarının ve öğretmen özerklik desteğinin algılarının, dört aylık bir kişisel eğitim birimi üzerinde ihtiyaç duyma memnuniyeti, öğrenme başarısı ve kardiyorespiratuvar uygunluk üzerine etkilerini Öz-Belirleme Kuramı'na dayandırarak incelemiştir. Çalışmaya 253 ergen öğrenci katılmıştır. Çoklu regresyon analizinde, öğretmenlerden algılanan özerklik desteğinin, öğrencilerin ihtiyaç memnuniyetinin ve öğrencilerin öğrenme başarısının pozitif yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar özellikle beden eğitimi ve spor dersinde öğrenmeye motive olmamış öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu

görülmüştür. Dahası, daha özerk olmak ile kardiyorespiratuar zindelik gelişiminin doğrudan ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Tessier, Sarrazin ve Ntoumanis'in (2008) çalışması, beş öğretmen ve onların öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dahil olan deney grubundaki iki öğretmen özerklik destekleyici sekiz haftalık eğitim almıştır. Sonuçlar, deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha özerklik destekleyici oldukları ortaya koymuştur. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha denetleyici ve nötr davranışlar sergilediği sonucuna ortaya koymuştur. Deney grubundaki özerklik destekleyici öğretmenlerin öğrencilerini kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha fazla övdüğü ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerin bu övgüyü, öğrencilerin derse ilişkin motivasyonunu arttırmak için kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Gillet, Vallerand, Amoura ve Baldes (2010) içsel ve dışsal motivasyonun hiyerarşik modeline dayanan bu çalışmanın amacı, antrenörlerin özerklik desteğinin sporcuların bir spor aktivitesine (yani, judo) yönelik öz-belirlenmiş motivasyonlarını kolaylaştırdığını test etmektir. Öz-belirleme motivasyonu, bir müsabakadan önce sporcuların durumsal olarak belirlediği kendi motivasyonlarını destekler ve Öz-belirleme motivasyonunun sporcu performansının tahmin edicisi olduğu savunulmuştur. Çalışmaya 101 judo sporcusu katılmıştır. Yapısal eşitlik modelleme analizlerinden elde edilen sonuçlar, antrenör özerklik desteğinin bağlamsal öz-belirleme motivasyonu ile pozitif ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Durumsal öz-belirleme motivasyonu ile sporcu performansı arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Algılanan özerklik desteğinin ise hem durumsal öz-belirleme motivasyonu ile hem de bağlamsal öz-belirleme motivasyonu ile pozitif ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca Cox ve Williams (2008) araştırmalarında, algılanan yeterlik, özerklik ve ustalık iklimi ve beden eğitimine spor dersindeki öğrenci motivasyonundaki olumlu rolünü ve performans eğitiminin öğrenci motivasyonundaki olumsuz rolünü incelemiştir. Çalışmaya Birleşik devletlerden 518 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmanın amacı, beden eğitimine spor derslerinde öğrencilerin sosyal bağlamsal faktörler ile motivasyon arasındaki ilişkide algılanan yeterlik, özerklik ve ilişkinin aracılık rollerini test etmektir. Yapısal eşitlik modellemesinden elde edilen sonuçlar, algılanan yeterlik, özerklik ve ilişkili olmanın, algılanan öğretmen özerklik desteği ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca algılanan yeterlik, özerklik ve ilişkili olmanın, öz-belirleme motivasyonunu ile usta iklimi

arasından doğrudan arabuluculuk ettiğini göstermiştir. Sonuçlar, beden eğitimi ve spor dersinde algılanan özerklik desteğinin, motivasyonla pozitif ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

2.4.2. Özerklik Desteğinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi

Öğretmenlerin özerklik desteği ile öğretmeye ilişkin motivasyon düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Nie, Chua, Yeung, Ryan ve Chan (2014), Çin'deki iki devlet okulundan çalışmaya katılan öğretmenlerin algılanan özerklik desteği ile öğretmemotivasyonu ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Özerklik desteğinin, motivasyonsuzluk ve dışsal düzenleme ile negatif ilişkili, içsel motivasyon, içe yanstılmış ve bütünleşmiş düzenleme ile pozitif ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından sağlanan özerklik desteği, meslek memnuniyetinin, içsel motivasyonun, içe yanstılmış ve bütünleşmiş düzenlemenin pozitif tahmin edicisi, motivasyonsuzluk ve dışsal düzenlemenin negatif tahmin edicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aelterman ve diğerleri (2016), çalışmasında ise 80 (ortalama deneyim 16 yıl) beden eğitimi ve spor öğretmenine üç aşamalı altı saatlik bir eğitim verilmiştir. Bu eğitim sırasında motivasyon, psikolojik ihtiyaçlar ve ihtiyaç doyumu kavramlarının anlatılması, özerklik desteği stratejileri öğretilmesi, rol oynama ve video gösterimleri ile sonlanmıştır. Eğitim öncesinde, hemen sonrasında ve iki hafta sonra alınan öğretmen ölçümleri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin öğrencilerine sağladığı özerklik desteğinin arttığı görülmüştür. Bununla birlikte beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin motivasyon eğilimlerinde artış olduğu da gözlemlenmiştir.

Roth, Assor, Kanat-Maymon ve Kaplan (2007), öğretmenlerin özerk motivasyonunun, kişisel başarı duygusunun pozitif, duygusal tükenmenin negatif yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca özerklik destekleyici bir ortamda öğretimin, öğrenme için özerk motivasyon ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin ve öğrencilerin raporlarında belirtildiği gibi, öğretmenlerin kendi özerklik destekleyici davranışlarındaki artış ile özerklik motivasyonundaki artış arasında pozitif ilişki olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Collins (2001), çalışmasında sekiz deneyimli sınıf öğretmenine müdahale programını uygulamıştır. Araştırmada deney grubu öğretmenleri özerklik desteği ile ilgili olan ihtiyaç

doyumunu, motivasyonları, öğretmen rolleri ve sınıf iklimi konularını içine alan eğitimlere dahil edilirken kontrol grubu öğretmenleri özerklik desteğiyle ilgili olmayan teknoloji temelli otantik öğrenme yöntemlerine ilişkin bir eğitime katılmıştır. Bağımsız gözlemciler tarafından dört zaman aralığında gözlemler sonucunda, uygulanan özerklik desteği eğitiminin hem öğretmenler hem de öğrencilerin özerk motivasyon düzeyinde artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak Smith, Tessier, Tzioumakis, Fabra, Quested, Appleton, Sarrazin, Papaioannou, Balaguer ve Duda'nın (2016) çalışması Duda'nın (2013) teorik olarak bütünleşmiş modeline dayanan mevcut çalışma: (1) sporcular, antrenörler ve gözlemcilerin dört Avrupa ülkesinde çok boyutlu motivasyonel koçluk ortamına ilişkin raporları, (2) bu farklı motivasyon ortamı perspektifleri arasındaki ilişkiler ve (3) çok boyutlu ortam ve sporcuların özerk, kontrollü ve motivasyonları arasındaki bağlantıları incelenmiştir. Kesitsel bir çalışma tasarımı kullanılmıştır. Çalışmaya dört ülkeden 74 futbol antrenörü ve 882 genç sporcu dahil edilmiştir. Bir antrenman sırasında antrenör ve sporcular video kayıt altına alınmıştır. Motivasyon ortamının ve sporcu motivasyonunun bir profili dört ülkeden elde edilmiştir. Gözlemciler, koçluk iklimini, özerklik destekleyici, kontrol edici, görev, ego katılımlı ve ilişkili olmayı destekleyici olduğu dereceye göre puanlandırılmıştır. Karşılaştırılan formlarda çevrenin özerklik boyutları incelendiğinde gözlemcilerin raporları ile sporcuların algıladığını bildirdikleri raporlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak özerklik boyutları incelendiğinde antrenörlerin ve sporcuların arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Bunun yanında antrenör ve gözlemcilerin raporlarında çevrenin özerklik boyutları arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon ortamının özellikleri ile ilişkili sporcu, antrenör ve gözlemci raporları, sporcuların özerkliğinin, kontrol edilmesinin ve motivasyonsuzluğunun önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin motivasyonu ve özerklik desteği sağlama düzeylerinin öğrencilerin özerklik desteği algısı, motivasyonu ve temel psikolojik ihtiyaç doyumunun yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için nicel, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Bu araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan güncel bilgiler doğrultusunda Pamukkale ve Merkezefendi İlçelerinde görev yapmakta olan 115 beden eğitimi ve spor öğretmeni ve bu öğretmenlerin, dersine girmekte oldukları 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Denizli İli Pamukkale ve Merkezefendi İlçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların türü ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Öğretmen Örnekleminin Okul Türü Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Fen Lisesi		Anadolu Lisesi		Meslek Liseleri		İmam Hatip Lisesi		Özel Liseler		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kadın	4	3.47	9	7.82	8	6.95	2	1.73	9	7.82	32	27.8
Erkek	2	1.73	29	25.21	29	25.21	5	4.34	18	15.6	83	72.2
Toplam	6	5.21	38	33.04	37	32.1	7	6.08	27	23.4	115	100

3.2.2. Öğretmen Örnekleme

Denizli İli Pamukkale ve Merkezefendi İlçelerinde görev yapmakta olan öğretmen evreni bilindiğinden (N =115), örneklem seçiminde çalışmaya dahil edilmesi gereken öğretmen sayısı, Krejcie ve Morgan'ın (1970) evrenden örneklem seçim formülü (Şekil 3.1) kullanılarak hesaplanmıştır.

Şekil 3. 1. Krejcie ve Morgan'nın (1970) evrenden örneklem seçim formülü

$$n = X^2 \times NP (1-P) / d^2 (N-1) + X^2 \times P (1-P)$$

$$n = 3.8416 \times 115 \times 0.5(0.5) / (0.05)^2 (115-1) + 3.8416 \times 0.5(0.5)$$

$$n = 88.61$$

X^2 = İstenen güven aralığında 1 derece serbestlik için ki-karenin tablo değeri (1.96 x1.96 = 3.8416)

n= Örneklem sayısı

N= Evren sayısı (115)

P= Evrenin oranı (en fazla örneklem sayısının .50 olacağı varsayılmıştır)

d= Orantı olarak ifade edilen doğruluk derecesi (.05)

Formüle göre belirlenen 89 sayısı, örnekleme alınması gereken minimum öğretmen sayısıdır, veri kaybı ihtimali göz önünde bulundurularak 94 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir.

Örneklem sayısına karar verildikten sonra evrenden örneklem seçimi yöntemleri belirlenmiştir. Evrenden örneklem seçiminde çok aşamalı örneklem yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2013). İlk aşamada okul türüne (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Özel Liseler) göre tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, her evren biriminin yalnız bir tabakaya ait olması ve evren birimlerinden hiçbirinin açıkta kalmayacak şekilde ayrı ayrı alt gruplara bölünmesidir. Tabakalar kendi içinde olabildiğince homojen, kendi arasında ise olabildiğince heterojen olmalıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Her bir okul türündeki (tabakadaki) öğretmen sayısının evren içindeki yüzdesi belirlenmiştir.

İkinci aşamada öğretmenlerin cinsiyetine göre tabakalama yapılmış ve her bir okul türündeki öğretmen sayısının cinsiyete göre dağılımının sayısı ve evrendeki yüzdesi belirlenmiştir.

Üçüncü aşamada ise her bir tabakadan öğretmen seçimi için basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilerek, seçilen birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Denizli İli Pamukkale ve Merkezefendi İlçelerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri, okul türü ve cinsiyet tabakalarına ayrıştırıldıktan sonra her bir tabaka içinden basit rastgele

örnekleme yöntemi ile ayrı ayrı seçim yapılarak toplamda 94 beden eğitimi ve spor öğretmeni örnekleme dâhil etmek üzere belirlenmiştir. Öğretmen örnekleminin görev yaptıkları okul türüne ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmen Örnekleminin Okul Türüne ve Cinsiyete Göre Yüzdellik Dağılımı

	Fen Lisesi		Anadolu Lisesi		Meslek Liseleri		İmam Hatip Liseleri		Özel Liseler		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	3	3.47	7	9.05	7	6.95	2	1.73	7	6.3	26	27.8
Erkek	2	1.73	28	26.44	24	25.21	4	4.34	12	14.1	69	72.2
Toplam	5	5.21	34	35.5	30	33.04	6	6.05	19	20.2	94	100

3.2.3. Öğrenci Örnekleme

Bu araştırmanın öğrenci örneklemini belirlemede uygun örnekleme ve küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle belirlenmiş olan öğretmen örnekleminin dersine girdikleri sınıflar listelenmiştir. Ardından her bir öğretmen için 9, 10, 11 ve 12. sınıflardaki farklı şubelerden oluşan bu liste içinden uygun örnekleme yöntemi ile birer şube belirlenmiştir. Şubeler evren birimi olarak alındığından küme örnekleme yöntemi kullanılmış ve belirlenen şubelerdeki tüm öğrenciler gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiştir. Öğrenci örnekleminin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3. 3. Öğrenci Örnekleminin Okul Türü Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Okul Türü	Sınıflar				Toplam
	9	10	11	12	
Fen Lisesi	0	117	0	16	133
Anadolu Lisesi	415	227	151	105	898
Meslek Lisesi	279	194	178	27	678
İmam Hatip Lisesi	129	0	27	0	156
Özel Liseler	128	54	80	0	262
Toplam	951	592	436	148	2127

3.3 Verilerin Toplanması

Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve Pamukkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan gerekli izinler alındıktan sonra çalışmanın veri toplama süreci başlamıştır. Öncelikle, belirlenen beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile

iletişime geçilmiş, çalışmanın örneklem grubunu teşkil eden öğrenciler ile hangi gün ve saatlerde dersleri olduğu öğrenilmiştir. Belirlenen saatlerde okullara gidilerek, beden eğitimi ve spor ders saatinde çalışmanın örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine ve öğrencilere katılımın gönüllü olduğu, elde edilecek verilerin yalnızca araştırma amaçlı kullanılacağı ve tüm verilerin isimsiz toplanacağı açıklanarak, gönüllü olur formları dağıtılmıştır. Öğretmenlerden gönüllü olur formlarını okumalarını, çalışmaya katılmayı kabul ederlerse formları imzalamaları istenmiştir. Öğrencilerden, gönüllü olur formlarını velilerine göstererek, çalışmaya katılmayı kabul ederlerse, velilerin olur formlarını imzalamaları istenmiştir.

Gönüllü olur formları imzalandıktan sonra bir hafta sonra aynı gün ve saatte okullara gidilerek öğretmenlere ve öğrencilere ölçek paketleri uygulanmıştır. Veriler, öğrencilerde beden eğitimi ve spor ders saatlerinde, öğretmenlerden ise okulda oldukları ancak derslerinin olmadığı bir zaman diliminde toplanmıştır. Ölçek paketlerinin uygulanması sırasında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilerin yanında bulunmaması sağlanmıştır. Öğretmenlere Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği; öğrencilere ise Durumsal Güdülenme Ölçeği, İhtiyaç Doyumu Ölçeği ve Egzersiz Ortamında Beden Eğitimi ve Spor Eğitmeninden Kaynaklanan Algılanan Özerklik Desteği Anketi uygulanmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği.

Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği Oğuz (2013) tarafından geliştirilmiş, öğretmenlerin, öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik bir ölçektir. Ölçek 16 madde ve “her zaman, çoğu zaman, ara sıra, çok az, hiçbir zaman” şeklinde beşli likert derecelendirme ile puanlanmaktadır. Ölçek,duygu ve düşünce desteği (1,2,3,4), öğrenme süreci desteği (5,6,7,8,9,10,11,12), değerlendirme (13,14,15,16) desteği olarak ayrılan üç alt boyutlu bir yapıya sahiptir.

Ölçeğin madde toplam korelasyon değerlerinin .54 ile .70 arasında değiştiği belirtilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) kullanılmış ve AFA sonucuna göre, ölçekteki maddelerin birinci faktör yük değerleri; sergilenme için, .60-.75 arasındadır. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 62.06’dır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulanması amacıyla DFA yapılmıştır. DFA ile ölçeğin oluşturulan modele uygun ki-kare (X^2) değeri istatistiksel anlamlılık düzeyleri sergileme (X^2

$/sd=2.93$) için hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri (GFI=.90, AGFI=.86, RMSEA=.077, SRMR=.052, CFI=.97) önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. ÖÖDÖ'nün iç tutarlılığı Cronbach Alfa ile sınanmış ve iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.92$ bulunmuştur.

Bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliği DFA ile güvenilirliği ise Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak yeniden test edilmiştir. DFA sonucunda ki-kare (X^2) değeri istatistiki anlamlılık düzeyleri ($X^2 /sd=2.17$) için hesaplanmıştır. Modele ilişkin uyum indeksleri gereklilik için şöyledir: GFI=.92, AGFI=.90, RMSEA=.060, SRMR=.047, CFI=.93, NFI=.88. Sergileme için ise GFI=.92, AGFI=.90, RMSEA=.059, NFI=.90, SRMR=.045, CFI=.94'dür. Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır (Oğuz, 2013).

3.3.1.2. Öğretme Motivasyonu Ölçeği.

Beden eğitime ve spor öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin motivasyon düzeyini belirlemek için Öğretme Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Hinkin (1995) tarafından geliştirilmiş, Kauffman, Yılmaz ve Duke (2011) tarafından Türkçe geçerliği kanıtlanmıştır. Ölçek "tamamen katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, kısmen katılıyorum, tamamen katılmıyorum" şeklinde beşli likert derecelendirme ile puanlanmaktadır. Ölçek içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. İçsel motivasyon alt boyutunda 6 madde, dışsal motivasyon alt boyutunda 6 madde olmak üzere toplam 12 madde vardır.

Ölçeğin geçerlik analizi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA'nın sonucunda modelin uyum istatistikleri incelenmiş ve modelin uyum istatistikleri; X^2 (ki-kare)= 136.086 ($sd= 44$ $p= 0.00$), iyilik uyumu $X^2 /sd =3.10$, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)=.08, normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) = .92, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)= .94, iyilik uyum indeksi (GFI)= .94, düzenlenmiş iyilik uyum indeksi AGFI= .89 çıkmıştır. CFI değeri kabul edilebilir sınıra çok yakın olduğu göze çarpmakla birlikte RMSEA, NFI, GFI ve GFI gibi uyum katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Bu da 2 faktörlü ve 12 maddeden oluşan ölçeğin yapısının doğrulandığını göstermiştir. Ayrıca ölçeğin geçerlik analizi sonuçlarına bakıldığında öz-yeterlik ölçeği sonuçları ve içsel motivasyon alt ölçeği arasında olumlu bir ilişki ($r=0.370$), öz-yeterlik ölçeği sonuçları ile dışsal motivasyon alt ölçeği arasında hiçbir ilişki olmadığı ($r=-.006$) sonucuna ulaşılmıştır (Kauffman, Soylu ve Duke, 2011).

3.3.1.3 Durumsal Güdülenme leği.

Öğrencilerin motivasyonel düzenleme düzeylerini belirlemek amacı ile Durumsal Güdülenme leği kullanılmıştır. Bu lek, Guay, Vallerand ve Blanchard (2000) tarafından geliştirilmiş, Daşdan Ada, Aşçı, Kazak etinalp ve Altıparmak (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 16 maddeden ve içsel motivasyon (1,5,9,13), özdeşimle düzenleme (2,6,10,14), dışsal düzenleme (3,7,11,15) ve motivasyonsuzluk (4,8,12,16) olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri ‘‘bütünüyle uygun, çok uygun, yeterince uygun, orta derecede uygun, az uygun, çok az uygun, bütünüyle uygun değil’’ şeklinde yedili likert derecelendirme ile puanlanmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar da (CFI = 0.95) leğin geçerliğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin uygunluğu için hesaplanan $\chi^2/sd= 2.06$ 'dır. χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranının den küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir. Diğer uyum iyiliği indeks değerleri ise RMSEA= .06, GFI= .92, AGFI= .89, NFI= .94; NNFI= .96, CFI=.97 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum indeks değerlerinin modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yorumlanırken, DFA'ya göre maddelerin Lambda (faktör yükü), t ve R^2 değerlerinin önem taşıdığı sonucuna varılmış ve maddelerin faktör yüklerine de bakılmıştır. Lambda (λ), t ve R^2 değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Faktör yüklerini gösteren Lambda (λ) değerlerine bakıldığında, faktör yüklerinin .41 ile .79 arasında değişmesi, maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Daştan Ada ve diğer., 2012).

3.3.1.4. Egzersiz Ortamında Beden Eğitimi ve Spor Eğitmeninden Kaynaklanan Algılanan zerklik Desteği Anketi.

Öğrencilerin beden eğitimive spor derslerinde öğretmenden kaynaklanan özerklik desteği algısını belirlemek için Egzersiz Ortamında Beden Eğitimi ve Spor Eğitmeninden Kaynaklanan Algılanan zerklik Desteği Anketi kullanılmıştır. Anket Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soos, ve Karsai (2007) tarafından geliştirilmiş, Müftüler (2016) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek, 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tamamen katılıyorumdan tamamen katılmıyorumuma kadar yedili likert derecelendirme ile puanlanmaktadır.

Anketin güvenilirlik analizi için iç tutarlılık katsayısı ve yapı geçerliği için Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Anketin güvenilirlik analizi sonuçları Cronbach alfa değeri .96 bulunmuştur. Egzersizde Öğretmenden Kaynaklanan Algılanan Özerklik Desteği Ölçeğinin geçerlik analizi için genel uyum indeksleri $\chi^2/sd = 2.33, p \leq .05$, yaklaşık hataların ortalama karekökü değerleri (RMSEA) = .076, karşılaştırmalı uyum indeksleri CFI= .978; NFI= .963, mutlak uyum indeksleri SRMR = .035; GFI =.932, sonuçları referans değerleri ile iyi uyum göstermiştir (Hu ve Bentler, 1999). Bu sonuçlara göre ölçek güvenilir ve geçerli bir ölçektir (Müftüler, 2016).

3.3.1.5. İhtiyaç Doyumu Ölçeği.

Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaç düzeyini belirlemek için İhtiyaç Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlama çalışması Cihangir-Çankaya ve Bacanlı (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçek 21 maddeden ve özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin özerklik alt ölçeğinde yedi, yeterlik alt ölçeğinde altı, ilişkili olma alt ölçeğinde ise sekiz madde toplamda 21 madde bulunmaktadır. Ölçekteki 3, 4, 7, 11, 15, 16, 18, 19, 20 numaralı maddeler ters puanlanan maddelerdir. Ölçek yedili likert ile derecelendirilmektedir.

Ölçeğin iki hafta arayla uygulanan test tekrar test güvenilirliği çalışmasından edilen korelasyon .89; özerklik alt ölçeği için .82, yeterlik alt ölçeği için .80, ilişkili olma alt ölçeği için ise .81'dir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları Özerklik Alt Ölçeği için .71, Yeterlik Alt Ölçeği için .60, İlişkili Olma Alt Ölçeği için .74 ve toplamda İhtiyaç Doyumu Ölçeği için ise .83'dir. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları değerleri .33 ile .64 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerlik analizlerinde uyum istatistikleri; RMSEA: .07, GFI: .86, AGFI: .82, CFI: .82, NNFI: .80 şeklindedir. Bu değerler de modelin veriye uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen faktör yükleri .30 ile .77 arasında değişmektedir ve bütün değerler istatistiksel olarak anlamlıdır (Cihangir-Çankaya ve Bacanlı, 2003).

3.4. Veri Toplama Süreci

Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra, tüm ortaöğretim kurumlarının idarecilerinden izin alınarak, öğrencilere önce gönüllülük formu daha sonra, veli izin formu dağıtılmıştır. Formlar bir hafta sonra toplanarak beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile onların ders programlarındaki gün ve saate uygun randevu alınmıştır. Alınan randevu gününde ve saatinde okullara gidilip veriler toplanmıştır. Verilerin toplanma süresi

her bir sınıf için toplamda 40 dk. sürmüştür. Tüm veriler, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının birincidöneminde dört aylık bir süre zarfında toplanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen verilerde öncelikle tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler belirlenmiş ve iki adet öğretmen verisi (43, 91), tek değişkenli uç değer, iki adet öğretmen verisi (14, 74) ise çok değişkenli uç değer olması nedeniyle çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece 94 öğretmenden toplanan veri sayısı 90'a düşmüştür. Her bir değişken için skewness ve kurtosis değerleri aracılığı ile normallik varsayımı kontrol edilmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Ardından her bir ölçek/alt ölçek için Cronbach alpha değerleri hesaplanarak iç tutarlık belirlenmiştir.

Her bir beden eğitimi ve spor öğretmeninin dersine girmekte olduğu sınıftaki öğrencilere uygulanan ölçeklerin o sınıf için ortalaması alınmıştır. Böylece her bir beden eğitimi ve spor öğretmeninin, dersine girmekte olduğu sınıfın her bir değişkene ait tek bir puan ortalamasına ulaşılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin motivasyon düzeyleri ve özerklik desteği sağlama düzeylerinin, öğrencilerinin özerklik desteği algısının, motivasyonel düzenlemelerinin ve temel psikolojik ihtiyaç doyumlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığı dört ayrı adımsal çoklu regresyon (stepwise multiple regression) analizi (her bir bağımlı değişken için bir analiz) ile incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular alt problemler altında verilmiştir.Çalışmada kullanılan tüm ölçek/alt ölçeklere ilişkin tanımlayıcı değerler ve Cronbach alfa değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.Çalışma Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı Değerler Tablosu

Değişkenler	N	X/ Likert	Ss	Skewness	Kurtosis	α	
Öğretmen	İçsel Motivasyon	90	3.52/5	.73	-.539	.495	.69
	Dışsal Motivasyon	90	2.85/5	.85	.246	-.300	.72
	Özerklik–Duygu ve Düşünce	90	4.36/5	.45	-.572	-.099	.81
	Özerklik – Öğrenme Süreci	90	3.86/5	.68	-.116	-.654	.78
	Özerklik – Değerlendirme	90	4.01/5	.66	-.299	-.633	.77
Öğrenci	Özerklik İhtiyacı	90	5.02/7	.36	-.237	.030	.64
	Yeterlik İhtiyacı	90	4.63/7	.26	-.025	-.062	.57
	İlişkili Olma İhtiyacı	90	5.21/7	.28	-.377	.112	.73
	İçsel Motivasyon	90	5.29/7	.47	-.282	-.504	.82
	Özdeşimle Düzenleme	90	5.08/7	.54	.002	-.167	.80
	Dışsal Motivasyon	90	3.71/7	.55	-.183	-.677	.74
	Motivasyonsuzluk	90	2.81/7	.56	.010	-.258	.79
Algılanan Özerklik Desteği	90	5.22/7	.64	.131	.500	.93	

Çalışmada öğretmenlerden ve öğrencilerden elde edilen tüm ölçek/alt ölçeklere ait skewness ve kurtosis değerlerine bakıldığında tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bunu yanında Özdamar (1999) güvenilirlik katsayısına ilişkin Cronbach Alfa değerini $.00 < \alpha < .40$ olduğu zaman ölçek güvenilir değildir, $.41 < \alpha < .60$ olduğu zaman ölçek düşük güvenilirliktedir, $.61 < \alpha < .80$ olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilir, $.81 < \alpha < 1,00$ olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güvenilir, şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamaya göre Cronbach alfa değerleri de yeterlik ihtiyacı hariç tüm ölçek/alt ölçeklere ilişkin iç tutarlığın sağlandığını ortaya koymaktadır. Yeterlik ihtiyacının orta güvenilirlikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Beden eğitimi ve sporöğretmenlerinin sağladıkları ve öğrencilerin algıladıkları özerklik desteğiarasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiş birinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Pearson korelasyon analizi tablosuna (Tablo 4.2) bakıldığında öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonu ile öğretmen özerklik desteğinin üç alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretmeye ilişkin dışsal motivasyonu ise yalnızca öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonu değişkeni ile pozitif yönde anlamlı ilişkilidir. Öğrenci temel psikolojik ihtiyaçlarının üç alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenci içsel motivasyonu ile öğrenci yeterlik ihtiyacı, öğrenci özdeşimle düzenleme ile öğrenci yeterlik ihtiyacı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenci motivasyonsuzluğu ile öğrenci dışsal motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenci algılanan özerklik desteği ile öğrenci içsel motivasyonu ve öğrenci özdeşimle düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden elde edilen verilere ait değişkenler ile öğrencilerden elde edilen verilere ait değişkenlerin birbiri ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı, öğretmen değişkenlerinin kendi içinde, öğrenci değişkenlerinin de kendi içinde anlamlı düzeyde ilişkiler gösterdiği görülmüştür.

Öğrenci dışsal motivasyon ile öğrenci temel psikolojik ihtiyaçlarının her bir alt ölçeği, öğrenci algılanan özerklik desteği, öğrenci özdeşimle düzenleme, öğrenci içsel motivasyonu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenci motivasyonsuzluğu ile öğrenci temel psikolojik ihtiyaçlarının her bir alt boyutu, öğrenci algılanan özerklik desteği, öğrenci özdeşimle düzenleme ve öğrenci içsel motivasyonu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Değişkenler arası Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarının, öğrenciler tarafından algılanan özerklik desteği ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Tablo 4. 2. Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.ÖĞRT İçsel Motivasyon	1											
2. ÖĞRT Dışsal Motivasyonu	.626**	1										
3.ÖĞRT Özerklik–Duygu ve Düşünce	.207*	.040	1									
4.ÖĞRT Özerklik–Öğrenme Süreci	.248*	.121	.724**	1								
5.ÖĞRT Özerklik-Değerlendirme	.253*	.153	.648**	.706**	1							
6.ÖĞRN Özerklik İhtiyacı	.028	-.067	-.033	-.027	-.019	1						
7.ÖĞRN Yeterlik İhtiyacı	.045	.036	.100	.085	.107	.662**	1					
8.ÖĞRN İlişkili Olma İhtiyacı	-.099	-.039	.127	.135	.104	.565**	.397**	1				
9.ÖĞRN İçsel Motivasyon	-.006	0.19	.032	.050	.087	.048	.274**	.018	1			
10.ÖĞRN Özdeşimle Düzenleme	-.005	-.023	.001	.051	.133	.059	.219*	-.063	.838**	1		
11.ÖĞRN Dışsal Motivasyon	.101	.169	-.088	-.143	-.104	-.259*	-.212*	-.266*	-.433**	-.415**	1	
12.ÖĞRN Motivasyonsuzluk	.006	.174	-.101	-.205	-.130	-.347**	-.362**	-.339**	-.434**	-.386**	.720**	1
13.ÖĞRN Algılanan Özerklik Desteği	.97	.036	.150	.142	.128	.066	.161	.047	.494**	.458**	-.247*	-.480**

*p<.05, **p<.05

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin içsel motivasyonunun tahmin edicileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiş olan ikinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin içsel motivasyonunun öğretmen ve öğrenci açısından tahmin edicilerini belirlemek amacıyla adımsal çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi için ön koşul olan normallik, doğrusallık, çoklu varyans-kovaryans matrislerinin homojenlik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca saçılım grafikleri aracılığı ile bağımlı değişkenlerin doğrusal olup olmadığı incelenmiş ve doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Tahmin değişkenleri olasılığı kontrolü için tüm faktörlerde tolerans değerlerinin (TOL) .10'un üzerinde, varyans enflasyon faktörü (VIF) değerlerinin ise 10'un altında olması bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir (Dormann ve diğ., 2013). Tüm faktörler için tolerans değerlerinin .463 ile 1 arasında değiştiği, varyans enflasyon faktörü değerlerinin ise 1 ile 1.991 arasında değiştiği görülmüştür. Bulunan model için otokorelasyon sorunu olup olmadığını araştırmak için yapılan Durbin-Watson testi sonucu, tüm modellerde bu değer 1.5 ile 2.5 arasında olmasından dolayı otokorelasyon sorunu olmadığı (Karagöz, 2016) yani hata terimlerinin birbirleriyle ardışık bağımlı olmadığına karar verilmiştir.

Tablo 4. 3. Öğrencilerin İçsel Motivasyon Düzeylerinin Tahmin Edicilerine İlişkin Adımsal Çoklu Regresyon Sonuçları

<u>Model 1</u>	β	t	p	Durbin-Watson
Öğrenci Özdeşimle Düzenleme	.736	14.434	.00**	
R=0.838, $\Delta R^2 = 0.70$, $F_{(1.88)} = 208.348$, $p = 0.00$				
<u>Model 2</u>				
Öğrenci Özdeşimle Düzenleme	.775	12.104	.00**	
Öğrenci Algılanan Özerklik Desteği	.140	2.184	.03*	
R=0.848, $\Delta R^2 = .71$, $F_{(2.87)} = 111.018$, $p = .00$				

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

Lise öğrencilerinin beden eğitimine spor dersine ilişkin içsel motivasyonunu yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğrencilerin özdeşimle düzenleme düzeyinin, öğrencinin içsel motivasyonun anlamlı düzeyde pozitif tahmin edicisi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerindeki özdeşimle düzenleme düzeyleri, içsel motivasyonun toplam varyansının %70'ini açıklamaktadır. Modele, algılanan özerklik desteği eklendiğinde, içsel motivasyon değişkeninin %71'ini açıkladığı görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Beden eğitim öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonunun tahmin edicileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiş olan üçüncü alt probleme ilişkin bulgular bu bölümde açıklanmıştır.

Tablo 4. 4. *Beden Eğitim Öğretmenlerinin Öğretmeye İlişkin İçsel Motivasyon Düzeylerinin Tahmin Edicilerine İlişkin Regresyon Sonuçları*

<u>Model 1</u>	β	t	p	Durbin-Watson
Öğretmen Özerklik – Değerlendirme	.253	2.453	.01**	2.293
R=.253, $\Delta R^2 = .05$, $F_{(1,88)} = 6.019$, $p = .01$				

* $p < .05$

Beden eğitim öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonunu yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğretmenlerin özerklik desteğinin değerlendirme desteği sağlama alt boyutu, öğretmeye ilişkin içsel motivasyonun anlamlı düzeyde pozitif tahmin edicisi olduğu görülmüştür. Öğretmeye ilişkin içsel motivasyonun toplam varyansının %0.5'ini açıkladığı Tablo 4.4'de görülmektedir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Lise öğrencilerinin beden eğitimine spor dersinde özerklik desteği algılarının tahmin edicileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiş olan dördüncü alt probleme ilişkin bulgular bu bölümde açıklanmıştır.

Tablo 4. 5. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Özerklik Desteği Algılarının Tahmin Edicilere İlişkin Regresyon Sonuçları

Model 1	β	t	p	Durbin-Watson
Öğrenci İçsel Motivasyon	.494	5.335	.00**	
R=0. 49, $\Delta R^2=0.23$, $F_{(1,88)}=28.465$, $p=0.00$				
Model 2				
Öğrenci İçsel Motivasyon	.352	3.620	.00**	
Öğrenci Motivasyonsuzluk	-.327	-3.358	.00**	
R=0. 57, $\Delta R^2=0.31$, $F_{(2,87)}=21.531$, $p=0.00$				
				2.156
Model 3				
Öğrenci İçsel Motivasyon	.398	4.120	.00**	
Öğrenci Motivasyonsuzluk	-.527	-4.201	.00**	
Öğrenci Dışsal Motivasyon	.305	2.433	.01*	
R=.61, $\Delta R^2=.35$, $F_{(8,190)}=17.138$, $p=.00$				

* $p<.05$

** $p<.01$

Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde özerklik desteği algılarını yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğrencilerin derse ilişkin içsel motivasyon düzeyinin, özerklik desteği algılarının anlamlı düzeyde pozitif tahmin edicisi olduğu ve özerklik desteğinin %23'ünü açıkladığı Tablo 4.5'de görülmektedir.

Modele, öğrencilerin derse ilişkin motivasyonsuzluk düzeyleri eklendiğinde özerklik desteği algılarının açıklanan toplam varyansı %31'e çıkmıştır. Bu ikinci modelde motivasyonsuzluk negatif bir tahmin edicidir. Üçüncü modelde dışsal motivasyon eklenmiş ve özerklik desteği algısının toplam değişiminin %35'inin ise içsel motivasyon, motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon tarafından belirlendiği görülmüştür.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Beden eğitim öğretmenlerinin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin tahmin edicileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiş olan beşinci alt probleme ilişkin bulgular bu bölümde açıklanmıştır.

Tablo 4. 6.Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrencilerine Sağladıkları Özerklik Desteğinin Farklı Boyutlarının Tahmin Edicilerine İlişkin Adımsal Çoklu Regresyon Sonuçları

	<u>Model 1</u>	β	t	p	Durbin-Watson
Duygu ve Düşünce	Öğretmen İçsel Motivasyon	.207	1.988	.04*	2.198
	R=0.248, $\Delta R^2=0.03$, $F_{(1.88)} = 3.950$, $p = 0.04$				
	<u>Model 1</u>				
	Öğretmen İçsel Motivasyon	.248	2.398	.01*	
	R=.207, $\Delta R^2=.05$, $F_{(1.88)} = 5.748$, $p = .01$				
Öğrenme Süreci	<u>Model 2</u>				2.167
	Öğretmen İçsel Motivasyon	.249	2.451	.01*	
	Öğrenci Motivasyonsuzluk	-.206	-2.029	.04*	
	R= .322, $\Delta R^2=.08$, $F_{(1.88)} = 5.035$, $p = .01$				
	<u>Model 1</u>				
Değerlendirme	Öğretmen İçsel Motivasyon	.253	2.453	.01*	2.104
	R= .253, $\Delta R^2=.05$, $F_{(1.88)} = 6.019$, $p = .01$				

* $p < .05$

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutunu yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyon düzeylerinin, anlamlı düzeyde pozitif tahmin edici olup toplam varyansın %0.3'ünü açıkladığı Tablo 4.6'de görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin öğrenme süreci desteği alt boyutunu yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyon düzeylerinin, anlamlı düzeyde pozitif tahmin edici olup toplam varyansın %0.5'ini açıkladığı görülmüştür. Modele, negatif bir tahmin edici olan, öğrencilerin derse ilişkin motivasyonsuzluğu eklendiğinde toplam varyansın %0.8'i açıklanmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin değerlendirme desteği alt boyutunu yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyon düzeylerinin, anlamlı düzeyde pozitif tahmin edicisi olduğu ve toplam varyansın %0.5'ini açıkladığı görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

5.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulguların Tartışılması ve Yorumu

“Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sağladıkları ve öğrencilerin algıladıkları özerklik desteği arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklindeki birinci alt probleme ilişkin tartışma ve yorum aşağıda verilmiştir.

Çalışmamızda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları ile öğrenciler tarafından algılanan özerklik desteği değişkenleri Pearson korelasyon analizi ile incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarının, öğrenciler tarafından algılanan özerklik desteği ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Literatürde öğretmenin sağladığını düşündüğü özerklik desteğine ilişkin kendi algısını ölçen çalışmalar (Shen ve diğ., 2009; Shen, 2010; Lim ve Wang, 2009) bulunmaktadır. Benzer şekilde beden eğitimi ve spor ders ortamının ne kadar özerklik destekleyici olduğu konusundaki öğrenci algısını ölçen çalışmalar da bulunmaktadır (Baard, Deci ve Ryan, 2004; Haerens ve diğ., 2018; Müftüler ve İnce, 2015). Ancak beden eğitimi ve spor derslerindeki özerklik desteği açısından öğretmen ve öğrenci algısını karşılaştıran çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada aynı beden eğitimi ve spor derslerine ilişkin hem öğretmenlere sağladıklarını düşündükleri özerklik desteği hem de öğrencilere algıladıkları özerklik desteği sorulmuştur. Bu nedenle bu çalışmanın literatürdeki diğer çalışmalardan farklı olmasının sebebi, aynı ortama ilişkin özerklik desteği değişkeninin farklı bakış açıları ile karşılaştırılmasıdır. Dil eğitimi alanında yapılan bir araştırmada (Sert ve diğ., 2012) öğrenciler ve öğretmenlerin görüşlerinin aksine, dil portfolyolarının içeriğini belirlemeye cesaretlendirilmediklerini ve öz-değerlendirme yapmalarına olanak verilmediğini belirtmişlerdir.

Çalışmada veri toplanan 56 okuldan 36 tanesinde spor salonu olmadığı için dersler okul bahçesinde işlenmektedir. Öğretmenler öğrencilerine bir ders saati boyunca çoğunlukla seçtikleri bir spor branşını bahçede serbest biçimde sergilemelerine izin vermektedir. Bu serbest ortamda öğretmenler öğrencilerine seçim hakkı vererek özerklik desteği

sağladıklarını düşünüyor olabilirler. Ancak öğrencilerin dersin özerklik destekleyici nitelikte olduğunu düşünmemelerinin nedenleri, ders işledikleri birinci saatlerde denetleyici davranışlar sergileme eğiliminde olmaları ve bahçe gibi geniş ve açık alanlarda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilerin ve dersin kontrolünü sağlamak amacı ile denetleyici davranışlar gösterme eğiliminde olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Ayrıca öğrencilere uygulanan Egzersiz Ortamında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninden Kaynaklanan Algılanan Özerklik Desteği Anketi tek boyutludur, öğretmenlere uygulanan Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği ise üç alt boyuta sahiptir ve bu ölçekten elde edilen veriler öğretmenlerin özerklik desteğine ilişkin algılarını daha detaylı biçimde ölçmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı dersin özerklik düzeyine ilişkin algıları arasından anlamlı ilişki bulunmamasının sebebi, ölçme araçlarının özerklik desteği yapısını aynı hassasiyette ölçmemiş olabileceklerinden kaynaklanmış olabilir.

5.1.2. İkinci Probleme Ait Bulguların Tartışılması ve Yorumu

“Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin içsel motivasyonunun tahmin edicileri nelerdir?” şeklindeki ikinci alt probleme ilişkin tartışma ve yorum aşağıda verilmiştir.

Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin içsel motivasyonunu yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğrencilerin özdeşimle düzenleme düzeyinin, içsel motivasyonun anlamlı düzeyde pozitif tahmin edicisi olduğu görülmüştür. Çalışmada korelasyon analizi sonuçlarında özdeşimle düzenleme ve içsel motivasyon arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Literatürde benzer sonuçlar bulan çalışmaların (örn. Yeşilyurt, 2008) yanı sıra bu ilişkiyi ters yönlü tespit eden, yani içsel motivasyonun özdeşimle düzenlemeyi yordadığı çalışmalar da mevcuttur (Yetim ve diğ., 2014; Geri, 2013).

Öğrencilerin özdeşimle düzenleme düzeyinin, içsel motivasyonun pozitif tahmin edicisi olarak bulunması, beden eğitimi ve spor derslerinde etkinliklerin kendi değerleri ile ve yaşam hedefleriyle özdeşleştiğini ve yarar sağladığını gören öğrencilerin aynı zamanda derslerden zevk de aldığı şeklinde yorumlanabilir. Birey, kendine belirlemiş olduğu hedefe ulaşmak için özdeşimle düzenleme ile o etkinliği yapar (Deci, Ryan, Williams, 1996). Günlük yaşamlarında hareket etmeyi, oynamayı ve fiziksel olarak aktif olmayı hedefleyen öğrenciler beden eğitimi ve spor derslerinde devamlı hareket etme ve oynama fırsatı

buldukları için derse daha istekli katılabilirler. Benzer şekilde günlük yaşamlarında beden imgesine dikkat eden, kilo kontrolü yapmayı hedefleyen öğrencilerin, beden eğitimi ve spor derslerindeki etkinliklere ve egzersizlere katıldıkça bedenlerindeki değişimleri görek derslere daha istekli katılabilirler. Edmunds ve diğerleri (2008), özdeşimle düzenlemeye sahip olan öğrencilerin aktivitelere daha sık isteyerek katıldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin içsel motivasyonunu yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğrencilerin algılanan özerklik desteği, öğrencinin içsel motivasyonunun anlamlı düzeyde pozitif tahmin edicisi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde algılanan özerklik düzeyi ne kadar yüksekse içsel motivasyon düzeyleri de o kadar yüksektir denebilir. Algılanan özerklik ve içsel motivasyon arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Özerk öğrenme ortamlarının, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebildiği ve bu sorumluluğu sürdürebildiği ortamlar (Ramage, 2006) olmasından dolayı, kendi öğrenme sorumluluğunu alan öğrencilerin derse içsel olarak daha fazla motive oldukları ve böylece de öğrenme ortamını daha etkili yönettikleri bilinmektedir (Ushioda, 2006). Yani derslerde kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenecek ortama sahip olabilen öğrenciler kendi öğrenmelerini yönetebildikleri için dersten daha fazla zevk almış olabilirler. Ayrıca beden eğitimi ve spor derslerinde anlamlı seçenekler sunulan öğrencilerin öğrenme ortamını kendilerine göre çeşitlendirebildikleri için dersten daha az sıkılmış ve daha fazla zevk almış olabilecekleri böylece de içsel motivasyonlarının artmış olabileceği düşünülmektedir.

Literatürde farklı yaş düzeyinde ve farklı ortamlarda yapılan araştırmalarda özerklik desteğini algılayan öğrencilerin içsel motivasyonunun yüksek olduğu, öğrencilerde beden eğitimi ve spor dersine ve ders dışında fiziksel aktiviteye katılımın arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Müftüler, 2016; Hagger ve diğ., 2003). Dinçer (2011), İngilizce konuşma dersliklerinde içsel motivasyona sahip olan öğrencilerin öğretim elemanından kaynaklanan özerklik desteğinin daha iyi algılayabildiği sonucuna ulaşmıştır. Başka bir araştırmada ise öğretmenden kaynaklanan özerklik desteğini algılayan üniversite öğrencilerinin yüksek derecede içsel motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir (Özgüngör, 2006). Literatürdeki bu çalışmalar araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulguların Tartışılması ve Yorumu

‘Beden eğitim öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonunun tahmin edicileri nelerdir?’ şeklindeki üçüncü alt probleme ilişkin tartışma ve yorum aşağıda verilmiştir.

Beden eğitim öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonunu yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğretmenlerin özerklik desteğinin değerlendirme desteği sağlama alt boyutu, öğretmeye ilişkin içsel motivasyonun anlamlı düzeyde pozitif tahmin edicisi olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonlarının sebebinin, değerlendirme alt boyutunda özerklik desteği sağlamalarıdır şeklinde ifade edilebilir.

Öğretim süreci dersin amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerinden bir araya gelmesi ile oluşur (Avşar, 2009). Öğretim süreci çıktılarının başarıya ulaşabilmesi için sürecin her aşamasında olduğu gibi ölçme ve değerlendirme aşamasında da öğrencilere söz hakkı tanınması (Oskarsson, 1981) ve özerklik desteği verilmesi gerekmektedir (Reeve, 1998). Öğretmenlerin bu durumun farkında olması, beden eğitimi ve spor dersinde öğrencileri ölçme ve değerlendirme sürecine dahil etmesi gerekmektedir. Derslerde ölçme değerlendirme yaparken sürecin her aşamasında öğrencilere özerklik desteği sağlayarak, kendi uygulamalarını ve arkadaşlarının uygulamalarını değerlendirebilme fırsatı sağlamanın öğrencileri daha çok başarıya götürdüğü (Lorente ve Kirk, 2013) ve öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında daha fazla etkileşim içinde olduğunu göstermektedir (Avşar, 2009). Değerlendirme sürecinde öğretmenin özerklik desteği sağlayabilmek için farklı yöntemler kullanması, akran ve öz değerlendirmeyi içeren farklı materyalleri hazırlanması ve süreçte öğrenci gelişim dosyaları tutması, dersi öğrenciler için daha özerk bir hale getirebilir. Alternatif ölçme yöntemlerini kullanarak öğrencilere daha fazla anlamlı seçenek sunan öğretmenler, bu yollar ile kendi öğretim durumlarına da çeşitlilik getirecekleri için bu şekildeki derslerden daha fazla zevk alabilirler, bu nedenle de içsel motivasyon düzeyleri yüksek olur. Farklı derslerde (Reeve, 1998; Nie, Chua, Yeung, Ryan ve Chan, 2014) ve beden eğitim ve spor dersinde (Su ve Reeve, 2011) genel olarak özerklik destekleyici teknikle kullanan öğretmenlerin geliştirmesi içsel motivasyonunu geliştirdiğibilindiğinden değerlendirme sürecinde özerklik destekleyici yöntem ve teknikleri geliştirmek için araştırma yapması da öğretmenin içsel motivasyonlarının da arttığı bilinmektedir.

5.1.4. DördüncüAlt Probleme Ait Bulguların Tartışılması ve Yorumu

‘Lise öğrencilerinin beden eğitimive spor dersinde özerklik desteği algılarının tahmin edicileri nelerdir?’şeklindeki dördüncü alt probleme ilişkin tartışma ve yorum aşağıda verilmiştir.

Lise öğrencilerinin beden eğitimive spor dersinde özerklik desteği algılarını yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğrencilerin derse ilişkin içsel motivasyon düzeyinin, özerklik desteği algılarının anlamlı düzeyde pozitif tahmin edicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin özerklik desteği algılarının sebebi, derse ilişkin içsel motivasyonlarıdır şeklinde ifade edilebilir.

Beden eğitimi ve spor derslerinden zevk alan ve isteyerek beden eğitimi ve spor derslerine katılan bir öğrenci beden eğitimi ve spor ders ortamını daha özerk algılayabilir. Beden eğitimive spor derslerinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda görevler ve seçenekler verilmesinin öğrencinin derse ilişkin içsel motivasyonunu artırdığı bilindiği için (Deci ve Ryan, 1985), bu ilişkinin ters yönlü olarak da gerçekleşmesi yani öğrencilerin içsel motivasyonu yüksek olduğunda ders ortamını daha özerk algılamaları şaşırtıcı değildir. Bunun yanında derse ilişkin içsel motivasyonu yüksek öğrencilerin seçimler yaparak kendini yönetebilme yeteneğine sahip oldukları (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith ve Deci, 1978) için bu öğrenciler öğretmenden kaynaklanan özerklik desteğini daha iyi algılayabilir. Beden eğitimive spor derslerinde (Chang, Chen, Tu ve Chi, 2016; Reeve ve diğ., 1999; Pelletier ve diğ., 2002) ve genel eğitimde (Nie, Chua, Yeung, Ryan ve Chan, 2014), öğrencilerin içsel motivasyonu ile öğretmenin sağladığı özerklik desteği algısının arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır, ancak bu çalışmada farklı olarak, bu ilişkide içsel motivasyonun sebep, özerklik desteği algısının ise sonuç olduğunun bulunmuş olması bakımından bir ilk olma özelliği taşımaktadır.

Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde özerklik desteği algılarını yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğrencilerin derse ilişkin motivasyonsuzluk düzeyinin, özerklik desteği algılarının anlamlı düzeyde negatif tahmin edicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Derse ilişkin motive olamayan öğrenciler dersi değersiz hissettikleri veefor harcamak istemedikleri için derse ilişkin motivasyonsuzdurlar (Shen, 2015). Motivasyonsuzluk her ne kadar öğrencinin içinden gelse de, pek çok görev ve etkinlik de yeterince ilgi çekici olmadığı için (Legault ve diğ., 2006) öğrenciler derslere ilgilerini ve değerlerini kaybederek katılmak istemezler (Aelterman ve diğ., 2012).

Beden eğitimi ve spor dersine ilişkin motivasyonsuz öğrenciler, derse değer vermedikleri için öğretmenin derste özerklik desteği sağlama adına gösterdiği tüm çabalara da (seçenek sunma, inisiyatif verme vb.) değer vermedikleri için ortamı daha denetleyici algıladıkları düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmenin özerklik desteği sağlamak adına gösterdiği çabaları, motivasyonsuz öğrenciler öğretmenin kendilerini derse dahil etmek için gösterdiğini düşündükleri için de ortamı daha denetleyici algılamış olabilecekleri düşünülmektedir.

Örneğin lisede beden eğitimi ve spor dersin ilişkin motivasyonsuz olan öğrenci, derse katılmak istemediği için öğretmenin sunduğu seçenekleri ve fırsatları derse aktif olarak katılmak için zorlandığını düşünüp beden eğitimi ve spor dersini denetleyici olarak düşünür. Shen ve diğerleri (2010) sınıf etkinliklerinde görevin değeri ve ilgi çekici olmamasından kaynaklı motivasyonsuzluk düzeyi artıkça öğretmen özerklik desteği algısının düştüğü sonucu ortaya çıkarmıştır. Birleşik Devletlerde yapılan bir çalışmada beden eğitimi ve spor derslerinde kız öğrencilerin görevleri yetersiz ve değersiz görmesinden kaynaklı motivasyonsuzluk düzeyleri erkek öğrencilerden daha fazla bulunmuş, buna paralel olarak dersin özerklik desteği de kız öğrenciler tarafından daha düşük bulunmuştur (Shen, 2015). Denetleyici öğretmen davranışları ile motivasyonsuzluk arasında pozitif ilişki ortaya koyan çalışmalar da bu araştırma sonucunu desteklemektedir (Shen, 2015; Shen ve diğ., 2010; Cheon ve diğ., 2015).

Lise öğrencilerinin beden eğitimine ve spor dersinde özerklik desteği algılarını yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğrencilerin derse ilişkin dışsal motivasyon düzeyinin, özerklik desteği algılarının anlamlı düzeyde pozitif tahmin edicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin özerklik desteği algılarının sebebi, derse ilişkin dışsal motivasyonlarıdır şeklinde ifade edilebilir.

Pearson Korelasyon analizi tablosuna (Tablo 4:2) bakıldığında öğrenci dışsal motivasyonu ile öğrenci özerklik desteği algıları arasında negatif ilişkili olduğu görülmektedir. Çoklu adımsal regresyon analizi sonuçlarında ise öğrenci dışsal motivasyonunun, öğrenci özerklik desteği algılarının pozitif tahmin edicisi olduğu görülmüştür. Korelasyon analizinde bu iki değişken negatif ilişkili iken çoklu adımsal regresyon analizinde öğrenci dışsal motivasyonunun, öğrenci özerklik desteği algılarının pozitif tahmin edicisi şeklinde çıktığı görülmüştür. Korelasyon ve regresyon analizlerine dahil edilen değişkenlerin başka dışsal değişkenlerden etkilenebildiği bilinmektedir (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2007). Bu çalışmada da bu durum, öğrenci dışsal motivasyonu

ve öğrencilerin özerklik desteği algısı değişkenlerinin başka dışsal bir ya da birden fazla değişkenden etkilenmesinden kaynaklanmış olabilir.

Liselerde öğrencilerin hem beden eğitimine spor dersine katılmak hem de spor yapmak için bir çok dışsal nedeni olabilir (Gillet ve diğ., 2010). Bu dışsal nedenler, maddi materyaller (Örneğin; kupa, para, madalya vb.) ve maddi olmayan kaynaklar (Örneğin; takdir edilme, övülme vb.) olabilir (Konter, 1995). Bu dışsal ödüller öğrencinin dışsal motivasyonu etkileyen önemli etmenlerdir (Luc ve ark, 1995). Yani beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenciler ödül, madalya, kupa, övgü ve takdir almak ya da okul takımına seçilebilmek için beden eğitimine spor dersine ilişkin dışsal motivasyona sahip olabilirler.

Öğretmenlerden kaynaklan özerklik desteğinin algılanması öğrencilerin performansında önemli rol oynadığı bilinmektedir (Gillet ve diğ., 2010). Bu yüzden öğretmenlerinden övgü, takdir almak, okul takımına seçilebilmek ya da arkadaşları tarafından beğenilmek için özellikle beden eğitimi ve spor derslerinde dışsal motivasyona sahip olan öğrenciler derslerde öğretmenin davranışlarına, sözlerine ve ifadelerine dikkatli şekilde odaklanarak dersi, özerklik destekleyici olarak algılayabilirler. Örneğin beden eğitimi ve spor dersinde okul takımına seçilmek isteyen bir öğrencinin, öğretmenin dikkatini çekebilmek için öğretmenin her yönlendirmesini dikkatle dinlemesi, öğretmenin sunduğu fırsatları değerlendirmeye çalışması özerklik desteği algısını artırabilir.

Bu çalışmada öğrencinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin dışsal motivasyon düzeyi ne kadar yüksek ise derse ilişkin özerklik desteği algısı da o kadar yüksek bulunmuştur. Fakat Williams, Gagne, Ryan ve Deci, (2002) sağlık alanında yaptıkları bir araştırmada algılanan özerklik desteğinin, egzersize katılımında dışsal düzenleme ile ilişkili olmadığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgu çalışmanın örneklem grubu olan 18 ile 80 yaş aralığındaki bireylerden oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulguların Tartışılması ve Yorumu

‘Beden eğitim öğretmenlerinin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin tahmin edicileri nelerdir?’ şeklindeki beşinci alt probleme ilişkin tartışma ve yorum aşağıda verilmiştir.

Çalışmamızda beden eğitim öğretmenlerinin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin duygu ve düşünce desteği ve öğrenme süreci desteği alt boyutlarını yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri adimsal çoklu regresyon analizi ile incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyon düzeylerinin, her iki alt boyut için de anlamlı düzeyde pozitif tahmin edici olduğu görülmüştür. Yani öğretmeye ilişkin içsel

motivasyona sahip öğretmenler, duygu ve düşünce desteğini ve öğrenme süreci desteğini özerklik destekleyici nitelikte yapmaktadırlar.

Öğretim programlarının temel felsefesinde 2005 yılı öncesinde öğretmen merkezli yaklaşım temel alınmış ve bu yaklaşımda öğretmenin rolü öğrenciye bilgiyi doğrudan aktarmak (Güven ve Karataş, 2004) olarak belirlenmiş iken, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren temel alınan yapılandırmacı eğitim anlayışı ile birlikte öğretmenin rolü de değişmiştir. Rolü değişen öğretmenler artık öğrenciyi yönlendirmeye, ders sürecine öğrenciyi dahil etmeye ve öğrenciye özerklik desteği sağlamaya başlamıştır (Nagel, 1998). Çalışmada, derslerde öğretmenlerin özerklik desteği algılarının beş üzerinden duygu ve düşünce alt boyutunda 4.36, öğrenme süreci desteği alt boyutunda 3.86 ortalama sahip olmaları, öğretmenlerin öğrencilerine her iki boyutta da yüksek düzeyde özerklik desteği sağladıklarını düşüncelerini göstermektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencinin öğrenme sürecine katılmasına ve öğrenen özerkliğine önem verdiği (Castle, 2004; Wong, 2011) bilindiğinden bu sonuç şaşırtıcı değildir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı, sorgulama ve araştırmanın yapıldığı, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları gerçekleştirebilecekleri yerler olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2005). Bunun yanında öğretmenin merak ve araştırma davranışlarını geliştirme, öğrenciye süreçte rehberlik etme ve öğrenciyi izleme gibi konularda etkin olmasını gerektirmektedir (Yanpar-Yelken ve diğ., 2010). Yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiklerini yerine getiren eğitim ortamlarının hazırlanabilmesi için öğretmenlerin geleneksel ortamlara oranla daha fazla zaman ve emek harcaması gerektiğinden dolayı, ancak mesleğine ilişkin içsel motivasyona sahip öğretmenler tarafından oluşturulabilir. Ayrıca öğretmeye içsel olarak motive olmuş öğretmenler öğrencilerine bilgiyi aktaran kişi olmak yerine öğrencilerinin düşüncelerini ve tercihlerini dikkate alan farklılaştırılmış öğrenme ortamları oluşturabilirler. Balcı'ya (2009) göre öğretmeye ilişkin içsel motive olmuş öğretmenlerin insana hizmet etme duygusu gelişmiştir. Buna bağlı olarak bu öğretmenler öğrencilerinin kendilerini rahatça ifade etmelerini isterler. Bu yüzden öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri arttıkça öğrencilerinin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar daha fazla oluşturmaları beklenmektedir.

Aelterman ve diğ. (2016), beden eğitimine spor öğretmenlerine altı saatlik motivasyon kavramları eğitimi vermiş, öğretmenlerin eğitim sonrasında öğrencilerine daha fazla özerklik desteği sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yani öğretmeye ilişkin içsel

motive olmuş öğretmenler, öğrencilerine söz hakkı tanıyarak, öğrencilerinin dersle ilgili duygu ve düşüncesini öğrenerek ders ortamlarında daha fazla özerklik destekleyici olabilirler. Yapılan çalışmalarda özerklik desteğinin, diğer motivasyon türlerine kıyasla içsel motivasyonla pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Deci ve Ryan, 1987;Roth ve diğ., 2007).

Çalışmamızda öğretmenlerin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin değerlendirme desteği alt boyutunu yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyon düzeylerinin, anlamlı düzeyde pozitif tahmin edicisi olduğu görülmüştür. Çalışmada, derslerde öğretmenlerin özerklik desteği algılarının beş üzerinden değerlendirme alt boyutunda 4.01 ortalamaya sahip olmaları, öğretmenlerin öğrencilerine ölçme ve değerlendirme sırasında da yüksek düzeyde özerklik desteği sağladıklarını düşüklerini göstermektedir. Yani öğretmeye ilişkin içsel motivasyona sahip öğretmenler, ölçme ve değerlendirmeyi özerklik destekleyici nitelikte yapmaktadırlar.

Yapılandırmacı yaklaşım anlayışında ölçme değerlendirme yöntemleri geleneksel ölçme değerlendirmeden alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine doğru geçiş yapmıştır (Özkoparan, 2017). Geleneksel ölçme değerlendirme, eğitim-öğretim döneminin belirlenen gün ve ders saatinde belirli bir alanda, kısıtlı sürede yapılan sonuç odaklı değerlendirmedir (Tekindal, 2017). Alternatif ölçme değerlendirme ise süreç odaklı anlayışın benimsendiği, öğrencilerin hemkendilerini hem de akranlarını değerlendirebildiği ve sürece aktif olarak katılabildiği, merkeze öğrenciyi alan yöntemlerdir (Birgin ve Gürbüz, 2008). Öğrenciye farklı seçenekler sunmak, öğrencinin görüşlerini dikkate alacak bir ölçme ve değerlendirme süreci tasarlamak öğretmen için daha fazla zaman ve iş yükü getireceği için içsel motivasyona sahip olmayan öğretmenler tarafından tercih edilmeyebilir.

Camilleri'ye (1997) göre öğretmenin geliştirmesi en zor yönlerinden birisi ölçme-değerlendirmedir. Özellikle beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı bilinmektedir (Orhan, 2007). Öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmadıkları bir alan ölçme ve değerlendirme sürecinde otoriteyi elden bırakmamak için geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullandıkları düşünülmektedir. Çünkü Reeve'e (2009) göre öğretmenlerin özerklik desteği davranışından vazgeçme sebebi otoriteyi elden bırakmamasıdır. Türkiye'de öğretmenlerle yapılmış çalışmalar, öğretmenlerin özerklik desteğinin ölçme ve değerlendirme alt boyutunu

sergileme düzeylerinin, öğrenme süreci ve duygu ve düşünce alt boyutlarını sergileme düzeyleriyle kıyaslandığında son sırada yer aldığını ortaya koymuştur (Oğuz,Ada; Ekinci, 2016).

Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencilerine, duygu ve düşünce, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında özerklik desteği sağladıklarına ilişkin algıları, içsel motivasyon düzeyleri tarafından belirlenmektedir. Literatürde, bu çalışmada elde edilen ilişkinin tersi yönde bir ilişki tespit eden, yani öğretmenlerin öğrencilerine sağladığı özerklik desteğinin kendi öğretmeye ilişkin içsel motivasyonunu artırdığını belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Reeve, 1998; Su ve Reeve, 2011; Guay ve diğ., 2001).

Öğretmenlerin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin öğrenme süreci desteği alt boyutunu yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğrencilerin derse ilişkin motivasyonsuzluk düzeyinin anlamlı negatif bir tahmin edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrenme sürecinde öğrenciler derse ne kadar motivasyonsuz ise, öğretmenlerin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteği o kadar düşmektedir. Öğrencilerinin derse isteksiz olduklarını gören öğretmenlerin, derse katılımı artırmak için denetleyici tavır sergilemeye başladıkları düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenin öğrencisinin tercihlerini ifade edebilmesini teşvik etmesi (Reeve, Bolt ve Cai, 1999) öğrencisi ile iyi iletişim kurmasına neden olur. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin, özerkliğin gelişiminde önemli faktörler olduğu da bilinmektedir (Arnold ve Fonseca-Mora, 2015). Öğrencisi ile iletişim iyi olan öğretmenin özerklik desteği sağlama düzeyini artabilir. Derse katılmayan isteksiz öğrenciler ile öğretmenin iletişim kurma düzeyi düşeceğinden dolayı özerklik desteği sağlama düzeyinin de düştüğü düşünülmektedir.

Güvenç'e (2011) göre öğrencilerin derse katılım düzeyi ne kadar fazla ise öğretmenler öğrenci özerkliğini o denli fazla desteklemektedir. Jang ve diğerlerinin (2010) çalışmasında öğretmenin özerklik düzeyi ve öğrencinin derse katılımı tarafsız gözlemciler tarafından puanlanmıştır. Öğretmenin sağladığı özerklik desteğinin, öğrencilerin derse katılımı ile paralel olarak artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Derse etkin ve istekli katılımı artan bir öğrencide motivasyonsuzluk söz konusu olamayacağı için Jang ve diğerlerinin bulguları araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir denebilir.

5.2. Sonuçlar

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Öğretmenlerin sağladığını dūřındđđü özerklik algısı ile öğrencilerin algıladığı özerklik desteği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
2. Öđrencilerin zdeřimle dūzenleme dūzeyi, öđrencilerin içsel motivasyon dūzeylerinin anlamlı dūzeyde pozitif tahmin edicisidir.
3. Öđrencilerin algılanan özerklik desteđi, öđrencilerin içsel motivasyon dūzeylerinin anlamlı dūzeyde pozitif tahmin edicisidir.
4. Öğretmenlerin zerklik desteđinin deđerlendirme desteđi sađlama alt boyutu, öđretmeye iliřkin içsel motivasyon dūzeylerinin anlamlı dūzeyde pozitif tahmin edicisidir.
5. Öđrencilerin derse iliřkin içsel motivasyon dūzeyleri, öđrencilerin özerklik desteđi algılarının anlamlı dūzeyde pozitif tahmin edicisidir.
6. Öđrencilerin motivasyonsuzluk dūzeyleri, öđrencilerin özerklik desteđi algılarının anlamlı dūzeyde negatif tahmin edicisidir.
7. Öđrencilerin dıřsal motivasyon dūzeyleri, öđrencilerin özerklik desteđi algılarının anlamlı dūzeyde pozitif tahmin edicisidir.
8. Öğretmenlerin zerklik desteđinin duyuđu ve dūřünce desteđi alt boyutu, öđretmenlerin içsel motivasyon dūzeylerinin anlamlı dūzeyde pozitif tahmin edicisidir.
9. Öğretmenlerin zerklik desteđinin öđrenme sūreci desteđi alt boyutu, öđretmenlerin içsel motivasyon dūzeylerinin anlamlı dūzeyde pozitif tahmin edicisidir.
10. Öğretmenlerin zerklik desteđinin öđrenme sūreci desteđi alt boyutu, öđrencilerin motivasyonsuzluk dūzeylerinin anlamlı dūzeyde negatif tahmin edicisidir.
11. Öğretmenlerin zerklik desteđinin deđerlendirme desteđi alt boyutu, öđretmenlerin içsel motivasyon dūzeylerinin anlamlı dūzeyde pozitif tahmin edicisidir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Özerkliğin desteklendiği ortamlarda öğrencinin içsel motivasyonunun, derse ilişkin tutumunun ve akademik başarısının arttığı bilinmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin, öğrencilere yapmak istedikleri etkinlikleri sorarak ve onlara etkinlik için problem çözerken gereken zamanı vererek ve problem çözümünde onlara rehberlik ederek özerklik desteği sağlayabileceği ortamlar yaratmaları gerekmektedir.

2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özerklik desteğine olan ihtiyaç ve farkındalığını artırmak gerekmektedir. Bu nedenle, beden eğitimi derslerine özgü özerklik destekleyici stratejiler hakkında uygulamalı bir dersin öğretmen eğitimi programına eklenmesi önerilmektedir.

3. Öğrenciler derslerde davranışlarını isteyerek ve gönüllü olarak seçtiklerinde, denetlenmediklerinde, baskı ve zorlama hissetmediklerinde öz-belirleme gerçekleşmektedir. Denetlenen ortamlar, öğrencilerin heveslerinin ve yaratıcılığının kaybolmasına neden olabilir. Bu yüzden öğrencilerin rahatça seçim duygusunu yaşayabilmeleri için öğretmenlerin derslerde özerklik destekleyici davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencinin doğal merakı ve ilgisi doğrultusunda farklı fırsatlar, uyarılarla zenginleştirilmiş kaynaklar ve öğretmen özerklik desteği sağlayarak öğrencinin içsel motivasyonunun geliştirilmesi sağlanmalıdır.

4. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonlarını yüksek tutmak amacıyla mesleki gelişimine yönelik hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin iyi uygulama örneklerinin paylaşılması ve rol model öğretmenlerle uygulamalar yapılması şeklinde düzenlenmesi önerilmektedir.

5. Beden eğitimi ve spor öğretmen adayları seçim yöntemlerinin gözden geçirilmesi ve objektif bir mülakat sistemi ile öğretmeye motive olmuş öğretmen adaylarının seçilebileceği düşünülmektedir.

6. Öğretmen yetiştiren üniversitelerde öğretmen adaylarının özerklik destekleyici davranışlarını ve öğretmeye ilişkin içsel motivasyonunu geliştirici eğitimler verilmesi gerekmektedir.

7. Beden eğitimine ve spor derslerinde derse ilişkin motivasyonsuzluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin özerklik desteği algıları da düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden

beden eğitimine spor öğretmeni dersi tasarlarlarken daha eğlenceli aktiviteler, driller ve alıştırmalar kullanması önerilmektedir.

8. Eğitimde içsel motivasyon kadar dışsal motivasyonunda önemli olduğu bilinmektedir. Beden eğitimi ve spor derslerinde etkili olan dışsal motivasyon araçlarının (ödül, övgü vb.) içselleştirmesini sağlayacak bireysel farklılıklar dikkate alınarak ders ortamlarının tasarlanması gerekmektedir.

5.3.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın sadece Denizli ilindeki iki merkez ilçede yapılması genellenebilir olması açısından sınırlı kaldığı için bundan sonraki çalışmalar daha büyük örneklem grubu ile planlanabilir.

2. Hem öğretmen hem de öğrencinin özerklik desteği algısı kendi raporları ile ölçülebilmiştir. Aslında bağımsız gözlemciler ya da gözlem metodu kullanılabilseydi sonuçların objektifliği arttıracığı düşünüldüğü için Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından gerekli izinlerin verilmesi gerekmektedir.

3. Öğretmenin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonunu geliştiren ama aynı zamanda öğrenci motivasyonsuzluğunu azaltan daha fazla ampirik çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

4. Öğrencilerin ve öğretmenlerin algıladıkları özerklik desteğini belirleyen etmenleri derinlemesine anlayabilmek için nitel görüşmeler yapılabilir.

5. Aynı ders ortamında öğretmenin sağladığını düşündüğü özerklik desteği algısı ile öğrencilerin algıladığı özerklik desteği arasında ilişkiyi belirleyen daha fazla bilimsel araştırmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ağırbaş, İ., Çelik, Y., & Büyükkayıkçı, H. (2005). Motivasyon araçları ve iş tatmini: sosyal sigortalar kurumu başkanlığı hastane başhekim yardımcıları üzerinde bir araştırma. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 8(3).
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J. & Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of betweenclass and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 457-480.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Haerens, L. (2016). A dimensional and person-centered perspective on controlled reasons for non-participation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 142-154.
- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of sport and exercise*, 8(5), 654-670.
- Andersen, S. M., Chen, S., & Carter, C. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological inquiry*, 11(4), 269-275.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British journal of educational psychology*, 72(2), 261-278.
- Arnold, J., & Fonseca-Mora, C. (2015). *Language and cultural encounters: Opportunities for interaction with native speakers*. Language Learning Beyond the Classroom. Nueva York: Routledge.
- Arslan, R. (2012). İlköğretim I. kademe yabancı dil öğretiminin niteliği ve sorunları üzerine bir araştırma. *Humanities Sciences*, 7(1), 1-20.

- Ataklı, A. (1997). İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi Ankara. *Milli Eğitim Basımevi*.
- Avşar, Z. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Değerlendirme Süreci İle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 81-89.
- 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 1. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Bandura, A. (1996). Failures in self-regulation: Energy depletion or selective disengagement?. *Psychological Inquiry*, 7(1), 20-24.
- Birgin, O.,& Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeniadaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179.
- 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(6), 740-756.
- Boiché, J. C.,& Sarrazin, P. G. (2007). Self-determination of contextual motivation, inter-context dynamics and adolescents' patterns of sport participation over time. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 685-703.
- Boggiano, A. K., Barrett, M., Weiher, A. W., McClelland, G. H., & Lusk, C. M. (1987). Use of the maximal-operant principle to motivate children's intrinsic interest. *Journal of personality and social psychology*, 53(5), 866.
- Boggiano, A. K.,& Katz, P. (1991). Maladaptive achievement patterns in students: The role of teachers' controlling strategies. *Journal of Social issues*, 47(4), 35-51.
- Brooks, J. G.,& Brooks, M. G. (1993). The case for constructivist classrooms Virginia: ASCD Alexandria.

- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.
- Bursalioğlu, Z. (1987). *Okul ynetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalioğlu, Z. (1994). *New structures and behaviors in school management*. Ankara: Pegem.
- Butler, J. (2007). *El gnero en disputa: el feminismo y la subversin de la identidad*. Paids.
- Buyukozturk, S., Kilic Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cai, Y., Reeve, J., & Robinson, D. T. (2002). Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 372.
- Camilleri, A. (1997). Introducing learner autonomy in initial teacher training. *Learner Autonomy. Strasbourg: Council of Europe*.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
- Cemaloğlu, N. (2002). ğretmen performansının artırılmasında okul yneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153(154), 153-154.
- Ceylan, M. (2003). *Sınıfta motivasyon*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Chan, K. W., Wong, K. Y. A., & Lo, E. S. C. (2012). Relational analysis of intrinsic motivation, achievement goals, learning strategies and academic achievement for Hong Kong secondary students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 230-243.
- Chang, Y. K., Chen, S., Tu, K. W., & Chi, L. K. (2016). Effect of Autonomy Support on Self-Determined Motivation in Elementary Physical Education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 15, 460-466.

- Chatzisarantis, N. L., Biddle, S. J., & Meek, G. A. (1997). A self-determination theory approach to the study of intentions and the intention–behaviour relationship in children's physical activity. *British Journal of Health Psychology*, 2(4), 343-360.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331-346.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*.
- Cihangir-Çankaya, Z., & Bacanlı, H. (2003). İhtiyaç doyum ölçeği uyarlama çalışması. VII. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya*.
- Collins, R. (2001). *Teachers' motivating styles and educational change*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The Catholic University of America, Washington DC.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. *The self in transition: Infancy to childhood*, 8, 61-97.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of sport and exercise psychology*, 30(2), 222-239.
- Çankır, B. (2016). Öğrencilerin öz-yeterlilikleri, değişime karşı dirençleri ve girişimcilik ile olan ilişkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1161-1170.
- Çelik, H. C., & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.

- Daşdan, A. E. N., Aşçı, F. H., Kazak, Ç. F. Z., & Altıparmak, M. E. (2012). Durumsal Güdülenme leği'nin (DG) beden eğitimi ders ortamı için geçerlik ve güvenirliği. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 7-12.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1–10.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of educational psychology*, 74(6), 852.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian journal of educational research*, 38(1), 3-14.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Demir, S., & Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(2), 183-212.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 71-82.
- Dinçer, A. (2011). Turkish EFL Speaking Course Students' Motivational Orientations and Their Instructors' Autonomy Support. *Online Submission*.
- Diseth, Å., & Samdal, O. (2014). Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school. *Social Psychology of Education*, 17(2), 269-291.
- Dormann, C. F., Elith, J., Bacher, S., Buchmann, C., Carl, G., Carré, G., ... & Münkemüller, T. (2013). Collinearity: a review of methods to deal with it and a simulation study evaluating their performance. *Ecography*, 36(1), 27-46.
- Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate. *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*, 311-330.
- Durmaz, M., & Akkuş, R. (2016). Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.

- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology, 38*(2), 375-388.
- Ekinci, N. (2016). İşbirliğine dayalı öğrenme. *Pegem Atıf İndeksi, 2016*(5), 93-109.
- Ergür, D. O. (2010, November). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (No. s 354).
- Fındıkçı, İ. (2009). *İnsan kaynakları yönetimi*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Gagne, M. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*(4), 372-390.
- Geri, S. (2013). Kırgızistan'daki üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spor servis dersine tutumları ile akademik motivasyonlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(8), 31-46.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S., & Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of sport and exercise, 11*(2), 155-161.
- Green-Demers, I., Pelletier, L. G., & Menard, S. (1997). The impact of behavioural difficulty on the saliency of the association between self-determined motivation and environmental behaviours. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 29*(3), 157.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology, 81*(2), 143.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of educational psychology, 89*(3), 538.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143-154.

- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and emotion*, 24(3), 175-213.
- Güney, S., (2001), Yönetim ve Organizasyon, 1.Basım, Nobel Yayınları, Ankara.
- Güven, B.,& Karataş, İ. (2004). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf ortamı tasarımları. *İlköğretim Online*, 3(1).
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 99-116.
- Güvenç, E.,& Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve özerklik desteği algıları. *Education Sciences*, 9(3), 311-320.
- Gürkan, T.,& Gökçe, E. (1999). *Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim: program, öğrenci, öğretmen*. Siyasal Kitabevi.
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(1), 3-17.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., ... & Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16-36.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *Journal of educational psychology*, 95(4), 784.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Hein, V., Pihu, M., Soos, I., & Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 632-653.

- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L., 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.
- Hallaç, B. (2016), *Özel Orta Öğretim Kurumlarında Disiplin ve Ödül Yönetmeliğinin Öğretmen ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi: Bakırköy Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Han, J.,& Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of management*, 21(5), 967-988.
- Hu, L. T.,& Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Ingledeu, D. K., Markland, D., & Sheppard, K. E. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality and individual differences*, 36(8), 1921-1932.
- Kahya, Y.,& Korkmaz, B. (2017). Özgünlük ve Psikolojik Belirti Düzeyi Arasındaki İlişkide Psikolojik İhtiyaç Doyumunun Aracı Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(80), 80-92.
- Kandemirci D. (2018). *Sınıf öğretmenlerine yönelik özerklik desteği eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2001). Yönetimde motivasyon süreci. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 277, 37-41.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS Uygulamaları İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti, s715.
- Kauffman, D. F., Soylu, M. Y., & Duke, B. (2011). Validation of the motivation to teach scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 279-290.

- Kesici, S. (2008). Teachers' opinions about building a democratic classroom. *Journal of instructional psychology*, 35(2), 192-204.
- Kındap, Y. (2011). *Kendini belirleme kuramı temelinde ergenlikte destekleyici ebeveynlik, akademik ve sosyal uyum ve kendini belirleme düzeyi arasındaki ilişkilerin boylamsal olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kızıltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 515-530.
- Koçel, T. (2003). İşletme Yöneticiliği, Beta Yayınları. *Baskı, İstanbul*.
- Konter E, (1995) *Sporda Motivasyon*, Saray Tıp Kitapevi, 27, İzmir.
- Kosmala-Anderson, J. P., Wallace, L. M., & Turner, A. (2010). Confidence matters: A Self-Determination Theory study of factors determining engagement in self-management support practices of UK clinicians. *Psychology, health & medicine*, 15(4), 478-491.
- Krejcie, R. V.,& Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98(3), 567.
- Lim, B. C.,& Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and individual differences*, 13(3), 251-258.
- Lorente, E.,& Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Lumsden, LS. (1994). *Student motivation to learn*. Eric Digest Number 92.

- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of sports science*, 21(11), 883-904.
- Mahaney, R. C., & Lederer, A. L. (2006). The effect of intrinsic and extrinsic rewards for developers on information systems project success. *Project Management Journal*, 37(4), 42-54.
- Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, V. J., & Rollnick, S. (2005). Motivational interviewing and self–determination theory. *Journal of social and clinical psychology*, 24(6), 811-831.
- Mih, V., & MIH, C. (2013). Perceived Autonomy-Supportive Teaching, Academic Self-Perceptions And Engagement In Learning: Toward A Process Model Of Academic Achievement. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 17(4).
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., & Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(8), 1031-1045.
- Müftüler, M., & İnce, M. L. (2012). Adaptation and validation of the Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings. In *2nd International Social Sciences in Physical Education and Sport Congress, Ankara, Turkey, May*.
- Müftüler, M., & İnce, M. L. (2015). Use of trans-contextual model-based physical activity course in developing leisure-time physical activity behavior of university students. *Perceptual and motor skills*, 121(1), 31-55.
- Muftuler, M. (2016). Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings: Validity and reliability study for Turkish Egzersizde Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 2158-2169.
- Nagel, N. G., & Swingen, C. C. (1998). Students' explanations of place value in addition and subtraction. *Teaching Children Mathematics*, 5(3).
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134.

- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of educational psychology*, 83(2), 195.
- Nie, Y., Chua, B. L., Yeung, A. S., Ryan, R. M., & Chan, W. Y. (2014). The importance of autonomy support and the mediating role of work motivation for well-being: Testing self-determination theory in a Chinese work organisation.
- Ntoumanis, N., Edmunds, J., & Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a self-determination theory perspective. *British journal of health psychology*, 14(2), 249-260.
- Oğuz, A. (2013). Teacher's views about supporting learner autonomy Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Owens, R. G., & Owens, R. G. (1995). *Organizational behavior in education*.
- Oskarsson, M. (1981). Subjective and objective assessment of foreign language performance. *Directions in language testing*, 225-239.
- Öncü, Hüseyin. Motivasyon. Sınıf Yönetimi. (Edit: Leyla KÜÇÜKAHMET). Ankara, Nobel Yayınevi, 2004.
- Özdemir, Y. (2008). Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Danışman Öğretmenlerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi. *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul*.
- Özgüngör, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Amaç Tarzlarının ve Öğretmenlerinin Özerklik Destekleyici Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğrenci Motivasyonu ve Akademik Davranışlarıyla İlişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 27-36.
- Özkoparan, O. (2016). Research on the teachers' views about the use of alternative assessment and evaluation methods for physical education and sports courses. Unpublished Mastery Thesis, Marmara University Educational Sciences Institute, İstanbul.

- Pan, Y. H. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(1), 68-92.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of sport and Exercise Psychology*, 17(1), 35-53.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, 94(1), 186.
- Petri, H., & Govern, J. (2004). *Motivation: Theory, research and application*. Belmont, CA: Thomson.
- Photiou, A., Anning, J. H., Mészáros, J., Vajda, I., Mészáros, Z., Sziva, A., ... & Ng, N. (2008). Lifestyle, body composition, and physical fitness changes in Hungarian school boys (1975–2005). *Research quarterly for exercise and sport*, 79(2), 166-173.
- Pintrich, P. R., ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Plotnick, R. D. (2007). Adolescent expectations and desires about marriage and parenthood. *Journal of adolescence*, 30(6), 943-963.
- Puente, R., & Anshel, M. H. (2010). Exercisers' perceptions of their fitness instructor's interacting style, perceived competence, and autonomy as a function of self-determined regulation to exercise, enjoyment, affect, and exercise frequency. *Scandinavian Journal of psychology*, 51(1), 38-45.
- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40(2), 189-219.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of personality and social psychology*, 43(3), 450.
- Ryan, R. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-428.
- Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (1999). Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. *Advances in motivation and achievement*, 11, 45-85.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 186.
- Sarı, İ., Yenigün, Ö., Altıncı, E. E., & Öztürk, A. (2011). Temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin genel öz yeterlik ve sürekli kaygı üzerine etkisi (Sakarya Üniversitesi Spor Yöneticiliği Bölümü örneği). *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(4), 149-156.
- Schick, A. ve Schwedes, H (1999). *The Influence of Interest and Self-Concept on Students' Actions in Physics Lessons. Annual meeting of the national association for research in science teaching* (ERIC Document Reproduction Service No.ED 444 836).

- Schunk, D. H., Meece, J. L., ve Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Education* (4.Basım). USA: Pearson.
- Selçuk, Z., "Gelişim ve Öğrenme," , Ankara, 2000.
- Senemoğlu N. (2002). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. 22.baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara; 559-562.
- Sert, N., Adamson, J., & Büyüköztürk, S. (2012). Autonomy and European language portfolio use among Turkish adolescents. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 129.
- Sheldon, K. M.,& Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(5), 546-557.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44-53.
- Shen, B. (2010). How can perceived autonomy support influence enrollment in elective physical education? A prospective study. *Research quarterly for exercise and sport*, 81(4), 456-465.
- Shen, B. (2015). Gender differences in the relationship between teacher autonomy support and amotivation in physical education. *Sex Roles*, 72(3-4), 163-172.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
- Slentz, C. A., Duscha, B. D., Johnson, J. L., Ketchum, K., Aiken, L. B., Samsa, G. P., ... & Kraus, W. E. (2004). Effects of the amount of exercise on body weight, body composition, and measures of central obesity: STRRIDE—a randomized controlled study. *Archives of internal medicine*, 164(1), 31-39.
- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Fabra, P., Quested, E., Appleton, P., ... & Duda, J. L. (2016). The relationship between observed and perceived assessments of the coach-created motivational environment and links to athlete motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 51-63.

- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology, 95*(1), 97.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology, 75*(3), 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research quarterly for exercise and sport, 77*(1), 100-110.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist, 39*(2), 97-110.
- Stefanou, C., Stolk, J. D., Prince, M., Chen, J. C., & Lord, S. M. (2013). Self-regulation and autonomy in problem-and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education, 14*(2), 109-122.
- Sümbüloğlu, K. and Sümbüloğlu, V. (2007). *Biyoistatistik*. Hatipoğlu Yayınları, Ankara, 269 pp. (In Turkish).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2010). Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and Chinese physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32*(5), 655-673.
- Tekindal, S. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Pegem Atıf İndeksi, 1-325*.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education, 23*(3), 239.

- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology, 35*(4), 242-253.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Ernst Klett Sprachen.
- Tulunay-Ateş, Ö. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Motivasyon Yönelimleri Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi.
- UNESCO (2006). “*Teacher Motivation, Compensation And Working Conditions. Guidebook for Planning Education Emergencies and Reconstruction*”. International Institute For Educational Planning, Chapter 16, Paris.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education, 45*, 73-82.
- Ushioda, E. (2006). Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 27*(2), 148-161.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallières, É. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and psychological measurement, 53*(1), 159-172.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R., & Deci, E. (2008). Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. In *Capabilities and happiness* (pp. 187-223). Oxford University Press.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight-loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 115-126.
- Williams, G. C., Saizow, R. B., & Ryan, R. M. (1999). The importance of self-determination theory for medical education. *Academic Medicine*.

- Williams, G. C., Frankel, R. M., Campbell, T. L., & Deci, E. L. (2000). Research on relationship-centered care and healthcare outcomes from the Rochester biopsychosocial program: A self-determination theory integration. *Families, Systems, & Health, 18*(1), 79.
- Williams, G. C., Gagné, M, Ryan, R, M. ve Deci, E. L. (2002). Supporting autonomy to motivate smoking cessation: A test of self-determination theory. *Health Psychology, 21*, 40-50.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Blanchard, C. M., & Gessell, J. (2003). The Relationship Between Psychological Needs, Self-Determined Motivation, Exercise Attitudes, and Physical Fitness 1. *Journal of Applied Social Psychology, 33*(11), 2373-2392.
- Wong, M. M. H. (2000). The relations among causality orientations, academic experience, academic performance, and academic commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(3), 315-326.
- Wong, B. (Ed.). (2011). *Learning about learning disabilities*. Elsevier.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System, 31*(4), 501-517.
- Xiang, P., & Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 73*(1), 58-65.
- Yanpar-Yelken, T. (2010). Oluşturmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları içinde M. *Tarih nasıl öğretilir*, 358-364.
- Yarkın, E. (2014). *Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyinin ilişki doyumu ve yaşam doyumu düzeyine katkısının incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yazici, H. J. (2009). The role of project management maturity and organizational culture in perceived performance. *Project Management Journal, 40*(3), 14-33.
- Yeşilyaprak, E. (2004). *Pedagojik Motivasyon: Eğitici-Öğrenci İletişimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yeşilyurt, S. (2008). The Relationship Between Students'perceived Autonomy Support And Motivational Patterns In English Writing Courses: A Self-Determination Theory Approach. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2).
- Yetim, E., Demir, Y., & İlker, G. E. (2014). Beden eğitimi derslerinde motivasyon: tutum ve motivasyonel stratejilerin tahmin edici etkisi. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(2), 139-146.
- Yiğenoğlu, E. (2007). Orta öğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre mesleki etkinliklerdeki güdülenmişliklerini sağlayan etmenler. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(3),443-446.

EKLER**EK.1. Araştırma İzni Belgesi**

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



Sayı :60116787-020/77272
Konu :Başvurunuz hk.

20/11/2017


Sayın Doç. Dr. Ayşe Gökçe ERTURAN İLKER

İlgi :30.10.2017 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçe ile başvurmuş olduğunuz "**Beden Eğitimi Derslerinde Özerklik Desteği ve Motivasyon: Öğretmen ve Öğrenci Perspektifi**" konulu çalışmanız **14.11.2017 tarih ve 15 sayılı** kurul toplantımızda görüşülmüş olup,

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

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Tahir TURAN
Başkan

Ek 2. Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.15137928
Konu : Anket İzni

27/09/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi 19/09/2017 tarih ve 19546 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Anabilim Dalı tezli yüksek lisans Öğrencisi Aylın AYRIK " Beden Eğitimi Derslerinde Özerklik Desteği ve Motivasyon: Öğretmen ve Öğrenci Perspektifi " konulu doktora tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki liselerde görev yapan 40 beden eğitimi öğretmeni ve bu öğretmenlerin dersine girmekte oldukları 9.10.11 ve 12. sınıf 1200 öğrenciye uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2017/2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarımıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/09/2017
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Gövenli Elektronik İmza

Ash ile Aymdır

28/09/2017

Mahmut OĞUZ
Müdür

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sırapapılar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ Ayrıntılı Bilgi İçin :F. Nur Saluk-Teknisyen/Sefa GELMİŞ - Şef
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr> Telefon : (0 258) 265 55 54 dahili 106-109
e-posta: yuksekogretimyurtdisi20@meb.gov.tr Belgegeçer : (0 258) 265 01 69

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 85be-d34a-3ee1-811f-bd70 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Öğretmenler Ölçek Paketi

YAŞ:

CİNSİYET:

HİZMET YILI:

ÇALIŞILAN OKUL TÜRÜ:

Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok az	Hiçbir zaman
1.Öğrencilere empatik bir anlayışla (kendisini onun yerine koyarak)					
2.Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek					
3.Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü (etkinlik, materyal, yöntem vb.)seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.					
4.Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak					
5.Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma,proje vb.) yapmaya teşvik etmek.					
6.Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek.					
7.Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.					
8.Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini (otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etme.					
9.Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için, sınıf dışındaki bireylerden (anne baba, bir uzman vb.) yardım almalarını sağlamak.					
10.Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar (alıştırma, tekrar, okuma, özet çıkartma vb.) yapmalarını desteklemek.					
11.Öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmak					
12. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek.					
13.Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.					
14.Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmelerini paylaşmak.					
15.Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek.					
16. Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.					

ÖĞRETME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

	Hiç katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Öğretmenliği gelecekte daha iyi bir pozisyonda olmamı sağlayacağı için seçtim.	1	2	3	4	5
2. Öğretmenlikten daha zevkli bir meslek hayatı hayal edemiyorum.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenliği sağladığı bağımsızlığı sevdiğim için seçtim.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenliği iş bulma imkânı kolay olduğu için seçtim.	1	2	3	4	5
5. Öğretmen olma kararımı diğer insanlarla konuşurken heyecanlanırım.	1	2	3	4	5
6. Toplum içinde saygı göreceğim için öğretmenliği seçtim.	1	2	3	4	5
7. Öğretmenliği iş olanakları iyi olduğu için seçtim.	1	2	3	4	5
8. Öğretmeyi sadece eğlenceli bulduğum için öğretmek istiyorum.	1	2	3	4	5
9. Bana derin bir kişisel doyum vereceğine inandığım için öğretmek istiyorum.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenler toplumu etkiledikleri için öğretmenlik mesleğini seçtim.	1	2	3	4	5
11. Öğretmek kendi kendine bir ödüldür.	1	2	3	4	5
12. Öğretmeyi sadece öğretmiş olmak için isterim.	1	2	3	4	5

Ek 4. Öğrenciler İçin Ölçek Paketi

CİNSİYET ;

OKUL TÜRÜ:

YAŞ :

Aşağıda bireylerin ihtiyaçlarını doyurma biçimlerine dair ifadeler verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra, ifadelerin size uygunluk derecesini belirtiniz.

1 2 3 4 5 6 7

Hiç doğru Biraz Çokdeğil doğru doğru

	Hiç doğru → birazçok Değil doğrudogru						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Hayatımı nasıl yaşayacağıma karar verme özgürlüğümün olduğunu hissediyorum.							
2. Etkileşimde bulunduğum insanlardan gerçekten hoşlanıyorum.							
3. Kendimi çoğu zaman çok yeterli hissetmem.							
4. Hayatımda kendimi baskı altında hissediyorum.							
5. Tanıdığım insanlar yaptığım şeylerde iyi olduğumu söylerler.							
6. Etkileşimde bulunduğum insanlarla iyi geçinirim.							
7. Daha çok kendi başımayımdır ve çok fazla sosyal etkileşime girmem.							
8. Görüş ve düşüncelerimi ifade etmede genellikle kendimi özgür hissedirim.							
9. Düzenli olarak etkileşimde bulunduğum insanları arkadaşım olarak görürüm.							
10. Son zamanlarda yeni ve ilginç beceriler öğrendim.							
11. Günlük yaşamımda bana söylenenleri sıklıkla yapmak zorunda kalırım.							
12. Hayatımdaki insanlar benimle ilgilenirler.							
13.Çoğu zaman, yaptıklarımdan dolayı başarı duygusunu hissedirim.							

14. Günlük yaşamımda etkileşimde bulunduğum insanlar duygularımı dikkate alırlar.							
15. Hayatımda ne kadar yetenekli olduğumu gösterme şansını bulamıyorum.							
16. Yakın olduğum çok fazla insan yok.							
17. Günlük yaşamımda kendi benliğimi ortaya koyabildiğimi hissediyorum.							
18. Düzenli olarak etkileşimde bulunduğum insanlar benden hoşlanmıyor gibi gözüküyor.							
19. Kendimi çoğu zaman becerikli hissetmem.							
20. Günlük yaşamımda kendi kararlarımı vermek için çok fazla imkânım yoktur.							
21. Genellikle insanlar bana karşı oldukça dostane davranır.							

BEDEN EĞİTİMİNDE DURUMSAL GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ

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

10. Kişisel kararlar.	7	6	5	4	3	2	1
11. Başka seçeneğim/seçme şansım olmadığı için.	7	6	5	4	3	2	1
12. Bilmiyorum, bu dersin bana ne kazandırdığımı anlamıyorum.	7	6	5	4	3	2	1
13. Bu dersi yaparken kendimi iyi hissettiğim için.	7	6	5	4	3	2	1
14. Bu dersin benim için önemli olduğuna inandığım için.	7	6	5	4	3	2	1
15. Bu dersi yapmak zorunda olduğumu hissettiğim için.	7	6	5	4	3	2	1
16. Bu dersi yapıyorum, fakat bu derse devam etmenin iyi bir şey olduğundan emin değilim.	7	6	5	4	3	2	1

Egzersiz Ortamında Beden Eğitimi ve Spor Eğitmeninden Kaynaklanan

Algılanan Özerklik Desteği Anketi

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

* Serbest zaman; sizin okul, iş, yeme-içme, uyuma v.b. zorunlu işlerinizden geriye kalan zamanı tanımlar.

1. Beden Eğitimi ve Spor eğitmenimin, <u>serbest zamanımda aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yapmam konusunda bana seçenek, tercih ve imkan sağladığını hissediyorum.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum		kararsızım		tamamen katılıyorum		
2. Beden Eğitimi ve Spor eğitmenimin, <u>serbest zamanımda neden aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yapmayı tercih ettiğimi anladığımı düşünüyorum.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum		kararsızım		tamamen katılıyorum		
3. Beden Eğitimi ve Spor eğitmenim, <u>serbest zamanımda aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yapabilme becerime güvenir.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum		kararsızım		tamamen katılıyorum		
4. Beden Eğitimi ve Spor eğitmenim, <u>serbest zamanımda aktif spor ve/veya şiddetli egzersiz yapmam için beni cesaretlendirir.</u>						
1	2	3	4	5	6	7
tamamen katılmıyorum		kararsızım		tamamen katılıyorum		

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

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
AD	Aylin
SOYAD	ARIK
DOĞUM YERİ / YILI	ACIPAYAM /1987
UYRUĞU	T.C.
İLETİŞİM ADRESİ VE E-MAİL ADRESİ	Acipayam MYO / aarik@pau.edu.tr
EĞİTİM	
İLKOKUL	Serinhisar Şair Eşref İlkokulu
ORTAOKUL	Dr. Necdet Durmuş Ortaokulu
LİSE	Denizli Cumhuriyet Süper Lise
ÜNİVERSİTE	Pamukkale Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksek Okulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programı
YABANCI DİL	
YABANCI DİL ADI	İNGİLİZCE
SINAV ADI	YÖKDİL
SINAVIN YAPILDIĞI AY VE YIL	05.03.2017
ALINAN PUAN	68.750
MESLEKİ DENEYİM	
2009 – 2010	Giresun\Dereli Çok Programlı Lisesi
2010-2011	Manisa\Alaşehir\Yeşilyurt Çok Programlı Lisesi
2011-2016	Denizli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
2016-Devam	Pamukkale Üniversitesi\Acipayam Meslek Yüksekokulu – Öğretim Görevlisi.