

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

**ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DÖNÜŞÜMSEL
LİDERLİK ALGILARI, BEDEN EĞİTİMİ DERSİ
YATKINLIKLARI VE MOTİVASYONLARININ KARMA
YÖNTEM ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Vildan AKBULUT

**TRABZON
Mayıs, 2021**

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

**ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DÖNÜŞÜMSEL
LİDERLİK ALGILARI, BEDEN EĞİTİMİ DERSİ YATKINLIKLARI
VE MOTİVASYONLARININ KARMA YÖNTEM ARACILIĞIYLA
İNCELENMESİ**

Vildan AKBULUT
ORCID: **-****-****-******

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

Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Erman ÖNCÜ
ORCID: **-****-****-******

TRABZON
Mayıs, 2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Vildan AKBULUT

04 / 05 / 2021

ÖN SÖZ

Gün geçtikçe gençlerin ve özellikle de ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin fiziksel aktivite anlamında daha pasif bir yaşam tarzını benimsemeye başladıkları görülmektedir. Bu doğrultuda eğitim hayatı içerisinde fiziksel aktivite ihtiyaçlarının giderilebileceği dersler olan beden eğitimi derslerine yönelik öğrencilerin bakış açılarının araştırılmasının onlar için gerekli olan uygulamalar ve çözüm önerilerinin hayata geçirilmesi noktasında etkili olacağı düşünülmektedir. Literatür ışığında öğrencilerin yanı sıra aile, okul idaresi ve beden eğitimi öğretmenlerinin de öğrencilerin derse katılımı noktasında etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada beden eğitimi derslerinde aktif rol oynayan öğrencilerin derse yönelik yatkınlıkları ve motivasyonları ile birlikte beden eğitimi öğretmenlerinin davranışlarına yönelik dönüşümsel liderlik algılarının karma yöntem aracılığıyla araştırılması amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırma ile öğrencilerin beden eğitimi derslerine katılımında etkili olan faktörler ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi dönüşümsel liderlik bağlamında ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların eski çağlardan beri tüm dünyada etkisini ve güncelliğini hiç kaybetmeyen beden eğitimi ve spor alanına bilimsel bir bakış açısıyla destek olması hedeflenmiştir.

Bu süreçte yüksek lisans eğitimimden itibaren bana yol gösteren, her anlamda gelişime katkı sağlamak amacıyla değerli bilgi ve tecrübeleriyle beni yönlendiren, sadece akademik anlamda değil duruşu ve kişiliği ile de örnek aldığım danışman hocam Prof. Dr. Erman ÖNCÜ'ye teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alarak çok kıymetli bilgi ve bakış açılarıyla araştırmama katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Durmuş EKİZ ve Doç. Dr. Hamit CİHAN'a, hem ablam hem de meslektaşım olarak bana her zaman yol gösteren ve akademik hayata adım atmamın öncülerinden biri olan Dr. Öğr. Üyesi Sonnur KÜÇÜK-KILIÇ'a, nitel araştırmalar anlamında bilgilerinden faydalandığım sevgili hocam Prof. Dr. Nedim ALEV'e, akademik anlamda her konuda örnek olarak gördüğüm değerli hocam Prof. Dr. Bülent GÜRBÜZ'e ve tez jürimde yer alarak beni onurlandıran kıymetli hocam Doç. Dr. Funda KOÇAK'a teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu Trabzon'un Ortahisar ilçesinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapan özellikle beden eğitimi öğretmenlerine ve öğrencilere, okul idarecilerine, bazı zamanlarda araştırmam için derslerinden fedakârlık etmek zorunda kalan diğer branş öğretmenlerine, çalışmanın nitel aşamasında çocukları ile birebir görüşme yapmama fırsat sağlayan veliler olmak üzere çalışmaya dahil olan tüm öğrencilerin ailelerine, mensubu olmaktan memnuniyet duyduğum Trabzon Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü personellerine teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olarak destek veren, bugünlere gelmemizde tek başına büyük fedakârlıklar üstlenen ve bizi yetiştiren annem başta olmak üzere rahmetli babam, ablalarım ve kardeşime teşekkür ederim. Bu zorlu yolculukta her konuda desteğini arkamda hissettiğim, gerek verilerin toplanmasında benimle birlikte okulları gezerek yardımcı olan gerekse de tez yazım sürecinde hiçbir zaman yardımlarını eksik etmeyen, her türlü problemi benimle birlikte dert edinen, beni her konuda ve her anlamda destekleyerek sabırla yanımda olan sevgili eşim Burak Ahmet AKBULUT'a sonsuz teşekkür ederim. Son olarak doktora eğitimim sürecinde hayatımıza giren, varlığına şükrettiğim, hayata bakış açımızı değiştiren ve bu süreçte belki de en çok ona vakit ayırmam gereken zamanlardan alıp tez araştırmama yoğunlaşmak zorunda olduğum...

Biricik kızım Asel Erva'ya ithafen.

Mayıs, 2021

Vildan AKBULUT

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
GRAFİKLER LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ	xxiii
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı	5
1. 1. 1. BEMÖ'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmasına Ait Alt Amaçlar	5
1. 1. 2. Nicel Bölüme Ait Alt Amaçlar	5
1. 1. 3. Nitel Bölüme Ait Alt Amaçlar	7
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	7
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	9
1. 5. Tanımlar	9
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	11
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	11
2. 1. 1. Liderlik	11
2. 1. 1. 1. Liderlik Kavramı ve Özellikleri	11
2. 1. 1. 2. Liderlik Yaklaşımları	13
2. 1. 1. 2. 1. Özellikler Yaklaşımı	13
2. 1. 1. 2. 2. Davranışçı Yaklaşım	14
2. 1. 1. 2. 3. Durumsallık Yaklaşımı	15
2. 1. 2. Dönüşümsel Liderlik	16
2. 1. 2. 1. Dönüşümsel Liderlik Kavramı ve Özellikleri	16
2. 1. 2. 2. Dönüşümsel Liderliğin Boyutları.....	18
2. 1. 2. 2. 1. İdealize Etki	18

2. 1. 2. 2. 2. İlham Veren Motivasyon	18
2. 1. 2. 2. 3. Entelektüel Uyarım	18
2. 1. 2. 2. 4. Bireysel Saygı	19
2. 1. 3. Motivasyon.....	19
2. 1. 3. 1. Motivasyon Kavramı ve Özellikleri.....	19
2. 1. 3. 2. Motivasyon Kaynakları.....	20
2. 1. 3. 2. 1. İçsel Motivasyon	21
2. 1. 3. 2. 2. Dışsal Motivasyon.....	21
2. 1. 3. 3. Motivasyon Teorileri.....	22
2. 1. 3. 3. 1. Başarı İhtiyacı Teorisi	22
2. 1. 3. 3. 2. Yükleme Teorisi.....	22
2. 1. 3. 3. 3. Hedefi Gerçekleştirme Teorisi	23
2. 1. 3. 3. 4. Algılanan Yeterlilik Teorisi	23
2. 1. 4. Tutum	24
2. 1. 4. 1. Tutum Kavramı ve Özellikleri	24
2. 1. 4. 2. Tutumu Oluşturan Bileşenler	26
2. 1. 4. 2. 1. Bilişsel Bileşen.....	26
2. 1. 4. 2. 2. Duyuşsal Bileşen.....	27
2. 1. 4. 2. 3. Davranışsal Bileşen.....	27
2. 1. 4. 3. Tutumun İşlevleri	27
2. 1. 4. 3. 1. Araçsallık (Fayda) İşlevi.....	28
2. 1. 4. 3. 2. Ego Savunma İşlevi	28
2. 1. 4. 3. 3. Bilgi İşlevi.....	28
2. 1. 4. 3. 4. Değer İfade Etme İşlevi	29
2. 1. 5. Öz-Yeterlik.....	29
2. 1. 5. 1. Öz-Yeterlik Kavramı.....	29
2. 1. 5. 2. Öz-Yeterlik Algısının Kaynakları	31
2. 1. 5. 2. 1. Doğrudan Deneyimler	31
2. 1. 5. 2. 2. Dolaylı Yaşantılar	31
2. 1. 5. 2. 3. Sözel İkna.....	32
2. 1. 5. 2. 4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar.....	32
2. 1. 5. 3. Öz-Yeterlik Algısını Harekete Geçiren Süreçler	33
2. 1. 5. 3. 1. Bilişsel Süreç.....	33
2. 1. 5. 3. 2. Motivasyonel Süreç.....	33
2. 1. 5. 3. 3. Duyuşsal Süreç.....	34
2. 1. 5. 3. 4. Karar Verme Süreci	34

2. 1. 6. Beden Eğitime Yatkınlık.....	35
2. 1. 7. Ergenlik Döneminde Gelişim ve Beden Eğitimi ve Spora Katılım.....	36
2. 1. 8. Araştırma Konusu İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	38
2. 1. 8. 1. Yurt Dışında Gerçekleştirilmiş Olan Çalışmalar.....	38
2. 1. 8. 2. Yurt İçinde Gerçekleştirilmiş Olan Çalışmalar	47
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	57
3. YÖNTEM	60
3. 1. Araştırma Modeli.....	60
3. 2. Örneklem Grubu	62
3. 2. 1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Örneklem Grubu	62
3. 2. 2. Nicel Bölümü Oluşturan Örneklem Grubu.....	62
3. 2. 3. Nitel Bölümü Oluşturan Örneklem Grubu	65
3. 3. Verilerin Toplanması.....	66
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	66
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu	66
3. 3. 1. 2. Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği (BEMÖ).....	67
3. 3. 1. 3. Dönüşümsel Öğretim Ölçeği (DÖÖ).....	67
3. 3. 1. 4. Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (BEYÖ)..	68
3. 3. 1. 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	69
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	69
3. 4. Verilerin Analizi.....	70
4. BULGULAR	72
4. 1. BEMÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular	72
4. 2. Nicel Bölüm.....	76
4. 2. 1. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Dağılımı ve İstatistik Test Sonuçları (I. Uygulama).....	76
4. 2. 2. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Dağılımı ve İstatistik Test Sonuçları (II. Uygulama)	95
4. 2. 3. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ I. ve II. Uygulama Puanlarının Karşılaştırılması.....	114
4. 3. Nitel Bölüm.....	138
4. 3. 1. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Görüşler.....	138
5. TARTIŞMA	159
5. 1. BEMÖ Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Bulguları İle İlgili Tartışma.....	159
5. 2. Nicel Bölüm Bulguları İle İlgili Tartışma	160
5. 3. Nitel Bölüm Bulguları İle İlgili Tartışma.....	176

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	183
6. 1. Sonuçlar.....	183
6. 1. 1. BEMÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması İle İlgili Sonuçlar.....	183
6. 1. 2. Nicel Bulgular İle İlgili Sonuçlar (I. Uygulama).....	183
6. 1. 3. Nicel Bulgular İle İlgili Sonuçlar (II. Uygulama).....	186
6. 1. 4. Nicel Bulgular İle İlgili Sonuçların Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama).....	189
6. 1. 5. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar.....	191
6. 2. Öneriler.....	192
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	192
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	193
7. KAYNAKLAR	195
8. EKLER	234
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	245

ÖZET

Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Dönüşümsel Liderlik Algıları, Beden Eğitimi Dersi Yatkinlıkları ve Motivasyonlarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı, ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkinlıklarını, motivasyonlarını ve öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik algılarını boylamsal bir çalışma ile ele alarak bazı bağımsız değişkenlere ve öğrenci görüşlerine göre incelemek ve değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmanın bir diğer amacı ise “Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlamasını yapmaktır. Araştırmanın ölçek uyarlamasına ilişkin örneklem grubunu 1232 öğrenci, nicel bölümün örneklem grubunu I. uygulama için 2183 öğrenci ve II. uygulama için 2106 öğrenci, nitel bölümünün örneklem grubunu ise 26 öğrenci oluşturmuştur. Karma yöntem deseninde tasarlanan çalışmada açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde boylamsal tarama modeli, nitel bölümünde ise özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde veri toplama aracı olarak “Beden Eğitimi Yatkinlık Ölçeği”, “Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği” ve “Dönüşümsel Öğretim Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. BEMÖ’nin geçerlik-güvenirlik çalışması kapsamında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ayrıca korelasyon ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. I ve II. Uygulama sonucu elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, tek örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe ve Dunnett’s C çoklu karşılaştırma ve korelasyon testleri, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi metodu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda “Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği”nin ortaokul ve lise öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırma grubunda yer alan katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik tutum, öz-yeterlik, içsel motivasyon ve dışsal motivasyonlarının orta seviyenin üzerinde, beden eğitimi dersine yönelik motivasyonsuzluklarının düşük seviyede ve beden eğitimi öğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanlarının orta seviyede olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum, öz-yeterlik, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk ve beden eğitimi öğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanlarının cinsiyet, sınıf, beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşama durumu, beden eğitimi öğretmenin cinsiyeti, ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör vb.) birey bulunma durumu, okul spor takımında yer alma durumu ve bir spor kulübüne bağlı (lisanslı) olarak spor yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde

farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde ise öğrenciler beden eğitimi dersinin güzel ve dinlenmeyi sağlayan/rahatlatıcı bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler dersin önemli ve gerekli bir ders olduğunu, dersin spora yönlendirme ve aktivite/spor yapma açısından gerekli olduğunu, ders içerisinde bir şey öğretilmemesi ve eğitime katkı sağlamaması açısından ise gerekli bir ders olarak görülmediğini ve derslerin verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler genel olarak beden eğitimi dersinde kendilerini yeterli gördüklerini ve beden eğitimi dersinde yeterli olmaktan gösterilenleri/aktiviteleri yapabilmeyi anladıklarını, beden eğitimi öğretmenlerinin derse yönelik motivasyonu etkilediğini, ebeveyn, aile, arkadaş ve okulun imkânlarının derse yönelik motivasyon üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan öğrenciler beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken özellikleri çocuklara iyi/güzel davranan, dersi iyi öğretebilen, bir spor branşı ile ilgilenen ve meslek bilgisine sahip olan kişiler şeklinde sıralamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Tutum, Öz-Yeterlik, Yatkınlık, Motivasyon, Dönüşümsel Liderlik, Ortaokul ve Lise Öğrencisi

ABSTRACT

An Investigation of Middle and High School Students' Transformational Leadership Perceptions, Predisposition and Motivations for Physical Education Lessons through Mixed Method

The objective of this study is to examine middle and high school students' perceptions of transformational leadership on physical education course predispositions, motivations, and teachers' behaviors with a longitudinal study, and to examine them according to some independent variables and student views, and to reveal the relationship between the variables. Another aim of the study is to adapt the "Physical Education Motivation Scale (PEMS)" to Turkish. The sample group for the scale adaptation of the research was 1232 students, the sample group of the quantitative part was 2183 students for the first application and 2106 students for the second one and the sample group of the qualitative part consisted of 26 students. Exploratory sequential mixed method design was used in the study designed in mixed method design. The longitudinal survey model was used in the quantitative part of the study, and the case study method was used in the qualitative part. In the quantitative part of the study, "Physical Education Predisposition Scale", "Physical Education Motivation Scale" and "Transformational Teaching Scale" were used as data collection tools. Semi-structured interview form was used to collect qualitative data. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed within the scope of the validity-reliability study of PEMS, and the correlation and Cronbach Alpha internal consistency coefficients were calculated. Descriptive statistics, t-test, one sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Scheffe and Dunnett's C multiple comparison and correlation tests were employed in the analysis of the quantitative data obtained as a result of the first and second applications, and content analysis method was used in the analysis of qualitative data. As a result of the analysis, it has been found out that the "Physical Education Motivation Scale" is a valid and reliable measurement tool for middle school and high school students. In accordance with the findings obtained from the quantitative part of the study, the participants in the research group have attitudes towards physical education lesson, self-efficacy, intrinsic motivation and extrinsic motivation are above medium level, their lack of motivation towards physical education lesson is low, and they are idealized with regard to the transformational leadership behaviors perceived by physical education teachers. The scores of influence, inspirational motivation, intellectual stimulation and individual respect were found to be at a moderate level. As a result of the research, it has been found to differentiate in a meaningful way depending on the variables of students' attitude towards physical education lesson, self-efficacy, intrinsic motivation, extrinsic motivation, lack of motivation and idealized effect on transformational leadership behaviors perceived by physical education teachers, inspirational motivation, intellectual stimulation and

individual respect scores in gender, classroom, physical education lesson status of experiencing injury/disability, gender of the physical education teacher, presence of an individual interested in sports (audience, athlete, coach, etc.) in the family, status of being in the school sports team, and status of doing sports in a sports club (as licensed). In the qualitative part of the study, the students have stated that physical education lesson is a nice and relaxing lesson. In addition, the students pointed out that the lesson was an important and necessary lesson, that the lesson was necessary in terms of orientation to sports and doing activities/sports, it was not seen as a necessary lesson in terms of not being taught and not contributing to education and the lessons were efficient. Students generally stated that they regard themselves competent in physical education lesson and understand that they are able to do activities thought in physical education lesson and that physical education teachers affect the motivation for the lesson, and the opportunities of parents, family, friends and school have an effect on motivation for the lesson. On the other hand, the students listed the qualities that should be found in physical education teachers as people who treat children well, who can teach the lesson well, who are interested in a sports branch and have professional knowledge.

Keywords: Physical Education, Predisposition, Motivation, Transformational Leadership, Middle and High School Student

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı.....	62
2.	Nicel Bölümün Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı (I. Uygulama).....	63
3.	Nicel Bölümün Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı (II. Uygulama).....	64
4.	Nitel Bölümün Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı	65
5.	BEMÖ Puanlarının Dağılımı.....	72
6.	BEMÖ Madde Faktör Yükleri.....	73
7.	BEMÖ Uyum İndeksi Değerleri.....	74
8.	BEMÖ Faktörler Arası Korelasyon ve Güvenirlik Katsayıları	75
9.	BEMÖ ve BEYÖ Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	76
10.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Dağılımı (I. Uygulama)	77
11.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı (I. Uygulama).....	80
12.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı (I. Uygulama)	82
13.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Beden Eğitimi Dersinde Yaralanma/Sakatlanma Deneyimi Yaşama Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (I. Uygulama)	84
14.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Beden Eğitimi Öğretmeninin Cinsiyeti Değişkenine Göre Dağılımı (I. Uygulama)	86
15.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Ailede Sporla İlgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) Birey Bulunma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (I. Uygulama)	88
16.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Okul Spor Takımında Yer Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (I. Uygulama)	90
17.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Bir Spor Kulübüne Bağlı Olarak (lisanslı) Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (I. Uygulama).....	92

18.	Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları (I. Uygulama).....	95
19.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Dağılımı (II. Uygulama).....	96
20.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı (II. Uygulama)	99
21.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı (II. Uygulama)	101
22.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Beden Eğitimi Dersinde Yaralanma/Sakatlanma Deneyimi Yaşama Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (II. Uygulama)	103
23.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Beden Eğitimi Öğretmeninin Cinsiyeti Değişkenine Göre Dağılımı (II. Uygulama).....	105
24.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Ailede Sporla İlgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) Birey Bulunma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (II. Uygulama)	107
25.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Okul Spor Takımında Yer Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (II. Uygulama).....	109
26.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Bir Spor Kulübüne Bağlı Olarak (lisanslı) Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (II. Uygulama)	111
27.	Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları (II. Uygulama)	114
28.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama)	115
29.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama).....	117
30.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama).....	119
31.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Beden Eğitimi Dersinde Yaralanma/Sakatlanma Deneyimi Yaşama Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama).....	124
32.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Beden Eğitimi Öğretmeninin Cinsiyeti Değişkenine Göre Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama).....	127
33.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Ailede Sporla İlgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) Birey Bulunma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama).....	130
34.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Okul Spor Takımında Yer Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama).....	133

35.	BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Bir Spor Kulübüne Bağlı Olarak (lisanslı) Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (I ve II. Uygulama).....	136
36.	Beden Eğitimi Dersine Yönelik Genel Görüşler	139
37.	Beden Eğitimi Dersinin Önemi	140
38.	Beden Eğitimi Dersinin Gerekliliği	141
39.	Beden Eğitimi Dersinin Gerekli Olma Nedenleri.....	142
40.	Beden Eğitimi Dersinin Gerekli Olmama Nedenleri	144
41.	Beden Eğitimi Dersinin Verim Durumu.....	144
42.	Beden Eğitimi Dersinin Verimli Olma Nedenleri	145
43.	Beden Eğitimi Dersinin Verimli Olmama Nedenleri	146
44.	Beden Eğitimi Dersinde Yeterlilik İle İlgili Görüşler	147
45.	Beden Eğitimi Dersinde Yeterli Olmayı İfade Etme Durumu.....	149
46.	Beden Eğitimi Öğretmeninin Derse Yönelik Motivasyonu Etkileme Durumu.....	150
47.	Beden Eğitimi Öğretmeninin Derse Yönelik Motivasyonu Etkileme Şekli.....	151
48.	Beden Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyon Üzerinde Etkili Olan Faktörler	153
49.	Motivasyon Üzerinde Etkili Olan Faktörlerin Kişinin Motivasyonunu Etkileme Durumu	154
50.	Beden Eğitimi Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Özellikler.....	155

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Dönüşümsel liderliğin faktörleri.....	17
2.	Öz-yeterlik inancı şematik yapısı	30
3.	Gençlerde fiziksel aktivite geliştirme modeli	35
4.	Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni	60
5.	Araştırma sürecine ait işlem basamakları	61



GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik No</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü	77
2.	BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü	78
3.	DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü	79
4.	Cinsiyete göre BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	80
5.	Cinsiyete göre BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	81
6.	Cinsiyete göre DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	81
7.	Sınıfa göre BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	83
8.	Sınıfa göre BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	83
9.	Sınıfa göre DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünüm.....	83
10.	Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü	85
11.	Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	85
12.	Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü	85
13.	Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	87
14.	Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	87
15.	Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	87
16.	Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	89

17.	Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	89
18.	Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	89
19.	Okul spor takımında yer alma durumuna göre BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	91
20.	Okul spor takımında yer alma durumuna göre BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	91
21.	Okul spor takımında yer alma durumuna göre DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	91
22.	Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü	93
23.	Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü	93
24.	Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü	93
25.	BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	96
26.	BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü	97
27.	DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü	98
28.	Cinsiyete göre BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	99
29.	Cinsiyete göre BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	100
30.	Cinsiyete göre DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	100
31.	Sınıfa göre BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	102
32.	Sınıfa göre BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	102
33.	Sınıfa göre DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	102
34.	Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	104
35.	Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	104

36.	Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	104
37.	Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	106
38.	Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	106
39.	Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	106
40.	Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	108
41.	Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	108
42.	Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	108
43.	Okul spor takımında yer alma durumuna göre BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	110
44.	Okul spor takımında yer alma durumuna göre BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	110
45.	Okul spor takımında yer alma durumuna göre DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	110
46.	Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	112
47.	Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü	112
48.	Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü.....	112
49.	BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü	115
50.	BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünüm.....	116
51.	DÖÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü	116
52.	Cinsiyete göre BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü.....	118
53.	Cinsiyete göre BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü.....	118

54.	Cinsiyete göre DÖÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü.....	118
55.	Sınıfa göre BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü.....	121
56.	Sınıfa göre BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü.....	122
57.	Sınıfa göre DÖÖ alt boyut (idealize etki ve ilham veren motivasyon) I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü	122
58.	Sınıfa göre DÖÖ alt boyut (entelektüel uyarım ve bireysel saygı) I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü	123
59.	Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü	125
60.	Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü	125
61.	Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre DÖÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü	126
62.	Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü	128
63.	Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü	128
64.	Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre DÖÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü	129
65.	Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü.....	131
66.	Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü.....	131
67.	Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre DÖÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü.....	132
68.	Okul spor takımında yer alma durumuna göre BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü	134
69.	Okul spor takımında yer alma durumuna göre BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü	134
70.	Okul spor takımında yer alma durumuna göre DÖÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü	135

71. Bir spor kulübüne bağılı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre
BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü137
72. Bir spor kulübüne bağılı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre
BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü.....137
73. Bir spor kulübüne bağılı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre DÖÖ
alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü138



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEBOÖGM	: Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü
BEYÖ	: Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği
BEMÖ	: Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği
DÖÖ	: Dönüşümsel Öğretim Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DSÖ (WHO)	: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)



1. GİRİŞ

Bireylerin günlük yaşam faaliyetlerini sürdürmelerinde yeni durum ve olgularla karşılaşmaları onların yeni bilgiler öğrenmelerinde ve eğitilmelerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bundan dolayı da insanların yaşamı anlamaları ve olayları anlamlandırmaları yalnızca kendi yaşantıları yoluyla mümkün olmaktadır. Bunu sağlamanın en önemli yollarından biri de eğitimidir. Eğitim, çeşitli nitelikler ve sosyolojik özelliklere sahip olan insanın var olduğu zamandan beri olagelmiş bir olgudur (Küçükylmaz, 2017; Şimşek, 2008; Varış, 1996). Doğumdan başlayarak yaşam boyu devam eden eğitim sürecinde amaç, bireylerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra fiziksel, psikomotor, duygusal ve sosyal yönlerinin de gelişmesini sağlamaktır (Demirhan, 2006; Kangalgil, Hünük, & Demirhan, 2006). Eğitim süreci içerisinde oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile beden eğitimi dersleri aracılığıyla sağlanmaya çalışılan fiziksel gelişim, doğum öncesi dönemden başlayarak ergenlik dönemine kadar süreklilik arz eden bir durumdur (D. S. Özer & K. Özer, 2009). Bu dönem içerisinde çocuk ve gençlerin fiziksel aktiviteye katılımları onlara olumlu ve kalıcı tecrübeler sağlamasının yanı sıra bu alışkanlığın yaşam boyunca sürdürebilmesine de katkı sağlamaktadır (Spencer-Cavaliere & Rintoul, 2012).

Genç nesillere ruhsal ve fiziksel açıdan sağlık kazandıran bir alan olarak görülen beden eğitimi ve spor faaliyetleri, fiziksel aktiviteye katılımın temelini oluşturmaktadır (Mili Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü [MEBOÖGM], 2016). Fiziksel aktiviteye katılan çocukların güç, hız ve esneklik gibi fiziksel kapasitelerini arttırabildikleri ve ayrıca koşma, atlama, fırlatma, yakalama ve denge gibi temel motorik becerileri kazandıkları belirtilmektedir (Koulouvaris, Tsolakis, Tsekouras, Donti, & Papagelopoulos, 2018). Ayrıca fiziksel rahatsızlıkların giderilmesi, zihinsel rahatlatma ve sağlık problemlerinin önlenmesi gibi faydalarının da olduğu ifade edilmektedir (Biddle, Fox, & Boutcher, 2000; Carless & Douglas, 2010). Fiziksel aktiviteye katılımın bilinen tüm bu faydalarına rağmen teknolojinin gelişmesi, taş yığınının dönen çevre, yürümek yerine her yere araçla gitme isteği ve değişen yaşam standartlarıyla birlikte hareket ihtiyacı olan bireylerin ve çocukların, pasif yaşam tarzına sürüklendiği ve daha az hareket ettiği aşikârdır (Haşıl-Korkmaz & Deniz, 2013; Zorba, 2006). Avrupa'da gerçekleştirilmiş olan bir çalışmanın bulguları da birçok ülkede yetişkinlerin üçte ikisinin yeterli düzeyde fiziksel aktiviteye katılmadığını ve bu oranın Belçika'da %40, Fransa'da %43, Hollanda'da %19 ve Danimarka'da %22 olduğunu göstermektedir (Sjöström, Oja, Hagströmer, Smith, & Bauman, 2006). Ülkemizde yapılmış olan çalışmaların bulguları da benzer şekilde sonuçları ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda Aktif Yaşam Derneği'nin (2010) raporunda, toplumun yalnızca %25'inin fiziksel aktiviteye katıldığı, öğrencilerin (%72) en hareketsiz grup olduğu ve en hareketsiz zaman diliminin ise serbest zamanlar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaş gruplarına göre detaylı inceleme yapıldığında; en hareketsiz yaş grubunun 15-19 yaş grubu (%63) olduğu, en

hareketli yaş grubunun ise 35-44 yaş grubu olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan Türkiye Halk Sağlığı Kurumunun (2014) yapmış olduğu araştırmada erkeklerde egzersize katılmayanların oranı “12-14 yaş aralığında %41,4” iken bu oran “15-18 yaş aralığında %44,6”dır. Benzer sonuçların elde edildiği kadınlarda ise hiç egzersiz yapmayanların oranının 12-14 yaş grubunda %69,8 olduğu, 15-18 yaş grubunda ise %72,5 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca birçok gencin düzenli uygulama fırsatlarının yetersiz olmasından, öğretimin olmamasından ya da ihtiyacı karşılayamamasından, fiziksel aktivitelerde desteklenmemesinden dolayı sportif aktivitelere katılım sağlayamadığı ifade edilmektedir (D. S. Özer & K. Özer, 2009). Hâlbuki genç nesillerin fiziksel aktiviteye yönlendirilmesinde okul temelli beden eğitimi faaliyetlerinin en önemli kaynak olduğu belirtilmektedir (EU Physical Activity Guidelines [EUPAG], 2008). Bu nedenle sağlıklı gençlerin yetiştirilebilmesi ve okul sonrasında da fiziksel aktiviteye katılımın devam ettirilebilmesi için eğitim kurumlarının katkısı göz ardı edilemez bir gerçektir. Nitekim bazı çocukların yalnızca beden eğitimi derslerinde fiziksel aktiviteye katılabildikleri ifade edilmektedir (Gallahue & Donnelly, 2003).

Okul çağındaki çocukların fiziksel açıdan gelişimlerini sağlamak amacıyla ders programlarına konulmuş olan beden eğitimi dersi ile oyun ve fiziki etkinlikler dersine aktif bir şekilde katılımın o dönemdeki çocukların hem fiziksel hem de zihinsel ve sosyal yönden gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu derslere ve spora katılımı etkili olan faktörlere öğrenci açısından bakıldığında ise onların öz-yeterliliklerinin (Barr-Anderson vd., 2008; Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000; Strauss, Rodzilsky, Burack, & Colin, 2001), yapmış oldukları aktiviteden zevk almalarının (Cairney vd., 2012; Motl vd., 2001; Trost vd., 1997), dersi sevmelerinin, kendilerine olan güvenlerinin ve motivasyon düzeylerinin (Biddle, Soos, & Chatzisarantis, 1999; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, & Cury, 2002) yanı sıra dersi yürüten öğretmenlerin onlara yönelik davranışlarının ve öğretim stillerinin (Heimlich & Norland, 2002) de etkili olduğu düşünülmektedir.

İnsanların belirli bir eyleme başlamasını ve o eylemi devam ettirmesini sağlayan nedenleri açıklamak için kullanılan motivasyon kavramı (Chandler, Cronin, & Vamplew, 2007), kişileri belirlenen hedefler doğrultusunda sürekli olarak harekete geçirmek amacıyla yapılan etkinlikler şeklinde ifade edilmektedir (Eren, 2008). Weinberg ve Gould (2015) motivasyonun bireyin çabasının yönünü ve yoğunluğunu ifade ettiğini belirtmişlerdir. Çabanın yönü bireyin bazı durumları aramasını, herhangi bir duruma yaklaşmasını veya belirli durumlardan kaçmasını belirtilirken, çabanın yoğunluğu; bireyin bir olay karşısında ne derece efor sarf ettiğine işaret etmektedir. Motivasyonun bireylerin performansını büyük ölçüde etkilediği belirtilmektedir (Kondrič, Sindik, Furjan-Mandić, & Schiefler, 2013). Bu bağlamda spora, fiziksel aktiviteye ve beden eğitimi derslerine katılımı önemli bir yere sahip olan motivasyon, spordaki davranışların temel belirleyicisi olarak görülmektedir (Cox, Smith, & Williams, 2008; Sheehan, Herring, & Campbell, 2018; Shen, Li, Sun, & Rukavina, 2010). Yapılan çalışmalar da motivasyonun beden eğitime katılımı etkilediğini göstermektedir (Crimarco vd., 2018). İnsanların fiziksel aktiviteye ve spora katılım

motivasyonlarını etkileyen çeşitli nedenler bulunmaktadır. Bu nedenler bireylerin aktivite seçiminde, tercih edilen spor mekânında ve aktiviteye ayrılan sürede değişiklik gösterebilmektedir. Ayrıca fiziksel aktiviteye katılım motivasyonunu yaşın, cinsiyetin, aktiviteye katılım sıklığının ve sosyo-kültürel yapının da etkilediği belirtilmiştir (Cecchini, Méndez, & Muñiz, 2002; Egli, Bland, Melton, & Czech, 2011; Moreno, González-Cutre, Martín-Albo, & Cervelló, 2010; Verloigne vd., 2011). Gençlerin ve çocukların bu etkinliklere katılım motivasyonlarını etkileyen faktörler ise yetişkin bireylerden daha farklı olabilmektedir. Guedes ve Netto (2013) yapmış oldukları çalışmada gençlerin spora katılımını etkileyen en önemli motivasyonun beceri geliştirme ve sağlık olduğunu, en az önemli görülen motivasyonun ise eğlence ve başarı/statü olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada cinsiyetin, yaşın, spor türünün, antrenmana başlama zamanının ve süresinin, antrenman yoğunluğunun da spora katılım motivasyonunu önemli ölçüde etkilediği ifade edilmiştir. Diğer yandan Koivula'nın (1999) çalışmasında spora katılımı etkileyen en önemli faktörlerin fiziksel sağlık, eğlence ve aktiviteden hoşlanma olduğu belirtilmiştir. Unutulmamalıdır ki öğrenciler veya sporcular ne kadar motive olursa başarıya ulaşmaları ve sürekli katılım sağlamaları da o kadar muhtemel olmaktadır (Akbaba, 2006). Bu nedenle planlanan faaliyetlerin öğrencileri motive edecek şekilde düzenlenmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir.

Çocukluktan ergenlik ve yetişkinliğe kadar aktif bir yaşam tarzı sürmeye yardımcı olan ve ayrıca elde edilen bilgi ve yeteneklerin yaşam boyunca devam ettirilmesini sağlayan beden eğitimi (Lee, Burgeson, Fulton, & Spain, 2007), çocukların fiziksel etkinlikler aracılığı ile psikomotor vb. gelişimin alanlarına katkı sağlayan bir faaliyet alanı olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Eğitim süreci ve beden eğitimi dersleri içerisinde karşılaşılan durumlar, yaşanan olaylar ve öğretmenlerin davranışları gibi birçok nedenden dolayı öğrenciler farklı tutumlar sergileyebilmektedirler. Bir kişiye atfedilen ve kişinin herhangi bir olay ya da durum ile alakalı tepki biçimini oluşturma eğilimi olan tutumlar (İnceoğlu, 2011; Kağıtçıbaşı, 2012), “kişinin belirli bir nesne, fikir ya da kişiye karşı geliştirdiği, bilişsel veya duygusal unsurları içeren ve davranışsal eğilimi olan kalıcı bir durumdur” (Freedman, Sears, & Carlsmith, 2003, s. 338). Davranışları olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyen tutumların (Bernstein, Phillips, & Silverman, 2011), öğrencilerin beden eğitimi algısını etkileyebileceği ve bunun da öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde etkili olabileceği belirtilmektedir (Pajares, 1992; Zimbardo & Leippe, 1991). Bu açıdan bakıldığında beden eğitimi derslerinde olumsuz veya istenmeyen bir durumla karşılaşan öğrencilerin aktiviteye katılmak istemeyeceği (Carlson, 1995; Ennis, 1996), diğer yandan olumlu bir durumla karşılaşan öğrencilerin ise davranışlarının pozitif yönde değişeceği ve aktiviteye yönelik tutumunun da olumlu yönde olabileceği ifade edilmektedir (Ajzen, 2005; Carlson, 1995; Silverman & Subramaniam, 1999). Ayrıca öğrencilerin beden eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ailelerinin, arkadaş çevrelerinin, öğretmenlerinin ve medyanın etkili olduğu belirtilmektedir (Hicks, Crist, Wiggins, & Moode, 2001; Özer & Aktop, 2003). Yapılan araştırmalar öz-yeterliğinde beden eğitimine katılımda

etkili olduğunu göstermektedir (Sallis vd., 2000; Strauss vd., 2001). Spor performansının önemli bir belirleyicisi olan ve spor psikolojisinde “bireyin belirli bir seviyede performansı sergileyebilmek için algılamış olduğu yeterlik düzeyi” olarak ifade edilen öz-yeterlik (Bandura, 1977b; Bandura 1997’den aktaran Feltz & Öncü, 2014, s. 418), “kişinin bir görevi başarı ile yerine getirme algısı” (Weinberg & Gould, 2015, s. 334) olarak da ifade edilmektedir. Öz-yeterlik algısının gelişmesi ve istenilen düzeye ulaşmasında içinde yaşanılan toplum kadar eğitim kurumlarının ve dolayısıyla da bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin en önemli etkenlerden biri olduğu belirtilmektedir (Akkoyunlu, Orhan, & Umay, 2005). Bu nedenle sağlıklı yaşam bilincinin oluşturulmaya çalışıldığı ve öğrencilerin fiziksel olarak aktif bir yaşam sürmelerine yardımcı olacak olan beden eğitimi derslerinde bu dersleri yürüten beden eğitimi öğretmenlerine öğrencilerde öz-yeterlik algısının oluşturulması noktasında büyük bir yük düştüğü düşünülmektedir. Fiziksel aktiviteye ilişkin tutum ile öz-yeterlik algısını içeren beden eğitimi yatkınlığı, Welk (1999) tarafından oluşturulan “Gençlerde Fiziksel Aktivite Geliştirme Modeli”ne dayanmaktadır. Model fiziksel aktiviteye katılımda belirleyici konumda bulunan, yatkınlık, sosyal destek, kolaylaştırıcılar ve kişisel bilgilerden meydana gelen kategorilerin etkileşiminden oluşmaktadır (Welk, 1999).

Lider ve liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok yaklaşımın üretildiği görülmektedir. Liderlik yaklaşımlarının günümüz dünyasına gelene kadar geçen zaman içerisindeki değişimi uzun yıllar boyunca yapılan araştırmaların konuları arasında yer almaktadır. Günümüzde bilinen liderlik yaklaşımlarının özellikler yaklaşımı, davranışçı yaklaşım, durumsallık yaklaşımı ve neo-karizmatik yaklaşımlar olmak üzere dört ana yaklaşımdan oluştuğu görülmektedir (Çakar & Arbak, 2003). Devam eden bu süreç içerisinde dönüşümcü liderlik kavramı da bu yaklaşımlara dâhil olmuştur (Ünüvar, 2015). Bass ve Riggio’ya (2006) göre son yirmi yılda dönüşümsel liderlik ile ilgili yapılan çalışmalarda artış olduğu belirtilmektedir. Bu alandaki çalışmalar ilk ve ağırlıklı olarak iş ve askeri çevrelerde (Celep, 2004) yapılmış olmasına rağmen, özellikle son yıllarda eğitim ve yönetim alanında da büyük önem kazandığı ifade edilmektedir (Bottery, 2001). Giderek önem kazanmaya başlayan dönüşümsel liderlik kavramı, “örgüt üyelerinin varsayım ve tutumlarını etkileme ve örgütün misyon ve amaçlarını oluşturma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Lewis, Goodman, & Fandt, 1994’ten aktaran Denton, 1999, s. 135). Bass (1997) dönüşümsel liderliğin ideal etki (takipçileri için rol model olan liderler, güven ve saygıyı teşvik eder), entelektüel uyarım (liderler, takipçilerini yenilikçi ve yaratıcı olmaları için cesaretlendirirler), ilham verici motivasyon (liderler, takipçilerine ilham verirler) ve bireyselleştirilmiş düşünce (liderler, bireylerin gelişimine ve başarısına gerçek ilgi gösterirler) olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu belirtmiştir.

Beden eğitimi ve spor alanında yapılan çalışmalar dönüşümsel liderliğin bu alandaki yararını ortaya koymaktadır. Çalışmaların bulguları dönüşümsel liderlik davranışının sporcu memnuniyeti, ilham verici motivasyon, performans ve grup bağlılığını içeren hem bireysel hem de grup düzeyindeki sonuçlar ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Arthur, Woodman, Ong, Hardy, &

Ntoumanis, 2011; Callow, Smith, Hardy, Arthur, & Hardy, 2009; Charbonneau, Barling, & Kelloway, 2001). Ayrıca Vella, Oades ve Crowe'un (2013) çalışmasında antrenörlerin dönüşümsel liderlik davranışlarının yüksek olmasının kişisel ve sosyal beceriler, bilişsel beceriler, hedef belirleme ve girişkenlik ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca dönüşümsel liderliğin beden eğitimi gibi sporun diğer paralelleri üzerinde de etkili olduğu belirtilmektedir (Morton, Keith, & Beauchamp, 2010).

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel sorusu, ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıkları, motivasyonları ve beden eğitimi öğretmenlerine yönelik algılamış oldukları dönüşümsel liderlik algıları arasında nasıl bir ilişki olduğudur. Çalışmanın bir diğer amacı ise Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasının yapılmasıdır. Bu çerçevede çalışmanın ölçek uyarlama, nicel ve nitel bölümündeki araştırma soruları şunlardır:

1. 1. 1. BEMÖ'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmasına Ait Alt Amaçlar

1. Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği ortaokul ve lise öğrencileri için geçerli midir?
2. Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği ortaokul ve lise öğrencileri için güvenilir midir?

1. 1. 2. Nicel Bölüme Ait Alt Amaçlar

Ortaokul ve lise öğrencilerinin;

1. Beden eğitimi dersi yatkınlıkları (I. uygulama ve II. uygulama) ne düzeydedir?
2. Beden eğitimi dersi motivasyonları (I. uygulama ve II. uygulama) ne düzeydedir?
3. Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik dönüşümsel liderlik algıları (I. uygulama ve II. uygulama) ne düzeydedir?
4. Beden eğitimi dersi yatkınlıkları (I. uygulama ve II. uygulama) “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Beden eğitimi dersi motivasyonları (I. uygulama ve II. uygulama) “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik dönüşümsel liderlik algıları (I. uygulama ve II. uygulama) “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Beden eğitimi dersi yatkınlıkları (I. uygulama ve II. uygulama) “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Beden eğitimi dersi motivasyonları (I. uygulama ve II. uygulama) “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik dönüşümsel liderlik algıları (I. uygulama ve II. uygulama) “*sınıf*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Beden eğitimi dersi yatkinlıkları (I. uygulama ve II. uygulama) “*beden eğitimi öğretmenin cinsiyeti*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Beden eğitimi dersi motivasyonları (I. uygulama ve II. uygulama) “*beden eğitimi öğretmenin cinsiyeti*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik dönüşümsel liderlik algıları (I. uygulama ve II. uygulama) “*beden eğitimi öğretmenin cinsiyeti*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. Beden eğitimi dersi yatkinlıkları (I. uygulama ve II. uygulama) “*yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
14. Beden eğitimi dersi motivasyonları (I. uygulama ve II. uygulama) “*yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
15. Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik dönüşümsel liderlik algıları (I. uygulama ve II. uygulama) “*yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
16. Beden eğitimi dersi yatkinlıkları (I. uygulama ve II. uygulama) “*ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör vb.) birey bulunma durumu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
17. Beden eğitimi dersi motivasyonları (I. uygulama ve II. uygulama) “*ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör vb.) birey bulunma durumu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
18. Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik dönüşümsel liderlik algıları (I. uygulama ve II. uygulama) “*ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör vb.) birey bulunma durumu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
19. Beden eğitimi dersi yatkinlıkları (I. uygulama ve II. uygulama) “*okul spor takımlarında yer alma durumu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
20. Beden eğitimi dersi motivasyonları (I. uygulama ve II. uygulama) “*okul spor takımlarında yer alma durumu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
21. Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik dönüşümsel liderlik algıları (I. uygulama ve II. uygulama) “*okul spor takımlarında yer alma durumu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
22. Beden eğitimi dersi yatkinlıkları (I. uygulama ve II. uygulama) “*bir spor kulübüne bağlı (lisanslı) olarak spor yapma durumu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

23. Beden eğitimi dersi motivasyonları (I. uygulama ve II. uygulama) “*bir spor kulübüne bağlı (lisanslı) olarak spor yapma durumu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
24. Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik dönüşümsel liderlik algıları (I. uygulama ve II. uygulama) “*bir spor kulübüne bağlı (lisanslı) olarak spor yapma durumu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
25. Beden eğitimi dersi yatkınlıkları, beden eğitimi dersi motivasyonları ve beden eğitimi öğretmenlerine yönelik dönüşümsel liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır (I. uygulama ve II. uygulama)?

1. 1. 3. Nitel Bölüme Ait Alt Amaçlar

Ortaokul ve lise öğrencilerinin;

1. Beden eğitimi dersi hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Beden eğitimi dersine yönelik yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Beden eğitimi dersi motivasyonlarına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik düşünceleri nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Eğitim süreci içerisinde öğrencilerin derslere yönelik davranışlarını etkileyen birçok unsurun olduğu söylenebilir. Bu unsurlardan bazıları, öğretmenlerin öğrencilere olan yaklaşımlarının öğrencilerin tutumları ve motivasyonları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Geçer & Deryakulu, 2004). Diğer yandan öz-yeterliliğin de öğrencilerin derslere katılım sağlamaları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin dönüşümsel liderliklerinin öğrencilerin tutumu ve motivasyonu üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ve dönüşümsel liderliğin öğrencilerin beden eğitimine katılımını kolaylaştırabileceği ifade edilmektedir (Keith, 2009).

Çalışmanın gerekçesi ve öneminin daha somut bir şekilde ifade edilebilmesi amacıyla literatüre değinmek gerekirse yapılan literatür taramasının sonucunda beden eğitime yönelik tutumların (Balyan, Yerlikaya-Balyan, & Kiremitçi, 2012; Bernstein vd., 2011; Eraslan, 2015; Gürbüz, 2011; Gürbüz & Özkan, 2012; Jaureguy, 2013; Karakılıç, 2009; Koç, Murathan, Yetiş, & Murathan, 2015) ve öz-yeterlik algısının (Cairney, Hay, Faught, Mandigo, & Flouris, 2005; Eyüboğlu, 2012; Joet, Usher, & Bressoux, 2011; Reigal, Videra, & Gil, 2014; Ryan & Dzwaltowski, 2002; Wenthe, 2007) farklı çalışmalarda ve birlikte (Balyan, 2009; Çivril-Kara, 2018; Hagger, Chatzisarantis, & Stuart, 2001; Keskin, Öncü, & Küçük-Kılıç, 2016; Özkara, 2018; Şengül, 2016) çalışma konusu yapıldığı araştırmalara rastlanmıştır. Diğer yandan beden eğitime yönelik tutumlarının nitel yaklaşım (Koç vd., 2015) ve nicel yaklaşım çerçevesinde deneysel desende

(Görücü, 2007); ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitime yönelik tutumlarının karma yöntem deseninde (Erturan-İlker, 2010; Çivril-Kara, 2018; Rikard & Banville, 2006) ve ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitime yönelik öz-yeterliklerinin nicel yaklaşım çerçevesinde deneysel desende incelendiği (Robbins, Pender, Ronis, Kazanis, & Pis, 2004) çalışmalara rastlanılmıştır. Ayrıca bu iki kavramın karma yöntem deseninde ve boylamsal bir şekilde ele alındığı oldukça sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Küçük-Kılıç, 2017). Motivasyon kavramının genel olarak spor bağlamında ele alındığı (Akman, 2017; Guedes & Netto, 2013; Kaya, Kabakçı, & Doğan, 2015; Kondrić vd., 2013; Özşaker, Sarı, & Omrak, 2016; Sirkeci, 2018; Sit & Lindner, 2006; Yıldırım, 2017), beden eğitimi ile ilgili ise sınırlı sayıda (Baena-Extremuera, Gómez-López, Granero-Gallegos, & Abrales, 2014; Cox & Williams, 2008; Moreno vd., 2010) çalışmanın olduğu gözlenmiştir. Beden eğitimi ve spor alanında yurt içinde motivasyon ile ilgili kullanılan ölçekler incelendiğinde ise genel anlamda sporda güdülenme, durumsal güdülenme ve spora katılım güdüsü ile ilgili ölçeklerin bulunduğu ve bu ölçeklerinde madde sayılarının fazla olduğu göze çarpmaktadır (Daşdan-Ada, Aşçı, Kazak-Çetinkalp, & Altıparmak, 2012; Kazak, 2004; Kazak-Çetinkalp, 2010; Oyar, Aşçı, Çelebi, & Mülazımoğlu, 2001). Öğrencilerin beden eğitimi motivasyonunu ölçebilecek az maddeden oluşan bir ölçeğin Türkiye'ye uyarlanması bu çalışmanın bir diğer amacıdır. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın ayrı bir önem taşıdığı düşünülmektedir. Ülkemizde dönüşümsel liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise daha çok beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışlarının incelendiği görülmüştür (Akbulut, 2017; Can, 2002; Güllü & Arslan, 2009; Üşenmez, 2004). Diğer yandan dönüşümsel liderliğin ele alındığı sınırlı sayıda çalışmanın olduğu ve genellikle beden eğitimi ve spor ile ilgili alanlarda yönetici vasfında bulunan kişiler (Şirin & Yetim, 2009; Yetim, Tolukan, & Şahin, 2015) ve lisede öğrenim gören öğrenciler (Başoğlu, 2013; Ekinci, Üstün, & Bişgin, 2016; Üstün, 2015) üzerinde gerçekleştirilmiş olan çalışmaların bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dönüşümsel liderlik ve motivasyon (Arthur vd., 2011; Charbonneau vd., 2001), dönüşümsel liderlik, motivasyon ve öz-yeterlik (Beauchamp, Barling, & Morton, 2011), dönüşümsel liderlik, motivasyon, öz-yeterlik ve tutum (Keith, 2009) kavramlarının yurt dışındaki çalışmalarda birlikte ele alındığı araştırmalara rastlanmıştır. Fakat ortaokul ve lise öğrencilerinin öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarının, beden eğitimi yetkinliklerinin ve beden eğitimi motivasyonlarının karma yöntem deseninde ve boylamsal bir şekilde ele alındığı çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik motivasyonlarının daha az sayıdan oluşan bir ölçeğin yanı sıra nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılarak çalışmanın deneysel desende tasarlanması açısından literatürde yer alan çalışmalardan farklı bir boyutta tasarlandığı düşünülmektedir. Son olarak çalışmadan elde edilen sonuçların beden eğitimi derslerine gereken önemin verilmesi, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin ortaya konulması, beden eğitimi derslerinin öğrencilerin motivasyon düzeylerini ve derse ilişkin yetkinliklerini ne derecede etkilediğinin belirlenmesi ve derse yönelik

bakış açısının öğrencilerin gözüyle ortaya çıkarılması noktasında ilgili alanyazına ve bilim dünyasına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ve yapılan araştırmalar ışığında böyle bir araştırmanın planlanmasına karar verilmiştir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın bulguları, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Trabzon'un merkez Ortahisar ilçesinde bulunan ortaokul (6, 7 ve 8. sınıflar) ve liselerde (9. sınıf) öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.
2. Ölçeklerin uygulanması için kullanılan süre toplam (I. uygulama ve II. uygulama) sekiz hafta ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarının, beden eğitimi yatkınlıklarının ve beden eğitimi motivasyonlarının ölçülmesiyle sınırlandırılmıştır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Ölçme araçlarında ve görüşme formunda bulunan ifadelerin okuyucular tarafından doğru olarak algılandığı varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek maddelerini ve görüşme sorularını içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
3. Ölçeklere ve görüşme sorularına verilen yanıtların katılımcıların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Beden Eğitimi: Hareket yoluyla eğitim olarak tanımlanan beden eğitimi genel eğitim içerisinde önemli bir yere sahip olmakla birlikte bireyin gelişimi, davranışı ve büyümesine bağlı olarak belirlenen fiziksel etkinliklerin hareketler aracılığıyla gerçekleştirildiği bir eğitimidir (İnal, 2003; Mirzeoğlu, 2017).

Beden Eğitimi Öğretmeni: Beden eğitimi dersi öğretim müfredatını uygulayabilecek, alan bilgisi ve meslek bilgisi için gerekli eğitimleri alan, genel kültür bilgisine sahip, ilk ve ortaokulların beden eğitimi dersleri ile ilgili faaliyetleri yürütmekle görevli olan kişilerdir (İrez, 2005).

Spor: Yenmek ve muktedir olmak gibi, insanın bilinçaltındaki isteklerini amaç edinen, belli kurallar çerçevesinde icra edilen, rekabet içeren, sosyalleşmeye ve ortak harekete etkisi olan, fiziksel, zihinsel ve ruhsal faaliyetler bütünü olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2004).

Ergenlik: Çocuktan yetişkinliğe geçiş süreci ile başlayan, her yönüyle insanda bir gelişme ve olgunlaşmanın olduğu, bireyin gelişim evreleri içinde toplumsal etkilerin en fazla önem taşıdığı

bir evre olarak tanımlanmaktadır (Akçan-Parlaz, Tekgöl, Karademirci, & Öngel, 2012; Yavuzer, 2012).

Dönüşümsel Liderlik: Takipçileri, bir kurum ya da birimin vizyon ve amaçlarını paylaşmaya yönelten; onları problemlere dair yenilikçi çözümler üretmeye iten ve takipçilerin liderlik kapasitesini koçluk, rehberlik ve destekle geliştiren bir anlayış olarak ifade edilmektedir (Bass & Riggio, 2006).

Tutum: “Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi” şeklinde ifade edilmektedir (İnceoğlu, 2011, s. 22).

Öz-Yeterlik: Kişinin çeşitli durumlarda belli bir performansı ortaya koyabilmek için gerekli olan düzenlemeyi yapıp, belirlenen amaca ulaşabilmek için yeteneğine duyduğu inanç şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1994).

Yatkınlık: Beden eğitimi ile ilgili olarak algılanan yeterlik, öz-yeterlik, zevk ve tutum gibi dört alanı kapsamaktadır (Hilland, Stratton, Vinson, & Fairclough, 2009).

Motivasyon: Bir dürtünün etkisiyle ve içinde bulunulan duruma göre organizmayı belli davranışa sürükleyen ve faaliyeti devam ettiren sürece denilmektedir (Koç, 1994; Şahin, 2004).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal alt yapısının açıklanması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışma konusuyla ilgili olan liderlik, dönüşümsel liderlik, motivasyon, tutum, öz-yeterlik, beden eğitimi dersine yatkınlık ve ergenlik kavramları ile ilgili genel bilgiler ve konu ile ilgili incelenen çalışmalar alt başlıklar halinde ele alınmıştır.

2. 1. 1. Liderlik

2. 1. 1. 1. Liderlik Kavramı ve Özellikleri

İnsanlar, sosyal varlıklar olmaları nedeniyle bir arada veya topluluklar halinde yaşamayı tercih etme eğilimindedirler. Bu durum bireyler arasında farklı düzeylerde etkileşimin olmasına olanak sağlamıştır. Liderlik kavramı da toplulukların bir arada yaşamalarından dolayı kişilerin yönlendirilme ihtiyacının sonucunda ortaya çıkmıştır (İbicioğlu, Özmen, & Taş, 2009). Kelime olarak liderlik kavramının doğuşu incelendiğinde ise kökeni ‘yol’ ya da ‘yön’ anlamına gelen ‘lead’ kelimesinden gelmektedir (Adair, 2005). Üzerinde çok çalışılan ve buna karşın anlaşılması zor olan konulardan birisi olarak görülen liderlik kavramı, öncelikli olarak yönetim alanında kullanılmaya başlanmış ve daha sonralarında ise psikoloji vb. gibi çeşitli sosyal bilimlerin araştırma konusu olduğu görülmüştür (Paksoy, 2002; Şişman, 2014).

Liderlik bir grubun bir araya gelmesini sağlayan ve grubun amaçlarına ulaşması için kişileri motive eden insan etmenidir (İlgar, 2005). Bu açıdan bakıldığında liderlerin gruptaki diğer bireyleri etkileme, kişileri belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve belirlenen hedefleri gerçekleştirebilmeleri için grupta bulunan diğer kişileri harekete geçirme gibi özelliklerinin olması gerekir (Paksoy, 2002). Freedman vd. (2003, s. 539) de lideri “grubun lider olduğunu söylediği kişi ya da grup üzerinde en çok etkiye sahip olan kişi” olarak tanımlamıştır. Yapılmış olan başka bir tanımda ise lider iki farklı açıdan ele alınmıştır. Bu tanımlamaya göre süreç açısından lider, örgüt üyelerinin faaliyetlerini örgütün hedefleri açısından yönlendiren kişi olarak ifade edilirken, özellik açısından grupta bulunan kişileri önemli düzeyde etkileyebilecek nitelikleri olan kişi şeklinde tanımlanmıştır (Özkalp & Kirel, 2018). Bu doğrultuda liderlik kavramında vurgu yapılacak ilk noktanın ‘etkileme’ olduğu belirtilmektedir. Çünkü başkalarını etkileyen insanlar lider olarak görülmekte ve başkalarının kendinden etkilenmesini sağlayamayan insanlarda lider olarak nitelendirilmemektedir. Başka bir ifadeyle belirtmek gerekirse etkileme süreci diğer bireylerin motivasyonunu kolaylaştırmayı içermektedir. Liderlik kavramında vurgu yapılacak bir diğer nokta ise ‘sevk edebilme’ yani insanların

iyi yönlendirebilme veya bir yerden başka bir yere götürebilme yeteneğidir (Göksu, 2007; Vroom & Jago, 2007). Liderliğin daha net bir şekilde anlaşılıp ifade edilebilmesi için bu iki kavramın bilinmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir.

Liderler sergiledikleri davranışlarla tarihin akışını değiştirmiş ve toplumların yaşamını etkilemişlerdir (Atar & Özbek, 2009, s. 51). Dolayısıyla toplumlar üzerinde böyle önemli etkilere sahip olacak bir kişinin lider olabilmesi ve bir gruba liderlik yapabilmesi için birçok özelliği bir arada taşıması gerekmektedir (Doğan, 2015). Bu özelliklerden bazılarını Bennis (2009) ve Burwash (1998) heyecanlı olmak, yüksek standarda sahip iletişim kurmak, zamanı verimli bir şekilde kullanmak, vizyon sahibi olmak, istekli olmak, herhangi bir olumsuzlukta dahi kontrolü kaybetmemek, dürüst ve cesaretli olmak, güvenilir, meraklı ve iyi bir öğretmen olmak şeklinde sıralamışlardır. Bazı bilim insanları ise lider olarak gösterilen kişilerde zekâ, iyimserlik, içsel motivasyon ve empati gibi özelliklerin kesinlikle bulunması gerektiğini fakat bu özelliklerin bile lider olmada yeterli olmadığını dile getirmişlerdir (Weinberg & Gould, 2015, s. 216). Nitekim lider olarak gösterilen bireylerin kişisel özellikler olarak güçlü yapıları olduğu ifade edilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1988). Diğer yandan farklı bakış açılarından bakıldığında ve yaklaşıldığından liderlik kavramı farklı şekillerde algılanmakta ve bundan dolayı da tam olarak ne ifade ettiği ortak bir payda da toplanamamaktadır (Şişman, 2014). Mullins (2005) de liderliği tanımlamanın birçok yolu ve yorumu olduğuna vurgu yapmış ve “diğer kişilerin takip etmesini sağlamak”, “insanların bir şeyleri isteyerek yapmasını sağlamak” ya da daha spesifik bir şekilde “karar vermede otorite kullanımı” şeklinde tanımlamaya gitmiştir. Bazı bilim insanlarına göre ise liderlik kavramının farklı ve çok sayıda tanımının yapılması toplumların kültürel farklılıklardan etkilenmesinden kaynaklanmaktadır (Luthans & Doh, 2011; Polat & Arabacı, 2015). Bu nedenle de liderlik ile ilgili farklı bilim insanları tarafından çeşitli tanımlamalarda bulunulmuştur. Bu tanımlardan birkaç tanesi ise şu şekildedir. Jago (1982) liderliği, “grup amaçlarına ulaşmaya doğru örgütlenen grup üyelerinin faaliyetlerini eşgüdümlemek/uyumlaştırmak ve yöneltmeyi zorlama yapmadan etkilemek” olarak tanımlarken, Werner (1993), insanların belirlenen amaçlara ulaşması için gönüllü bir şekilde harekete geçmesini sağlayan, ortak hedeflere yönelik deneyimleri aktaran ve yapılan uygulamalardan hoşnut kalmalarını isteyen süreç şeklinde ifade etmiştir. Liderliğin birçok tanımının yapılmasına rağmen Northouse (2010, s. 6) liderliğin bileşenlerinin “a) liderlik bir süreçtir, b) liderlik etkiyi içerir, c) liderlik gruplar halinde oluşur ve d) liderlik ortak hedefleri içerir” şeklinde ortak bir payda da toplandığını belirterek liderliğin tanımını “bir bireyin ortak bir hedefe ulaşması amacıyla bir grup insanı etkileme süreci” olarak ifade etmiştir. Kempner (1976) ise liderliği başka kişilerin davranışları üzerinde baskı kurmadan etki yaratma süreci olarak tanımlarken, Koçel (2014) belirli durumlarda, belirlenmiş olan bireysel ya da grup hedeflerini gerçekleştirebilmek amacıyla, bir kişinin diğer insanları etkilemesi ve harekete geçirmesi olarak tanımlamıştır. Eren’e (2008, s. 431) göre liderlik “bir grup insanı belirli

amaçlar etrafında toplayabilme ve belirlenen bu amaçları gerçekleştirebilmek amacıyla kişileri harekete geçirme yeteneği” olarak ifade edilmiştir.

2. 1. 1. 2. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik teorilerinin ve araştırma alanlarının varlığının bir asırdan daha fazla bir geçmişe dayandığı belirtilmektedir (Avolio, Reichard, Hannah, Walumbwa, & Chan, 2009). Bu nedenle de geçmişten günümüze değin insanları ve toplumları etkileyen ve onları belirli amaçlar doğrultusunda bir araya toplayarak harekete geçiren liderlerin varlığından söz etmemek mümkün değildir (Güney, 2015). Toplumlar üzerinde önemli etkilere sahip olan bu kişilerin yetenek ve özelliklerinin belirlenebilmesi için birçok araştırma yapılmış fakat liderlik yeteneğinin net bir şekilde anlaşılması pek mümkün olmamıştır (Davis, 1988). Dolayısıyla günümüze kadar yapılan araştırmalar doğrultusunda liderlik konusu ile ilgili birtakım yaklaşımlar ortaya koyulmuştur. Bu araştırma kapsamında liderlik yaklaşımlarından olan özellikler yaklaşımı, davranışçı yaklaşım, durumsallık yaklaşımı ve alternatif yaklaşımlar üzerinde durularak açıklanmaya çalışılmıştır.

2. 1. 1. 2. 1. Özellikler Yaklaşımı

Liderlik kavramı ile alakalı geliştirilen ilk yaklaşım olan özellikler yaklaşımı, liderliğin bireysel niteliklere bağlı olduğunu kabul etmekte ve liderin niteliklerinin liderlik sürecine etkisini belirleyen en önemli unsur olduğunu savunmaktadır (Daft, 2008; Güney, 2015). 20. yüzyılın başlarında hangi özelliklerin kişileri büyük liderler yaptığını ortaya çıkarmak amacıyla liderlerin sahip olduğu özellikler araştırılmaya başlanmış ve bu nedenle de “büyük adam (great man)” teorisi olarak da adlandırılan bu yaklaşım çeşitli alanlardaki liderlerin doğuştan gelen özelliklerinin araştırılmasına odaklanmıştır. Yine bu yaklaşımda insanların belirli özelliklere sahip olarak dünyaya geldiğine ve yalnızca bu özelliklerinde ‘büyük’ insan olarak nitelendirilen kişilerde bulunduğu inanılmaktadır (Bass, 1990a; Jago, 1982).

Özellikler yaklaşımını savunan kişiler başarılı liderlerin hangi koşulda olursa olsun lider olmalarını sağlayan belli kişisel özelliklerinin olduğu düşüncesini savunmaktadırlar (Weinberg & Gould, 2015, s. 200). Bu yaklaşımda başarılı bir liderliğin gerçekleşmesinde zekâ, yönetme yeteneği, girişkenlik, kendine güven, başarı, kararlı olma, dinamizm ve gerçeklik şeklinde sıralanan karakteristik özelliklerin bazılarının doğuştan geldiği bazılarının ise sonradan kazanıldığı belirtilmektedir (Barutçugil, 2002; Hodgets, 1999). Başka bir bilim insanı ise liderlerde bulunması gereken özellikleri “yaş, boy, cinsiyet, olgunluk, güzel konuşma yeteneği, zekâ, kişiler arası ilişki kurma yeteneği, samimiyet, yakışıklılık, açık sözlü olma, geleceği görebilme, diğer insanlara güven verme, öz-güven, ikna edebilme yeteneği, istekli olma, bilgi, kararlılık, doğruluk ve dürüstlük” şeklinde sıralamıştır (Bingöl, 1997, s. 243). Güney (2015) ise liderlerin sahip olması gereken

özelliklerin daha net bir şekilde ortaya konulabilmesi için fiziksel nitelikler, zihinsel nitelikler, kişilik ile ilgili nitelikler ve sosyo-ekonomik nitelikler olarak ayrı başlıklar altında ele alınarak incelenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Diğer yandan Northouse (2010) Stogdill'in yapmış olduğu araştırmasında kişilerin yalnızca sahip oldukları özellikler sayesinde lider olmadıklarını, bunun aksine sahip oldukları özelliklerin çalışmış oldukları durumlarla da ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Liderlerin sahip olması gereken özelliklerin birçoğunun aynı anda bir kişide bulunmaması ve bazı kişilerin liderlik açısından daha fazla özelliklere sahip olsa bile lider olarak görülmemesi bu yaklaşımın önemini kaybetmesine neden olmuştur. Bu nedenle de liderlik sürecini yalnızca liderlerin sahip olduğu nitelikler açısından inceleyen özellikler yaklaşımı gerçek hayat içerisinde geçerliliğini sürdürememiş ve bu durumun sonucunda da davranışsal yaklaşım ortaya çıkmıştır (Tengilimoğlu, 2005).

2. 1. 1. 2. 2. Davranışçı Yaklaşım

Özellikler yaklaşımı lider olan ve olmayan kişiler arasındaki farkların ortaya konulması noktasında ve etkili bir liderliğin nasıl olması gerektiği konusunda yetersiz kalınca bilim insanları tarafından farklı araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu nedenle de araştırmacılar liderlerin kişisel özelliklerinden daha çok davranışlarının neler olduğu üzerinde durmuşlar ve bu noktada da davranışçı yaklaşım ortaya çıkmıştır (Aksel, 2012, s. 33). Özellikler yaklaşımının aksine davranışçı yaklaşımda liderlerin özelliklerinden çok davranışları incelenmiş ve bu doğrultuda başarılı olan liderlerin davranışları incelenerek lider davranışları profili oluşturulmaya çalışılmıştır (Eren, 2008; Şişman, 2014).

Genellikle liderlik davranışlarının lider olan kişinin liderlik yaptığı grubun yapısına ve hedeflerine bağlı olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle de grubun farklı yapı ve niteliklere sahip olması onların isteklerinin farklılaşmasına neden olmaktadır (Eren, 2008). Davranışsal kurama göre liderlik, bireylerin davranışlarına göre tanımlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında da yaklaşımın temel noktası liderlerin davranışlarıdır. Bu yaklaşımı savunan kişilerin, “liderlerin kişilik özelliklerinden ziyade davranışlarının üzerinde durmalarının nedeni davranışların kişilik özelliklerine göre daha kolay bir şekilde gözlemlenebilir ve tanımlanabilir olmasıdır” (Güney, 2015, s. 377).

Davranışsal liderlik yaklaşımına göre iki tip liderlik modeli vardır. Bunlardan birincisi işe duyarlı liderlik iken diğeri insana duyarlı liderliktir. Yapılan araştırmalar insana duyarlı liderlik modelinin daha başarılı olduğunu ortaya koymasına rağmen, liderlik modellerinden hangisinin daha etkili olduğu ile ilgili bir sonuca varılamamıştır (İşcan, 2002). Bu durumun sonucunda da mevcut olan her yapıda etkin olarak adlandırılabilen bir liderlik davranışının mümkün olmadığı anlaşılmış ve davranışsal liderlik yaklaşımının yerine durumsallık yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Dikmen, 2012).

2. 1. 1. 2. 3. Durumsallık Yaklaşımı

Liderlik alanında en çok bilinen teoriler arasında yer almasına rağmen durumsallık yaklaşımı ile ilgili araştırmaların daha az olduğu ifade edilmektedir (Thompson & Vecchio, 2009). Genel olarak durumsallık yaklaşımı liderliğin kişilerin karakterlerine göre oluşmadığını savunmakta ve farklı durumların farklı liderlik türleri gerektirdiğine vurgu yapmaktadır (Chaudhari & Dhar, 2006). Çünkü bu yaklaşım liderliğin oluşmasında içinde bulunulan zaman, ortam ve şartların etkili olduğunu savunmaktadır (Nicholson, Sarker, Sarker, & Valacich, 2007). Bundan dolayı da bu zaman, ortam ve şartların örgütsel yapılarına göre farklı uygulamalar yapılmalıdır. Kısacası bu yaklaşımda her örgütsel yapının kendine özgü bir yapıya sahip olduğu görüşü hâkimdir (Güney, 2012).

Durumsal liderlik yaklaşımının sahip olduğu varsayımlar şu şekildedir:

1. Her durumda etkin sayılabilecek bir liderlik tarzı yoktur. Uygun koşullar ve şartlar sağlandığında etkili bir sonuç elde edilebilir.
2. Kurumun içinde bulunduğu durum o yapının en etkili liderlik tarzını belirleyen temel olgudur.
3. Kurum personeli liderlik yeteneklerini zaman içerisinde geliştirebilir.
4. Liderlik kurum ve yapıların etkili bir şekilde harekete geçirilebilmesinde belirleyici bir role sahiptir.
5. Yalnızca liderin sahip olduğu nitelikler ve durum liderin etkinliğini belirleyemez. Buna göre de bireysel ve durumsal özellikler etkili bir liderlikte önemli bir role sahiptir (Nahavandi, 2008).

Friedler'in "*Durumsallık Modeli*", "*Yol-Amaç Modeli*" ve "*Vroom-Yetton-Jago Modeli*" durumsallık yaklaşımları içerisinde önde gelenlerdendir. Friedler'in durumsal liderlik modeli bireysel nitelikleri ön plana almakta ve liderin etkin olabilmesinin ortama bağlı olduğunu savunmaktadır (Kırel, 2015). Bu modele göre "insanlar arası ilişkilere önem veren" ve "bireylerin yerine getirdikleri göreve önem veren" iki farklı liderlik davranışı vardır (Güney, 2012). 1970'li yıllarda Martin Evans ve Robert House tarafından geliştirilen yol-amaç modelinde ise liderin takipçilerini etkilemesi, gerçekleştirilen görevin amaçlarının algılanış biçimi ve hedefe erişebilmek için uygulanacak olan yolların neler olduğu üzerinde durulmaktadır (Eren, 2008; Kırel, 2015). Victor Vroom ve Philip Yetton'un öne sürdüğü, Arthur G. Jago'nun yaygınlaştırdığı Vroom-Yetton-Jago modelinde liderlerin karar verme süreci üzerinde yoğunlaşmıştır (Kırel, 2015; Öğretici, 2006). Vroom-Yetton-Jago modeli 'karar ağacı'na dayanmaktadır. Karar ağacında sorunun yapılandırılması ve açıklanmasını sağlamaktadır (Mls & Otčenášková, 2013).

2. 1. 2. Dönüşümsel Liderlik

2. 1. 2. 1. Dönüşümsel Liderlik Kavramı ve Özellikleri

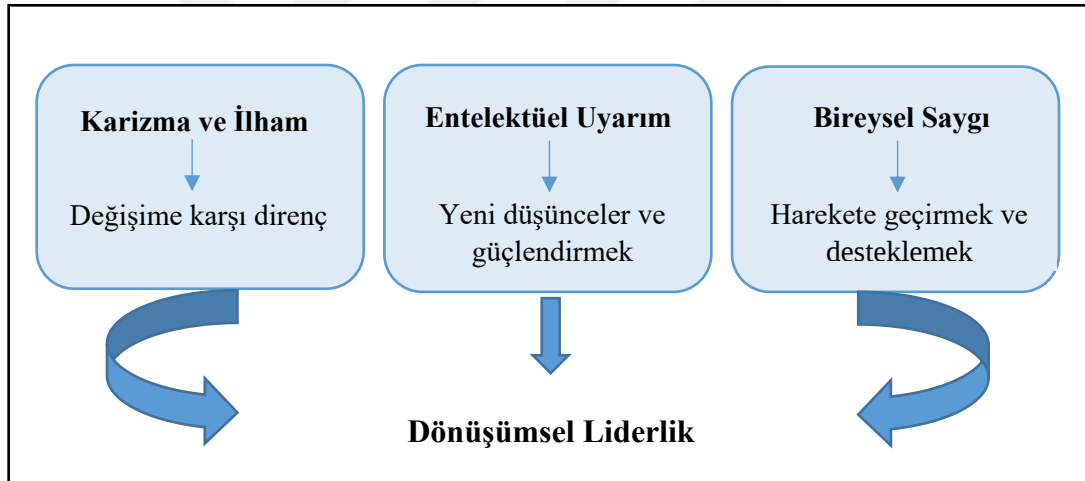
Liderlik alanı ile ilgili çalışmalar son 20 yıl içerisinde arttıkça, daha yüksek etkiye sahip olduğu düşünülen karizmatik, ilham verici ve dönüşümsel liderlik modellerinin içeriğinin araştırılmasının da önemi artmıştır (Avolio vd., 2009). Bu modellerden en önemlilerinden biri olarak görülen dönüşümsel liderlik 1978 yılında James MaGregor Burns tarafından ortaya atılmıştır. Artık bu tarihten itibaren liderlik yaklaşımları ile ilgili olan araştırmalar geleneksel teorilerin ötesinde bir kavram olan ve çağdaş liderlik yaklaşımlarına farklı bir bakış açısı getiren dönüşümsel liderliğe yönelmiştir (Temel, 2016).

Dönüşümsel liderlik yenilikler getirebilmek için örgütlerin kapasitesini geliştirmeye odaklanır. Ayrıca dönüşümsel liderlik ile öğretim ve öğrenim uygulamalarındaki değişikliklerin geliştirilmesi desteklenerek kuruluşların kapasitesinin artırılması amaçlanmaktadır (Hallinger, 2003). Bass (1999) dönüşümsel liderliğin yüksek bir ahlaki gelişime sahip olduğunu, özerkliği ve çalışan memnuniyetini artırdığını ifade etmektedir. Dönüşümsel liderlik takipçileri geliştirme ve dönüştürme süreci olup, popülerliği içsel motivasyona ve takipçilerin gelişimine bağlıdır (Bass & Riggio, 2006). Diğer yandan izleyicilerin ihtiyaçları, değerler ve inançların değişimi ile ilgili olarak ifade edilen dönüşümsel liderlik (Macit, 2003) insanların başarmayı hedeflediğinden daha fazlasını gerçekleştirebilmeleri için liderlerin takipçilerini motive etme yeteneği olarak görülmektedir (Krishnan, 2005). Podsakoff, MacKenzie ve Bommer'e (1996) göre dönüşümsel liderlik, izleyicileri organizasyonların hedefleri doğrultusunda kendi ihtiyaçlarının daha ötesindeki hedeflere ulaşmaya yönelten ve onları bu konuda aktif kılan liderlik türüdür. Dönüşümsel liderliğe göre liderler; "a) çalışanlar ve takipçilerin işlerini yeni perspektiflerden görebilmek için aralarındaki ilgiyi arttırmakta, b) takım ve organizasyonların misyon ve vizyona farkındalığını arttırmakta, c) meslektaş ve takipçilerin yetenek ve potansiyellerini yüksek bir seviyeye ulaştırmakta ve d) gruba fayda sağlayacak olan takipçilerin kendi çıkarlarının ötesinde meslektaş ve takipçileri motive etmektedirler" (Bass & Avolio, 1994, s. 2).

Süreçten daha çok düşüncelerle ilgilenen dönüşümcü liderler etkili bir şekilde değişimi başlatma ve bu değişime öncülük yapacak olan ileri görüşlülüğü yaratma ve ayrıca takipçilerine ilham verme yeteneğine sahiptirler (Tekin, 2011). Diğer yandan dönüşümsel liderler takipçilerinin bütün yetenek ve becerilerini ortaya çıkarmakta ve onları kendilerinden beklenenin daha fazlasını başarabilmeleri noktasında motive etmektedirler (Eren, 2008). Nitekim dönüşümcü liderler özellikle kritik dönemlerde, hızlı değişim ve durumu idare etme konusunda önemli bir role sahiptirler. Bu nedenle de dönüşümsel liderler sahip oldukları nitelik ve özellikler sayesinde örgütlere değişimi ve yeniliği getirmektedirler (Paksoy, 2002). Tichy ve Davenna (1986) dönüşümcü liderleri, çözümü zor olan durumlarla uğraşma yeteneğine sahip, değişimin öncüsü olarak kendileriyle özdeşleşen ve

ileriye görebilen liderler olarak ifade ederken (aktaran Keçecioğlu, 1998, s. 30); Yusof (1998) takipçilerinin ihtiyaçları ile ilgilenen, onların moral ve motivasyonlarını en üst seviyede tutarak beklenenin ötesinde performans göstermelerini sağlayan kişiler olarak tanımlamaktadır. Avolio, Bass ve Jung (1999) ise dönüşümsel liderleri çalışanlarına onlardan beklenenden daha fazlasını yaptırma yeteneğine sahip karizmatik ve etkili kişiler olarak ifade etmiştir. Sorunları çözmek için astlarını yeni yöntemler kullanmaya teşvik eden ve destekleyen dönüşümsel liderler, problemleri ve fırsatları görmeye odaklanan ve çalışanların bireysel gelişimlerinde aktif bir şekilde rol alan kişilerdir (Avolio, Waldman, & Yammarino, 1991; Seltzer & Bass, 1990). Başka bir ifadeye göre ise dönüşümsel liderler; bir vizyon oluşturan, takipçilerine bu vizyonu benimseten, değişim ve yeniliğin gerekli olduğuna inanıp bunu izleyicilerine kanıtlayan kişilerdir (Ayrancı & Öge, 2010).

Takipçilerine ilham veren ve onları harekete geçiren dönüşümsel liderlik (Aarons, 2006), karizma ve ilham, entelektüel uyarım ve bireysel saygı olmak üzere üç faktörü içermektedir. Nahavandi'ye (2008) göre bu faktörlerin birleşmesi liderlerin büyük çapta değişiklikler elde etmesine olanak sağlamaktadır.



Şekil 1. Dönüşümsel liderliğin faktörleri (Nahavandi, 2008, s. 207)

Zacharatos, Barling ve Kelloway (2000, s. 211) dönüşümsel liderliği oluşturan boyutları; “idealleştirilmiş etki, telkinle motive etme, entelektüel uyarım ve bireysel destek” olarak 4 grup şeklinde ifade etmiştir. Diğer yandan Bass (1985) dönüşümsel liderliğin 4 bileşeni olduğunu belirtmiş ve bunları “idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı” şeklinde sıralamıştır (aktaran Givens, 2008, s. 4).

2. 1. 2. 2. Dönüşümsel Liderliğin Boyutları

2. 1. 2. 2. 1. İdealize Etki

İdealize etki kavramı, genellikle kriz ve büyük değişikliklerin olduğu bölgelerde ortaya çıkan olağanüstü liderler olarak ifade edilen karizmatik liderlikten üretilmiştir (Yukl, 2009). Dönüşümsel liderliğin temelini oluşturan bu boyut, liderlerin takipçilerine gelecek ile ilgili bir hedef oluşturmaları ve kurumun amaçlarına yönelik bilinç kazandırılmasını içermektedir (Güney, 2015). İdealize etki iki alt faktöre ayrılmaktadır. Bunlar, idealize etki davranışı ve atfedilen idealize etkidir (Krishnan, 2005). İdealize etki davranışı, liderin önemli gördüğü nitelikler ve ilkeleri ile ilgili görüşlerini ifade etmesi, hedef ile ilgili duyguya sahip olmadaki değerleri belirtmesi ve verilen önergelerin ahlaki sonuçlarının dikkate alınması gibi davranışları içerirken; atfedilen idealize etki, lider olan kişinin çalışanlarının birlikte hareket etmekten memnuniyet duymalarını sağlaması, grup menfaatlerini daha önemli görmesi ve çalışanlarının saygısını ve güvenini kazanması gibi lidere atfedilmiş olan davranışları içermektedir (Karip, 1998).

2. 1. 2. 2. 2. İlham Veren Motivasyon

Takım ruhunun ortaya çıktığı, coşku ve iyimserliğin sergilendiği bu boyutta, insanlar iyi işlere ulaşabilme ve amaçları gerçekleştirebilme noktasında en iyiye odaklanmaya yöneltilir (Bass & Steidlmeier, 1999; Hinkin & Tracey, 1999). İlham veren motivasyonda liderler, takipçileriyle yüksek düzeyde iletişim kuran, onlara motivasyon yoluyla ilham veren ve organizasyonlarda paylaşılan vizyonun bir parçası olan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Northouse, 2010). Nitekim bu boyutta liderler sade bir üslup kullanarak organizasyonların belirlemiş olduğu amaçları gerçekleştirebilmeleri konusunda izleyicilerin daha fazla çaba harcamaları gerektiğine ve verimli bir çalışma ortamının oluşabilmesi için de takım ruhunun oluşturulmasına katkı sağlamaktadırlar (Avcı, 2015). Diğer yandan dönüşümsel liderler ilham verici motivasyonu, değişikliklerin uygulanmasının sonucunda organizasyonların ve çalışanların daha etkili nasıl olacağı konusunda olumlu bir vizyon oluşturmak amacıyla kullanırlar (Farahnak, Ehrhart, Torres, & Aarons, 2020).

2. 1. 2. 2. 3. Entelektüel Uyarım

Entelektüel uyarımda dönüşümcü liderler, takipçilerin problemleri daha çok dikkate almalarını ve görevlerini en iyi şekilde nasıl yerine getirebileceklerini düşünmeleri için çaba sarf etmeleri hususunda onları sürekli güdülemekte ve sosyal-duygusal olarak desteklemektedirler (Richardson & Vandenberg, 2005). Entelektüel uyarım, takipçilerin değer ve inanışlarındaki değişimin yanı sıra, onların sorunlarının ve bu sorunların çözümünde kullanılacak yolların farkında olmaları yönündeki değişimi ifade etmektedir (Celep, 2004). Ayrıca bu boyut izleyenlerin kendi düşüncelerinin ve

yaratıcılıklarının farkına varmalarına, inanç ve değerlerinin ise tanınmasına olanak sağlamaktadır (Den-Hartog, Van-Muijen, & Koopman, 1997). Entelektüel olarak uyarıcı olan liderler, takipçilerine geçmişte olan sorun ve problemlere yeni bakış açıları ile yaklaşmalarını, zorlukları birer problem olarak görmelerini ve akılcı çözüm yollarını kullanmalarını öğretmektedir (Bass, 1990b).

2. 1. 2. 2. 4. Bireysel Saygı

Takipçilerin farklı özelliklerinin olduğunu dikkate alarak her bir kişiye farklı davranılmasını içeren bireysel saygı boyutu, dönüşümsel liderlerin takipçilerinin başarı sağlamaları ve daha iyiye ulaşabilmeleri için kişilere özel bir ilgi göstererek rehberlik etmesidir (Aslan, 2013; Hinkin & Tracey, 1999). Başka bir ifadeye göre ise, lider olan kişinin takipçilerine ahlaki değerlere göre davranması, onların kişisel gelişimlerine katkı sağlayarak gelecekte onların da birer lider olabilmeleri noktasında gereken özeni göstermesidir (Güney, 2015). Bu boyutta liderler koçluk ve yol göstericilik yaparak takipçilerinin tam olarak gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır (Northouse, 2010). Ayrıca liderler kişisel ilgi ve destek sağlayarak takipçilerin kendilerini geliştirebilmeleri için çaba sarf etmektedirler (Polychroniou, 2009). Nitekim bireysel saygı davranışı, çalışanların değişimi gerçekleştirme yeteneğine olan güvenini geliştirmek için kullanılabilir (Farahnak vd., 2020).

2. 1. 3. Motivasyon

2. 1. 3. 1. Motivasyon Kavramı ve Özellikleri

Motivasyon ya da diğer bir ismi ile güdülenme kavramının kökeni modern İngilizce'ye 'hareket etmek' şeklinde çevrilen Latince 'movere' fiilinden gelmektedir (Gawronski & Bodenhausen, 2018). İnsanların amaçlarına ulaşma ve başarı elde etmelerinde içinde bulundukları karmaşık yapıyı açıklamaya çalışan ve birçok teorisinin merkezinde yer alan (Hagger & Chatzisarantis, 2005) motivasyon kavramı, bireylerin davranışlarına enerji veren, davranışı yönlendiren ve devamlı kılan süreçleri içermektedir (Santrock, 2018). Nitekim "bireyleri harekete geçiren ve hareketlerinin yönünü belirleyen, onların düşünceleri, ihtiyaçları ve korkularıdır" (Eren, 2008, s. 494). Motivasyonun kişilerin duygu ve düşüncelerini bir hedef doğrultusunda toplayabilme, harekete geçirme, yaratıcı düşünme ve dikkatli olabilme açısından da gerekli olduğu belirtilmektedir (Serinkan, 2012). Çünkü motivasyonun en önemli özelliklerinden biri de bedensel ve bilişsel etkinliğe ihtiyaç duymasındır. Bilişsel eylemler plan yapma, deneme, düzeltme, gözlem, karar verme, problem çözme ve değerlendirme gibi süreçleri içerirken, bedensel eylemler harcanan çabayı içermektedir (Öğülmüş, 2002'den aktaran Engin, 2019, s. 49). Watters ve Ginns'e (2000) göre de motivasyon farklı durumlardaki davranışları ve çabayı açıklamaya çalışan psikolojik bir yapıdır. Schultheiss, Strasser, Rösch, Kordik ve Graham'a (2012) göre ise insanlara enerji veren, bir hedefe ulaşmayı ya da cezadan kaçınmayı amaç edinen eylemleri içermektedir. Başka bir deyişle kişilerin

gereksinimlerini karşılamak amacıyla belirli bir amaç doğrultusunda davranışlar sergilemesini ve hedefi gerçekleştirebilmek için çaba sarf etmesini ifade etmektedir (Ülgen, 1997). Çabanın yönü kişinin ihtiyacı doğrultusunda bir durumu aramasını ifade ederken, çabanın yoğunluğu bireyin belirlenen duruma ulaşmak için sarf ettiği çabayı tanımlamaktadır (Weinberg & Gould, 2015).

Sosyal ve kültürel ortamlarda öğrenme yaşantılarıyla birlikte geliştiği söylenen motivasyon üzerinde farklı kişilik özellikleri, çevresel faktörler, kişinin geçmişte yaşadıkları, benlik kavramı ve fiziksel sağlık durumu gibi faktörlerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Cüceloğlu, 2010; Barrett, Patock-Peckham, Hutchinson, & Nagoshi, 2005). Nitekim insan davranışlarının nedeninin anlaşılmasına yardımcı olan ve öğrenmede olduğu gibi doğrudan gözlenemeyen motivasyonun (Schunk, 2012) yalnızca seçim, karar, davranışlardaki süreklilik, azim, başarı ve sözel ifade gibi olgular aracılığıyla anlaşılabilmesi belirtilmektedir (Chen & Ennis, 2009). Roberts, Treasure ve Conroy (2007) ise motivasyonun daha iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için motivasyon sürecinin bilinmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Motivasyon süreci, bir arzu veya ihtiyacın etkisi ile harekete geçme ve istenilen davranışta bulunma sürecidir (Aşıkoğlu, 1996). Motivasyon süreci, “ihtiyaçlar (fizyolojik ve psikolojik), hedefe yönelik davranış (dürtüler-güdüler) ve hedefler (ihtiyaçların karşılanması)” olmak üzere üç önemli aşamayı içermektedir (Güney, 2015, s. 255).

İnsanların farklı aktivitelere katılma nedenlerinden birisi olarak gösterilen motivasyonun (Eccles & Wigfield, 2002) verim ve başarı elde etmede önemli bir etken olduğu ifade edilmektedir (Deci & Ryan, 2014). Fakat motivasyonun kişilere has bir durum olduğunun ve daha fazla başarı elde etme noktasında uygulanacak olan motivasyonel etkenlerin ise herkes için aynı derecede geçerli olmadığı biliniyor (Koçel, 2014). Nitekim bir kişinin motivasyonunu arttıracak bir faktörün diğer kişiler için geçerli olmayabileceği ve bu nedenle de tek bir motivasyonel faktörün değil de grup üyeleri içerisinde yer alan herkese hitap edebilecek şekilde farklı motivasyonel uygulamaların yapılması gerektiği söylenebilir. Öyle ki insanlar benzer durumlara bile farklı zamanlarda farklı tepkiler verebilmektedir (Gök, 2020). Benzer şekilde Akbaba ve Aktaş (2005) tarafından da motivasyonun kişisel bir olay olduğu ve bir kişiyi motive eden durumların diğer kişiler için geçerli olmayabileceği belirtilmiştir.

2. 1. 3. 2. Motivasyon Kaynakları

İnsanlar bazı nedenlere bağlı olarak davranışlarını sergilemektedirler. Bu durumun nedeni olarak motivasyon kaynakları gösterilmektedir. Bir davranışın nedeni kişinin kendinden kaynaklanabileceği gibi çevresinden de kaynaklanabilmektedir. Nitekim çevresel etmenler, kişisel özellikler, sosyal alışkanlıklar ve tutumlar gibi kişilerin davranışları üzerinde etkili olan ve davranışa yön veren birçok uyarıcı vardır (Eren, 2008). Bundan dolayı da motivasyon kaynakları, içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır.

2. 1. 3. 2. 1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon doğal bir motivasyon eğilimi olup kişisel hedeflerden kaynaklanmakta ve bireylerin ilginç veya eğlenceli olduğu için bir davranışı sergilemesini ifade etmektedir (Ryan & Deci, 2000a; Watters & Ginns, 2000). Öyle ki bireyler içsel olarak motive edildiğinde, etkinliğe ilgi duymakta ve ondan zevk aldıkları için katılmak istemektedirler (Eccles & Wigfield, 2002). Diğer yandan bireyin özgür bir şekilde karar vermesini sağlayan içsel motivasyon uzun sürelidir (Ülgen, 1997). Santrock'a (2018) göre içsel motivasyon, bir işi yalnızca sağlayacağı yarar için yapmaktır. Güner'e (2016) göre ise çevreden herhangi bir etki olmadan insanların temel ihtiyaçlarından kaynaklanan davranışlardır. Kısacası "kişilerin içsel tatminini sağlamak amacıyla yapmış olduğu davranışlar" şeklinde ifade edilebilir (Özdemir, Ayyıldız-Durhan, & Karaküçük, 2020, s. 2840). İçsel motivasyonda bireylerin davranışına etki eden ve davranışı düzenleyen dışsal bir kontrol yoktur (Brief & Aldag, 1977). Bu nedenle de durumun tamamen kişinin kendisinden kaynaklandığı ve davranışların nedeninin bireyin kendisinde bulunduğu söylenebilir. Ayrıca içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre daha güçlü bir motivasyon türü olduğu ifade edilmekle birlikte, dışsal ödüllerin kişinin motivasyon ve performansını arttırdığı, içsel motivasyonu ise azalttığı da belirtilmektedir (Weinberg, 2009).

2. 1. 3. 2. 2. Dışsal Motivasyon

Bir davranışın nedeni bireyin sahip olduğu niteliklerde değil de çevresinden kaynaklanıyorsa bu durum dışsal motivasyon olarak adlandırılmaktadır (Yazıcı, 2009). Dışsal motivasyon kişilerin içsel motivasyonu ile ulaşamayacağı hedefleri gerçekleştirmeleri için kullanılmaktadır (Özdemir vd., 2020). Diğer yandan dışsal güdülenmenin içsel güdülenmeyi zayıflattığı ve kişileri çevresinde bulunan faktörlere bağımlı hale getirdiği belirtilmektedir (Ülgen, 1997). Dışsal olarak motive olmuş bireyler etkinliklere ödül almak gibi çeşitli nedenlerden dolayı katılmaktadırlar (Eccles & Wigfield, 2002). Bu nedenle de dışsal motivasyonun yüksek derecelere elde etme ve görevi tamamlama gibi biçimsel açıdan araçsal olduğu söylenmektedir (Watters & Ginns, 2000). Yaygın olarak kullanılan dışsal motivasyonlar, gelir elde etme ve dersi geçme gibi istenilen davranışların yerine getirilmesi için verilen ödüller iken, istenmeyen davranışların yapılmasında ise trafik cezası ve diskalifiye edilme gibi cezalar uygulanmaktadır (Ryan & Deci, 2000b). Dışsal motivasyon sosyal ve örgütsel motivasyon olmak üzere iki boyut içermektedir. "Sosyal motivasyon boyutu daha çok arkadaşlık, yardımseverlik, çevredekilerin desteği gibi kişiler arasındaki ilişkileri içerirken; örgütsel boyut, performansın artırılabilmesi amacıyla sunulan fırsat ve olanakları" ifade etmektedir (Mottaz, 1985, s. 366).

2. 1. 3. 3. Motivasyon Teorileri

2. 1. 3. 3. 1. Başarı İhtiyacı Teorisi

David Mc Cleland ve John Atkinson tarafından geliştirilen ve spor alanında Ryan ve Lakie tarafından geliştirilmeye çalışılan başarı ihtiyacı teorisinde, kişilerin sergilemiş oldukları davranışlar başarı durumlarına göre açıklanmaya çalışılmıştır (Konter, 1995). Bu teoriye göre insanın en fazla ihtiyacı olan şey başarıdır ve bu nedenle de insanlar en çok başarı ihtiyacı ile mutlu olmaktadır (Koçel, 2014). Başarı gereksinmesinin çocukluk yıllarından itibaren öğrenilmiş istikrarlı bir özellik olduğu ve başarı ihtiyacının kişilerde başarılı olma güdüsü ve başarısızlıktan kaçınma güdüsü olmak üzere iki kişilik özelliğiyle belirlendiği ifade edilmektedir (Doğan, 2015). Diğer yandan bu teorinin “kişisel faktörler (başarıya ulaşma güdüsü ve başarısızlıktan kaçınma motivisi), durumsal faktörler (başarı olasılığı ve başarının özendirici değeri), sonuca odaklanma eğilimi (başarı olasılığı ya da başarı gururuna odaklanma), duygusal tepkiler (gurur ve utanç duygusu) ve başarı (başarıya ulaşma güdüsü-başarı durumlarından kaçma, mücadele etme-risklerden kaçınma, gelişmiş performans-zayıf performans)” olmak üzere beş faktörden oluştuğu belirtilmektedir (Weinberg & Gould, 2015, s. 61). Başarı motivasyonu yüksek olan kişiler kendilerini zorlayacak hedefler belirler, risk alır ve rakipleriyle karşılaştırdıklarında daha iyi performans gösterirler, düşük motivasyona sahip olan kişiler ise risk almaktan ve zor hedeflerden kaçınırlar, rakipleriyle karşılaştırdıklarında daha kötü performans gösterirler (Yeltepe-Ercan, 2013, s. 81). Diğer yandan Roberts (1992) başarı motivasyonu düşük olan kişilerin ya çok zor ya da çok kolay görevleri yerine getirmek istediklerini ifade etmiştir (aktaran Tiryaki, 2000, s. 94). Tiryaki’ye (2000) göre bu durumun nedeni yüksek başarı elde edilecek durumlarda başarı oranının çok yüksek olması, düşük başarının elde edileceği durumlarda ise başarısızlık ihtimalinin çok yüksek olmasından dolayı gerekçelerin hazır olmasıdır.

2. 1. 3. 3. 2. Yükleleme Teorisi

Yükleleme durumun sonuçlarına yönelik olarak algılanan hedefleri ifade etmektedir (Santrock, 2018). İnsanların başarı ve başarısızlıklarının ne şekilde ve nasıl açıkladığına odaklanan yükleleme teorisinde kişiler başarı ya da başarısızlıklarını çeşitli nedenlere bağlamaktadırlar (Tiryaki, 2000; Weinberg & Gould, 2015). Yani kişi performansındaki ilerlemeyi, başarıyı ya da başarısızlığı bazı nedenlere yüklemektedir (Ülgen, 1997). Kişinin dışından yani kontrolünde olmayan şans ve görevin zor olması gibi nedenlerden dolayı yapılan yüklelemelerden daha çok kişinin kendisinden kaynaklanan beceri ve gayret gibi kontrol edilebilir faktörlere yapılan yüklelemelerin genellikle duygusal tepkilere yol açtığı ifade edilmektedir (Weinberg & Gould, 2015, s. 64). Anahtar ögesi ‘algılama’ olan yükleleme kuramında insanları algılamak için onların içsel durumlarına yönelik çıkarımlarda bulunmak gerekir. Çünkü insanların içsel durumlarına yönelik doğrudan bilgi edinmek mümkün değildir. Bu nedenle de bir kişi ile ilgili bilgi edinmeye

çalışırken kişinin sahip olduğu motivler, kişilik, heyecan ve tutumlar da bilinmelidir (Freedman vd., 2003). Weiner'e (2010) göre yükleme kuramının üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar; kontrol odağı, süreklilik ve kontrol edilebilirliktir. Kontrol odağı boyutu, davranışa sebep olan nedenlerin kişinin kendisinden mi ya da çevresinden mi kaynaklandığını, süreklilik boyutu, farklı durum ve şartlarda olayın oluşmasına ne sebep olursa olsun nedenlerin zamanla değişip değişmediğini, kontrol edilebilirlik boyutu ise kişinin davranışına sebep olan nedenleri kontrol edip edemeyeceğini ifade etmektedir (Woolfolk, 2016). Diğer yandan Eccles ve Wigfield (2002) kontrol odağı boyutunun duygusal tepkiler ile bağlantılı olduğunu, süreklilik boyutunun ise kişilerin başarı beklentilerini etkilediğini belirtmişlerdir.

2. 1. 3. 3. 3. Hedefi Gerçekleştirme Teorisi

Motivasyonun net bir şekilde anlaşılabilmesi için başarı ya da kazanma ile ilgili bilişsel süreçlere odaklanan hedefi gerçekleştirme teorisinde (Wang & Biddle, 2001) kişinin davranışının anlaşılabilmesi için eylemdeki temel başarı hedeflerinin bilinmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Tiryaki, 2000). Hedefi gerçekleştirme teorisine göre başarı hedefleri, algılanan beceri ve başarı davranışı olmak üzere üç faktörün etkileşimi bireylerin motivasyonunu belirlemektedir (Weinberg & Gould, 2015, s. 64). Hedefi gerçekleştirme teorisi ego ve görev ile ilgili olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ego ile ilgili olanda bireylerin yeteneklerini sergileme şansı başkalarının yeteneğine yani rakiplerine bağlı iken, görev ile ilgili olanda kişiler zor hedeflere ulaşabilmek için daha fazla çaba sarf ederler ve daha çok yetenek sergilerler (Nicholls, 1984). Görev odaklı kişilerin amacı kendi performans seviyelerini daha üst düzeylere çıkarmak iken, ego odaklı kişilerin amacı performanslarını rakipleriyle karşılaştırmak ve onlardan daha iyi bir performans göstererek başarıya ulaşmaktır (Yeltepe-Ercan, 2013). Kişilerin spora katılım amacı ego odaklı ise kişi daha çok kendi yetenekleri doğrultusunda başarı elde edebileceği ve diğer kişilerin performansının üstünde yeteneklerini gösterebileceği etkinlikleri seçme eğilimindedir (Lavellee, Kremer, Moran, & Williams, 2004). Eğer kişilerin spora katılım amacı görev odaklı ise kişi çevresindeki kişilerin performansı ile ilgilenmez, kendi performansını ön planda tutar ve daha önceden sergilemiş olduğu performanslarla o an sergilemiş olduğu performansı kıyaslayarak gelişmenin sonucuna göre başarıya ulaşıp ulaşamadığı hakkında yargıda bulunur (Tiryaki, 2000).

2. 1. 3. 3. 4. Algılanan Yeterlilik Teorisi

Algılanan yeterlilik teorisi, sporcuların bir hareketi öğrenip uygulayabileceklerine yönelik kontrol algılarının öz-değer ve motivasyonları üzerinde etkili olan yeterlik ile ilişkili olduğunu savunmaktadır (Weinberg & Gould, 2015). Bu teoriye göre, yüksek yeterlik algısına sahip olan kişilerin spora katılım oranları daha yüksektir (Lavellee vd., 2004). Çünkü kişi başarabileceğine

inanmakta, yapacağı işte kendini yeterli görmekte ve bu doğrultuda seçimler yapmaktadır. Öyle ki kişinin sahip olduğu olumlu duygusal durumların da motivasyon üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu ifade edilmektedir. Diğer yandan kendini yeterli olarak görmeyen kişiler spora katılım sağladığında ise yapmış oldukları etkinliklerden kaygı ve utanç gibi olumsuz duygusal durumlara kapılmaktadırlar (Weinberg & Gould, 2015). Ayrıca bireyin çevresinde bulunan kişilerinde kişinin motivasyonu üzerinde etkili olduğu ve bu durumunda bireylerin yeterlik algısını etkilediği ifade edilmektedir. Nitekim kişi öncelikle ilk etkileşimde bulunduğu ailesinden daha sonra ise arkadaş, öğretmen vb. sosyal çevresinden gelen olumlu ve olumsuz tepkilerden etkilenecek davranışlarını şekillendirmektedir (Lavellee vd., 2004). Bu nedenle spora katılım sağlama ve spor branşının içerdiği özellikleri yerine getirebilmede kişinin çevresinden etkilendiği söylenebilir.

2. 1. 4. Tutum

2. 1. 4. 1. Tutum Kavramı ve Özellikleri

Tutum kavramı ilk bakıldığında sosyal psikolojinin konusu olarak görülse de davranış bilimlerindeki kuramsal ve yöntem bilimsel gelişmeler tutumun farklı boyutlardan ele alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır (İnceoğlu, 2011). Bu noktada tutum ile ilgili yapılmış olan birçok tanımın varlığından söz etmek mümkündür. Darity (1991) tutumu insanların kendi dünyalarındaki bir varlığı veya nesneyi (obje, teori vb.) değerlendirmesi olarak ifade etmiştir. Başka bir tanıma göre ise tutum, insanların inançları, hisleri ve davranışları ile birlikte sergilediği, bir şeye ya da bir kişiye karşı olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Myers, 1993). Tutumu insanlar, nesneler ya da düşüncelerle ilgili değerlendirmeler olarak tanımlayan Aronson, Wilson ve Akert'e (2012) göre bazı tutumlar olgu ve sayılardan ziyade duygu ve değerlere dayanmaktadır. Sherif'e (1936) göre tutum, kişinin tutum nesnesine yönelik olarak duygusal yönde vereceği olumlu ya da olumsuz tepki eğilimi içeren kalıcı bir psikolojik süreci ifade etmektedir. Benzer şekilde Olson ve Kendrick (2008) de tutumun, tutum nesnesi hakkındaki (insandan herhangi bir nesneye kadar olan tüm varlıklar) olumlu ve olumsuz duyguları, inanç ve davranışsal tepkileri içerdiğini belirtmiştir. Diğer yandan "bilişsel ve duyuşsal öğeleri olan ve davranışsal bir eğilim içerdiğini" ifade eden Freedman vd. (2003, s. 338) tutumun kalıcı bir sistem olduğunu belirtmiştir. En genel anlamıyla ifade edilirse tutum "yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu obje ve durumlara karşı kişinin davranışları üzerinde yönlendirici veya dinamik bir etki gücüne sahip duygusal ve zihinsel olarak hazır olma durumudur" (Allport, 1967, s. 8). Bazı sosyal psikologlara göre ise tutum, zihinsel bir öge, davranışının yönünü belirleyen duyumsal bir ön düşünce ya da ideoloji oluşumunu sağlayan değerler bütünüdür (Tolan, İsen, & Batmaz, 1985). Kısaca belirtmek gerekirse tutum bir nesnenin değerlendirilmesidir (Bohner & Dickel, 2011).

Tutumlar ilk olarak kişinin bir tutum nesnesi ile karşılaşması sonucunda zihinsel olarak verdiği tepkiye dayanmaktadır. Bu tepki daha sonraki süreçlerde bireyin tutum nesnesine yönelik olarak pozitif veya negatif bir tepki verme eğilimini içermektedir (Darity, 1991). Ajzen ve Fishbein (2000, s. 2) de tutumu “bir tutum nesnesine yönelik olarak sürekli bir şekilde olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi” olarak ifade etmiştir. Diğer yandan tutumların zamanla birlikte tutarlı ve istikrarlı olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte bazı durumlarda sürekli bir davranış haline gelmiş olan tutumların bile değişikliklere ve gelişime açık olduğu, fakat içselleştirilmiş olan tutumların değiştirilmesinin zor olduğu ifade edilmektedir (Reid, 2006). Ayrıca insanların sergilemiş olduğu tutumların davranışlarında çok az değişikliğe neden olduğu belirtilmektedir (Myers, 1993).

Tutum kavramının daha net ve anlaşılır bir ifade ile dile getirilebilmesi ve tanımlarda yer alan farklılıklarının sebebinin ortaya konulabilmesi noktasında tutumların bazı özelliklerinin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından tutumlar ile ilgili olarak ortaya konulmuş özellikler aşağıda ifade edilmeye çalışılmıştır:

- i. Tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiş davranışlardır.
- ii. Tutumlar anlık değildirler, belirli bir süre devam edebilirler.
- iii. Tutumlar kişilerin duygu ve bilgilerine dayanmaktadır.
- iv. Tutumlar, birey ve tutum nesnesi arasında bir düzen olmasına olanak tanırırlar.
- v. Genetik faktörlerin yanı sıra, sosyal ilişkilerde tutumlarının oluşmasında etkilidir.
- vi. Kişi ve tutumun olduğu durum arasında bir yanlılık mevcuttur.
- vii. Her tutumun bir konusu (soyut ya da somut), gücü (şiddeti) ve yönü (olumlu ya da olumsuz) vardır.
- viii. Olumlu ve olumsuz tutumlar tutum nesnesinin farklı durumlar ile karşılaşması sonucunda oluşur.
- ix. Tutumlar bir veya birkaç boyut içerebilir.
- x. Tutumlar tepki gösterme eğilimidir.
- xi. Tutumların anlamı toplumdan topluma farklılık gösterebildiği gibi kişiden kişiye de farklılık gösterebilir.
- xii. Bazı tutumlar birbirleri ile ilişkilidir.
- xiii. Tutumu oluşturan öğeler arasında tutarlılık vardır.
- xiv. Tutumlar doğrudan gözlemlenemediği için kişilerin davranışları sonucunda belli olurlar.
- xv. Tutumlar oluştuktan sonra daha fazla güçlenebilir ya da azalabilirler (Aronson vd., 2012; Göksu, 2007; Hortaçsu, 2012; Morgan, 1995; M. Sherif & C. W. Sherif, 1995; Klausmeier, 1985’ten aktaran Ülgen, 1997, s. 89; Tavşancıl, 2014).

Darity’e (1991) göre tutumlar açık veya örtük bir şekilde oluşabilmektedir. Açık tutumlar, bir kişinin bir durumu bilinçli olarak deneyimlemesi ya da bir olgu ile ilgili tutuma sahip olan kişinin

bunu ifade etmesidir. Açık (bilinçli) tutumların oluşmasında toplumsallaşma, eğitim-öğretim süreçleri, kitle iletişim araçları veya bir durum içerisindeki deneyimlerin etkili olduğu belirtilmektedir (Hortaçsu, 2012). Örtük tutumlar ise kişinin bilinci dışında yani farkında olmadan oluşturduğu tutumları ifade etmektedir. Myers (1993) de örtük (bilinç dışı) bir şekilde oluşan tutumların doğal davranışları etkileyebileceğini belirtmiştir. Nitekim insanlar tutumlara sahip olarak dünyaya gelmediklerinden dolayı, bazı tutumlar kişilerin kendi deneyimleri sonucunda oluşurken, bazıları farklı kaynaklardan elde edilmektedir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2018). Diğer yandan Tolan vd. (1985) göre tutumlar psikolojik olarak bir düşünsel yapının içinde, toplumsal değer, norm ve ilişkilerin etkisiyle oluşmaktadır. Oskamp (1977) tutumların oluşmasında etkili olan faktörleri aile, çevre ve kişisel deneyimlerin etkisi olarak sıralamıştır (Sakallı, 2006, s. 111). Küçük yaşlarda çocukların sürekli aileleri ile zaman geçirmeleri onların tutumlarının oluşmasında seçilmiş hedef görevi görmektedir (Başaran, 1996). Nitekim araştırmalarda da çocukların tutumlarının ebeveynlerinin tutumları ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir (Morgan, 1995). Tutumların oluşmasında etkili olan bir diğer faktörü oluşturan arkadaş, akraba, öğretmen ve kitle iletişim araçları gibi çevresel etkenlerin yanı sıra, kişinin tutum nesnesi ile olan yaşantısının da tutumların oluşmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010; Sakallı, 2006).

2. 1. 4. 2. Tutumu Oluşturan Bileşenler

Belirli bir durum, obje, kavram ya da kişiye yönelik tutum, kişilerin duygu, düşünce ve davranışlarının birbiriyle uyumu sonucunda ortaya çıkmaktadır. Birbirleri ile uyum içerisinde olan bu öğeleri Griffin ve Moorhead (2013) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenler olmak üzere üç başlık altında tanımlamıştır. Tutumun nesne ile ilgili inançları bilişsel bileşen, bir nesne ile ilgili olarak olumlu veya olumsuz duyguların oluşması duyuşsal bileşen, bu duygu ve inançların uygun bir şekilde sergilenmesi ise davranışsal bileşen olarak ifade edilmektedir (Morgan, 1995). İnecoğlu'na (2011, s. 30) göre tutumu oluşturan bu bileşenler arasında “örgütsel ve uyumlu bir ilişki ile eşgüdüm” olmak zorundadır. Ayrıca Myers (1993) tutumları değerlendirirken, tutumların ABC'si olarak ifade edilen duygu-etki (affect), davranış-yönelim (behavior) ve biliş-düşünce (cognition) boyutlarından birisinde yoğunlaştığını ifade etmiştir. Bu nedenle de tutumun oluşmasında önemli etkilere sahip olduğu düşünülen bu kavramlar aşağıda daha detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

2. 1. 4. 2. 1. Bilişsel Bileşen

Tutumun önemli bir parçasını oluşturan bilişsel bileşen, tutumun içeriğini oluşturan “kişi, durum, olay veya nesneye yönelik sahip olunan her türlü bilgi, düşünce ve inançları” kapsamaktadır (İnceoğlu, 2011, s. 35; Taylor, Peplau, & Sears, 2002). Tutumları oluşturan bu bilgiler doğrudan elde edilebileceği gibi dolaylı yollardan elde edilmiş olan bilgiler aracılığıyla da oluşabilmektedir (Göksu,

2007). Diğer yandan bilişsel bileşen tutum nesneleri hakkındaki inançları içermektedir. Bu nedenle de bir duruma ilişkin olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirilmiş ise o duruma ilişkin olumlu veya olumsuz bir inanç da olacaktır (Atkinson, Atkinson, & Hilgard, 1992'den aktaran Tavşancıl, 2014, s. 75). Nitekim insanlar, düşünce ve inançlarını açık bir şekilde ifade etmek istediklerinde bu durumu davranış ve tutumları ile belli etmeye çalışırlar. Bu nedenle de tutumlar belirli değer yargıları ve inançları kapsamaktadır (Kırel, 2014).

2. 1. 4. 2. 2. Duyuşsal Bileşen

İnsanların tutum nesnesine yönelik olarak duygu ve düşüncelerini içeren duyuşsal bileşen bir tutumu, inanç, gerçeklik veya olgudan ayıran en önemli özelliktir (Aydın, 2002). Bilişsel bileşene göre duyuşsal bileşeni güçlü olan bir bireyin bir nesne, kişi veya duruma yönelik tutumunu değiştirmesi daha zordur (Göksu, 2007). Çünkü duygular bazı durumlarda bilişsel olarak düşündüklerimizden daha baskın olabilir.

“Birey bir olgu, nesne, durum ya da insan ile bağlantı kurduğunda kişinin sahip olduğu ya da içerisinde bulunduğu değer sistemi onun tepki biçimini önemli ölçüde etkilemektedir”. Bu nedenle de duyuşsal bileşen aynı zamanda kişilerin değerler sistemi ile de bağlantılıdır (İnceoğlu, 2011, s. 31). Fakat değerler ve tutumlar arasında yakın bir ilişki olsa da değerler, davranışların ardında yatan tutumları ifade etmektedir (Kırel, 2014).

2. 1. 4. 2. 3. Davranışsal Bileşen

Tutumun davranışsal bileşeni, kişilerin duygu ve düşünceleri sonucunda bir tutum nesnesine yönelik olarak davranışsal tepkilerini ve duygularına yönelik uygun hareket etme eğilimini ifade etmektedir (Morgan, 1995; Uçal-Canakay, 2006). Nitekim insanların duygularına uygun hareket etme eğilimi daima mevcut olsa da bazı nedenlerden dolayı bu durum süreklilik arz etmeyebilir. Fakat birçok durumda tutumlardan kişilerin davranışlarını kestirebilmek mümkündür (Morgan, 1995). Bu noktada davranışın iki farklı boyutu olan duygusal ve normatif davranıştan söz etmek gerekir. Duygusal davranış; tutum konusunun sevilen veya sevilmeyen bir durumla ilişkili olmasını ifade ederken, normatif davranış; doğru olarak kabul edilen davranışın ne olduğu konusundaki inançlar ile ilgilidir (İnceoğlu, 2011).

2. 1. 4. 3. Tutumun İşlevleri

Tutumlar, sözler ya da davranışlar gibi belirgin şekiller aracılığıyla ifade edilse de bazı tutumların ortamın uygun olmaması nedeniyle düşüncelerle tutarlı bir davranışa dönüşemediği ve sözel bir şekilde ifade edilemediği belirtilmektedir (Tolan vd., 1985). Bu durumdan dolayı insanlar bazı durumlarda tutumlarında değişime gitmektedir. Bu değişimin tutumun işlevleri ile bağlantılı

olduğu ifade edilmektedir. Bir tutum farklı kişiler için farklı işlevlere sahip olabileceği gibi, bir kişi için birden fazla işleve de sahip olabilir (Sakallı, 2006). Tutumların işlevlerinin neler olduğu da bu noktada önem kazanmaktadır. Katz (1967) tutumların işlevlerini araçsallık işlevi, ego savunma işlevi, bilgi işlevi ve değer ifade etme işlevi olarak dört başlık altında toplamıştır.

2. 1. 4. 3. 1. Araçsallık (Fayda) İşlevi

Araçsallık işlevi, insanların sahip oldukları tutumları benimseme nedenlerinin neler olduğunu anlama çabasını ifade etmektedir (Katz, 1967). Tutumlar, insanlara yarar sağlayan ve onların içinde yaşadıkları toplumsal koşullara ayak uydurmalarına yardımcı olan bir araçsallık işlevi görürler (Tolan vd., 1985). Ayrıca kolay ve fayda sağlayan nedenlerle benimsenmiş olan tutumların, fayda sağlamanın yanında cezadan kaçınma gibi araçsal işlevlerinin de mevcut olduğu belirtilmektedir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Hoeksema, 1999). Nitekim tutumların fayda işlevi insanların dış dünyalarındaki yarar sağlayan durumları en üst seviyeye getirmek, zarar getiren durumları ise en aza indirmekle ilgilenir (Watt, Maio, Haddock, & Johnson, 2008). Diğer yandan eğer bir tutum araçsal (fayda) niteliğini kaybetmeye başlarsa kişi yeni durumlara yönelik farklı tutumlar geliştirmeye başlar ya da yeni durumlardan yarar sağlamaya çalışır. Bu nedenle de İnçeoğlu (2011) araçsal nitelikteki tutumların diğerlerine oranla daha çabuk değiştiğini ifade etmiştir.

2. 1. 4. 3. 2. Ego Savunma İşlevi

Tutumların kişilerin benliğini koruyan ve sahip olunan değerlere yönelik olarak her çeşit tehdidi önlemeye çalışan bir yapısı vardır (Tolan vd., 1985). Bu nedenle insanların sahip olduğu tutumların bazıları öz savunmayla ilgili olup bu tür tutumlar kabul edemediğimiz ve bastırmak istediğimiz iç çatışmalarımızdan kaynaklanmaktadır (Hortaçsu, 2012). Bu doğrultuda da Katz (1967) ego savunma işlevini kişinin özü ile ilgili veya dış dünyasındaki kabul etmek istemediği gerçekliklere ilişkin kendisini koruması olarak tanımlamıştır. Yani kişi bu işlevde kendisi ile ilgili olan gerçekleri reddetmekte ve egosuna olan güvenini sürdürmektedir (İnçeoğlu, 2011).

2. 1. 4. 3. 3. Bilgi İşlevi

Dünya'yı anlama ile ilgili olan bilgi işlevi, anlam arayışı, anlama ihtiyacı, bireyler için netlik ve tutarlılık sağlamak amacıyla algı ve inançların daha iyi bir şekilde organize edilmesi ve insanların kendi dünyalarına yönelik gerekli olan alt yapıyı oluşturmalarını ifade etmektedir (Katz, 1967; Watt vd., 2008). İnsanlar yapıları gereği dünyalarına belli bir bakış açısıyla bakma ve bazı gerçeklere inanmak istemektedirler. Diğer bir ifadeyle, kendi gerçeklerini oluşturmak istemektedirler (Hortaçsu, 2012). Bu nedenle insanların, karmaşık bir yapıya sahip olan kâinatı, insan ilişkilerini ve kendi

dışındaki çevreyi, yalnızca zihninde düzenli bir yapıya oturarak anlayabileceği ifade edilmektedir (Tolan vd., 1985).

2. 1. 4. 3. 4. Değer İfade Etme İşlevi

İnsanların benlik kavramı ile ilgili olan bu tür tutumlar kişinin ‘kim’ veya ‘nasıl bir insan’ olduğu ile ilgilidir (Hortaçsu, 2012). Benzer şekilde Katz (1967) da değer ifade etme işlevini insanların kişisel değerleri ve benlik kavramına ilişkin olarak hareket etmesi şeklinde tanımlamıştır. Bu nedenle de bu tür tutumlar kişiler için önemli değerlere sahip olmakla birlikte değişmesi zordur (Atkinson vd., 1999). Diğer yandan bu işlev kişinin sahip olduğu değerler ile tutarlı tutumlar yansıtmasına dayanmaktadır. Bundan dolayı da kişi kendisi ve sahip olduğu değerler ile ilgili olarak önemli gördüğü noktaları ifade etme eğilimindedir (İnceoğlu, 2011).

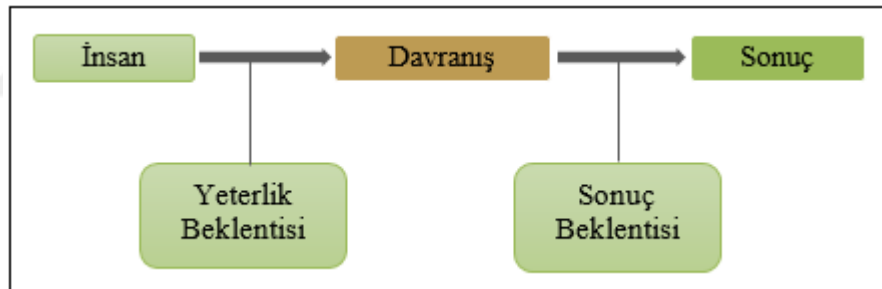
2. 1. 5. Öz-Yeterlik

2. 1. 5. 1. Öz-Yeterlik Kavramı

Öz-yeterlik kavramının ortaya çıkışı sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramının öncüsü ise Albert Bandura’dır. Bu kuram insanların sosyal anlamda çevreleriyle kurdukları etkileşim ile öğrendikleri düşüncesine dayanmakta ve insanların davranışlarını bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörler arasındaki karşılıklı etkileşim ile açıklamaktadır (Bandura, 1977a; Nabavi, 2012). Nitekim hem insanlar hem de onların çevrelerinin birbirlerinin karşılıklı belirleyicisi olduğu ifade edilmekte ve bu etkileşiminde kişinin daha sonraki davranışlarını belirlediği söylenmektedir (Bandura, 1977a). Diğer yandan Nabavi (2012) sosyal öğrenme kuramının en etkili gelişim ve öğrenme kuramı olduğunu ve bu kuramda insanların gözlem, taklit ve model alma aracılığıyla öğrendiklerini belirtmiştir. Parker’e (2012) göre Bandura da insan ve hayvanlarda öğrenmenin en etkili kaynağının klasik koşullanma değil gözlem ve taklit olduğunu ifade etmiştir.

Sosyal-bilişsel kuramın yapı taşı olarak görülen (Pajares, 1992) ve Bandura (1977b) tarafından sosyal öğrenme kuramının anahtar bileşeni olarak ifade edilen öz-yeterlik kavramı “kişinin belirlenen hedefleri gerçekleştirme sürecinde gerekli olan eylemleri planlama ve yürütme becerisine olan inancı” olarak tanımlanmış ve öz-yeterliğin seviyesi, yaygınlığı ve gücü ortam ve şartlar bakımından değerlendirilmeye çalışılmıştır (Bandura, 1997, s. 3). Öz-yeterliğin seviyesi görevin zorluğunu, öz-yeterlik inancının durumdan duruma aktarılabilmesi yaygınlığını ve öz-yeterliğin gücü ise kişinin bir görevi yerine getirirken sahip olduğu kararlılığı ifade etmektedir (Zimmerman, 2000). Diğer yandan Myers’e (1993) göre öz-yeterlik, bir kişinin yeterli ve etkili olma duygusu iken, Schunk’a (2012) göre ise kişinin davranışı oluşturma kapasitesine olan inancıdır. Diğer yandan öz-yeterlik inancının benzer yetenek ve becerilere sahip olan kişilerin farklı düzeylerde başarı elde etmelerinin nedeni olduğu (Britner, 2002), kişinin motivasyon düzeyinin ve bireysel başarılarının kaynağını oluşturduğu

(Sharp, Pocklington, & Weindling, 2002), bireyi motive ederek yaşam koşullarını önemli düzeyde etkilediği (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, & Regalia, 2001), problemlerin üstesinden gelme ve hedeflere ulaşma noktasında insanlara kolaylık sağladığı (Parker, 2012) ve zor fakat gerçek görevler üstlenmenin ve başarılı olmanın sonucu olduğu ifade edilmektedir (Myers, 1993). Belirli koşul ve hedeflere bağlı olarak algılanan kapasitenin değerlendirilmesini içeren öz-yeterlik inancı kalıcı ve istikrarlı bir kişilik özelliği değildir (Gallagher, 2012). Öyle ki duruma özgü olan öz-yeterliği genelleştirmek ve benzer durumlara aktarmak olasıdır (Weinberg & Gould, 2015, s. 335). Fakat öz-yeterlik inancının en büyük hedeflerin gerçekleştirilmesi ve nihai sonuçlara ulaşmada en önemli etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Gallagher, 2012). Bu açıdan bakıldığında insanların belirli hedefleri oluşturma ve onlara ulaşma noktasında sadece çevresel olanakların ve içinde bulunulan şartların yeterli olmadığı, kendisine olan inancının da en önemli rollerden birine sahip olduğu söylenebilir. Diğer yandan öz-yeterliğin öğrenme ve performans üzerinde kritik etkilere sahip olduğu ifade edilmektedir (Schunk, 2012). Nitekim sosyal-bilişsel kuramda da önemli bir kavram olarak görülen öz-yeterliğin bilişsel süreçteki etkilerinin çeşitli olduğu ve birçok eylemin düşüncelerle şekillendiği ve insanlar tarafından oluşturulan ve tekrar edilen davranışların kişilerin yeterliklerine olan inançlarını etkilediği belirtilmektedir (Bandura, 1993).



Şekil 2. Öz-yeterlik inancı şematik yapısı (Bandura, 1977b, s. 193)

Bandura (1977b) öz-yeterlik inancını ‘yeterlik’ ve ‘sonuç’ beklentisi şeklinde tanımlayarak daha net bir şekilde açıklamaya çalışmıştır (Şekil 2). Yeterlik beklentisi, kişinin beklenen sonuçların ortaya çıkması için gerekli olan davranışları başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine olan inancını ifade ederken; sonuç beklentisi, kişinin davranışları yerine getirirken belirli sonuçlar doğuracağını tahmin etmesidir. Bu noktada yeterlik ve sonuç beklentisinin birbirinden farklı olduğu belirtilmiştir. Nitekim insanlar bir davranışın belirli birtakım sonuçlar ortaya çıkaracağına inansalar bile kendilerinin gerekli olan yeterliliği gösterebileceklerine inanmayabilirler. Bu nedenle de birey belirlemiş olduğu hedeflere ulaşabileceğine inanmadıkça, güç durumlara karşı koyabilmek için çok az güdüye sahip olacaktır (Kumar & Lal, 2006). Bu bağlamda bir işi başarabilme ile ilgili motivasyonu yüksek olan kişilerin iyi bir performans ile birlikte iyi bir sonuç elde etmeyi beklediği, bunun yanı sıra bir işi başarabilme noktasında kendisinden şüphe duyan ve motivasyonu düşük olan

kişilerin ise kötü bir performans sergileyeceğini düşündüğü ve bu durumun sonucu olarak da gelecek olan sonuçların pek iç açıcı olmayacağı belirtilmektedir (Bandura, 1999).

2. 1. 5. 2. Öz-Yeterlik Algısının Kaynakları

İnsanların kişisel yeterliklerine olan inancı kendilerini tanıyabilmelerinin önemli bir yanını oluşturmaktadır. Bu nedenle de öz-yeterlik algısının kaynaklarından olan bilgiyi alma, kontrol etme, bütünleştirme ve yorumlama süreçlerinin etkinliği her insan için farklılık arz etmektedir (Bandura, 1997). Bandura'ya (1977b, s. 195; 1995, s. 3-4) göre öz-yeterlik algısını oluşturan dört temel kaynak vardır. Bu kaynakları “doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar” olarak sıralamak mümkündür.

2. 1. 5. 2. 1. Doğrudan Deneyimler

Bandura'ya (1997) göre doğrudan deneyimler insanların yeteneklerinin kanıtı olduğu ve gerçek bilgiyi sunduğu için öz-yeterlik algısı üzerindeki en etkili kaynaklardır. Çünkü bir iş başarılı bir şekilde gerçekleştirilirse, kişinin o duruma yönelik öz-yeterlik inancının da artacağı söylenmektedir (Özdemir, 2008). Nitekim sağlam bir yeterlik inancına sahip olma kişinin doğrudan yaşamış olduğu deneyimlerle mümkün olmaktadır (Hazır-Bıkmaz, 2004). Deneyim sonucunda başarılı olma öz-yeterlik inancının düzeyini artırırken, başarısız olunan durumlar ise daha düşük öz-yeterlik beklentisinin oluşmasını sağlamaktadır (Weinberg & Gould, 2015). Diğer yandan kişilerin öz-yeterlik inançlarının sağlam bir şekilde oluşmadan meydana gelmiş olan başarısızlıkların bireylerin kişisel yeterliklerine olan inançlarını da etkilediği, fakat bazı durumlarda ise başarısız olmanın insanları daha çok tetiklediği ve hedefleri doğrultusunda daha fazla çaba göstererek yeterlik duygusunu güçlendirdiği ifade edilmektedir (Fırat-Durdukoca, 2010).

2. 1. 5. 2. 2. Dolaylı Yaşantılar

Öz-yeterlik algısının oluşması ve güçlenmesinde etkili faktörlerden biri olarak görülen dolaylı yaşantıların sosyal modeller tarafından sağlandığı ifade edilmektedir (Bandura, 1995; Hazır-Bıkmaz, 2004). İnsanlar kendileri ile benzer özelliklere sahip olduğunu düşündükleri kişileri model almakta ve onların yapmış olduğu davranışları kendisine uyarlamaya çalışmaktadır (Schunk, 1987). Nitekim kişinin öz-yeterlik algısı, benzer özelliklere sahip olarak model aldığı kişilerden yüksek düzeyde etkilenmektedir (Bandura, 1995). Bireylerin öz-yeterlik algısının çevresindeki model aldığı insanları gözlemleyerek ve kendi davranışlarını onlarla kıyaslayarak oluştuğu (Feltz, Short, & Sullivan, 2008) ve model alma yolu ile etkin bir şekilde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için de gözlemlenen davranışın hafızaya işlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Weinberg & Gould, 2015). Diğer yandan yeterlik algısının oluşmasında doğrudan deneyimlere oranla daha az etkiye sahip olduğu düşünülen

dolaylı yaşantıların öz-yeterlik inancı üzerindeki etkilerinin çeşitli faktörlerle de artırılabilceği söylenmektedir (Feltz & Lirgg, 2001).

2. 1. 5. 2. 3. Sözel İkna

Öz-yeterlik algısının oluşmasında etkili olan faktörlerden bir diğeri sözel iknadır. İnsanların başarmak istediklerini yerine getirebilmeleri için sahip oldukları inancın güçlendirilmesinin başka bir yolu olan (Bandura, 1997) sözel ikna Mancini'ye (2007) göre önemli kişilerin desteği ve cesaretlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Daha net bir şekilde ifade etmek gerekirse kişinin çevresinde bulunan anne-baba, öğretmenler ve arkadaşlar gibi değer verdiği kişiler tarafından yapacakları ile ilgili olarak söylenen ifadelerden olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmesi durumudur. Nitekim önemli kişiler bireyin yeteneklerine olan inancına güveniyorsa o kişinin zorluklar karşısında öz-yeterlik algısını sürdürmesinin daha kolay olduğu ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Hazır-Bıkmaz (2004) da verilen görevleri başarabilecek yeteneklere sahip olmanın yanı sıra çevresinde bulunan kişilerden 'sen bu işi başarabilirsin', 'problemi çok rahat bir şekilde çözersin' gibi sözel mesajlar alan kişilerin olumsuz düşüncelere kapılmak yerine hedefe ulaşmak için daha fazla gayret sarf ettikleri ve bu durumu sürdürmekte ısrarcı olduklarını belirtilmiştir. Öyle ki diğer insanlar tarafından onay görme kişinin becerilerini geliştirmesine yardımcı olmakta ve yeterlik inancının artmasına neden olmaktadır (Bandura, 1995). Fakat olumlu telkinler kişinin öz-yeterlik algısının artmasında etkili olduğu gibi olumsuz söylemler de öz-yeterlik algısının zayıflamasında etkili olabilmektedir (Schunk & Pajares, 2009).

2. 1. 5. 2. 4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar

İnsanların bir işi yaparken deneyimledikleri fizyolojik ve duygusal durumların da kişilerin yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Kurbanoglu, 2004). Eğer kişi yapacakları ile ilgili olumsuz düşüncelere ve korkuya kapılırsa, bu durum onda korku ve endişe yaratarak etkili bir şekilde performans göstermesini etkileyecek ve öz-yeterlik algısını düşürecektir (Schunk & Pajares, 2009). Dolayısıyla öz-yeterlik algısı yaşanan duruma göre kişide olumlu veya olumsuz duyguların oluşmasına sebep olmaktadır. Kişi bir işi başaracağını düşünüyorsa bu durum onda sevinç, hoşnutluk ve memnuniyet gibi olumlu duyguların oluşmasına neden olacaktır. Diğer yandan kişinin başarısızlık beklentisi ise stres ve kaygı gibi olumsuz duyguların oluşmasına neden olmaktadır (Özdemir, 2008). Olumsuz fizyolojik ve duygusal durumların yeterlik inancı ile ters orantılı olduğu ifade edilmektedir (Hauck, Carpenter, & Frank, 2008). Bu nedenle kişinin olumsuz duygular içinde olmasının öz-yeterlik algısının azalmasına sebep olduğu ve daha çok heyecan ve stres yarattığı, olumlu duyguların ise öz-yeterlik algısı üzerinde pozitif etkilere sahip olduğu söylenebilir (Bandura, 1997; Fırat-Durdukoca, 2010). Bandura (1995) fiziksel durumu iyileştirme,

stresi azaltma ve olumsuz duygusal durumlardan kurtulma ile öz-yeterlik inancının arttırılabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Schunk ve Pajares (2009) de fiziksel ve duygusal sağlığı arttırma ve olumsuz duygusal durumları azaltmanın öz-yeterlik algısını güçlendirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

2. 1. 5. 3. Öz-Yeterlik Algısını Harekete Geçiren Süreçler

“Öz-yeterlik algısı dört temel süreç aracılığıyla insan davranışlarını belirlemektedir”. Bunlar; “bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve karar verme süreci”dir. Genellikle uyum içerisinde olan bu süreçlerin insan fonksiyonlarının oluşmasında tek başına hareket etmedikleri belirtilmektedir (Bandura, 1994, s. 71; 1995, s. 5; 2002, s. 270).

2. 1. 5. 3. 1. Bilişsel Süreç

Öz-yeterlik algısı bilişsel bir inanç olup, düşünce kalıplarını etkilemektedir (Bandura, 1989; Schunk, 2012). Çünkü yapacak olduğumuz her türlü davranışın kaynağı zihinde yer almaktadır. Bir kişi eğer kendisine güvenip güçlü bir öz-yeterlik inancına sahip olursa, başarıya ulaşmak için kendisine daha zor hedefler koymakta ve bu hedeflere bağlanmaktadır (Locke & Latham, 1990’dan aktaran Bandura, 1995, s. 6). Kişi eğer başarılı olacağına inanır ve bu yönde hareket ederse öz-yeterlik algısının yüksek olacağı, başarısızlığa odaklanıp, olumsuz düşüncelere kapılırsa öz-yeterlik algısının düşeceği belirtilmektedir (Bandura, 1994). Diğer yandan sınırlı seviyede yeteneğe sahip olmasına rağmen yeterliliği ve başarabilecekleri konusunda güveni yüksek olan kişilerde bulunmaktadır (Raudenbush, Rowan, & Cheong, 1992). Fakat genel olarak düşük öz-yeterlik algısına sahip kişilerin üstlendikleri görevlerin gerçekte var olandan daha zor olduğuna inandıkları, istenmedik durumlarla karşılaştıklarında çabuk vazgeçtikleri ve daha fazla strese sahip oldukları, yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan kişilerin ise zorluklar karşısında daha az endişeli ve sabırlı olduğu, ayrıca rahat ve etkili bir şekilde hareket ettikleri belirtilmektedir (Awang-Hashim, O’Neil, & Hocevar, 2002; Pajares, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

2. 1. 5. 3. 2. Motivasyonel Süreç

Yeterlik algısının oluşmasında önemli role sahip olan (Bandura, 1995) motivasyonel etkiler daha iyi öğrenme ve yüksek başarının elde edilmesini sağlamaktadır (Schunk & Pajares, 2009). Çünkü birçok insan motivasyonu bilişsel olarak üretmektedir. Bu nedenle de kişiler neleri başarabileceklerine dair inançlar oluşturmakta ve yapacakları eylemleri önceden tasarlayarak kendilerini motive etmektedirler (Bandura, 1995). Diğer yandan insanların öz-yeterlik algısının onların motivasyon seviyesini belirlediği ifade edilmektedir. Bu durum kişilerin bir problemle karşılaştıklarında gösterdikleri çabayı ve engeller karşısında göstermiş oldukları direnci

belirtmektedir (Bandura, 1989). Bir vazifenin yerine getirilmesi, amaçların belirlenip onlara ulaşabilmek için gerekli olan gayretin gösterilmesi, güç durumlar ile karşılaşıldığında hemen pes edilmemesi gibi özelliklerinde kişilerin motivasyon düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenmektedir (Bandura, 1994). Nitekim düşük öz-yeterliğe sahip olan bireyler zor durum ve engellerle karşılaştıklarında yeteneklerinden şüphe duymakta ve çaba sarf etmekten vazgeçmekte, yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireyler ise hedeflerine ulaşabilme noktasında çok fazla çaba sarf etmekte ve yüksek motivasyona sahip olmaktadır (Bandura, 1993).

2. 1. 5. 3. 3. Duyuşsal Süreç

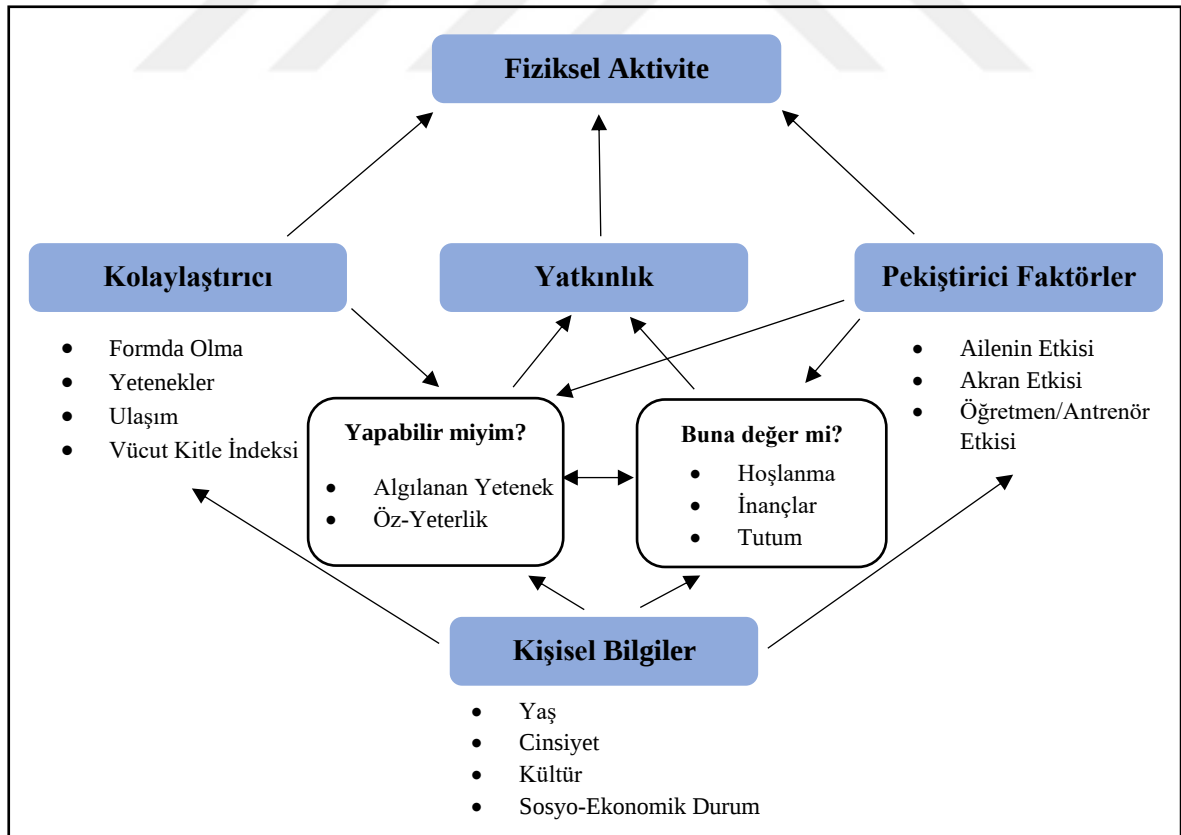
Duyuşsal süreç, insanların zor bir durum ya da olayla karşılaştıklarında motivasyon seviyelerinin yanı sıra yaşayacakları stres ve depresyonla başa çıkma yeteneklerine olan inançlarını etkilemektedir (Bandura, 1995). Bu açıdan bakıldığında kişilerin gerçekleştirmek istedikleri eylemler sonucunda karşılaştıkları kaygı ve stres düzeylerinin onların öz-yeterlik algılarına göre farklılık göstereceği söylenebilir (Bandura, 2002). Öyle ki zorlukların üstesinden gelebileceğine inanan kişiler olumsuz durumlardan daha az rahatsız olmakta ve istenmeyen durumları kontrol altına almakta güçlük çekmemektedirler (Bandura, 1995). Ek olarak bir olay karşısında zorluklarla başa çıkma seviyesi üst seviyelere ulaşan kişilerin benzer zorluklarla karşılaştıklarında çok çabuk başarıya ulaştıkları belirtilmektedir (Bandura, 1993). Diğer yandan başarılması güç durumlar karşısında kendini yetersiz gören kişilerin daha fazla olumsuz psikolojik durumlarla karşı karşıya kalmasının kaçınılmaz olduğu ifade edilmektedir (Türedi, 2015).

2. 1. 5. 3. 4. Karar Verme Süreci

Kişilerin öz-yeterlik algısı üzerinde etkili olan bir diğer süreç karar verme sürecidir. Kısmen çevrelerinin ürünü olan insanlar, yaşamlarını şekillendiren ve içine girmeyi seçtikleri ortamlardan etkilenmektedirler. Bu bağlamda kişilerin yaşamları da seçmiş oldukları ortamların niteliklerinden etkilenmekte ve yaşam tarzları da bu doğrultuda şekillenmektedir (Bandura, 1995). Bu süreç içerisinde insanlar sahip oldukları niteliklerin üstünde olan birtakım görevleri başaramayacakları düşüncesine kapılarak yapmaktan kaçınmakta ve tam tersi durumlarda ise başarıya ulaşmak için gerekli olan koşulları oluşturmakta ısrarcı davranmaktadırlar (Çubukçu & Girmen, 2007). Bu nedenle de insanların vermiş oldukları kararların öz-yeterlik algılarının hangi yönde şekilleneceğini etkilediği söylenebilir. Nitekim kişi kendine güvendiği bir durumdaki güçlkle karşı karşıya kaldığında kendini cesaretlendirebilir ve kendinde stres yaratabilecek durumların üstesinden gelerek kararlılığını sürdürebilir (Bandura, 1993).

2. 1. 6. Beden Eğitime Yatkınlık

Gençlerin fiziksel aktiviteye katılımlarının artırılması noktasında Welk (1999) tarafından oluşturulan “Gençlerde Fiziksel Aktivite Geliştirme Modeli” (Şekil 3) temel alınarak ortaya konulan yatkınlık faktörünün yetenek, öz-yeterlik, hoşlanma, inanç ve tutumları kapsadığı ve ayrıca çocuk ve gençlerin fiziksel aktiviteye katılımlarını etkileyen kişisel bilgi ve algılardan oluştuğu ifade edilmektedir (Hilland vd., 2009; Seabra vd., 2013). Rowe, Raedeke, Wiersma ve Mahar’a (2007) göre yatkınlık faktörü gençlerin fiziksel aktiviteye katılma oranlarını arttırmaktadır. Gençlerin fiziksel aktivite etkinliklerine katılım sağlamalarına ya da etkinliklerden kaçınmalarına neden olan bu faktörlerin, gençlerin fiziksel aktiviteye yönelik tutumlarını, algıladıkları yararı, hoşlanma seviyelerini ve gerçekleştirilen fiziksel aktivite türüne yönelik yeterlik düzeylerini etkilediği belirtilmektedir (Belton, O’Brien, Meegan, Woods, & Issartel, 2014). Diğer yandan Subramaniam ve Silverman (2000) gençlerin fiziksel aktiviteye katılıp/katılmama davranışlarındaki kararlarının kendilerine yöneltecekleri iki temel soru ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlardan ‘Yapabilir miyim?’ sorusu algılanan yetenek ve öz-yeterlik ile ilişkili iken, ‘Buna değer mi?’ sorusu kişinin bir aktiviteye katılım sağlarken elde edeceği hoşlanma, inanç ve tutumu ile ilgilidir (Ahn vd., 2015; Welk, 1999).



Şekil 3. Gençlerde fiziksel aktivite geliştirme modeli (Welk, 1999, s. 12)

Beden eğitimine yatkınlık üzerinde etkisi olan ve Gençlerde Fiziksel Aktivite Geliştirme Modeli'ndeki ikinci büyük faktör olarak görülen pekiştirici faktörler, arkadaş, aile, öğretmen ve antrenör gibi gençlerin fiziksel aktiviteye katılım davranışlarını destekleyen ve sosyal çevre ile ilgili olan faktörlerdir (Rowe vd., 2007). Bu faktörler içerisinde yer alan sosyal çevre ile ailelerin fiziksel aktiviteye katılımda önemli birer etken olduğu ve hatta beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılımda en etkili faktörün aile olduğu ifade edilmektedir (Kılıcıgil, 1998; Öztürk, 1998). Çocuk ve gençlerin ne tür bir sportif etkinliğe katılacaklarında karar mercii olarak da görev yapan aileler, sosyal çevre edinme, boş zamanları nitelikli bir şekilde değerlendirme, motive olma, sorumluluk duygusu kazanma ve sağlıklı bir şekilde gelişim sağlama gibi birçok nedenden dolayı çocuklarının sportif faaliyetlere katılımını desteklemektedirler (Schwab, Wells, & Arthur-Banning, 2010). Diğer pekiştirici faktörler olarak ifade edilen öğretmen/antrenör ve akran gibi kişilerin de spora katılım sağlama noktasında etkili olduğu belirtilmektedir (Pepe & Türkay, 2017). Nitekim gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri üzerinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Carlson, 1994; Chase, 1998; Collins, 2012; Davis, 2009).

Kolaylaştırıcı faktörler formda olma, yetenekler, tesis ve spor alanlarına ulaşım ve vücut kitle indeksi gibi bireyin daha çok bir etkinliğe katılımını kolaylaştıran biyolojik ve çevresel faktörleri içermektedir (Welk & Joens-Matre, 2007). Beden eğitimi yatkınlığını destekleyen kolaylaştırıcı faktörler içerisinde yer alan çevresel faktörlerin fiziksel aktiviteye katılım davranışını doğrudan, biyolojik faktörlerin ise dolaylı bir şekilde etkilediği belirtilmektedir (Ahn vd., 2015; Welk, 1999). Yatkınlık üzerinde etkisi olan bir diğer faktör ise direkt olarak kişinin kendisi ile ilgili olan yaş, cinsiyet, içinde bulunulan kültür ve kişinin sosyo-ekonomik durumu gibi demografik özellikleri içeren kişisel bilgilerdir (Al-Zandee & Ünlü, 2019; Erbaş, Ünlü, & Kalemoglu-Varol, 2015; Welk, 1999). Bu demografik özellikler kişinin beden eğitimine yatkınlığını oluşturan faktörlerden biri olan öz-yeterlik inancı üzerinde etkili olabileceği gibi gerçekleştirilecek etkinliğe yönelik olarak bireyin sahip olduğu hoşlanma, inançlar ve tutumları üzerinde de etkili olabilir.

2. 1. 7. Ergenlik Döneminde Gelişim ve Beden Eğitimi ve Spora Katılım

Eğitim hayatının önemli bir bölümünde ortaya çıkan ve çocuklar üzerinde önemli etkiler yaratan ergenlik döneminin 13 ile 18 yaş aralığını kapsadığı ifade edilmektedir (D. S. Özer & K. Özer, 2009). “Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 10-19 yaş grubunu *Ergen* (Adolesan), 15-24 yaş grubunu *Genç* ve ergenlik ile gençlik dönemlerine ait yaş gruplarının kesişmesinden dolayı ise 10-24 yaş grubunu *Genç İnsanlar*” olarak nitelendirmektedir (Sağlık Bakanlığı [SB], 2008, s. 106). “*Erken Ergenlik* (12-14 yaş arası), *Orta Ergenlik* (14-17 yaş arası) ve *Geç Ergenlik* (17-19 yaş arası) olmak üzere üç safhadan oluşan ergenlik döneminin bazı kişilerde 25 yaşına kadar sürdüğü ve bu dönemin de *Uzamış Gençlik Dönemi*” olarak adlandırıldığı belirtilmektedir (Doğan, 2015, s. 61). Büyüme ve gelişimin bebeklikten sonra en fazla görüldüğü ikinci dönem olan ergenlik dönemi cinsiyet, sosyo-

ekonomik durum, sağlık, beslenme düzeyi, yaşanan coğrafi konum, iklim şartları ve genetik özellikler gibi birçok unsurdan etkilenmektedir (Erkan, 2009; Yavuzer, 2012). Bir kişinin çocukluğu ile yetişkinliği arasında geçen dönem olan ergenlik dönemi (Geldard & Geldard, 2013) fiziksel büyüme, cinsel gelişim ve psikososyal olgunlaşmanın meydana geldiği bir evredir (Parlaz, Tekgül, Karademirci, & Öngel, 2012). Biyolojik ve duygusal süreçlerdeki değişikliklerle başlayan, cinsel ve biyolojik olgunluğa erişme ile devam eden ve kişinin bağımsızlığını kazandığı bir dönemde sona eren bu dönem, bedensel, toplumsal ve bilişsel olgunlaşmanın yaşandığı bir dönemdir (Gander & Gardiner, 2004; Özbay & Öztürk, 1992). Bireyin biyolojik yapısına geçiş dönemi olarak görülen bu dönemde kişisel ilişkiler, görev ve sorumluluklarda farklılaşmalar meydana gelebilmektedir (Temel & Aksoy, 2010). Fırtınalı ve karmaşık geçen bu evredeki farklılıkların nedeni ise ergenliğe girme ile birlikte oluşan fiziksel, cinsel, duygusal ve sosyal gelişmelerdir (Kulaksızoğlu, 1998). Ayrıca yetişkinlik için hazırlık dönemi olarak görülen bu dönemde kalıtım, çocuklukta yaşananlar ve ergenlikteki deneyimlerin birleşimi, ergen gelişiminin yönünü belirleyen önemli faktörlerdir (Santrock, 2017).

Fiziksel aktivitenin çocukların normal büyüme ve gelişimleri açısından önem taşıdığı ifade edilmektedir (Zorba & Saygın, 2013). Nitekim düzenli olarak yapılan fiziksel aktivitelerin, bebeklikten yetişkinliğe kadar kişilerin sağlıklı bir şekilde büyümesi ve gelişmesi, istenmeyen davranışlardan uzak durması ve sosyal bir çevre edinmelerinin yanı sıra okul dönemlerinde bilişsel gelişimlerine katkı sağlayarak onların okul başarılarını olumlu yönde etkilediği ve düzenli bir yaşam alışkanlığı kazanmalarına katkı sağladığı belirtilmektedir (Türkiye Halk Sağlığı Kurumu [THSK], 2014). Diğer yandan spor bakımından temel motorik becerilerin öğretilmesi, sağlığın geliştirilmesi ve olumlu veya olumsuz yönde istenilen tutumlara yönelik olarak değer kazandırılmasında önemli bir role sahip olan ergenlik döneminin öncesi ve sonrasında düzenli olarak yapılan fiziksel etkinliklerin de sağlıklı bir vücut yapısının gelişmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Çoknaz, 2017; Doğan, 2015). Harre (2011) 8-11 ile 11-13 yaşları arasındaki dönemde çocukların motor gelişimlerinin çok hızlı olduğunu ve bu yaşlar arasındaki çocukların spora çok fazla ilgi duyduklarını ifade etmiştir. Bu nedenle ergenlik döneminin bir bölümünü kapsayan bu yaşlar arasında çocukların beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılım sağlamalarının önem taşıdığı düşünülmektedir. Ergenlik döneminde fiziksel büyümeler çok hızlı bir şekilde meydana gelmekte ve gençler 3 ile 5 yıl gibi kısa bir zaman dilimi içerisinde yetişkin bir bireyin vücut özelliklerine erişebilmektedirler (Parlaz vd., 2012). Kız ve erkeklerde meydana gelen bu hızlı değişimler ergen bireylerin aktivite sırasında denge ve koordinasyon gerektiren bazı devrimsel becerileri yerine getirememelerine neden olmaktadır (Derdin, 2014). Bu durumdan dolayı ergenlik döneminde olan çocuklara uygulanacak olan egzersiz programlarının bu dönemdeki çocukların gelişimsel özelliklerinin dikkate alınarak oluşturulması ve uygulanmasının önem taşıdığı söylenebilir.

2. 1. 8. Araştırma Konusu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda ortaya konulan ve çalışmanın konusunu oluşturan kavramlar ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalar özetlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların daha çok araştırma konusu ile doğrudan bağlantılı olmasına ve güncel kaynaklardan oluşmasına dikkat edilmiştir.

2. 1. 8. 1. Yurt Dışında Gerçekleştirilmiş Olan Çalışmalar

Hilland vd. (2009) yapmış oldukları çalışmada ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik “Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği”ni geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının ve algılanan öz-yeterliklerinin değerlendirilmesinin yanı sıra, tutum ve öz-yeterliğin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Çalışmaya 315 öğrenci katılmış olup, yapılan analizler sonucunda “Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan araştırma sonucunda tutum ve öz-yeterlik boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çalışma sonucunda erkeklerin kızlara göre daha yüksek tutum ve öz-yeterliğe sahip oldukları da elde edilen bir diğer bulgudur. Sınıfa göre ise 8. sınıftaki öğrencilerin 9. Sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek tutum ve öz-yeterlik puanlarına sahip oldukları görülmüştür.

Hilland, Ridgers, Stratton ve Fairclough’un (2011) çalışmasının amacı öğrencilerin gösterdikleri biyolojik özellikleri, yatkınlıklarını ve demografik özelliklerini gençlerde fiziksel aktivite geliştirme modeline göre açıklamaktır. Çalışmaya 3 okuldan yaşları 12 ile 14 arasında değişen 299 öğrenci (90 erkek, 209 kız) katılmıştır. Çalışma verilerinin toplanmasında “Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği”, “Fiziksel Aktivite Anketi” ve çeşitli antropometrik ölçümler ile öğrencilerden elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır. Sonuç olarak cinsiyet, vücut kitle indeksi, algılanan fiziksel aktivite, algılanan fiziksel aktivite değeri, kayıtlı öğrencilerin sayısı ve fiziksel aktivite çıktıları arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

“Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği”nin İspanyol kültürü için geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla Granero-Gallegos ve Baena-Extremera (2016) tarafından yapılmış olan araştırmaya yaşları 12 ile 16 arasında değişen 345 öğrenci (172 erkek, 173 kız) öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda ölçeğin İspanyol öğrenciler için kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Abós, Sevil, Julián, Abarca-Sos ve García-González (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerin algıladıkları motivasyonel iklim ve beden eğitimi yatkınlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel modelde gerçekleştirilen araştırmaya yaşları 15-17 arasında değişen 35 öğrenci (kontrol grubu: 15 ve müdehale grubu: 20) dâhil olmuştur. “Algılanan Motivasyonel İklim

Ölçeği”, “Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği” ve “Temel Psikolojik İhtiyaçların Desteklenmesini Değerlendirme Anketi” araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıdır. Çalışma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin akrobasi hareketleri içeren spor etkinlikleri müdahalesinde bulunduğu öğrenci grubunun beden eğitimi yatkınlıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mercier, Donovan, Gibbone ve Rozga (2017) yapmış oldukları araştırmada katılımcıların 3 yıl boyunca beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını araştırmışlardır. 3 gruptan oluşan çalışmaya toplamda 240 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların sınıf seviyesi arttıkça derse yönelik tutumlarının azaldığı ve kızların tutumlarının erkeklere göre daha hızlı değiştiği saptanmıştır.

Evangelou ve Digelidis (2018) öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ve yatkınlıklarını araştırmayı amaçladıkları çalışmaya toplamda 638 öğrenci (327 erkek, 311 kız) katılmıştır. Çalışmanın verileri “Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, 5, 6 ve 7. sınıfta okuyan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının 10. sınıfta okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Hilland, Brown ve Fairclough (2018) tarafından yapılan çalışmada “Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği”nin psikometrik özelliklerinin Avustralya kültürü için test edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 4 okuldan yaşları 12 ile 16 arasında değişen 266 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda ölçeğin Avustralya kültüründe kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma sonuçları erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin puanlarının azaldığı da araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur.

8 ve 18 yaş aralığındaki İspanyol öğrencilerin spora katılım motivasyonlarını araştırmayı amaçlayan çalışmaya 37 farklı okuldan 2294 erkek ve 2312 kız olmak üzere toplamda 4606 öğrenci katılmıştır (Cecchini vd., 2002). Çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin puanlarının cinsiyet, yaş, nüfus türü, spordaki motivasyonel yoğunluk değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ek olarak çalışmada spora katılan öğrencilerin spora katılım motivasyonlarının altında yatan faktörlerin de tespit edildiği ifade edilmiştir.

Prusak, Treasure, Darst ve Pangrazi (2004) çalışmasında beden eğitimi derslerinde yürüyüş aktivitesini seçen ergen kızların motivasyonel tepkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya 7. ve 8. sınıflarda okuyan toplamda 1110 kız katılmış olup, çalışmanın verileri “Durumsal Motivasyon Ölçeği” ve “Sporda Motivasyon Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda beden eğitimi dersine katılan ergen kızlara tercih hakkı verildiğinde daha motive olabildikleri ifade edilmiştir.

Ergenlerin spor ve fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarını teorik çerçeve içerisinde araştırmayı hedefleyen Sit ve Lindner’in (2006) çalışmasına müsabık ve rekreasyonel amaçlı spor faaliyetlerine katılan ve yaşları 14 ile 20 arasında değişen 1235 ortaokul öğrencisi dâhil olmuştur.

Verilerin toplanmasında “Katılım Motivasyonu Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin spora katılım motivasyonlarının cinsiyet ve katılım seviyesi değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Cox vd. (2008) yapmış oldukları çalışmada ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine ve serbest zaman aktivitelerine katılım davranışları ile motivasyonla ilgili değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlamıştır. Çalışmaya 5 ortaokuldan 6 ve 7. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Çalışmanın verileri 1 yıl arayla tekrar toplanmış olup birinci uygulamaya 463, ikinci uygulamaya 356 öğrenci dâhil olmuştur. Verilerin elde edilmesinde öğrencilerin beden eğitime yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla “Kendini Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda motivasyon ile ilgili yapıların serbest zaman fiziksel aktivite davranışını açıklamada pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Cox ve Williams (2008) çalışmasında algılanan öğretmen desteği, motivasyonel iklim ve beden eğitimi öğrencilerinin psikolojik memnuniyetlerinin araştırılmasını amaçlamıştır. Çalışmaya 508 öğrenci katılmış olup veriler “Motivasyonel İklim Algısı Ölçeği”, “Okul Üyeliği Psikolojik Duygu Ölçeği”, “Algılanan Yetkinlik Ölçeği”, “Algılanan Özerklik Ölçeği” ve “Akademik Öz-Denetim Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda algılanan öğretmen desteğinin beden eğitimi dersine yönelik motivasyonu etkilediği ifade edilmiştir.

Beden eğitiminde motivasyon ve performans arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Moreno vd. (2010) tarafından yapılmış olan çalışmaya yaşları 12 ile 16 arasında değişen 227 erkek ve 136 kız olmak üzere toplamda 363 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri “Fiziksel Aktivite Anketi”, “Durumsal Motivasyon Ölçeği” ve bazı diğer özelliklerin ölçülmesiyle birlikte elde edilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin durumsal içsel motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Shen vd. (2010) yapmış oldukları çalışmada öğretmen ve öğrenci arasındaki sosyal destek yetersizliğinin lisede öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi derslerindeki motivasyonsuzluk durumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya yaşları 14 ile 16 arasında değişen (300 erkek, 266 kız) toplamda 566 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışma verileri “Beden Eğitimi Motivasyonsuzluk Envanteri” ve “Kişilerarası Davranış Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda algılanan öğretmen desteğinin özerklik, yeterlilik ve ilişki ile motivasyonsuzluk arasında bağlantı olduğu tespit edilmiştir.

Egli vd. (2011) araştırmasında fiziksel aktivitede egzersiz motivasyonu ve yaş, cinsiyet ve öğrenciler arasındaki mücadele değişkenleri arasındaki farklılıkları araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya toplamda 2199 öğrenci (1081 erkek, 1118 kız) katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Egzersiz Motivasyonu Anketi” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda erkek öğrencilerin içsel faktörlerden (güç, mücadele ve zor iş), kız öğrencilerin dışsal faktörlerden (görünüş ve kilo) motive olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Guedes ve Netto'nun (2013) çalışmasının amacı genç Brezilyalı sporcuların spora katılımındaki motivasyonlarını bazı bağımsız değişkenlere göre araştırmaktır. 12 ile 18 yaşları arasından toplamda 1517 sporcunun katılmış olduğu çalışmanın verileri “Katılım Motivasyonu Anketi” aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda spora katılımı en önemli motivasyon faktörünün beceri geliştirme ve zindelik, en az önemli faktörün ise eğlence ve başarı/statü olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sporcuların spora katılım motivasyonlarının cinsiyet, yaş, spor türü, antrenman başlangıcı, antrenman süresi, antrenmanın içeriği ve yarışma tecrübesi değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Kondrič vd. (2013) araştırmasında üç farklı ülkeden spor aktivitelerine katılan öğrencilerin katılım motivasyonlarını araştırmayı amaçlamışlardır. Slovenya, Hırvatistan ve Almanya'dan toplamda 390 sporcunun katılmış olduğu çalışmanın verileri “Katılım Motivasyonu Anketi” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları üç farklı ülkedeki sporcuların da spora katılım motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir.

Baena-Extremuera vd. (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı hem beden eğitiminin önemini hem de motivasyonel iklimi ve motivasyonu teoriler aracılığıyla incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmaya İspanya'dan 1298 (626 erkek, 672 kız) ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veriler “Sporda Motivasyon Ölçeği”, “Beden Eğitimi Derslerinde Öğrenme ve Performans Yönelimi Anketi” ve “Beden Eğitiminin Önemi” aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonuçları beden eğitimi derslerinde öğrencilerin dışsal motivasyondan daha çok içsel motivasyona sahip olduklarını ve ayrıca erkeklerin kızlara göre daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Granero-Gallegos, Baena-Extremuera, Gómez-López ve Abraldes (2014) yapmış oldukları çalışmada motivasyonun beden eğitimi alanındaki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya toplamda 1298 (626 erkek, 672 kız) İspanyol ortaokul öğrencisi dâhil olmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Sporda Motivasyon Ölçeği”, “Beden Eğitiminin Önemi” ve “Beden Eğitimi Derslerinde Öğrenme ve Performans Yönelimi Anketi” kullanılmıştır. Çalışma sonuçları beden eğitimine katılımı içsel motivasyonun hem erkek hem de kız öğrenciler için büyük bir öneme sahip olduğunu ve birçok faktörün kız öğrencileri etkilediğini göstermektedir.

Kim ve Cardinal (2018) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin beden eğitimi motivasyonlarını, yeterliklerini, haftalık egzersiz metabolik denkliklerini ve üniversitelerin farklı fiziksel aktivite politikalarını araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya 953 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin motivasyonlarının belirlenmesinde “Egzersizde Davranışsal Düzenleme Anketi” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda fiziksel aktivite eğitimi politikalarının daha düşük motivasyon düzeyine sahip öğrencilere ulaşmada daha fazla etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sheehan vd. (2018) yapmış olduğu çalışmada motivasyon ve sporda ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi içsel ve dışsal motivasyonun hiyerarşik modeli ışığında test etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya toplamda 215 sporcu (140 kadın, 75 erkek) katılmıştır. Çalışmanın verileri “Sporda

Motivasyon Ölçeği II”, “Sporda Temel İhtiyaç Memnuniyet Ölçeği”, “Sporda Algılanan Motivasyonel İklim Anketi II” ve bazı diğer özelliklerin belirlenmesiyle elde edilmiştir. Çalışma sonucunda birleştirilmiş düzenlemelerin anksiyete ile negatif bir ilişkiye, içsel düzenlemelerin ise depresif semptomlarla pozitif bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Avolio vd. (1999) çok faktörlü liderlik anketini kullanarak dönüşümsel ve etkileşimsel liderliğin bileşenlerini yeniden incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın katılımcı grubunu 3786 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, çok faktörlü liderlik anketinin faktör yapısının uygun olduğunu göstermektedir.

Chen (1999) yapmış olduğu doktora tezinde beden eğitimi bölüm başkanlarının ve onların fakültelerinin ideal ve gerçek liderlik davranışlarını düşünce yapısı bakımından karşılaştırarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bir diğer amacı ise bölüm başkanlarının ve fakülte üyelerinin algılanan liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi bazı demografik değişkenler açısından incelemektir. Amerika Birleşik Devleti’ndeki 440 üniversiteden 70’i bu çalışmaya katılmıştır. “Lider Davranışlarını Belirleme Anketi” çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda beden eğitimi bölüm başkanlarının fakülte üyelerinden daha sık düşünce liderliği davranışı sergiledikleri belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada beden eğitimi bölüm başkanları ile fakülte üyelerinin liderlik davranışlarındaki ideal beklentileri ile gerçekteki uygulamaları arasında herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Dönüşümsel liderliğin ergenler üzerindeki etkisini ve gelişimini araştırmak isteyen Zacharatos vd. (2000) tarafından yapılan çalışmaya 11 okul spor takımına üyü olan 112 lise öğrencisi ve bu öğrencileri çalıştıran 12 antrenör katılmıştır. Araştırmada yapısal eşitlik modeli kullanılmış olup “Çok Faktörlü Liderlik Anketi” ile veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda ergenlerin dönüşümsel liderlik davranışlarını anne ve babalarının dönüşümsel liderlik algısının, sportif yeteneklerinin, antrenörlerinin ve akranlarının etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Dönüşümsel liderliğin spor performansına etkisini içsel motivasyon aracılığıyla araştırmayı amaçlayan çalışmada veriler 168 sporcunun dönem boyunca antrenörlerin dönüşümsel liderlik davranışlarını ve kendi içsel motivasyonlarının değerlendirilmesiyle elde edilmiştir (Charbonneau vd., 2001). Çalışmada dönüm sonunda antrenörler sporcuların performanslarını değerlendirmiştir. Araştırmanın verileri “Çok Faktörlü Liderlik Anketi 5x” ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda içsel motivasyonun dönüşümsel liderlik ve spor performansı arasındaki ilişki aracılığıyla izole edildiği belirtilmiştir.

Leithwood ve Jantzi (2006) tarafından yapılan çalışmada İngiltere’nin Ulusal Okuryazarlık ve Aritmetik Stratejileri’nin 4 yıllık değerlendirmesinden elde edilen veriler kullanılarak, öğretmenlerin sınıf uygulamalarına ve öğrencilerin başarısına dönüşümsel liderliğin okula özgü modelinin etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya 655 ilkokuldan toplam 2290 öğretmen katılmıştır. Çalışma

sonuçları liderliğin öğretmenlerin sınıf uygulamalarında önemli etkiye sahip olduğunu, ancak öğrenci başarısında herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Anderson (2008) yapmış olduğu araştırmada Leithwood ve Jantzi'nin (1999) iki dönüşümsel liderlik modeline üçüncü dönüşümsel liderlik modelini ekleyerek kırsal bölgedeki ilkokullardaki kadın ve yeni öğretmenlerin okullardaki öğretmen liderliğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya öğrenci sayısı 65 ile 350 arasında değişen küçük köy okulları dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda üçüncü dönüşümsel liderlik modelinde, dönüşümsel öğretmen liderliğinin yanı sıra informal öğretmenin liderlik görevinin yaratıcı bir şekilde kullanımının öğretmenlerin birçok yeteneğinin daha fazla geliştirilmesi için etkili olabileceği belirtilmiştir.

Callow vd. (2009) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada dönüşümsel liderliğin takım bağlılığı ve performans seviyesi ile ilişkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya 309 kişi katılmış olup veriler “Farklılaştırılmış Dönüşümsel Liderlik Envanteri” ve “Grup Çevre Anketi” aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda liderlik davranışının grup amaçlarının kabulü ve takım çalışmasının desteklenmesine katkı sağladığı, yüksek performans beklentisi ve bireysel düşüncenin takım bağlılığını önemli ölçüde öngördüğü, ayrıca grup hedeflerinin kabulünün ve takım çalışmasının sosyal bağlılığı önemli ölçüde yordadığı tespit edilmiştir.

Keith (2009) yapmış olduğu tez çalışmasında ilkokulda öğrenim öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarını, öğrencilerin motivasyonlarını, öz-yeterliklerini ve tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya yaşları 11 ile 13 arasında değişen 533 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri “Dönüşümsel Öğretim Ölçeği”, “Psikolojik İhtiyaç Memnuniyet Ölçeği”, “Algılanan Nedensellik Odağı Anketi”, “Uygulamalı Öğrenme Örüntü Ölçeği” ve “Değer ve Algılanan Fayda Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

Beauchamp vd. (2010) okul temelli beden eğitimi programlarında kullanılmak amacıyla Bass ve Riggio'nun (2006) dönüşümsel liderlik teorisine dayanarak geliştirilen dönüşümsel liderlik ölçeğinin psikometrik özelliklerini inceleyerek geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya toplamda 2761 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda dönüşümsel liderlik ölçeğinin kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Honari, Goudarzi, Heidari ve Emami'nin (2010) çalışmasının amacı beden eğitimi yöneticilerinin spor kulüplerindeki üretkenliği ve dönüşüm odaklı liderlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışmaya kâr amacı gütmeyen kulüp yöneticileri katılmıştır. Bass ve Avolio tarafından geliştirilmiş olan “Liderlik Anketi”nin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışma sonucunda çalışanların yaratıcılığını, öz disiplini ve görev bilincini geliştirmede dönüşüm odaklı liderliğin personelin yeteneklerini geliştirdiği ifade edilmektedir.

Dönüşümsel liderlik teorisi ışığında beden eğitimi derslerinde dönüşümsel öğretim ile ilgili öğrenci algısını araştırmayı amaçlayan Morton vd. (2010) araştırmasında veriler iki grup oluşturularak elde edilmiştir. Çalışmanın birinci grubunda beden eğitimi öğretmenlerinin

davranışlarını değerlendiren 62 öğrenci vardır. İkinci grupta ise yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği 18 öğrenci yer almaktadır. Çalışma sonucunda öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarını belirten öğrencilerin daha fazla uyum gösterdikleri tespit edilmiştir.

Arthur vd. (2011) yapmış oldukları çalışmada narsizmin antrenörlerin dönüşümsel liderlik davranışları ile sporcu motivasyonu arasındaki ilişkiye etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya Singapur Spor Akademisinden toplamda 209 sporcu (103 erkek, 106 kadın) katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Farklılaştırılmış Dönüşümsel Liderlik Anketi” ve “Narsistik Kişilik Envanteri” kullanılmıştır. Çalışma sonuçları dönüşümsel liderliğin sporda liderlerden ilham alan ekstra efor ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Beauchamp vd. (2011) çalışmasında dönüşümsel liderlik teorisi ışığında beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarını ve öğrencilerinin motivasyon, öz-yeterlik ve fiziksel olarak aktif katılım davranışlarını araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın kontrol grubunda 11 öğretmen ve 286 öğrenci, deney grubunda ise 16 öğretmen ve 395 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın verileri “Dönüşümsel Öğretim Ölçeği” ve “Algılanan Nedensellik Odağı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda gruplara arasındaki önemli farklılıklarda öğrencilerin dönüşümsel liderlik ve motivasyon puanlarının ikinci ölçümde de aynı kaldığı tespit edilmiştir.

Esfahani ve Soflu (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı Golestan eyaletindeki beden eğitimi yöneticilerinin dönüşümsel liderlik ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışmaya 53 yönetici katılmış olup bunların 47 tanesinin verileri analize dâhil edilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde “Duygusal Zekâ Anketi” ve “Çok Faktörlü Liderlik Anketi” kullanılmıştır. Araştırma bulguları dönüşümsel liderlik ve duygusal zekâ arasında önemli ilişkilerin olduğunu göstermektedir.

Wilson vd. (2012) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin dönüşümsel öğretim ile psikolojik ihtiyaç memnuniyeti, motivasyon ve okul temelli beden eğitime katılım davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya 577 ilkökul öğrencisi (284 erkek, 293 kız) katılmıştır. Araştırmada veriler 2 hafta sonra 533 öğrenciden tekrar toplanmıştır. Verilerin toplanmasında “Dönüşümsel Öğretim Ölçeği”, “Psikolojik İhtiyaç Memnuniyeti”, “Algılanan Nedensellik Odağı Anketi” ve “Akademik Yeterlilik Değerlendirme Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda dönüşümsel liderliğin beden eğitimi programlarındaki ilkökul çocukları arasındaki davranışlarda ve sağlığı artırıcı durumlarda önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Smith, Arthur, Hardy, Callow ve Williams’ın (2013) çalışmasının amacı dönüşümsel liderlik davranışının görev yönelimi üzerindeki etkisinin takım iletişiminde arabulucu rolünün olup olmadığını araştırmaktır. Çalışmaya üniversite seviyesindeki 199 frizbi oyuncusu katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Farklılaştırılmış Dönüşümsel Liderlik Envanteri” kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları dönüşümsel liderlik davranışı ve görev yönelimi arasındaki

ilişkinin takım içi iletişimde kısmen arabulucu olduğunu göstermektedir. Ayrıca takım içi iletişimin dönüşümsel liderlik ve görev yönelimi arasındaki ilişkiyi açıklamada bir mekanizma olarak görüldüğü belirtilmiştir.

Vella vd. (2013) yapmış oldukları çalışmada antrenörlerin dönüşümsel liderlik davranışı, antrenör ve sporcu arasındaki algılanan nitelikli ilişki, takım başarısı ve genç sporcuların pozitif gelişimsel tecrübelerini belirlemeyi ve aralarındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya yaşları 11 ile 18 arasında değişen 455 sporcu katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genç Sporcular İçin Farklılaştırılmış Dönüşümsel Liderlik Envanteri”, “Antrenör-Sporcu İlişkisi Anketi” ve “Sporda Gençlik Deneyimi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda antrenörlerin dönüşümsel liderlik davranışları ve antrenör-sporcu ilişkisinin orta düzeyde pozitif ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca takım başarısının genel gelişim tecrübesiyle bir ilişkisinin olmadığı çalışmada elde edilen bir diğer sonuçtur.

Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin sergiledikleri dönüşümsel liderlik davranışlarını ve bu durumun beden eğitimi derslerinde ve serbest zamanlarında katıldıkları fiziksel aktivite davranışlarına etkisinin araştırılmasının amaçlandığı çalışmaya 8 ve 10. sınıflardan 2948 öğrenci katılmıştır (Beauchamp vd., 2014). “Dönüşümsel Öğretim Ölçeği” ve “Ergenler İçin Fiziksel Aktivite Anketi”nin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışma sonucunda dönüşümsel liderlikte öğrenci algısının hem beden eğitimindeki fiziksel aktivitede hem de serbest zamanlarda katılan fiziksel aktivite üzerinde önemli etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Stenling ve Tafvelin (2014) yapmış oldukları araştırmada dönüşümsel liderliğin sporcuların iyi oluş düzeylerine direk ve dolaylı olarak etkisini araştırmayı hedeflemişlerdir. Yapılmış olan çalışmaya 184 sporcu katılmış olup, çalışmanın verileri “Dönüşümsel Öğretim Ölçeği” ve “Sporda Temel İhtiyaç Memnuniyet Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda algılanan dönüşümsel liderlik, memnuniyet ihtiyacı ve iyi oluş arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bourne vd. (2015) yapmış oldukları araştırmanın amacı ortaokul beden eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin sınıf içinde ve serbest zamanlarında katıldıkları fiziksel aktiviteleri ve öğretmenlerin dönüşümsel öğretimi ne ölçüde sergilediklerini araştırmaktır. Prospektif gözlem tasarımının kullanıldığı araştırmaya toplamda 8 okuldan 874 öğrenci dahil olmuştur. Çalışmanın verilerinin toplanmasında “Dönüşümsel Öğretim Ölçeği”, “Üçlü Etkilik İnancı” ve “Okul Çocukları Sağlık Davranışı Anketi” kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin dönüşümsel öğretim algılarının sınıf içindeki fiziksel aktivite ve serbest zamandaki fiziksel aktiviteleri ile olumlu yönde ilişkili olduğu ve bu durumunda öğrencilerin öğretmenlerinin onların yeteneklerine olan güvenini ve öz-yeterlik inançlarını etkilediği tespit edilmiştir.

Cronin, Arthur, Hardy ve Callow (2015) yaptıkları çalışmada dönüşümsel liderlik ve görev yönelimi arasındaki ilişkiyi arabulucu model aracılığıyla incelemeyi amaçlamışlar. Çalışmaya çeşitli spor branşlarından yaş ortalamaları 19.87 ± 1.41 olan 381 sporcu katılmıştır. “Dönüşümsel Liderlik

Anketi”, “Grup Özveri Ölçeği” ve “Grup Ortamı Anketi” çalışmada kullanılan veri toplama araçlarıdır. Çalışma sonuçları hem kişisel hem de takım içsel özverisinin dönüşümsel liderlik davranışı ve görev yönelimi arasında önemli derecede arabulucu rol oynadığını göstermektedir. Fakat bu ilişki erkek ve kadın sporcuların bulgularında değişmektedir.

Álvarez, Castillo, Molina-García ve Balague (2016) çalışmasında dönüşümsel liderlik paradigması ile ilgili beden eğitimi ve spor alanında antrenörler, öğretmenler, eğitimciler, aileler ve akranlar üzerinde yapılan çalışmalara odaklanmışlardır. Araştırmada 4 Nisan 2015 tarihine kadar uluslararası elektronik veri tabanları olan ProQuest and Web of Science sitelerindeki yayınlar ele alınmıştır. Çalışma sonucunda olarak son yıllarda dönüşümsel liderliğin liderlik araştırmalarında büyük bir etkiye sahip olduğu fakat bu durumun spor alanındaki çalışmalarda geçerli olmadığı ifade edilmiştir.

Arokiasamy, Abdullah, Ahmad ve Ismail’in (2016) yapmış olduğu araştırmanın amacı ulusal ilköğretim okullarındaki okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik uygulamalarının düzeyini belirlemektir. Çalışmaya Kinta Selatan, Perak bölgesinde bulunan 12 ulusal ilkokulda çalışan 275 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın verileri 32 maddelik “Çok Faktörlü Liderlik Anketi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Kinta Selatan, Perak bölgesinde okul müdürleri tarafından uygulanan dönüşümsel liderlik uygulamalarının orta seviyede, öğretmenlerin iş memnuniyetinin düşük seviyede olduğu, dönüşümsel liderlik ile iş memnuniyeti arasında ise önemli ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Bormann ve Rowold (2016) sporcuların bireysel olarak ve zamanla gelişen performansına baş antrenörlerin dönüşümsel liderlik özelliklerinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın verileri Alman profesyonel basketbol takımından 200 sporcu ve 20 antrenörden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Dönüşümsel Liderlik Envanteri” ve sporcuların bireysel performans gelişimlerini incelemek için “Oyun Skoru” formülü kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sporcuların performansının arttığı belirtilmiştir. Ayrıca dönüşümsel liderliğin sporcuların zamanla performansının gelişiminde bir vizyonu ifade etme, grup hedeflerinin kabulü ve bireyselleştirilmiş düşünce sağlama gibi önemli etkilerinin olduğu ifade edilmiştir.

Bormann, Schulte-Coerne, Diebig ve Rowold’un (2016) yapmış oldukları çalışmanın amacı antrenörlerin dönüşümsel liderlik özelliklerinin sporcu performansı üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmanın verileri Alman hentbol takımında yer alan 336 sporcu ve 30 antrenörden toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Dönüşümsel Liderlik Envanteri” kullanılmıştır. Sonuçlar, dönüşümsel liderliğin bireysel ve takım performansı üzerinde pozitif etkisinin; takım performansı için uygun modeli sağlamada ise negatif etkisinin olduğunu göstermektedir.

Sistemik literatür taraması şeklinde Turnidge ve Côté (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada örgütsel psikoloji, sağlık hizmetleri, eğitim, spor ve egzersiz psikolojisi gibi çeşitli alanlarda dönüşümsel liderlik teorisinin çalışan, öğrenci, hasta ve sporcu üzerindeki etkilerinin

araştırılması amaçlanmıştır. Altı elektronik veri tabanı üzerinde geliştirilen çalışmada başlangıçta 2077 makale taranmış ve bunlardan 151 tanesi araştırmaya dâhil edilmiştir. Sonuçlar, kişisel, kişilerarası ve çevresel faktörlerin dönüşümsel liderlik ve kişilerin gelişimi arasındaki ilişkiye katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır.

Arthur, Bastardoz ve Eklund'un (2017) çalışmasının amacı spor alanında dönüşümsel liderliğin mevcut durumunu ve gelecekteki yerini araştırmaktır. Araştırmada spor alanında yapılmış olan çalışmalar incelenmiş ve bu doğrultuda değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda bazı antrenörlerin neden daha iyi motive olduğunun anlaşılmasının spor organizasyonları için büyük önem taşıdığı ifade edilmiştir.

Álvarez vd. (2018) yapmış oldukları araştırmada “Dönüşümsel Öğretim Ölçeği”nin İspanyol versiyonu için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya 2107 ortaokul öğrencisi (997 erkek ve 1110 kız) katılmıştır. Araştırma sonucunda “Dönüşümsel Öğretim Ölçeği”nin İspanyol öğrencileri için beden eğitimi derslerinde dönüşümsel öğretimlerini değerlendirebilecek bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

2. 1. 8. 2. Yurt İçinde Gerçekleştirilmiş Olan Çalışmalar

Dalkıran'ın (2005) çalışmasının amacı beden eğitimi dersinin müfredatta seçmeli ders olarak yer almasına yönelik öğrenci bakış açılarının ne olduğunu araştırmaktır. Araştırmaya 417 öğrenci ve 20 beden eğitimi öğretmeni katılmış olup, çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda dersin sağlıklı olma, bedensel gelişim, sınavlara hazırlık döneminde yorgunluğun atılması, kaygı ve stresten uzaklaşma gibi faydalarının olduğu ve bu nedenle de beden eğitimi dersinin programda yer almasının gerektiği belirtilmiştir.

Altıntaş (2006) beden eğitimi derslerine yönelik öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerinin ne olduğunu incelemeyi amaçladığı çalışmaya 256 öğrenci, 44 öğretmen ve 30 idareci katılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan tutum ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonuçları, beden eğitimi derslerinin sağlık, bedensel gelişim, spora katılım alışkanlığı kazanma ve zihinsel rahatlatma açısından müfredatta olması gerektiği ifade edilmiştir.

Büyüközdemir (2008) çalışmasında beden eğitimi derslerinin öğrencilerin sosyal gelişimlerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın verileri anket kullanılarak toplanmış ve çalışmaya toplamda 406 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ders saatini yetersiz buldukları, spora yönlendirme açısından dersin gerekli olduğu, derse yönelik öğrencilerin olumlu tutum içerisinde oldukları ve paylaşma duygusunun en fazla kullanılan dersin beden eğitimi dersleri olduğu ifade edilmiştir.

Erbaş vd. (2015) yapmış oldukları çalışmada Hilland vd. (2009) tarafından geliştirilen “The Physical Education Predisposition Scale” ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyon çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Çalışmaya 7 ortaokuldan toplamda 132 öğrenci (57 kız, 75 erkek) dahil olmuştur.

Araştırma sonucunda uyarlaması yapılan ölçeğin katılımcıların beden eğitimi dersi yetkinliklerini ölçebilecek bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

“Beden Eğitimi Yetkinlik Ölçeği”nin Türkçe versiyonunun psikometrik özelliklerini test etmek amacıyla yapılmış olan çalışmanın ikinci amacı ortaokul öğrencilerinin puanlarının cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır. Çalışmaya 900 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları, ölçeğin Türkçe kültüründe uygulanabilecek bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu ifade edilmiştir (Öncü, Gürbüz, Küçük-Kılıç & Keskin, 2015).

Aydoğan, Bardakçı, Arslan, Civelek ve İşyar (2016) tarafından yapılan araştırmada eğitim sisteminin değişmesi ile birlikte beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından yürütülen 4. sınıfta okuyan öğrencilerin beden eğitimi derslerinin kendi sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmeye başlanması ile birlikte ortaokulda öğrenim görmeye başlayan 5. sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya 424 4. sınıfta öğrenim gören öğrenci ve 329 5. sınıfta okuyan öğrenci katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde “Beden Eğitimi Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tutumlarının olumlu olduğu, kızların tutumlarının yüksek olduğu, il merkezinde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin tutum ve öz-yeterlik puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi yetkinliklerini cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre araştırmayı amaçlayan Erbaş, Ünlü ve Kalemoglu-Varol’un (2016) çalışmasına 635’i kız, 687’si erkek toplamda 1322 öğrenci katılmıştır. “Beden Eğitimi Yetkinlik Ölçeği”nin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmada cinsiyet ve sınıf değişkenlerinde katılımcıların puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca bu bulgular ışığında kız öğrencilerin beden eğitimi dersi yetkinliklerinin yüksek olduğu ve sınıf düzeyi arttıkça derse yetkinlikte azalmanın olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin beden eğitimi dersi yetkinliklerini belirlemek amacıyla Keskin vd. (2016) tarafından yapılmış olan çalışmaya 1657 öğrenci (820 kız, 837 erkek) katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde “Beden Eğitimi Yetkinlik Ölçeği”nin kullanıldığı çalışmanın sonucunda katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının farklılaşmadığı, öz-yeterliklerinin ise farklılaştığı belirlenmiştir. Öte yandan öğrencilerin puanlarının sınıf ve beden eğitimi öğretmenin cinsiyetine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca çalışmanın bulguları öğrencilerin tutum puanlarının artarken öz-yeterlik puanlarının da arttığını göstermektedir.

Şengül (2016) tarafından yapılan araştırmanın hedefi öğrencilerin beden eğitimi dersi yetkinliklerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu toplamda 1824 öğrenci oluşturmuş olup, çalışmanın verileri “Beden Eğitimi Yetkinlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde katılımcıların puanlarının sınıf, cinsiyet, okul spor takımına katılma, lisanslı bir şekilde spor yapma ve ailede spor yapan kişi olmaya göre farklılaştığı görülmektedir. Diğer

yandan ortaokul ve lise öğrencilerinin derse yönelik tutum puanları arttıkça öz-yeterliklerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Akbulut (2017) çalışmasında öğrencilerin beden eğitimi yetkinliklerini öğretmen liderlik stiline ve bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 283 kız ve 277 erkek olmak üzere toplamda 560 öğrenci ve 10 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. “Beden Eğitimi Yetkinlik Ölçeği” ve “Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği”nin kullanılmış olduğu çalışma sonucunda öğrencilerin beden eğitimi yetkinliklerinin cinsiyet, sınıf, öğretmen liderlik stili, ailede spor yapan kişi olma, okul takımına katılma ve lisanslı spor yapmaya göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersi yetkinliklerinin araştırılmasının amaçlandığı çalışmaya Trabzon ve Rize illerinde öğrenim gören 329 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri “Beden Eğitimi Yetkinlik Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, tutum alt boyutunda cinsiyet ve okulun bulunduğu bölgeye göre farklılıkların olduğu, öz-yeterlik alt boyutunda ise anne eğitim durumunu göre farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (Aydoğan, 2017).

Küçük-Kılıç (2017) yapmış olduğu doktora tez araştırmasında katılımcıların beden eğitimi dersi yetkinliklerini zamana göre ve karma yöntem aracılığıyla incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya I. uygulama için toplamda 2805 ve II. uygulama için toplamda 2643 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verilerinin toplanmasında “Beden Eğitimi Yetkinlik Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların ölçekten aldıkları puanların azaldığı tespit edilmiştir. Öte yandan elde edilen diğer bir sonuç öğrencilerin I. uygulama ve II. uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki farkın cinsiyet, sınıf, beden eğitimi öğretmenin cinsiyeti değişkenleri açısından farklılaştığıdır. Nitel sonuçlar incelendiğinde ise katılımcılar dersin önemli ve gerekli olduğunu, dersin işlenme tarzının ve dersin işlendiği yerin dersin yapısına uygun olduğu, derslerin verimli geçtiğini ve bir haftada işlenen ders süresinin kendilerine az geldiğini ifade etmişlerdir.

Ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören çocukların motor beceri, beden eğitimi yetkinliği ve sosyal yetkinliklerinin araştırılması hedefiyle Özkara (2018) tarafından yapılan doktora tez çalışmasına 523 (237 kız, 287 erkek) öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri “Çocuk Beden Koordinasyon Testi (KTK)”, “Beden Eğitimi Yetkinlik Ölçeği” ve “Sosyal Yetkinlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda KTK testinin Türk öğrenciler için geçerli ve güvenilir olduğu, ayrıca katılımcıların derse yetkinlikleri ve sosyal yetkinliklerinde motor becerilerinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Yapılmış olan başka bir çalışmada öğrencilerin beden eğitimi dersine yetkinlikleri öğretmen öğretim stiline göre araştırılması amaçlanmıştır (Çivril-Kara, 2018). Karma yöntem modelinde tasarlanan çalışmanın nicel bölümünün araştırma grubunu 1477 öğrenci ve 29 beden eğitimi öğretmeni, nitel bölümün araştırma grubunu ise 27 öğrenci (14 kız, 13 erkek) oluşturmuştur.

Verilerin elde edilmesinde “Beden Eğitimi Yatkinlık Ölçeği”, “Öğretim Stili Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nun kullanıldığı çalışmanın sonucunda dersin öğretmeninin kadın olduğu katılımcıların derse yatkinliklerinin daha yüksek olduğu, ayrıca daha genç yaştaki öğretmenlere sahip olan öğrencilerin beden eğitimi dersi yatkinliklerinin arttığı tespit edilmiştir. Diğer yandan dersi yürüten öğretmenlerin öğretim stillerinin öğrencilerin beden eğitimi dersi yatkinlikleri üzerinde etkili olduğu çalışmadan elde edilen diğer bir bulgudur. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde, öğrenciler genel olarak dersi önemli olarak gördüklerini, bir haftada işlenilen ders süresinin yeterli olduğunu, öğretmen cinsiyetinin önemli olmadığını fakat öğretmenin kişisel özelliklerinin derse yönelik tutum üzerinde etkili olduğunu ve derse yönelik tutumlarının zaman içerisinde arttığını belirtmişlerdir.

Al-Zandee ve Ünlü’nün (2019) araştırmasının amacı ortaöğretimde öğrenim gören çocukların fiziksel aktivite egzersiz değişim davranışlarını ve beden eğitimi dersi yatkinliklerini incelemektir. Araştırmaya toplamda 1190 öğrenci (608 kız, 582 erkek) öğrenci katılmış olup, veriler “Beden Eğitimi Yatkinlık Ölçeği” ve “Fiziksel Aktivite Egzersiz Değişim Basamakları Anketi” ile toplanmıştır. Sonuçlar, katılımcıların derse yönelik yatkinliklerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Diğer yandan katılımcıların beden eğitimi yatkinlik puanlarının cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılaştığı, fiziksel aktivite egzersiz değişim basamaklarının ise cinsiyet, sınıf ve okul başarısı değişkenleri bakımından farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin fiziksel aktivite egzersiz değişim davranışlarıyla derse yönelik yatkinlikleri arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Canlı, Özmutlu ve Ersöz (2019) tarafından öğrencilerin matematik becerileri, beden eğitimi yatkinlikleri ve motor performansları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla yapılmış olan çalışmaya toplamda 81 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri “Beden Eğitimi Yatkinlık Ölçeği”, “Matematik Becerisi Testi”, “Flamingo Denge Testi”, “T Çeviklik Testi” ve “Diske Dokunma Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çeviklik puanları ile matematik ve beden eğitimi yatkinlik puanları arasında ters yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Dinçer (2019) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkinlikleri ile temel psikolojik ihtiyaçlarını bazı bağımsız değişkenlere göre araştırmayı ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya yaş ortalamaları 13.08 ± 0.81 olan 334 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Beden Eğitimi Yatkinlık Ölçeği” ve “Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların derse yönelik yatkinlikleri ile temel psikolojik ihtiyaçlarının sınıf, gelir durumu, anne-baba eğitim düzeyi, serbest zaman aktivitesi ve düzenli bir şekilde antrenman yapmaya göre farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan katılımcıların beden eğitimi dersi yatkinlikleri artarken psikolojik ihtiyaç doyum düzeyleri de artmaktadır.

Parlar'ın (2019) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasının amacı ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören çocukların beden eğitimine yatkınlık düzeyleri ve sosyal becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. Çalışmaya 5 farklı ortaokuldan toplamda 852 öğrenci katılmış olup, veriler “Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği” ve “Sosyal Beceri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları artarken, sosyal becerilerinin de arttığını; beden eğitimi yatkınlıkları ile öz-yeterlikleri artarken, sosyal beceri düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Diğer taraftan katılımcıların beden eğitimi yatkınlıkları ve sosyal becerileri cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

Lakot (2019) araştırmasında 8. sınıfta öğrenim gören katılımcıların sınav kaygıları, fiziksel aktiviteye katılımları ve beden eğitimi dersi yatkınlıklarında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya toplamda 323 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde “Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği”, “Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği” ve “Fiziksel Aktivite Soru Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma konusunu oluşturan tüm bağımlı değişkenlerde 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre farklılıkların olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyi ile beden eğitimi dersi yatkınlıkları arasında pozitif ilişki olduğu söylenebilir.

İşitme engelli bireylerin motor becerileri ve beden eğitimi dersine yatkınlıklarını araştırmayı amaçlayan Ülker'in (2019) çalışmasına toplamda 74 öğrenci (32 kız, 42 erkek) katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin psikomotor beceri düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan bazı testlerin yanı sıra, öğrencilerin beden eğitimi dersi yatkınlıklarını belirlemek için de “Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler, katılımcıların beden eğitimi dersi yatkınlıklarının üst düzeyde olduğunu, ayrıca cinsiyet ve gelir düzeyine göre öğrencilerin puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Diğer yandan motor beceri düzeyinin beden eğitimi yatkınlığı üzerindeki etkisi incelendiğinde en büyük etkiye sağlık topu fırlatmanın sahip olduğu belirlenmiştir.

Ortaöğretim düzeyinde eğitim alan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin yatkınlıklarının araştırılmasının amaçlandığı çalışmaya toplamda 250 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri “Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların derse yönelik yatkınlıklarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, ailenin gelir durumu ile spor yapma durumuna göre ise farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Altun-Ekiz & Yılmaz, 2020).

Turan (2020) yapmış olduğu araştırmada okul spor takımlarına katılan gençlerin beden eğitimi dersi yatkınlıklarını ve sportmenlik davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verilerinin elde edilmesinde “Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği” ve “Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği” kullanılmış olup, araştırmaya 1049 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonuçları, okul spor takımlarına katılan gençlerin beden eğitimi derslerine yatkın olduklarını, tutum ile öz-yeterliğin ders içerisindeki sportmenlik davranışını pozitif yönde ve düşük düzeyde yordadığını göstermektedir.

“Spora Katılım Güdüsü Ölçeği”nin 9-17 yaşları arasındaki öğrenciler için uyarlama çalışmasının yapılmasının amaçlandığı araştırmanın bir diğer amacı spora katılımda etken olan

motivasyonel faktörlerin önem derecelerini belirleyerek spora katılım motivasyonundaki cinsiyet farklılığını araştırmaktır (Oyar vd., 2001). Çalışmaya yaz spor okullarına katılan 557 erkek ve 420 kız olmak üzere toplamda 977 sporcu katılmıştır. Araştırmada ölçeğin Türk öğrencilerin spora katılım güdülerini ölçebilecek nitelikte bir ölçme aracı olduğu ve cinsiyetin spora katılımında etken bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kazak (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı “Sporda Motivasyon Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlama çalışmasını yapmaktır. 28 madde ve 7 alt boyuttan oluşan ölçeğin uyarlama çalışmasına toplamda 285 sporcu (110 bayan, 175 erkek) katılmıştır. Çalışma sonucunda ölçeğin Türk sporcularının içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Basketbol sporu ile ilgilenen sporcuların spora özgü başarı motivasyonu düzeylerini araştırmayı amaçlayan çalışmaya 8 basketbol takımından toplamda 83 sporcu katılmıştır (Aktaş, Çobanoğlu, Yazıcılar, & Er, 2006). Çalışmada veriler “Spora Özgü Başarı Motivasyonu” ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların puanlarının cinsiyet değişkenine göre güç gösterme motivasyonu ve başarıya yaklaşma motivasyonu açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Şirin, Çağlayan, Çetin ve İnce (2008) tarafından lisede öğrenim gören ve spor yapan öğrencilerin spora katılım motivasyonlarının bazı bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla yapılmış olan çalışmaya toplamda 270 sporcu öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Spora Katılım Güdüsü Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin spora katılım motivasyonlarında en önemli faktörün beceri geliştirme ile takım ruhu olduğu, en düşük değere sahip faktörün ise eğlence ve arkadaş olduğu tespit edilmiştir.

Arslan ve Altay’ın (2009) çalışmasının amacı Ankara ilinde ortaöğretimde öğrenim gören ve okul takımında bulunan erkek öğrencilerin yapmış oldukları spor branşlarına göre spora katılım güdülerini araştırmaktır. Çalışmaya 20 farklı okuldan toplamda 200 öğrenci katılmış olup, veriler “Spora Katılım Güdüsü” ölçeği ile toplanmıştır. Sonuçlar, tüm spor branşlarında spora katılımında en önemli faktörün beceri gelişimi ve yarışma olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcıların takım üyeliği/ruhu motivasyon puanları ile spor branşları arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Kazak-Çetinkalp’in (2010) “Durumsal Güdülenme Ölçeği”nin Türkçe versiyonunun psikometrik özelliklerini test etmek amacıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmaya farklı spor branşlarında sporcu olan toplamda 470 birey (198 kadın, 272 erkek) katılmıştır. Araştırma sonucu, “Durumsal Güdülenme Ölçeği”nin Türk sporcuların motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabileceğini göstermektedir.

Daşdan-Ada vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada durumsal güdülenme ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 154 erkek ve 137 kız öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda “Durumsal Güdülenme Ölçeği”nin beden eğitimi ders ortamında kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Kocaekşi ve Koruç’un (2012) çalışmasında başarı elde etmiş ve herhangi bir başarısı olmayan takımların grup sargınlığı, kaygı, motivasyon düzeyi ve yeterlik düzeyleri araştırılmıştır. Çalışmaya toplamda 51 sporcu katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde “Sporda Güdülenme Ölçeği”, “Grup Sargınlığı Envanteri”, “Yarışma Durumluk Kaygı Envanteri-2”, “Yarışma Kaygı Testi”, “Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Kolektif Yeterlik Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda öz-yeterlik, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Altıntaş, Kelecek ve Aşçı’nın (2013) yapmış oldukları çalışmanın amacı durumsal güdülenme ile optimal performans duygu durumu arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmaktır. 167 erkek ve 55 kadın olmak üzere toplamda 222 sporcunun katılmış olduğu çalışmanın verileri “Durumsal Güdülenme Ölçeği” ve “Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda “içsel motivasyon ve özdeşimle düzenleme ile optimal performans duygu durumu” arasında pozitif yönde, “optimal performans duygu durumu ile de dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk” arasında ise ters yönde ilişki tespit edilmiştir.

Esentürk (2014) okullar arası spor faaliyetlerine katılan gençlerin motivasyon ve saldırganlık düzeylerini araştırmayı hedeflemiştir. Çalışmanın araştırma grubunu 285 erkek ve 109 bayan öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Sporda Güdülenme Ölçeği” ve “Saldırganlık Envanteri” kullanılarak toplanan çalışma sonucunda, öğrencilerin yaşlarının büyüdükçe içsel motivasyon puanlarının azaldığı tespit edilmiştir. Çalışmada yapılan korelasyon testlerinin sonuçları incelendiğinde “motivasyonsuzluk ile yıkıcı saldırganlık ve edilgen saldırganlık” arasında doğrusal, “atılmanlık ve içsel motivasyon” arasında ise ters bir ilişki olduğu görülmüştür.

Şanlı (2014) yapmış olduğu araştırmada spor faaliyetlerine katılan gençlerin sporda motivasyonlarını ve öz-yeterliklerini araştırmayı hedeflemiştir. Çalışmaya toplamda 314 sporcu öğrenci dâhil olmuştur. Çalışmanın verileri “Sporda Güdülenme Ölçeği” ve “Genel Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin genel öz-yeterlik puanlarının sınıfa göre farklılaştığı, motivasyonlarının ise farklılaşmadığı görülmüştür.

Yetim, Demir ve Erturan-İlker’in (2014) çalışmasının amacı lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik “motivasyonel düzenlemeleri”, “motivasyonel stratejileri” ve “tutum” düzeylerini araştırmaktır. Çalışmaya lisede öğrenim gören toplamda 335 öğrenci (179 kız ve 156 erkek) katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde “Beden Eğitiminde Durumsal Güdülenme Ölçeği”, “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” ve “Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda özdeşimle düzenleme, dışsal düzenleme ile motivasyonsuzluğun en önemli tahmin edicisinin tutum olduğu tespit edilmiştir.

Farklı spor branşları ile ilgilenen gençlerin katılım motivasyonunu araştıran Kaya vd. (2015) çalışmasına 85'i kız ve 202'si erkek olmak üzere toplamda 287 sporcu katılmıştır. Çalışmanın verileri “Katılım Motivasyonu Anketi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre başarı/statü, takıma bağlılık ve dostluk alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca erkek sporcuların kız sporculara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları elde edilen diğer bir sonuçtur.

Spor ile ilgilenen lise öğrencilerinin motivasyon profillerinin ve başarı algılarının Sinan (2015) tarafından araştırıldığı çalışmaya 235 öğrenci (161 erkek ve 74 kız) katılmıştır. “Sporda Güdülenme Ölçeği” ve “Başarı Algısı Envanteri”nin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırma sonucunda öğrencilerin motivasyon profillerinin ve başarı algısı özelliklerinin cinsiyet, yaş, okul türü, spor yaşı ve spor yapma sıklığı açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Sporcu motivasyonunun antrenör sporcu ilişkisi ile araştırılmasının amaçlandığı çalışmaya takım sporu ve bireysel sporlar ile ilgilenen 312 erkek ve 179 kadın sporcu katılmıştır (Özşaker vd., 2016). Çalışmanın verilerinin toplanmasında “Antrenör-Sporcu İlişkisi Envanteri” ve “Sporda Güdülenme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon ile yakınlık, bağlılık ve tamamlayıcılık arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yakınlık ile bağlılık puanlarının içsel motivasyonu anlamlı bir şekilde açıkladığı ifade edilmiştir.

Akman (2017) tarafından oryantiring sporu ile ilgilenen lise öğrencilerinin sporda motivasyon düzeylerinin araştırılması için yapılmış olan çalışmaya lisede öğrenim gören 182 öğrenci katılmıştır. “Sporda Güdülenme Ölçeği” araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde katılımcıların motivasyon düzeyleri ile oryantiring sporu ile kaç yıldır ilgilendikleri ve haftada kaç saat yaptıkları arasında önemli ilişkilerin olduğu görülmüştür. Öte yandan cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenlerinin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygıları ile özgüven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlayan Toktaş'ın (2017) çalışmasına toplamda 856 öğrenci (334 kız, 522 erkek) katılmıştır. Çalışmanın verileri “Sürekli ve Durumluk Kaygı Envanteri”, “Sporda Güdülenme Ölçeği” ve “Özgüven Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı ile özgüven ve motivasyon puanları arasındaki ilişkinin ters yönde olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin “içsel motivasyon”, “dışsal motivasyon” ve “motivasyonsuzluk” puanları ile lise türü ve spor branşı bağımsız değişkenlerinin birbirleri ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Urfa (2017) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında psikolojik beceri antrenmanının sporcuların motivasyon, kaygı, özgüven, dikkat ve şut isabet oranına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya toplamda 30 sporcu (15 deney ve 15 kontrol grubu) katılmıştır. Çalışmanın verilerinin elde edilmesinde “Sporda Güdülenme Ölçeği”, “Sporda Kaygı Ölçeği-2”,

“Kendini Fiziksel Tanımlama Envanteri”, “D2 Dikkat Testi” ve “Şut Parkuru” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sporcuların motivasyon ve şut isabet puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, kaygı, özgüven ve dikkat puanlarının ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ve aynı zamanda okullar arası spor faaliyetlerinde yer alan sporcu öğrencilerin motivasyonlarının bazı bağımsız değişkenlere göre araştırılmasının amaçlandığı çalışmaya toplamda 282 öğrenci (136 erkek, 146 kız) katılmıştır (Yıldırım, 2017). Çalışmada verilerinin elde edilmesinde “Sporda Güdülenme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma bulguları incelendiğinde öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerin cinsiyet, sınıf, spor branşı ve anne mesleği olduğu ifade edilmiştir.

Hazar, Tekkurşun-Demir ve Can (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı lisede öğrenim gören öğrencilerin spora katılım güdülerini farklı değişkenlerle araştırmaktır. Tarama deseninde planlanan çalışmaya 179 kız ve 118 erkek dâhil olmuştur. Çalışmanın verileri “Spora Katılım Güdüsü Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda aktif olarak spor yapan ve spor lisesinde okuyan öğrenciler lehine puanların farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Sirkeci (2018) yapmış olduğu tez çalışmasında futbolcuların performans beklentileri ile değerlendirmelerinin “benlik saygısı”, “sporda motivasyon” ve “sürekli optimal performans duygu durumlarına” etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 23 sporcu katılmıştır. Araştırmanın verileri “Sporda Güdülenme Ölçeği”, “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar katılımcıların performans beklentileri ve değerlendirmeleri ile “sporda motivasyon”, “sürekli optimal performans duygu durumu” ve “benlik saygısı” arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tekkurşun-Demir ve Cicioğlu (2018) yapmış oldukları çalışmada lisede öğrenim gören öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarını ölçebilecek olan “Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği”ni geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya toplamda 308 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda “Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği”nin öğrenciler için kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Tekkurşun-Demir, İlhan, Esentürk ve Kan (2018) araştırmalarında engelli kişilerin spora katılım motivasyonlarını belirleyebilecek bir araç geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmaya çeşitli branşlardan toplamda 303 kişi katılmıştır. Çalışma sonucunda 3 boyut ve 22 maddeden oluşan “Engellilerin Spora Katılım Motivasyon Ölçeği”nin engelli kişilerin spora katılım motivasyonlarının belirlenmesinde kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Demir ve Okan’ın (2008) yapmış olduğu çalışmanın amacı bireylerin etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik özelliklerini ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu özelliklerin belirlenmesinde çok faktörlü liderlik ölçeğinin Türk yöneticiler için uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Çalışmaya toplamda İstanbul ve Kocaeli illerinden işletmelerde yöneticilik

yapan 190 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçları ölçeğin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özelliklerini yansıtan 4 boyuttan oluşan liderlik modelini desteklemektedir.

Şirin ve Yetim (2009) yapmış oldukları çalışmada spor bilimlerinde yönetici konumunda olan kişilerin dönüşümsel liderliklerini kendi algıları aracılığıyla belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 89 yönetici katılmış olup, verilerin toplanmasında “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda dönüşümsel liderlikte en çok davranışsal idealize etki, en az ise atfedilmiş idealize etki davranışı görüldüğü tespit edilmiştir.

Rekreatif etkinliklere katılımın lise öğrencilerinin liderlik davranışına etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmaya İstanbul, Bursa ve İzmir illerinden 289 öğrenci katılmıştır (Başoğlu, 2013). Çalışmanın verilerinin toplanmasında Bass ve Avolio’nun geliştirmiş olduğu “Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Ölçeği” Türkçe’ye uyarlanarak kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, spor aktivitelerine katılan öğrencilerin dönüşümsel liderlik özelliklerini, katılmayan öğrencilerin ise etkileşimsel liderlik davranışı sergilediklerini göstermektedir. Diğer yandan çalışmada spor aktivitelerine katılan öğrencilerin hem dönüşümsel ve hem de etkileşimsel liderlik davranışlarının sportif aktivitelere katılmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Avci (2015) yapmış olduğu çalışmada okul müdürlerinin dönüşümsel ve işletimsel liderlik stillerini ve bu durumun eğitim yönetimi açısından değerlendirmesi amaçlanmıştır. Betimsel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmaya devlet ve özel okullarda görev yapan 1117 öğretmen katılmıştır. Çalışmada liderlik stili ölçeği veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim yönetimi alanında dönüşümsel ve işletimsel liderlik ile ilgili öğretmenlerin yüksek düzeyde pozitif düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Üstün’ün (2015) öğrencilerin katılmış oldukları rekreasyonel faaliyetler, bu faaliyetlere nasıl katıldıkları ile cinsiyet değişkenlerine göre dönüşümcü liderlik davranışlarını incelemeyi amaçladıkları çalışmaya 226 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin dönüşümsel liderlik eğilimlerini belirlemek amacıyla Başoğlu (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin öğrencilerin dönüşümsel liderliklerini yordamadığı, ancak rekreasyonel faaliyetlere katılım şekli ile katılınan rekreasyonel faaliyet türünün dönüşümcü liderliği anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Yetim vd. (2015) yapmış oldukları çalışmada spor tesislerinde yönetici konumunda bulunan kişilerin dönümcü liderlik düzeylerini belirleyerek, bazı bağımsız değişkenlere yönelik farklılaşp farklılaşmadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Betimsel tarama modelindeki çalışmaya 293 yönetici katılmıştır. Verilerin toplanmasında Bass ve Avolio’nun geliştirmiş olduğu “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin”nin “Dönüşümcü Liderlik” bölümü kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, spor ile ilgili eğitim veren bölümlerden mezun olanların, dönüşümsel liderliklerinin yüksek olduğunu ve “İdealleştirilmiş Etki”nin en önemli etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca özel spor tesislerinde yönetici

olarak görev yapan kişilerin dönüşümsel liderliklerinin yüksek olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır.

Yıldırım, Yıldız ve Koruç'un (2015) yapmış olduğu çalışmanın amacı egzersize katılan bireylerin motivasyonel düzenlemeleri ile egzersiz yaptıran kişiye ilişkin dönüşümsel liderlik algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemektir. "Egzersizde Davranışsal Düzenlemeler Ölçeği-2" ve "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği"nin kullanıldığı çalışmaya düzenli olarak egzersiz yapan toplam 276 yetişkin (131 erkek, 145 kadın) katılmıştır. Çalışmanın sonuçları, egzersiz yapılan ortamda egzersizi yaptıran kişinin göstermiş olduğu dönüşümsel liderlik davranışının artmasının bireylerin "içsel düzenleme" ve "içe atımla düzenlemelerini" artırdığını, fakat "dışsal düzenleme" ve "güdülenmeme" düzeylerinin azalttığını göstermektedir.

Ekinci vd. (2016) araştırmasında lise öğrencilerinin serbest zaman tercihleri ve cinsiyetlerine göre dönüşümsel liderlik davranışlarının araştırılmasını amaçlamıştır. Çalışmaya Kütahya ilinden toplam 391 öğrenci katılmış olup, "Dönüşümsel Liderlik Ölçeği" çalışmada verilerin elde edilmesinde kullanılmıştır. Sonuçlar, cinsiyet ve serbest zaman tercihinin dönüşümsel liderlik davranışı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Çalışma konusu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde beden eğitimi dersine yönelik tutumları belirlemek amacıyla yürütülen çalışmaların sonuçları genellikle erkek öğrencilerin (Akandere, Özyalvaç, & Duman, 2010; Akbulut, 2017; Aybek, İmamoğlu, & Taşmektepligil, 2011; Canlı, 2013; Kaj vd., 2015; Karadağ, 2012; Kılıç, 2015; Korkmaz & Girgin-Holoğlu, 2011; Özyalvaç, 2010; Tomik, Olex-Zerychta, & Mynarski, 2012; Yağcı, 2012) tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yapılan çalışmaların önemli bulgularından birisi de sınıf seviyesi büyüdükçe tutumların azaldığıdır (Hilland vd., 2009; Koç, 2009; Marttinen, 2015; Subramaniam & Silverman, 2007; Şengül, 2016). Okul spor takımlarında yer alan, lisanslı olarak spor yapan ve boş zamanlarını spor yaparak değerlendiren öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının da yüksek olduğu ifade edilmektedir (AL-Liheibi, 2008; Alpaslan, 2008; Hünük, 2006; Ö. Keskin, 2015; Kılıç, 2015; Turgut, 2014; Yağcı, 2012). Beden eğitime yönelik tutumların oluşmasında beden eğitimi öğretmeninin etkili olduğu çalışmalarda mevcuttur (Collins, 2012; Davis, 2009; Esen, 2010; Figley, 1985; Rady & Schmidt, 2013). Fakat öğretmenin cinsiyetinin incelendiği, özellikle kadın beden eğitimi öğretmenine sahip öğrencilerin pozitif tutuma sahip olduğunun tespit edildiği sınırlı sayıda çalışma mevcuttur (Akbulut, 2017; Çivril-Kara, 2018; Küçük-Kılıç, 2017; N. Keskin, 2015).

Öğrencilerin beden eğitime yönelik öz-yeterliklerini tespit etmek amacıyla yürütülen çalışmaların çoğunda erkek öğrencilerin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu (Çivril-Kara, 2018; Hilland vd., 2009; Küçük-Kılıç, 2017; Manktelow, 1996; N. Keskin, 2015; Pauline, 2013; Şengül,

2016), bazı çalışmalarda ise aktivite öncesinde kızların daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu belirtilmiştir (Robbins vd., 2004). Diğer taraftan öz-yeterlik algısının yüksek düzeyde fiziksel aktivite ile ilişkili olduğu (Babic vd., 2014), spor aktivitelerine katılan bireylerin daha yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip oldukları alanyazında bulunan araştırmaların sonuçları arasındadır (Balyan, 2009; Cumming & Hall, 2004; Reigal vd., 2014). Beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlik algısı üzerinde dersi yürüten öğretmenin etkili olduğu (Chase, 1998) sonuçlarına ulaşılmış olsa da literatürde beden eğitimi öğretmenin cinsiyetini bağımsız değişken olarak ele alan çalışmaların sayısı oldukça kısıtlıdır (Akbulut, 2017; Çivril-Kara, 2018; N. Keskin, 2015). Bu çalışmalarda, beden eğitimi öğretmeni kadın olan öğrencilerin derse yönelik öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Motivasyon ile ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde daha çok sporda güdülenme (Akman, 2017; Esentürk, 2014; Kocaekşi & Koruç, 2012; Özşaker vd., 2016; Sinan, 2015; Sirkeci, 2018; Şanlı, 2014; Toktaş, 2017; Urfa, 2017; Yıldırım, 2017), spora katılım motivasyonu (Arslan & Altay, 2009; Guedes & Netto, 2013; Kaya vd., 2015; Kondrič vd., 2013; Sit & Lindner, 2006; Şirin vd., 2008), spora özgü başarı motivasyonu (Aktaş vd., 2006), spor tüketimine yönelik güdülenme (Gençer, Kiremitçi, Aycan, Demiray, & Unutmaz, 2012) ve durumsal güdülenme (Altıntaş vd., 2013; Yetim vd., 2014) kavramları ile ilgili çalışmaların ele alındığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar beden eğitimine katılımda içsel motivasyonun her iki cinsiyetteki öğrenciler için önemli olduğu (Granero-Gallegos vd., 2014), cinsiyet, yaş, motivasyon düzeyi ve spora katılım seviyesi ile spora katılım motivasyonu arasında farklar olduğu (Cecchini vd., 2002; Koivula, 1999; Sit & Lindner, 2006) ifade edilmiştir. Ayrıca Moreno vd. (2010) yapmış olduğu bir araştırmada da beden eğitiminde öğrencilerin içsel motivasyonu ile performanslarında artış olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan algılanan öğretmen desteğinin de öğrencilerin beden eğitimi motivasyonu üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir (Cox & Williams, 2008). Egzersiz motivasyonunda erkek öğrencilerin içsel faktörlerden (güç, mücadele ve zor iş), kız öğrencilerin ise dışsal faktörlerden (görünüş ve kilo) motive olduğu (Egli vd., 2011) sonuçlarına ulaşılmıştır. Farklı bir araştırmada ise beden eğitiminde öğrencilerin dışsal motivasyondan daha çok içsel motivasyona sahip oldukları ve erkeklerin kızlara oranla daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip oldukları görülmüştür (Baena-Extremera vd., 2014).

Birçok araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin beden eğitimi ve fiziksel aktiviteye katılımı üzerinde etkili olduğunun (Barney, 2002; Collins, 2012; Krouscas, 1999) belirtilmesine rağmen beden eğitimi ve fiziksel aktiviteye katılım üzerinde öğretmen etkililiğini liderlik kavramı çerçevesinde ele alan çalışmaların özellikle ülkemizde çok sınırlı olduğu görülmektedir. Akbulut (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, ortaöğretimde eğitim gören çocukların beden eğitimine yatkınlıkları, beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olduğu liderlik stili bağlamında incelenmiş; liderlik stiline göre beden eğitimi dersine yönelik tutumların değiştiği

sonucuna ulaşılmıştır. Diğer araştırmaların ise daha çok beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışlarının hem öğretmen hem de öğrenci gözüyle belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar olduğu gözlenmektedir (Can, 2002; Güllü & Arslan, 2009; Üşenmez, 2004). Yurtdışı literatür incelendiğinde ise beden eğitimi öğretmenlerinin salt liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik çalışmaların (Chen, 1999; Huang, 2004; Kwon, Pyun, & Kim, 2010; Yang, 2007) yerini giderek liderlik davranışının sportif performansla ilişkisi (Callow vd., 2009; Charbonneau vd., 2001) gibi daha spesifik konulara bıraktığı dikkat çekmektedir. Bu konular içerisinde özellikle son dönemlerde dönüşümsel liderlik yaklaşımının beden eğitimi ve spor alanında yaygın bir şekilde çalışılmaya başlandığı gözlenmektedir. Dönüşümsel liderlik ve sporda iyi oluş (Stenling & Tafvelin, 2014), gençlik sporunda dönüşümsel liderlik (Turnnidge & Côté, 2016), motivasyon ve dönüşümsel liderlik (Arthur vd., 2011; Beauchamp vd., 2011; Charbonneau vd., 2001), takım bağlılığı, performans seviyesi ve dönüşümsel liderlik (Callow vd., 2009), beden eğitimi dersine ve fiziksel aktiviteye katılım ve dönüşümsel liderlik (Beauchamp vd., 2014; Morton vd., 2010; Wilson vd., 2012) konulu araştırmalar bunlardan bazılarıdır.

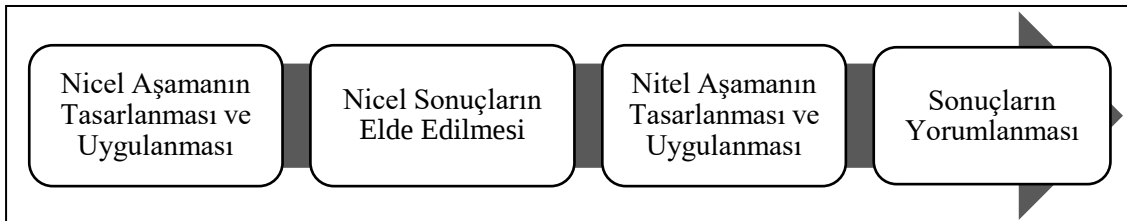
Tüm bu yapılan araştırmalar sonucunda yukarıda bahsi geçen kavramların beden eğitimi ve spor alanında ve öğrencilerin derse katılım sağlamaları noktasında önemli etkilere sahip olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkınlıklarının, beden eğitimi dersine yönelik motivasyonlarının ve beden eğitimi öğretmenlerine yönelik algılamış oldukları dönüşümsel liderlik özelliklerinin bir başlık altında toplanarak araştırılması ve bu kavramlar arasındaki ilişkinin ortaya konulması noktasında alanyazındaki bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmada kullanılan model, örneklem grubu, verilerin toplanmasında kullanılan araçlar, verilerin toplanmasına ilişkin süreç ve toplanan verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda bir ölçme aracının Türkçe'ye uyarlama sürecini de kapsayan bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı “*karma yöntem*” kullanılmıştır. Bu yöntem, bir araştırma veya birbirinin devamı olan araştırmalar içerisinde, örneklem gruplarından verilerin elde edilmesini ve iki veri setinin birleştirilmesini içeren bir yaklaşım olup, araştırılan gerçeğe ilişkin daha sağlıklı ve kapsamlı verilere ulaşılmasını sağlamaktadır (Bütün, 2013; Creswell, 2009; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Şimşek, 2012). Karma araştırmaların tasarlanmasında nicel ve nitel araştırma dizileri arasındaki uyuma bağlı olarak çeşitli uygulama biçimlerinden meydana gelen farklı desenlerin olduğu ifade edilmektedir (Creswell & Plano-Clark, 2015). Bu bağlamda, bu çalışmada “*açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni*” kullanılmıştır. Nicel aşama ile başlayıp daha sonra nicel sonuçların detaylı bir şekilde ifade edilebilmesi için nitel verilerin toplanmasını amaçlayan bu desen, birinci aşamada araştırma sorusuna karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesini, ikinci aşamada ise ilk aşamanın sonuçlarının kullanılmasını sağlamaktadır (Creswell, 2017; Creswell & Plano-Clark, 2015). Bu desende nitel veriler nicel verilerin desteklenmesi ve daha net bir şekilde ortaya konulabilmesi amacıyla toplanmakta ve ilgili bulgular ortak bir payda da genellikle verilerin yorumlandığı tartışma bölümünde birleştirilerek ifade edilmeye çalışılmaktadır (Baki & Gökçek, 2012). Bu çalışmada da öncelikle nicel veriler (I. ve II. uygulama) toplanmış daha sonra ise nitel bölüme ait veriler katılımcı grubu oluşturan öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Açımlayıcı sıralı karma yöntem desenine ait uygulama süreci Şekil 4’te yer almaktadır.

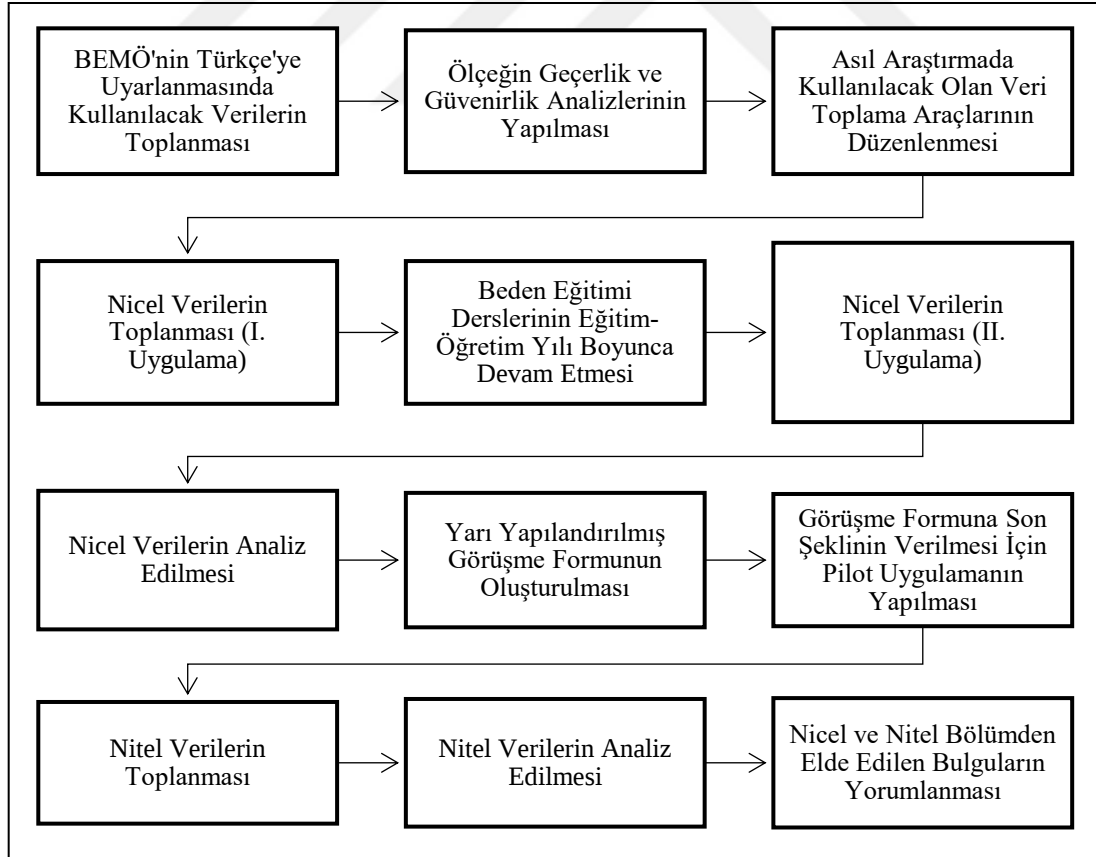


Şekil 4. Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni (Creswell & Plano-Clark, 2015)

Çalışmanın nicel bölümünde “*boylamsal tarama modeli*” kullanılmıştır. Bu araştırmalarda kişilerin eğilimlerini ortaya çıkarmak, ortak niteliklere sahip grupları araştırmak ya da aynı bireylerin

zaman içerisindeki değişimlerini belirlemek üzere farklı zamanlarda tekrarlanan ölçümler yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017; Fraenkel & Wallen, 2008). Gerçekleştirilen bu çalışmada da öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıkları ve motivasyonlarının yanı sıra beden eğitimi öğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının zaman içerisinde farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise “*özel durum çalışması*” yönteminden faydalanılarak veriler toplanmıştır. Derinlemesine çalışma ve karşılaştırma yapmak amacıyla verinin özel duruma göre düzenlenmesini kapsayan bu yöntemde (Patton, 2014) “her bir bağlam ayrıntılı ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilerek her bir bağlama göre oluşan farklılıklar ve bunların altında yatan nedenler açıklanmaya çalışılır” (Akar, 2016, s. 119). Ayrıca bu yöntemde araştırmacı özel konunun içerisine dâhil olur ve araştırılan olgu, olay ve durum ile ilgili ön yargılara sahip olmadan etraflıca bir araştırma yapar (Ekiz, 2020). Bu bağlamda çalışmanın nicel verilerinin desteklemesi ve araştırma konusuna ilişkin öğrenci görüşlerinin ne olduğunun daha net bir şekilde ortaya konulabilmesi amacıyla araştırmacı konuya birebir dâhil olmuştur. Araştırma sürecine ait işlem basamakları Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Araştırma sürecine ait işlem basamakları

3. 2. Örneklem Grubu

3. 2. 1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Örneklem Grubu

Çalışmada kullanılan BEMÖ'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde ortaokul ve liselerde öğrenim gören toplamda 1232 öğrenci katılmıştır. Katılımcı grubu oluşturan öğrencilerden 629'u kız ve 603'ü erkektir. Katılımcılardan 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sayısı 300, 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sayısı 320, 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sayısı 308 ve 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sayısı ise 304'tür. Öğrencilerden okul spor takımında yer aldığını ifade edenlerin sayısı 410 iken, okul spor takımında yer almadığını ifade edenlerin sayısı 822'dir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

		n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	629	51.1
	Erkek	603	48.9
	Toplam	1232	100
Sınıf	6	300	24.3
	7	320	26.0
	8	308	25.0
	9	304	24.7
	Toplam	1232	100
Okul Spor Takımlarında Yer Alma Durumu	Evet	410	33.3
	Hayır	822	66.7
	Toplam	1232	100

3. 2. 2. Nicel Bölümü Oluşturan Örneklem Grubu

Araştırmanın nicel bölümünün örneklem grubunu, I. ve II. uygulama için 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon'un merkez Ortahisar ilçesinde MEB'e bağlı ortaokul ve liselerde öğrenim gören 6, 7, 8 ve 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada örnekleme yöntemi olarak; belirli bir özellik etrafında kümeleşmiş birimlerden oluşan ve evrendeki alt grupların örneklem içerisinde en iyi şekilde temsil edilmesinin sağlandığı, evrenin iki veya daha çok tabakaya ayrıldığı küme örnekleme yöntemi ve tabakalı orantılı kolayda örnekleme yöntemleri kullanılmıştır (Balcı, 2013; Şimşek, 2012). Öncelikle küme örnekleme yöntemiyle okullar tespit edilmiş daha sonra örnekleme alınacak birey sayısı, tabakalardaki birey sayısına orantılı olarak seçilmiştir. Cinsiyet, sınıf, öğrenim görülen okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu ve lise türü gibi değişkenler, küme ve

tabakaların belirlenmesi noktasında dikkate alınmıştır. Ortaokul ve lise öğrencilerine ait demografik bilgiler I. uygulama için Tablo 2’de, II. uygulama için ise Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Nicel Bölümün Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı (I. Uygulama)

		n	Yüzde (%)
<i>Cinsiyet</i>	Kız	1101	50.4
	Erkek	1082	49.6
	Toplam	2183	100
<i>Sınıf</i>	6	531	24.3
	7	617	28.3
	8	488	22.4
	9	547	25.1
	Toplam	2183	100
<i>Beden Eğitimi Dersinde Yaralanma/Sakatlanma Yaşama Durumu</i>	Evet	169	7.7
	Hayır	2014	92.3
	Toplam	2183	100
<i>Beden Eğitimi Öğretmeninin Cinsiyeti</i>	Kadın	498	22.8
	Erkek	1685	77.2
	Toplam	2183	100
<i>Ailede Sporla İlgilenen (İzleyici, Sporcu, Antrenör, Hakem gibi) Birey Bulunma Durumu</i>	Evet	1104	50.6
	Hayır	1079	49.4
	Toplam	2183	100
<i>Okul Spor Takımlarında Yer Alma Durumu</i>	Evet	696	31.9
	Hayır	1487	68.1
	Toplam	2183	100
<i>Bir Spor Kulübüne Bağlı Olarak (Lisanslı) Spor Yapma Durumu</i>	Evet	524	24.0
	Hayır	1659	76.0
	Toplam	2183	100

Çalışmanın I. uygulamasına 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB’e bağlı 6 farklı ortaokulda ve 6 farklı lisede öğrenim gören 1101 kız (%51.8) ve 1082 erkek (%48.2) olmak üzere 2183 öğrenci katılmıştır. Çalışma kapsamındaki öğrencilerden 531’i altıncı sınıfta, 617’si yedinci sınıfta ve 488’i sekizinci sınıfta ve 547’si dokuzuncu sınıfta öğrenim görmektedir. Beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşayan öğrencilerin sayısı 169, yaralanma/sakatlanma yaşamayan öğrencilerin sayısı ise 2014’tür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 498’i kadın beden eğitimi öğretmenine sahip iken, 1685’inin öğretmeni erkektir. Öğrencilerden 1104’ünün ailesinde sporla ilgilenen birey bulunduğu, 1079’unun ise ailesinde sporla ilgilenen birey bulunmadığı belirtilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerden okul spor takımına katıldığını belirten katılımcıların sayısı 696 iken okul spor takımına katılmadığını belirten öğrencilerin sayısı 1487’dir. Öğrencilerden 524’ü

lisanslı bir şekilde spor yaptığını ifade ederken, 1659'u lisanslı olarak spor yapmadığını ifade etmiştir.

Tablo 3. Nicel Bölümün Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı (II. Uygulama)

		n	Yüzde (%)
<i>Cinsiyet</i>	Kız	1065	50.6
	Erkek	1041	49.4
	Toplam	2106	100
<i>Sınıf</i>	6	535	25.4
	7	587	27.9
	8	447	21.2
	9	537	25.5
	Toplam	2106	100
<i>Beden Eğitimi Dersinde Yaralanma/Sakatlanma Yaşama Durumu</i>	Evet	198	9.4
	Hayır	1908	90.6
	Toplam	2106	100
<i>Beden Eğitimi Öğretmeninin Cinsiyeti</i>	Kadın	463	22.0
	Erkek	1643	78.0
	Toplam	2106	100
<i>Ailede Sporla İlgilenen (İzleyici, Sporcu, Antrenör, Hakem gibi) Birey Bulunma Durumu</i>	Evet	1209	57.4
	Hayır	897	42.6
	Toplam	2106	100
<i>Okul Spor Takımlarında Yer Alma Durumu</i>	Evet	725	34.4
	Hayır	1381	65.6
	Toplam	2106	100
<i>Bir Spor Kulübüne Bağlı Olarak (Lisanslı) Spor Yapma Durumu</i>	Evet	594	28.2
	Hayır	1512	71.8
	Toplam	2106	100

Araştırmanın ikinci uygulamasına ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı 6 farklı ortaokulda ve 6 farklı lisede öğrenim gören 1065 kız (%50.6) ve 1041 erkek (%49.4) olmak üzere toplam 2106 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 535'i altıncı sınıfta, 587'si yedinci sınıfta ve 447'si sekizinci sınıfta ve 537'si dokuzuncu sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşayanların sayısı 198, yaralanma/sakatlanma yaşamayanların sayısı ise 1908'dir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 463'ünün beden eğitimi öğretmeni kadın iken, 1643'ünün beden eğitimi öğretmeni erkektir. Ailesinde spor yapan kişi bulunan öğrencilerin sayısı 1209, ailesinde sporla yapan kişi bulunmayan öğrencilerin sayısı ise 897'dir. Çalışma kapsamındaki öğrencilerden okul spor takımlarına katılan öğrencilerin sayısı 725 iken, okul spor takımlarına katılmadığını belirten öğrencilerin sayısı 1381'dir.

Katılımcılardan 594'ü lisanslı olarak spor yaptığını ifade ederken, 1512'si lisanslı olarak spor yapmadığını ifade etmiştir.

3. 2. 3. Nitel Bölümü Oluşturan Örneklem Grubu

Nitel bölümün örneklem grubunu nicel bölümün örneklem grubunu oluşturan öğrencilerden amaçlı örnekleme yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi” ile belirlenmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Yöntemin amacı, belli niteliklere sahip küçük bir grup oluşturarak araştırmanın amacıyla tutarlı olacak şekilde belirlenen farklı durumlar arasındaki benzeşik veya ayrılan yönleri ortaya koyabilecek şekilde bireylerin çeşitliliğini maksimum derece de tutmaktır (Büyüköztürk vd., 2017; Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel bölüm için ortaokul ve lise öğrencilerine ait demografik özellikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Nitel Bölümün Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

Katılımcılar		
Cinsiyet	Kız	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22, Ö24, Ö26
	Erkek	Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25
Sınıf	6	Ö1, Ö2, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14,
	7	Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö15, Ö16,
	8	Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18,
	9	Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26
Bir Spor Kulübüne Bağlı Olarak (Lisanslı) Spor Yapma Durumu	Yapıyor	Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20, Ö24, Ö26
	Yapmıyor	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25
Ailede Sporla İlgilenen (İzleyici, Sporcu, Antrenör, Hakem gibi) Birey Bulunma Durumu	Var	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö24, Ö26
	Yok	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25
Okul Spor Takımlarında Yer Alma Durumu	Alıyor	Ö5, Ö7, Ö11, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24
	Almıyor	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö21, Ö25, Ö26

Çalışmanın nitel bölümüne nicel aşamanın araştırma grubunu oluşturan öğrencilerden seçilen 3 ortaokul ve 4 farklı lise de öğrenim gören 13'ü kız, 13'ü erkek toplamda 26 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nitel bölümüne dâhil edilen ortaokulların belirlenmesinde sosyo-ekonomik durum (1 düşük, 1 orta ve 1 yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip bölgedeki okullar) ve liselerin belirlenmesinde okul türü (1 Anadolu lisesi, 1 Fen lisesi, 1 İmam Hatip lisesi ve 1 Meslek lisesi) dikkate alınmıştır. Öğrencilerden 6'sı altıncı sınıfta, 6'sı yedinci sınıfta, 6'sı sekizinci sınıfta ve 8'i dokuzuncu sınıfta öğrenim görmektedir. Beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşayan öğrencilerin sayısı 9 iken yaralanma/sakatlanma yaşamayan öğrencilerin sayısı 27'dir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerden 12'si lisanslı bir şekilde spor yaptığını ifade ederken, 14'ü bir spor lisanslı olarak spor yapmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerden 13'ü ailesinde sporla ilgilenen birey bulunduğunu, 13'ü ise ailesinde sporla ilgilenen birey bulunmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan 10 tanesi okul spor takımlarına katıldığını ifade ederken, 16 tanesi okul spor takımlarına katılmadığını belirtmiştir.

3. 3. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri BEMÖ'nin Türkçe'ye uyarlanması, nicel bölüm (I. uygulama ve II. uygulama) ve nitel bölüm olmak üzere 4 aşamada toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler ve verilerin toplanma süreci bu bölümde ifade edilmeye çalışılmıştır.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerinin elde edilmesinde, “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği*”, “*Dönüşümsel Öğretim Ölçeği*”, “*Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği*” ve “*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*” kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerin 6, 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerine uygulanmasındaki neden, yaş grubu olarak bu sınıflarda öğrenim gören öğrenci gruplarının uygun olması ve ayrıca liselerde beden eğitimi dersinin sadece 9. sınıflarda zorunlu olmasıdır.

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın nicel bölümündeki verilerin toplanması amacıyla kullanılan “*Kişisel Bilgi Formu*”, çalışmaya konu olan ortaokul ve lise öğrencileri ile ilgili bilgilere ulaşabilmek amacıyla çalışmada incelenmek üzere oluşturulan bağımsız değişkenlerle ilgili soruları kapsamaktadır. Bu değişkenler; “*cinsiyet*”, “*sınıf*”, “*beden eğitimi öğretmeninin cinsiyeti*”, “*beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma durumu*”, “*ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör vb.) birey bulunma durumu*”, “*okul spor takımlarında yer alma durumu*” ve “*bir spor kulübüne bağlı (lisanslı) olarak spor yapma durumu*” ile ilgilidir.

3. 3. 1. 2. Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği (BEMÖ)

Öğrencilerin, beden eğitimi dersine yönelik motivasyonunu belirlemek amacıyla Sulz, Temple ve Gibbons (2016) tarafından geliştirilmiş olan “*Physical Education Motivation Scale*” kullanılmıştır. 9 maddeden oluşan ölçek 3 faktörlü (*İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Motivasyonsuzluk*) bir yapıdadır. Ölçekteki maddeler “5’li Likert Tipi Ölçek” şeklindedir. Likert seçenekleri “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde birden beşe doğru sıralama yapılmış ve puanlamalarda bu duruma göre gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede test tekrar test güvenilirliği kullanılmış olup toplam ölçek için ICC=0.75; alt boyutlara göre ise içsel motivasyon ICC=0.82, dışsal motivasyon ICC= 0.75 ve motivasyonsuzluk ICC=0.73 olarak tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin faktör yük değerlerinin 0.90 ile 0.50 arasında değiştiği görülmektedir. Bu çalışma sonucunda elde edilmiş olan bulgular ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir (Sulz vd., 2016). Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında toplanan veriler ile ilgili hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları (I. uygulama ve II. uygulama) şu şekildedir: ‘*İçsel Motivasyon*’: 0.77-0.80, ‘*Dışsal Motivasyon*’: 0.78-0.79 ve ‘*Motivasyonsuzluk*’: 0.80-0.83’tür.

BEMÖ’nin Türkçe uyarlaması bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeği geliştiren yazarlardan e-posta yoluyla izin alınmasının ardından çeviri aşamasına geçilmiştir. Çeviri sürecinde *çeviri-geri çeviri* prosedürü takip edilmiştir (Brislin, 1986). Orijinal ölçek formu, yabancı dil ve alan yeterliği olan üç akademisyen tarafından İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmiş, yapılan çeviriler Türkçe dil bilgisi ve kültürel algı farklılıkları kapsamında değerlendirilerek tek bir ölçek formu oluşturulmuştur. Daha sonra bu Türkçe form, yine yabancı dil ve alan yeterliği olan farklı üç akademisyen tarafından İngilizce’ye geri çevrilmiştir. Yapılan çeviriler ile ölçeğin orijinal formu karşılaştırılarak gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından 30 öğrenciden oluşan bir grup üzerinde ölçek formunda yer alan ifadelerin anlaşılabilirliği değerlendirilmiş, alınan dönütler doğrultusunda ölçek formuna son şekli verilmiştir. Daha sonra asıl çalışma öncesi farklı bir öğrenci grubundan toplanan veriler, geçerlik-güvenirlik analizine tabi tutularak ölçeğin Türkçe formu kullanıma hazır hale getirilmiştir.

3. 3. 1. 3. Dönüşümsel Öğretim Ölçeği (DÖÖ)

Öğrencilerin, beden eğitimi öğretmenlerine yönelik dönüşümsel liderlik algılarını belirlemek amacıyla Beauchamp vd. (2010) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Yıldırım vd. (2019) tarafından yapılan “*Dönüşümsel Öğretim Ölçeği*” çalışmanın verilerinin elde edilmesinde kullanılan bir diğer ölçme aracıdır. Bass ve Riggio (2006) tarafından ‘Dönüşümsel Liderlik Teorisi’ ışığında hazırlanan ölçek 16 maddeden oluşmaktadır ve 4 faktörlü (idealize etki, ilham veren motivasyon,

entelektüel uyarım, bireysel saygı) bir yapıya sahiptir. 5’li Likert tipi ölçek formunda olan ölçeğin maddeleri “Hiçbir Zaman (1)”, “Arada Bir (2)”, “Bazen (3)”, “Oldukça Sık (4)” ve “Sık Sık (5)” şeklindedir. Ölçeğin asıl formundaki faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ($\chi^2=2259.74$; $p<0.01$, CFI=0.94, TLI=0.93, SRMR=0.04 ve RMSEA=0.06), güvenilirliği ise Cronbach Alpha ($\alpha>0.85$) iç tutarlık katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının ölçeğin tümü için $\alpha=0.94$; alt boyutlara göre ise ‘*İdealize Etki*’ $\alpha=0.78$, ‘*İlham Veren Motivasyon*’ $\alpha=0.87$, ‘*Entelektüel Uyarım*’ $\alpha=0.83$ ve ‘*Bireysel Saygı*’ $\alpha=0.85$ olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin faktör yük değerlerinin 0.48 ile 0.83 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılmış olan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir (Yıldırım vd., 2019). Bu çalışma kapsamında toplanan veriler üzerinde de ölçeğin güvenilirliği yeniden hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları I. uygulama için; ‘*İdealize Etki*’: 0.77, ‘*İlham Veren Motivasyon*’: 0.88, ‘*Entelektüel Uyarım*’: 0.81 ve ‘*Bireysel Saygı*’: 0.81 olarak hesaplanmış iken, II. uygulama için; ‘*İdealize Etki*’: 0.77, ‘*İlham Veren Motivasyon*’: 0.89, ‘*Entelektüel Uyarım*’: 0.85 ve ‘*Bireysel Saygı*’: 0.82 olarak hesaplanmıştır.

3. 3. 1. 4. Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (BEYÖ)

Hilland vd. (2009) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Öncü vd. (2015) tarafından yapılan “*Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği*” çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından. Ölçek öğrencilerin, beden eğitimi dersi yatkınlıklarını belirlemede kullanılmaktadır. 11 maddeden oluşan ölçek, 2 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek faktörleri ‘*Tutum*’ (6 madde) ve ‘*Öz-Yeterlik*’ (5 madde) şeklindedir. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler (1, 6, 11) tersten puanlanmaktadır. Ölçek maddeleri “5’li Likert Tipi Ölçek” formundadır. Likert seçenekleri “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde sıralanmış ve puanlama da buna göre yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 11 ve en yüksek puan ise 55’tir. Ölçeğin ‘*Tutum*’ alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 6 iken, en yüksek puan 30’dur, ‘*Öz-yeterlik*’ alt boyutundan ise en düşük 5, en yüksek 25 puan alınabilmektedir. Ölçeğin orijinal formunda iç tutarlık katsayısı ‘*Tutum*’ boyutu için 0.91, ‘*Öz-Yeterlik*’ boyutu için 0.89 olarak hesaplanmıştır (Hilland vd., 2009). Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında, ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ($\chi^2=250.05$; $p<0.01$, CFI=0.94, GFI=0.95, IFI=0.94, TLI=0.93, SRMR=0.05 ve RMSEA=0.07), güvenilirliği ise test-tekrar test korelasyonu ($r_{Tutum}=0.81$, $p<0.01$; $r_{Öz-Yeterlik}=0.85$, $p<0.01$) ve Cronbach Alpha ($\alpha_{Tutum}=0.81$, $\alpha_{Öz-Yeterlik}=0.84$) iç tutarlık katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir (Öncü vd., 2015). Bu çalışma için toplanan veriler ile ilgili yeniden hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları (I. uygulama ve II. uygulama) şu şekildedir: ‘*Tutum*’: 0.87-0.88 ve ‘*Öz-yeterlik*’: 0.89-0.89’dur.

3. 3. 1. 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmada yer alan nitel verilerin elde edilmesi, nicel bulguların altında yatan nedenlerin daha derinlemesine bir şekilde ortaya konulması ve katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik tutum, öz-yeterlik, motivasyon ve beden eğitimi öğretmenlerine yönelik dönüşümsel liderlik algılarının belirlenmesi amacıyla 8 açık uçlu sorunun yer aldığı “*yarı yapılandırılmış görüşme formu*” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcının yöneltilen sorulara daha rahat bir şekilde cevap vermesine yardımcı olmakta ve araştırmacının gerekli gördüğü anlarda soruları yöneltme sırasında değişiklik yapmasına olanak tanımaktadır (Çepni, 2012; Erkuş, 2019). Öte yandan tamamen açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcı soruları cevaplayan taraf iken, araştırmacı dinleyen taraftadır (Mertkan, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular konu ile ilgili alan yazındaki çalışmalar incelenerek ve çalışma konusunu en iyi şekilde yansıtmaya dikkat edilerek oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu ile ilgili 4 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Örneklem grubunda yer alacak olan öğrenciler ile görüşmeler yapılmadan önce oluşturulan formun öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla benzer özelliklere sahip olan, her sınıf kademesinden 1 öğrenci olmak üzere toplamda 4 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında ortaya çıkan olumsuz durumlarda gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular ile ilgili 4 örnek şu şekildedir:

1. Beden eğitimi dersi hakkında ne düşünüyorsun?
2. Beden eğitimi dersinde yeterlik açısından sen kendini nasıl değerlendirirsin?
3. Sana göre beden eğitimi öğretmeni derse yönelik motivasyonu etkiler mi? Etkilerse nasıl etkiler?
4. Sana göre ideal bir beden eğitimi öğretmeni kişisel ve mesleki özellikler açısından nasıl olmalıdır?

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri için anket uygulamaya başlamadan önce etik kurul izni alınmıştır. Bu durumu takiben üniversite aracılığıyla MEB’den uygulama yapmak için gerekli izinler alınmıştır. Öncelikle BEMÖ’nin Türkçe’ye uyarlanması aşamasında ölçeğin anlaşılabilirliğinin değerlendirilebilmesi amacıyla 30 öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu test edildikten sonra nicel bölümü oluşturacak olan veriler toplanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere asıl anket formu uygulanmadan önce iki farklı anket formu oluşturulmuş ve hangi anket formunun öğrenciler için daha uygun ve anlaşılır olduğunu belirlemek amacıyla belirlenen bir okul ve sınıfta 40 öğrenci üzerinde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerden alınan dönütlere göre çalışmada kullanılacak olan anket formuna son şekli verilmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehberliğinde dersler başlamadan önce uygulamalar yapılmıştır. Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. BEMÖ'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması için kullanılan veriler Eylül ayında toplanmıştır. Araştırmanın I. uygulamasındaki veriler Ekim, 2018; II. uygulamasındaki veriler ise Mayıs, 2019 da toplanmıştır. Anketler uygulanmadan önce planlanan çalışmanın ne için ve hangi amaçla yapıldığı öğrencilere ifade edilmiş ve formu doldururken dikkat etmeleri gereken noktalar ile ilgili uyarılar yapılmıştır. Öğrencilerden toplanmış olan anket formları tek tek kontrol edilmiş, hatalı ve eksik olan formlar (demografik bilgilerin eksik doldurulması, formun bir bölümünün boş bırakılması, yabancı uyruklu öğrencilerin maddeleri tam ve doğru bir şekilde anlayamaması ve birden fazla işaretleme yapılması vb.) çalışmaya dâhil edilmemiştir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016). Uygulanan anketlerden çalışmaya dâhil edilebilecek nitelikte olanlar bilgisayara aktarılmıştır. Nicel verilerin analizinin yapılmasından sonra nitel verilerin toplanması amacıyla belirlenen öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Mayıs-Haziran, 2019). Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce öğrenci velilerinden çocuklarının çalışmaya katılmalarında herhangi bir sakınca olmadığına dair yazılı izin alınarak veli onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilere çalışmanın amacı açıklanmış ve katılımcı bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilerek gönüllü katılım esas alınmıştır. Görüşmeler okul idaresinin rehberliğinde ve ders saatleri dışında okulların içerisindeki belirlenen alanlarda gerçekleştirilmiştir. Veri kaybı olmaması amacıyla görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayda alınmış ve elde edilen ses kayıtları dinlenerek transkript haline getirilmiştir.

3. 4. Verilerin Analizi

Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği'nin (BEMÖ) Türkçeye uyarlama çalışması kapsamında yapılan analizler, SPSS.20 ve AMOS.18 istatistik paket programları aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığına Çarpıklık ve Basıklık katsayıları incelenerek karar verilmiştir. BEMÖ'nin geçerliği kapsamında, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile ölçeğin faktör yapısı, Pearson Korelasyon Analizi ile hem ölçeği oluşturan faktörler arasındaki hem de bu faktörlerin Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği faktörleri (Tutum, Öz-yeterlik) ile aralarındaki korelasyonlar incelenmiştir. DFA kapsamında ölçeği oluşturan maddelerin madde yük değerleri ve bazı uyum indeksi değerleri hesaplanırken ölçme aracının güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla da Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Çalışmanın nicel bölümünde yapılan istatistiksel analizler ise SPSS.21 istatistik paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Çarpıklık ve Basıklık (verilerin normal dağılım durumu) değerleri, normal dağılım eğrisi ve Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2015; Can, 2013;

Karagöz, 2016). Daha sonra elde edilen bu bulgular doğrultusunda istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde istatistiki yöntem olarak; betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma); t-testi, tek örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe ve Dunnett's C çoklu karşılaştırma ve korelasyon testleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin güvenirliklerini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeklerin faktör yapıları AMOS programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir.

Çalışmanın nitel bölümünde ise inanırlığı sağlamak amacıyla metne aktarılmış olan verilerin bir bölümünün öğrenciler tarafından tekrar gözden geçirmesi sağlanmış ve detaylı bir şekilde analiz işlemi gerçekleştirilmiştir (Çelik & Karataş, 2014). Böylelikle görüşme sırasında öğrencilerin ifade edemedikleri düşünceler varsa bunların verilere eklenmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması sağlanmıştır. Ayrıca güvenirliği sağlamak amacıyla toplanan veriler ikinci bir uzman tarafından analiz edilmiş ve kodlayıcılar arası tutarlığın hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden yararlanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası tutarlılık 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çalışma bulgularının sergilenmesinde, araştırmaya katılmış olan öğrencilerin kimliklerini korumak amacıyla isimlerinin yerine "Ö1, Ö2, Ö3..." şeklinde adlandırmalar yapılmıştır. Veriler "*içerik analizi metodu*" kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz yöntemi, özellikle görüşme ve gözlemlerden elde edilmiş olan verileri analiz etmek, verilerin içerisinde yer alan benzerlikleri ve anlamları belirlemek ve verilerin içinde saklı olan gerçekleri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017; Çekiç & Bakla, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen veriler incelenerek kodlamalar yapılmış, benzerlik ve farklılıklara dikkat edilerek kategoriler oluşturulmuştur.

4. BULGULAR

4. 1. BEMÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

BEMÖ'nin geçerlik-güvenirlik çalışması doğrultusunda yapılacak analizler öncesi, verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Çarpıklık ve Basıklık katsayıları her bir faktör için ayrı ayrı incelenmiştir; Çarpıklık katsayılarının -0.53 ile -1.03 arasında, Basıklık katsayılarının da -0.55 ile 0.66 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 5). Örneklemin yeterlik ve uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.87; Barlett Testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($p < 0.001$). Elde edilen bu sonuçlar, verilerin ve örneklemin geçerlik-güvenirlik çalışması kapsamında yapılacak analizler için uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. BEMÖ Puanlarının Dağılımı

Faktör	Madde Sayısı	n	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
<i>İçsel Motivasyon</i>	3	1232	3.87	0.98	-0.99	0.66	1.00	5.00
<i>Dışsal Motivasyon</i>	3		3.62	1.07	-0.53	-0.55	1.00	5.00
<i>Motivasyonsuzluk</i>	3		2.08	1.05	-1.03	0.50	1.00	5.00
<i>Tutum</i>	6	1152	3.64	0.98	-0.68	0.02	1.00	5.00
<i>Öz-yeterlik</i>	5		3.85	0.87	-0.72	0.41	1.00	5.00

BEMÖ'nin 3 faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan DFA sonucu tüm katılımcılar (Toplam) ve her bir grup (Kız, Erkek, 6. sınıf, 7. sınıf, 8. sınıf ve 9. sınıf) için ayrı ayrı elde edilen madde faktör yük değerleri Tablo 6'da sunulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde; '*İçsel Motivasyon*' boyutunda madde faktör yük değerlerinin 0.41-0.88, '*Dışsal Motivasyon*' boyutunda 0.50-0.83 ve '*Motivasyonsuzluk*' boyutunda da 0.56-0.87 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 6. BEMÖ Madde Faktör Yükleri

Faktör	Madde	Faktör Yüğü						
		Toplam	Kız	Erkek	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf
<i>İçsel Motivasyon</i>	1. Beden eğitimi dersine katılıyorum çünkü eğlenceli.	0.81	0.85	0.71	0.79	0.81	0.80	0.82
	4. İlgi çekici bulduğum için beden eğitimi dersine katılırım.	0.56	0.60	0.50	0.41	0.58	0.65	0.57
	7. Beden eğitimi dersini zevkli buluyorum.	0.85	0.88	0.80	0.85	0.83	0.85	0.86
<i>Dışsal Motivasyon</i>	2. Öğretmenim benim iyi bir öğrenci olduğumu düşünsün diye beden eğitimi dersinde iyi olmaya çalışırım.	0.72	0.70	0.73	0.67	0.83	0.71	0.65
	5. Beden eğitimi dersinde çok çaba gösteriyorum çünkü iyi not almak istiyorum.	0.64	0.69	0.60	0.50	0.64	0.68	0.59
	8. Öğretmenimin hoşuna gitsin diye beden eğitimi dersinde elimden gelenin en iyisini yaparım.	0.80	0.78	0.80	0.82	0.76	0.75	0.83
<i>Motivasyonsuzluk</i>	3. Bana göre beden eğitimi dersine katılmanın hiçbir anlamı yok.	0.85	0.86	0.83	0.86	0.83	0.84	0.87
	6. Beden eğitimi dersini neden almak zorunda olduğumu anlamıyorum.	0.67	0.74	0.56	0.56	0.61	0.71	0.74
	9. Beden eğitimi dersinde zamanım boşa gidiyor.	0.78	0.81	0.73	0.74	0.81	0.75	0.79

DFA sonucu tüm katılımcılar (toplam) ve her bir grup (kız, erkek, 6. sınıf, 7. sınıf, 8. sınıf ve 9. sınıf) için ayrı ayrı elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 7’de sunulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde elde edilen bu uyum değerlerinin; χ^2/df için 1.97-4.94, GFI için 0.95-0.98, CFI için 0.96-0.98, IFI için 0.96-0.98, TLI için 0.94-0.97, RMR için 0.05-0.08, SRMR için 0.03-0.05 ve RMSEA için 0.06-0.07 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 7. BEMÖ Uyum İndeksi Değerleri

Grup	χ^2/df	GFI	CFI	IFI	TLI	RMR	SRMR	RMSEA
<i>Toplam</i>	4.94	0.98	0.98	0.98	0.97	0.05	0.03	0.06
<i>Kadın</i>	3.34	0.97	0.98	0.98	0.97	0.06	0.04	0.06
<i>Erkek</i>	3.26	0.97	0.97	0.97	0.95	0.06	0.04	0.06
<i>6. Sınıf</i>	2.40	0.96	0.96	0.96	0.94	0.07	0.05	0.07
<i>7. Sınıf</i>	1.97	0.97	0.98	0.98	0.97	0.05	0.04	0.06
<i>8. Sınıf</i>	2.70	0.95	0.97	0.97	0.95	0.07	0.04	0.07
<i>9. Sınıf</i>	2.38	0.96	0.97	0.97	0.96	0.08	0.05	0.07

Tüm katılımcılar (toplam) ve her bir grup (kız, erkek, 6. sınıf, 7. sınıf, 8. sınıf ve 9. sınıf) için ayrı ayrı elde edilen BEMÖ faktörleri arasındaki korelasyon ve bu faktörler için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 8'de sunulmuştur. Faktörler arası korelasyon katsayıları 'İçsel Motivasyon'-'Dışsal Motivasyon' boyutları için 0.32-0.49, 'İçsel Motivasyon'-'Motivasyonsuzluk' boyutları için -0.57-0.76, 'Dışsal Motivasyon'-'Motivasyonsuzluk' boyutları için -0.17-0.34 arasında değişirken Cronbach Alpha değerleri de 'İçsel Motivasyon' boyutunda 0.68-0.81, 'Dışsal Motivasyon' boyutunda 0.69-0.77 ve 'Motivasyonsuzluk' boyutunda da 0.74-0.85 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 8. BEMÖ Faktörler Arası Korelasyon ve Güvenirlik Katsayıları

Grup	Faktör	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Motivasyonsuzluk	Alpha
Toplam	<i>İçsel Motivasyon</i>	1.00			0.77
	<i>Dışsal Motivasyon</i>	0.44**	1.00		0.76
	<i>Motivasyonsuzluk</i>	-0.69**	-0.29**	1.00	0.81
Kadın	<i>İçsel Motivasyon</i>	1.00			0.81
	<i>Dışsal Motivasyon</i>	0.41**	1.00		0.77
	<i>Motivasyonsuzluk</i>	-0.76**	-0.30**	1.00	0.85
Erkek	<i>İçsel Motivasyon</i>	1.00			0.69
	<i>Dışsal Motivasyon</i>	0.44**	1.00		0.75
	<i>Motivasyonsuzluk</i>	-0.57**	-0.24**	1.00	0.74
6. Sınıf	<i>İçsel Motivasyon</i>	1.00			0.68
	<i>Dışsal Motivasyon</i>	0.43**	1.00		0.69
	<i>Motivasyonsuzluk</i>	-0.60**	-0.23**	1.00	0.76
7. Sınıf	<i>İçsel Motivasyon</i>	1.00			0.77
	<i>Dışsal Motivasyon</i>	0.42**	1.00		0.79
	<i>Motivasyonsuzluk</i>	-0.70**	-0.26**	1.00	0.79
8. Sınıf	<i>İçsel Motivasyon</i>	1.00			0.81
	<i>Dışsal Motivasyon</i>	0.49**	1.00		0.76
	<i>Motivasyonsuzluk</i>	-0.73**	-0.34**	1.00	0.81
9. Sınıf	<i>İçsel Motivasyon</i>	1.00			0.78
	<i>Dışsal Motivasyon</i>	0.32**	1.00		0.73
	<i>Motivasyonsuzluk</i>	-0.68**	-0.17**	1.00	0.84

**p<0.01

BEMÖ'nin yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla benzer ölçek geçerliği kapsamında BEMÖ ile BEYÖ faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur. Bu sonuçlar incelendiğinde korelasyon katsayılarının 0.34 ile -0.69 arasında anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir.

Tablo 9. BEMÖ ve BEYÖ Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktör	Tutum			Öz-yeterlik		
	n	r	p	n	r	p
<i>İçsel Motivasyon</i>		0.66	0.00		0.49	0.00
<i>Dışsal Motivasyon</i>	1152	0.36	0.00	1152	0.34	0.00
<i>Motivasyonsuzluk</i>		-0.69	0.00		-0.41	0.00

4. 2. Nicel Bölüm

Çalışmanın nicel bölümünde, beden eğitimi yatkınlığı, beden eğitimi motivasyonu ve dönüşümsel liderlik ile ilgili I. ve II. uygulamaya ilişkin bulgular ile I. ve II. uygulama puanlarının karşılaştırılmasına yönelik elde edilen veriler yer almaktadır.

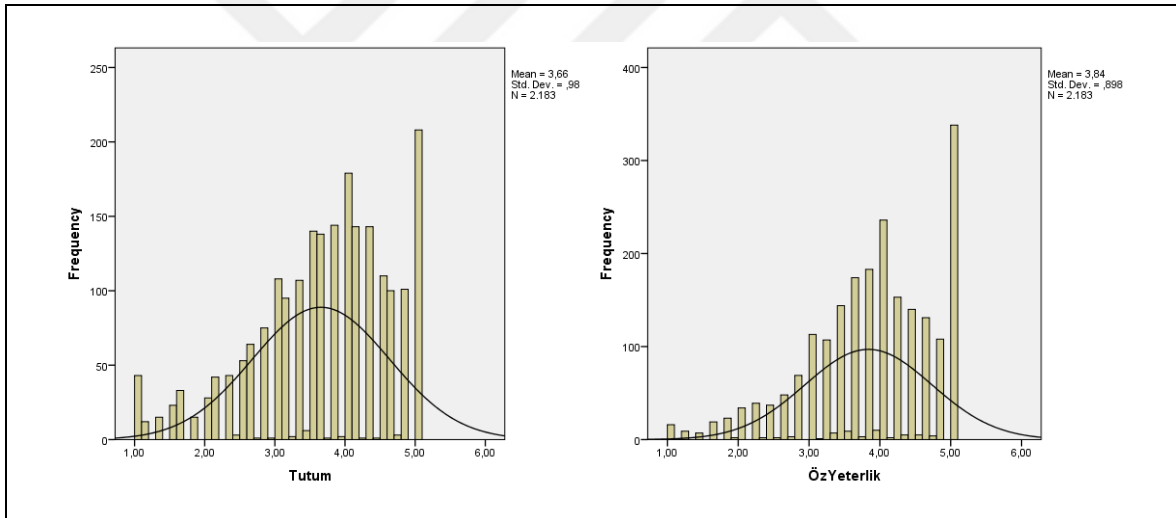
4. 2. 1. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Dağılımı ve İstatistik Test Sonuçları (I. Uygulama)

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmaya katılan öğrencilerin birinci uygulama için veri toplama araçlarından aldıkları puanların dağılımı ve istatistiki test sonuçları yer almaktadır.

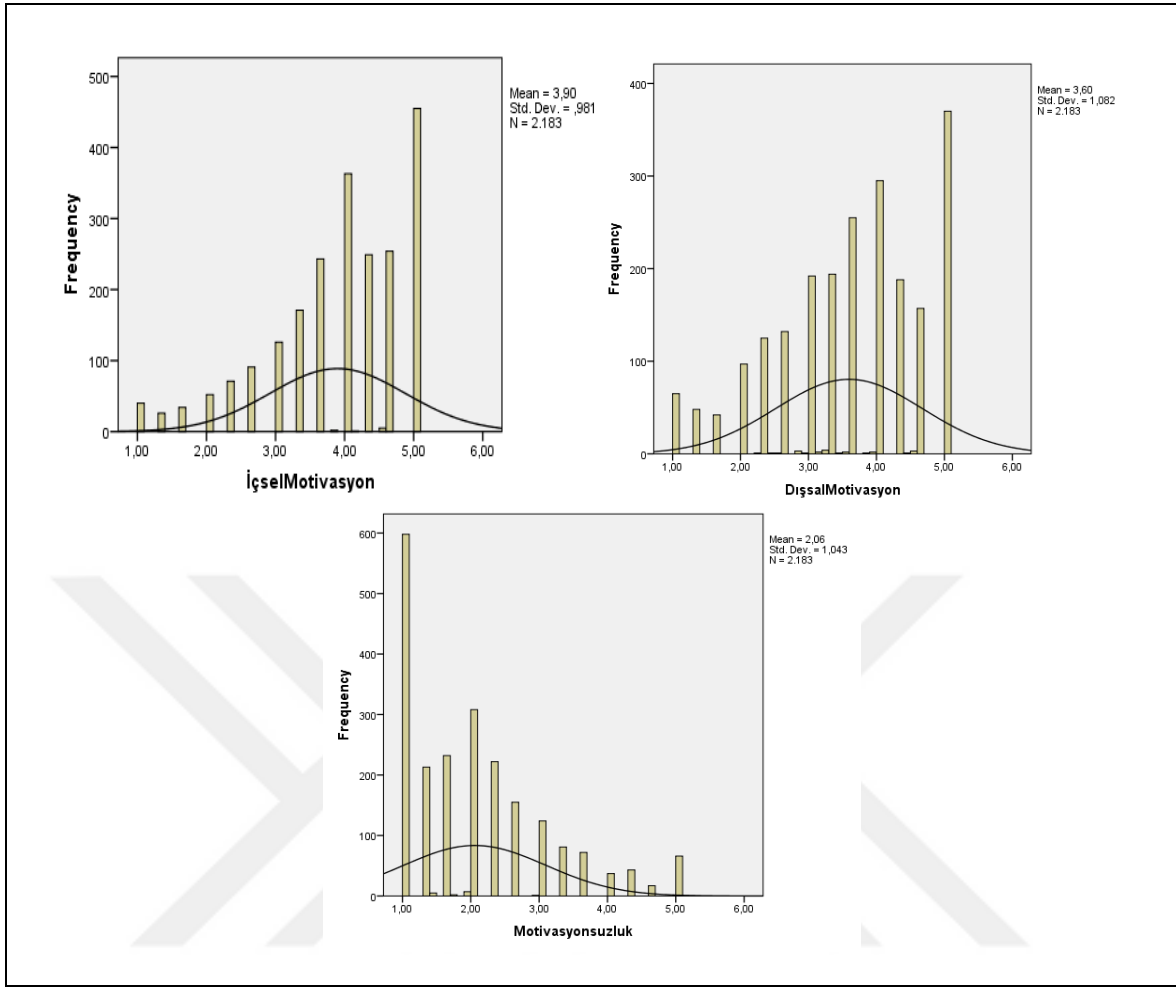
Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin, Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği'nin '*Tutum*' alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.66 ve standart sapması 0.98'dir. '*Öz-Yeterlik*' alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ise 3.84, standart sapması 0.90'dır. Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği'nin '*İçsel Motivasyon*' alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.90 ve standart sapması 0.98'dir. '*Dışsal Motivasyon*' alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 3.60, standart sapması 1.08'dir. '*Motivasyonsuzluk*' alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ise 2.06, standart sapması 1.04'tür. Dönüşümsel Öğretim Ölçeği'nin '*İdealize Etki*', '*İlham Veren Motivasyon*', '*Entelektüel Uyarım*' ve '*Bireysel Saygı*' alt boyutlarından aldıkları puanların ortalaması sırasıyla 3.33, 3.38, 2.95, 3.60 ve standart sapmaları 1.04, 1.19, 1.10 ve 1.06'dir. Öğrencilerin tüm alt boyutlardan aldıkları en düşük puan 1.00 iken en yüksek puan ise 5.00'tir. Alt boyutlardan alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerleri ile normal dağılım eğrisi grafikleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tablo 10).

Tablo 10. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Dağılımı (I. Uygulama)

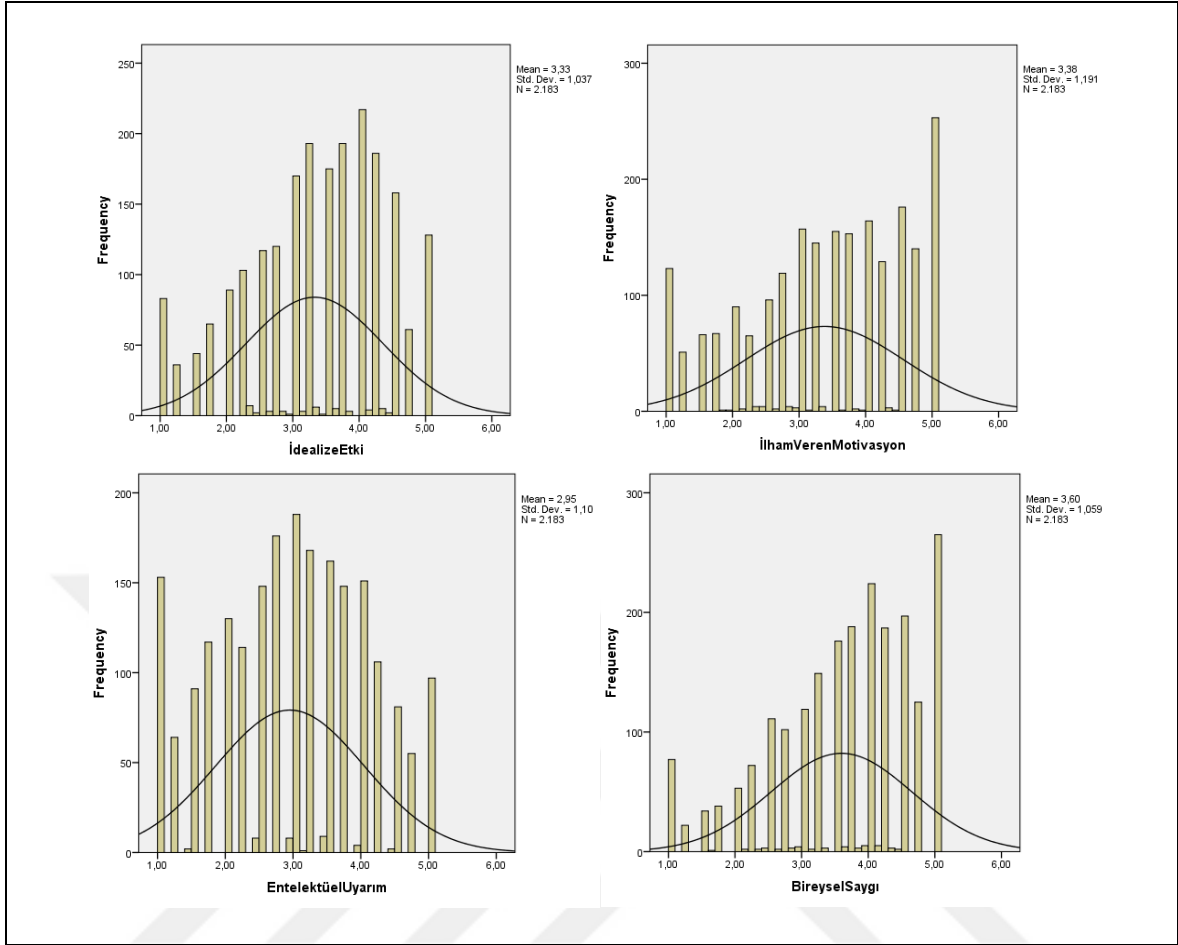
	Madde Sayısı	n	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
<i>Tutum</i>	6	2183	3.66	0.98	-0.71	0.03	1.00	5.00
<i>Öz-Yeterlik</i>	5	2183	3.84	0.90	-0.71	0.19	1.00	5.00
<i>İçsel Motivasyon</i>	3	2183	3.90	0.98	-0.95	0.45	1.00	5.00
<i>Dışsal Motivasyon</i>	3	2183	3.60	1.08	-0.54	-0.46	1.00	5.00
<i>Motivasyonsuzluk</i>	3	2183	2.06	1.04	1.04	0.51	1.00	5.00
<i>İdealize Etki</i>	4	2183	3.33	1.04	-0.44	-0.53	1.00	5.00
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	4	2183	3.38	1.19	-0.42	-0.84	1.00	5.00
<i>Entelektüel Uyarım</i>	4	2183	2.95	1.10	-0.05	-0.84	1.00	5.00
<i>Bireysel Saygı</i>	4	2183	3.60	1.06	-0.66	-0.25	1.00	5.00



Grafik 1. BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 2. BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

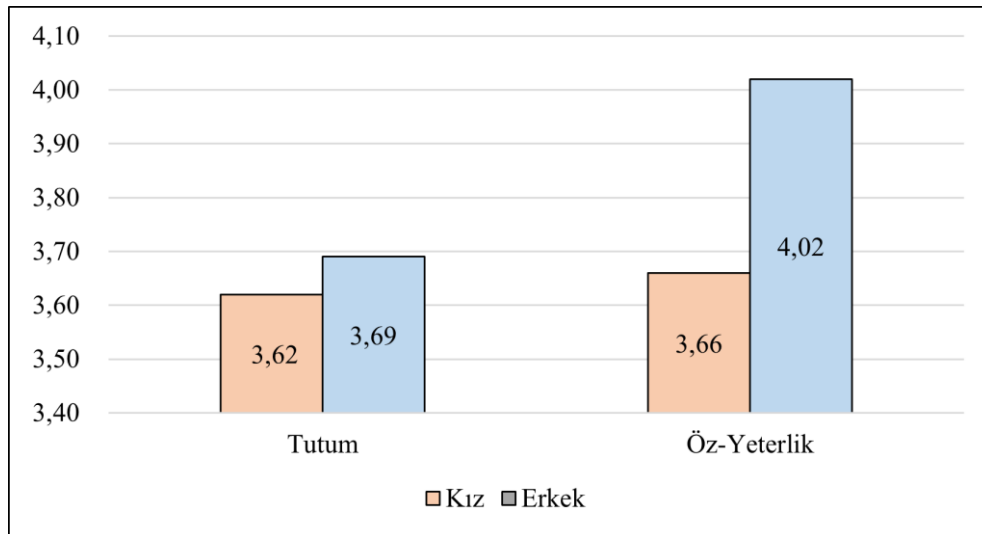


Grafik 3. DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

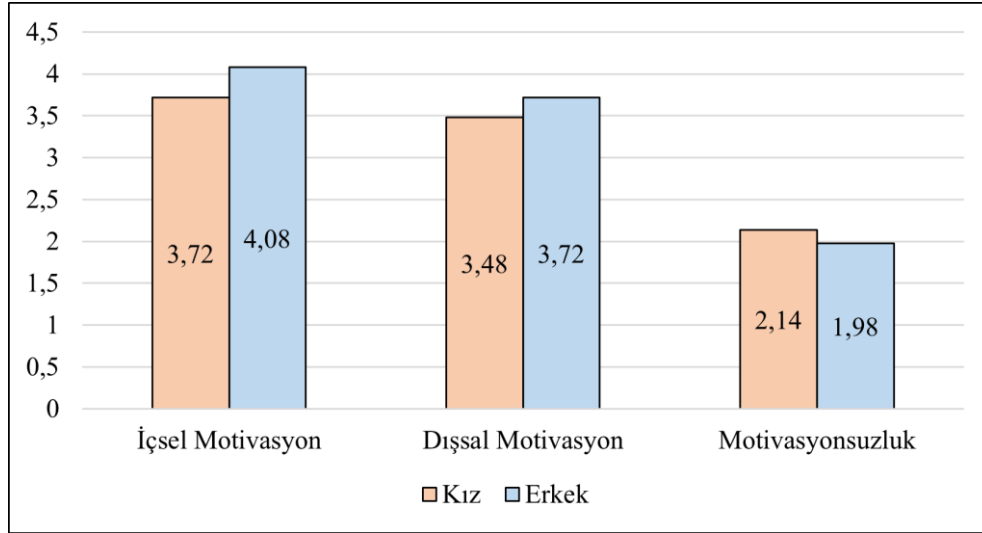
Tablo 11’de öğrencilerin BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, cinsiyet değişkenine göre BEYÖ’nin ‘*Tutum*’ ($t=1.62$, $p>0.05$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını, ‘*Öz-Yeterlik*’ ($t=9.40$, $p<0.01$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu bulguya göre erkek öğrencilerin ‘*Öz-Yeterlik*’ alt boyutundan aldıkları puanlar kız öğrencilerin puanlarından yüksektir. BEMÖ puanları incelendiğinde tüm alt boyut puanlarının (‘*İçsel Motivasyon*’ ($t=8.80$, $p<0.01$), ‘*Dışsal Motivasyon*’ ($t=5.21$, $p<0.01$) ve ‘*Motivasyonsuzluk*’ ($t=3.69$, $p<0.01$)) anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucuna bakıldığında erkek öğrencilerin ‘*İçsel Motivasyon*’ ve ‘*Dışsal Motivasyon*’ alt boyutundan aldıkları puanlar kız öğrencilerden daha yüksek iken, ‘*Motivasyonsuzluk*’ alt boyutunda kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin anlarından daha yüksektir. DÖÖ puanlarına bakıldığında ise yalnızca ‘*İdealize Etki*’ ($t=2.20$, $p<0.05$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı; ‘*İlham Veren Motivasyon*’ ($t=0.44$, $p>0.05$), ‘*Entelektüel Uyarım*’ ($t=1.96$, $p>0.05$) ve ‘*Bireysel Saygı*’ ($t=0.86$, $p>0.05$) alt boyut puanlarının ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu sonucuna göre ise erkek öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar yine kız öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Tablo 11. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı (I. Uygulama)

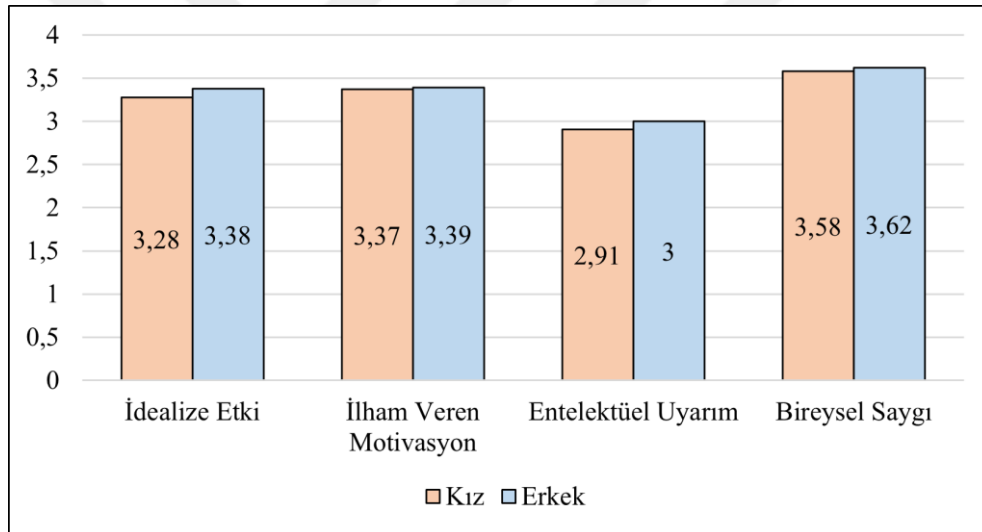
	Cinsiyet	n	Ort.	Ss.	t	p
<i>Tutum</i>	Kız	1101	3.62	0.97	1.62	0.11
	Erkek	1082	3.69	0.99		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Kız	1101	3.66	0.92	9.40	0.00
	Erkek	1082	4.02	0.83		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Kız	1101	3.72	1.00	8.80	0.00
	Erkek	1082	4.08	0.93		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Kız	1101	3.48	1.07	5.21	0.00
	Erkek	1082	3.72	1.08		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Kız	1101	2.14	1.08	3.69	0.00
	Erkek	1082	1.98	0.99		
<i>İdealize Etki</i>	Kız	1101	3.28	1.07	2.20	0.03
	Erkek	1082	3.38	1.00		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Kız	1101	3.37	1.22	0.44	0.66
	Erkek	1082	3.39	1.16		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Kız	1101	2.91	1.11	1.96	0.05
	Erkek	1082	3.00	1.09		
<i>Bireysel Saygı</i>	Kız	1101	3.58	1.09	0.86	0.39
	Erkek	1082	3.62	1.03		



Grafik 4. Cinsiyete göre BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 5. Cinsiyete göre BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

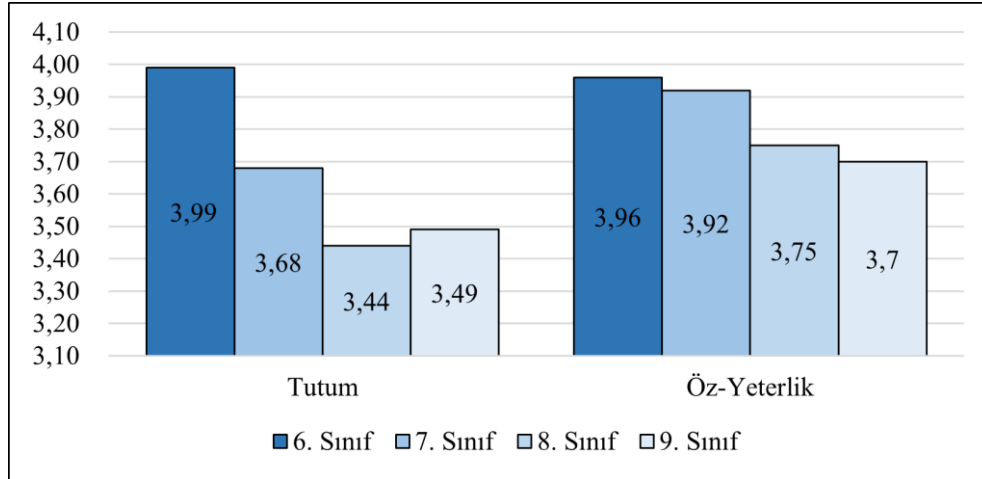


Grafik 6. Cinsiyete göre DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

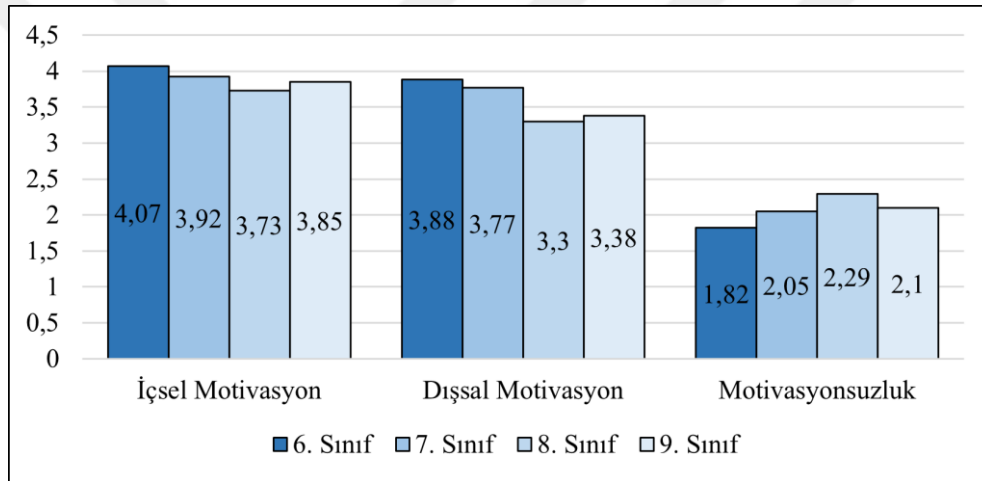
Tablo 12’de ortaokul ve lise öğrencilerinin BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ alt boyutlarından aldıkları puanların sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Yapılan analizler, sınıf değişkenine göre BEYÖ’nin hem ‘*Tutum*’ ($F_{3,2179}=36.04$, $p<0.01$) hem de ‘*Öz-Yeterlik*’ ($F_{3,2179}=11.06$, $p<0.01$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. BEMÖ’nin alt boyut puanları incelendiğinde ‘*İçsel Motivasyon*’ ($F_{3,2179}=10.85$, $p<0.01$), ‘*Dışsal Motivasyon*’ ($F_{3,2179}=38.91$, $p<0.01$) ve ‘*Motivasyonsuzluk*’ ($F_{3,2179}=17.82$, $p<0.01$) olmak üzere tüm alt boyut puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. DÖÖ’nden alınan puanlar incelendiğinde ise ‘*İdealize Etki*’ ($F_{3,2179}=9.59$, $p<0.01$), ‘*İlham Veren Motivasyon*’ ($F_{3,2179}=13.55$, $p<0.01$), ‘*Entelektüel Uyarım*’ ($F_{3,2179}=15.39$, $p<0.01$) ve ‘*Bireysel Saygı*’ ($F_{3,2179}=9.59$, $p<0.01$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 12. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı (I. Uygulama)

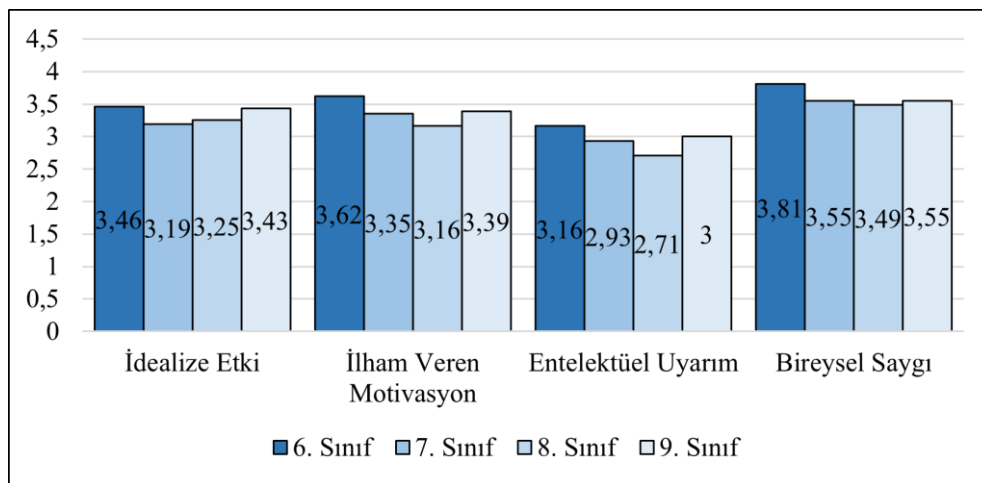
	Sınıf	n	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
<i>Tutum</i>	6. Sınıf	531	3.99	0.90	36.04	0.00	6>7, 6>8, 6>9, 7>8, 7>9
	7. Sınıf	617	3.68	1.01			
	8. Sınıf	488	3.44	0.96			
	9. Sınıf	547	3.49	0.95			
<i>Öz-Yeterlik</i>	6. Sınıf	531	3.96	0.89	11.06	0.00	6>8, 6>9, 7>8, 7>9
	7. Sınıf	617	3.92	0.86			
	8. Sınıf	488	3.75	0.93			
	9. Sınıf	547	3.70	0.90			
<i>İçsel Motivasyon</i>	6. Sınıf	531	4.07	0.92	10.85	0.00	6>8, 6>9, 7>8
	7. Sınıf	617	3.92	1.01			
	8. Sınıf	488	3.73	1.00			
	9. Sınıf	547	3.85	0.95			
<i>Dışsal Motivasyon</i>	6. Sınıf	531	3.88	1.04	38.91	0.00	6>8, 6>9, 7>8, 7>9
	7. Sınıf	617	3.77	1.03			
	8. Sınıf	488	3.30	1.10			
	9. Sınıf	547	3.38	1.05			
<i>Motivasyonsuzluk</i>	6. Sınıf	531	1.82	0.92	17.82	0.00	7>6, 8>6, 8>7, 8>9, 9>6
	7. Sınıf	617	2.05	1.06			
	8. Sınıf	488	2.29	1.11			
	9. Sınıf	547	2.10	1.03			
<i>İdealize Etki</i>	6. Sınıf	531	3.46	1.02	9.59	0.00	6>7, 6>8, 9>7, 9>8
	7. Sınıf	617	3.19	1.11			
	8. Sınıf	488	3.25	0.94			
	9. Sınıf	547	3.43	1.03			
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	6. Sınıf	531	3.62	1.15	13.55	0.00	6>7, 6>8, 6>9, 7>8, 9>8
	7. Sınıf	617	3.35	1.24			
	8. Sınıf	488	3.16	1.13			
	9. Sınıf	547	3.39	1.18			
<i>Entelektüel Uyarım</i>	6. Sınıf	531	3.16	1.09	15.39	0.00	6>7, 6>8, 7>8, 9>8
	7. Sınıf	617	2.93	1.12			
	8. Sınıf	488	2.71	1.02			
	9. Sınıf	547	3.00	1.11			
<i>Bireysel Saygı</i>	6. Sınıf	531	3.81	1.04	9.59	0.00	6>7, 6>8, 6>9
	7. Sınıf	617	3.55	1.15			
	8. Sınıf	488	3.49	0.98			
	9. Sınıf	547	3.55	1.02			



Grafik 7. Sınıfa göre BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 8. Sınıfa göre BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

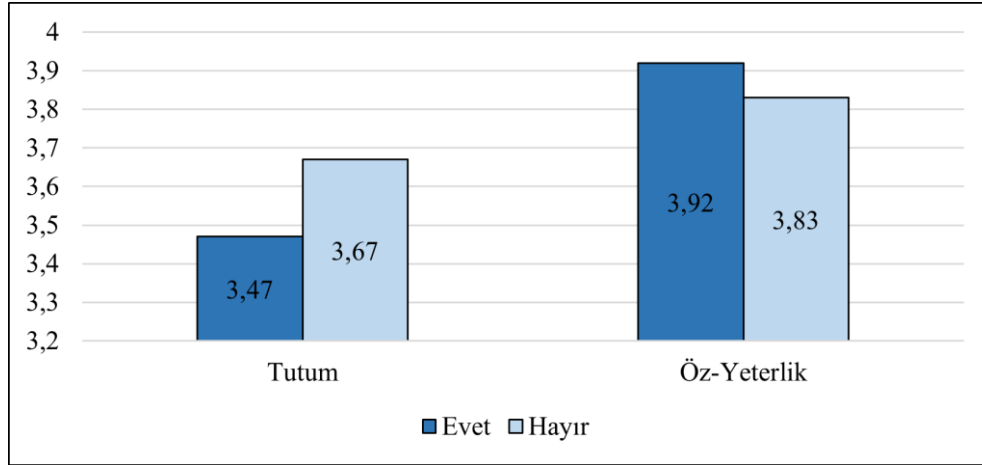


Grafik 9. Sınıfa göre DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

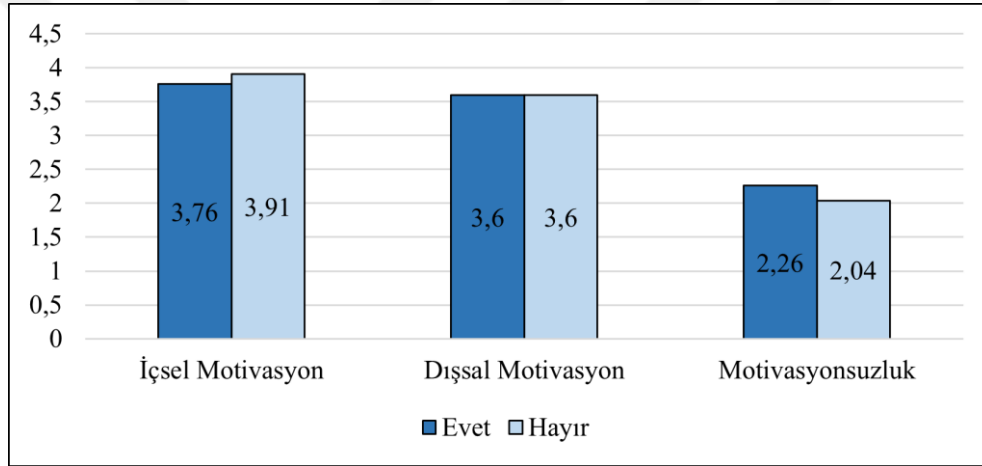
Beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumu değişkenine göre t-testi sonuçları incelendiğinde BEYÖ'nin '*Tutum*' ($t=2.11$, $p<0.05$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı, '*Öz-Yeterlik*' ($t=1.08$, $p>0.05$) alt boyut puanlarının ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucuna bakıldığında beden eğitimi derslerinde yaralanma/sakatlanma yaşamayan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları daha yüksektir. BEMÖ'nden alınan puanlar incelendiğinde ise '*İçsel Motivasyon*' ($t=1.60$, $p>0.05$) ve '*Dışsal Motivasyon*' ($t=0.04$, $p>0.05$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, '*Motivasyonsuzluk*' ($t=2.32$, $p<0.05$) alt boyut puanlarının ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşayan öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri daha yüksektir. DÖÖ puanları incelendiğinde '*İdealize Etki*' ($t=3.03$, $p<0.01$), '*İlham Veren Motivasyon*' ($t=2.82$, $p<0.05$), '*Entelektüel Uyarım*' ($t=2.13$, $p<0.05$) ve '*Bireysel Saygı*' ($t=2.87$, $p<0.05$) olmak üzere tüm alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu sonucuna bakıldığında ise tüm alt boyut puanlarında yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşamayan öğrencilerin puanları daha yüksektir (Tablo 13).

Tablo 13. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Beden Eğitimi Dersinde Yaralanma/Sakatlanma Deneyimi Yaşama Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (I. Uygulama)

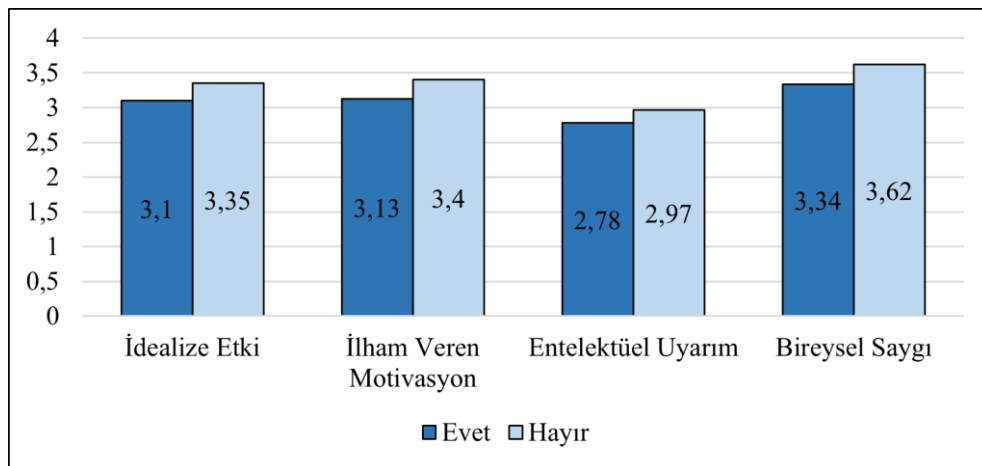
		n	Ort.	Ss.	t	p
<i>Tutum</i>	Evet	169	3.47	1.22	2.11	0.04
	Hayır	2014	3.67	0.96		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Evet	169	3.92	0.99	1.08	0.28
	Hayır	2014	3.83	0.89		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Evet	169	3.76	1.14	1.60	0.11
	Hayır	2014	3.91	0.97		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Evet	169	3.60	1.26	0.04	0.97
	Hayır	2014	3.60	1.07		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Evet	169	2.26	1.17	2.32	0.02
	Hayır	2014	2.04	1.03		
<i>İdealize Etki</i>	Evet	169	3.10	1.15	3.03	0.00
	Hayır	2014	3.35	1.03		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Evet	169	3.13	1.28	2.82	0.01
	Hayır	2014	3.40	1.18		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Evet	169	2.78	1.17	2.13	0.03
	Hayır	2014	2.97	1.09		
<i>Bireysel Saygı</i>	Evet	169	3.34	1.25	2.87	0.01
	Hayır	2014	3.62	1.04		



Grafik 10. Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 11. Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

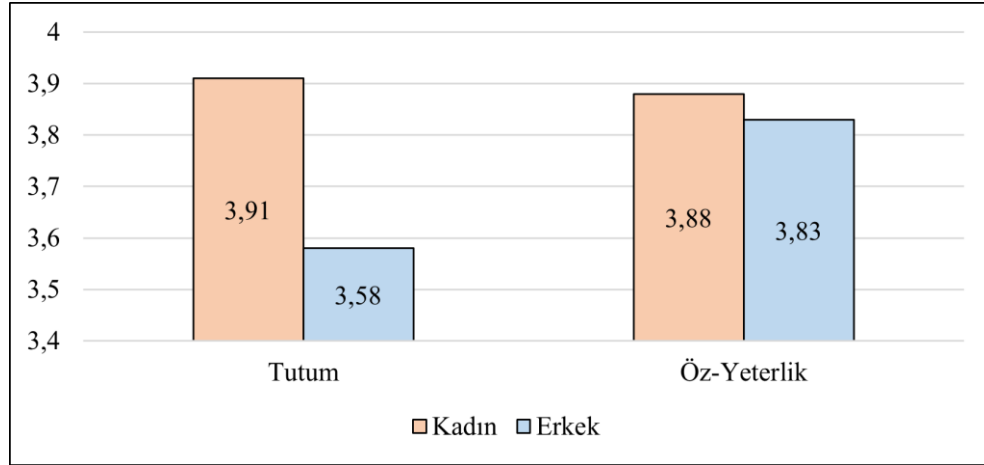


Grafik 12. Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

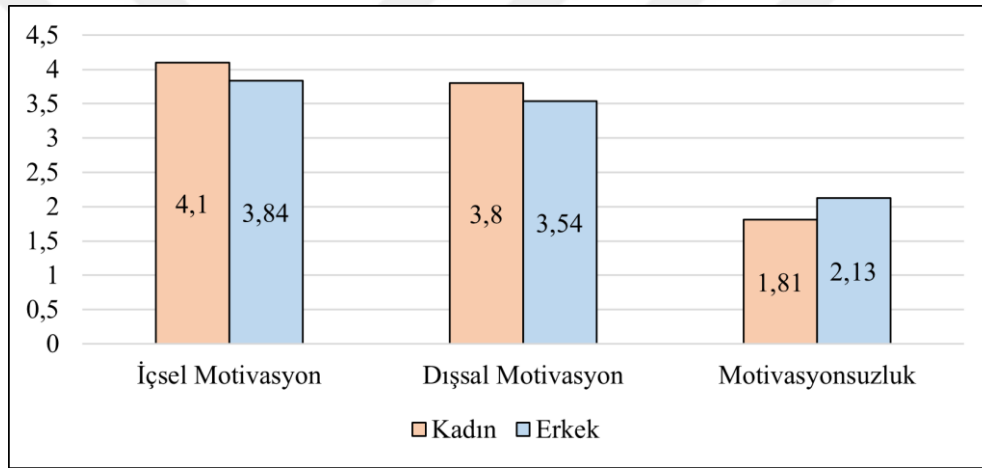
Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları incelendiğinde BEYÖ'nde '*Tutum*' ($t=7.02$, $p<0.01$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı, '*Öz-Yeterlik*' ($t=1.14$, $p>0.05$) alt boyut puanlarının ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmeni kadın olan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, beden eğitimi öğretmeni erkek olan öğrencilerden daha yüksektir. BEMÖ'nden alınan puanlar incelendiğinde '*İçsel Motivasyon*' ($t=5.94$, $p<0.01$), '*Dışsal Motivasyon*' ($t=4.84$, $p<0.01$) ve '*Motivasyonsuzluk*' ($t=6.52$, $p<0.01$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kadın beden eğitimi öğretmenine sahip öğrencilerin '*İçsel Motivasyon*' ve '*Dışsal Motivasyon*' motivasyon puanları daha yüksek iken, erkek beden eğitimi öğretmenine sahip öğrencilerin '*Motivasyonsuzluk*' puanları daha yüksektir. DÖÖ puanlarına bakıldığında '*İdealize Etki*' ($t=5.10$, $p<0.01$), '*İlham Veren Motivasyon*' ($t=6.10$, $p<0.01$), '*Entelektüel Uyarım*' ($t=6.73$, $p<0.01$) ve '*Bireysel Saygı*' ($t=6.55$, $p<0.01$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu sonucuna göre de tüm alt boyut puanlarında kadın beden eğitimi öğretmenine sahip öğrencilerin puanları daha yüksektir (Tablo 14).

Tablo 14. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Beden Eğitimi Öğretmeninin Cinsiyeti Değişkenine Göre Dağılımı (I. Uygulama)

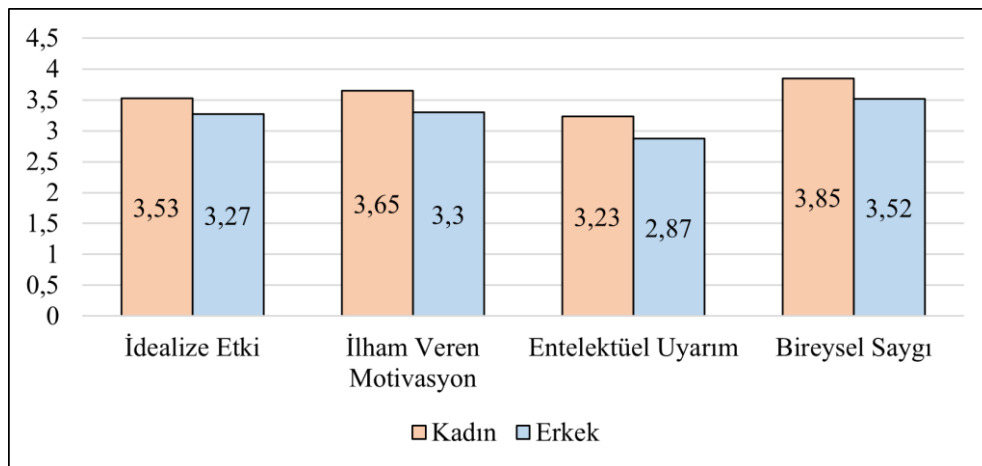
	Cinsiyet	n	Ort.	Ss.	t	p
<i>Tutum</i>	Kadın	498	3.91	0.87	7.02	0.00
	Erkek	1685	3.58	1.00		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Kadın	498	3.88	0.86	1.14	0.25
	Erkek	1685	3.83	0.91		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Kadın	498	4.10	0.85	5.94	0.00
	Erkek	1685	3.84	1.01		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Kadın	498	3.80	1.02	4.84	0.00
	Erkek	1685	3.54	1.09		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Kadın	498	1.81	0.91	6.52	0.00
	Erkek	1685	2.13	1.07		
<i>İdealize Etki</i>	Kadın	498	3.53	0.98	5.10	0.00
	Erkek	1685	3.27	1.05		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Kadın	498	3.65	1.10	6.10	0.00
	Erkek	1685	3.30	1.21		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Kadın	498	3.23	1.03	6.73	0.00
	Erkek	1685	2.87	1.11		
<i>Bireysel Saygı</i>	Kadın	498	3.85	0.94	6.55	0.00
	Erkek	1685	3.52	1.08		



Grafik 13. Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 14. Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

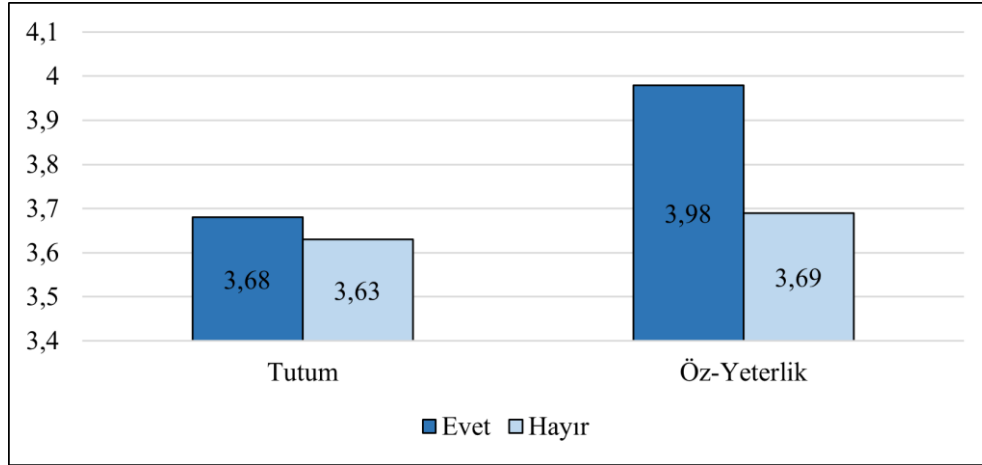


Grafik 15. Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

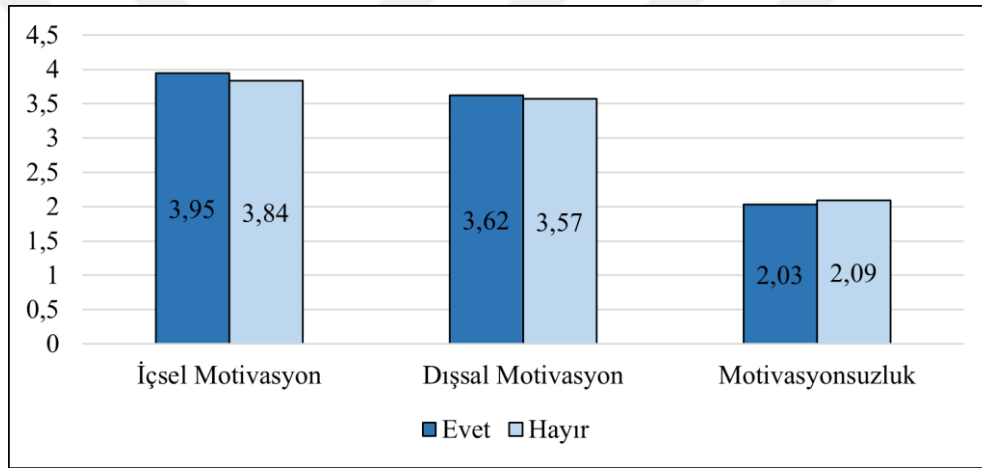
Tablo 15'te ailede sporla ilgilenen birey bulunma durumu değişkenine göre öğrencilerin BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ alt boyutlarından aldıkları puanların t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, ailede sporla ilgilenen birey bulunma durumu değişkenine göre BEYÖ'nin '*Tutum*' ($t=1.09$, $p>0.05$) alt boyutu puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını, '*Öz-Yeterlik*' ($t=7.70$, $p<0.01$) alt boyutu puanlarının ise anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu bulguya göre ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan öğrencilerin '*Öz-Yeterlik*' alt boyutundan aldıkları puanlar, ailesinde sporla ilgilenen birey bulunmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. BEMÖ puanlarına bakıldığında '*İçsel Motivasyon*' ($t=2.74$, $p<0.05$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı, '*Dışsal Motivasyon*' ($t=1.20$, $p>0.05$) ve '*Motivasyonsuzluk*' ($t=1.19$, $p>0.05$) alt boyut puanlarının ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan katılımcıların puanları ailesinde sporla ilgilenen birey bulunmayan katılımcıların puanlarından daha yüksektir. DÖÖ puanlarına bakıldığında ise tüm alt boyut puanlarının ('*İdealize Etki*' ($t=0.43$, $p>0.05$), '*İlham Veren Motivasyon*' ($t=0.91$, $p>0.05$), '*Entelektüel Uyarım*' ($t=1.02$, $p>0.05$) ve '*Bireysel Saygı*' ($t=0.65$, $p>0.05$)) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 15. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Ailede Sporla İlgilenen (İzleyici, Sporcu, Antrenör, Hakem Gibi) Birey Bulunma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (I. Uygulama)

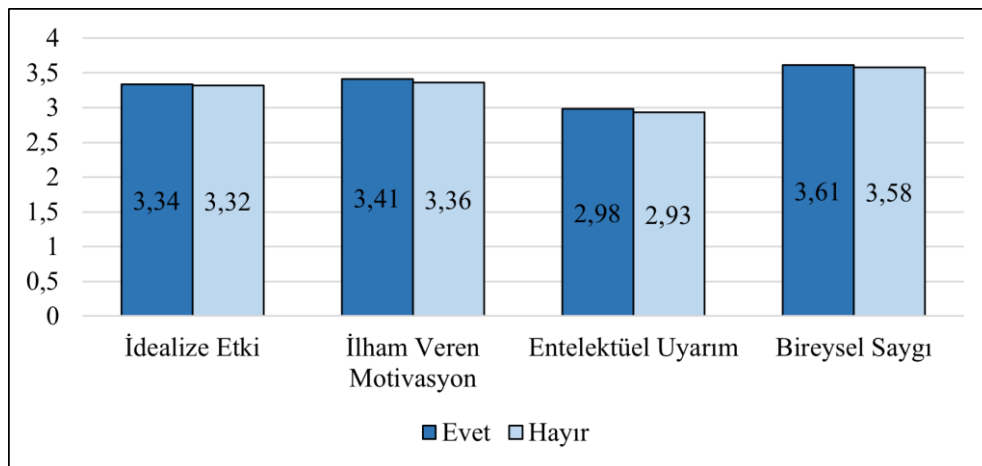
		n	Ort.	Ss.	t	p
<i>Tutum</i>	Evet	1104	3.68	1.01	1.09	0.28
	Hayır	1079	3.63	0.94		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Evet	1104	3.98	0.86	7.70	0.00
	Hayır	1079	3.69	0.91		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Evet	1104	3.95	0.97	2.74	0.01
	Hayır	1079	3.84	0.98		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Evet	1104	3.62	1.10	1.20	0.23
	Hayır	1079	3.57	1.07		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Evet	1104	2.03	1.06	1.19	0.24
	Hayır	1079	2.09	1.03		
<i>İdealize Etki</i>	Evet	1104	3.34	1.06	0.43	0.66
	Hayır	1079	3.32	1.02		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Evet	1104	3.41	1.22	0.91	0.37
	Hayır	1079	3.36	1.16		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Evet	1104	2.98	1.14	1.02	0.31
	Hayır	1079	2.93	1.05		
<i>Bireysel Saygı</i>	Evet	1104	3.61	1.07	0.65	0.52
	Hayır	1079	3.58	1.05		



Grafik 16. Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 17. Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

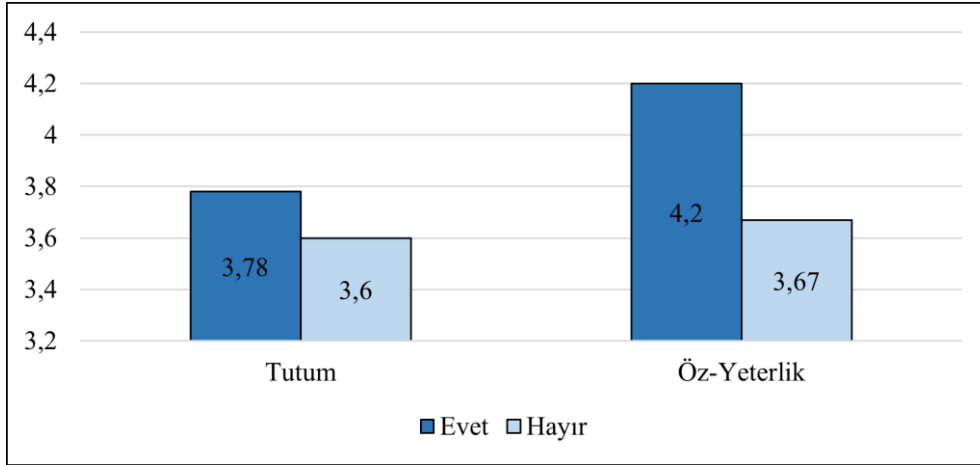


Grafik 18. Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

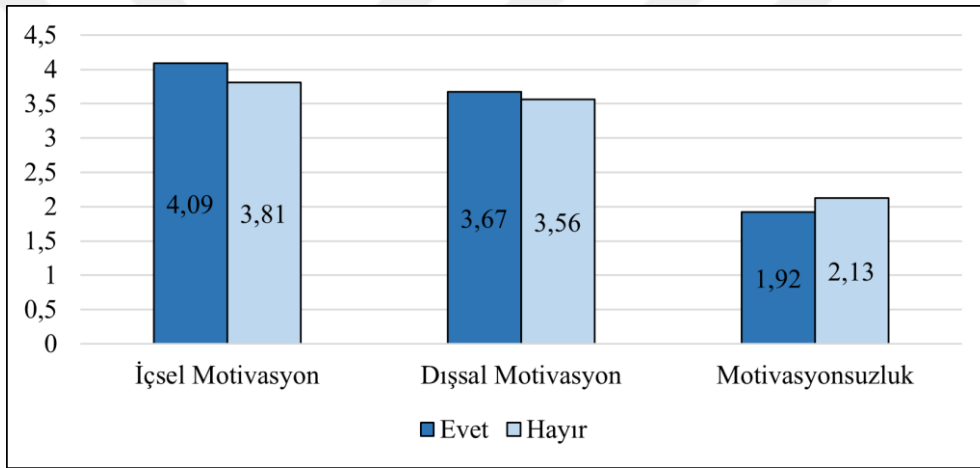
Tablo 16’da okul spor takımında yer alma durumu değişkenine göre katılımcıların BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ alt boyutlarından aldıkları puanların t-testi sonuçları sunulmuştur. BEYÖ’nden alınan puanlar incelendiğinde hem ‘*Tutum*’ (t=3.89, p<0.01) hem de ‘*Öz-Yeterlik*’ (t=14.50, p<0.01) alt boyutu puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu bulguya göre okul spor takımına katılan öğrencilerin puanları, okul spor takımına katılmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Analizler, okul spor takımında yer alma durumu değişkenine göre BEMÖ’nin ‘*İçsel Motivasyon*’ (t=6.45, p<0.01) ‘*Dışsal Motivasyon*’ (t=2.29, p<0.05) ve ‘*Motivasyonsuzluk*’ (t=4.39, p<0.01) olmak üzere tüm alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Okul spor takımında yer aldığını belirten katılımcıların ‘*İçsel Motivasyon*’ ve ‘*Dışsal Motivasyon*’ motivasyon puanları daha yüksek iken, okul spor takımına katılmayan öğrencilerin ‘*Motivasyonsuzluk*’ puanları daha yüksektir. DÖÖ puanları incelendiğinde ‘*Bireysel Saygı*’ (t=1.62, p>0.05) alt boyut puanları hariç diğer alt boyut puanlarının (‘*İdealize Etki*’ (t=2.55, p<0.05), ‘*İlham Veren Motivasyon*’ (t=4.01, p<0.01) ve ‘*Entelektüel Uyarım*’ (t=3.98, p<0.01)) anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre okul spor takımına katılan katılımcıların puanları, okul spor takımına katılmayan katılımcıların puanlarından daha yüksektir.

Tablo 16. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Okul Spor Takımında Yer Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (I. Uygulama)

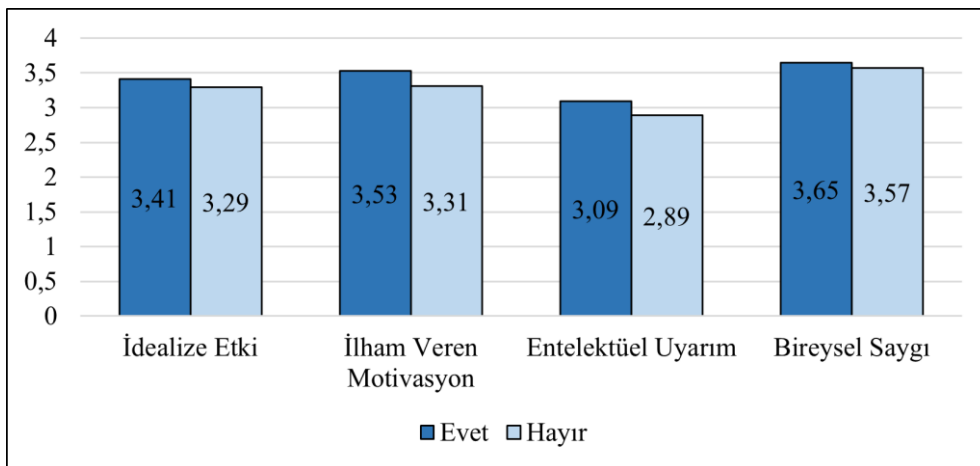
		n	Ort.	Ss.	t	p
<i>Tutum</i>	Evet	696	3.78	0.99	3.89	0.00
	Hayır	1487	3.60	0.97		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Evet	696	4.20	0.75	14.50	0.00
	Hayır	1487	3.67	0.91		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Evet	696	4.09	0.90	6.45	0.00
	Hayır	1487	3.81	1.00		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Evet	696	3.67	1.08	2.29	0.02
	Hayır	1487	3.56	1.08		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Evet	696	1.92	1.01	4.39	0.00
	Hayır	1487	2.13	1.05		
<i>İdealize Etki</i>	Evet	696	3.41	1.05	2.55	0.01
	Hayır	1487	3.29	1.03		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Evet	696	3.53	1.22	4.01	0.00
	Hayır	1487	3.31	1.17		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Evet	696	3.09	1.13	3.98	0.00
	Hayır	1487	2.89	1.08		
<i>Bireysel Saygı</i>	Evet	696	3.65	1.08	1.62	0.11
	Hayır	1487	3.57	1.05		



Grafik 19. Okul spor takımında yer alma durumuna göre BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 20. Okul spor takımında yer alma durumuna göre BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

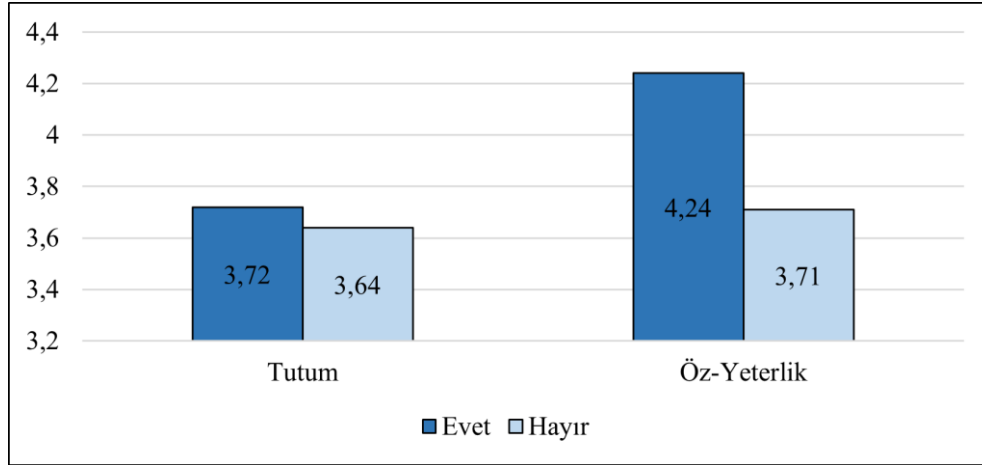


Grafik 21. Okul spor takımında yer alma durumuna göre DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

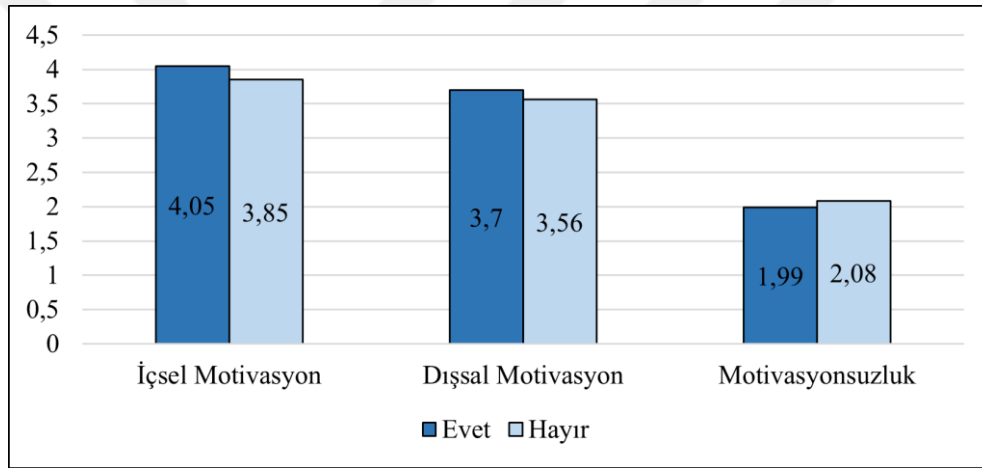
Lisanslı bir şekilde spor yapma değişkenine göre t-testi sonuçları incelendiğinde BEYÖ’nde ‘*Tutum*’ ($t=1.64$, $p>0.05$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, ‘*Öz-Yeterlik*’ ($t=13.23$, $p<0.01$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Lisanslı bir şekilde spor yapan katılımcıların ‘*Öz-Yeterlik*’ puanları, lisanslı bir şekilde spor yapmayan katılımcıların puanlarından daha yüksektir. BEMÖ’nden alınan puanlar incelendiğinde ‘*İçsel Motivasyon*’ ($t=3.96$, $p<0.01$) ve ‘*Dışsal Motivasyon*’ ($t=2.51$, $p<0.05$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı, ‘*Motivasyonsuzluk*’ ($t=1.79$, $p>0.05$) alt boyut puanlarının ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Lisanslı bir şekilde spor yapan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon puanları daha yüksektir. Lisanslı bir şekilde spor yapma durumuna göre DÖÖ’nin ‘*İlham Veren Motivasyon*’ ($t=3.49$, $p<0.01$) ve ‘*Entelektüel Uyarım*’ ($t=2.70$, $p<0.05$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği, ‘*İdealize Etki*’ ($t=0.86$, $p>0.05$) ve ‘*Bireysel Saygı*’ ($t=1.49$, $p>0.05$) alt boyut puanlarının ise anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucuna göre anlamlı farkın olduğu alt boyutlarda lisanslı bir şekilde spor yapan öğrencilerin puanları daha yüksektir (Tablo 17).

Tablo 17. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Bir Spor Kulübüne Bağlı Olarak (Lisanslı) Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (I. Uygulama)

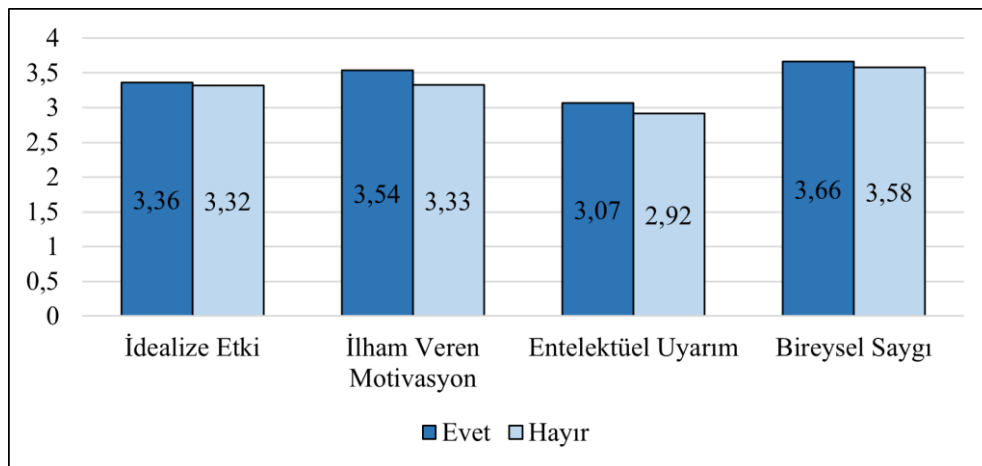
		n	Ort.	Ss.	t	p
<i>Tutum</i>	Evet	524	3.72	1.01	1.64	0.10
	Hayır	1659	3.64	0.97		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Evet	524	4.24	0.77	13.23	0.00
	Hayır	1659	3.71	0.90		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Evet	524	4.05	0.94	3.96	0.00
	Hayır	1659	3.85	0.99		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Evet	524	3.70	1.07	2.51	0.01
	Hayır	1659	3.56	1.08		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Evet	524	1.99	1.03	1.79	0.07
	Hayır	1659	2.08	1.05		
<i>İdealize Etki</i>	Evet	524	3.36	1.07	0.86	0.39
	Hayır	1659	3.32	1.03		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Evet	524	3.54	1.21	3.49	0.00
	Hayır	1659	3.33	1.18		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Evet	524	3.07	1.14	2.70	0.01
	Hayır	1659	2.92	1.08		
<i>Bireysel Saygı</i>	Evet	524	3.66	1.11	1.49	0.14
	Hayır	1659	3.58	1.04		



Grafik 22. Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre BEYÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 23. Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre BEMÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 24. Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre DÖÖ alt boyut (I. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

Ortaokul ve lise öğrencilerinin tutum ile diğer alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı, tutum ile öz-yeterlik ($R=0.39$), içsel motivasyon ($R=0.66$), dışsal motivasyon ($R=0.39$), idealize etki ($R=0.52$), ilham veren motivasyon ($R=0.55$), entelektüel uyarım ($R=0.53$) ve bireysel saygı (0.57) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, motivasyonsuzluk ile ($R=-0.70$) negatif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öz-yeterlik ile diğer alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, öz-yeterlik ile içsel motivasyon ($R=0.51$), dışsal motivasyon ($R=0.36$) ve ilham veren motivasyon ($R=0.33$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, idealize etki ($R=0.24$), entelektüel uyarım ($R=0.29$) ve bireysel saygı ($R=0.28$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, motivasyonsuzluk ile ($R=-0.37$) negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İçsel motivasyon ile alt boyutlardan alınan toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı incelendiğinde, içsel motivasyon ile dışsal motivasyon ($R=0.44$), idealize etki ($R=0.45$), ilham veren motivasyon ($R=0.47$), entelektüel uyarım ($R=0.45$) ve bireysel saygı ($R=0.47$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, motivasyonsuzluk ile ($R=-0.66$) negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katılımcıların dışsal motivasyon ile motivasyonsuzluk, idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı, dışsal motivasyon ile motivasyonsuzluk ($R=-0.28$) arasında negatif yönde ve düşük düzeyde, idealize etki ($R=0.26$) ve entelektüel uyarım ($R=0.29$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, ilham veren motivasyon ($R=0.31$) ve bireysel saygı ($R=0.31$) ile ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Katılımcıların motivasyonsuzluk ile diğer alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayıları, motivasyonsuzluk ile idealize etki ($R=-0.43$), ilham veren motivasyon ($R=-0.45$), entelektüel uyarım ($R=-0.41$) ve bireysel saygı ($R=-0.46$) arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Katılımcıların idealize etki ile ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı, idealize etki ile ilham veren motivasyon ($R=0.78$), entelektüel uyarım ($R=0.75$) ve bireysel saygı ($R=0.78$) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin ilham veren motivasyon ile entelektüel uyarım ve bireysel saygı alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı, ilham veren motivasyon ile entelektüel uyarım ($R=0.82$) ve bireysel saygı ($R=0.80$) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Son olarak entelektüel uyarım ile bireysel saygı alt boyutlarından alınan toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı, entelektüel uyarım ile bireysel saygı ($R=0.74$) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Tablo 18).

Tablo 18. Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları (I. Uygulama)

	<i>Tutum</i>	<i>Öz-Yeterlik</i>	<i>İçsel Motivasyon</i>	<i>Dışsal Motivasyon</i>	<i>Motivasyonsuzluk</i>	<i>İdealize Etki</i>	<i>İlham Veren Motivasyon</i>	<i>Entelektüel Uyarım</i>	<i>Bireysel Saygı</i>
<i>Tutum</i>									
<i>Öz-Yeterlik</i>	0.39**								
<i>İçsel Motivasyon</i>	0.66**	0.51**							
<i>Dışsal Motivasyon</i>	0.39**	0.36**	0.44**						
<i>Motivasyonsuzluk</i>	-0.70**	-0.37**	-0.66**	-0.28**					
<i>İdealize Etki</i>	0.52**	0.24**	0.45**	0.26**	-0.43**				
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	0.55**	0.33**	0.47**	0.31**	-0.45**	0.78**			
<i>Entelektüel Uyarım</i>	0.53**	0.29**	0.45**	0.29**	-0.41**	0.75**	0.82**		
<i>Bireysel Saygı</i>	0.57**	0.28**	0.47**	0.31**	-0.46**	0.78**	0.80**	0.74**	

**p<0.01

4. 2. 2. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Dağılımı ve İstatistik Test Sonuçları (II. Uygulama)

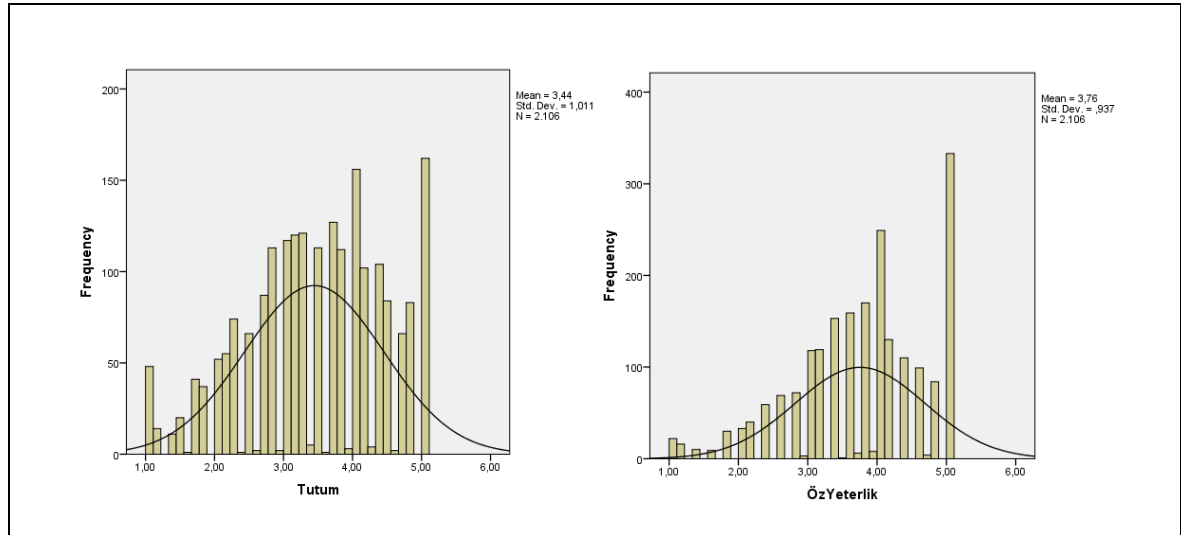
Araştırmanın bu bölümünde çalışmaya katılan ortaokul ve lise öğrencilerinin ikinci uygulama için veri toplama araçlarından aldıkları puanların dağılımı ve istatistiki test sonuçları yer almaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin, Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği'nin '*Tutum*' alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.44 ve standart sapması 1.01'dir. '*Öz-Yeterlik*' alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ise 3.76, standart sapması 0.94'tür. Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği'nin '*İçsel Motivasyon*' alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.70 ve standart sapması 1.04'tür. '*Dışsal Motivasyon*' alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 3.40, standart sapması 1.12'dir. '*Motivasyonsuzluk*' alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ise 2.27, standart sapması 1.13'tür. Dönüşümsel Öğretim Ölçeği'nin '*İdealize Etki*', '*İlham Veren Motivasyon*', '*Entelektüel Uyarım*' ve '*Bireysel Saygı*' alt boyutlarından aldıkları puanların ortalaması sırasıyla 3.19, 3.20, 2.82, 3.41 ve standart sapmaları 1.04, 1.19, 1.13 ve 1.08'dir.

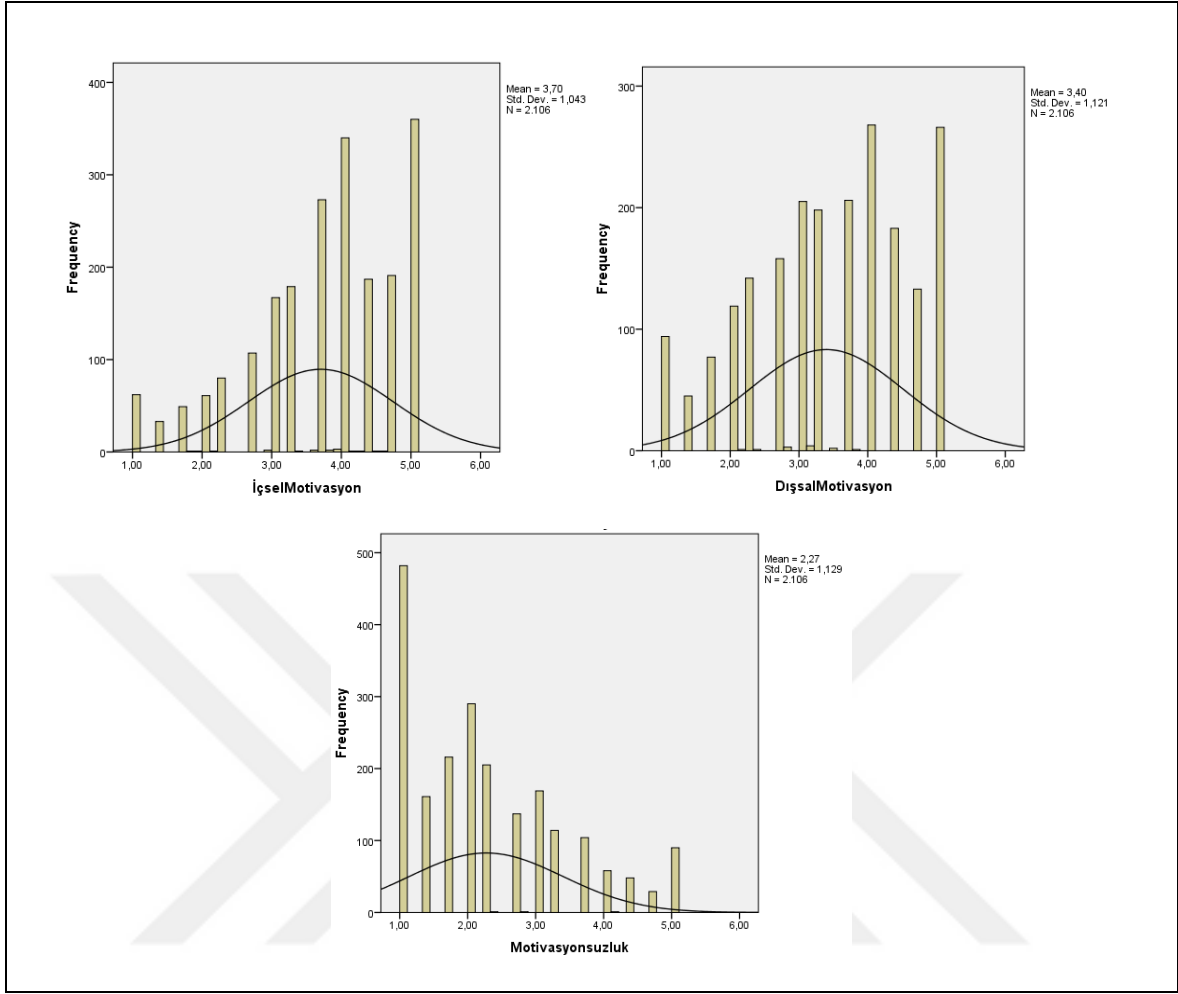
Katılımcıların tüm alt boyutlardan aldıkları en düşük puan 1.00 iken en yüksek puan ise 5.00'tir. Tablo 19'da ölçeklerin alt boyutlardan alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerleri ile normal dağılım eğrisi grafikleri (Grafik 25, 26, 27) incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 19. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Dağılımı (II. Uygulama)

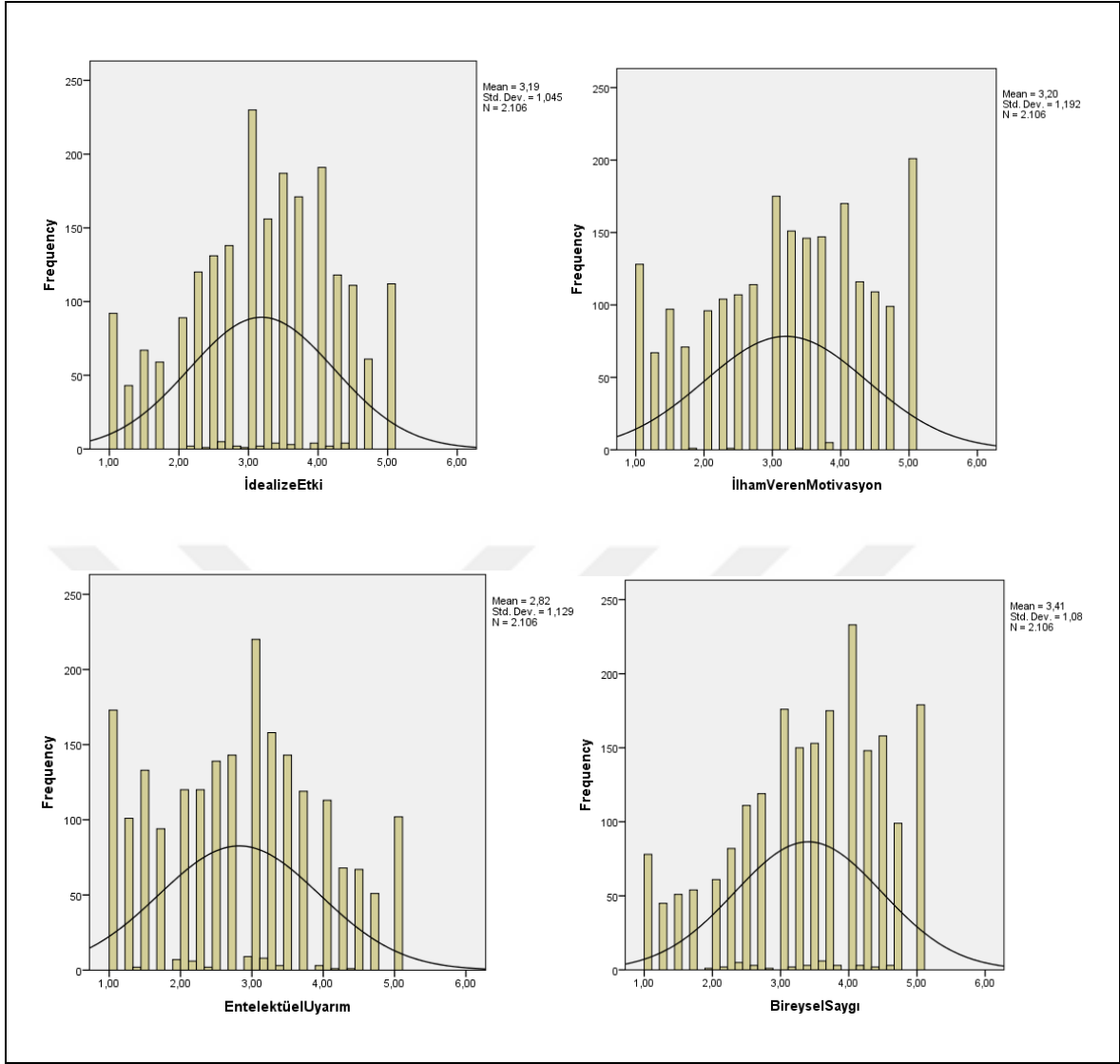
	Madde Sayısı	n	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
<i>Tutum</i>	6	2106	3.44	1.01	-0.38	0.50	1.00	5.00
<i>Öz-Yeterlik</i>	5	2106	3.76	0.94	-0.61	-0.00	1.00	5.00
<i>İçsel Motivasyon</i>	3	2106	3.70	1.04	-0.75	-0.02	1.00	5.00
<i>Dışsal Motivasyon</i>	3	2106	3.40	1.12	-0.37	-0.72	1.00	5.00
<i>Motivasyonsuzluk</i>	3	2106	2.27	1.13	0.75	-0.26	1.00	5.00
<i>İdealize Etki</i>	4	2106	3.19	1.04	-0.27	-0.61	1.00	5.00
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	4	2106	3.20	1.19	-0.23	-0.97	1.00	5.00
<i>Entelektüel Uyarım</i>	4	2106	2.82	1.13	0.10	-0.86	1.00	5.00
<i>Bireysel Saygı</i>	4	2106	3.41	1.08	-0.47	-0.55	1.00	5.00



Grafik 25. BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 26. BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



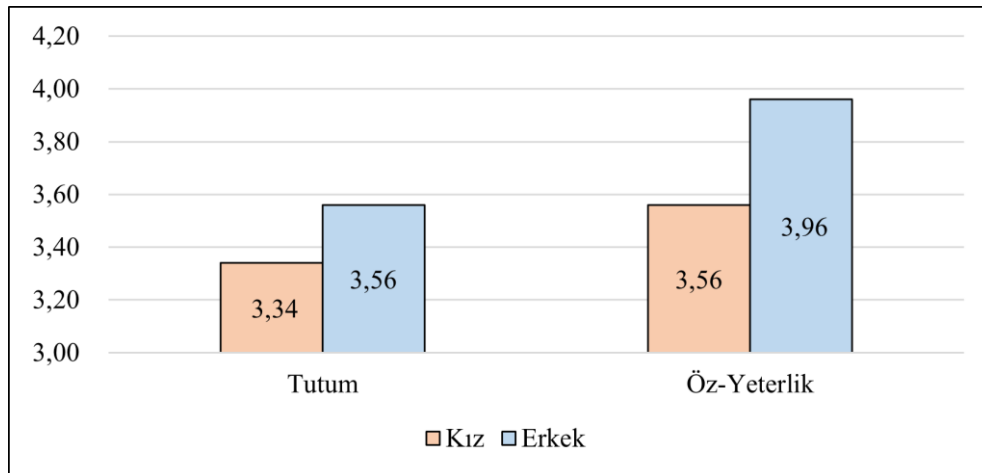
Grafik 27. DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

Tablo 20’de katılımcıların BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analizler, cinsiyet değişkenine göre BEYÖ’nin hem ‘*Tutum*’ ($t=4.99$, $p<0.01$) hem de ‘*Öz-Yeterlik*’ ($t=10.07$, $p<0.01$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Buna göre her iki alt boyutta da erkek öğrencilerin aldıkları puanlar kızlardan daha yüksektir. BEMÖ puanlarına bakıldığında ‘*İçsel Motivasyon*’ ($t=8.89$, $p<0.01$), ‘*Dışsal Motivasyon*’ ($t=3.52$, $p<0.01$) ve ‘*Motivasyonsuzluk*’ ($t=5.54$, $p<0.01$) olmak üzere tüm alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu sonucu incelendiğinde ‘*İçsel Motivasyon*’ ve ‘*Dışsal Motivasyon*’ alt boyut puanlarında erkek öğrencilerin aldıkları puanlar kız öğrencilerden daha yüksek iken ‘*Motivasyonsuzluk*’ alt boyutunda kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerden daha yüksektir. DÖÖ puanları incelendiğinde ise ‘*İdealize Etki*’ ($t=3.74$, $p<0.01$), ‘*Entelektüel Uyarım*’ ($t=4.15$, $p<0.01$) ve ‘*Bireysel Saygı*’ ($t=3.30$, $p<0.01$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı; ‘*İlham Veren Motivasyon*’ ($t=1.47$,

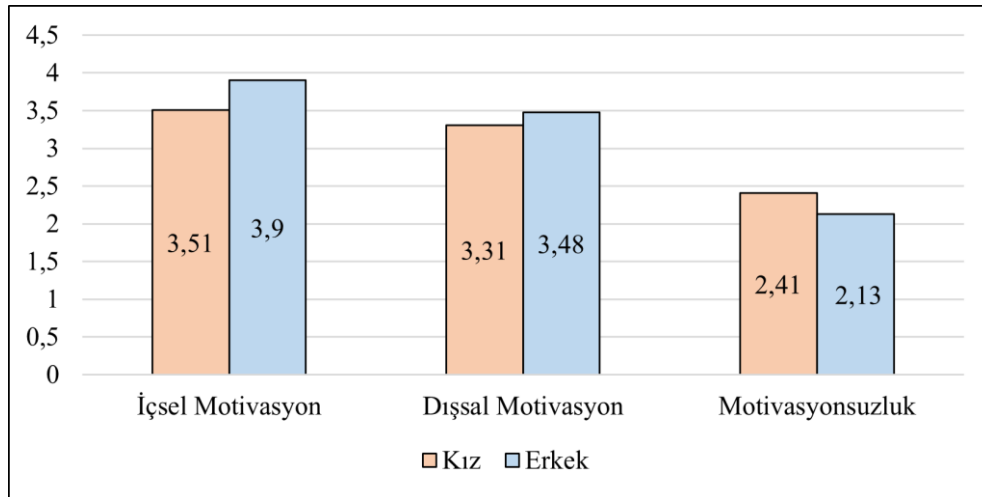
$p>0.05$), alt boyut puanlarının ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu sonucu incelendiğinde anlamlı farklılıkların olduğu alt boyutlarda erkek öğrencilerin aldıkları puanlar kızlardan daha yüksektir.

Tablo 20. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı (II. Uygulama)

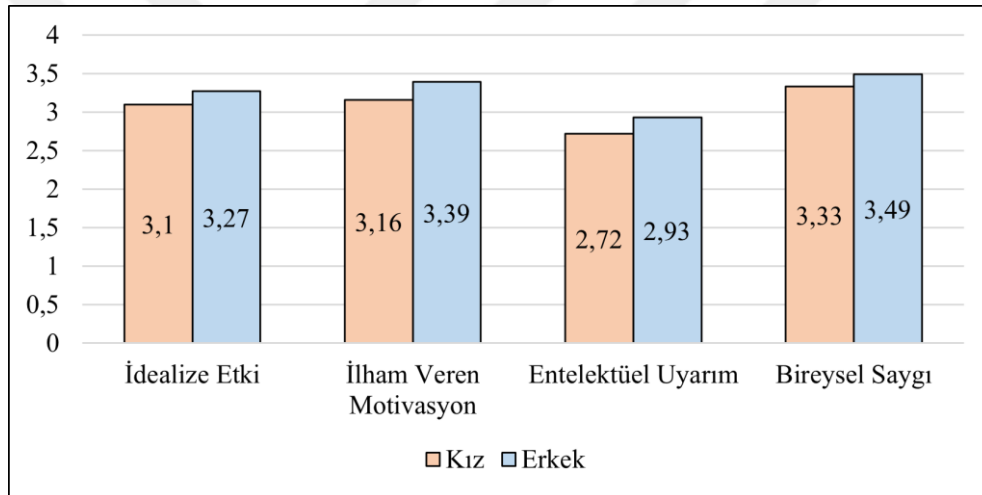
	Cinsiyet	n	Ort.	Ss.	t	p
<i>Tutum</i>	Kız	1065	3.34	1.00	4.99	0.00
	Erkek	1041	3.56	1.01		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Kız	1065	3.56	0.97	10.07	0.00
	Erkek	1041	3.96	0.86		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Kız	1065	3.51	1.07	8.89	0.00
	Erkek	1041	3.90	0.98		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Kız	1065	3.31	1.12	3.52	0.00
	Erkek	1041	3.48	1.12		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Kız	1065	2.41	1.16	5.54	0.00
	Erkek	1041	2.13	1.08		
<i>İdealize Etki</i>	Kız	1065	3.10	1.04	3.74	0.00
	Erkek	1041	3.27	1.04		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Kız	1065	3.16	1.22	1.47	0.14
	Erkek	1041	3.39	1.19		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Kız	1065	2.72	1.12	4.15	0.00
	Erkek	1041	2.93	1.13		
<i>Bireysel Saygı</i>	Kız	1065	3.33	1.09	3.30	0.00
	Erkek	1041	3.49	1.06		



Grafik 28. Cinsiyete göre BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 29. Cinsiyete göre BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

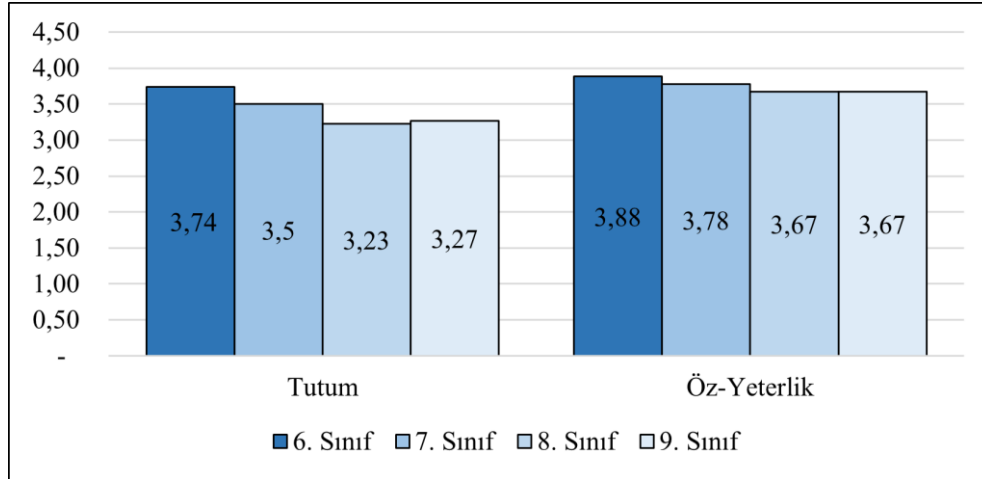


Grafik 30. Cinsiyete göre DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

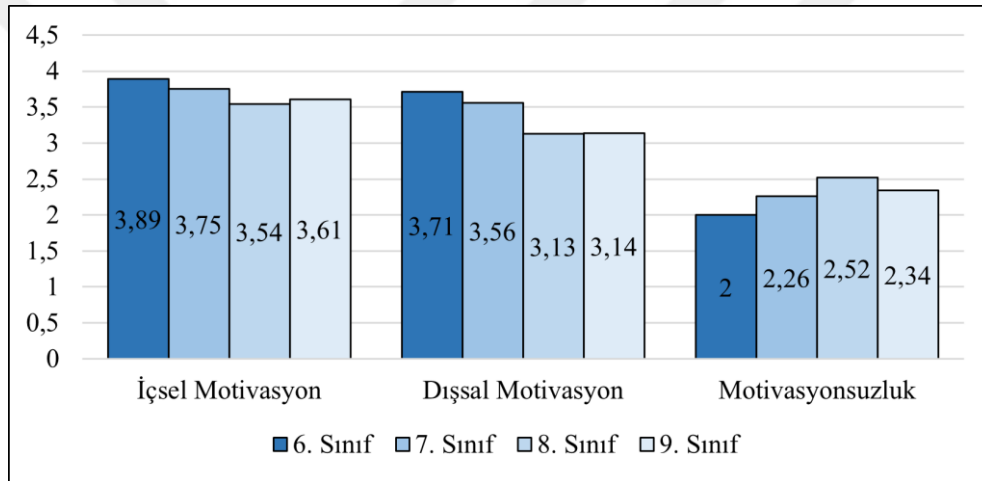
Tablo 21’de katılımcıların BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, sınıf değişkeni açısından BEYÖ’nin her iki alt boyut (‘*Tutum*’ ($F_{3,2102}=28.86$, $p<0.01$), ‘*Öz-Yeterlik*’ ($F_{3,2102}=5.96$, $p<0.01$)) puanları da farklılaşmaktadır. BEMÖ’nin alt boyut puanları incelendiğinde ‘*İçsel Motivasyon*’ ($F_{3,2102}=11.77$, $p<0.01$), ‘*Dışsal Motivasyon*’ ($F_{3,2102}=37.94$, $p<0.01$) ve ‘*Motivasyonsuzluk*’ ($F_{3,2102}=18.86$, $p<0.01$) olmak üzere tüm alt boyut puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. DÖÖ’nden alınan puanlara bakıldığında ise ‘*İdealize Etki*’ ($F_{3,2102}=3.17$, $p<0.05$), ‘*İlham Veren Motivasyon*’ ($F_{3,2102}=8.77$, $p<0.01$), ‘*Entelektüel Uyarım*’ ($F_{3,2102}=12.61$, $p<0.01$) ve ‘*Bireysel Saygı*’ ($F_{3,2102}=8.15$, $p<0.01$) olmak üzere tüm alt boyut puanlarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 21. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı (II. Uygulama)

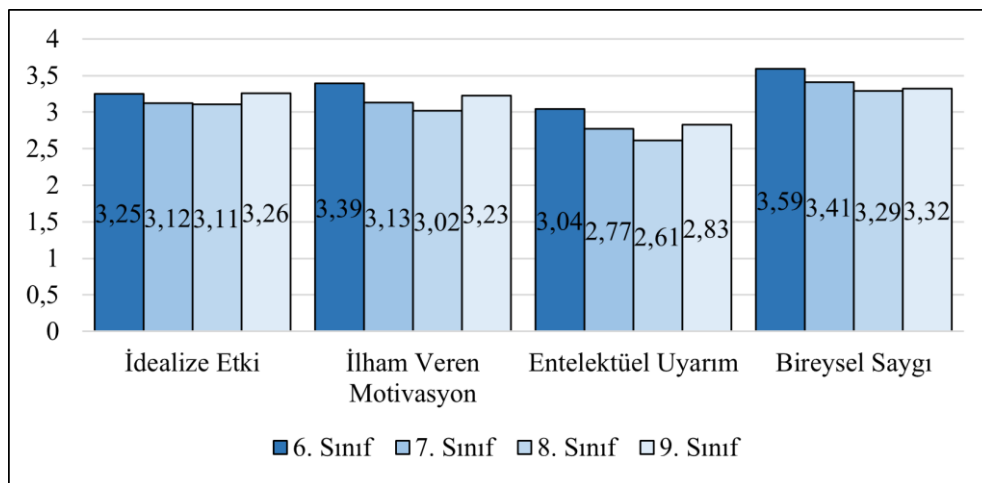
	Sınıf	n	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
<i>Tutum</i>	6. Sınıf	535	3.74	1.00	28.86	0.00	6>7, 6>8, 6>9, 7>8, 7>9
	7. Sınıf	587	3.50	0.97			
	8. Sınıf	447	3.23	1.01			
	9. Sınıf	537	3.27	0.99			
<i>Öz-Yeterlik</i>	6. Sınıf	535	3.88	0.92	5.96	0.00	6>8, 6>9
	7. Sınıf	587	3.78	0.89			
	8. Sınıf	447	3.67	0.99			
	9. Sınıf	537	3.67	0.94			
<i>İçsel Motivasyon</i>	6. Sınıf	535	3.89	1.00	11.77	0.00	6>8, 6>9, 7>8
	7. Sınıf	587	3.75	0.99			
	8. Sınıf	447	3.54	1.10			
	9. Sınıf	537	3.61	1.06			
<i>Dışsal Motivasyon</i>	6. Sınıf	535	3.71	1.09	37.94	0.00	6>8, 6>9, 7>8, 7>9
	7. Sınıf	587	3.56	1.09			
	8. Sınıf	447	3.13	1.17			
	9. Sınıf	537	3.14	1.04			
<i>Motivasyonsuzluk</i>	6. Sınıf	535	2.00	1.06	18.86	0.00	7>6, 8>6, 8>7, 9>6
	7. Sınıf	587	2.26	1.11			
	8. Sınıf	447	2.52	1.17			
	9. Sınıf	537	2.34	1.12			
<i>İdealize Etki</i>	6. Sınıf	535	3.25	1.03	3.17	0.02	6>7, 6>8, 9>7, 9>8
	7. Sınıf	587	3.12	1.08			
	8. Sınıf	447	3.11	0.97			
	9. Sınıf	537	3.26	1.06			
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	6. Sınıf	535	3.39	1.22	8.77	0.00	6>7, 6>8, 9>8
	7. Sınıf	587	3.13	1.22			
	8. Sınıf	447	3.02	1.11			
	9. Sınıf	537	3.23	1.17			
<i>Entelektüel Uyarım</i>	6. Sınıf	535	3.04	1.15	12.61	0.00	6>7, 6>8, 6>9, 9>8
	7. Sınıf	587	2.77	1.13			
	8. Sınıf	447	2.61	1.07			
	9. Sınıf	537	2.83	1.13			
<i>Bireysel Saygı</i>	6. Sınıf	535	3.59	1.03	8.15	0.00	6>7, 6>8, 6>9
	7. Sınıf	587	3.41	1.12			
	8. Sınıf	447	3.29	1.04			
	9. Sınıf	537	3.32	1.10			



Grafik 31. Sınıfa göre BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 32. Sınıfa göre BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

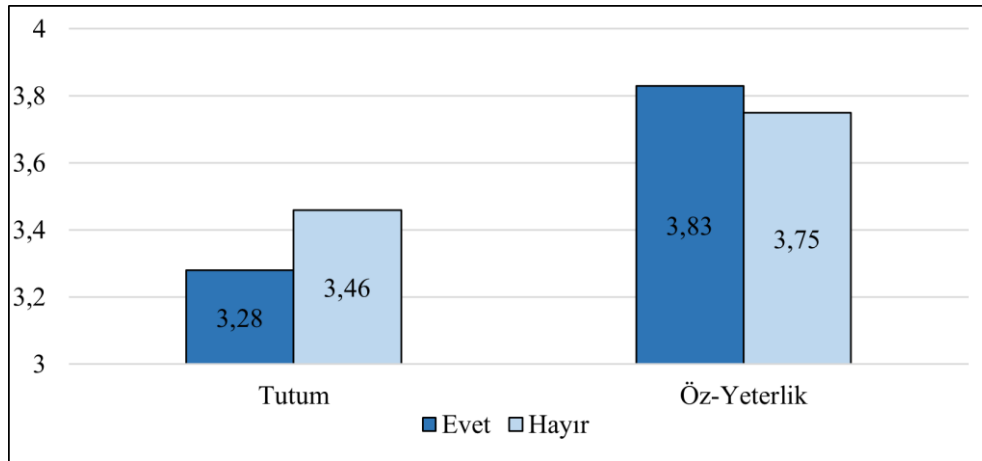


Grafik 33. Sınıfa göre DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

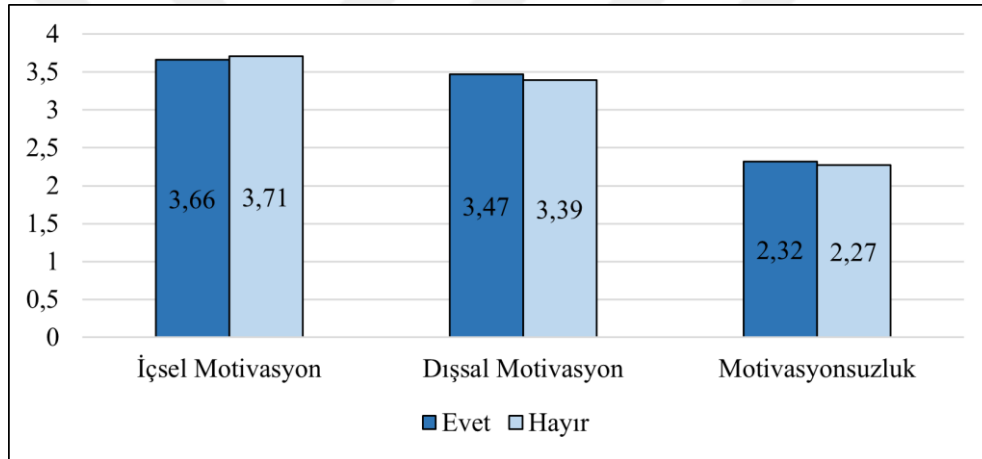
Katılımcıların beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumu değişkenine göre t-testi sonuçları incelendiğinde BEYÖ'nin '*Tutum*' ($t=2.40$, $p<0.05$) alt boyut puanlarının farklılaştığı, '*Öz-Yeterlik*' ($t=1.19$, $p>0.05$) alt boyut puanlarının ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre beden eğitimi derslerinde yaralanma/sakatlanma yaşamayan katılımcıların derse yönelik tutumları yaralanma/sakatlanma yaşayan katılımcıların puanlarından daha yüksektir. Diğer yandan yapılan analizler, BEMÖ'nden alınan tüm alt boyut puanlarının ('*İçsel Motivasyon*' ($t=0.69$, $p>0.05$), '*Dışsal Motivasyon*' ($t=1.00$, $p>0.05$) ve '*Motivasyonsuzluk*' ($t=0.65$, $p>0.05$)) farklılaşmadığını, DÖÖ puanları incelendiğinde ise '*İdealize Etki*' ($t=1.84$, $p>0.05$), '*İlham Veren Motivasyon*' ($t=0.33$, $p>0.05$) ve '*Entelektüel Uyarım*' ($t=0.50$, $p>0.05$) puanlarının farklılaşmadığını, '*Bireysel Saygı*' ($t=0.13$, $p<0.05$) puanlarının ise farklılaştığını göstermektedir (Tablo 22).

Tablo 22. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Beden Eğitimi Dersinde Yaralanma/Sakatlanma Deneyimi Yaşama Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (II. Uygulama)

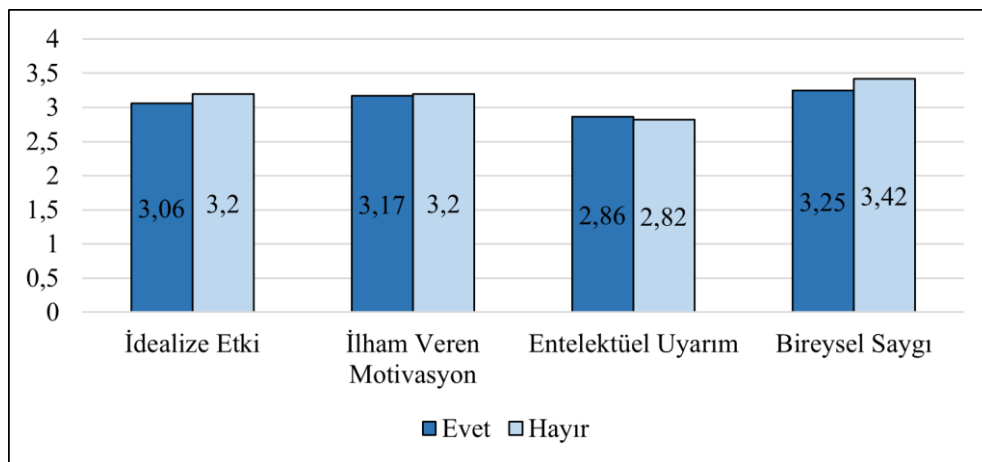
		n	Ort.	Ss.	t	p
<i>Tutum</i>	Evet	198	3.28	1.07	2.40	0.02
	Hayır	1908	3.46	1.00		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Evet	198	3.83	1.00	1.19	0.24
	Hayır	1908	3.75	0.93		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Evet	198	3.66	1.08	0.69	0.49
	Hayır	1908	3.71	1.04		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Evet	198	3.47	1.15	1.00	0.32
	Hayır	1908	3.39	1.12		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Evet	198	2.32	1.21	0.65	0.51
	Hayır	1908	2.27	1.12		
<i>İdealize Etki</i>	Evet	198	3.06	1.09	1.84	0.07
	Hayır	1908	3.20	1.04		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Evet	198	3.17	1.29	0.33	0.74
	Hayır	1908	3.20	1.18		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Evet	198	2.86	1.23	0.50	0.62
	Hayır	1908	2.82	1.12		
<i>Bireysel Saygı</i>	Evet	198	3.25	1.15	0.13	0.03
	Hayır	1908	3.42	1.07		



Grafik 34. Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 35. Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

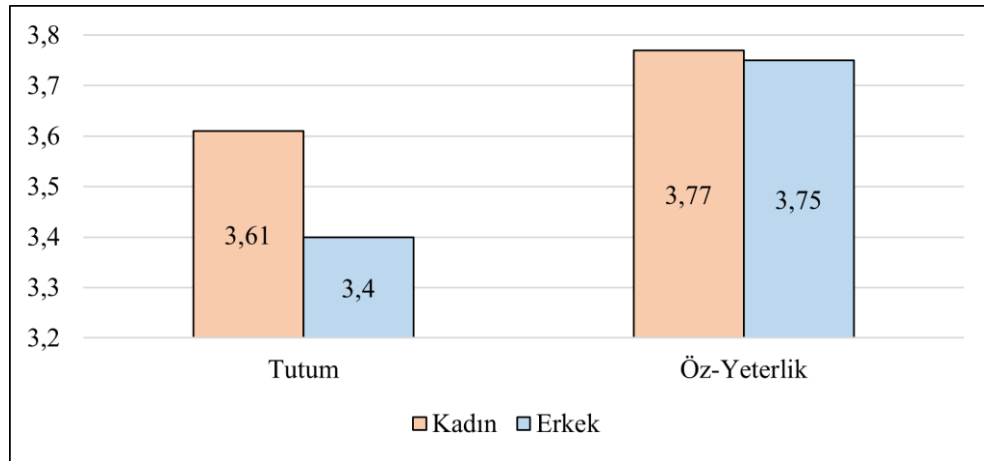


Grafik 36. Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

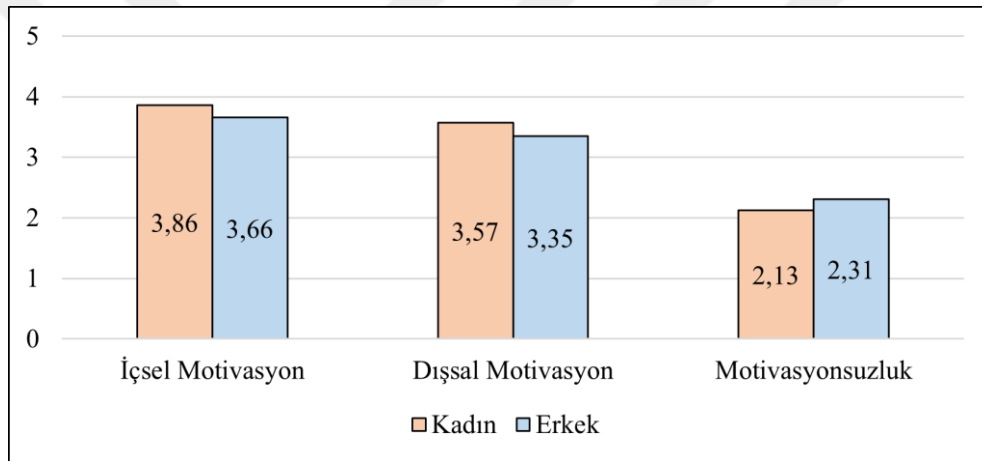
Tablo 23'te öğrencilerin beden eğitimi derslerine giren öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. BEYÖ'nde '*Tutum*' ($t=4.21$, $p<0.01$) alt boyut puanlarının farklılaştığı, '*Öz-Yeterlik*' ($t=0.37$, $p>0.05$) alt boyut puanlarının ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu incelendiğinde beden eğitimi öğretmeni kadın olan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, beden eğitimi öğretmeni erkek olan öğrencilerden daha yüksektir. BEMÖ'nden alınan puanlara bakıldığında '*İçsel Motivasyon*' ($t=3.82$, $p<0.01$), '*Dışsal Motivasyon*' ($t=3.85$, $p<0.01$) ve '*Motivasyonsuzluk*' ($t=3.27$, $p<0.01$) olmak üzere tüm alt boyut puanlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kadın beden eğitimi öğretmenine sahip öğrencilerin '*İçsel Motivasyon*' ve '*Dışsal Motivasyon*' puanları daha yüksek iken erkek beden eğitimi öğretmenine sahip öğrencilerin '*Motivasyonsuzluk*' alt boyut puanları daha yüksektir. DÖÖ puanları incelendiğinde tüm alt boyut puanlarının ('*İdealize Etki*' ($t=5.52$, $p<0.01$), '*İlham Veren Motivasyon*' ($t=3.50$, $p<0.01$), '*Entelektüel Uyarım*' ($t=5.54$, $p<0.01$) ve '*Bireysel Saygı*' ($t=4.46$, $p<0.01$)) farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu sonucuna göre de tüm alt boyut puanlarında öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin cinsiyeti kadın olanların puanları daha yüksektir.

Tablo 23. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Beden Eğitimi Öğretmeninin Cinsiyeti Değişkenine Göre Dağılımı (II. Uygulama)

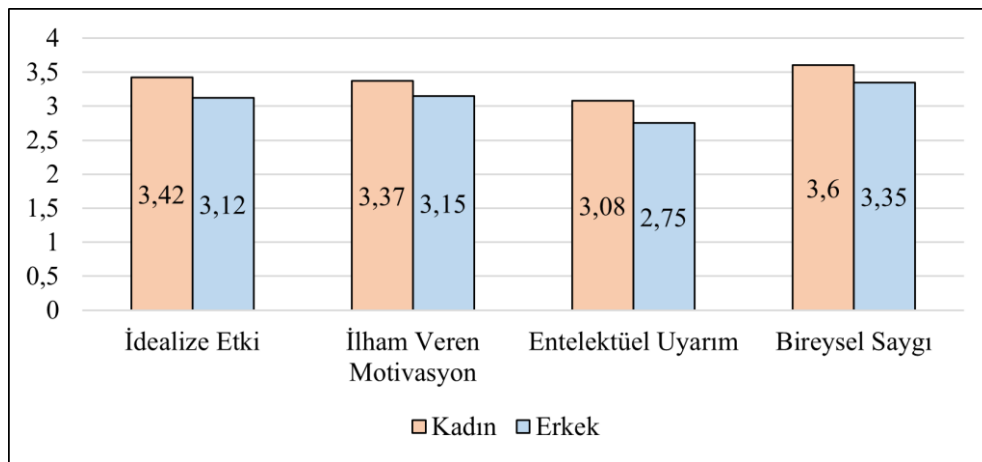
	Cinsiyet	n	Ort.	Ss.	t	p
<i>Tutum</i>	Kadın	463	3.61	0.95	4.21	0.00
	Erkek	1643	3.40	1.02		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Kadın	463	3.77	0.88	0.37	0.71
	Erkek	1643	3.75	0.95		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Kadın	463	3.86	0.97	3.82	0.00
	Erkek	1643	3.66	1.06		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Kadın	463	3.57	1.09	3.85	0.00
	Erkek	1643	3.35	1.13		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Kadın	463	2.13	1.06	3.27	0.00
	Erkek	1643	2.31	1.14		
<i>İdealize Etki</i>	Kadın	463	3.42	1.03	5.52	0.00
	Erkek	1643	3.12	1.04		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Kadın	463	3.37	1.18	3.50	0.00
	Erkek	1643	3.15	1.19		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Kadın	463	3.08	1.13	5.54	0.00
	Erkek	1643	2.75	1.12		
<i>Bireysel Saygı</i>	Kadın	463	3.60	1.02	4.46	0.00
	Erkek	1643	3.35	1.09		



Grafik 37. Beden eğitimi öğretmenin cinsiyetine göre BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 38. Beden eğitimi öğretmenin cinsiyetine göre BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

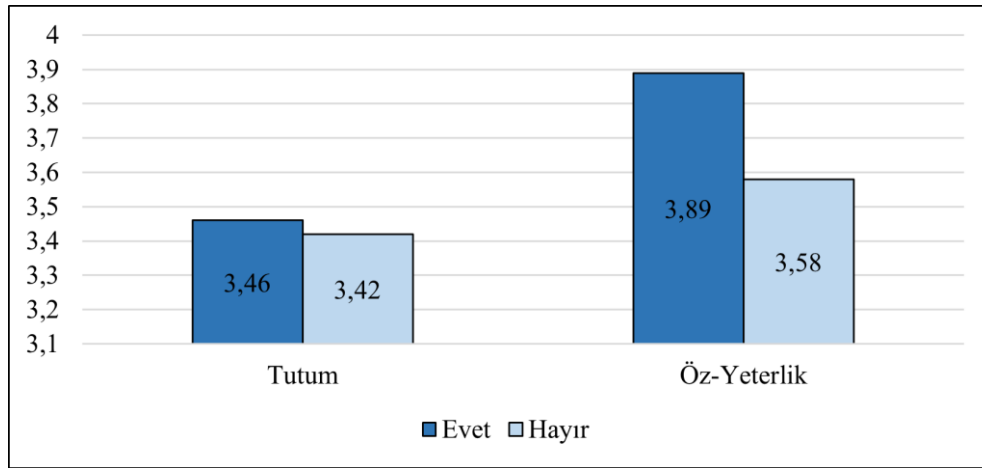


Grafik 39. Beden eğitimi öğretmenin cinsiyetine göre DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

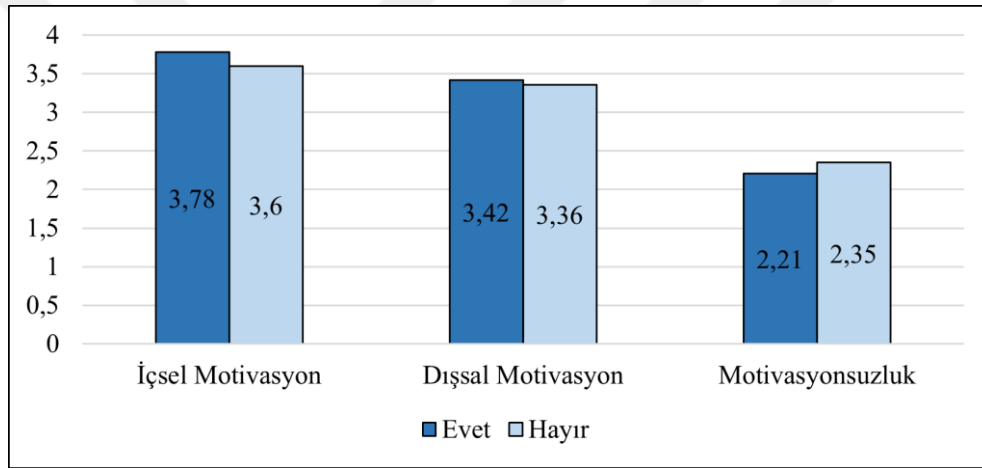
Çalışmaya katılan ortaokul ve lise öğrencilerinin ailesinde spor yapan kişi bulunma durumu değişkenine göre BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ alt boyutlarından aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur. Yapılan analizler, BEYÖ'nin '*Tutum*' ($t=0.97$, $p>0.05$) alt boyutu puanlarının farklılaşmadığını, '*Öz-Yeterlik*' ($t=7.63$, $p<0.01$) alt boyutu puanlarının ise farklılaştığını göstermektedir. Bu bulguya göre ailesinde spor yapan kişi olan öğrencilerin '*Öz-Yeterlik*' alt boyutundan aldıkları puanlar, ailesinde spor yapan kişi olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. BEMÖ puanları incelendiğinde '*İçsel Motivasyon*' ($t=3.82$, $p<0.01$) ve '*Motivasyonsuzluk*' ($t=2.90$, $p<0.01$) alt boyut puanlarının farklılaştığı, '*Dışsal Motivasyon*' ($t=1.29$, $p>0.05$) alt boyut puanlarının ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucu incelendiğinde ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan katılımcıların '*İçsel Motivasyon*' alt boyut puanları ailesinde spor yapan kişi bulunmayan katılımcıların puanlarından daha yüksek iken, '*Motivasyonsuzluk*' alt boyut puanında ailesinde spor yapan kişi bulunmayan öğrencilerin puanları daha yüksektir. DÖÖ'nden alınan puanlar incelendiğinde '*İdealize Etki*' ($t=1.60$, $p>0.05$) alt boyut puanlarının farklılaşmadığı, '*İlham Veren Motivasyon*' ($t=2.27$, $p<0.05$), '*Entelektüel Uyarım*' ($t=2.75$, $p<0.05$) ve '*Bireysel Saygı*' ($t=2.05$, $p<0.05$) alt boyut puanlarının ise farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 24. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Ailede Sporla İlgilenen (İzleyici, Sporcu, Antrenör, Hakem Gibi) Birey Bulunma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (II. Uygulama)

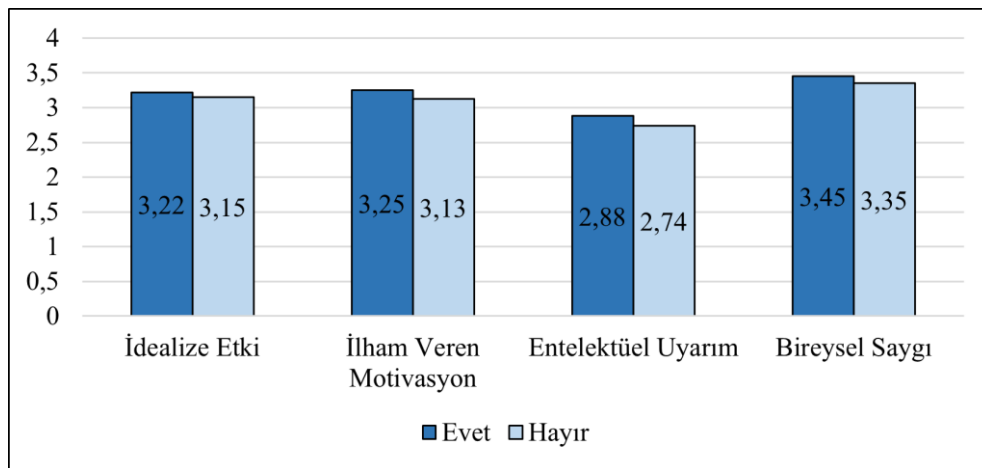
		n	Ort.	Ss.	t	p
<i>Tutum</i>	Evet	1209	3.46	1.04	0.97	0.33
	Hayır	897	3.42	0.97		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Evet	1209	3.89	0.92	7.63	0.00
	Hayır	897	3.58	0.92		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Evet	1209	3.78	1.04	3.82	0.00
	Hayır	897	3.60	1.04		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Evet	1209	3.42	1.15	1.29	0.20
	Hayır	897	3.36	1.08		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Evet	1209	2.21	1.13	2.90	0.00
	Hayır	897	2.35	1.12		
<i>İdealize Etki</i>	Evet	1209	3.22	1.06	1.60	0.11
	Hayır	897	3.15	1.03		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Evet	1209	3.25	1.21	2.27	0.02
	Hayır	897	3.13	1.15		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Evet	1209	2.88	1.15	2.75	0.01
	Hayır	897	2.74	1.10		
<i>Bireysel Saygı</i>	Evet	1209	3.45	1.09	2.05	0.04
	Hayır	897	3.35	1.07		



Grafik 40. Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 41. Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

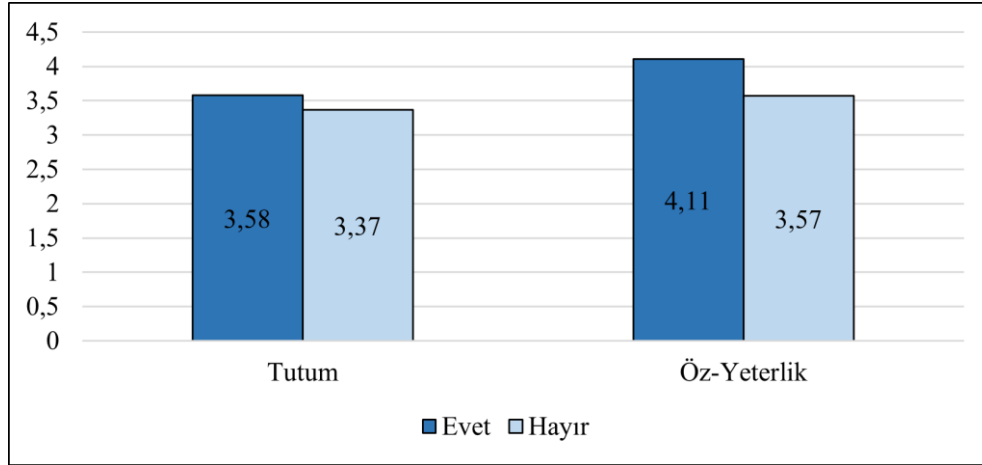


Grafik 42. Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

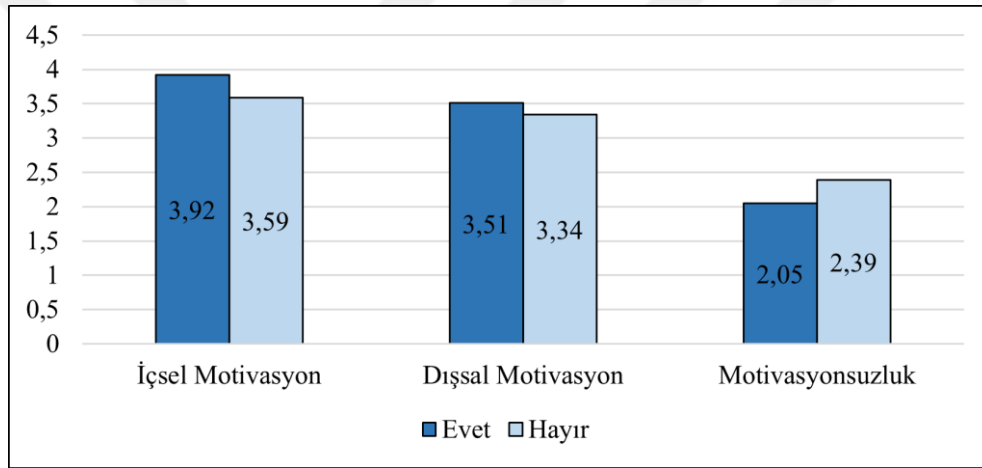
Tablo 25’te okul spor takımına katılma durumuna göre öğrencilerin BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ alt boyutlarından aldıkları puanların t-testi sonuçları sunulmuştur. BEYÖ’nden alınan puanlar incelendiğinde hem ‘*Tutum*’ ($t=4.59$, $p<0.01$) hem de ‘*Öz-Yeterlik*’ ($t=13.51$, $p<0.01$) alt boyutu puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucu incelendiğinde okul spor takımına katıldığını ifade eden öğrencilerin puanları, okul spor takımına katılmadığını ifade eden katılımcılardan daha yüksektir. Okul spor takımına katılma durumu değişkenine göre BEMÖ’nin alt boyut puanları incelendiğinde ‘*İçsel Motivasyon*’ ($t=6.85$, $p<0.01$) ‘*Dışsal Motivasyon*’ ($t=3.31$, $p<0.01$) ve ‘*Motivasyonsuzluk*’ ($t=6.69$, $p<0.01$) olmak üzere tüm alt boyut puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Okul spor takımına katıldığını ifade eden öğrencilerin ‘*İçsel Motivasyon*’ ve ‘*Dışsal Motivasyon*’ motivasyon puanları yüksek iken, okul spor takımına katılmadığını ifade eden öğrencilerin ‘*Motivasyonsuzluk*’ puanları yüksektir. DÖÖ puanları incelendiğinde ‘*İdealize Etki*’ ($t=3.75$, $p<0.01$), ‘*İlham Veren Motivasyon*’ ($t=6.29$, $p<0.01$), ‘*Entelektüel Uyarım*’ ($t=5.63$, $p<0.01$) ve ‘*Bireysel Saygı*’ ($t=3.65$, $p<0.01$) olmak üzere tüm alt boyut puanlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre okul spor takımına katıldığını ifade eden katılımcıların puanları, okul spor takımına katılmadığını ifade eden öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Tablo 25. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Okul Spor Takımında Yer Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (II. Uygulama)

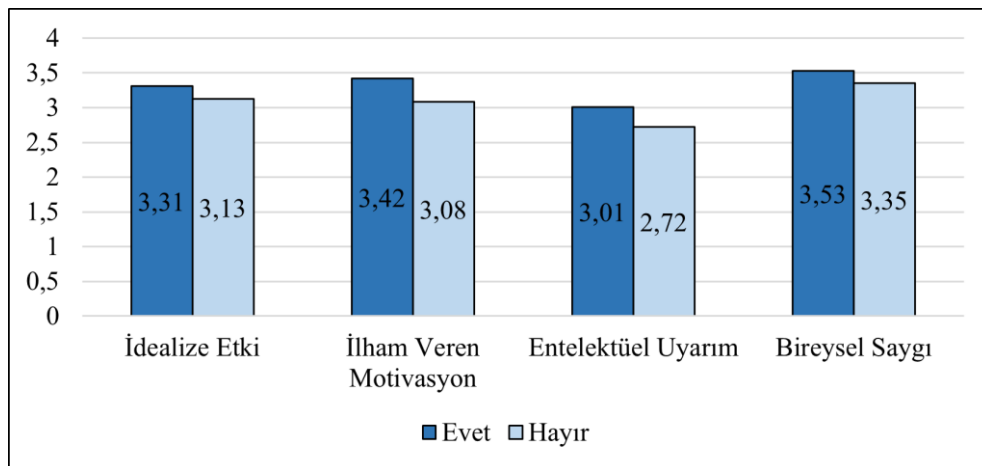
		n	Ort.	Ss.	t	p
<i>Tutum</i>	Evet	725	3.58	1.02	4.59	0.00
	Hayır	1381	3.37	1.00		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Evet	725	4.11	0.83	13.51	0.00
	Hayır	1381	3.57	0.94		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Evet	725	3.92	1.01	6.85	0.00
	Hayır	1381	3.59	1.04		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Evet	725	3.51	1.14	3.31	0.00
	Hayır	1381	3.34	1.11		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Evet	725	2.05	1.09	6.69	0.00
	Hayır	1381	2.39	1.13		
<i>İdealize Etki</i>	Evet	725	3.31	1.03	3.75	0.00
	Hayır	1381	3.13	1.05		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Evet	725	3.42	1.18	6.29	0.00
	Hayır	1381	3.08	1.18		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Evet	725	3.01	1.16	5.63	0.00
	Hayır	1381	2.72	1.10		
<i>Bireysel Saygı</i>	Evet	725	3.53	1.07	3.65	0.00
	Hayır	1381	3.35	1.08		



Grafik 43. Okul spor takımında yer alma durumuna göre BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 44. Okul spor takımında yer alma durumuna göre BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

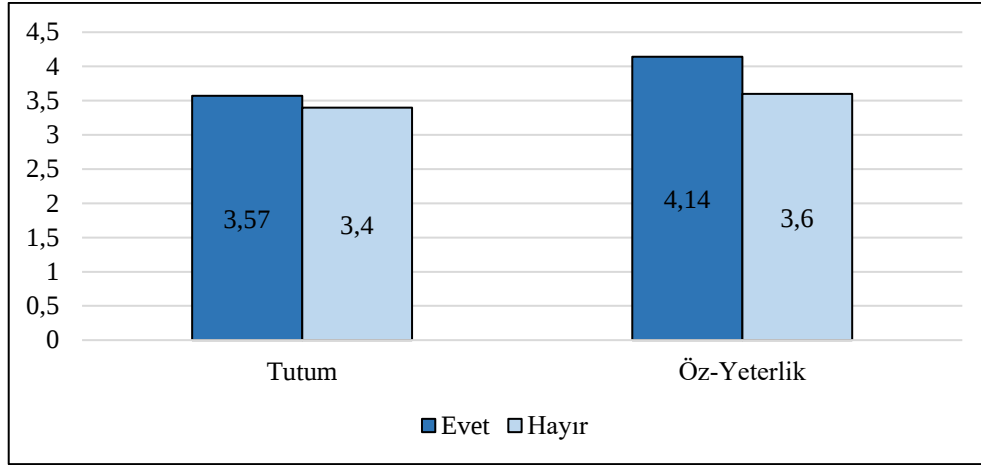


Grafik 45. Okul spor takımında yer alma durumuna göre DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

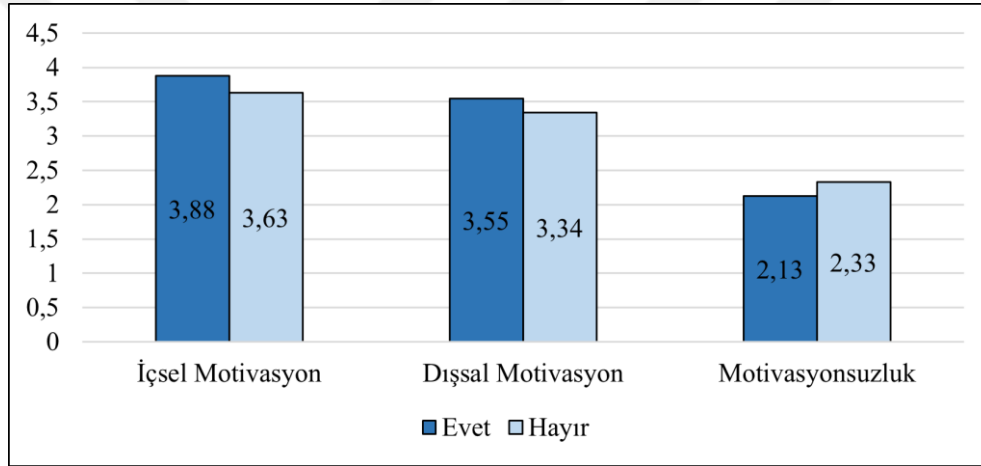
Lisanslı olarak spor yapma durumuna göre Tablo 26'daki t-testi sonuçları incelendiğinde BEYÖ'nde hem '*Tutum*' ($t=3.60$, $p<0.01$) ve hem de '*Öz-Yeterlik*' ($t=13.02$, $p<0.01$) alt boyut puanlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin '*Tutum*' ve '*Öz-Yeterlik*' puanları, lisanslı olarak spor yapmayan katılımcıların puanlarından yüksektir. BEMÖ'nden alınan puanlar incelendiğinde ise '*İçsel Motivasyon*' ($t=4.94$, $p<0.01$), '*Dışsal Motivasyon*' ($t=3.95$, $p<0.01$) ve '*Motivasyonsuzluk*' ($t=3.60$, $p<0.01$) olmak üzere tüm alt boyut puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Lisanslı bir şekilde spor yapan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon puanları daha yüksek iken, lisanslı bir şekilde spor yapmayan katılımcıların motivasyonsuzluk puanları yüksektir. Yapılan analizler, lisanslı bir şekilde spor yapma durumuna göre DÖÖ'nin '*İdealize Etki*' ($t=1.14$, $p>0.05$) alt boyut puanları hariç diğer tüm alt boyut puanlarının ('*İlham Veren Motivasyon*' ($t=3.22$, $p<0.01$), '*Entelektüel Uyarım*' ($t=3.44$, $p<0.01$) ve '*Bireysel Saygı*' ($t=2.10$, $p<0.05$)) farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgu sonucu incelendiğinde anlamlı farkın olduğu tüm alt boyutlarda lisanslı bir şekilde spor yaptığını ifade eden katılımcıların puanları yüksektir.

Tablo 26. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Bir Spor Kulübüne Bağlı Olarak (Lisanslı) Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (II. Uygulama)

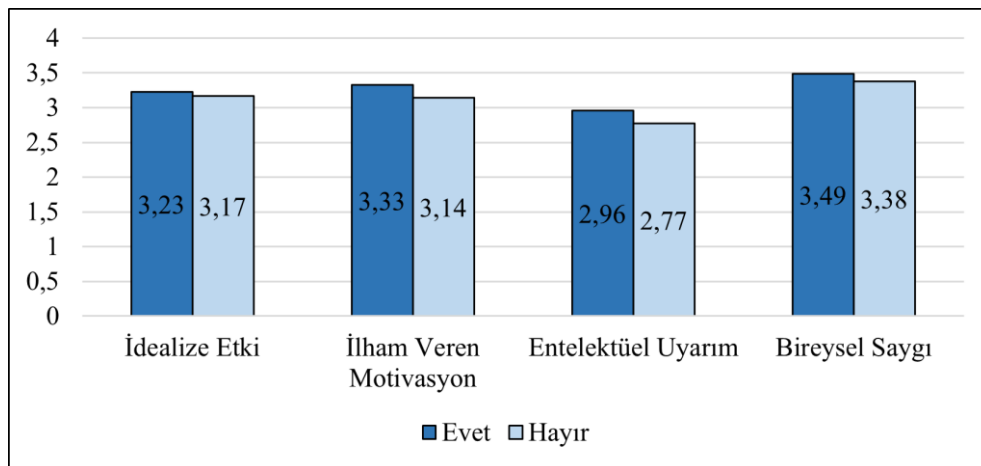
		n	Ort.	Ss.	t	p
<i>Tutum</i>	Evet	594	3.57	1.01	3.60	0.00
	Hayır	1512	3.40	1.00		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Evet	594	4.14	0.83	13.02	0.00
	Hayır	1512	3.60	0.93		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Evet	594	3.88	1.01	4.94	0.00
	Hayır	1512	3.63	1.05		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Evet	594	3.55	1.15	3.95	0.00
	Hayır	1512	3.34	1.10		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Evet	594	2.13	1.12	3.60	0.00
	Hayır	1512	2.33	1.13		
<i>İdealize Etki</i>	Evet	594	3.23	1.02	1.14	0.25
	Hayır	1512	3.17	1.06		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Evet	594	3.33	1.19	3.22	0.00
	Hayır	1512	3.14	1.19		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Evet	594	2.96	1.15	3.44	0.00
	Hayır	1512	2.77	1.12		
<i>Bireysel Saygı</i>	Evet	594	3.49	1.06	2.10	0.04
	Hayır	1512	3.38	1.09		



Grafik 46. Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre BEYÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 47. Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre BEMÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 48. Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre DÖÖ alt boyut (II. uygulama) puanlarının grafiksel görünümü

Tablo 27’de çalışmaya katılan öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların tutum ile diğer alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı, tutum ile öz-yeterlik ($R=0.43$), içsel motivasyon ($R=0.68$), dışsal motivasyon ($R=0.44$), idealize etki ($R=0.47$), ilham veren motivasyon ($R=0.51$), entelektüel uyarım ($R=0.49$) ve bireysel saygı (0.53) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, motivasyonsuzluk ile ($R=-0.70$) negatif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öz-yeterlik ile diğer alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, öz-yeterlik ile içsel motivasyon ($R=0.53$), dışsal motivasyon ($R=0.38$) ve ilham veren motivasyon ($R=0.34$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, idealize etki ($R=0.24$), entelektüel uyarım ($R=0.29$) ve bireysel saygı ($R=0.27$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, motivasyonsuzluk ile ($R=-0.43$) negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların içsel motivasyon ile alt boyutlardan aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı incelendiğinde, içsel motivasyon ile dışsal motivasyon ($R=0.44$), idealize etki ($R=0.44$), ilham veren motivasyon ($R=0.48$), entelektüel uyarım ($R=0.44$) ve bireysel saygı ($R=0.47$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, motivasyonsuzluk ile ($R=-0.68$) negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin dışsal motivasyon ile motivasyonsuzluk, idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı, dışsal motivasyon ile motivasyonsuzluk ($R=-0.31$) arasında negatif yönde ve orta düzeyde, idealize etki ($R=0.27$) ile pozitif yönde ve düşük düzeyde, ilham veren motivasyon ($R=0.36$), ve entelektüel uyarım ($R=0.34$) ve bireysel saygı ($R=0.33$) ile ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Katılımcıların motivasyonsuzluk ile diğer alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayıları, motivasyonsuzluk ile idealize etki ($R=-0.39$), ilham veren motivasyon ($R=-0.42$), entelektüel uyarım ($R=-0.37$) ve bireysel saygı ($R=-0.42$) arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Katılımcıların idealize etki ile ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı incelendiğinde, idealize etki ile ilham veren motivasyon ($R=0.78$), entelektüel uyarım ($R=0.74$) ve bireysel saygı ($R=0.77$) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin ilham veren motivasyon ile entelektüel uyarım ve bireysel saygı alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı, ilham veren motivasyon ile entelektüel uyarım ($R=0.82$) ve bireysel saygı ($R=0.80$) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Son olarak entelektüel uyarım ile bireysel saygı alt boyutlarından alınan toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı incelendiğinde, entelektüel uyarım ile bireysel saygı ($R=0.73$) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 27. Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları (II. Uygulama)

	<i>Tutum</i>	<i>Öz-Yeterlik</i>	<i>İçsel Motivasyon</i>	<i>Dışsal Motivasyon</i>	<i>Motivasyonsuzluk</i>	<i>İdealize Etki</i>	<i>İlham Veren Motivasyon</i>	<i>Entelektüel Uyarım</i>	<i>Bireysel Saygı</i>
<i>Tutum</i>									
<i>Öz-Yeterlik</i>	0.43**								
<i>İçsel Motivasyon</i>	0.68**	0.53**							
<i>Dışsal Motivasyon</i>	0.44**	0.38**	0.44**						
<i>Motivasyonsuzluk</i>	-0.70**	-0.43**	-0.68**	-0.31**					
<i>İdealize Etki</i>	0.47**	0.24**	0.44**	0.27**	-0.39**				
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	0.51**	0.34**	0.48**	0.36**	-0.42**	0.78**			
<i>Entelektüel Uyarım</i>	0.49**	0.29**	0.44**	0.34**	-0.37**	0.74**	0.82**		
<i>Bireysel Saygı</i>	0.53**	0.27**	0.47**	0.33**	-0.42**	0.77**	0.80**	0.73**	

**p<0.01

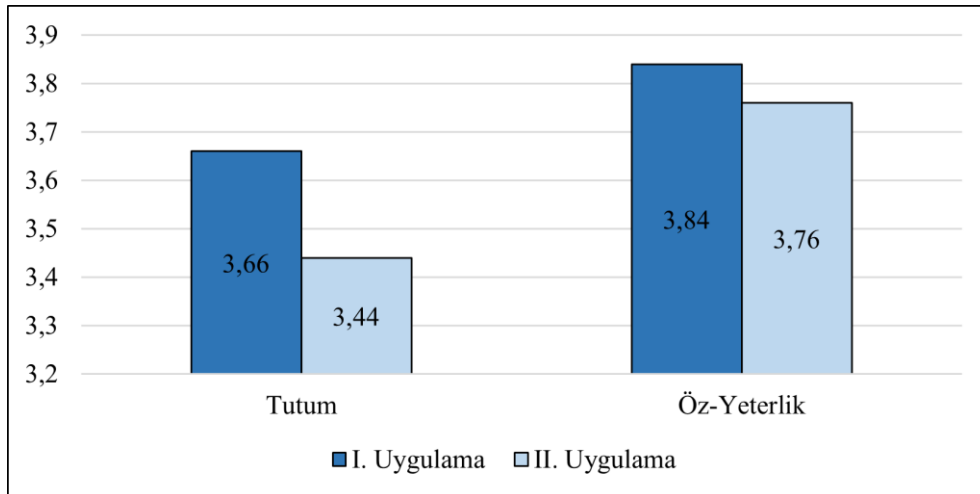
4. 2. 3. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ I. ve II. Uygulama Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların I. uygulama ve II. uygulama sonucunda veri toplama araçlarından aldıkları puanların karşılaştırılması yapılmış ve elde edilen istatistiki test sonuçları sunulmuştur.

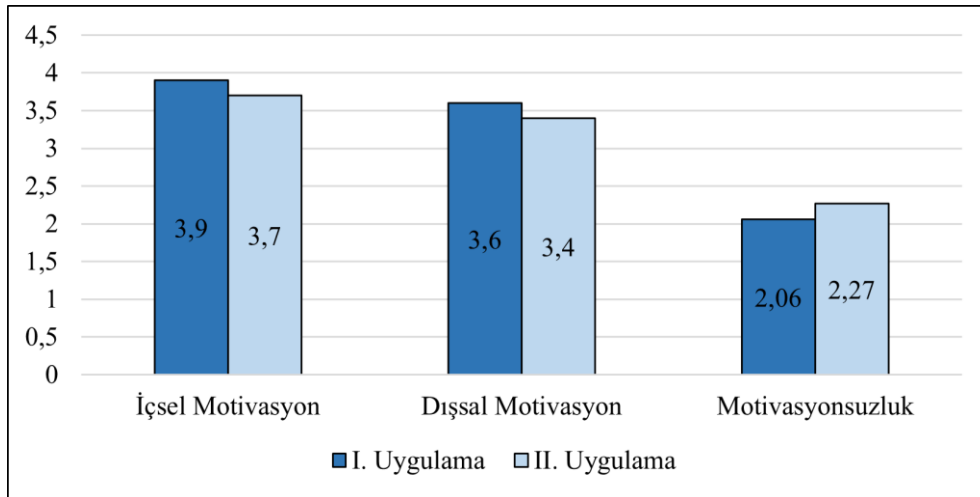
Tablo 28’de katılımcıların BEYÖ, BEMÖ, DÖÖ ve alt boyutlarından aldıkları puanların I. ve II. uygulama değerlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Çalışmada yer alan öğrencilerin, BEYÖ ve DÖÖ tüm alt boyutlarından ve BEMÖ ‘*Dışsal Motivasyon*’ alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlardan aldıkları puanların I. uygulama ve II. uygulama değerleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın tespit edildiği tüm alt boyutlarda puanların azaldığı görülmüştür.

Tablo 28. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama)

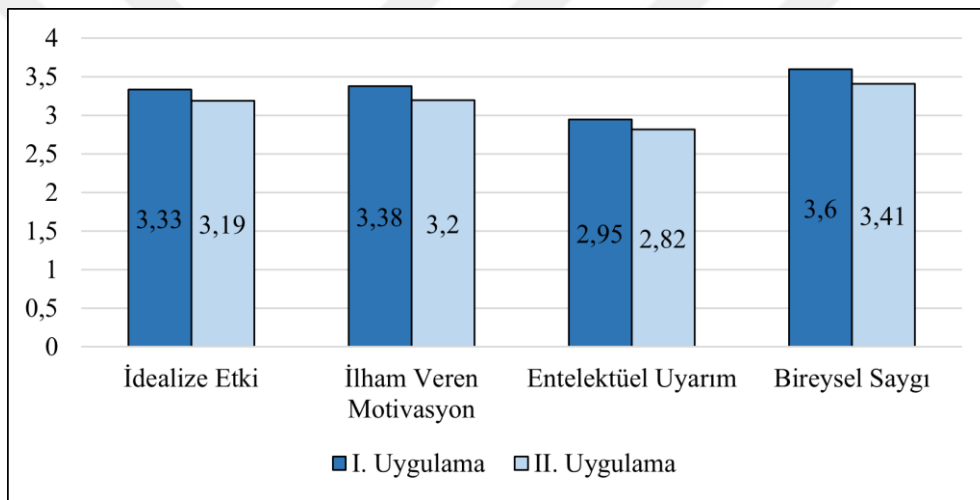
	Test	n	Ort.	t	p
<i>Tutum</i>	I. Uygulama	2183	3.66	9.78	0.00
	II. Uygulama	2106	3.44		
<i>Öz-Yeterlik</i>	I. Uygulama	2183	3.84	4.16	0.00
	II. Uygulama	2106	3.76		
<i>İçsel Motivasyon</i>	I. Uygulama	2183	3.90	8.61	0.00
	II. Uygulama	2106	3.70		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	I. Uygulama	2183	3.60	0.09	0.93
	II. Uygulama	2106	3.40		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	I. Uygulama	2183	2.06	8.60	0.00
	II. Uygulama	2106	2.27		
<i>İdealize Etki</i>	I. Uygulama	2183	3.33	6.26	0.00
	II. Uygulama	2106	3.19		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	I. Uygulama	2183	3.38	7.04	0.00
	II. Uygulama	2106	3.20		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	I. Uygulama	2183	2.95	5.15	0.00
	II. Uygulama	2106	2.82		
<i>Bireysel Saygı</i>	I. Uygulama	2183	3.60	8.21	0.00
	II. Uygulama	2106	3.41		



Grafik 49. BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 50. BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü

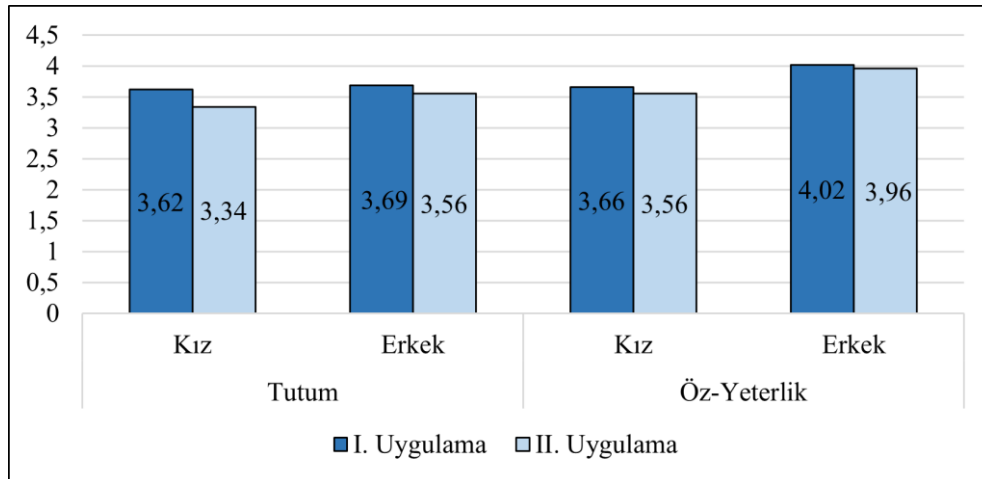


Grafik 51. DÖÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü

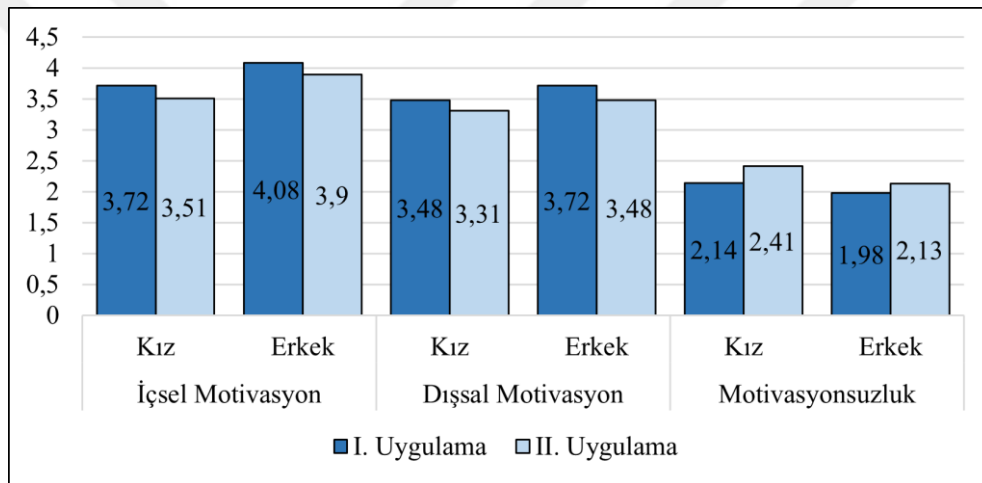
Tablo 29’da ortaokul ve lise öğrencilerin BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre I. uygulama ve II. uygulama değerlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Katılımcıların, cinsiyet değişkenine göre alt boyutlardan aldıkları puanların I. uygulama ve II. uygulama değerleri arasındaki farkın tüm alt boyutlarda anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışma kapsamındaki katılımcıların, ‘Motivasyonsuzluk’ alt boyut puanları hariç tüm alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde azaldığı tespit edilirken, ‘Motivasyonsuzluk’ alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin motivasyonsuzluk puanlarının arttığı, tutum, öz-yeterlik, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanlarının azaldığı söylenebilir.

Tablo 29. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama)

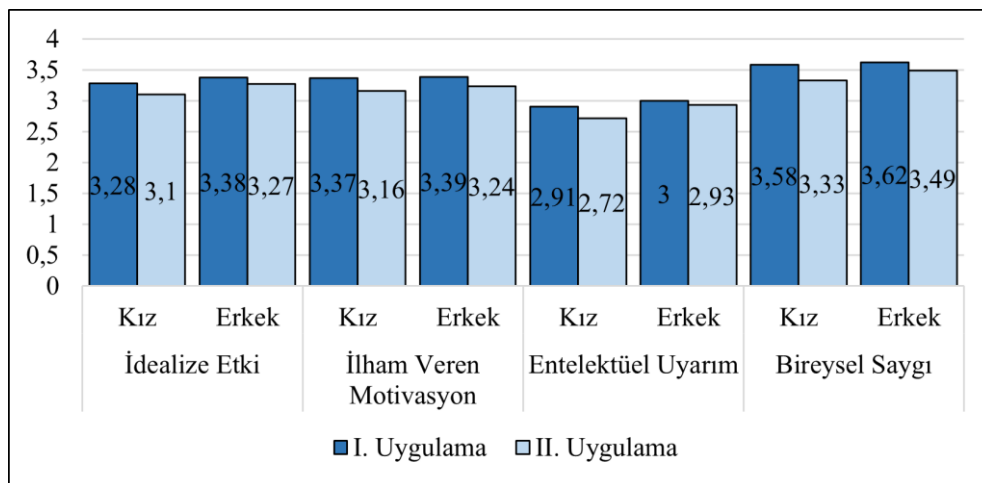
	Cinsiyet	Test	n	Ort.	t	p
<i>Tutum</i>	Kız	I. Uygulama	1101	3.62	9.26	0.00
		II. Uygulama	1065	3.34		
	Erkek	I. Uygulama	1082	3.69	4.30	0.00
		II. Uygulama	1041	3.56		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Kız	I. Uygulama	1101	3.66	3.48	0.00
		II. Uygulama	1065	3.56		
	Erkek	I. Uygulama	1082	4.02	2.33	0.02
		II. Uygulama	1041	3.96		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Kız	I. Uygulama	1101	3.72	6.47	0.00
		II. Uygulama	1065	3.51		
	Erkek	I. Uygulama	1082	4.08	5.78	0.00
		II. Uygulama	1041	3.90		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Kız	I. Uygulama	1101	3.48	4.88	0.00
		II. Uygulama	1065	3.31		
	Erkek	I. Uygulama	1082	3.72	6.78	0.00
		II. Uygulama	1041	3.48		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Kız	I. Uygulama	1101	2.14	7.44	0.00
		II. Uygulama	1065	2.41		
	Erkek	I. Uygulama	1082	1.98	4.64	0.00
		II. Uygulama	1041	2.13		
<i>İdealize Etki</i>	Kız	I. Uygulama	1101	3.28	5.12	0.00
		II. Uygulama	1065	3.10		
	Erkek	I. Uygulama	1082	3.38	3.31	0.00
		II. Uygulama	1041	3.27		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Kız	I. Uygulama	1101	3.37	5.78	0.00
		II. Uygulama	1065	3.16		
	Erkek	I. Uygulama	1082	3.39	4.17	0.00
		II. Uygulama	1041	3.24		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Kız	I. Uygulama	1101	2.91	5.48	0.00
		II. Uygulama	1065	2.72		
	Erkek	I. Uygulama	1082	3.00	2.10	0.04
		II. Uygulama	1041	2.93		
<i>Bireysel Saygı</i>	Kız	I. Uygulama	1101	3.58	7.47	0.00
		II. Uygulama	1065	3.33		
	Erkek	I. Uygulama	1082	3.62	4.09	0.00
		II. Uygulama	1041	3.49		



Grafik 52. Cinsiyete göre BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 53. Cinsiyete göre BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 54. Cinsiyete göre DÖÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü

Sınıf değişkeni açısından I. ve II. uygulama değerlerinin karşılaştırılmasına yönelik tek örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, BEYÖ’nde sadece 8. ve 9. sınıfta okuyan öğrencilerin ‘Öz-yeterlik’ alt boyutundan aldıkları I. uygulama ve II. uygulama puanlarının farklılaşmadığı, diğer tüm sınıf kademelerinde ise BEYÖ’nin alt boyutlarından alınan puanların farklılaştığı görülmektedir. BEMÖ’nden alınan puanlar incelendiğinde, bütün alt boyutlardan alınan puanların tüm sınıf kademelerinde farklılaştığı tespit edilmiştir. DÖÖ’nden alınan puanlar incelendiğinde ise ‘İdealize Etki’ alt boyutunda 7. sınıfta ve ‘Entelektüel Uyarım’ alt boyutunda 8. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarının farklılaşmadığı, diğer tüm alt boyutlarda ise bütün sınıf kademelerinde okuyan öğrencilerin puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu ‘Motivasyonsuzluk’ alt boyut puanları hariç tüm alt boyutlarda alınan puanların anlamlı bir şekilde azaldığı söylenebilir. Ayrıca sınıf seviyesi büyüdükçe öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin arttığı söylenebilir (Tablo 30).

Tablo 30. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama)

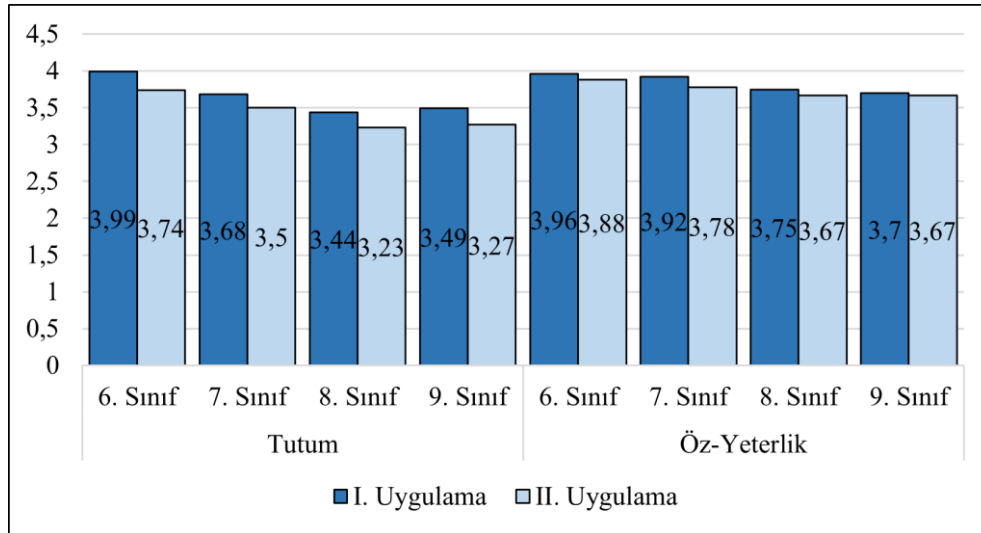
	Sınıf	Test	n	Ort.	t	p
Tutum	6. Sınıf	I. Uygulama	531	3.99	5.79	0.00
		II. Uygulama	535	3.74		
	7. Sınıf	I. Uygulama	617	3.68	4.57	0.00
		II. Uygulama	587	3.50		
	8. Sınıf	I. Uygulama	488	3.44	4.32	0.00
		II. Uygulama	447	3.23		
	9. Sınıf	I. Uygulama	547	3.49	5.17	0.00
		II. Uygulama	537	3.27		
	6. Sınıf	I. Uygulama	531	3.96	2.05	0.04
		II. Uygulama	535	3.88		
Öz-Yeterlik	7. Sınıf	I. Uygulama	617	3.92	3.69	0.00
		II. Uygulama	587	3.78		
	8. Sınıf	I. Uygulama	488	3.75	1.68	0.09
		II. Uygulama	447	3.67		
	9. Sınıf	I. Uygulama	547	3.70	0.72	0.47
		II. Uygulama	537	3.67		
İçsel Motivasyon	6. Sınıf	I. Uygulama	531	4.07	4.12	0.00
		II. Uygulama	535	3.89		
	7. Sınıf	I. Uygulama	617	3.92	4.04	0.00
		II. Uygulama	587	3.75		

Tablo 30'un devamı

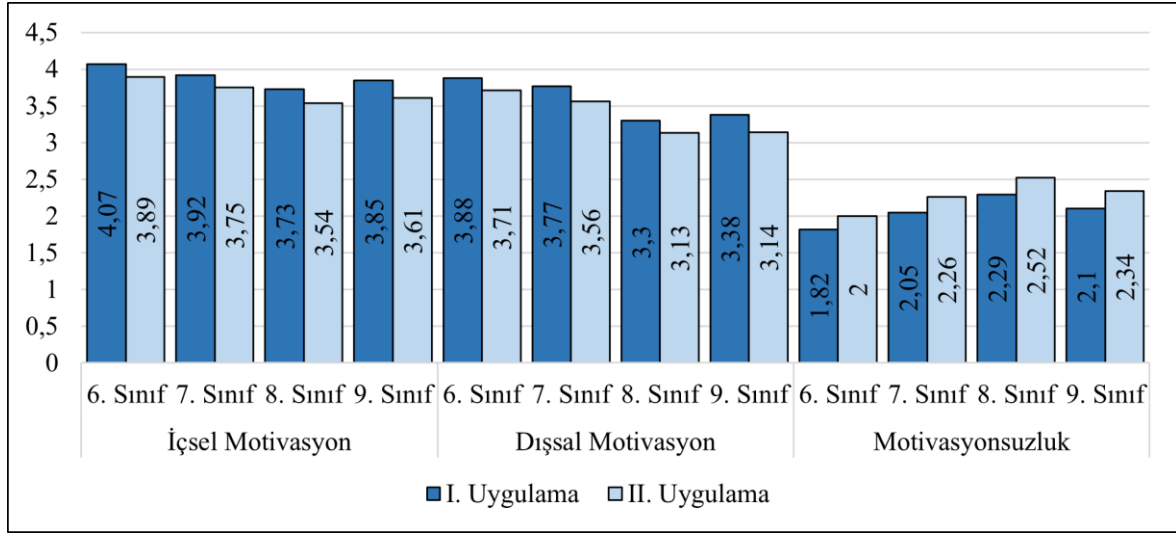
<i>İçsel Motivasyon</i>	8. Sınıf	I. Uygulama	488	3.73	3.73	0.00
		II. Uygulama	447	3.54		
	9. Sınıf	I. Uygulama	547	3.85	5.37	0.00
		II. Uygulama	537	3.61		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	6. Sınıf	I. Uygulama	531	3.88	3.60	0.00
		II. Uygulama	535	3.71		
	7. Sınıf	I. Uygulama	617	3.77	4.74	0.00
		II. Uygulama	587	3.56		
	8. Sınıf	I. Uygulama	488	3.30	3.08	0.00
		II. Uygulama	447	3.13		
	9. Sınıf	I. Uygulama	547	3.38	5.46	0.00
		II. Uygulama	537	3.14		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	6. Sınıf	I. Uygulama	531	1.82	3.92	0.00
		II. Uygulama	535	2.00		
	7. Sınıf	I. Uygulama	617	2.05	4.69	0.00
		II. Uygulama	587	2.26		
	8. Sınıf	I. Uygulama	488	2.29	4.20	0.00
		II. Uygulama	447	2.52		
	9. Sınıf	I. Uygulama	547	2.10	4.96	0.00
		II. Uygulama	537	2.34		
<i>İdealize Etki</i>	6. Sınıf	I. Uygulama	531	3.46	4.64	0.00
		II. Uygulama	535	3.25		
	7. Sınıf	I. Uygulama	617	3.19	1.56	0.12
		II. Uygulama	587	3.12		
	8. Sınıf	I. Uygulama	488	3.25	3.02	0.00
		II. Uygulama	447	3.11		
	9. Sınıf	I. Uygulama	547	3.43	3.70	0.00
		II. Uygulama	537	3.26		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	6. Sınıf	I. Uygulama	531	3.62	4.36	0.00
		II. Uygulama	535	3.39		
	7. Sınıf	I. Uygulama	617	3.35	4.35	0.00
		II. Uygulama	587	3.13		
	8. Sınıf	I. Uygulama	488	3.16	2.69	0.01
		II. Uygulama	447	3.02		

Tablo 30'un devamı

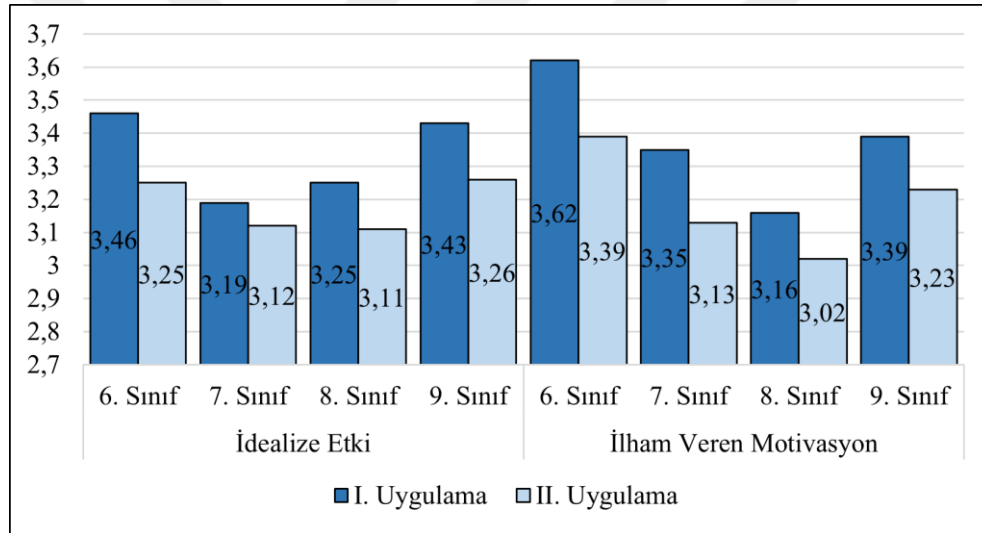
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	9. Sınıf	I. Uygulama	547	3.39	3.25	0.00
		II. Uygulama	537	3.23		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	6. Sınıf	I. Uygulama	531	3.16	2.32	0.02
		II. Uygulama	535	3.04		
	7. Sınıf	I. Uygulama	617	2.93	3.36	0.00
		II. Uygulama	587	2.77		
	8. Sınıf	I. Uygulama	488	2.71	1.94	0.05
		II. Uygulama	447	2.61		
	9. Sınıf	I. Uygulama	547	3.00	3.46	0.00
		II. Uygulama	537	2.83		
<i>Bireysel Saygı</i>	6. Sınıf	I. Uygulama	531	3.81	4.94	0.00
		II. Uygulama	535	3.59		
	7. Sınıf	I. Uygulama	617	3.55	3.08	0.00
		II. Uygulama	587	3.41		
	8. Sınıf	I. Uygulama	488	3.49	4.03	0.00
		II. Uygulama	447	3.29		
	9. Sınıf	I. Uygulama	547	3.55	4.87	0.00
		II. Uygulama	537	3.32		



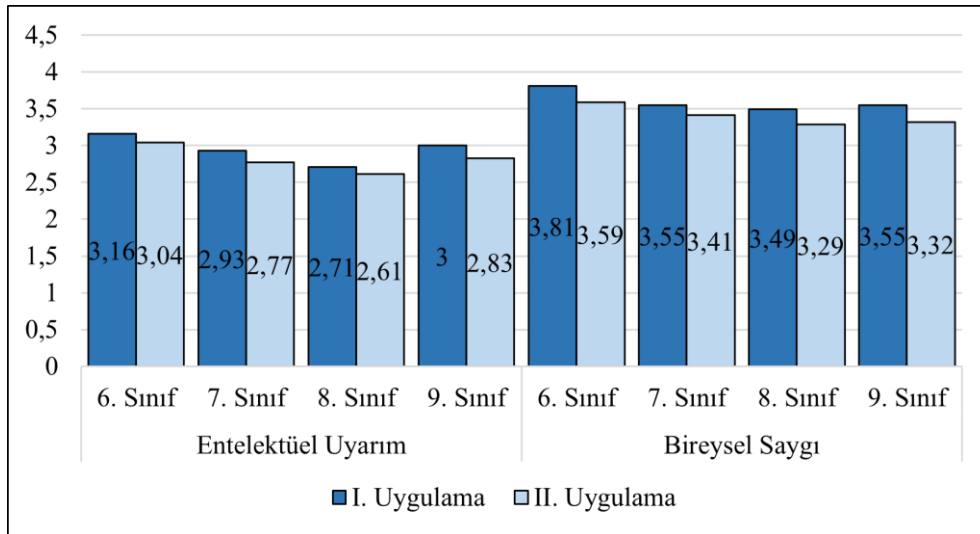
Grafik 55. Sınıfa göre BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 56. Sınıfa göre BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 57. Sınıfa göre DÖÖ alt boyut (idealize etki ve ilham veren motivasyon) I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü

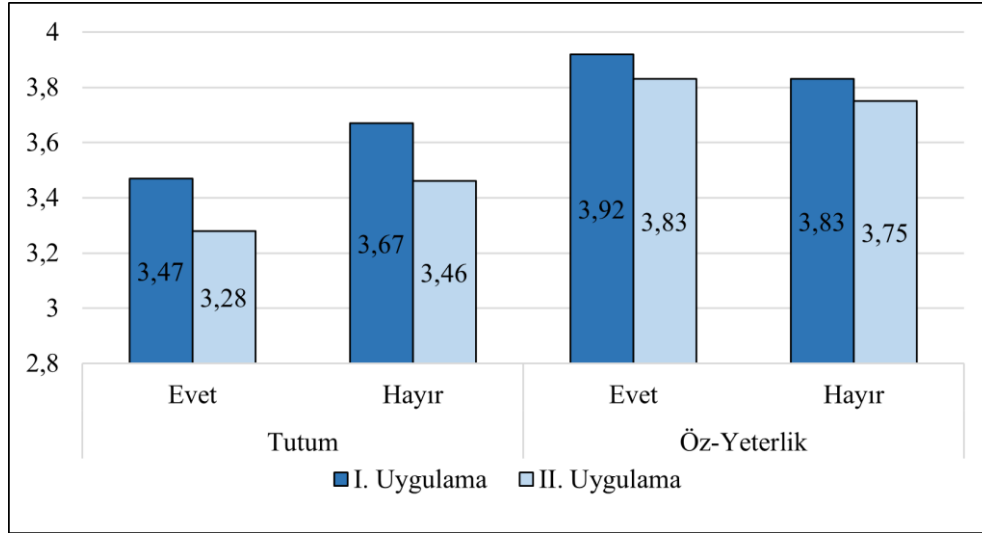


Grafik 58. Sınıfa göre DÖÖ alt boyut (entelektüel uyarım ve bireysel saygı) I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü

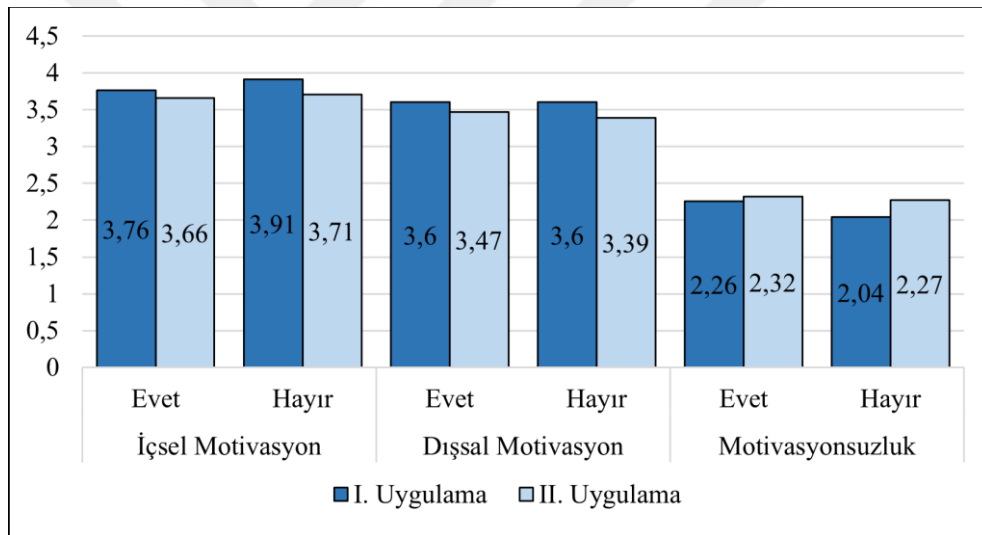
BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ puanlarının beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre I. uygulama ve II. uygulama puanlarının karşılaştırmasına ilişkin tek örneklem t-testi sonuçları Tablo 31’de yer almaktadır. Sonuçlar incelendiğinde, ‘*Tutum*’ alt boyut puanları hariç diğer tüm alt boyutlarda yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşayan öğrencilerin I. uygulama ve II. uygulama puanlarının farklılaşmadığı, yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşamayan öğrencilerin ise tüm alt boyutlarda I. uygulama ve II. uygulama puanlarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 31. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Beden Eğitimi Dersinde Yaralanma/Sakatlanma Deneyimi Yaşama Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama)

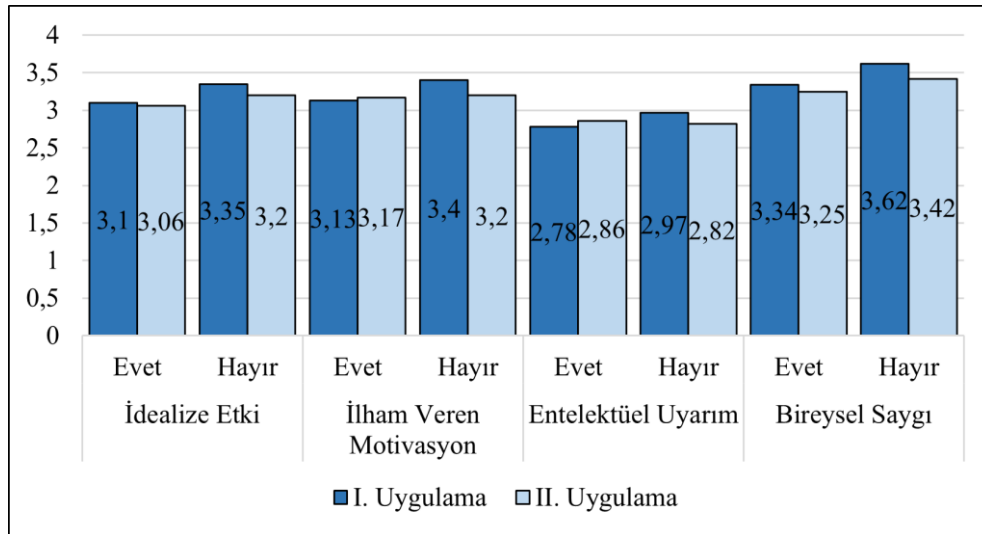
		Test	n	Ort.	t	p
<i>Tutum</i>	Evet	I. Uygulama	169	3.47	2.49	0.01
		II. Uygulama	198	3.28		
	Hayır	I. Uygulama	2014	3.67	9.07	0.00
		II. Uygulama	1908	3.46		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Evet	I. Uygulama	169	3.92	1.20	0.23
		II. Uygulama	198	3.83		
	Hayır	I. Uygulama	2014	3.83	3.90	0.00
		II. Uygulama	1908	3.75		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Evet	I. Uygulama	169	3.76	1.36	0.18
		II. Uygulama	198	3.66		
	Hayır	I. Uygulama	2014	3.91	8.43	0.00
		II. Uygulama	1908	3.71		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Evet	I. Uygulama	169	3.60	1.55	0.12
		II. Uygulama	198	3.47		
	Hayır	I. Uygulama	2014	3.60	8.20	0.00
		II. Uygulama	1908	3.39		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Evet	I. Uygulama	169	2.26	0.75	0.45
		II. Uygulama	198	2.32		
	Hayır	I. Uygulama	2014	2.04	8.81	0.00
		II. Uygulama	1908	2.27		
<i>İdealize Etki</i>	Evet	I. Uygulama	169	3.10	0.55	0.58
		II. Uygulama	198	3.06		
	Hayır	I. Uygulama	2014	3.35	6.26	0.00
		II. Uygulama	1908	3.20		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Evet	I. Uygulama	169	3.13	0.42	0.67
		II. Uygulama	198	3.17		
	Hayır	I. Uygulama	2014	3.40	7.39	0.00
		II. Uygulama	1908	3.20		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Evet	I. Uygulama	169	2.78	0.93	0.35
		II. Uygulama	198	2.86		
	Hayır	I. Uygulama	2014	2.97	5.89	0.00
		II. Uygulama	1908	2.82		
<i>Bireysel Saygı</i>	Evet	I. Uygulama	169	3.34	1.10	0.27
		II. Uygulama	198	3.25		
	Hayır	I. Uygulama	2014	3.62	8.02	0.00
		II. Uygulama	1908	3.42		



Grafik 59. Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 60. Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü

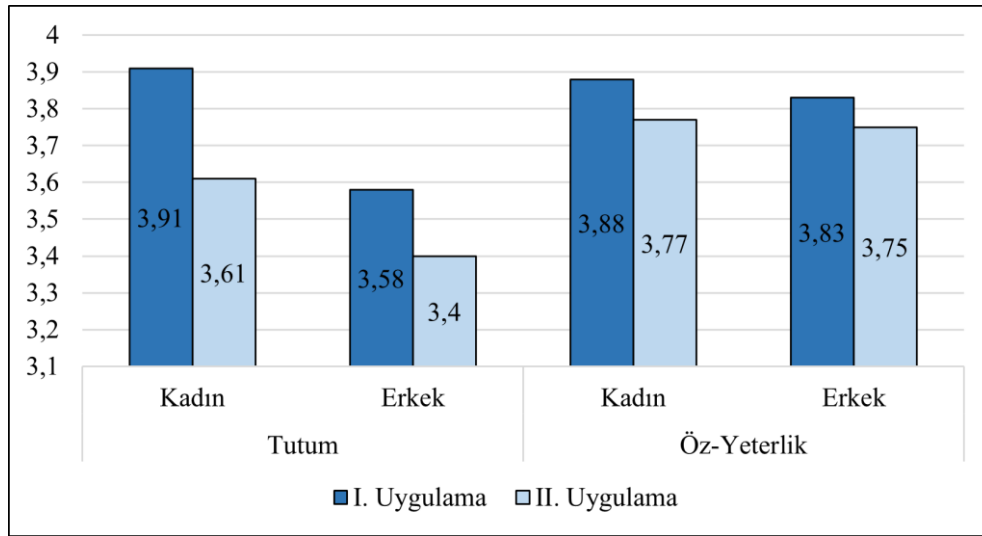


Grafik 61. Yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşama durumuna göre DÖÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü

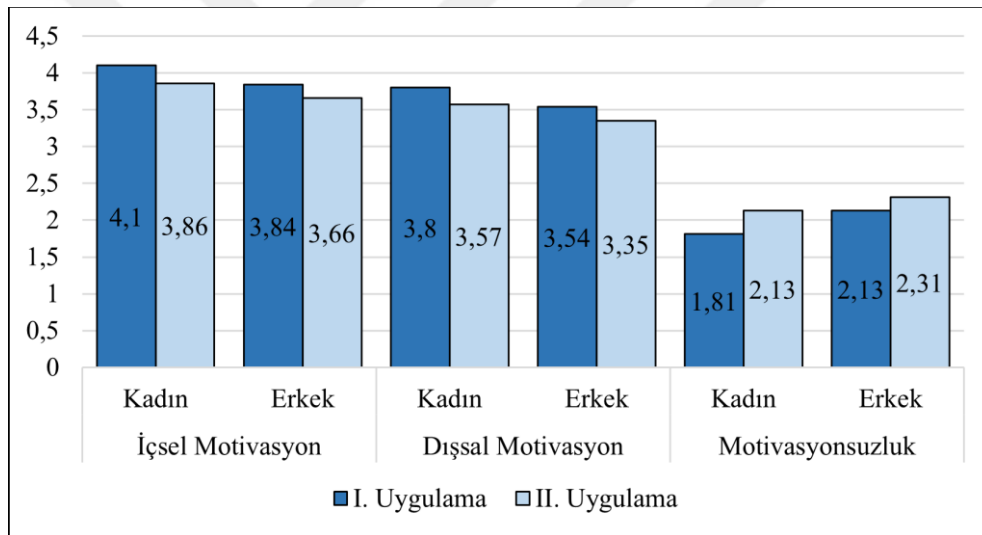
Tablo 32’de katılımcıların BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerinin cinsiyetine yönelik I. uygulama ve II. uygulama değerlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin, dersi yürüten öğretmenlerinin cinsiyetine göre tüm alt boyutlardan aldıkları I. uygulama ve II. uygulama puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Katılımcıların ‘*Motivasyonsuzluk*’ alt boyutundan aldıkları puanların arttığı, diğer tüm alt boyutlardan aldıkları puanların ise azaldığı görülmüştür.

Tablo 32. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Beden Eğitimi Öğretmeninin Cinsiyeti Değişkenine Göre Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama)

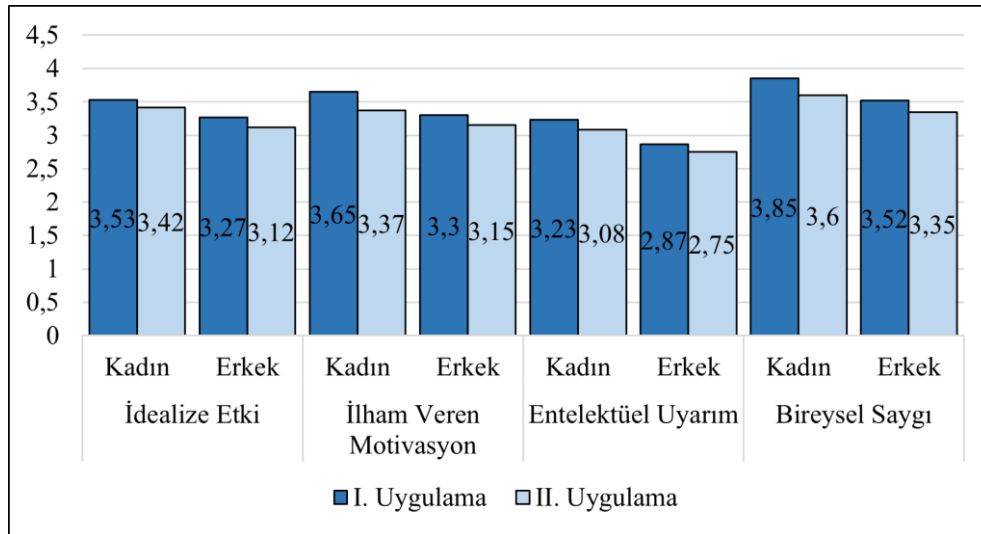
	Cinsiyet	Test	n	Ort.	t	p
<i>Tutum</i>	Kadın	I. Uygulama	498	3.91	6.77	0.00
		II. Uygulama	463	3.61		
	Erkek	I. Uygulama	1685	3.58	7.22	0.00
		II. Uygulama	1643	3.40		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Kadın	I. Uygulama	498	3.88	2.70	0.01
		II. Uygulama	463	3.77		
	Erkek	I. Uygulama	1685	3.83	3.35	0.00
		II. Uygulama	1643	3.75		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Kadın	I. Uygulama	498	4.10	5.32	0.00
		II. Uygulama	463	3.86		
	Erkek	I. Uygulama	1685	3.84	6.88	0.00
		II. Uygulama	1643	3.66		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Kadın	I. Uygulama	498	3.80	4.47	0.00
		II. Uygulama	463	3.57		
	Erkek	I. Uygulama	1685	3.54	6.91	0.00
		II. Uygulama	1643	3.35		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Kadın	I. Uygulama	498	1.81	6.44	0.00
		II. Uygulama	463	2.13		
	Erkek	I. Uygulama	1685	2.13	6.45	0.00
		II. Uygulama	1643	2.31		
<i>İdealize Etki</i>	Kadın	I. Uygulama	498	3.53	2.25	0.03
		II. Uygulama	463	3.42		
	Erkek	I. Uygulama	1685	3.27	5.79	0.00
		II. Uygulama	1643	3.12		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Kadın	I. Uygulama	498	3.65	5.15	0.00
		II. Uygulama	463	3.37		
	Erkek	I. Uygulama	1685	3.30	5.14	0.00
		II. Uygulama	1643	3.15		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Kadın	I. Uygulama	498	3.23	2.90	0.00
		II. Uygulama	463	3.08		
	Erkek	I. Uygulama	1685	2.87	4.29	0.00
		II. Uygulama	1643	2.75		
<i>Bireysel Saygı</i>	Kadın	I. Uygulama	498	3.85	5.38	0.00
		II. Uygulama	463	3.60		
	Erkek	I. Uygulama	1685	3.52	6.18	0.00
		II. Uygulama	1643	3.35		



Grafik 62. Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 63. Beden eğitimi öğretmeninin cinsiyetine göre BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü

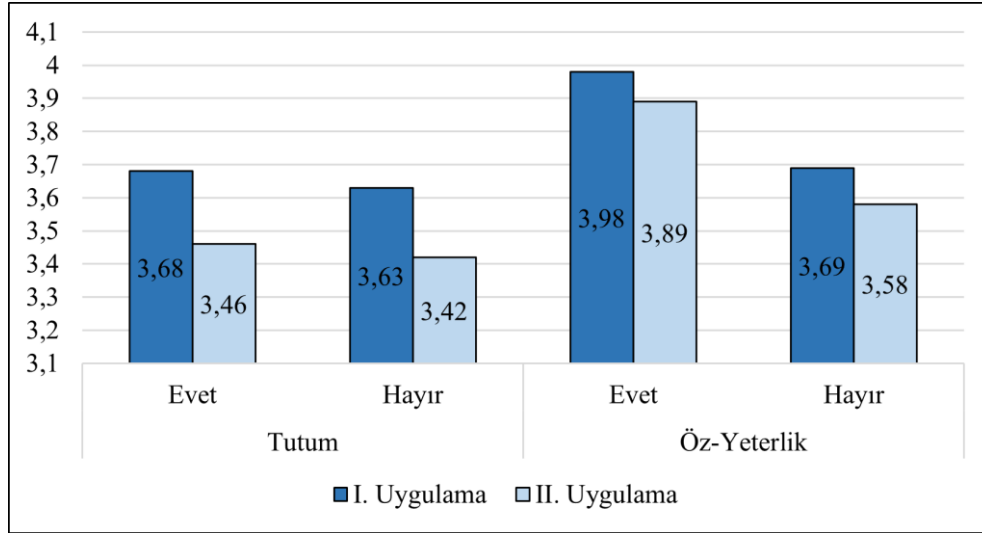


Grafik 64. Beden eğitimi öğretmenin cinsiyetine göre DÖÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü

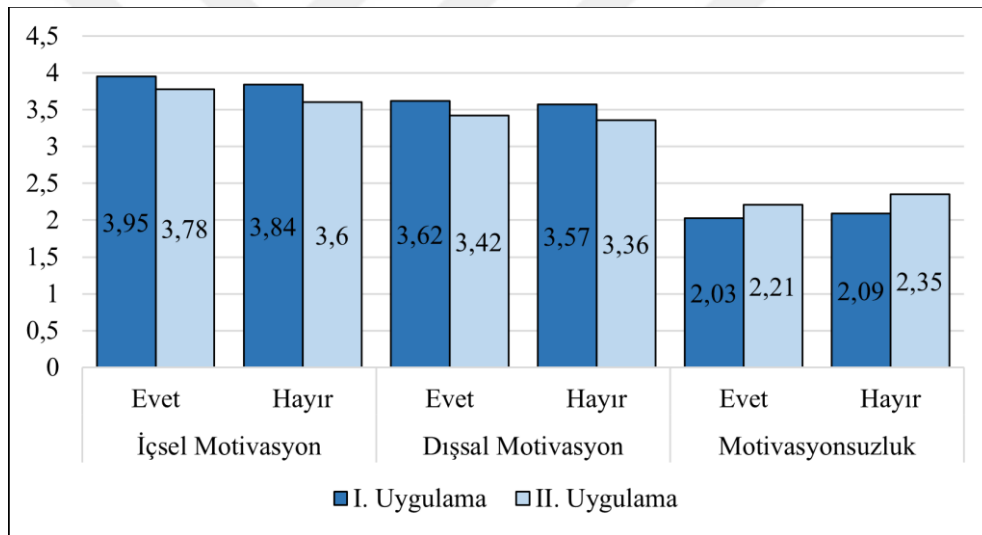
BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ puanlarının ailede sporla ilgilenen kişi bulunma durumu değişkenine göre I. ve II. uygulama değerlerinin karşılaştırmasına ilişkin tek örneklem t-testi sonuçları Tablo 33'te yer almaktadır. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların, ölçeklerin tüm alt boyutlarından aldıkları I. uygulama ve II. uygulama puanlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, '*Motivasyonsuzluk*' alt boyut puanlarının arttığı, diğer tüm alt boyut puanlarının ise azaldığı görülmektedir.

Tablo 33. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Ailede Sporla İlgilenen (İzleyici, Sporcu, Antrenör, Hakem Gibi) Birey Bulunma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama)

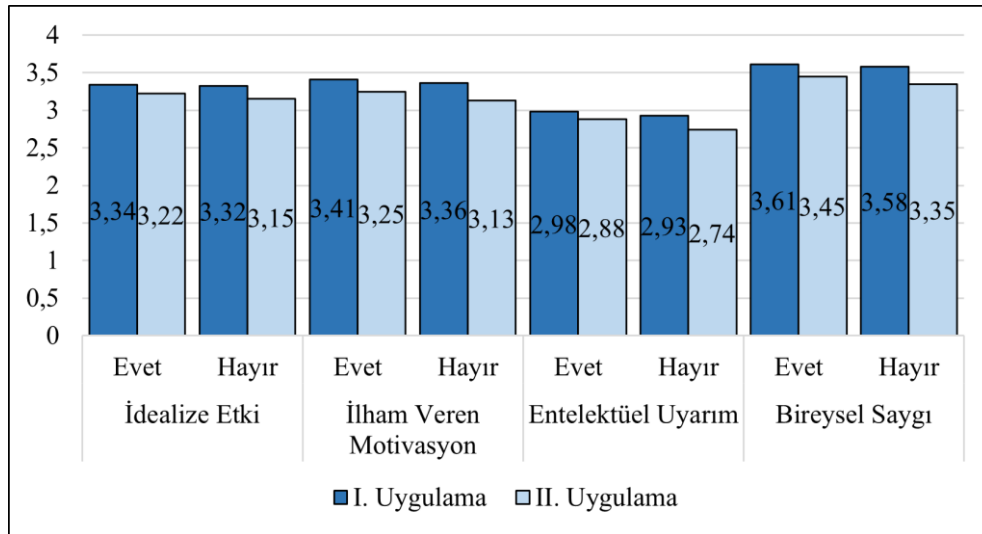
		Test	n	Ort.	t	p
<i>Tutum</i>	Evet	I. Uygulama	1104	3.68	7.26	0.00
		II. Uygulama	1209	3.46		
	Hayır	I. Uygulama	1079	3.63	6.48	0.00
		II. Uygulama	897	3.42		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Evet	I. Uygulama	1104	3.98	3.48	0.00
		II. Uygulama	1209	3.89		
	Hayır	I. Uygulama	1079	3.69	3.67	0.00
		II. Uygulama	897	3.58		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Evet	I. Uygulama	1104	3.95	5.75	0.00
		II. Uygulama	1209	3.78		
	Hayır	I. Uygulama	1079	3.84	6.77	0.00
		II. Uygulama	897	3.60		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Evet	I. Uygulama	1104	3.62	5.91	0.00
		II. Uygulama	1209	3.42		
	Hayır	I. Uygulama	1079	3.57	5.76	0.00
		II. Uygulama	897	3.36		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Evet	I. Uygulama	1104	2.03	5.55	0.00
		II. Uygulama	1209	2.21		
	Hayır	I. Uygulama	1079	2.09	7.05	0.00
		II. Uygulama	897	2.35		
<i>İdealize Etki</i>	Evet	I. Uygulama	1104	3.34	3.99	0.00
		II. Uygulama	1209	3.22		
	Hayır	I. Uygulama	1079	3.32	5.09	0.00
		II. Uygulama	897	3.15		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Evet	I. Uygulama	1104	3.41	4.65	0.00
		II. Uygulama	1209	3.25		
	Hayır	I. Uygulama	1079	3.36	5.98	0.00
		II. Uygulama	897	3.13		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Evet	I. Uygulama	1104	2.98	2.98	0.00
		II. Uygulama	1209	2.88		
	Hayır	I. Uygulama	1079	2.93	5.06	0.00
		II. Uygulama	897	2.74		
<i>Bireysel Saygı</i>	Evet	I. Uygulama	1104	3.61	5.16	0.00
		II. Uygulama	1209	3.45		
	Hayır	I. Uygulama	1079	3.58	6.43	0.00
		II. Uygulama	897	3.35		



Grafik 65. Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 66. Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü

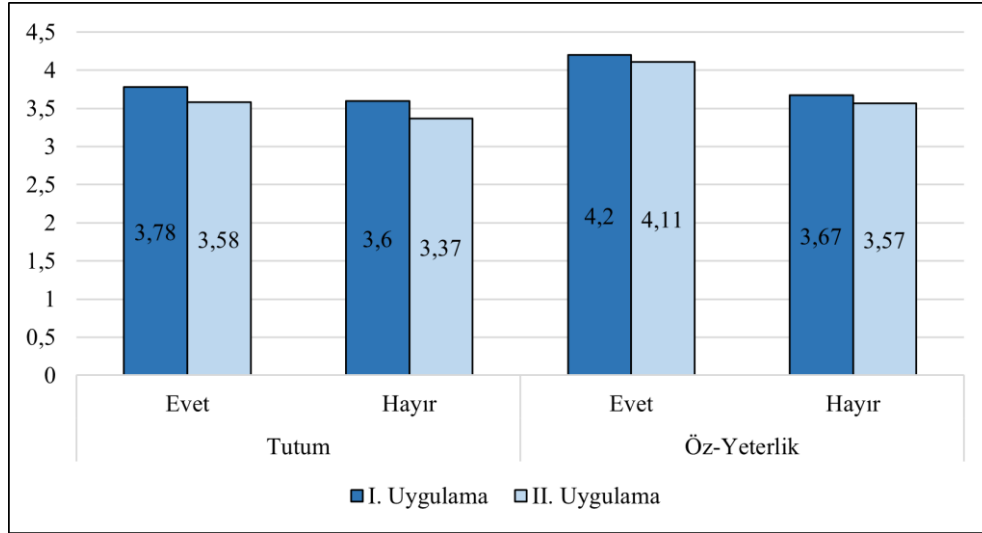


Grafik 67. Ailede sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör, hakem gibi) birey bulunma durumuna göre DÖÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü

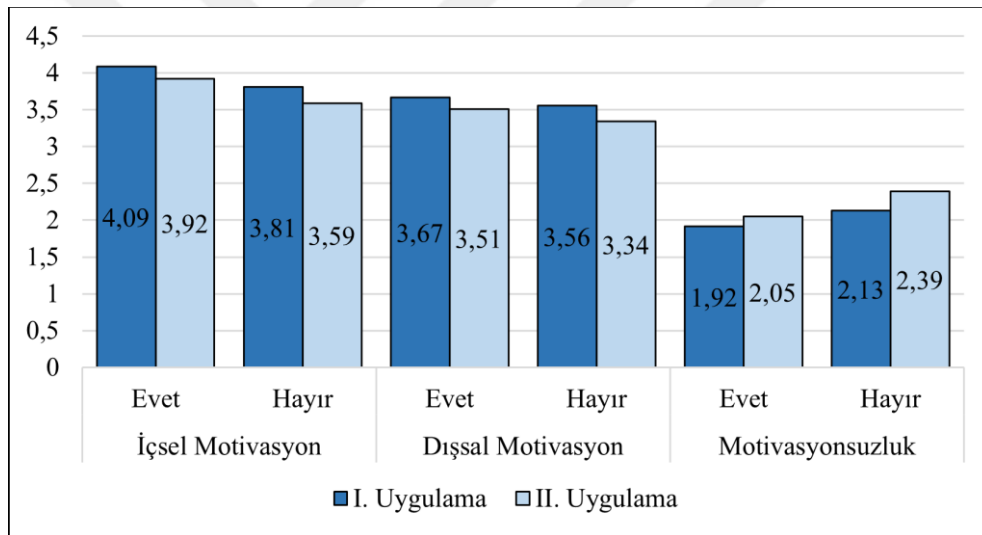
Tablo 34’te ortaokul ve lise öğrencilerinin BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ alt boyutlarından aldıkları puanların okul spor takımına katılma durumuna göre I. uygulama ve II. uygulama değerlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Katılımcıların, okul spor takımına katılma durumuna göre ‘Entelektüel Uyarım’ alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda I. ve II. uygulama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışma kapsamındaki öğrencilerin, ‘Motivasyonsuzluk’ alt boyutundan aldıkları puanların arttığı, anlamlı farklılığın olduğu diğer tüm alt boyutlardan aldıkları puanların ise azaldığı görülmüştür.

Tablo 34. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Okul Spor Takımında Yer Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama)

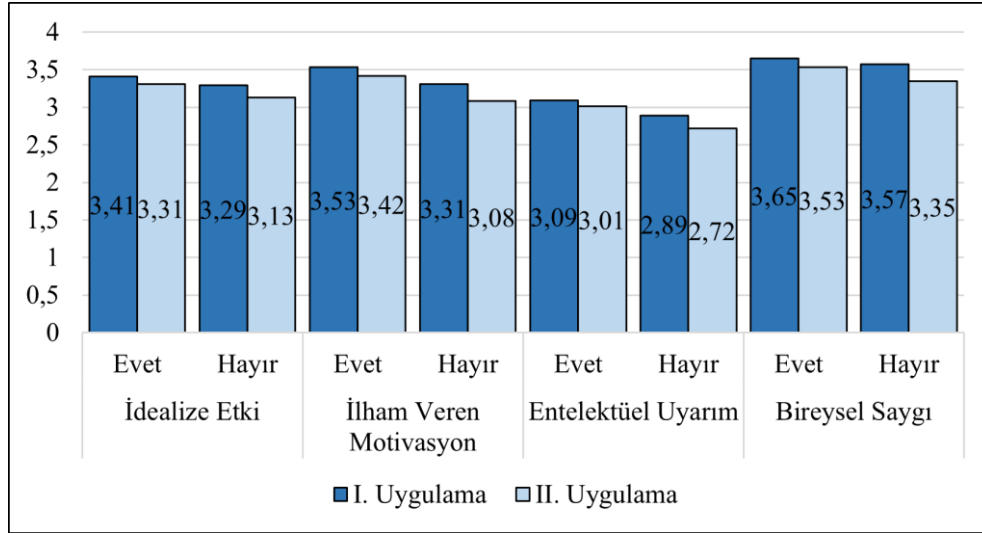
		Test	n	Ort.	t	p
<i>Tutum</i>	Evet	I. Uygulama	696	3.78	5.18	0.00
		II. Uygulama	725	3.58		
	Hayır	I. Uygulama	1487	3.60	8.50	0.00
		II. Uygulama	1381	3.37		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Evet	I. Uygulama	696	4.20	3.01	0.00
		II. Uygulama	725	4.11		
	Hayır	I. Uygulama	1487	3.67	3.96	0.00
		II. Uygulama	1381	3.57		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Evet	I. Uygulama	696	4.09	4.62	0.00
		II. Uygulama	725	3.92		
	Hayır	I. Uygulama	1487	3.81	7.74	0.00
		II. Uygulama	1381	3.59		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Evet	I. Uygulama	696	3.67	3.81	0.00
		II. Uygulama	725	3.51		
	Hayır	I. Uygulama	1487	3.56	7.39	0.00
		II. Uygulama	1381	3.34		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Evet	I. Uygulama	696	1.92	3.21	0.00
		II. Uygulama	725	2.05		
	Hayır	I. Uygulama	1487	2.13	8.46	0.00
		II. Uygulama	1381	2.39		
<i>İdealize Etki</i>	Evet	I. Uygulama	696	3.41	2.74	0.01
		II. Uygulama	725	3.31		
	Hayır	I. Uygulama	1487	3.29	5.82	0.00
		II. Uygulama	1381	3.13		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Evet	I. Uygulama	696	3.53	2.49	0.01
		II. Uygulama	725	3.42		
	Hayır	I. Uygulama	1487	3.31	7.24	0.00
		II. Uygulama	1381	3.08		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Evet	I. Uygulama	696	3.09	1.79	0.07
		II. Uygulama	725	3.01		
	Hayır	I. Uygulama	1487	2.89	5.62	0.00
		II. Uygulama	1381	2.72		
<i>Bireysel Saygı</i>	Evet	I. Uygulama	696	3.65	3.14	0.00
		II. Uygulama	725	3.53		
	Hayır	I. Uygulama	1487	3.57	7.75	0.00
		II. Uygulama	1381	3.35		



Grafik 68. Okul spor takımında yer alma durumuna göre BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 69. Okul spor takımında yer alma durumuna göre BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü

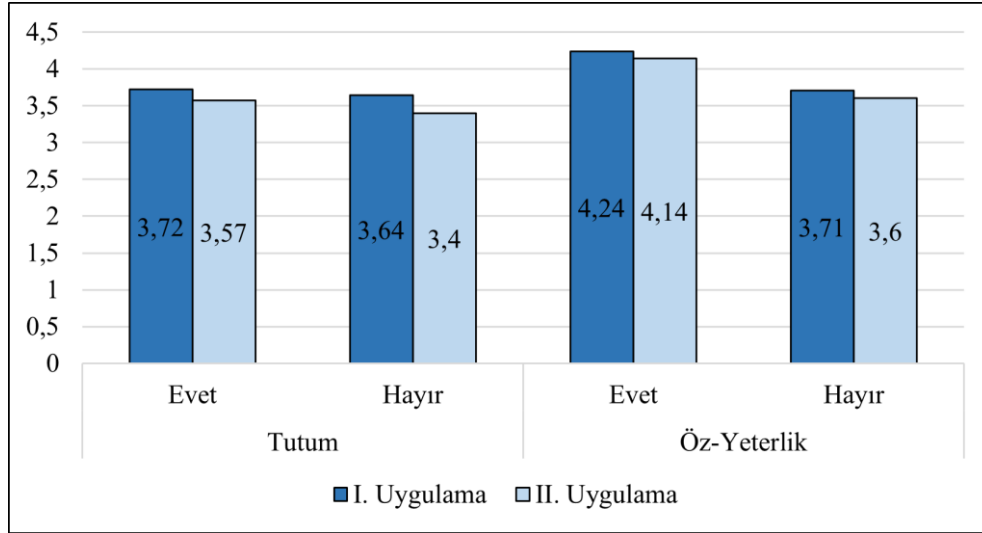


Grafik 70. Okul spor takımında yer alma durumuna göre DÖÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü

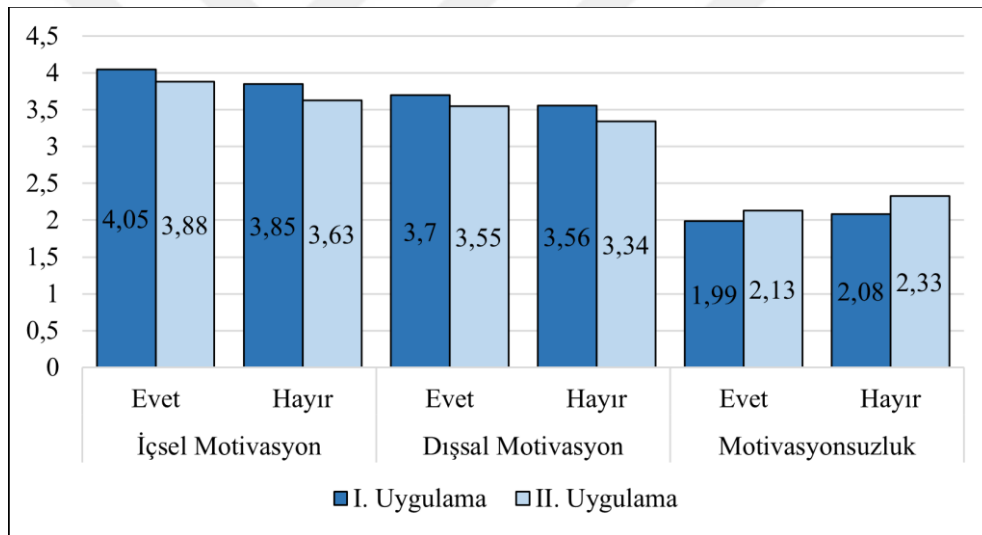
Tablo 35’te çalışma kapsamındaki öğrencilerin BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ alt boyutlarından aldıkları puanların lisanslı bir şekilde spor yapma durumuna göre I. uygulama ve II. uygulama değerlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek örneklem t-testi sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların, lisanslı bir şekilde spor yapma durumuna göre tüm alt boyutlarda I. uygulama ve II. uygulama değerleri arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin, ‘*Motivasyonsuzluk*’ alt boyutundan aldıkları puanların arttığı, diğer tüm alt boyutlardan aldıkları puanların ise azaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 35. BEYÖ, BEMÖ ve DÖÖ Puanlarının Bir Spor Kulübüne Bağlı Olarak (Lisanslı) Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama)

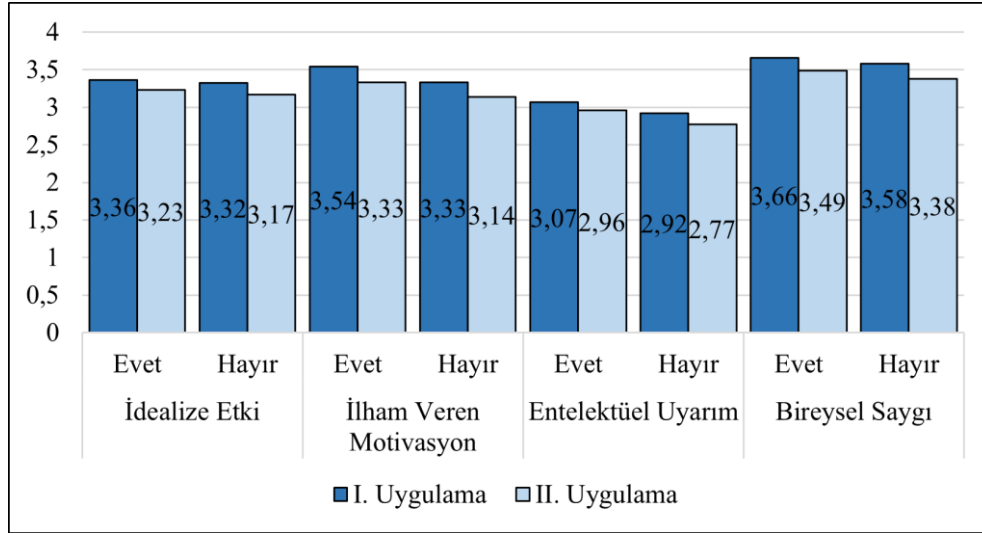
		Test	n	Ort.	t	p
<i>Tutum</i>	Evet	I. Uygulama	524	3.72	3.60	0.00
		II. Uygulama	594	3.57		
	Hayır	I. Uygulama	1659	3.64	9.46	0.00
		II. Uygulama	1512	3.40		
<i>Öz-Yeterlik</i>	Evet	I. Uygulama	524	4.24	2.84	0.01
		II. Uygulama	594	4.14		
	Hayır	I. Uygulama	1659	3.71	4.48	0.00
		II. Uygulama	1512	3.60		
<i>İçsel Motivasyon</i>	Evet	I. Uygulama	524	4.05	4.04	0.00
		II. Uygulama	594	3.88		
	Hayır	I. Uygulama	1659	3.85	8.01	0.00
		II. Uygulama	1512	3.63		
<i>Dışsal Motivasyon</i>	Evet	I. Uygulama	524	3.70	3.15	0.00
		II. Uygulama	594	3.55		
	Hayır	I. Uygulama	1659	3.56	7.83	0.00
		II. Uygulama	1512	3.34		
<i>Motivasyonsuzluk</i>	Evet	I. Uygulama	524	1.99	3.06	0.00
		II. Uygulama	594	2.13		
	Hayır	I. Uygulama	1659	2.08	8.51	0.00
		II. Uygulama	1512	2.33		
<i>İdealize Etki</i>	Evet	I. Uygulama	524	3.36	3.14	0.00
		II. Uygulama	594	3.23		
	Hayır	I. Uygulama	1659	3.32	5.48	0.00
		II. Uygulama	1512	3.17		
<i>İlham Veren Motivasyon</i>	Evet	I. Uygulama	524	3.54	4.28	0.00
		II. Uygulama	594	3.33		
	Hayır	I. Uygulama	1659	3.33	6.07	0.00
		II. Uygulama	1512	3.14		
<i>Entelektüel Uyarım</i>	Evet	I. Uygulama	524	3.07	2.39	0.02
		II. Uygulama	594	2.96		
	Hayır	I. Uygulama	1659	2.92	5.21	0.00
		II. Uygulama	1512	2.77		
<i>Bireysel Saygı</i>	Evet	I. Uygulama	524	3.66	4.01	0.00
		II. Uygulama	594	3.49		
	Hayır	I. Uygulama	1659	3.58	7.30	0.00
		II. Uygulama	1512	3.38		



Grafik 71. Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre BEYÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 72. Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre BEMÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü



Grafik 73. Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapma durumuna göre DÖÖ alt boyut I. ve II. uygulama puanlarının grafiksel görünümü

4. 3. Nitel Bölüm

4. 3. 1. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Görüşler

Araştırmaya katılan öğrencilere ilk olarak beden eğitimi dersi hakkındaki görüşlerinin ne olduğu, dersin önemi ve gerekliliği ve işlemiş oldukları derslerin verim durumu ile ilgili düşüncelerinin elde edinilmesinin amaçlandığı açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin ders hakkındaki düşünceleri, derse yönelik genel görüşler, beden eğitimi dersinin önem durumu ve gerekliliği, dersin gerekli olmasına yönelik ifade edilen nedenler, dersin gerekli olmama nedenleri, dersin verim durumu, dersin verimli olma nedenleri ve dersin verimli olmama nedenleri olarak sekiz ana tema altında incelenmiştir.

Tablo 36. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Genel Görüşler

Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Güzel	Ö4, Ö5, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö24	9
Dinlenmeyi sağlayan/Rahatlatıcı	Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö17, Ö21, Ö25, Ö26	8
Eğlenceli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8	5
Aktivite içeren/yapılan	Ö6, Ö7, Ö9, Ö26	4
Boş geçen	Ö15, Ö18, Ö22, Ö26	4
Motivasyon sağlayan	Ö10, Ö13, Ö20	3
Bilgi öğretici	Ö2, Ö3	2
Olması gereken	Ö11, Ö23	2
Spora yönlendiren	Ö20, Ö23	2
Sıkıcı	Ö8	1
Daha çok bilgi öğretilmesi gereken	Ö12	1
Spor yapılan	Ö19	1
Kişisel gelişime katkıda bulunan	Ö20	1
Açık havada yapılan	Ö24	1

Katılımcılar genel olarak beden eğitimi dersinin eğlenceli, bilgi öğretici, güzel, aktivite içeren/yapılan, dinlenmeyi sağlayan/rahatlatıcı, motivasyon sağlayan, olması gereken, spor yapılan, spora yönlendiren, kişisel gelişime katkıda bulunan ve açık havada yapılan bir ders olduğunu belirtirken, bazı öğrenciler ise dersin sıkıcı, daha çok bilgi öğretilmesi gereken ve boş geçen bir ders olduğunu ifade etmişlerdir (Tablo 36).

Öğrencilerden Ö2 bu konu ile ilgili düşüncelerini: *Bence eğlenceli bir ders. Bazı bilgileri öğrenmemizi sağlıyor* şeklinde ifade ederken, Ö7: *Bazılarına göre boş ders gibi görünse de bizim için gerekli en azından dinlenme açısından da aktivite açısından da zaman geçirdiğimiz bir ders* şeklinde ifade etmiştir. Ö8 ise ders içerisinde aynı şeylerin yapılmasından dolayı dersin sıkıcı geçtiğini ifade ederek düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

Beden eğitimi dersi aslında çok eğlenceli bir derstir. Ama ben beden eğitimi dersini çok sevmiyorum çünkü ben daha doğrusu normal Matematik, Türkçe gibi derslerle daha ilgiliyim beden de çok bir şey yapmıyoruz yani basketbolu ben çok sevmiyorum çoğunlukla basketbol oynadığımız için biraz sıkıcı geliyor.

Ö13 ise düşüncelerini: *Hocam evde atamadığımız enerjiyi burada attığımız haftada iki saat bile olsa motive olduğumuz bir ders* şeklinde dile getirmiştir. Ders içerisinde spor yapma imkânı

bulduklarını belirten Ö19 konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: *Güzel ders hafta içinde şey imkânı spor yapma imkânı buluyoruz hocaların bizi serbest bıraktığı sürece güzel bir ders yani. Ö20'nin bu konu hakkındaki düşünceleri ise şu şekildedir:*

Beden eğitimi dersini seviyorum katılmayı da seviyorum. Genel olarak spora katkıda kişisel gelişime katkıda bulunduğunu düşünüyorum zorunlu olması gerektiğini de düşünüyorum çünkü hem motivasyonumuzu etkiliyor kişinin kendi gelişimin de spora zaten ben burada beden eğitimi dersi ile başladım beni de etkiledi o yüzden.

Ö23 beden eğitimi dersinin kendisinin spora yönelmesine katkı sağladığına vurgu yaparak görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *Bence çok gerekli bir ders çünkü spor yapmamda zaten ilk olarak beden dersinde şey öğrenmiştim tenis oynamayı hocam orada öğretmişti sonra işte hocadan kurs almıştım öyle geliştirmiştim o yüzden çok gerekli bir ders olduğunu düşünüyorum.*

Tablo 37. Beden Eğitimi Dersinin Önemi

Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Önemli	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25	21
Önemli değil	Ö3, Ö18, Ö22, Ö26	4
Kısmen önemli	Ö11	1

Araştırmaya katılan öğrencilerden 21'i dersin önemli olduğunu, 1 öğrenci kısmen önemli olduğunu ve 4 öğrenci ise dersin önemli olmadığını belirtmiştir (Tablo 37). Katılımcılardan Ö5 konu ile ilgili düşüncelerini aşağıdaki gibi dile getirerek dersin önemine vurgu yapmıştır.

Önemli bir ders mi tabi ki de önemli bir ders olarak önemli de sportif konuda benim için çok değerli bir ders okulda zaten tek öğle arasında maç yapabiliyorum ve o derste yapabiliyorum. Genellikle ikisinde yaptığımdan dolayı gitmesini istemediğimden dolayı hatta şu yedinci sınıfta seçmeli bir kâğıt veriyorlar orada ilk beden olarak işaretledim sonrası değişiyor.

Ö6 düşüncelerini: *Tabi ki o da farklı bir sosyal aktivite. Yani öğrencilerin kendilerine ait yetenekleri var yani bizim olmasa bile yeteneklerin ortaya çıkmasını da sağlıyor şeklinde belirtirken, Ö11 ise şu şekilde dile getirmiştir:*

Ya şöyle söyleyeyim bir Matematik, Türkçe, Fen kadar önemli bir ders değil yani onlar daha önemli dersler ama beden eğitiminin de olması az önce dediğim gibi yararlı bir şey hem çocukları nasıl söyleyeyim çocukları çeşitli sporlara da yönelebiliyorlar yararlı oluyor yani.

Katılımcılardan Ö3 dersin önemli olmaması ile ilgili düşüncelerini: *Çokta bir yararlı ders değil yani. Çünkü bir şey öğrenmiyoruz yani sadece sporla idmanla ilgili bir şeyler öğreniyoruz şeklinde ifade etmiştir. Ö22 lisedeki öğrenimi üniversiteye hazırlık olarak gördüğünü belirterek bu konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: Bence olmalı ama lisede hiç olmamalı. Yani matematik falan işleyelim. Ö26 ise dersin önemli olmadığını belirtmiş ve bunu şu şekilde dile getirmiştir: Hayır. Çünkü hep boş bırakıyorlar başka bir aktivite falan yaptırırsalar neyse de hep boş bırakıyorlar. Öğrenciler dersin önemli görülmemesini herhangi bir aktivite yaptırılmamasına ve öğrencilerin ders içerisinde boş bırakmasına bağlamışlardır.*

Tablo 38. Beden Eğitimi Dersinin Gerekliliği

Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Gerekli	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25	22
Gerekli değil	Ö3, Ö18, Ö22, Ö26	4

Tablo 38 incelendiğinde öğrencilerden 22'si dersin gerekli olduğunu, 4 öğrenci ise dersin gerekli olmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan Ö1: *Evet. Çok gerekli olduğunu düşünüyorum* şeklinde görüşünü dile getirirken, Ö2 toplum içerisinde beden eğitimi dersinin çok fazla gerekli bir ders olarak görünmemesinden yakınlıkla kendi düşüncelerini: *Bence gerekli bir ders. Toplumumuzda fazla önemsenmese de bence gerekli* şeklinde belirtmiştir. Katılımcılardan Ö6 ise beden eğitimi dersini diğer derslere göre farklı bir aktivite olarak görmesinden dolayı gerekli olduğunu belirterek düşüncelerini *Tabi ki o da farklı bir sosyal aktivite* şeklinde ifade etmiştir. Diğer katılımcıların bazıları ise düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir.

Ö7: Bazılarına göre boş ders gibi görünse de bizim için gerekli.

Ö9: Bence olması gerekiyor.

Ö13: Bence gerekli bir ders yani.

Ö17: Gerekli bir ders.

Ö19: Yani evet olması gereken bir ders bence.

Ö23: Bence çok gerekli bir ders...

Katılımcılardan Ö24 okul içerisinde beden eğitimi dersinin gerekli bir ders olarak görünmediğini ifade ederek aslında öğrenciler açısından gerekli bir ders olduğuna vurgu yapmıştır. Konu ile ilgili görüşünü ise: *Yani bizim okulda çok gerekli bir ders olarak görünmüyor ama bence gerekli bir ders...* şeklinde ifade etmiştir.

Dersin gerekliliği ile ilgili olumsuz görüşler incelendiğinde öğrencilerden Ö3: *Çokta bir yararlı ders değil yani* şeklinde görüşünü ifade ederken dersin gerekli olmadığına vurgu yapmıştır. Ö18 ise dersin gerekli olma durumu ile ilgili görüşünü *Yani olmasa da olur.* şeklinde belirtmiş ve gerekli olarak görmediğini ifade etmiştir. Ö22 ise dersi sevmediğini ve bundan dolayı da gerekli bir ders olarak görmediğini ifade ederek görüşünü: *Hayır hayır ben sevmiyorum hiç de gerekli değil bence* şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 39. Beden Eğitimi Dersinin Gerekli Olma Nedenleri

Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Spora yönlendirme	Ö1, Ö9, Ö11, Ö12, Ö20, Ö23	6
Aktivite/spor yapma	Ö4, Ö7, Ö15, Ö19	4
Psikolojik olarak rahatlamayı sağlama	Ö9, Ö15, Ö19, Ö23	4
Enerji atma	Ö5, Ö13, Ö25	3
Dinlenme	Ö7, Ö15	2
Eğlenme	Ö1, Ö14	2
Beden sağlığı	Ö16, Ö21	2
Fiziksel gelişim	Ö17, Ö24	2
Güçlü olmayı sağlama	Ö1	1
Yeteneklerin ortaya çıkarılması	Ö6	1
Bilgi sahibi olmayı sağlama	Ö10	1
Kemik gelişimi	Ö13	1
Motivasyonu sağlama	Ö13	1

Katılımcılar beden eğitimi dersinin spora yönlendirme, güçlü olmayı sağlama, eğlenme, enerji atma, yeteneklerin ortaya çıkarılması, dinlenme, aktivite/spor yapma, bilgi sahibi olmayı sağlama, kemik gelişimi, motivasyonu sağlama, psikolojik olarak rahatlamayı sağlama, beden sağlığı ve fiziksel gelişim açısından gerekli olduğunu ifade etmişlerdir (Tablo 39).

Öğrenciler en çok spora yönlendirme açısından dersin gerekli olduğunu belirtmişlerdir ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmişlerdir.

Ö1: *Çünkü ben hocamın sayesinde şu anda boksa gidiyorum.*

Ö12: *Çünkü dediğim gibi yani beden eğitimi dersi insanları spora teşvik ediyor ve sevebileceği sporları onlara öğretiyor o yüzden.*

Ö20: *...dediğim gibi sporsal açıdan spora başlamak açısından çok önemli ben spora dediğim gibi burada başladım dediğim gibi birçok kişi benim gibi burada başladı ortaokulda bu kadar aktif değildim şimdi daha aktifim şimdiki dersler sayesinde.*

Katılımcılardan Ö6 ise dersin öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkarılması noktasında gerekli olduğunu ifade etmiş ve düşüncelerini: *Yani öğrencilerin kendilerine ait yetenekleri var. Yani bizim olmasa bile yeteneklerin ortaya çıkarılmasını sağlıyor şeklinde ifade etmiştir. Ö7 dersin dinlenme ve aktivite yapma açısından gerekli olduğunu ifade ederek düşüncelerini: ...En azından dinlenme açısından da aktivite açısından da zaman geçirdiğimiz bir ders şeklinde belirtmiştir. Ö19 ise ders içerisinde spor yapma imkânı bulduğunu belirterek konu ile ilgili görüşünü: *Çünkü bu okulda hafta içinde mesela dışarıya çıkamıyorum çok o yüzden burada hani spor yapma imkânı buluyorum o yüzden şeklinde dile getirmiştir. Diğer yandan öğrencilerden bazılarının ise düşünceleri şu şekildedir:**

Ö8: *Evet gerekli çünkü mesela voleybolu öğretiyor bize öğretmenlerimiz basketbolu öğretiyorlar bu basketbol ve voleybol yani bizim hayatımızda önemi var bunları yani eğer beden eğitimi öğretmeni olmak istiyorsan onlar lazım sana yani bence beden eğitimi gerekli bir ders.*

Ö10: *Gerekli bir derstir çünkü nasıl diyeyim seviliyor beden eğitimi dersi seviliyor hem de dışarıda bilgili oluyorsun obezite o konularda daha bilgili oluyorsun mesela bir maç izlemeye gittin basketbol, futbol, voleybol onlarda daha bilgili oluyorsun manşet.*

Öğrencilerden Ö9, Ö15 ve Ö23 dersin psikolojik olarak rahatlamaya katkı sağladığından dolayı gerekli bir ders olduğunu belirterek sırasıyla düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

Ö9: *Her zaman ders olmaz kafa dağıtmamız da lazım o yüzden bizi rahatlatıyor. Yani bir rahatladıktan sonra derse girmek daha iyi oluyor.*

Ö15: *Haftada zaten genelde 2 saat oluyor o iki derste de yani kafamızı dinliyoruz yani oyun oynuyoruz bu nedenle gerekli bence.*

Ö23: *...dersin şeyinden normal derslerdeki o baskıcı şeyden kurtuluyoruz işte spor yapma rahatlatıyor bizi işte hocam o yüzden çok gerekli bir ders olduğunu düşünüyorum.*

Ö21 beden sağlığı açısından dersin gerekli olduğunu belirtmiş ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: *Evet vücudumuzu işte çalıştırıyor bazı kaslarımızı o yüzden gerekli.* Katılımcılardan Ö17 fiziksel gelişim açısından dersin gerekli olduğunu ifade ederken okul içerisinde çoğunlukla serbest bırakılmalarından yakınmaktadır: *Fiziksel açıdan gerekli bir ders ama bence bu okulda çok üstüne gidildiğini düşünmüyorum serbest bırakıyorlar çoğunlukla serbest oluyorsunuz çok fazla bir şey yaptırılmıyor ama öyle.* Ö24 ise fiziksel gelişime vurgu yaparken dersin gerekli olma nedenini şu

şekilde belirtmiştir: ...*bence gerekli bir ders çocuğuz sonuçta yani hareket etmeliyiz önemli bir ders yani.*

Tablo 40. Beden Eğitimi Dersinin Gerekli Olmama Nedenleri

Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Bir şey öğretilmemesi	Ö3, Ö26	2
Eğitime katkı sağlamaması	Ö18, Ö22	2
Aktivite yapılmaması	Ö26	1
Öğrencilerin boş bırakılması	Ö26	1

Araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğrencilerinden 2'si ders içerisinde bir şey öğretilmemesi, 2'si eğitime katkı sağlamaması, 1'i aktivite yapılmaması ve 1'i öğrencilerin boş bırakılmasından dolayı dersin gerekli olmadığını belirtmişlerdir (Tablo 40).

Öğrencilerden Ö18 dersin gerekli olmamasının nedeni olarak 8. sınıf olmasından dolayı sınava hazırlandığını ve bu nedenle de dersin eğitimine bir katkı sağlamadığını belirtmiş ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: *Yani olmasa da olur. Böyle eğitime çok bir katkı sağladığını düşünmüyorum.* Ö22 beden eğitimi dersinin eğitime bir katkısının olmadığından dolayı gerekli olmadığını ifade etmiş ve düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *Yani matematik falan işleyelim. Ortaokulda olmalı yani o kadar ders falan işliyorlar. Lisede işte yaş olarak daha büyüğüz ve ders çalışmalıyız.* Katılımcılardan Ö26 ise: *Çünkü hep boş bırakıyorlar başka bir aktivite falan yaptırırsalar neyse de hep boş bırakıyorlar* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Tablo 41. Beden Eğitimi Dersinin Verim Durumu

Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Verimli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25	19
Verimli değil	Ö12, Ö13, Ö17, Ö24, Ö26	5
Kısmen verimli	Ö8, Ö15	2

Araştırmaya katılan öğrencilerden 2 öğrenci dersin kısmen verimli geçtiğini, 19 öğrenci verimli geçtiğini, 5 öğrenci ise verimli geçmediğini belirtmiştir (Tablo 41). Katılımcıların bu konu ile ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

Ö2: *Bence gayet verimli.*

Ö4: *Düşünüyorum verimli evet.*

Ö5: Benim için genellikle verimli geçiyor.

Ö7: Evet verimli geçiyor.

Ö8: Yani bazen verimli geçiyor bazen geçmiyor.

Ö18: Güzel geçiyor yani verimli geçiyor.

Ö19: Bence kendi adıma verimli geçiyor.

Ö20: ...verimli geçiyor bizim için...

Ö23: Evet verimli geçiyor.

Ö25: Ders verimli geçiyor yani.

Katılımcılardan Ö17 dersin verimli olmadığını ifade ederek görüşünü: *Yani verimlilik açısından bir şey yok* şeklinde ifade etmiştir. Ö24 ise okulun imkânlarının yetersizliğinden dolayı dersin verimli geçmediğini ifade etmiş ve görüşünü: *...fazla verimli geçtiğini düşünmüyorum* şeklinde ifade etmiştir. Ö26 ise dersin verimli geçip geçmediği ile ilgili yöneltilen soruya: *Hayır* yanıtını vererek derslerinin verimli geçmediğini dile getirmiştir.

Tablo 42. Beden Eğitimi Dersinin Verimli Olma Nedenleri

Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Dersin güzel geçmesi/katılım sağlanması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25	15
Yarışmaların yapılması	Ö16	1

Tablo 42 incelendiğinde öğrenciler dersin güzel geçmesi/katılım sağlanması ve yarışmaların yapılmasından dolayı derslerin verimli geçtiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö5 dersin verimli geçtiğini belirterek verimli olma nedeni ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Arkadaşlarla genellikle maç oynadığımızdan dolayı hocalarda izin veriyor tabi futbol toplarıyla antrenmanlar barfiks değişik konularla kendimizi ısındırıp oynuyoruz zevkli geçiyor ders. Verimli de geçiyor. Bacak kaslarımda falan baya etkili oldu beden dersleri genellikle.

Katılımcılardan Ö11 dersin psikolojik olarak rahatlmasına katkı sağladığından dolayı verimli geçtiğini belirterek düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

Verimli geçiyor mu yani benim açımdan bakarsanız kafam rahatlıyor mu evet verimli geçiyor ama başka arkadaşlarım için verimli geçiyor mu bilmiyorum ama benim için verimli geçiyor.

Ö20 ise derse katılım sağlandığı takdirde verimli geçeceğine vurgu yaparak konu ile ilgili düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

Bence katılım oldukça verimli geçer öğretmen öğrencileri ile ilgilendikçe verimli geçer ben çok katılıyorum benim gibi katılan bir sürü arkadaşım var verimli geçiyor bizim için katılmayanlar için bir verimi olmadığını düşünüyorum.

Ö8 ise dersin bazen verimli bazen ise verimli geçmediğini belirtmiş ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Yani bazen verimli geçiyor bazen geçmiyor yani şöyle diyeyim bazen çünkü öğretmenimiz bize basketbol voleybol gibi şeyler oynatıyor ama çoğunlukla biz hep kızlar kalıyoruz erkekleri sahaya gönderiyorlar biz de hep tek kalıyoruz ama arkadaşlarımızla şey bizde can yakan top gibi şeyler oynuyoruz.

Diğer yandan ders içerisinde aynı şeylerin yapılmasından dolayı kısmen verimli geçtiğini belirten Ö15'in konu ile ilgili düşünceleri şu şekildedir:

Ya dediğim gibi işte sadece futbol oynadığımızdan bir de işte genelde ilk dersler kızlarla can oynuyoruz sonraki ders erkekler futbol kızlar yine can o yüzden şey... Geçiyor da yani öyle pek şey olmuyor her cuma aynı şeyleri tekrar ettiğimizden dolayı pek bir şey öğrenmiş olmuyoruz.

Ö16 ders içerisinde yapılan yarışmalar sayesinde dersin verimli geçtiğini belirtmiş ve konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir.

Yani öğretmen bazen hani böyle bize yarışmalar yaptırıyor ve verimli geçtiğini düşünüyorum bu yarışmalar sayesinde. Bazen serbestte bıraktığı oluyor ama yarışmalar sayesinde verimli geçiyor.

Tablo 43. Beden Eğitimi Dersinin Verimli Olmama Nedenleri

Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Aynı şeylerin yapılması	Ö8, Ö15	2
Sınava hazırlık	Ö12	1
Alan yetersizliği	Ö13	1
Öğretmenin serbest bırakması	Ö17	1
Okulun imkânlarının yetersizliği	Ö24	1
Bir şey yaptırılmaması	Ö26	1

Katılımcılar ders içerisinde aynı şeylerin yapılması, sınavlara hazırlık, alan yetersizliği, öğretmenin serbest bırakması, okulun imkânlarının yetersizliği ve derslerde bir şey

yaptırılmamasından dolayı derslerin verimli geçmediğini ifade etmişlerdir (Tablo 43). Ö8 ders içerisinde aynı şeylerin yapılmasından yakınlıkla konuya ilişkin görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

...yani şöyle diyeyim bazen çünkü öğretmenimiz bize basketbol voleybol gibi şeyler oynatıyor ama çoğunlukla biz hep kızlar kalıyoruz erkekleri sahaya gönderiyorlar biz de hep tek kalıyoruz ama arkadaşlarımızla şey bizde can yakan top gibi şeyler oynuyoruz.

Katılımcılardan Ö12 dersin verimli geçmemesinin nedenini sınava hazırlanmasına bağlayarak görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

...ben 8. sınıft olduğum için ve LGS'ye hazırlandığım için bu yıl beden eğitimi dersini çok verimli geçiremedim. 8. sınıf için aynı şeyi söyleyemem ama 5, 6, 7 de çok sevdiğim ve bayıldığım bir dersti benim için verimli geçiyordu ya her ders voleybol oynuyorduk mesela benim için verimli geçiyordu.

Öğrencilerden Ö17 ise öğretmenlerinin onları serbest bırakmasından dolayı dersin verimli geçmediğini belirtmiş ve düşüncelerini: *Yani Hoca serbest bıraktığı için yani verimlilik açısından bir şey yok sadece siz kendiniz oynuyorsunuz hoca serbest bırakıyor kendisi ne yapıyor bilmiyorum odasında şeklinde ifade etmiştir.* Ö24 ise: *Fazla düşünmüyorum çünkü okulda imkânlarımız yok o kadar fazla verimli geçtiğini düşünmüyorum... ve imam hatip olduğu için kızlar biraz hor görülüyor okulda zaten ilk başta beden eğitimi dersimiz yoktu sonradan hani oldu şeklinde düşüncelerini dile getirerek okulun imkanlarının yetersiz olmasından yakınmış ve bu nedenle dersin verimli geçmediğini belirtmiştir.* Ö26 ders içerisinde boş durmalarından kaynaklı olarak dersin verimli geçmediğini ifade ederek: *Hayır çünkü bir şey yaptırmıyor yani oturtturuyor bizi boş boş duruyoruz öyle bir kıyafet getirirsen artı eksi atıyor o kadar şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.*

Tablo 44. Beden Eğitimi Dersinde Yeterlilik İle İlgili Görüşler

Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Yeterli	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26	18
Kısmen yeterli	Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö18, Ö23	6
Yeterli değil	Ö14, Ö15	2

Tablo 44'te katılımcıların beden eğitimi dersinde yeterli olmak ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerden 6'sı beden eğitimi dersinde kendilerini kısmen yeterli, 18'si yeterli ve 2 öğrenci ise kendilerinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Beden eğitimi dersinde kısmen yeterli olduğunu belirten Ö2: *Ben fazla iyi değilim ama öğretmenlerim sayesinde daha iyi olacağımı düşünüyorum* şeklinde düşüncelerini belirtirken, Ö8: *Yani çok yetenekli de olamam çünkü daha önceden hiç basketbol hayatımda oynamamıştım çoğunlukla onları oynadığımız için ama bilmiyorum yani o bence öğretmenlerin görüşleri ben kendimi şey yapamam* ve Ö9: *Ben kendimi çok iyi bulmuyorum çok da kötü bulmuyorum yani iyi buluyorum* şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer yandan bazı öğrenciler aşağıdaki gibi düşüncelerini dile getirerek beden eğitimi dersinde yeterli olduklarını ifade etmişlerdir.

Ö1: *Görüyorum hatta fazlasıyla da görmeme gerek yok çünkü kendimi iyi olduğumu beden eğitimi dersinde de ispatlıyorum.*

Ö5: *Yeterlik açısından ben kendimi fiziksel olarak ve taktiksel olarak baya iyi buluyorum.*

Ö11: *Yeterlik açısından iyi değerlendiriyorum yani yapıyorum her şeyi yapabiliyorum yeteneğim var beden eğitimi üzerinde.*

Ö12: *Ben kendimi beden eğitimi dersinde yeterli buluyorum yani çok geri kaldığım bir ders değil iyiyim beden eğitimi dersinde ve sevdiğim sporlar yaptığım sporlarda var.*

Ö17: *Beden eğitimi dersinde yeterliyim yani her hareketi yapabilirdim ameliyat olmadan önce ellerimin üzerine kalkıyordum bacaklarımı açıyordum ama ameliyat olmam biraz engelledi beni.*

Ö24: *Bence yeterliyim yani çünkü hani çoğu alanda bir şeyler başarmışım hani başarabiliyorum elim yatkın.*

Diğer taraftan Ö14 ve Ö15 kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmiş düşüncelerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Ö14: *Hayır. Yapamadığımı düşünüyorum. Zor geliyor.*

Ö15: *Çok yeterli değilim yeterli olduğumu düşünmüyorum çünkü beden eğitimi dersinde hızlı koşanlar var genel olarak spora gidenler var lisanslı olanlar var onlar benden daha iyiler.*

Tablo 45. Beden Eğitimi Dersinde Yeterli Olmayı İfade Etme Durumu

<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>Toplam</i>
Gösterilenleri/aktiviteleri yapabilme	Ö3, Ö4, Ö9, Ö14, Ö16, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26	11
Spora ilgili olmak/sporu sevmek	Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14	5
Fiziksel aktivitelerde başarılı olma	Ö2, Ö20, Ö23, Ö26	4
Derse katılmak	Ö18, Ö19, Ö20, Ö22	4
Fiziksel olarak iyi olma/atletik olma	Ö5, Ö17, Ö20	3
Dersi sevmek	Ö11, Ö20	2
Kilolu olmamak	Ö15, Ö17	2
Hızlı koşabilmek	Ö15, Ö26	2
Oyunları bilme	Ö1	1
Saygılı olma	Ö1	1
Verimli olma	Ö2	1
Diyalog kurabilme	Ö2	1
Güzel ve verimli çalışma	Ö3	1
Bilgi sahibi olma	Ö6	1
Kendi istediklerini yapabilme	Ö7	1
Öğretmenin gözünde bir yere sahip olmak	Ö10	1
Yetenekli olmak	Ö11	1
Hızlı öğrenebilmek	Ö15	1
Çalışmak	Ö16	1
Etkili performans göstermek	Ö18	1

Katılımcılar beden eğitimi dersinde yeterli olmaktan oyunları bilme, saygılı olma, verimli olma, diyalog kurabilme, fiziksel aktivitelerde başarılı olma, gösterilenleri/aktiviteleri yapabilme, güzel ve verimli çalışma, fiziksel olarak iyi olma/atletik olma, bilgi sahibi olma, kendi istediklerini yapabilme, spora ilgili olmak/sporu sevmek, öğretmenin gözünde bir yere sahip olmak, yetenekli olmak, dersi sevmek, kilolu olmamak, hızlı koşabilmek, hızlı öğrenebilmek, çalışmak, derse katılmak ve etkili performans gösterebilmeyi anladıklarını belirtmişlerdir (Tablo 45).

Katılımcılardan Ö2 beden eğitimi dersinde yeterli olmaktan verimli olma, diyalog kurabilme ve fiziksel aktivitelerde başarılı olmayı anladığını belirterek konu ile ilgili görüşlerini: *Bence derste gerçekten de verimli olması lazım, diyalog kurabilmesi lazım diğerleriyle, fiziksel aktivitelerde başarılı olabilmesi lazım* şeklinde belirtmiştir. Ö5 ise: *Atletik ve fiziksel konuda vücudu güzel yani*

baya gelişmiş olması lazım atletik konusunda fiziksel olarak hızlı olmalı şeklinde düşüncelerini dile getirmiş ve yeterliliğin kişinin fiziksel durumu ile ilgili olduğuna değinmiştir. Ö12 konu ile ilgili düşüncelerini: Yani ilk önce bir spora ilgi duyması gerekiyor bence yani çünkü hani voleybol oynuyorsun ama ilgin yok onun bir tadı olmaz yani bence ilgi duyması gerekiyor bir şeye böyle istekle yapması gerekiyor şeklinde dile getirirken, Ö15: Beden dersinde öncesinde çok kilosu olmaması gerekiyor beden dersinde hızlı koşması gerekiyor genel olarak bir şeyleri kaldırabilmesi gerekiyor. Hızlı da öğrenmesi gerekiyor şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan Ö18 yeterli olmaktan derse katılım sağlamayı ve etkili performans göstermeyi anladığını belirtmiş ve görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: Derse katılması yani sınıfın çoğu sınıfta oturup test çözüyor yani hiç derse gelmiyorlar. Katılması lazım yani... Önceki yıllarda böyle biraz daha atılmak gerekiyor nasıl diyeyim maçta kaptan olma vesaire ya da etkili performans göstermek. Ö20 ise düşüncelerini: Bence ilk önce derse sevmeli derse katılım sağlamalı vücudunun da buna uygun olması lazım esneklik bence lazım yatkınlık bence lazım oynayacağın oyuna yatkınlık lazım bunlar gerekli şeklinde ifade ederken, Ö25 görüşünü: Yani hocanın dediklerini her şeyi tamı tamına yapmak şeklinde dile getirmiştir.

Aşağıdaki tablolarda katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik motivasyonları ile ilgili görüşleri yer almaktadır (Tablo 46, 47, 48, 49). Katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik motivasyonlarına yönelik düşünceleri beden eğitimi öğretmenin derse yönelik motivasyonu etkileme durumu, beden eğitimi öğretmenin derse yönelik motivasyonu etkileme şekli, motivasyon üzerinde etkili olan faktörler ve motivasyon üzerinde etkili olan faktörlerin kişinin motivasyonunu etkileme durumu olarak dört ana tema altında incelenmiştir.

Tablo 46. Beden Eğitimi Öğretmenin Derse Yönelik Motivasyonu Etkileme Durumu

	Katılımcılar	Toplam
Etkiler	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26	21
Olumlu	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö16, Ö23	9
Etkilemez	Ö3, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19	5

Araştırma yapılan grup üyelerinden 21'i beden eğitimi öğretmenin derse yönelik motivasyonu etkilediğini belirtirken, 5 katılımcı ise etkilemediğini ifade etmiştir. Ayrıca 9 katılımcı beden eğitimi öğretmenin onların motivasyonunu olumlu yönde de etkilediğini belirtmiştir (Tablo 46). Katılımcılardan Ö1 bu konu ile ilgili görüşünü: *Evet çok etkiliyor. Çok iyi motivasyon veriyor bize. Olumlu* şeklinde ifade ederken, Ö2 yöneltilen soruya: *Evet* cevabını vererek öğretmenin derse yönelik motivasyonu etkilediğini ifade etmiştir. Ö6 ise öğretmenlerin davranışlarının motivasyonunu

etkilediğini ifade ederek sadece beden eğitimi öğretmenlerinin değil diğer branş öğretmenlerinin de aynı şekilde motivasyonunu etkilediğini ifade etmiş ve görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Tabi ki. Yani bir güler yüzlü öğretmen vardır kendini sana çok yakın hissettirir bir de somurtan öğretmen vardır senin derse katılımını etkiler bu öğretmene de bağlıdır aslında çocuk kendini açması için öğretmenden de bir şey görmeli o yüzden. Bu okuldaki öğretmenlerin yani beden eğitimi öğretmenleri başta olmak üzere hepsi beni olumlu etkiliyor.

Diğer katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

Ö10: Etkiler.

Ö11: Beni olumlu etkiliyor. Tabi ki.

Ö12: Etkiler bence etkiler.

Ö15: Evet etkiliyor.

Ö18: Evet baya fazla.

Ö20: Kesinlikle etkiler.

Ö22: Evet evet beden eğitimi öğretmeni bence çok etkiliyor.

Ö24: Etkiliyor çok etkiliyor...

Katılımcılardan Ö3 ders içerisinde spor ile ilgili faaliyetlerin yapıldığını ve bundan dolayı da öğretmenin derse yönelik motivasyon üzerinde bir etkisi olmadığına vurgu yapmış ve konu ile ilgili düşüncelerini: *Çünkü yani sporla ilgili bir şeyler yapıyoruz dersi etkileyecek bir şey yok* şeklinde dile getirmiştir. Ö14 ve Ö17 ise yöneltilen soruya: *Hayır* yanıtını vererek öğretmenin derse yönelik motivasyonu etkilemediğini ifade etmişlerdir.

Tablo 47. Beden Eğitimi Öğretmeninin Derse Yönelik Motivasyonu Etkileme Şekli

Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Söyledikleriyle	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö18, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26	14
Teşvik ederek	Ö2, Ö12, Ö25	3
Ders içerisindeki davranışlarıyla	Ö6, Ö20	2
Yaptırdığı aktivitelerle	Ö8	1
Yönlendirerek	Ö11	1

Öğretmenin derse yönelik motivasyonu nasıl etkilediği konusunda ise öğrencilerden 3'ü teşvik ederek, 14'ü söyledikleriyle, 2'si ders içerisindeki davranışlarıyla, 1'er öğrenci ise yaptırdığı

aktivitelerle ve yönlendirerek etkilediğini dile getirmişlerdir (Tablo 47). Öğrenciler bu konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1: Çok iyi motivasyon bize veriyor. Yani biz düşünce bize motivasyon veriyor sana bir şey olmaz sen çok iyisin ayağa kalk diyor bize yardım ediyor.

Ö2: Dedğim gibi yani beni daha çok teşvik ederse belki ilerde sporla ilgili çok büyük başarılarım olabilir.

Ö5: Tabi yani kızdığı zaman motivasyon düşebiliyor yani moralin düşebiliyor ona etki yapabiliyor. Biz genellikle idmanlarda hoca bağırarak olduğundan dolayı hoca kızdığından dolayı bana fazla bir etkisi olmuyor ama arkadaşlarımı görüyorum beden dersinde hocanın kızdığı falan oluyor moralleri baya bir düşüyor o yüzden kötü oynamaya başlıyorlar hoca da daha çok kızıyor daha da kötü oynamaya başlıyorlar o yüzden moral çok önemli bir sporda.

Ö7: Evet. Mesela biz futsal maçına gitmeden önce bize hep olumlu yönden yapabilirsiniz kendinize güvenin yapamazsanız bile bir ders çıkaracaksınız bundan tarzında bizi motive ediyordu her zamanda böyle.

Ö11: Evet. Beni olumlu etkiliyor tabi ki yönlendiriyor... iyi yapıyorsun falan onlar hoş şeyler tabi ki onları duyunca mutlu oluyor insan.

Ö18: Evet baya fazla. Yani maç oynarken baya etkili oluyor hoca destek verdiği zaman.

Ö23: Etkiler. Bize karşı tutumu bence çok etkiler. Eğer bizimle ilgileniyorsa işte müsabakalara katılmamıza yardımcı oluyorsa veya işte sporda ilerlememize yardımcı oluyorsa işte bizim dersi sevmemize yardımcı olabilir bence.

Ö24: Etkiliyor çok etkiliyor hani müsabakalarda da öyle normal derslerde de öyle hocanın söyleyeceği bir laf yani sizi sondan alıp başa götürebiliyor yani. İyi yönde de etkiliyor kötü yönde de etkiliyor o hocadan hocaya değişebiliyor yani.

Ö25: Etkiler. Şimdi mesela hoca bir şey gösteriyor kişi kendine güveni olmuyor hoca sürekli ona motivasyon veriyor yani konuşma falan yapıyor gaza getiriyor onu o da yani kendine güvencini kazandıktan sonra yapıyor.

Katılımcılardan Ö3, Ö14, Ö16, Ö17 ve Ö19 öğretmenin derse yönelik motivasyonu etkilemediğini belirtmişlerdir. Bu konu hakkında öğrencilerden Ö16 öğretmenin cinsiyetinden dolayı artık motivasyonunu etkilemediğini belirterek: *Eskiden etkiliyordu yani şu an eskiden erkek diye etkiliyordu her şeyimi gidip ona söyleyemiyordum şimdi kız oldu artık etkilemiyor* şeklinde görüş bildirmiştir. Ö17 ise beden eğitimi öğretmenini sevmediğini ve bu nedenle de motivasyonunu etkilemediğini ifade etmiştir:

Ben beden eğitimi öğretmenimi sevmiyorum açıkçası yani 5. sınıfta da öğretmenimdi bu senede öğretmenim oldu bence iyi bir öğretmen değil yani sınıfta sürekli bazen sürekli sınıfta tutuyor bizi çok alakasız şeyler anlatıyor o kadar sıkıcı geçiyor ki anlattığı şeyler 5. sınıfta da aynısını yapıyordu sanki ben dersinde ben dondurmayım eriyip akıp gidiyormuşum gibi oluyor hiç

sevmiyorum yani öğretmenimi 5. ve 8. sınıfta öğretmenimdi ama öbür öğretmenim vardı o da 6. ve 7. sınıfta öğretmenimdi onu çok seviyordum o çok güzel şeyler yaptırıyordu bizim hocamız salıyor bizi yani pek ilgilenmiyor.

Tablo 48. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyon Üzerinde Etkili Olan Faktörler

Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Okulun imkânları	Ö2, Ö3, Ö8, Ö11, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24	11
Arkadaş	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö13, Ö24, Ö26	8
Anne, baba ve aile	Ö1, Ö2, Ö16, Ö22, Ö23	5
Diğer kişilerin güveni/destek olmaları/düşünceleri	Ö7, Ö9, Ö24	3
Okulda yapılan etkinlikler	Ö12, Ö26	2
Spor yapma	Ö1	1
Sakatlık	Ö15	1
Dersin işlenmemesi	Ö17	1
Kişinin duygusal durumu	Ö20	1
Çevre	Ö21	1

Öğrenciler beden eğitimi dersine yönelik motivasyonları üzerinde etkili olan faktörleri anne, baba ve aile, arkadaş, okulun sahip olduğu imkânlar, diğer kişilerin güveni/destek olmaları/düşünceleri, okulda yapılan etkinlikler, sakatlık, dersin işlenmemesi, kişinin duygusal durumu ve çevre olarak ifade etmişlerdir (Tablo 48).

Katılımcılardan Ö2 görüşlerini: *Büyük bir bölümünü öğretmen kaplıyor ama arkadaşlar arkadaşlarla durumumuz bizi etkileyebiliyor. Büyük bir okulsu da etkiler. Bir de aile... şeklinde ifade etmiştir. Ö5 arkadaşlarının motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini belirterek düşüncelerini: Arkadaşlarım var başka bir şey yok. Mesela düştüğümde kalk hadi kalk yenileceğiz şeklinde motivasyon vererek veya kaldırarak, gülmeyerek onlar güzel etkiliyor şeklinde belirtmiştir. Ö7 etrafındaki kişilerin ona güvenmesinin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir: Bize karşı güven içinde olmaları yapabileceğimize inanmaları. Etkiliyor olumlu olarak eğer birisi bana güveniyorsa onu daha çok yapmak istiyorum onda daha çok uğraşıyorum. Ö8 bu konu ile ilgili düşüncelerini: Arkadaşlarım bunda etkili zaten bir de şey okulda yapılan faktörlerde etkili yani burada mesela tenis falan oynanıyor birçok grup açılıyor mesela onlar etkili şeklinde dile getirirken, Ö11 okulun imkânlarının etkili olabileceğini belirtmiştir: İmkânlarda önemli. Yani imkânlar olursa onu yapma merakımızda artar bu sürede derse olan şeyimizde artar nasıl söyleyeyim derse olan*

sevgimiz düşüncemiz yani öncekine göre yükselir ben imkânlarda önemli diyorum yani. Katılımcılardan Ö16 ailesinin derse yönelik motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini belirterek düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: *Ailem ailem oluyor yani bedenden ne anlayacaksın koşuyorsun boşuna zarar gidip ayakkabını falan yırtıyorsun böyle bunlar gibi. Olumsuz etkiliyor ailemi düşünüp bedeni bıraksam mı oynamasam mı daha aklıma onlar geliyor kötü düşünüyorum.* Ö17 ise okulun sahip olduğu imkânların ve öğretmenin ders içerisinde bir şey yaptırmamasının derse yönelik motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir: *Şey etkili oluyor tabi bu okul spor açısından biraz elverişli değil bir kere ve dediğim gibi öğretmen pek bir şey yaptırmıyor.* Ailenin derse yönelik motivasyon üzerindeki etkisini vurgulayan Ö22 düşüncelerini: *Aile de önemli bence çünkü bizim futsal takımımız vardı bir tane arkadaşımıza ailesi izin vermediği için katılamamıştı o da iyiydi o da. Aileye göre de değişiyor mesela bazı aileler izin vermeyebiliyor bu tarz şeylere şeklinde dile getirmiştir. Ö23'te benzer şekilde aile ve okulun etkisine değinmiştir:*

Mesela aile içi şeyler ya da okulla ilgili çok şey olabilir ama şu anda öyle bir sıkıntım yok. Mesela okulun bizimle ilgilenmesi ya da dediğim gibi işte müsabakalara gitmemize yardımcı olması gibi nedenler bizim işte şey sporu sevmemize daha çok yardımcı olabilir. Aile işte daha çok sen o sporu yapma sana göre değil bunu yap dememesi işte benim neyi seviyorsam ona göre yönelmemi sağlaması. Benim motivasyonumu genelde üst düzeye çıkarmama yardımcı oluyor. Çünkü bana ne kadar istediğimin peşinden gitmemi söylediklerinde işte bende daha çok mutlu oluyorum daha peşinden gitmeye gayret ediyorum.

Tablo 49. Motivasyon Üzerinde Etkili Olan Faktörlerin Kişinin Motivasyonunu Etkileme Durumu

Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Olumlu	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26	12
Olumsuz	Ö13, Ö15, Ö16, Ö17	4
Arttırıyor	Ö1, Ö23	2

Tablo 49 incelendiğinde öğrencilerden 2'si motivasyon üzerinde etkili olan faktörlerin motivasyonunu arttırdığını, 12'si olumlu yönde etkilediğini, 3'ü ise olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Motivasyonunun arttığını ifade eden Ö1'in düşünceleri şu şekildedir: *Onlar daha çok arttırıyor ama ilk önce benim kararım geliyor öne. Kendi düşüncelerim önemli.* Ö2 konu ile ilgili görüşünü: *Olumlu yani tabi ki de olumlu olur şeklinde dile getirmiştir.* Ö7 etrafındaki insanların güven duymasından dolayı motivasyonunun olumlu yönde etkilendiğini ifade etmiş ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: *...Etkiliyor olumlu olarak eğer birisi bana güveniyorsa...* Okulun imkânlarının yetersiz olmasından dolayı motivasyonunun olumsuz etkilendiğini ifade eden Ö13

...Mesela buraya araba çekiyorlar oyun alanımıza olumsuz etkiliyor şeklinde düşüncelerini dile getirirken, Ö15 ders içerisinde yaşanan sakatlık gibi durumlardan ötürü motivasyonunun olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir: *Sakatlık gibi faktörler yani olumsuz etkiliyor*. Öğrencilerden Ö16 ise ailesinin derse yönelik olumsuz bakış açısından dolayı motivasyonunun da olumsuz etkilendiğini ifade ederek...*Olumsuz etkiliyor ailemi düşünüp...* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö23 ise ailesinin desteği ile birlikte daha fazla çaba sarf ederek daha çok başarılı olmayı istediğine vurgu yapmıştır: *Benim motivasyonumu genelde üst düzeye çıkarmama yardımcı oluyor. Evet artırıyor*.

Tablo 50. Beden Eğitimi Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Özellikler

Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Bir spor branşı ile ilgilenmeli	Ö4, Ö7, Ö12, Ö17, Ö19, Ö22, Ö23, Ö25	8
Meslek bilgisine sahip olmalı	Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18, Ö21	8
Çocuklara iyi/güzel davranmalı	Ö1, Ö3, Ö10, Ö14, Ö19	5
Dersi iyi öğretebilmeli	Ö1, Ö3, Ö9, Ö12, Ö20	5
Güler yüzlü olmalı	Ö9, Ö16, Ö19, Ö26	4
İyi kalpli olmalı	Ö11, Ö14, Ö24, Ö25	4
Öğrencileri motive etmeli	Ö12, Ö17, Ö25, Ö26	4
Öğrencileri dinleyen/ilgilenen	Ö16, Ö17, Ö18, Ö23	4
Saygılı olmalı	Ö1, Ö7, Ö8	3
Fiziksel ve ruhsal yönden sağlıklı olmalı	Ö2, Ö7, Ö26	3
Ders işlemeli	Ö4, Ö13, Ö17	3
Hoşgörülü olmalı	Ö4, Ö21, Ö22	3
Öğrencileri/çocukları seven ve onlara sevgisini gösteren	Ö8, Ö10, Ö24	3
Kızmamalı	Ö11, Ö13, Ö23	3
Öğrencilerine güvenmeli	Ö7, Ö9	2
Dürüst olmalı	Ö8, Ö21	2
Spora önem veren/yönlendiren	Ö13, Ö24	2
Fiziksel yatkınlığı olmalı/hareketleri yapabilmeli	Ö20, Ö21	2
Başarılı olmalı	Ö2	1
Gerçek bir öğretmen olmalı	Ö2	1
Dersin verimli geçmesini sağlayabilmeli	Ö2	1

Tablo 50'nin devamı

Yüksek sesle konuşmamalı	Ö3	1
Atletik olmalı	Ö5	1
Hızlı olmalı	Ö5	1
Kendini iyi ifade edebilmeli	Ö6	1
İkna edebilmeli	Ö7	1
Güvenilir olmalı	Ö8	1
Karamsar olmamalı	Ö9	1
Sert mizaçlı olmalı	Ö9	1
Mesleğini seven	Ö10	1
Dersi sevdirmeli	Ö12	1
Eşit davranan	Ö13	1
Kilolu olmamalı	Ö15	1
Samimi olmalı	Ö19	1
Empati kurabilmeli	Ö22	1

Tablo 50'de beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken özelliklere yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Ortaokul ve lise öğrencileri beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken özellikleri saygılı olmalı, çocuklara iyi/güzel davranmalı, dersi iyi öğretebilmeli, başarılı olmalı, gerçek bir öğretmen olmalı, dersin verimli geçmesini sağlayabilmeli, fiziksel ve ruhsal yönden sağlıklı olmalı, yüksek sesle konuşmamalı, bir spor branşı ile ilgilenmeli, ders işlemeli, hoşgörülü, atletik, hızlı olmalı, kendini iyi ifade edebilmeli, meslek bilgisine sahip olmalı, öğrencilerine güvenmeli, ikna edebilmeli, öğrencileri/çocukları seven ve onlara sevgisini gösteren, dürüst olmalı, güvenilir olmalı, karamsar olmamalı, güler yüzlü olmalı, sert mizaçlı olmalı, mesleğini seven, kızmamalı, iyi kalpli olmalı, öğrencileri motive etmeli, dersi sevdirmeli, spora önem veren/yönlendiren, eşit davranan, kilolu olmamalı, öğrencileri dinleyen/ilgilenen, samimi olmalı, fiziksel yatkınlığı olmalı/hareketleri yapabilmeli ve empati kurabilmeli şeklinde sıralamışlardır.

Araştırma yapılan grup üyelerinden Ö2 beden eğitimi öğretmenin başarılı ve gerçek bir öğretmen olan, dersin verimli geçmesini sağlayabilen, fiziksel ve ruhsal yönden sağlıklı olan kişiler olması gerektiğini belirterek: *Gerçekten de başarılı olmalı gerçek bir öğretmen olmalı. Dersi verimli geçirebilmemizi sağlamalı. Kişisel olarak gerçekten de hem fiziksel hem de ruhsal gerçekten de sağlıklı olması gerekiyor ki bizim de öyle olmamızı sağlasın* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Ö6, Ö8, Ö9 ve Ö12 ise konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö6: Mesela kişisel özelliklere baktığımızda tabi ki nasıl desem kendini iyi ifade edebilen bir öğretmen olması ondan sonra mesleki alandaki mesleğine dair neler yapması gerektiğini bilen sorumluluklarından haberdar olan bir öğretmen her zaman ideal bir öğretmendir. Kişisel özellikler olarak öğretmenlerimizin hepsi çok iyi güler yüzlü insanlar ve kendilerini bizleri yani kendi çocuklarından bizleri ayırt etmeyen öğretmenler başka nasıl desem her aktiviteye bizi sokmaya çalışıyorlar hani her bir şeyi görmemizi sağlıyorlar bu gibi şeyler.

Ö8: Yani şöyle bizle olduğu için öğrencileri, çocukları çok sevmelidir ve saygılı nasıl desem bize sevgisini belirten bir öğretmen olmalı saygılı, dürüst ve bize mesela biz ona çok güveneceğiz güvenilir bir öğretmen olması gerekli. Fiziksel açıdan baktığımızda ona gerek yok zaten her öğretmen yani yeter ki o öğretmenin içi temiz olsun bizi dinleyebilen bizim ona güveneceğimiz bir öğretmen olmalı.

Ö9: Karamsar olmamalı yani yapabileceğini düşünmeli yani yapamıyorsa onu daha iyi çalıştırmalı yani bir de güler yüzlü sert hem sert hem güler yüzlü olması lazım sert olunca şey biraz motivasyonumuzda artıyor böyle şey yapabilirsin yapabilirsin falan yapıyor yapamazsan moral bozuluyor daha çok hırslanıyoruz ondan dolayı. Mesleki olarak devletin verdiği konuları daha güzel daha rahat işlemeli bizim hocamız yapıyor bence. Kendi mesleği ile ilgili yerlerde bizi desteklemeli.

Ö12: Bence şöyle en az bir 5, 6 sporu yapmış olmalı bir spora karşı bilgisi olması gerekiyor ve sevdiği bir spor olması gerekiyor onun için dediğim gibi istekli olarak bize anlattırsa zaten o bize geçer diye düşünüyorum. Yani bizi motive etmeli mesela yetenekli gördüğü bir kişiyi tabi ki herkes yetenekli ama yani onda özellik gördüğü birine böyle motivasyon olarak da iyi etkilemeli.

Katılımcılardan Ö15 öğretmenin ders içerisinde ne yaptıracağını bilmesi gerektiğine vurgu yaparak sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır.

Öncelikle ne yaptıracağını bilmeli genelde öğretmenler çocuklara veriyorlar topu alın oynayın diyorlar gidiyorlar çay içiyorlar. Kilolu bir beden eğitimi öğretmeni olmaz amaç zaten spor yaptırmak. Genelde uzun boylu olmalılar ama bazen spor liselerinde ağırlık falan yüklediklerinden dolayı kısa olabiliyorlar.

Ö19 ise öğretmenin öğrencilere iyi davranması gerektiğini, bir spor branşı ile ilgilenmesi gerektiğini ve kişisel olarak da güler yüzlü ve samimi bir yapıya sahip olması gerektiğini belirterek düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrencilerle arasının iyi olması lazım bir de biraz işte böyle ara sıra herhangi bir sporu yapması lazım mesela öğrencilerle iyi olması için bir de çok öğrencileri sıkıması gerekiyor aşırı hareket yapıp da dersleri geçirmemesi gerekiyor. Serbest bıraksa iyi olur. Kişisel olarak güler yüzlü, samimi, sevecen olsa yeter yani.

Ö21: ve Ö25 konu ile ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

Ö21: Bize gösterdiği hareketleri tam yapabilmeli. Bize dürüst yani not verirken dürüst olmalı. Hoşgörülü olmalı. Kendi branşında iyi olmalı.

Ö25: Kişisel olarak bence çok sert olmamalı yani öğrencileri sıkmamalı dediğim gibi yani motivasyon konuşması yapması önemli öğrenciler verim alamıyor yaptıkları şeylerden yani. Bir de branşa hâkim olmalı.



5. TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde, BEMÖ'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması, öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkınlıkları, motivasyonları ve beden eğitimi öğretmenlerine yönelik algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin I. ve II. uygulama sonuçları ile beden eğitimi dersine yönelik görüşlerinden elde edilmiş olan bulgular yorumlanarak literatürün katkısıyla tartışılmaya çalışılmıştır.

5. 1. BEMÖ Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Bulguları İle İlgili Tartışma

BEMÖ'nin faktör yapısını test etmek için yapılan DFA sonucu elde edilen madde faktör yükleri ve uyum indeksi değerleri ölçeğin 9 madde ve 3 faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir. Çalışmamızda madde faktör yük değerleri 0.41 ile 0.88 arasında değişirken orijinal ölçek geliştirme çalışmasında (Sulz vd., 2016) elde edilen madde faktör yükleri 0.50 ile 0.90 arasında değişmektedir. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüt olmakla birlikte uygulamada ve özellikle sosyal bilimlerde az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30'a kadar indirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2015). Uyum indekslerinden χ^2/df oranının 5'in altında olması model ile veriler arasında kabul edilebilir bir uyum olduğunu gösterirken (Schumacker & Lomax, 1996) RMSEA ve SRMR'nin 0.08'e eşit ve küçük olması iyi uyum (Hu & Bentler, 1999; Jöreskog & Sörbom, 1993), RMR'nin 0.05'e eşit ve küçük olması mükemmel uyum (Brown, 2006; Hu & Bentler, 1999), CFI, TLI, IFI ve GFI'nın 0.95 ve üzerinde olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Hu & Bentler, 1999).

Ölçeğin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda hem BEMÖ faktörleri arasında hem de BEMÖ ile BEYÖ faktörleri arasında pozitif ve negatif yönde; düşük, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Korelasyon katsayılarının 0.70 ve 1.00 arasında değerler alması, faktörler arasında yüksek bir ilişki, 0.30 ile 0.70 arasında değerler alması orta düzey ilişkiyi, 0.00 ile 0.30 arasında değerler alması ise düşük ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2015).

BEMÖ'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla iç tutarlık katsayıları incelenmiş; elde edilen sonuçlar ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0.70 ve daha yüksek olmasının ölçek puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli olacağı belirtilmektedir (Nunnally & Bernstein, 1994).

5. 2. Nicel Bölüm Bulguları İle İlgili Tartışma

Araştırmanın I. ve II. uygulamasından elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların derse ilişkin tutum düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu görülmüştür. Literatürde bulunan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulguları ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Akbulut, 2017; Akdoğan, 2017; Çivril-Kara, 2017; N. Keskin, 2015; Küçük-Kılıç, 2017; Şengül, 2016). Diğer yandan gerçekleştirilen bazı araştırmalarda öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilirken (Dalgın, 2019; Erhan & Tamer, 2009; Harvey, 2005; Kannan, 2015; Keskin, Hergüner, Dönmez, Berisha, & Üçan, 2017; Ülker, 2019; Yaldız, 2013), yapılan bazı araştırmalarda orta düzeyde (Balyan, 2009; Lazarevic, Orlic, Lazarevic, & Janic, 2015; Siegel, 2007; Subramaniam & Silverman, 2007), bazı araştırmalarda ise düşük düzeyde (Ramsey, 2012) olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca literatürde öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının olumlu olduğu çalışmalarda mevcuttur (Ağbuğa, Xiang, & McBride, 2012; Aicinena, 1991; Alenezi, 2005; Aras, 2013; Atkins, 1995; Aybek vd., 2011; Birtwistle & Brodie, 1991; Büyüközdemiş, 2008; Carlson, 1994; Carlson, 1995; Chatterjee, 2013; Colquitt, Walker, Langdon, McCollum, & Pomazal, 2012; Cordero, 2002; Çelik-Kayapınar, Çelik, & Pepe, 2011; Çetin, 2007; Dagdemir & Aka, 2019; Davis, 2009; Dismore & Bailey, 2011; Donovan, Mercier, & Phillips, 2015; Erbaş, 2012; Erbaş, Güçlü, & Zorba, 2013; Esen, 2010; Garn & Cothran, 2006; Güllü, 2007; Hatten, 2004; Hicks, 2004; Kalemoglu-Varol, Erbaş, & Ünlü, 2014; Khan, Abbass, Islam, Khan, & Din, 2012; Kılıç, 2015; Kır, 2012; Koç, 2009; Koçak & Hümeriç, 2006; Kumartaşlı, 2010; Luke & Cope, 1994; Martinen, 2015; Mašanović, 2019; Montalvo, 2007; Padial-Ruz, Pérez-Turpin, Cepero-González, & Zurita-Ortega, 2020; Pereira, Santos, & Marinho, 2020; Phillips & Silverman, 2015; Prusak, Davis, Pennington, & Wilkinson, 2014; Rady & Schmidt, 2013; Ratliffe, Imwold, & Conkell, 1994; Rikard & Banville, 2006; Ryan, Fleming, & Maina, 2003; Sayın, 2014; Solmon & Carter, 1995; Stelzer, Ernest, Fenster, & Langford, 2004; Tavlaş, 2012; Tomik, 2008a, Tomik, 2008b; Yağcı, 2012; Yaldız & Özbek, 2018). Literatürde yer alan bir araştırmada ise öğrencilerin beden eğitimi derslerinden zevk aldıklarını belirtilmiştir (Nemček, 2017). Öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranışları, ders içerisinde yapılan aktiviteler, ailelerin ve yaşanan toplumun spora bakış açısı ve kişinin sağlık durumu gibi birçok faktörün öğrencilerin beden eğitimi derslerine ilişkin tutumları üzerinde etkisinin olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle yapılan çalışmaların sonuçlarının çeşitlilik göstermesi araştırmaların farklı toplum ve kültürlerde gerçekleştirilmesinin yanı sıra farklı özelliklere sahip öğrenci grupları üzerinde yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterliklerinin (I. ve II. uygulama) orta seviyenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgularda bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırmanın bulguları ile benzer sonuçlara ulaşan Akbulut (2017), Çivril-Kara (2018), Küçük-Kılıç (2017) ve Şengül (2016) de araştırmalarında öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterliklerinin orta seviyenin üzerinde olduğunu tespit

ederken, Balyan (2009), N. Keskin (2015) ve Ülker (2019) araştırmalarında öğrencilerin derse yönelik öz-yeterliklerinin yüksek seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda öz-yeterliğin fiziksel aktiviteye katılım sağlama ve etkinliğe katılımı devam ettirmede etkili olduğu tespit edilmiştir (Jackson, Whipp, Chua, Dimmock, & Hagger, 2013; Parschau vd., 2013). Bu doğrultuda katılımcıların derse ilişkin öz-yeterliklerinin yüksek olmasının nedeni olarak ders içerisinde yapılan aktivitelerin öğrencileri zorlayıcı nitelikte olmaması, öğretmenlerin öğrencilerden çok üst düzeyde performanslar beklememesi, yapılan aktivitelerdeki hata düzeltmelerinin öğrencilerin istek ve arzularını kırarak şekilde yapılmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim öğrencilerin kendilerine güven duymaları onların derse yönelik öz-yeterlik algılarını etkileyeceği, bu nedenle de öğrencilerin öz-yeterliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaların düzenlenmesinin beden eğitimi derslerine katılımı da attıracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın I. ve II. uygulama sonuçları incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin orta seviyenin üstünde, motivasyonsuzluklarının ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda öğrencilerin içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarına oranla daha yüksek düzeyde olduğu, motivasyonsuzluklarının ise çalışmamız sonucuyla benzer nitelikte düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Baena-Extremera vd., 2014; Gómez-López, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, & Abalde, 2014). Diğer yandan Moreno vd. (2010) araştırmasında deney grubunda yer alan öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Özşaker vd. (2016) ise araştırmasında en yüksek motivasyonun içsel motivasyon, en düşük motivasyonun ise motivasyonsuzluk olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonucun araştırma grubunda yer alan öğrencilerin beden eğitimi derslerini rahatlama ve enerji atma dersi olarak görmelerinden ve çevresinde bulunan öğretmen ve akran gibi kişilerin olumlu desteğinden kaynaklandığı söylenebilir. Günümüz şartları göz önüne alındığında daha fazla hareketsiz bir yaşam tarzına doğru gidildiği görülmektedir. Bu nedenle en azından okul içerisinde öğrencilerin fiziksel aktivite ihtiyaçlarının giderilebileceği dersler olan beden eğitimi derslerine yönelik motivasyonlarının artırılmasının önem taşıdığı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin (I. ve II. uygulama) idealize etki, ilham veren motivasyon ve entelektüel uyarım puanlarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Yıldırım vd. (2019) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Wilson vd. (2012) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerine yönelik algılamış oldukları dönüşümsel liderlik puanlarının yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan Şirin ve Yetim (2009) yapmış oldukları araştırma sonucunda en yüksek ortalamanın idealleştirilmiş etki (davranış) ve en düşük ortalamanın idealleştirilmiş etki (atfedilen) olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Yetim vd. (2015) de araştırmasında en yüksek ortalamanın idealleştirilmiş

etki boyutunda olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenleri ile aralarındaki bağlantı, kendilerini ifade edebilmeleri, öğretmenlerinin sahip olduğu kişisel ve mesleki niteliklerin farkında olmaları, öğretmenlerin ders içerisindeki davranışları ve aynı sınıfın derslerini uzun süre yürütmeleri öğrencilerin öğretmenlerini daha iyi tanıyabilmesine ve sergilemiş oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarının farkında olmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın I. uygulama sonuçları kız ve erkek katılımcıların derse yönelik tutumlarının farklılaşmadığını, II. uygulama sonuçları ise erkek öğrencilerin derse yönelik tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Küçük-Kılıç (2017) tarafından boylamsal bir şekilde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre ön test ve son test puanları farklılık göstermemektedir. Alenezi (2005), Alparslan (2008), Altun-Ekiz ve Yılmaz (2020), Al-Zandee ve Ünlü (2019), Arabacı (2009), Başer (2009), Chatterjee (2013), Çivril-Kara (2018), Diaz (2015), Dinçer (2019), Eraslan (2015), Erbaş vd. (2013), Erden (2017), Evangelou ve Digelidis (2018), Gosset (2015), Gürbüz ve Özkan (2012), Hicks (2004), Kalemoglu-Varol vd. (2014), Karataş (2019), Keskin vd. (2017), Kır (2012), Kjonniksen, Fjortoft ve Wold (2009), Kumartaşlı (2010), Kumar ve Singh (2011), Martinen (2015), Montalvo (2007), Nemček (2017), N. Keskin (2015), Ö. Keskin (2015), Phillips (2011), Phillips ve Silverman (2015), Siegel (2007), Tannehill, Romar ve O'sullivan (1994), Turan (2020), Valdez (1997), Yıldız (2013) ve Yıldırım (2006) tarafından yapılan araştırmalarda beden eğitimi dersine yönelik tutumun farklılaşmadığı, Akdoğan (2017), Aydoğan vd. (2016), Aydoğan (2017), Birtwistle ve Brodie (1991), Erbaş vd. (2016), Erhan ve Tamer (2009), Koçak ve Hümeriç (2006), King (1994), Layfield (1994) ve Ülker (2019) tarafından yapılan araştırmalarda kızların beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu, Akandere vd. (2010), Akbulut (2017), Aybek vd. (2011), Balyan (2009), Büyüközdemir (2008), Canlı (2013), Chung ve Phillips (2002), Çelik ve Pulur (2011), Çetin (2007), Dagdemir ve Aka (2019), Dalgın (2019), Doğan (2011), Güllü (2007), Harvey (2005), Haşıl-Korkmaz ve Girgin-Holoğlu (2011), Hatten (2004), Hünük ve Demirhan (2003), Hünük (2006), Kaj vd. (2015), Kangalgil vd. (2006), Karadağ (2012), Kaya (2020), Koç (2009), Lazarevic vd. (2015), Oktaş (2019), Shropshire, Carroll ve Yim (1997), Stelzer vd. (2004), Şengül (2016), Şişko ve Demirhan (2002), Taşgın ve Tekin (2009), Tomik vd. (2012), Treanor, Graber, Housner ve Wiegand (1998) ve Yağcı (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise erkeklerin derse yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca Pereira vd. (2020) ile Tomik (2008b) yapmış oldukları çalışmada cinsiyete göre katılımcıların derse yönelik tutumlarının farklılık gösterdiğini, Lima, Clemente ve Vale (2018) ise erkeklerin derse yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında üç yıl içinde bir değişim olup olmadığının araştırıldığı bir çalışmada ise kızların erkek öğrencilere göre tutumlarının daha hızlı değiştiği tespit edilmiştir (Mercier vd., 2017). Diğer yandan Mašanović (2019) araştırmasında ilkokulda okuyan öğrencilerin daha çok homojen gruplarla, ortaokulda okuyan öğrencilerin ise karışık gruplarla beden eğitimi

derslerini işlemek istediklerini belirtirken, Kurková (2018) araştırmasında beden eğitimi derslerinde erkeklerin kızlara göre daha fazla çaba gösterdiklerini belirtmiştir. Bir başka çalışmada ise okul seviyesi büyüdükçe kız öğrencilerin beden eğitimi derslerine katılmaktan zevk almalarının azaldığı, erkek öğrencilerde ise herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (Papla vd., 2019). Ergenlik döneminde bulunan kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla kendilerini ifade etmede zorluk yaşama, etkinliklere katılmaktan kaçınma, karşı cinsle ortak hareket etmek istememe ve öğretmenleri ile iletişim kurmaktan çekinme gibi davranışları sergilemeleri onların beden eğitimi derslerine katılımlarının daha düşük olmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca I. uygulama sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin tutumlarında herhangi bir farklılık olmazken, II. uygulama sonuçlarında erkek öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olmasının nedeni olarak kız öğrencilerin eğitim-öğretim yılına başlarken derse karşı olumlu bakış içerisinde olmaları fakat zamanla bu düşüncelerinin ders içerisinde uygulanan etkinlikler, öğretmenlerin öğrencilere karşı davranışları ve erkek öğrencilerin kız öğrencileri oyunlarına dâhil etmek istememeleri şeklinde ifade edilebilir.

I. ve II. uygulama sonuçlarına göre erkeklerin derse yönelik öz-yeterlikleri kız öğrencilerden daha yüksektir. Benzer sonuçlara ulaşan Akbulut (2017), Çivril-Kara, (2018), Erbaş vd. (2016), Evangelou ve Digelidis (2018), Hilland vd. (2018), Küçük-Kılıç (2017), N. Keskin (2015), Netz ve Raviv (2004), Pauline (2013), Şengül (2016) ve Turan (2020) da araştırmalarında erkeklerin derse yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Tılmaç (2019) da benzer bir sonuca ulaşarak erkek öğrencilerin fiziksel aktiviteye yönelik öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan literatürde yer alan sınırlı sayıda çalışmada kız öğrencilerin/sporcuların öz-yeterliklerinin yüksek olduğu ifade edilirken (Al-Zandee & Ünlü, 2019; Eyüboğlu, 2012; Nas, 2019; Tuğyanoğlu, 2020; Ülker, 2019), bazı çalışmalarda cinsiyete göre öğrencilerin derse yönelik öz-yeterliklerinde herhangi bir farklılığın olmadığı ifade edilmiştir (Aydoğan vd., 2016; Aydoğan, 2017; Balyan, 2009; Bozkurt, 2014; Canpolat & Kazak-Çetinkalp, 2011; Dinçer, 2019; Mengi, 2011; Telef & Karaca, 2011). Ayrıca Nas (2019) araştırmasında öğrencilerin cinsiyetlerine göre genel öz-yeterliklerinin farklılaştığını, Ünsal (2019) ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre genel öz-yeterliklerinin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Ortaokul ve lise döneminde öğrenim gören kız çocuklarının ergenlikle birlikte meydana gelen bazı vücut değişiklikleri nedeniyle özellikle fiziksel etkinliklerin gerçekleştiği beden eğitimi derslerinde kendilerini geri plana çekmeleri, yapmış oldukları hatalar nedeniyle kendilerine olan güven duygularının azalmış olması ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha rahat hareket sergileyebilmelerinin bu farklılık üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

I. ve II. uygulamadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde erkek öğrencilerin derse yönelik içsel ve dışsal motivasyonları yüksek iken, kız öğrencilerin derse yönelik motivasyonsuzluk puanları yüksektir. Yapılan çalışmaların bazılarında da erkeklerin kızlara göre daha yüksek motivasyon düzeyine sahip oldukları belirtilmiştir (Baena-Extremuera vd., 2014; Kaya vd., 2015). Navarro-Patón,

Lago-Ballesteros, Basanta-Camiño ve Arufe-Giraldez (2019) tarafından yapılan araştırmada ise erkek öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları kız öğrencilerden daha yüksektir. Egli vd. (2011) araştırmasında fiziksel aktiviteye katılımda erkek öğrencilerin içsel faktörlerden, kız öğrencilerin ise dışsal faktörlerden motive olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer yandan Toktaş (2017) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmeme puanlarının değişmediğini tespit etmiştir. Literatürde yer alan başka bir çalışmada ise kız öğrencilerin güdülenmeme ve dışsal güdülenme puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Esentürk, 2014). Ayrıca Aktaş vd. (2006), Guedes ve Netto (2013), Kondrič vd. (2013), Oyar vd. (2001), Sinan (2015) ile Sit ve Lindner (2006) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin fiziksel aktiviteye ve spora katılım motivasyonlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Granero-Gallegos vd. (2014) yapmış oldukları araştırmada içsel motivasyonun hem kız hem de erkek öğrenciler için önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Akman'ın (2017) araştırmasında cinsiyete göre öğrencilerin sporda güdülenme düzeyleri arasında farklılık tespit edilmezken, Yıldırım'ın (2017) araştırmasında erkek öğrencilerin içsel güdülenme ve dışsal güdülenme puanları daha yüksektir. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin beden eğitimi dersinden zevk almaları, dersi eğlenceli olarak görmeleri, öğretmenlerinin gözünde bir yere sahip olmak istemelerinin onların derse yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının yüksek çıkmasında etken olduğu söylenebilir. Diğer yandan kız öğrencilerin akademik anlamda diğer derslere daha çok önem veriyor olmaları ve beden eğitimi derslerini gereksiz olarak görmeleri onların motivasyonsuzluk puanlarının yüksek çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Çalışmaya katılan erkek öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında I. uygulamada idealize etki puanları yüksek iken, II. uygulamada erkek öğrencilerin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları yüksektir. Bu durumun nedeni olarak I. uygulamanın gerçekleştiği zaman olan eğitim-öğretim yılının başında öğrencilerin henüz beden eğitimi öğretmenlerini tam olarak tanımamaları, II. uygulamanın yapıldığı dönem sonunda ise bir yıl boyunca öğrencilerin öğretmenleri ile birlikte zaman geçirmeleri ve bu zaman dilimi içerisinde de öğretmenlerinin kişisel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Castillo, Molina-García, Estevan, Queralte ve Álvarez (2020) ile Üstün (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre dönüşümsel liderlik davranışlarında herhangi bir farklılığın olmadığı, Ekinci vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre dönüşümsel liderlik davranışlarında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum üzerinde uygulamaların yapıldığı zaman, öğrenci gruplarının farklı niteliklerde olması, sahip olunan imkânlar ve kişilerin kendilerini algılayış biçimlerinin etkili olduğu söylenebilir.

I. ve II. uygulamadan elde edilen bulgular araştırma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf seviyeleri büyüdükçe beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının azaldığını göstermektedir. Literatürde yer alan Akandere vd. (2010), Akbulut (2017), Alparslan (2008), Al-Zandee ve Ünlü

(2019), Arabacı (2009), Çivril-Kara (2018), Dagdemir ve Aka (2019), Dinçer (2019), Eraslan (2015), Erbaş vd. (2016), Erden (2017), Evangelou ve Digelidis (2018), Hatten (2004), Hünük (2006), Karadağ (2012), Kaya (2020), Koç (2009), Krouscas (1999), Kumartaşlı (2010), Kumar ve Singh (2011), Küçük-Kılıç (2017), Lazarevic vd. (2015), Marttinen (2015), Montalvo (2007), N. Keskin (2015), Oktaş (2019), Pereira vd. (2020), Phillips (2011), Scrabis-Fletcher (2007), Silverman ve Subramaniam, (1999), Subramaniam ve Silverman (2007), Şengül (2016), Tomik (2008a) ve Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları da çalışmamız bulgusunu destekler niteliktedir. Phillips ve Silverman (2015) da yapmış olduğu çalışmada 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu ve öğrencilerin yaşları büyüdükçe derse yönelik tutumlarının azaldığı tespit edilmiştir. Diğer yandan yapılan bazı araştırmalarda ise sınıf seviyesi büyüdükçe öğrencilerin derse yönelik tutumlarının arttığı tespit edilmiştir (Aydoğan vd., 2016; Kangalgil vd., 2006; Taşgın & Tekin, 2009; Yıldırım, 2006). Benzer şekilde yapılan bir araştırmada da 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının, 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu ifade edilmiştir (Sivrikaya & Kılıçık, 2017). Üç yıl boyunca öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelendiği bir çalışmada ise öğrencilerin bir üst sınıfa geçtikçe derse yönelik tutumlarının azaldığı görülmüştür (Mercier vd., 2017). Yapılan bazı araştırmalarda ise öğrencilerin derse yönelik tutumlarının sınıflarına göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Atkins, 1995; Başer, 2009; Çetin, 2007; Dalgın, 2019; Diaz, 2015; Girgin-Holoğlu, 2006; Gosset, 2015; Gürbüz & Özkan, 2012; Hicks, 2004; Kır, 2012; Ö. Keskin, 2015; Siegel, 2007; Tomik, 2008b). Öğrencilerin sınıf seviyelerinin büyümesi ile birlikte çocukluk döneminden çıkıp yetişkinliğe doğru adım atmaları ve bu nedenle de istek ve sorumluluklarının farklılaşmaya başlaması onların beden eğitimi derslerine yönelik olumsuz bakış açısı geliştirmelerine neden olmaktadır. Diğer yandan katılımcıların sınıf seviyeleri ve bununla birlikte yaşları büyüdükçe ileriki yaşamlarında bir meslek sahibi olabilmeleri açısından sınavlara hazırlık dönemlerinde daha fazla gerekli olarak görülen Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler vb. derslere daha çok önem vermeleri bu bulgunun nedeni olarak gösterilebilir. Ayrıca öğrencilerin ilgi alanlarının farklılaşması, oyun ve fiziksel aktiviteye duyulan ihtiyacın azalması ve ailelerin derse yönelik bakış açılarının da bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcıların sınıf seviyeleri büyüdükçe (I. ve II. uygulama) beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterliklerinin azaldığı Akbulut (2017), Al-Zandee ve Ünlü (2019), Çivril-Kara (2018), Erbaş vd. (2016), Evangelou ve Digelidis (2018), Hilland vd. (2018), Kayhan-Yardımcı (2007), Küçük-Kılıç (2017), N. Keskin (2015) ve Şengül'ün (2016) yapmış olduğu çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Canpolat ve Kazak-Çetinkalp (2011) de yapmış oldukları araştırmada 6 ve 7. sınıfta okuyan öğrencileri 8. sınıfta okuyan öğrenciler ile karşılaştırıldığında öz-yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni olarak ders içerisinde uygulanan etkinliklerin zorlaşmasından, öğrencilerin yaşları ilerledikçe vücutlarında meydana gelen

değişikliklerden dolayı gösterilenleri tam olarak yapamadıklarında kendilerine olan güvenlerinin azalmasından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer yandan Barnett (2013), Netz ve Raviv (2004) ile Telef ve Karaca (2011) tarafından yapılan çalışmalarda yaş büyüdükçe öz-yeterliğin azaldığı tespit edilirken, Yıldız'ın (2017) çalışmasında yaşa göre öz-yeterlikte herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Aydoğan vd. (2016), Dinçer (2019) ve Mengi (2011) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları öğrencilerin sınıflarına göre öz-yeterlik puanlarının farklılaşmadığını göstermektedir. Nas (2019) ile Şanlı (2014) araştırmasında ise öğrencilerin sınıflarına göre genel öz-yeterliklerinin farklılaştığını tespit etmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen bulgular katılımcıların sınıf seviyeleri büyüdükçe beden eğitimi dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyon puanlarının azaldığını, motivasyonsuzluk puanlarının ise arttığını göstermektedir (I. ve II. uygulama). Öğrencilerin istek ve arzularının farklılaşması, teknolojinin gelişmesi ile birlikte ilginin farklı kaynaklarda yoğunlaşmaya başlaması, sınav ve gelecek kaygısının artması, aile, öğretmen ve okul idarelerinin öğrencilerin sınıf seviyeleri büyüdükçe derse olan bakış açılarının değişmesi gibi faktörlerin bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Şanlı (2014) yapmış olduğu çalışmada sadece dışsal motivasyon boyutunda öğrencilerin puanlarının farklılaştığını tespit etmiştir. Esentürk (2014) ve Yıldırım'ın (2017) çalışmasında ise öğrencilerin sınıf seviyeleri/yaşları büyüdükçe içsel motivasyonlarının azaldığı tespit edilmiştir. Literatürde yer alan başka bir çalışmada ise sınıf seviyesi büyüdükçe içsel motivasyon puanlarının azaldığı, 6. sınıfta okuyan kızların 8. sınıfta okuyan kızlara göre içsel motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Labbrozzi, Robazza, Bertollo, Bucci, & Bortoli, 2013). Diğer yandan yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmeme puanlarının sınıflarına/yaşlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Akman, 2017; Esentürk, 2014; Navarro-Patón vd., 2019).

Araştırmanın I. ve II. uygulama sonuçları öğrencilerin sınıf seviyeleri büyüdükçe beden eğitimi öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanlarının azaldığını göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin sınıf seviyelerinin büyümesinden dolayı müfredatta yer alan diğer dersleri daha önemli görmeleri ve bu nedenle de diğer branş öğretmenleri ile hem soru çözümünde hem de ders içerisinde etkileşimlerinin daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın I. ve II. uygulamasından ulaşılan sonuçlara göre beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşamayan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum puanlarının yüksek olması Aydoğan vd. (2016) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ders içerisinde yaralanma ya da sakatlanma yaşayan öğrencilerin bu durumun etkisinde kalarak aktivitelere tekrar katılmaktan çekinmesi onların derse yönelik tutumlarının azalmasında etkili olmuş olabilir. Diğer yandan Akbulut (2017), Aydoğan (2017), N. Keskin (2015)

ve Küçük-Kılıç (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin derse yönelik tutumlarının yaralanma/sakatlanma deneyiminden etkilenmediği tespit edilmiştir. Araştırmaların sonuçlarının farklılık göstermesinin nedeni olarak öğrencilerin ders içerisinde önemli bir sakatlık yaşamamalarından ve bu durumun da onların tutumlarını etkilemediğinden kaynaklandığı söylenebilir.

I. ve II. uygulama sonuçları ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşama durumuna göre öz-yeterlik puanlarının farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu öğrencilerin derse yönelik öz-yeterliklerinin yaralanma/sakatlanma gibi olumsuz durumlardan etkilenmediği, kendisini yeterli olarak gören bir kişinin her koşulda bu düşüncesini sürdürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Literatürde yer alan Aydoğan vd. (2016), Aydoğan (2017) ve N. Keskin (2015) tarafından yapılan araştırmaların bulguları da çalışmamız bulgusunu destekler niteliktedir. Diğer yandan yapılan bir araştırmada beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşamayan öğrencilerin öz-yeterlik seviyelerinin yüksek olduğu (Akbulut, 2017), başka bir çalışmada ise beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşayan öğrencilerin derse yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olduğu saptanmıştır (Küçük-Kılıç, 2017).

Çalışmanın I. uygulamasında beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşayan katılımcıların derse yönelik motivasyonsuzluk puanları yüksek iken, II. uygulamasında yaralanma/sakatlanma yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk puanları değişmemektedir. Önceki yıllarda ders içerisinde yaralanma/sakatlanma gibi olumsuz durumlarla karşılaşan öğrencilerin aynı durumla karşılaşabilecekleri yönünde düşüncelerini sürdürdüğü ve bu durumunda onların derse yönelik motivasyonları üzerinde etkili olduğu, derslerin yürütülmesi ile birlikte öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının değiştiği söylenebilir. Diğer yandan beden eğitimi dersleri içerisinde gerçekleştirilen faaliyetlerin zorluk derecesinin çok yüksek olmadığı düşünüldüğünde yaşanan yaralanma ve sakatlanmanın öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu etkilemediği söylenebilir.

Çalışmanın I. uygulamasından elde edilen bulgulara göre beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşamayan öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları yüksektir. II. uygulamasından elde edilen bulgular ise idealize etki, ilham veren motivasyon ve entelektüel uyarım puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını, yaralanma/sakatlanma yaşamayan öğrencilerin bireysel saygı puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Yaralanma/sakatlanma yaşamayan öğrencilerin öğretmenlerinin böyle bir durum ile karşılaştıklarında nasıl bir tavır sergileyeceğini bilmediklerinden dolayı puanlarının yüksek çıkmış olduğu söylenebilir. Diğer yandan II. uygulamanın gerçekleştirildiği zamana kadar beden eğitimi derslerinde yaralanma/sakatlanma gibi durumlarla karşılaşılmasının öğrencilerin öğretmenlerine yönelik bakış açılarında farklılık olmamasına neden olduğu söylenebilir.

I. ve II. uygulamadan elde edilen bulgular dersleri kadın öğretmenler tarafından yürütülen öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmaların bazılarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akbulut, 2017; Çivril-Kara, 2018; Evangelou & Digelidis, 2018; Küçük-Kılıç, 2017; N. Keskin, 2015). Rady ve Schmidt (2013) ise araştırmasında beden eğitimi derslerine katılımda en etkili faktörün beden eğitimi öğretmenleri olduğu ve bunun yanı sıra öğretmenlerin etkili iletişimi ve öğrenme ortamını eğlenceli hale getirmelerinin de derse katılımı etkilediği ifade edilmiştir. Mercier vd. (2017) ile Phillips ve Silverman (2015) da yapmış oldukları çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretim programlarının öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Diğer yandan literatür incelendiğinde Carlson, (1994), Collins (2012) ve Davis (2009) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenin derse ilişkin tutum üzerinde etkili olduğu, Girgin-Holoğlu (2006), Hünük (2006), Kır (2012) ve King (1994) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenin derse yönelik tutumu etkilemediği ifade edilmiştir. Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda öğretmenin beden eğitimi dersine ilişkin olumlu-olumsuz tutum üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir (Aybek vd., 2011; Esen, 2010; Figley, 1985; Ö. Keskin, 2015). Alanyazında bulunan bir araştırmada ise beden eğitimi dersine yönelik tutumu öğretmenlerin sahip olduğu niteliklerin etkilediği ve ayrıca kız öğrencilerin öğretmen niteliklerinden daha çok etkilendiği belirtilirken (Başer, 2009), başka bir araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olduğu niteliklerin derse yönelik tutum üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci etkileşimin en fazla olduğu beden eğitimi derslerinde öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarının öğretmen cinsiyetinin yanı sıra öğretmenlerin sahip olduğu kişisel ve mesleki niteliklerden etkilendiği söylenebilir. Ayrıca bayan öğretmenlerin çocuklara yönelik daha samimi ve içten davranmaları, onları kendi çocukları gibi görmeleri, erkek öğretmenlerin ise daha katı ve sert bir yapıya sahip olmaları nedeniyle öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim kurmada çekingen davranmaları bu farklılık üzerinde etkili olmuş olabilir.

Yapılan çalışma sonucunda (I. ve II. uygulama) katılımcıların derse ilişkin öz-yeterliklerinin öğretmenlerinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öz-yeterlik kavramının kişinin daha çok kendi yeteneklerini algılaması ile ilgili olduğu düşünüldüğünde öğretmen cinsiyetinin bu durum üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Evangelou ve Digelidis (2018) ile Küçük-Kılıç (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Diğer yandan Akbulut (2017) ve N. Keskin (2015) yapmış oldukları araştırmalarda ise dersleri kadın öğretmenler tarafından yürütülen katılımcıların beden eğitimi dersine ilişkin öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu saptamışlardır. Sullivan (2003) da araştırmasında kız öğrencilerin beden eğitimi dersleri için kadın öğretmenleri tercih ettikleri tespit edilmiştir.

I. ve II. uygulama sonuçları kadın beden eğitimi öğretmenine sahip olan katılımcıların beden eğitimi dersine ilişkin içsel ve dışsal motivasyonlarının yüksek, erkek beden eğitimi öğretmenine sahip olan katılımcıların ise motivasyonsuzluk puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilere daha yakın davranmaları, onları derse katılım noktasında desteklemesi, erkek öğretmenlere oranla bir hata yapılması durumunda daha ılımlı ve sakin tepki vermeleri, öğrencilere olan inançlarını daha fazla belli ederek derse yönelik motivasyonlarını arttırmaya çalışmaları, ders içerisindeki etkinliklerin gerçekleştirilmesinde yapılan geri dönütlerde olumlu tavır sergilemeleri bu durumun nedeni olarak ifade edilebilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi derslerini yürüten öğretmenlerin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında I. ve II. uygulama sonuçları incelendiğinde kadın beden eğitimi öğretmenine sahip öğrencilerin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilere daha fazla değer vermesi, onları önemsemesi, öğrencilere inandığını gösterecek şekilde davranışlar sergileyerek onların güvenliğini kazanması, en iyiyi yapma konusunda öğrencileri motive etmesi, bir problem durumunda olaylara farklı bakış açılarından yaklaşılması konusunda ilgi uyandırması, öğrencilerin ihtiyaç, istek ve becerilerini göz önünde bulundurarak bu doğrultuda etkinlikler düzenlemesi bu bulgunun nedeni olarak gösterilebilir. Yapılan bir araştırmada beden eğitimi öğretmenleri tarafından sergilenen dönüşümsel liderlik davranışlarının beden eğitime katılımında önemli bir etken olduğu belirtilmiştir (Wilson vd., 2012). Diğer yandan gerçekleştirilen farklı bir çalışmada ise öğretmenlerin dönüşümsel liderlik davranışlarının öğrencilerin sağlığı iyileştirici davranışlar sergilemesinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Beauchamp vd. (2014) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin dönüşümsel liderlik davranışları sergilemelerinin ergenlerin beden eğitime katılım sağlamalarında önemli bir etken olabileceği belirtilmiştir.

I. ve II. uygulama sonuçları ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan ve bulunmayan katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Akbulut (2017), Küçük-Kılıç (2017), Jordan (1997) ve Şengül'ün (2016) de yapmış oldukları çalışmada araştırmamız bulgularıyla benzer sonuçlara ulaşıırken, Çelik ve Pulur (2011), Çetin (2007), Çivril-Kara (2018), Dalgın (2019), Erden (2017), Kaya (2020), Ö. Keskin (2015), Sivrikaya ve Kılçık (2017) ile Yağcı (2012) tarafından yapılan araştırmalarda ise ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan katılımcıların derse yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan Eraslan (2015) araştırmasında anne ve babası egzersize katılan çocukların derse yönelik tutumlarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öztürk ve Koca (2017) tarafından yapılan araştırmada ise ailede bulunan bireylerin spora katılımının ve kız öğrencileri desteklemelerinin öğrencilerin spora katılımı üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Literatürde yer alan bazı çalışmalarda ise spora yönelmede en etkili faktörün aile olduğu (Aslan, 2002), ailenin beden eğitimi dersine yönelik olumlu bakış açısı arttıkça öğrencilerinde derse olan ilgilerinin arttığı (Sayın, 2014), ebeveynlerin spor yapması ile çocukların spora katılımında yüksek ilişki olduğu (Yüksel, 2019), aile içerisinde sporcu birinin bulunmasının çocukların spora katılımını etkilediği ve ailelerin spora ilgili olmasının çocukların spor yapmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği (Kotan, Hergüner, & Yaman,

2009) ve spora katılımı etkileyen faktörlerden birinin aile olduğu (Carlson, 1994) ifade edilmiştir. Beden eğitimi dersine yönelik tutum üzerinde etkili olan birçok faktörün olduğu, her bir faktörün öğrencilerin derse yönelik tutumlarını aynı derecede etkilemediği ve bu nedenle de ailede spor yapan birey bulunma durumuna göre öğrencilerin puanlarının farklılaşmadığı ifade edilebilir.

Çalışma sonuçları (I. ve II. uygulama) ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan katılımcıların derse yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu Akbulut (2017), Çivril-Kara (2018), Küçük-Kılıç (2017) ve Şengül'ün (2016) yapmış olduğu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan katılımcıların, ailesinde sporla ilgilenen birey bulunmayan katılımcılara göre derse yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olmasının sebebi olarak aile içerisindeki kişilerin beden eğitim faaliyetlerine katılım noktasında daha bilinçli olması, öğrencilerin niteliklerinin farkında olarak onları yönlendirmesi ve kendilerine olan güvenlerinin artması noktasında destekçi olmaları söylenebilir.

Ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan ve bulunmayan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik dışsal motivasyonları değişmezken (I. ve II. uygulama), ailesinde sporla ilgilenen birey bulunduğunu ifade eden katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik içsel motivasyonları yüksektir (I. ve II. uygulama). Ayrıca I. uygulama sonucunda ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan ve bulunmayan katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik motivasyonsuzluk puanları farklılaşmazken, II. uygulama sonucunda ailesinde sporla ilgilenen birey bulunmadığını ifade eden öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları daha yüksektir. Aile içerisinde spor yapan kişi bulunan katılımcıların içsel motivasyonlarının yüksek olmasının nedeni olarak öğrencilerin ailelerinden destek görmelerinden dolayı içsel olarak kendilerini daha fazla motive etmeleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca dönem başı olduğu için (I. uygulama) öğrencilerin derse yönelik herhangi bir olumsuz bakış içerisinde olmamaları, dönem sonuna kadar geçen zaman içerisinde ise (II. uygulama) ders içerisinde yaşananların, akran ilişkilerinin, öğretmen desteğinin, öğrencilerin daha çok sözel derslere ağırlık vermelerinin, sınavların daha çok ikinci dönem sonuna doğru yoğunlaşmasının, ailelerin daha çok diğer derslere ve sınavlara hazırlık noktasında öğrencilere baskı yapmasının onların beden eğitimi dersine yönelik motivasyonsuzluk puanlarının artmasına neden olduğu söylenebilir.

I. uygulama sonuçlarına göre katılımcıların beden eğitimi derslerini yürüten öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik algılarına yönelik idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları ailesinde sporla ilgilenen birey bulunma durumuna göre farklılaşmazken, II. uygulama sonuçlarına göre ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan katılımcıların ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları yüksek, idealize etki puanları ise anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. I. uygulamanın gerçekleştirilmiş olduğu dönem başında öğrencilerin ve ailelerin dersleri yürütecek olan beden eğitimi öğretmenlerini henüz tam anlamıyla tanımıyor olmaları, derslerin işlenmesiyle birlikte öğrencilerin ve ailelerin öğretmenler hakkında bilgi sahibi

olmaları ve ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan ailelerin öğrencinin derse ve dolayısıyla da öğretmene bakış açısını etkilediği ve farklılıkların da bu durumdan kaynaklandığı ifade edilebilir.

Sonuçlar incelendiğinde (I. ve II. uygulama) okul spor takımında yer alan katılımcıların derse yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazında bulunan çalışmaların bazılarının bulgularında da okul spor takımına katılan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirtilmiştir (Altun-Ekiz & Yılmaz, 2020; Çivril-Kara, 2018; Karadağ, 2012; Küçük-Kılıç, 2017; Okaş, 2019; Şengül, 2016; Yağcı, 2012; Yaldız, 2013). Yine benzer şekilde Tomik (2008a) tarafından yapılan bir araştırmada okul spor kulüplerine üye olan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Yapılan araştırmaların bazılarında ise okul spor takımına katılmanın beden eğitimi dersine ilişkin tutumu etkilemediği ifade edilmiştir (Akbulut, 2017; Tomik, 2008b). Okul spor takımlarına katılan öğrencilerin beden eğitimi derslerinin dışında da öğretmen ve akranları ile birlikte faaliyetlere katılması ve yeteneklerinin farkında olarak bunları beden eğitimi dersleri içerisinde gerçekleştirilen etkinliklere yansıtması bu bulgunun nedeni olarak ifade edilebilir.

I. ve II. uygulama sonuçları okul spor takımına katıldığını ifade eden öğrencilerin derse yönelik öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu Akbulut (2017), Çivril-Kara (2018), Küçük-Kılıç (2017), Nas (2019) ve Şengül'ün (2016) yapmış olduğu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin okul spor takımına katılmasıyla birlikte sportif anlamda bir şeyleri gerçekleştirebildiklerini görmeleri onların beden eğitimi derslerine yönelik öz-yeterliklerini de etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca akranlarının yanında gösterilen hareketleri daha iyi yapabilmeleri, öğretmenleri tarafından olumlu yönde desteklenmeleri ve bu durumun da kendilerine güvenlerinin artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular (I. ve II. uygulama) okul spor takımına katıldığını ifade eden öğrencilerin derse yönelik içsel ve dışsal motivasyon puanlarının, okul spor takımında yer almadığını ifade eden katılımcılarının ise beden eğitimi dersine yönelik motivasyonsuzluk puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okul spor takımına katılan gençlerin bir şeyleri başatabildiklerini gördükçe derse yönelik motivasyonlarının da arttığı, okul spor takımlarını çalıştıran kişilerin beden eğitimi öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde öğrencilerini motive eden öğretmenlerin onların derse yönelik motivasyonlarının artmasına da katkı sağladığı, ders dışında akranlar ile birlikte yapılan sportif faaliyetlerin derslere yansıtılmasının öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Diğer yandan Yıldırım (2017) araştırmasında okul spor takımlarında yer alan öğrencilerin motivasyonlarını araştırmış ve çalışmasının sonucunda öğrencilerin yapmış oldukları spor branşına göre içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk puanlarında farklılık olmadığını tespit etmiştir.

I. uygulama sonuçları okul spor takımına katıldığını ifade eden öğrencilerin beden eğitimi derslerini yürüten öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında idealize etki, ilham veren motivasyon ve entelektüel uyarım puanları daha yüksek iken, bireysel saygı puanlarının

anlamli bir Şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. II. uygulama sonuçları incelendiğinde ise okul spor takımına katıldığını ifade eden öğrencilerin beden eğitimi derslerini yürüten  ğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı olmak üzere tüm alt boyut puanları daha yüksektir. I. uygulama sonucuna göre ölçek maddeleri incelendiğinde bireysel saygı alt boyutundaki maddelerin daha çok sınıf içerisindeki davranışlara yönelik olduğu ve henüz dönem başı olduğu için öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarına yönelik öğrencilerin bilgi sahibi olmadığı ve bu nedenle de bireysel saygı alt boyutundaki puanların anlamli bir Şekilde farklılık göstermediği söylenebilir. Diğer yandan öğrencilerin hem beden eğitimi derslerinde hem de okul spor takımlarında beden eğitimi öğretmenleri ile daha fazla vakit geçirmelerinden kaynaklı olarak  ğretmenlerinin davranışlarına yönelik daha fazla bilgi sahibi oldukları ve bu durumun da onların beden eğitimi  ğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına yönelik algılarını etkilediği söylenebilir.

I. uygulama sonuçları lisanslı bir Şekilde spor yapan ve yapmayan öğrencilerin derse yönelik tutum puanlarının değişmediğini gösterirken, II. uygulama sonuçları lisanslı bir Şekilde spor yaptığını ifade eden katılımcıların derse ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmaların bazılarında katılımcıların derse ilişkin tutumlarının lisanslı bir Şekilde spor yapmaya göre farklılaşmadığı görülürken (Akbulut, 2017; Erden, 2017; Kumartaşlı, 2010;  lker, 2019), bazı çalışmalarda ise lisanslı bir Şekilde spor yapan öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının yüksek olduğu belirtilmiştir (Al-Liheibi, 2008; Altun-Ekiz & Yılmaz, 2020; Aslan, 2002; Çivril-Kara, 2018; Dalgın, 2019; Doğan, 2011; Güllü, 2007; Hünük, 2006; Kangalgil vd., 2006; Karadağ, 2012; Keskin vd., 2017; Küçük-Kılıç, 2017; Okaş, 2019;  . Keskin, 2015; şengül, 2016; Zengin, 2013). Diğer yandan yapılan araştırmaların bazılarında ise düzenli olarak spor/egzersiz yapan katılımcıların derse ilişkin tutumlarının yüksek olduğu saptanmıştır (Akdoğan, 2017; Karataş, 2019; Kaya, 2020). Dinçer (2019) ise yapmış olduğu araştırmada düzenli olarak antrenman yapma durumuna göre öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının değişmediğini tespit etmiştir. Lisanslı bir Şekilde spor yapan öğrencilerin aktif bir spor hayatı içinden gelmelerinin okul içerisindeki spor yaşamlarını devam ettirecekleri ders olan beden eğitimi derslerine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Çalışma bulguları (I. ve II. uygulama) lisanslı olarak spor yaptığını ifade eden katılımcıların derse ilişkin öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Aktif olarak spor yapan öğrencilerin sürekli olarak sporun içerisinde yer almaları ve spora yatkın olmalarından dolayı beden eğitimi derslerinde gösterilen hareketleri yapmakta zorluk yaşamamalarının öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Akbulut (2017), Çivril-Kara (2018) ve Küçük-Kılıç (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Dinçer (2019) tarafından yapılan araştırmada düzenli olarak antrenman yapan katılımcıların derse yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olduğu saptanmıştır.  nsal (2019) ise yapmış olduğu araştırmada spor

yapmayan öğrencilerin spor yapan öğrencilerden daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduklarını tespit etmiştir. Diğer yandan Nas (2019) ve Ülker (2019) tarafından yapılan araştırmalarda kulüp sporcusu olma/spor yapma durumuna göre katılımcıların derse yönelik öz-yeterliklerinin değişmediği, Şanlı (2014) ile Tuğyanoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmalarda bireysel ve takım sporu ile ilgilenen öğrencilerin derse yönelik öz-yeterliklerinin farklılaşmadığı, Bozkurt (2014) tarafından yapılan araştırmada ise bireysel sporlarla ilgilenen kız sporcuların öz-yeterliklerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca sportif aktivitelere katılımın öğrencilerin öz-yeterliklerinin yüksek olmasına katkı sağladığı yapılan araştırma sonuçlarındandır (Babic vd., 2014; Cumming & Hall, 2004; Keating vd., 2009; Reigal vd., 2014).

I. ve II. uygulama sonuçları lisanslı bir şekilde spor yapan öğrencilerin derse yönelik içsel ve dışsal motivasyon puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer yandan I. uygulama sonucunda lisanslı bir şekilde spor yapan ve yapmayan katılımcıların derse yönelik motivasyonsuzluk puanları farklılaşmazken, II. uygulama sonucuna göre lisanslı bir şekilde spor yapmadığını belirten katılımcıların motivasyonsuzluk puanları yüksektir. Öğrencilerin elde ettikleri başarılarından sonra okul idaresi, öğretmenler ve akranları tarafından takdir görmesi ve örnek olarak gösterilmesinin onların beden eğitimi derslerine yönelik dışsal motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ve dolayısıyla da öğrencilerin etrafından destek görmelerinin içsel motivasyonlarını da olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Diğer yandan aktif olarak spor yapmayan katılımcıların derse yönelik motivasyonsuzluk puanlarının yüksek olmasının sebebi olarak bu öğrencilerin kendilerini daha çok diğer derslere adanması, gelecek kaygısı yaşamalarından dolayı beden eğitimi derslerini önemsiz olarak görmeleri ve sportif başarı anlamında bir hedefleri olmamaları gösterilebilir. Esentürk (2014) yapmış olduğu araştırmada lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon puanlarının daha yüksek olduğunu, Hazar vd. (2018) ise aktif olarak spor yapan öğrencilerin spora katılım güdülerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Akman (2017) ise 5 yıl ve üzerinde oryantiring sporu yapan öğrencilerin 5 yıldan daha az oryantiring sporu yapan öğrencilere göre dışsal motivasyon puanlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Diğer yandan yapılan bir araştırmada ise bireysel ve takım sporu yapan öğrencilerin motivasyonsuzluk, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür (Toktaş, 2017). Ayrıca Sinan (2015) araştırmasında yüksek sıklıkta spor yapan katılımcıların içsel motivasyon puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Literatürde yer alan bir çalışmada ise hentbol liginin birinci ve ikinci yarısında olmak üzere iki kez uygulama yapılmış ve iki uygulama arasında sporcuların içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Kocaekşi & Koruç, 2012).

Araştırmanın I. uygulama sonuçlarına göre öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki ve bireysel saygı puanları lisanslı bir şekilde spor yapma durumuna göre farklılaşmazken, lisanslı olarak spor yaptığını belirten

katılımcıların ilham veren motivasyon ve entelektüel uyarım puanları yüksektir. Çalışmanın II. uygulamasına ilişkin bulgular incelendiğinde ise katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki puanları lisanslı bir şekilde spor yapma değişkenine göre farklılaşmazken, lisanslı bir şekilde spor yapan öğrencilerin ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları yüksektir. Aktif olarak spor yapan öğrencilerin beden eğitimi öğretmenleri tarafından diğer öğrencilere göre daha fazla destek görmesi, ders içerisinde öğretmenlerin bu öğrencilere daha fazla odaklanması, spora katılım ve başarı elde etme konusunda destek olmaları ve en iyiye ulaşmaları noktasında onları motive etmeleri bu durumun nedeni olarak ifade edilebilir. Yapılan bir araştırmada spor aktivitelerine katılan öğrencilerin dönüşümsel liderlik davranışlarını sergilediği ve katılmayan öğrencilerden daha yüksek puana sahip oldukları tespit edilmiştir (Başoğlu, 2013).

I. ve II. uygulama sonuçları katılımcıların derse yönelik tutum ile öz-yeterlik, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, motivasyonsuzluk puanları ile ise negatif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Literatürde de yer alan çalışmaların bazılarında tutum ve öz-yeterlik arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilirken (Akbulut, 2017; Dinçer, 2019; Evangelou & Digelidis, 2018; Çivril-Kara, 2018; Küçük-Kılıç, 2017; N. Keskin, 2015; Şengül, 2016; Ülker, 2019), gerçekleştirilen bazı araştırmalarda tutum ve öz-yeterlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Balyan, 2009; Hilland vd., 2009; Hilland vd., 2018). Bu durumun sonucunda beden eğitimi derslerine yönelik tutumu olumlu olan öğrencilerin öz-yeterliklerine olan inançlarının da olumlu yönde olacağı söylenebilir. Taştan (2020) da yapmış olduğu araştırmada tutum ile öz-yeterlik ve motivasyon arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Öte yandan yapılan bir araştırmada ise beden eğitimi dersine yönelik motivasyonsuzluğun en güçlü yordayıcısının beden eğitimi dersine yönelik tutum olduğu belirtilmiştir (Yetim vd., 2014). I. ve II. uygulama sonuçlarına göre katılımcıların derse ilişkin öz-yeterlik puanları ile içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve ilham veren motivasyon puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, idealize etki, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları ile pozitif yönde ve düşük düzeyde, motivasyonsuzluk puanları ile ise negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öz-yeterlik puanları arttıkça içsel motivasyon, dışsal motivasyon, ilham veren motivasyon, idealize etki, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanlarının arttığı, motivasyonsuzluk puanlarının ise azaldığı söylenebilir. Literatürde yer alan bir araştırmada da öz-yeterlik ve motivasyon arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür (Taştan, 2020). Çalışmanın sonuçları (I. ve II. uygulama) katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik içsel motivasyonları ile dışsal motivasyon, idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, motivasyonsuzluk puanları arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde

anlamli bir iliski olduğunu gostermektedir. Yıldırım'ın (2017) araştırmasının sonucunda ise içsel motivasyon ile dışsal motivasyon arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamli bir iliski olduğu görülmüştür. Diğer yandan I. uygulama sonuçları katılımcıların beden eğitimi dersine ilişkin dışsal motivasyonları ile idealize etki ve entelektüel uyarım puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, ilham veren motivasyon ve bireysel saygı puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, motivasyonsuzluk puanları arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde anlamli bir iliski olduğunu, II. uygulama sonuçları ise dışsal motivasyonları ile idealize etki puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, motivasyonsuzluk puanları arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde anlamli bir iliski olduğunu gostermektedir. Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon puanları artarken, motivasyonsuzluk puanlarının azaldığı ifade edilebilir. Esentürk'n (2014) araştırmasının sonucunda da içsel motivasyon ile dışsal motivasyon arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir iliski olduğu görülmüştür. Öte yandan katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik motivasyonsuzluk puanları ile idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamli bir iliski vardır (I. ve II. uygulama). Katılımcıların beden eğitimi ğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları artarken derse yönelik motivasyonsuzluk puanları azalmaktadır. Öğrencilerin ğretmenleri ile birlikte iyi ilişkilere sahip olmasının onların derisi sevmelerine katkı sađladđı ve dolayısıyla da derse yönelik motivasyonsuzluklarının düşük çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Diğer yandan yapılan I. ve II. uygulama sonucunda öğrencilerin beden eğitimi ğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki ile ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında, ilham veren motivasyon ile entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında ve entelektüel uyarım ile bireysel saygı puanları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir iliski olduğu görülmüştür.

Diğer araştırmalardan farklı bir boyutta tasarlanan ve zaman içerisinde katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik bakış aıalarında herhangi bir değişim olup olmadığının da araştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik tutum, öz-yeterlik, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, beden eğitimi ğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanlarında azalma, motivasyonsuzluk puanlarında ise artma olduğu görülmüştür. Daha detaylı bir şekilde I. ve II. uygulama sonuçlarının karşılaştırılması incelendiğinde genel olarak öğrencilerin derse ilişkin tutum, öz-yeterlik, içsel motivasyon, beden eğitimi ğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanlarında I. uygulama, motivasyonsuzluk puanlarında ise II. uygulama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda zamana bağlı olarak öğrencilerin derse yönelik tutum, öz-

yeterlik, içsel motivasyon, beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanlarının azaldığı ifade edilebilir. Bu durumun en önemli nedeni olarak dönem sonuna yaklaştıkça öğrencilerin sınav kaygılarının artması ve ailelerinin de baskısıyla diğer derslere yoğunlaşmaları gösterilebilir. Nitel bölümün sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Nitekim öğrenciler dersin eğitime katkı sağlamadığını ve ders içerisinde öğrencilere faydalı olabilecek şeyler öğretilmediğini ifade etmişlerdir. I. ve II. uygulama sonuçları karşılaştırıldığında cinsiyet, sınıf, yaralanma/sakatlanma yaşama durumu, beden eğitimi öğretmenin cinsiyeti, ailede sporla ilgilenen birey bulunma, okul spor takımında yer alma ve bir spor kulübüne bağlı olarak spor yapma durumlarına göre öğrencilerin genel olarak tutum, öz-yeterlik, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanlarında I. uygulama, motivasyonsuzluk puanlarında ise II. uygulama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak tüm bağımlı değişkenlerde öğrencilerin ölçeklerden almış oldukları puanların dönem başında daha yüksek olduğu ve dönem sonuna doğru derse yönelik motivasyonsuzluklarının arttığı söylenebilir. Henüz tam anlamıyla dersler başlamadan öğrencilerin önceki yıllardaki beden eğitimi derslerine ilişkin bakış açılarının olumlu yönde olması ve zamanla birlikte ders içerisinde yaşananların, kişisel istek ve arzularının değişmesi onların derse yönelik bakış açılarının farklılaşmasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin aynı ortam içerisinde eğitim almaları, ders içi ve ders dışında yaşanan durumlara aynı seviyede maruz kalmaları onların derse yönelik bakış açılarının benzer olmasına neden olmuş olabilir. Diğer yandan nitel bölümde de ifade edildiği gibi dersi yürüten öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinin, okulun sahip olduğu imkânların, çevre, aile ve toplumsal yapının, arkadaş çevresinin, ders içerisinde uygulanan aktivite ve etkinliklerin zorluk seviyesinin artmasının, öğrencilerin ergenlik döneminde olmalarından kaynaklı olarak vücutlarında meydana gelen değişikliklerden rahatsızlık duymalarının, eğitim-öğretim yılının sonuna yaklaştıkça artık öğrencilerin bedensel ve zihinsel olarak kendilerini yorgun hissetmelerinin, öğretmenlerin öğrencileri ders içerisinde daha fazla serbest bırakmalarının II. uygulama sonuçlarının daha düşük çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Yapılan bir çalışma sonucunda da katılımcıların derse ilişkin tutum ve öz-yeterliklerinde zamanla azalma olduğu belirtilmiştir (Küçük-Kılıç, 2017). Diğer yandan başka bir araştırma da ise öz-yeterliğin zamana bağlı olarak arttığı ifade edilmiştir (Jones, Harris, Waller, & Coggins, 2005). Başka bir çalışmada ise yine benzer şekilde öğrencilerin zamanla beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının azaldığı görülmüştür (Mercier vd., 2017).

5. 3. Nitel Bölüm Bulguları İle İlgili Tartışma

Araştırmaya katılan öğrenciler genel olarak dersin eğlenceli, bilgi öğretici, güzel, aktivite içeren/yapılan, dinlenmeyi sağlayan/rahatlatıcı, sıkıcı, motivasyon sağlayan, olması gereken, daha

çok bilgi öğretilmesi gereken, boş geçen, spor yapılan, spora yönlendiren, kişisel gelişime katkıda bulunan ve açık havada yapılan bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan katılımcılar dersin önemli ve gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Gosset (2015), Mohammed ve Mohammed (2012), Phillips (2011), Sallis vd. (2000) ile Tannehill vd. (1994) tarafından yapılan çalışmalarda da beden eğitimi dersinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Görüşmelere katılan öğrenciler dersin gerekli olma nedenlerini spora yönlendirme, güçlü olmayı sağlama, eğlenme, enerji atma, yeteneklerin ortaya çıkarılması, dinlenme, aktivite/spor yapma, bilgi sahibi olmayı sağlama, kemik gelişimi, motivasyonu sağlama, psikolojik olarak rahatlamayı sağlama, beden sağlığı ve fiziksel gelişim olarak sıralarken, dersin gerekli olmama nedenlerini ders içerisinde bir şey öğretilmemesi, eğitime katkı sağlamaması, aktivite yapılmaması ve öğrencilerin boş bırakılması şeklinde belirtmişlerdir. Çalışmada öğrenciler beden eğitimi dersinin en çok spora yönlendirme açısından gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç ile benzer bir bulguya ulaşan Büyüközdemir (2008) de araştırmasında öğrencilerin çoğunluğunun beden eğitimi dersinin spora yönlendirmeye katkı sağladığını belirttiklerini ifade etmiştir. Ayrıca Graham (2008) tarafından yapılan çalışmada da beden eğitimi dersinin çocukların gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Diğer yandan beden eğitimi dersinin Ağbuğa vd. (2012), Bernstein vd. (2011), Carlson (1994), Chung ve Leung (1998), Davis (2009), Dismore ve Bailey (2011), Flohr ve Toms (1997), Gosset (2015), Hicks (2004), Majeed, Kubaisy ve Hameed (2003), Marttinen (2015), Mohammed ve Mohammed (2012), Philips (2011), Ramsey (2012), Solmon ve Carter (1995) tarafından yapılan çalışmalarda eğlenceli, Carlson (1994), Tannehill ve Zakrajsek (1993), Tannehill vd. (1994) tarafından yapılan çalışmalarda spor branşları hakkında bilgi edinmeyi sağlama ve Blair (1998), Tannehill ve Zakrajsek (1993), Tannehill vd. (1994) tarafından yapılan çalışmalarda ise sportif açıdan gelişim sağlamaya katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Altıntaş (2006) ve Dalkıran (2005) tarafından yapılan çalışmalarda ise benzer sonuçlara ulaşılmış ve beden eğitimi dersinin müfredatta yer alması gerektiği ifade edilerek dersin sağlıklı olma, fiziksel gelişim, zihinsel yorgunluk, kaygı ve stresi azaltma açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Çalışma sonuçlarıyla benzer bulgulara ulaşan Çelik-Kayapınar vd. (2011) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin beden eğitimi dersini önemli, gerekli ve eğlenceli bir ders olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Yine benzer sonuçlar elde eden Sayın (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin derse olumlu baktıkları, dersi yararlı ve faydalı bir ders olarak gördükleri, dersin hem fiziksel hem de duygusal gelişime katkı sağladığı ve spor yapma alışkanlığı kazanılması noktasında önem taşıdığı ifade edilmiştir. Ayrıca Küçük-Kılıç (2017) araştırmasında çalışma bulgularıyla benzer sonuçlara ulaşarak dersin önemli ve gerekli olduğunu ifade etmiş ve psikolojik yorgunluk, enerji atma, spor yapmaya yardımcı olma, fiziksel aktivite, eğlence, dersi açık havada işleme, psikolojik açıdan rahatlatma ve spora yönlendirme açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Çivril-Kara (2018) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların dersi önemli gördükleri ve dersin stres ve enerji atmayı sağlama, büyüme ve gelişime katkı sağlama, eğlenme, sağlık

açısından faydalı olma, spor dalında gelişim sağlama gibi özellikler açısından önemli olduğu ifade edilmiştir. Çalışma sonuçları ile literatürdeki bulgular incelendiğinde beden eğitimi dersinin özellikle çocukluk ve ergenlik dönemindeki öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığı, yoğun ders temposu içerisinde farklı etkinliklerin uygulanmasına olanak tanıyan bir ders olduğu ve gerek psikolojik yönden gerekse de öğrencilerin enerjilerini atabilmeleri açısından müfredat içerisinde yer alması gereken bir ders olduğu, öğretmenler ve okul idarecileri tarafından da bu derslere gereken önemin verilmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim her ne kadar öğrenciler beden eğitimi derslerini sevse ve ilgi gösterecekler de derslerin uygun şekillerde gerçekleştirilerek amacına ulaşması yine okul idarecileri ve öğretmenlerin derse verdikleri önem ve değer kadardır. Ayrıca eğitim hayatı içerisinde yer alan derslerin içeriği ve uygulanış biçimleri göz önüne alındığında beden eğitimi derslerinin paylaşma ve yardımlaşma duygusunu geliştirme, iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlama, fair play duygusunun gelişimi, takım ruhu oluşturma ve sosyalleşme açısından da önemli bir ders olduğu ifade edilebilir.

Katılımcılar genel olarak beden eğitimi derslerinin verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca görüşmelere katılan öğrencilerden 5 tanesi ise dersin verimli geçmediğini belirtmiştir. Öğrenciler dersin verimli geçme nedenlerini dersin güzel geçmesi/katılım sağlanması ve yarışmaların yapılmasına bağlarken, derslerin verimli olmamasının nedenlerini ise aynı şeylerin yapılması, sınava hazırlık, alan yetersizliği, öğretmenlerin serbest bırakması, okulun imkânlarının yetersizliği ve ders içerisinde herhangi bir aktivitenin yaptırılmamasına bağlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer bulgulara ulaşan Çivril-Kara'nın (2018) çalışmasında da öğrenciler genel olarak dersin verimli geçtiğini ifade etmişlerdir ve dersin verimli olmamasının nedenlerini ise öğretmen, alan yetersizliği ve olumsuz hava koşullarına bağlamışlardır. Ayrıca Küçük-Kılıç (2017) da araştırmasında benzer bulgulara ulaşmış ve öğrencilerin genel olarak dersin verimli geçtiğini belirttiklerini ifade etmiştir. Aynı çalışmada dersin verimli olma nedenleri sağlık, bilgi sahibi olmayı sağlama, istenilen aktiviteleri yapabilme, enerji atma, eğlenceli olma şeklinde ifade edilirken, dersin verimli olmamasının nedenleri ise alan yetersizliği ve öğretmenden kaynaklanan nedenler şeklinde ifade edilmiştir. Literatürde yer alan bazı çalışmalarda ise spor tesislerinin ve spor salonlarının eksikliği, okul imkânlarının yetersiz olması ve derslerin yeterince işlenmemesinden dolayı derslerin verimli geçmediği ifade edilmiştir (Aras, 2013; Erhan & Tamer, 2009; Kılıç, 2015; Yağmur, 2020). Ayrıca Ayan (2007), Gülüm ve Bilir (2011) ile Sezen (2019) tarafından yapılan çalışmalarda beden eğitimi öğretim programının sınıf mevcudunun uygun olmaması, ders saatinin yetersiz olması, spor salonu, araç-gereç ve malzeme eksikliğinin olmasından dolayı uygun şekilde yerine getirilemediği belirtilmiştir. Benzer şekilde yapılan bir çalışmada da beden eğitimi öğretmenlerinin okulların spor alt yapısındaki eksikliklerden kaynaklı olarak etkinlikleri uygulamada sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Uğraş, Güllü & Yücekaya, 2019). Ayrıca Demirhan, Bulca, Saçlı ve Kangalgil (2014) çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada en çok karşılaştıkları problemleri materyal

ve alan eksikliği, ders saatinin az olması ve sınıf mevcudunun çok olması şeklinde sıralamışlardır. Diğer yandan Öztürk ve Koca (2017) kızların spora katılımında okulun spor olanaklarının da etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Doğar'ın (2019) çalışmasında ise okulların beden eğitimi ve spor dersi için yeterli tesis, araç ve gereçlere sahip olmadığı ifade edilirken, Kotan vd. (2009) okullardaki spor malzemesi ve tesis yetersizliğinin öğrencilerin spordan uzaklaşmasına neden olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan Subramaniam ve Silverman (2000) araştırmasında öğretmenlerin ve beden eğitimi ders müfredatının katılımcıların derse ilişkin algıları üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Yapılan araştırmalarda beden eğitimi ders programlarının öğrencilerin derse yönelik davranışları üzerinde önemli etkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Carlson, 1995; Figley, 1985; Hicks, 2004; Luke & Sinclair, 1991; Solmon & Carter, 1995). Bu doğrultuda eğitim-öğretim faaliyetleri içinde bulunan beden eğitimi derslerinin müfredat ve programa uygun bir şekilde yerine getirilmesinin çocuk ve gençlerin derse yönelik tutum ve davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratacağı söylenebilir. Ayrıca ders içerisinde öğrencilerin boş bırakılmayarak gerekli olan faaliyetlerin yerine getirilmesinin öğrencilerin her yönden gelişimlerine katkı sağlayacağı ve enerjilerini atmış olmalarından dolayı da diğer derslerden daha iyi bir şekilde verim alınmasına olanak sağlanacağı düşünülmektedir.

Görüşmelere katılan ortaokul ve lise öğrencileri genel olarak derslerde kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar derste yeterli olmayı en çok gösterilenleri/aktiviteleri yapabilmeyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler derste yeterli olmakla ilgili düşüncelerini oyunları bilme, saygılı olma, verimli olma, diyalog kurabilme, fiziksel aktivitelerde başarılı olma, , güzel ve verimli çalışma, fiziksel olarak iyi olma/atletik olma, bilgi sahibi olma, kendi istediklerini yapabilme, spora ilgili olma/sporu sevmeye, öğretmenin gözünde bir yere sahip olma, yetenekli olma, dersi sevmeye, kilolu olmama, hızlı koşabilme, hızlı öğrenebilme, çalışma, derse katılma ve etkili performans gösterebilme şeklinde sıralamışlardır. Benzer bulgulara ulaşan Küçük-Kılıç (2017) araştırmasında katılımcıların genel olarak beden eğitimi dersinde kendilerini yeterli gördüklerini, derste yeterli olmaktan ise kendini güçlü hissetme, aktiviteleri yapabilme, fiziksel açıdan engelin bulunmaması, derse uyum sağlayabilme, yetenekli olma ve yatkın olmayı anladıklarını belirtmiştir. Çivril-Kara'nın (2018) çalışmasında ise katılımcılar kendilerini kısmen yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada araştırmamızın bulguları ile benzer bir sonuca ulaşılmış ve katılımcılar derste yeterli olmaktan en çok uygulanan faaliyetleri yerine getirebilmeyi anladıkları belirtilmiştir. Yapılan bir araştırmada ise kız öğrencilerin spora katılımlarında özgüvenlerinin de etkili olduğu belirtilmiştir (Öztürk & Koca, 2017). Öğrencilerin ders içerisinde gösterilen aktiviteleri istenilen şekilde yerine getirebilmeleri onların kendilerine olan güvenlerinin artmasına ve dolayısıyla da beden eğitimi dersleri için kendilerini yeterli olarak algılamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ders içerisinde uygulanacak olan etkinliklerin öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiği, istenilen kazanımlara ulaşılması noktasında akranlarına göre daha olumsuz

yönde performans sergileyen öğrencilerin derse yönelik şevklerinin kırılmaması gerektiği, öğretmenlerin ve diğer öğrencilerin de bu doğrultuda davranışlar sergilemesi gerektiği söylenebilir.

Öğrenciler genel olarak beden eğitimi öğretmenlerinin derse yönelik motivasyonu etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin daha çok söyledikleriyle ve teşvik ederek motivasyonlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Koka ve Hein (2005) yapmış oldukları çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin derse yönelik motivasyon üzerinde etkili olduğunu ve sözel olmayan öğretmen geri bildirimlerinin ise motivasyonel farklılıklar üzerinde etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Hassandra, Goudas ve Chroni (2003) da beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin derse yönelik motivasyonları üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu belirterek, öğretmenlerin dersi işleyiş tarzlarının, öğrencilere ve etrafta olan şeylere bakış açılarının, ses tonlarının, tavır ve davranışlarının motivasyon üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Koka (2006) tarafından yapılan çalışmada da pozitif yönde geri bildirim veren öğretmenlerin öğrencilerin içsel motivasyonlarında olumlu etkiler yarattığı ve olumlu yöndeki öğretmen davranışlarının da öğrencilerin fiziksel aktiviteye yönelik yeterlik algılarını ve ilgisini arttıracakları belirtilmiştir. Diğer yandan yapılan bazı çalışmalarda beden eğitimi öğretmenleri tarafından olumlu ve olumsuz yönde verilen geri bildirimlerin öğrencilerin motivasyonunu, performanslarını geliştirme ve sürdürmelerine yönelik algı ve isteklerini etkilediği ifade edilmiştir (Goudas, Minardou, & Kotis, 2000; Moreno-Murcia, Silveira-Torregrosa, & Conte-Marin, 2013). Ayrıca Erturan-İlker ve Aşçı'nın (2019) çalışmasında beden eğitimi öğretmeni geri bildirimlerinin öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olduğu, Cox ve Williams'ın (2008) çalışmasında ise algılanan öğretmen desteğinin çocukların derse ilişkin motivasyonları üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Çocuk ve gençler için aileden sonra en çok vakit geçirilen yerlerin okul olması ve bu nedenle beden eğitimi derslerinin yürütülmesini sağlayan öğretmenlerin ders içerisindeki davranışlarının da öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını etkilemesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının artırılması noktasında öğretmenlere büyük görevlerin düştüğü, gerek davranışları gerekse de söyledikleriyle öğrencileri derse yönelik motive etmeleri gerektiği düşünülmektedir. Katılımcılar öğretmenleri dışında beden eğitimi dersine yönelik motivasyon üzerinde etkili olan faktörleri en çok okulun imkanları, arkadaş, anne, baba ve aile şeklinde ifade ederken, spor yapma, diğer kişilerin güveni/destek olmaları/düşünceleri, okulda yapılan etkinlikler, sakatlık, dersin işlenmemesi, kişinin duygusal durumu ve çevre gibi faktörlerinde motivasyon üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. İfade edilen bu faktörlerin ise genel olarak öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Yapılan bir çalışmada aile ve kültürün ergen kızların fiziksel aktiviteye katılımına etkisi araştırılmış, babaların ve erkek kardeşlerin kızların fiziksel aktiviteye katılımda en etkili faktör olduğu ve ayrıca kültüründe spora katılımı etkilediği tespit edilmiştir (Ramanathan & Crocker, 2009). Yan ve McCullagh (2004) çalışmasında ailenin çocuklardan beklentisi ve sosyo-kültürel farklılıkların fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu

üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan yapılan bir araştırmada ise ailenin beden eğitimi dersine ilgisinin olmasının öğrencilerinde derse yönelik ilgilerini arttırdığı ifade edilmiştir (Sayın, 2014). Literatürde yer alan bazı çalışmalarda ise sağlık, spor yapma, beceri geliştirme, arkadaş, eğlence (Arslan & Altay, 2009; Bozkurt, 2014; Guedes & Netto, 2013; Kaya vd., 2015; Sirard, Pfeiffer, & Pate, 2006; Sit & Linder, 2006; Şirin vd., 2008) gibi faktörlerin öğrencilerin spora katılım motivasyonlarını etkilediği tespit edilmiştir. Hassandra vd. (2003) ise araştırmasında çevresel faktörlerin, okul arkadaşlarının, okulun sahip olduğu sportif imkânların, okul dışında sportif etkinliklere katılımın, medya ve kültürel değerler gibi faktörlerin beden eğitimi dersine yönelik motivasyon üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Ortaokul ve lise döneminde öğrenim gören öğrencilerin yaş grupları göz önüne alındığında henüz kendi bağımsızlıklarını kazanmamış olmaları, ebeveynlerinin kontrolünde hareket edebilmeleri ve etrafında bulunan kişilerin düşüncelerinden etkilenmeleri kaçınılmaz olmaktadır. Ayrıca kişinin içerisinde bulunduğu toplumun, yaşam şartlarının ve hatta iklim koşullarının bile kişinin fiziksel aktivite tercihi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Diğer yandan okulların sahip olduğu imkânların ve spor branşlarına yönelik olarak malzeme çeşitliliğinin artırılması, farklı etkinlikler düzenleyerek her şarttaki öğrenci gruplarına hitap edilmesi ve olumlu geri bildirimlerin öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik motivasyonlarının artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Katılımcılar beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikleri genel olarak saygılı olan, çocuklara iyi/güzel davranan, dersi iyi öğretebilen, fiziksel ve ruhsal yönden sağlıklı olan, bir spor branşı ile ilgilenen, ders işleyen, hoşgörülü olan, meslek bilgisine sahip olan, öğrencilere güvenen, öğrencileri/çocukları seven ve onlara sevgisini gösterebilen, dürüst, güler yüzlü, kızmayan, iyi kalpli, öğrencileri motive eden, spora önem veren/yönlendiren, öğrencileri dinleyen/ilgilenen, fiziksel yatkınlığı olan/hareketleri yapabilen şeklinde sıralamışlardır. Çalışmamız bulgularını destekler nitelikte Demirhan, Coşkun ve Altay (2002) yapmış oldukları araştırmada öğrenciler beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri öğrencileri anlama, meslek bilgisine ve becerilere sahip olabilmek, insan ilişkilerinde iyi olma, sportif faaliyetlere katılıma destek olma şeklinde ifade etmişlerdir. Gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise beden eğitimi öğretmenlerinin yapılan eleştirilere anlayışla karşılık verme, çocuk ve gençleri anlama, durumlara çok yönlü yaklaşabilme, olaylar karşısında sakinliğini sürdürebilme, öz-yeterliği yüksek, yeni fikirler üretebilen, şefkat ve merhametli olma gibi niteliklere sahip olması gerektiği ifade edilmiştir (Saçlı, Bulca, Demirhan, & Kangalgil, 2009). Çoban ve Turan (2006) yapmış oldukları araştırmada ise ideal bir beden eğitimi öğretmenin alan, meslek ve genel kültür bilgisine sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Başer (2009) ise beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken özellikleri meslek bilgisine sahip olma, sportmen davranışlar sergileme, görünüş olarak iyi olma, anlayışlı olma, sabırlı olma, kendine güvenen, kişilerde istek uyandırma, değerlendirmelerde objektif olma, öğrencilerin

görüşlerini dikkate alma, öğrenci ilgi ve isteklerine yönelik ders işleme, derse katılımı sağlama ve öğrenci seviyesine göre ders işleme şeklinde sıralamıştır.



6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma problemi ve yapılan mülakatlar doğrultusunda elde sonuçlara yer verilmiştir. Burada BEMÖ'nin Türkçe'ye uyarlanması ile ilgili sonuçların yanı sıra, öğrencilerin öğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarını, beden eğitimi dersi yatkınlıklarını ve derse yönelik motivasyonlarını belirlemeye yönelik uygulanan ölçeklerden ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların sonuçları yer almaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları doğrultusunda, çalışma sonuçlarına ve ileride gerçekleştirilecek çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

6. 1. Sonuçlar

6. 1. 1. BEMÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması İle İlgili Sonuçlar

1. Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik motivasyonlarını değerlendiren BEMÖ'nin faktör yapısını test etmek amacıyla yapılan DFA sonucunda elde edilen değerler ölçeğin 9 madde ve 3 faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir.
2. BEMÖ'nin öğrenci grubu için yapılan geçerlik analizlerinin kabul edilebilir nitelikte olduğu tespit edilmiştir.
3. BEMÖ'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda, ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

6. 1. 2. Nicel Bulgular İle İlgili Sonuçlar (I. Uygulama)

1. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri orta seviyenin üzerindedir.
2. Katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyonları orta seviyenin üzerinde, motivasyonsuzlukları düşük seviyededir.
3. Katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon ve entelektüel uyarım puanları orta seviyede, bireysel saygı puanları ise orta seviyenin üzerindedir.
4. Çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, erkeklerin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri kızlardan daha yüksektir.
5. Araştırma grubunda bulunan erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyonları yüksek iken, kız öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik motivasyonsuzluk puanları yüksektir.

6. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, erkek öğrencilerin idealize etki puanları daha yüksektir.
7. Katılımcıların sınıf seviyeleri büyüdükçe derse yönelik tutum ve öz-yeterlik puanları azalmaktadır.
8. Katılımcıların sınıf seviyeleri büyüdükçe derse yönelik içsel ve dışsal motivasyon puanları azalmakta, motivasyonsuzluk puanları ise artmaktadır.
9. Öğrencilerinin sınıf seviyeleri büyüdükçe beden eğitimi öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları azalmaktadır.
10. Beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşamayan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum puanları yüksek iken, öz-yeterlik puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.
11. Beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşayan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik motivasyonsuzluk puanları yüksek iken, içsel ve dışsal motivasyon puanları değişmemektedir.
12. Beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşamayan öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları yüksektir.
13. Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, kadın beden eğitimi öğretmenine sahip olan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları daha yüksektir.
14. Dersleri kadın beden eğitimi öğretmeni tarafından yürütülen katılımcıların derse yönelik içsel ve dışsal motivasyonları yüksek iken, dersleri erkek beden eğitimi öğretmeni tarafından yürütülen katılımcıların derse yönelik motivasyonsuzluk puanları daha yüksektir.
15. Çalışmaya dahil olan öğrencilerin beden eğitimi derslerini yürüten öğretmenlerin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında kadın beden eğitimi öğretmenine sahip öğrencilerin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları daha yüksektir.
16. Ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan ve bulunmayan katılımcıların derse ilişkin tutumları farklılaşmazken, ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan katılımcıların derse yönelik öz-yeterlikleri yüksektir.

17. Ailesinde sporla ilgilenen birey bulunduğunu ifade eden katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik içsel motivasyon puanları yüksek iken, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.
18. Öğrencilerin beden eğitimi derslerini yürüten öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik algılarına yönelik idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları ailesinde sporla ilgilenen birey bulunma durumuna göre farklılaşmamaktadır.
19. Okul spor takımına katıldığını ifade eden öğrencilerin derse ilişkin tutum ve öz-yeterlik puanları daha yüksektir.
20. Okul spor takımına katıldığını ifade eden katılımcıların derse yönelik içsel ve dışsal motivasyon puanları daha yüksek iken, okul spor takımına katılmadığını ifade eden öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları yüksektir.
21. Okul spor takımına katıldığını ifade eden öğrencilerin beden eğitimi derslerini yürüten öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında idealize etki, ilham veren motivasyon ve entelektüel uyarım puanları daha yüksek iken, bireysel saygı puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.
22. Lisanslı olarak spor yaptığını ifade eden katılımcıların derse ilişkin öz-yeterlik puanları yüksek iken, derse yönelik tutum puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.
23. Lisanslı bir şekilde spor yaptığını ifade eden katılımcıların derse yönelik içsel ve dışsal motivasyon puanları yüksek iken, motivasyonsuzluk puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.
24. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki ve bireysel saygı puanları bir spor kulübüne bağlı olarak spor yapma durumuna göre değişmezken, bir spor kulübüne bağlı olarak spor yaptığını belirten katılımcıların ilham veren motivasyon ve entelektüel uyarım puanları yüksektir.
25. Katılımcıların derse ilişkin tutumları ile öz-yeterlik, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, motivasyonsuzluk puanları ile ise negatif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
26. Katılımcıların derse yönelik öz-yeterlik puanları ile içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve ilham veren motivasyon puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, idealize etki, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları ile pozitif yönde ve düşük düzeyde, motivasyonsuzluk puanları ile negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
27. Katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik içsel motivasyonları ile dışsal motivasyon, idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları

arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, motivasyonsuzluk puanları arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

28. Katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik dışsal motivasyonları ile idealize etki ve entelektüel uyarım puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, ilham veren motivasyon ve bireysel saygı puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, motivasyonsuzluk puanları arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
29. Öğrencilerin derse yönelik motivasyonsuzluk puanları ile idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
30. Katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki ile ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında, ilham veren motivasyon ile entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında ve entelektüel uyarım ile bireysel saygı puanları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

6. 1. 3. Nicel Bulgular İle İlgili Sonuçlar (II. Uygulama)

1. Ortaokul ve lise öğrenim gören katılımcıların derse yönelik tutum ve öz-yeterlikleri orta seviyenin üstündedir.
2. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin derse ilişkin içsel ve dışsal motivasyonları orta seviyenin üstünde, motivasyonsuzlukları düşük seviyededir.
3. Katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları orta seviyededir.
4. Araştırmaya katılan erkeklerin derse yönelik tutum ve öz-yeterlikleri kızlardan daha yüksektir.
5. Çalışma grubunda bulunan erkeklerin derse ilişkin içsel ve dışsal motivasyonları yüksek iken, kızların derse ilişkin motivasyonsuzluk puanları yüksektir.
6. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında erkek öğrencilerin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları daha yüksektir.
7. Katılımcıların sınıf seviyeleri büyüdükçe derse ilişkin tutum ve öz-yeterlik puanları azalmaktadır.
8. Öğrencilerin sınıf seviyeleri büyüdükçe beden eğitimi dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyon puanları azalmakta, motivasyonsuzluk puanları ise artmaktadır.

9. Öğrencilerin sınıf seviyeleri büyüdükçe beden eğitimi öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları azalmaktadır.
10. Beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşama durumuna göre katılımcıların öz-yeterlik puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşamayan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum puanları yüksektir.
11. Beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk puanları değişmemektedir.
12. Beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında idealize etki, ilham veren motivasyon ve entelektüel uyarım puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşamayan öğrencilerin bireysel saygı puanları yüksektir.
13. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik öz-yeterlikleri beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, kadın beden eğitimi öğretmenine sahip olan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları daha yüksektir.
14. Beden eğitimi öğretmeni kadın olan katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyonları yüksek iken, beden eğitimi öğretmeni erkek olan katılımcıların derse ilişkin motivasyonsuzluk puanları daha yüksektir.
15. Ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi derslerini yürüten öğretmenlerin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında kadın beden eğitimi öğretmenine sahip öğrencilerin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları daha yüksektir.
16. Ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan ve bulunmayan katılımcıların derse ilişkin tutumları farklılaşmazken, ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan katılımcıların derse ilişkin öz-yeterlikleri daha yüksektir.
17. Ailesinde spor yapan birey bulunan ve bulunmayan katılımcıların derse yönelik dışsal motivasyonları değişmezken, ailesinde spor yapan birey bulunduğunu ifade eden öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik içsel motivasyonları, ailesinde spor yapan birey bulunmadığını ifade eden öğrencilerin ise motivasyonsuzluk puanları daha yüksektir.
18. Öğrencilerin beden eğitimi derslerini yürüten öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik algılarına yönelik idealize etki puanları ailesinde sporla ilgilenen birey bulunma durumuna

göre farklılaşmazken, ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan katılımcıların ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları yüksektir.

19. Okul spor takımına katıldığını ifade eden katılımcıların derse ilişkin tutum ve öz-yeterlik puanları yüksektir.
20. Okul spor takımına katıldığını ifade eden öğrencilerin derse yönelik içsel ve dışsal motivasyon puanları yüksek iken, okul spor takımına katılmadığını ifade eden öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları yüksektir.
21. Okul spor takımına katıldığını belirten öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarında idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları daha yüksektir.
22. Lisanslı olarak spor yaptığını ifade eden öğrencilerin derse yönelik tutum ve öz-yeterlikleri yüksektir.
23. Lisanslı bir şekilde spor yaptığını ifade eden öğrencilerin derse yönelik içsel ve dışsal motivasyon puanları yüksek iken, lisanslı bir şekilde spor yapmadığını belirten öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları yüksektir.
24. Katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki puanları bir spor kulübüne bağlı olarak spor yapma durumuna göre değişmezken, bir spor kulübüne bağlı olarak spor yaptığını belirten katılımcıların ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları yüksektir.
25. Çalışmaya dahil olan katılımcıların derse ilişkin tutumları ile öz-yeterlik, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, motivasyonsuzluk puanları ile ise negatif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
26. Katılımcıların derse yönelik öz-yeterlik puanları ile içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve ilham veren motivasyon puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, idealize etki, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları ile pozitif yönde ve düşük düzeyde, motivasyonsuzluk puanları ile negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
27. Katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik içsel motivasyonları ile dışsal motivasyon, idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, motivasyonsuzluk puanları arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
28. Katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik dışsal motivasyonları ile idealize etki puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde,

motivasyonsuzluk puanları arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

29. Katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik motivasyonsuzluk puanları ile idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
30. Ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki ile ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında, ilham veren motivasyon ile entelektüel uyarım ve bireysel saygı puanları arasında ve entelektüel uyarım ile bireysel saygı puanları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

6. 1. 4. Nicel Bulgular İle İlgili Sonuçların Karşılaştırılması (I. ve II. Uygulama)

1. Araştırma grubunda yer alan katılımcıların derse ilişkin tutum ve öz-yeterlik I. uygulama puanları daha yüksektir.
2. Öğrencilerin derse yönelik dışsal motivasyonları anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, içsel motivasyon puanlarında I. uygulama, motivasyonsuzluk puanlarında ise II. uygulama puanları daha yüksektir.
3. Katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı I. uygulama puanları daha yüksektir.
4. Kız ve erkek öğrencilerin derse ilişkin tutum ve öz-yeterlik I. uygulama puanları daha yüksektir.
5. Her iki cinsiyetteki öğrencilerin derse yönelik içsel ve dışsal motivasyon I. uygulama puanları yüksek iken, derse yönelik motivasyonsuzluklarında II. uygulama puanları daha yüksektir.
6. Her iki cinsiyetteki öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı I. uygulama puanları daha yüksektir.
7. 8 ve 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin I. uygulama ve II. uygulama puanları değişmezken, 6 ve 7. sınıfta okuyan öğrencilerin derse yönelik hem tutum hem de öz-yeterlik I. uygulama puanları yüksektir. 8 ve 9. sınıfta okuyan katılımcıların ise sadece derse yönelik tutum I. uygulama puanları yüksektir.
8. 6, 7, 8 ve 9. sınıfta okuyan katılımcıların derse yönelik içsel ve dışsal motivasyon puanlarında I. uygulama puanları yüksek iken, motivasyonsuzluklarında II. uygulama puanları yüksektir.

9. 7. sınıfta okuyan katılımcıların öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki I. uygulama ve II. uygulama puanları ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin entelektüel uyarım I. uygulama ve II. uygulama puanları değişmezken, 6, 8 ve 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki I. uygulama puanları, 6, 7 ve 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin entelektüel uyarım I. uygulama puanları yüksektir. 6, 7, 8 ve 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin ilham veren motivasyon ve bireysel saygı I. uygulama puanları yüksektir.
10. Beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşayan katılımcıların derse yönelik öz-yeterlik I. uygulama ve II. uygulama puanları değişmezken, beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşayamayan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlik I. uygulama puanları yüksektir. Beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında I. uygulama puanları yüksektir.
11. Beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşayan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluklarında I. uygulama ve II. uygulama puanları değişmezken, beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşamayan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyon I. uygulama puanları yüksek iken, motivasyonsuzluklarında II. uygulama puanları yüksektir.
12. Beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşayan öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı I. uygulama ve II. uygulama puanları değişmezken, beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşamayan öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı I. uygulama puanları yüksektir.
13. Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenine sahip olan katılımcıların derse yönelik tutum ve öz-yeterlik I. uygulama puanları yüksektir.
14. Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenine sahip olan katılımcıların derse yönelik içsel ve dışsal motivasyon I. uygulama puanları yüksek iken, motivasyonsuzluklarında II. uygulama puanları yüksektir.
15. Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenine sahip katılımcıların öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı I. uygulama puanları yüksektir.

16. Ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan ve bulunmayan öğrencilerin derse yönelik tutum ve öz-yeterlik I. uygulama puanları yüksektir.
17. Ailesinde sporla ilgilenen birey bulunan ve bulunmayan öğrencilerin derse yönelik içsel ve dışsal motivasyon I. uygulama puanları yüksek iken, motivasyonsuzluklarında II. uygulama puanları yüksektir.
18. Ailesinde spor yapan kişi bulunan ve bulunmayan katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı I. uygulama puanları yüksektir.
19. Okul spor takımında yer alan ve almayan öğrencilerin derse yönelik tutum ve öz-yeterlik I. uygulama puanları yüksektir.
20. Okul spor takımına katıldığını ifade eden ve etmeyen öğrencilerin derse ilişkin içsel ve dışsal motivasyon I. uygulama puanları yüksek iken, motivasyonsuzluklarında II. uygulama puanları yüksektir.
21. Okul spor takımına katıldığını ifade eden ve etmeyen katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon ve bireysel saygı I. uygulama puanları yüksektir. Okul spor takımına katılan öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin entelektüel uyarım I. uygulama ve II. uygulama puanları değişmezken, okul spor takımında yer almayan öğrencilerin I. uygulama puanları yüksektir.
22. Lisanslı olarak spor yaptığını ve yapmadığını ifade eden öğrencilerin derse yönelik tutum ve öz-yeterlik I. uygulama puanları yüksektir.
23. Lisanslı olarak spor yaptığını ve yapmadığını ifade eden öğrencilerin derse yönelik içsel ve dışsal motivasyon I. uygulama puanları yüksek iken, motivasyonsuzluklarında II. uygulama puanları yüksektir.
24. Lisanslı olarak spor yaptığını ve yapmadığını ifade eden öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı I. uygulama puanları yüksektir.

6. 1. 5. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar

1. Katılımcılar dersin güzel ve dinlenmeyi sağlayan/rahatlatıcı bir ders olduğunu belirtmişlerdir.
2. Öğrenciler dersin önemli ve gerekli bir ders olduğunu belirtmişlerdir.
3. Öğrenciler dersin spora yönlendirme ve aktivite/spor yapma açısından gerekli olduğunu, ders içerisinde bir şey öğretilmemesi ve eğitime katkı sağlamaması açısından ise gerekli olmadığını ifade etmişlerdir.

4. Katılımcılar beden eğitimi derslerinin verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Dersin verimli olmasının nedeni olarak dersin güzel geçmesi/katılım sağlanması gösterilirken, verimli olmamasının nedeni olarak ise ders içerisinde aynı şeylerin yapılması gösterilmiştir.
5. Öğrenciler genel olarak kendilerini ders için yeterli gördüklerini ve derste yeterli olmaktan gösterilenleri/aktiviteleri yapabilmeyi anladıklarını ifade etmişlerdir.
6. Öğrenciler beden eğitimi öğretmenlerinin derse yönelik motivasyonu etkilediğini ve motivasyonu etkileme yönünde olumlu olduğunu belirtmişlerdir.
7. Katılımcılar beden eğitimi öğretmenlerinin derse yönelik motivasyonu genel olarak söyledikleriyle etkilediğini ifade etmişlerdir.
8. Öğrenciler anne, baba, aile, arkadaş ve okulun imkânlarının beden eğitimi dersine yönelik motivasyon üzerinde etkili olduğunu ve bu faktörlerin genel olarak kişilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.
9. Araştırma grubunda yer alan ortaokul ve lise öğrencileri beden eğitimi öğretmenlerinin genel olarak çocuklara iyi/güzel davranan, dersi iyi öğretebilen, bir spor branşı ile ilgilenen ve meslek bilgisine sahip olan kişiler olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Kız öğrencilerin derse katılımlarının artırılması noktasında öğretmenlerin fiziksel olarak zorlayıcı etkinliklerin uygulanmasında gerekli olan düzenlemeleri yapmaları, hem erkek hem de kız öğrencilerin aynı anda katılım sağlayabileceği etkinlikleri içeren uygulamalar yapmaları, öğrencilere karşı daha anlayışlı bir tavır sergileyerek derse karşı olumsuz bakış açılarının giderilmesi ve motivasyonlarının artırılması noktasında onlara destek olmaları gerekmektedir.
2. Sınıf seviyesinin büyümesi ile birlikte sınavlara hazırlık amacıyla okul idaresinin baskı yapması ve beden eğitimi öğretmenlerinin dersleri tam anlamıyla işlememelerinin öğrencilerin derse yönelik tutum, öz-yeterlik, motivasyon ve öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin bakış açılarının azalmasına neden olmaktadır. Öğrencilere dersin önemi ve gerekli olmasının nedenleri kavratılarak düzenlenen etkinliklerin hangi amaçlarla yapıldığı açıklanmalı ve farkındalıklarının artmasına katkı sağlanmalıdır. Ayrıca ailelerin de bilgilendirilerek sınava hazırlık dönemlerinde yoğun olarak teorik ders gören öğrencilerin fiziksel aktivite ihtiyaçlarının giderileceği dersin beden eğitimi dersleri olduğu ve bu dersin psikolojik olarak da öğrencilerin rahatlamasına katkı sağladığı bilinci oluşturulmalıdır.

3. Yaralanma veya sakatlanma yaşayan öğrencilerin ders içerisindeki aktiviteleri yaparken aynı durumla karşılaşacakları düşüncesiyle etkinlikleri yapmaktan kaçınmaları onların zamanla derse yönelik bakış açılarının değişmesine neden olabilir. Bu doğrultuda ders içerisinde yaralanma/sakatlanma yaşayan öğrencilerin daha basit ve risk faktörü düşük olan etkinliklere katılım sağlaması, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından psikolojik anlamda destek görmeleri onların derse yönelik olumsuz düşüncelerinin zamanla giderilmesine katkı sağlayacaktır.
4. Beden eğitimi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarına öğrenci alımlarında kadın öğretmen adaylarına ayrılan kontenjanların daha az sayıda olduğu bilinmektedir. Bu nedenle kadın beden eğitimi öğretmeni adayı alımlarında sayının artmasının kadın öğretmenlerin daha fazla atanmalarında da etkili olacağı düşünülmektedir.
5. Öğrencilerin ilk olarak eğitim gördüğü kurum olan aileleri içerisinde sporla ilgilenen bireylerin bulunması onların spora ve aynı zamanda da beden eğitimi derslerine olan bakış açılarını etkilemektedir. Bu nedenle Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Okul Sporları Federasyonunun iş birliği yapması ve çeşitli projelerin düzenlenmesinin dolaylı olarak aile içerisinde de spora katılımın artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
6. Okul spor takımlarında yer alan ve başarı elde eden öğrencilerin ödüllendirilmesi, okul idaresi ve öğretmenler tarafından takdir görmesi diğer öğrencileri okul spor takımlarına katılım sağlamaya teşvik edebilir.
7. Lisanslı bir şekilde spor yapan öğrencilerin bir şeyleri başarabildiklerini görmeleri onların beden eğitimi derslerine olan öz-yeterliklerinin yüksek olmasına neden olabilir. Bireysel farklılıklar ile öğrencilerin istek ve arzuları da göz önünde bulundurularak özellikle beden eğitimi öğretmenleri tarafından öğrenciler spora yönlendirilmeli ve ailelerde çocuklarının yetenekleri konusunda bilgilendirilerek destek olmaları sağlanmalıdır.
8. Okul içerisinde gerek branşları gerekse de etkinliklerde aktif olarak yer almaları açısından beden eğitimi öğretmenleri sürekli göz önünde bulunan kişiler olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki özelliklerine ek olarak kişilik özelliklerinin de öğrencileri etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinde olumsuz tavırlardan kaçınmaları, öğrencilerin şevkini kırarak sert ve kırılğan yapıda olmamaları, öğrencileri motive etmeleri, gerektiğinde ders içerisindeki etkinliklerde aktif olarak rol almaları ve öğrencileri sürekli olarak serbest bırakmamaları gerekmektedir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Gerçekleştirilen bu araştırmada öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum, öz-yeterlik ve motivasyonlarının yanı sıra beden eğitimi öğretmenleri ile ilgili olan düşünceleri de araştırılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçları Millî Eğitim

Bakanlığı tarafından dikkate alınarak beden eğitimi derslerinin amaçlarına ulaşması ve katılımın olumlu yönde artırılması noktasında düzenlemeler yapılabilir.

2. Lise ve üniversiteye hazırlık amacıyla sınavlara odaklanan öğrencilerin beden eğitimi derslerini önemsiz görmelerinin önüne geçmek amacıyla yapılan sınavlarda sınırlı sayıda da olsa beden eğitimi ve spor ile ilgili soruların bulunması gerektiği söylenebilir.
3. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin not ortalamalarının yüksek tutulması amacıyla okul idaresinin baskısı ve öğretmenlerin uygulamalarıyla birlikte başarılı olmayan öğrencilere yüksek not verilmesinin önüne geçilmeli, daha sağlıklı ve objektif değerlendirmeler yapılmalıdır.
4. Özellikle eğitim-öğretim yılının bahar döneminde öğrenci ve öğretmenlerde yorgunluğun oluşması ile birlikte derse verilen değer azalmaktadır. Bu nedenle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutacak etkinliklerin düzenlenmesi, okul içerisinde uygulanan faaliyetlerin çeşitlendirilerek derse yönelik ilginin artması sağlanmalıdır.
5. Farklı illerde ve değişik örneklem grupları ile birlikte öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum, öz-yeterlik, motivasyon ve beden eğitimi öğretmenlerinin algılamış oldukları dönüşümsel liderlik davranışları araştırılmalıdır.
6. Çalışmanın nitel bölümünde yalnızca araştırmada kullanılan bağımlı değişkenlere yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle beden eğitimi derslerine yönelik farklı konuların da yer aldığı araştırmalar planlanabilir.
7. Araştırmanın nicel bölümünde eğitim-öğretim yılının başı ve sonu olmak üzere iki kere veri toplanmış ve öğrencilerin zamana bağlı olarak beden eğitimi dersine yönelik bakış açılarında farklılaşma olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin derse yönelik bakış açılarının daha uzun zaman aralığında veya bir öğrenci grubunun sınıf bazlı olarak birkaç yıl boyunca araştırılacağı çalışmalar tasarlanabilir.
8. Bu çalışmada öğrenci ve beden eğitimi öğretmeni arasındaki ilişki dönüşümsel liderlik çerçevesinde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Beden eğitimi öğretmenleri ve öğrencilerin dâhil olacağı farklı konularda araştırmalar planlanabilir.
9. Öğrenciler ve beden eğitimi öğretmenlerinin yanı sıra okul idaresi ve ailelerinde dâhil edilerek beden eğitimi derslerine yönelik bakış açılarının araştırılacağı çalışmalar planlanabilir.

7. KAYNAKLAR

- Aarons, G. A. (2006). Transformational and transactional leadership: Association with attitudes toward evidence-based practice. *Psychiatric Services*, 57(8), 1162-1169.
- Abós, Á., Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., & García-González, L. (2017). Improving students' predisposition towards physical education by optimizing their motivational processes in an acrosport unit. *European Physical Education Review*, 23(4), 444-460.
- Adair, J. (2005). *Kıskırtıcı liderlik: Büyük liderlerden öğretiler* (P. Ozaner, Çev.). Bursa: Alteo Yayıncılık.
- Ağbuğa, B., Xiang, P., & McBride, R. (2012). Students' attitudes toward an after-school physical activity programme. *European Physical Education Review*, 19(1), 91-109.
- Ahn, S. J., Johnsen, K., Robertson, T., Moore, J., Brown, S., Marable, A., & Basu, A. (2015). Using virtual pets to promote physical activity in children: An application of the youth physical activity promotion model. *Journal of Health Communication*, 20(7), 807-815.
- Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *The Physical Educator*, 48, 28-32.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd ed.). Berkshire, England: Open Press.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1-33.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., & Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban, & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 111-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaba, S., & Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 19-42.
- Akbulut, V. (2017). *Öğretmen liderlik stiline göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Akçan-Parlaz, E., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: Fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(4), 10-16.
- Akdoğan, B. (2017). *Lise öğrencilerinin ve ebeveynlerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Akman, K. (2017). *Oryantiring sporu yapan lise öğrencilerinin sporda güdülenme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aksel, İ. (2012). Liderlik teorileri. C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar içinde* (s. 33-60). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aktaş, Z., Çobanoğlu, G., Yazıcılar, İ., & Er, N. (2006). Profesyonel basketbolcularda spora özgü başarı motivasyon düzeyinin cinsiyetler açısından karşılaştırılması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 55-59.
- Aktif Yaşam Derneği (2010). *Türkiye toplumu fiziksel aktivite düzeyi araştırması*. <http://www.aktifyasam.org.tr/projeler/turkiye-toplumunun-fiziksel-aktivite-duzeyi-arastirmasi> adresinden 8 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Alenezi, M. A. (2005). *Attitudes of secondary students toward physical education classes in Kuwait* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- AL-Liheibi, A. H. (2008). *Middle and high school students' attitudes toward physical education in Saudi Arabia* (Unpublished doctoral dissertation). University of Arkansas, Arkansas.
- Allport, G. W. (1967). Attitudes. In M. Fishbein (Ed.), *Reading in attitude theory and measurement* (pp. 1-14). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Alpaslan, S. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin sergilediği öğretmen davranışlarına ilişkin algıları ve öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Altıntaş, A., Kelecek, S., & Aşçı, F. H. (2013). Elit sporcularda durumsal güdülenme ve optimal performans duygu durumu arasındaki ilişki [Özel Sayı]. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4, 14-21.
- Altıntaş, H. A. (2006). *Mardin Midyat'taki ilköğretim kurumlarında işlenen beden eğitimi derslerine yönelik öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun-Ekiz, M., & Yılmaz, İ. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı yatkınlıklarının incelenmesi. H. Dedeoğlu, Riedler, M., & Turan, M. (Ed.), *13. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi içinde* (s. 48-54). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Álvarez, O., Castillo, I., Molina-García, V., & Balague, G. (2016). Transformational leadership on the athletic field: An international review. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 319-326.
- Álvarez, O., Tomás, I., Estevan, I., Molina-García, J., Queralt, A., & Castillo, I. (2018). Assessing teacher leadership in physical education: The Spanish version of the Transformational Teaching Questionnaire. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 34(2), 405-411.

- Al-Zandee, S. S. A., & Ünlü, H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktivite egzersiz değişim davranışları ve beden eğitimi dersine yatkınlıklarının incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), 100-118.
- Anderson, K. D. (2008). Transformational teacher leadership in rural schools. *The Rural Educator*, 29(3), 8-17.
- Arabacı, R. (2009). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish secondary and high school students. *Elementary Education Online*, 8(1), 2-8.
- Aras, Ö. (2013). *İlköğretim kurumları ikinci kademedeki öğrenim gören öğrenci ve görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüş ve tutumlarının incelenmesi (Kars İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arokiasamy, A. R. A., Abdullah, A. G. K., Ahmad, M. Z., & Ismail, A. (2016). Transformational leadership of school principals and organizational health of primary school teachers in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229, 151-157.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Arslan, Y., & Altay, F. (2009). İlköğretim okul takımlarındaki erkek öğrencilerin spora katılım güdülerinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 59-66.
- Arthur, C. A., Bastardoz, N., & Eklund, R. (2017). Transformational leadership in sport: Current status and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 16, 78-83.
- Arthur, C. A., Woodman, T., Ong, C. W., Hardy, L., & Ntoumanis, N. (2011). The role of athlete narcissism in moderating the relationship between coaches' transformational leader behaviours and athlete motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1), 3-19.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal zekâ dönüşümcü ve etkileşimci liderlik* (2. bs.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Atar, E., & Özbek, O. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik davranışları. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 51-59.
- Atkins, S. K. (1995). *Factor analysis of children's attitude inventory toward physical education* (Unpublished master's thesis). Texas Woman's University, Texas.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Hoeksema, S. N. (1999). *Psikolojiye giriş* (Y. Alogon, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Avcı, A. (2015). Dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri: Kavramsal çerçevesi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. *Fatih Sultan Mehmet İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 5, 85-108.

- Avci, A. (2015). Investigation of transformational and transactional leadership styles of school principals, and evaluation of them in terms of educational administration. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2758-2767.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational leadership and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *The Leadership Quarterly*, 20(5), 764-784.
- Avolio, B. J., Waldman, D. A., & Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The four I's of transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15(4), 9-16.
- Awang-Hashim, R., O'Neil Jr, H. F., & Hocevar, D. (2002). Ethnicity, effort, self-efficacy, worry, and statistics achievement in Malaysia: A construct validation of the state-trait motivation model. *Educational Assessment*, 8(4), 341-364.
- Ayan, S. (2007). *İlköğretim I. ve II. kademedede beden eğitimi dersinin amaçlarına göre uygulanma durumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aybek, A., İmamoğlu, O., & Taşmektepligil, M. Y. (2011). Öğrencilerin beden eğitimi dersi ve ders dışı etkinliklerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 51-60.
- Aydın, O. (2002). Tutumlar. E. Özkalp (Ed.), *Davranış bilimlerine giriş* içinde (s. 279-295). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aydoğan, H. (2017). The analysis of the 5th grade students' attitudes and self-efficacy for physical education course in terms of demographic characteristics. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 141-151.
- Aydoğan, H., Bardakçı, S., Arslan, E., Civelek, H., & İşyar, Z. (2016). İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 100-119.
- Ayrancı, E., & Öge, E. (2010). Dönüşümsel liderlik kavramı hakkında önde gelen teoriler ve Türkiye'de kavramı ele alan çalışmalar. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 17, 37-46.
- Babic, M. J. Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L., & Lubans, D. R. (2014). Physical activity and self-concept in youth: Systematic review and meta-analysis. *Sports Med*, 44, 1589-1601.
- Baena-Extremuera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Abalde, J. A. (2014). Motivation, motivational climate and importance of physical education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 37-42.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.

- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balyan, M. (2009). *İlköğretim 2. kademe ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, sosyal beceri ve öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balyan, M., Yerlikaya-Balyan, K., & Kiremitçi, O. (2012). Farklı sportif etkinliklerin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum, sosyal beceri ve öz yeterlik düzeylerine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 196-201.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 125-135.
- Barnett, F. (2013). The effect of exercise on affective and self-efficacy responses in older and younger women. *Journal of Physical Activity and Health*, 10(1), 97-105.
- Barney, D. C. (2002). *Factors that impact middle school student's attitudes and perceptions in physical education* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, Tallahassee, ABD.
- Barr-Anderson, D. J., Neumark-Sztainer, D., Schmitz, K. H., Ward, D. S., Conway, T. L., Pratt, C., Baggett, C. D., Lytle, L., & Pate, R. R. (2008). But I like PE: Factors associated with enjoyment of physical education class in middle school girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(1), 18-27.

- Barrett, D. W., Patock-Peckham, J. A., Hutchinson, G. T., & Nagoshi, C. T. (2005). Cognitive motivation and religious orientation. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 461-474.
- Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. İstanbul: Kariyer yayınları.
- Bass, B. M. (1990a). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990b). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130–139.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181–217.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim psikolojisi* (5. bs.). Ankara: Gül Yayınevi.
- Başer, S. A. (2009). *Öğretmen niteliklerinin beden eğitimi dersi alan öğrencilerin bu derse karşı olan tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Başoğlu, U. D. (2013). Relationships between participation in recreational activities and leadership behavior: A study on the secondary school students. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 15(2), 100-106.
- Beauchamp, M. R., Barling, J., & Morton, K. L. (2011). Transformational teaching and adolescent self-determined motivation, self-efficacy, and intentions to engage in leisure time physical activity: A randomized controlled pilot trial. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3, 127-150.
- Beauchamp, M. R., Barling, J., Li, Z., Morton, K. L., Keoth, S. E., & Zumbo, B. D. (2010). Development and psychometric properties of the transformational teaching questionnaire. *Journal of Health Psychology*, 15, 1123–1134.
- Beauchamp, M. R., Liu, Y., Morton, K. L., Martin, L. J., Wilson, A. H., Wilson, A. J., Sylvester, B. D., Zumbo, B. D., & Barling, J. (2014). Transformational teaching and adolescent physical activity: Multilevel and mediational effects. *International Journal of Behavioral Medicine*, 21, 537-546.
- Belton, S., O'Brien, W., Meegan, S., Woods, C., & Issartel, J. (2014). Youth-physical activity towards health: Evidence and background to the development of the Y-PATH physical activity intervention for adolescents. *BMC Public Health*, 14(1), 1-12.

- Bennis, W. (2009). *On becoming a leader* (4th ed.). New York: Perseus Books Group.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69-83.
- Biddle, J. H., Fox, K. R., & Boutcher, S. H. (2000). *Physical activity and psychological well-being*. London: Routledge.
- Biddle, S., Soos, I., & Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist*, 4(2), 83-89.
- Bingöl, D. (1997). *Personel yönetimi* (3. bs.). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Birtwistle, G., & Brodie, D. (1991). Children's attitudes towards activity and perceptions of physical education. *Health Education Research Theory & Practice*, 6, 465-478.
- Blair, P. F. (1998). *A cross-cultural study of the attitudes of middle school students toward sport and education* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Minnesota, Minnesota.
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417.
- Bormann, K. C., & Rowold, J. (2016). Transformational leadership and followers' objective performance over time: Insights from German basketball. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(3), 367-373.
- Bormann, K. C., Schulte-Coerne, P., Diebig, M., & Rowold, J. (2016). Athlete characteristics and team competitive performance as moderators for the relationship between coach transformational leadership and athlete performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(3), 268-281.
- Bottery, M. (2001). Globalisation and the UK Competition State: No room for transformational leadership in education? *School Leadership & Management*, 21(2), 199-218.
- Bourne, J., Liu, Y., Shields, C. A., Jackson, B., Zumbo, B. D., & Beauchamp, M. R. (2015). The relationship between transformational teaching and adolescent physical activity: The mediating roles of personal and relational efficacy beliefs. *Journal of Health Psychology*, 20(2), 132-143.
- Bozkurt, Ş. (2014). *Okul sporlarına katılan öğrencilerin katılım motivasyonu, başarı algısı ve öz-yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Brief, A. P., & Aldag, R. J. (1977). The intrinsic-extrinsic dichotomy: Toward conceptual clarity. *Academy of Management Review*, 2(3), 496-500.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. L. Lonner & J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Newbury Park, CA: Sage.

- Britner, S. L. (2002). *Science self-efficacy of african american middle school students: Relationship to motivation self-beliefs, achievement, gender and gender orientation* (Unpublished doctoral dissertation). Emory University, Atlanta, GE.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Publications.
- Burwash, P. (1998). *Liderliğin anahtarı* (H. Aydın, Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Bütün, M. (2013). Araştırma yaklaşımının seçimi (S. B. Demir, Çev. Ed.), *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları içinde* (s. 3-22). Ankara: Eğiten Kitap.
- Büyükoğdemir, M. B. (2008). *Beden eğitimi dersi ve faaliyetlerinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim sürecine etkisi (Yozgat İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükoğtürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoğtürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cairney, J., Hay, J., Faught, B., Mandigo, J., & Flouris, A. (2005). Developmental coordination disorder, self-efficacy toward physical activity and play: Does gender matter? *Adapted Physical Activity Quarterly, (Human Kinetics Publishers)*, 22, 67-82.
- Cairney, J., Kwan, M. YW., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R., & Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: A longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 26-34.
- Callow, N., Smith, M. J., Hardy, L., Arthur, C. A., & Hardy, J. (2009). Measurement of transformational leadership and its relationship with team cohesion and performance level. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 395-412.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. (2002). *Resmi ve özel okullardaki okul yöneticileri ve beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışı yönünden karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Canlı, U. (2013). *Tekirdağ ili Çorlu ilçesi ilköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Canlı, U., Özmutlu, İ., & Ersöz, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematik becerileri, beden eğitimi yatkınlıkları ve motor performansları arasındaki ilişkinin araştırılması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 24(1), 41-50.
- Canpolat, A. M., & Kazak-Çetinkalp, Z. (2011). İlköğretim II. kademe öğrenci-sporcuların başarı algısı ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 14-19.

- Carless, D., & Douglas, K. (2010). *Sport and physical activity for mental health*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Carlson, T. B. (1994). *Why student hate, tolerate, or love gym: a study of attitude formation and associated behaviors in physical education* (Unpublished doctoral dissertation). University of Massachusetts, Boston.
- Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 467-477.
- Castillo, I., Molina-García, J., Estevan, I., Queral, A., & Álvarez, O. (2020). Transformational teaching in physical education and students' leisure-time physical activity: The mediating role of learning climate, passion and self-determined motivation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4844-4860.
- Cecchini, J. A., Méndez, A., & Muñiz, J. (2002). Motives for practicing sport in Spanish schoolchildren. *Psicothema*, 14(3), 623-631.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chandler, T., Cronin, M., & Vamplew, W. (2007). *Sport and physical education: The key concepts* (2nd ed). London and New York: Routledge.
- Charbonneau, D., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2001). Transformational leadership and sports performance: The mediating role of intrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1521-1534.
- Chase, M. A. (1998). Sources of self-efficacy in physical education and sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 76-89.
- Chatterjee, S. (2013). Attitudes toward physical education of school going adolescent in West Bengal. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 2(11), 6068-6073.
- Chaudhari, S., & Dhar, U. (2006). Development of the leader behaviour assessment profile. *Irish Journal of Management*, 27(2), 33-48.
- Chen, A., & Ennis, C. D. (2009). Motivation and achievement in physical education. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 553-574). New York: Madison Ave.
- Chen, T. L. (1999). *Ideal expectations and actual implementation of leadership behavior among physical education chairpersons* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Dakota, Vermillion.
- Chung, M., & Phillips, D. A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59(3), 126-139.
- Chung, P., & Leung, M. (1998). Attitudes toward physical activity among primary school children in Hong Kong and Taiwan. *Journal of Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance*, 34, 32-37.

- Collins, R. (2012). *Attitudes of middle school students with disabilities toward physical education: A mixed Methods examination* (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University, Prescott Valley, Arizona.
- Colquitt, G., Walker, A., Langdon, J. L., McCollum, S., & Pomazal, M. (2012). Exploring student attitudes toward physical education and implications for policy. *Sport Scientific and Practical Aspects*, 9(2), 5-12.
- Cordero, I. (2002). *Factors affecting students' with disabilities views and attitudes toward their physical education experiences in middle school* (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University, Tallahassee.
- 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.
- Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43(5), 506-513.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crimarco, A., Mayfield, C., Mitchell, N., Beets, M. W., Yin, Z., & Moore, J. B. (2018). Determinants of attendance at a physical activity focused afterschool program in elementary school children. *International Journal of Exercise Science*, 11(5), 137-151.
- Cronin, L. D., Arthur, C. A., Hardy, J., & Callow, N. (2015). Transformational leadership and task cohesion in sport: The mediating role of inside sacrifice. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37, 23-36.
- Cumming, J., & Hall, C. (2004). The relationship between goal orientation and self-efficacy for exercise. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(4), 747-763.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı* (19. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zekâ gerektirir mi? Yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 18(2), 83-98.
- Çekiç, A., & Bakla, A. (2014). Nitel analiz ve yorumlama (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (s. 431-541). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, S., & Karataş, F. Ö. (2014). Nitel analizin kalitesinin ve inanılabilirliğinin artırılması (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (s. 541-589). Ankara: Pegem Akademi.

- Çelik, Z., & Pulur, A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları [Özel Sayı]. *Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 115-121.
- Çelik-Kayapınar, F., Çelik, F., & Pepe, K. (2011, Eylül). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları*. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Cetin, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması (Kırşehir İl Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çivril-Kara, R. (2018). *Öğretmen öğretim stiline göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çoban, B., & Turan, M. (2006). Öğrenci görüşlerine göre ideal beden eğitimi öğretmenin nitelikleri: ölçek geliştirme çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 149-161.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoknaz, H. (2017). Çocuk ve spor. N. Mirzeoğlu (Ed.), *Spor bilimlerine giriş* içinde (s. 341-346). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-18.
- Daft, R. L. (2008). *Management* (8th ed.). United States of America: The Dryden Press.
- Dagdemir, R., & Aka, S. T. (2019). Comparative study on attitudes of students studying in different types of high schools towards physical education and sports lesson. *Asian Journal of Education and Training*, 5(4), 609-615.
- Dalgın, İ. (2019). *Özel ve devlet liseleri öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dalkıran, O. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersinin seçmeli olarak işlenmesinin öğrenciler gözüyle değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Darity, W. A. (1991). *International encyclopedia of the social sciences* (2nd ed.). USA: Macmillan Social Science Library.
- Daşdan-Ada, E. N., Aşçı, F. H., Kazak Çetinkalp, F. Z., & Altıparmak, M. E. (2012). Durumsal güdülenme ölçeği (DGO)'nin beden eğitimi ders ortamı için geçerlik ve güvenirliği. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, X(1), 7-12.

- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı, örgütsel davranış* (K. Tosun, Çev.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Davis, T. R. (2009). *Children's perceptions of a district-wide physical education program* (Unpublished master's thesis). Brigham Young University, Department of Exercise Sciences, Provo.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. In M. Gagne (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 13-32). New York: Oxford University Press.
- Demir, H., & Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik: Bir ölçek geliştirme denemesi. *Yönetim*, 16(61), 72-90.
- Demirhan, G. (2006). *Spor eğitiminin temelleri*. Ankara: Spor Yayınevi.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F., & Kangalgıl, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 57-68.
- Demirhan, G., Coşkun, H., & Altay, F. (2002). Beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin görüşler. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 35-41.
- Den-Hartog, D. N., Van-Muijen, J. J., & Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(1), 19-34.
- Denton, J. (1999). *Organisational learning and effectiveness*. London: Routledge.
- Derdin, M. (2014). *Yaz spor okullarının 10-12 yaş grubu çocukların fiziksel gelişimleri üzerine etkileri ve beslenme bilgi düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Diaz, G. A. (2015). *Attitudes of Latino students toward high school physical education* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Dikmen, B. (2012). *Liderlik kuramları ve dönüştürücü liderlik kuramının çalışanların örgütsel bağlılık algıları üzerindeki etkisine yönelik uygulamalı bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinçer, H. T. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi yatkınlık düzeyleri ile temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Dismore, H., & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: Young people's attitudes. *Research Papers in Education*, 26(4), 499-516.
- Doğan, N. (2011). *Niğde ilinde bulunan farklı statüdeki liselerde eğitim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları ve fiziksel uygunluk düzeylerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Doğan, O. (2015). *Spor psikolojisi* (3. bs.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Doğar, Y. (2019). Beden eğitimi ve spor dersini okutan öğretmenlerin okul içi ve dışı spor tesis, araç ve gereçlerden yararlanma durumlarının incelenmesi (Niğde Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 109-119.
- Donovan, C. B., Mercier, K., & Phillips, S. R. (2015). Investigating attitudes toward physical education: Validation across two instruments. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 19(2), 91-98.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Egli, T., Bland, H. W., Melton, B. F., & Czech, D. R. (2011). Influence of age, sex, and race on college students' exercise motivation of physical activity. *Journal of American College Health*, 59(5), 399-406.
- Ekinci, N. E., Üstün, Ü. D., & Bişgin, H. (2016, June). *The effect of gender and leisure preference on transformational leadership behaviour of high school students*. Paper presented at International Congresses on Education, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engin, M. B. (2019). *Sporcu öğrencilerin akademik motivasyon ve genel öz-yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Ennis, C. D. (1996). Students' experiences in sport-based physical education: [More than] apologies are necessary. *Quest*, 48, 453- 456.
- Eraslan, M. (2015). An analysis of secondary school students' attitudes towards physical education course according to some variables. *The Anthropologist*, 19(1), 23-29.
- Erbaş, M. K. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumlarının psikomotor beceri düzeyleri ve beden eğitimi ve spor ders tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erbaş, M. K., Güçlü, M., & Zorba, E. (2013). Effects of parental attitudes on physical education course attitudes among adolescents. *Physical Education and Sport*, 1(3), 209-219.
- Erbaş, M. K., Ünlü, H., & Kalemoglu-Varol, Y. (2015). Turkish conformation of the physical education predisposition scale: A validity and reliability study. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 115-126.
- Erbaş, M. K., Ünlü, H., & Kalemoglu-Varol, Y. (2016, Mayıs-Haziran). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlık düzeylerinin incelenmesi*. III. Uluslararası Avrasya Eğitimi Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Erden, C. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kars ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (11. bs.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Erhan, S. E., & Tamer, K. (2009). Doğu Anadolu Bölgesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında beden eğitimi dersi için gereken tesis araç-gereç durumları ile öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 57-66.
- Erkan, S. (2009). Fiziksel gelişim. Y. Özbay, & S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 51-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2019). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erturan-İlker, A. G. (2010). *Farklı motivasyonel iklimlere göre işlenen beden eğitimi derslerinin öğrencilerin başarı hedefleri, motivasyonel stratejileri ve beden eğitimine ilişkin tutumları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erturan-İlker, G., & Aşçı, H. (2019). Beden eğitiminde öğretmen geribildiriminin rolü: Aracı değişken olarak motivasyonel iklim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 372-386.
- Esen, G. (2010). *İlköğretim okulları 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ve ders dışı spor etkinliklerine yönelik tutumlarında beden eğitimi öğretmenlerinin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Esentürk, O. K. (2014). *Lise düzeyinde öğrenim gören ve okullar arası spor müsabakalarına katılan sporcu öğrencilerin güdülenme ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esfahani, N., & Soflu, H. G. (2011). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership in physical education managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2384-2393.
- EU Physical Activity Guidelines (2008). *Recommended policy actions in support of health-enhancing physical activity*. Retrieved June 12, 2018, from http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_en.pdf
- Evangelou, E., & Digelidis, N. (2018). Students' attitudes and predispositions toward physical education in Greece. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(3), 1624-1631.
- Eyüboğlu, E. (2012). *Spor yapan ve yapmayan 12-14 yaş arası ergenlerin öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Farahnak, L. R., Ehrhart, M. G., Torres, E. M., & Aarons, G. A. (2020). The influence of transformational leadership and leader attitudes on subordinate attitudes and implementation success. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 27(1), 98-111.

- Feltz, D. L., & Lirgg, C. D. (2001). Self-efficacy beliefs of athletes, teams, and coaches. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 340-361). New York: John Wiley & Sons.
- Feltz, D. L., & Öncü, E. (2014). Self-confidence and self-efficacy. A. G. Papaioannou and D. Hackfort (Eds.), *Routledge companion to sport and exercise psychology* (pp. 417-429). London: Taylor & Francis Group.
- Feltz, D. L., Short, S. E., & Sullivan, P. J. (2008). *Self-efficacy in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Figley, G. E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 229-240.
- Flohr, J. A., & Toms, J. A. (1997). Rural fourth graders perceptions of physical fitness and fitness test. *The Physical Educator*, 54, 78-87.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Freedman, J. L., Sears D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji* (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gallagher, M. W. (2012). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (2nd ed., pp. 314-320). London: Elsevier Publications, Inc.
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen, & B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Garn, A., & Cothran, D. (2006). The fun factor in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 281-297.
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2018). *Sosyal psikolojide kuram ve açıklama* (G. Tekdemir-Yurtdaş, Ç. Çoker, & S. Cesur, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Geçer, A., & Deryakulu, D. (2004). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40, 518-543.
- Geldard, K., & Geldard, D. (2013). *Ergenler ve gençlerle psikolojik danışma-proaktif yaklaşım* (M. Pişkin, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gençer, R. T., Kiremitçi, O., Aycan, A., Demiray, E., & Unutmaz, V. (2012). Profesyonel futbol takımı seyircilerinin spor tüketimine yönelik güdüler ve bağlılık noktaları arasındaki ilişki. *Ege Akademik Bakış*, 12, 41-53.

- Girgin-Holoğlu, O. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören kız öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Givens, R. J. (2008). Transformational leadership: The impact on organizational and personal outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 1(1), 4-24.
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., & Abraldes, J. A. (2014). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con la importancia de la educación física en secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(38), 11-29.
- Gosset, M. E. (2015). *Comparison of attitudes toward physical education of upper elementary school students in skill themes and multi-activity classes* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Goudas, M., Minardou, K., & Kotis, I. (2000). Feedback regarding goal achievement and intrinsic motivation. *Perceptual and Motor Skills*, 90(3), 810-812.
- Gök, M. (2020). *Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bişkek.
- Göksu, T. (2007). *Sosyal psikoloji* (3. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Görücü, A. (2007). *İlköğretim 7. sınıf beden eğitimi derslerinde iş birliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zekâ kuramı uygulamalarının öğrencilerin performans, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Graham, G. (2008). Children's and adults' perceptions of elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 241-249.
- Granero-Gallegos, A., & Baena-Extremera, A. (2016). Validación española de la escala de predisposición hacia la educación física. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física*, 30(1), 125-131.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., & Abraldes, J. A. (2014). Importance of physical education: Motivation and motivational climate. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 364-370.
- Griffin, R. W., & Moorhead, G. (2013). *Organizational behavior: Managing people and organizations* (11th ed.). Canada: Nelson Education.
- Guedes, D. P., & Netto, J. E. S. (2013). Sport participation motives of young Brazilian athletes. *Perceptual and Motor Skills: Exercise and Sport*, 117(3), 742-759.
- Güllü, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güllü, M., & Arslan, C. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 353-368.

- Gülüm, V., & Bilir, P. (2011). Beden eğitimi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(2), 57-64.
- Güner, M. B. (2016). *Çalışanların yetenek yönetimi algısının iş motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Doğuş Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güney, S. (2015). *Liderlik* (2. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürbüz, A. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi (Muğla İl Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Gürbüz, A., & Özkan, H. (2012). Determining the attitude of secondary school students toward physical education of sport lesson (Muğla sample). *Pamukkale Journal of Sport Science*, 3(2), 78-89.
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2005). *The social psychology of exercise and sport*. New York: McGraw-Hill Education.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., & Stuart, J. H. (2001). The influence of self-efficacy and past behaviour on the physical activity intentions of young people. *Journal of Sport Sciences*, 19(9), 711-725.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Harre, D. (2011). *Çocuklar ve spor* (G. K. Gül, Çev. Ed.). Ankara: Spor Yayınevi.
- Harvey, R. L. (2005). *An examination of student situational interest and contextual variable preference in physical education* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina, Columbia.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 211-223.
- Haşıl-Korkmaz, N., & Deniz, M. (2013). Yetişkinlerin fiziksel aktivite düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sports Sciences*, 8(3), 46-56.
- Haşıl-Korkmaz, N., & Girgin-Holoğlu, O. (2011). Attitudes toward physical education in secondary school students. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 81-92.
- Hatten, J. D. (2004). *Racial differences in student's interest and attitudes toward physical education considering grade level and gender* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, ABD.
- Hauck, L. J., Carpenter, M. G., & Frank, J. S. (2008). Task-specific measures of balance efficacy, anxiety, and stability and their relationship to clinical balance performance. *Gait and Posture*, 27(4), 676-682.

- Hazar, Z., Tekkurşun-Demir, G., & Can, B. (2018). Lise öğrencilerinin spora katılım güdülerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(4), 225-235.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (s. 289-314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Heimlich, J. E., & Norland, E. (2002). Teaching style: Where are we now? *New Directions for Adult ve Continuing Education*, 93, 17-25. Retrieved June 19, 2018, from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ace.46>
- Hicks, L. L. (2004). *Attitudes toward physical education and physical activity of students enrolled in the classes of teachers of the year* (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, West Lafayette.
- Hicks, M. K., Crist, R. W., Wiggins, M. S., & Moode, F. M. (2001). Sex differences in grade three students' attitudes toward physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 93(1), 97-102.
- Hilland, T. A., Brown, T. D., & Fairclough, S. J. (2018). The physical education predisposition scale: Preliminary tests of reliability and validity in Australian students. *Journal of Sports Sciences*, 36(4), 384-392.
- Hilland, T. A., Ridgers, N. D., Stratton, G., & Fairclough, S. J. (2011). Associations between selected demographic, biological, school environmental and physical education based correlates, and adolescent physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 23(1), 61-71.
- Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D., & Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: Preliminary development and validation. *Journal of Sport Sciences*, 27(14), 1555-1563.
- Hinkin, T. R., & Tracey, J. B. (1999). The relevance of charisma for transformational leadership in stable organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 12(2), 105-119.
- Hodgetts, R. M. (1999). *Yönetim: Teori, süreç ve uygulama* (C. Çetin, & E. C. Mutlu, Çev.). İstanbul: Beta Yayınları.
- Honari, H., Goudarzi, M., Heidari, A., & Emami, A. (2010). The relationship between transformation-oriented leadership and physical education managers' productivity in sport clubs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 5495-5497.
- Hortaçsu, N. (2012). *En güzel psikoloji sosyal psikoloji*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huang, C. H. (2004). *The transformational and transactional leadership styles of physical education directors and its association to physical education teachers' and coaches' leadership satisfaction in Taiwanese colleges* (Unpublished doctoral dissertation). The University of the Incarnate Word, San Antonio.
- Hünük, D. (2006). *Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora*

aktif katılımları açısından karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Hünük, D., & Demirhan, G. (2003). İlköğretim sekizinci sınıf, lise birinci sınıf ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 14(4), 175-184.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi* (3. bs.). İstanbul: Beta Basım.
- İbicioğlu, H., Özmen, H. İ., & Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.
- İnal, A. N. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim* (6. bs.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İrez, G. (2005). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki öğretim elemanlarının olması gereken niteliklere uygunluklarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- İşcan, Ö. F. (2002). *Küresel işletmecilikte dönüştürücü liderlik anlayışı büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Jackson, B., Whipp, P. R., Chua, P., Dimmock, J. A., & Hagger, M. S. (2013). Students' tripartite efficacy beliefs in high school physical education: Within-and cross-domain relations with motivational processes and leisure-time physical activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35, 72-84.
- Jago, A. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science*, 28(3), 315-336.
- Jaureguy, C. D. (2013). *6th grade elementary student's attitudes towards running activities in physical education: a preliminary study* (Unpublished master's thesis). California State University, Sacramento.
- Joet, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, F., Harris, P., Waller, H., & Coggins, A. (2005). Adherence to an exercise prescription scheme: The role of expectations, self-efficacy, stage of change and psychological well-being. *British Journal of Health Psychology*, 10(3), 359-378.
- Jordan, P. J. (1997). *The relationship between physical fitness scores of sixth-grade children and parental attitude toward physical activity* (Unpublished doctoral dissertation). Middle Tennessee State University, Murfreesboro.

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar* (7. bs.). İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş* (12. bs.). İstanbul: Sistem Matbaacılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Günümüzde insan ve insanlar, sosyal psikolojiye giriş* (13. bs.). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2018). *Dününden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş* (21. bs.). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaj, M., Saint-Maurice, P. F., Karsai, I., Vass, Z., Csanyi, T., Boronyai, Z., & Revesz, L. (2015). Associations between attitudes toward physical education and aerobic capacity in Hungarian high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 74-81.
- Kalemoğlu-Varol, Y., Erbaş, M. K., & Ünlü, H. (2014). The relationship between social appearance anxiety of adolescents and their attitude toward physical education lesson. *Nigde University Journal of Physical Education and Spor Sciences*, 8(1), 121-130.
- Kangalgıl, M., Hünük, D., & Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57.
- Kannan, B. (2015). Attitude of higher secondary students towards physical education. *International Journal of Teacher Educational Research*, 4(1), 19-25.
- Karadağ, S. (2012). *İlköğretim 8. sınıf ve lise 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak karşılaştırılması (Kırıkkale Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakılıç, M. (2009). *Beden eğitimi dersi için hazırlanan tutum ölçeğinin psikometrik kuramlar açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, M. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (İstanbul ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465.
- Katz, D. (1967). The functional approach to the study of attitudes. In M. Fishbein (Ed.), *Reading in attitude theory and measurement* (pp. 457-468). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Kaya, A. (2020). *İlköğretim kurumları ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik görüş ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.

- Kaya, S., Kabakçı, A. C., & Doğan, A. A. (2015). Differences in motivation for participating sport activities according to sport branches. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3(1), 44-53.
- Kayhan-Yardımcı, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik ilişkisi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kazak, Z. (2004). Sporda güdülenme ölçeği (SGÖ)'nin Türk sporcuları için güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 191-206.
- Kazak-Çetinkalp, Z. (2010). Durumsal güdülenme ölçeği (situational motivation scale-SIMS)'nin Türkçe versiyonunun psikometrik özellikleri. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 86-94.
- Keating, X. D., Huang, Y., Deng, M., Chen, L., Dwan, C., & Bridges, D. (2009). Southern Chinese collegiate stage of exercise behavior changes and exercise self-efficacy. *ICHPER SD Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance*, 4(1), 29-34.
- Keçecioglu, T. (1998). *Liderlik ve liderler: Değişim yolunda iyi bir öğrenci ve iyi bir öğretmen*. İstanbul: KalDer Yayınları.
- Keith, S. E. (2009). *Transformational teaching and children's involvement in physical education* (Unpublished master's thesis). The University of British Columbia, Columbia.
- Kempner, T. (1976). *A handbook of management*. England: Penguin Books.
- Keskin, N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Keskin, N., Öncü, E., & Küçük-Kılıç, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 93-107.
- Keskin, Ö. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Sakarya İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Keskin, Ö., Hergüner, G., Dönmez, A., Berisha, M., & Üçan, E. (2017). The examination of the attitudes of secondary school students towards physical education course. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 60-68.
- Khan, S., Abbass, S. A., Islam, Z. U., Khan, W., & Din, M. U. (2012). A study regarding the collage students' attitudes towards physical activities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(9), 189-198.
- Kılıçgil, E. (1998). *Sosyal çevre-spor ilişkileri, teori ve elit sporculara ilişkin bir uygulama*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.

- Kılıç, M. (2015). *Okul spor tesislerinin ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gedik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kır, R. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ve davranışları (Kırıkkale İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kirel, A. Ç. (2014). Tutum ve tutum değişimi. S. Ünlü (Ed.), *Sosyal psikoloji-I içinde* (s. 72-87). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kirel, Ç. (2015). Liderlik ve kuramları. S. Ünlü (Ed.), *Sosyal psikoloji-II içinde* (s. 18-34). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kim, M. S., & Cardinal, B. J. (2018). Differences in university students' motivation between a required and an elective physical activity education policy. *Journal of American College Health*, 67(3), 207-214.
- King, M. H. (1994). *Student attitudes toward physical education at the intermediate school level* (Unpublished master's thesis). Memorial University of Newfoundland, Canada.
- Kjonnixsen, L., Fjortoft, I., & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review*, 15(2), 139-154.
- Kocaekşi, S., & Koruç, Z. (2012). Başarılı ve başarısız hentbol takımlarının grup sargınlığı, kaygı, güdülenme ve yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 129-143.
- Koç, M., Murathan, F., Yetiş, Ü., & Murathan, T. (2015). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin spor kavramına ilişkin algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 294-303.
- Koç, Ş. (1994). *Spor psikolojisine giriş*. İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.
- Koç, Y. (2009). *İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel uygunlukları ile beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, S., & Hümeriç, I. (2006). Attitudes toward physical education classes of primary school students in Turkey. *Perceptual and Motor Skills*, 103(1), 296-300.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği* (15. bs.). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Koivula, N. (1999). Sport participation: Differences in motivation and actual. *Journal of Sport Behavior*, 22(3), 360-380.
- Koka, A., & Hein, V. (2005). The effect of perceived teacher feedback on intrinsic motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 91-106.
- Kondrič, M., Sindik, J., Furjan-Mandić, G., & Schiefler, B. (2013). Participation motivation and student's physical activity among sport students in three countries. *Journal of Sports Science and Medicine*, 12(1), 10-18.

- Konter, E. (1995). *Sporda motivasyon*. İzmir: Saray Basım Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, N. H., & Girgin-Holoğlu, O. (2011). Attitudes toward physical education in secondary school students. *Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 6(2), 81-92.
- Kotan, Ç., Hergüner, G., & Yaman, Ç. (2009). İlköğretim okullarında okuyan sporcu öğrencilerin spor yapmalarında okul ve aile faktörünün etkisi Sakarya il örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 49-58.
- Koulouvaris P., Tsolakis C., Tsekouras Y. E., Donti O., & Papagelopoulos P. J. (2018). Obesity and physical fitness indices of children aged 5–12 years living on remote and isolated islands. *Rural and Remote Health*, 18(2), 4425-4438.
- Krishnan, V. R. (2005). Transformational leadership and outcomes: Role of relationship duration. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(6), 442-457.
- Krouscas, J. A. (1999). *Middle school students' attitudes toward a physical education program* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumar, R., & Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249-254.
- Kumar, A., & Singh, S. (2011). Attitudes toward physical education and sports of secondary school students of Delhi. *The Journal of Progressive Education*, 4(2), 34-41.
- Kumartaşlı, M. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurková, P. (2018). Attitudes of Czech pupils who are deaf or hard of hearing towards physical education classes: A comparison of gender differences. *Acta Gymnica*, 48(2), 83-90.
- Küçük-Kılıç, S. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkınlıklarının incelenmesi: Boylamsal bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Küçükyılmaz, A. (2017). Eğitimin temel kavramları. M. Gültekin (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (6. bs.) içinde (s. 1-15). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kwon, H. H., Pyun, D. Y., & Kim, M. (2010). Perceived leadership behavior of physical education teacher-coaches: When they teach vs. when they coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 131-145.

- Labbrozzi, D., Robazza, C., Bertollo, M., Bucci, I., & Bortoli, L. (2013). Pubertal development, physical self-perception, and motivation toward physical activity in girls. *Journal of Adolescence*, 36(4), 759-765.
- Lakot, H. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile fiziksel aktivite düzeyleri ve beden eğitimi ile ilişkin yatınlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Lavallee, D., Kremer, J., Moran, A. P., & Williams, M. (2004). *Sport psychology: Contemporary themes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Layfield, D. P. (1994). *Relationship between class size and attitudes toward physical education of fifth-grade students* (Unpublished master's thesis). Texas Woman's University, Denton, Texas.
- Lazarevic, D., Orlic, A., Lazarevic, B., & Janic, S. R. (2015). Attitudes of early adolescent age students towards physical education. *Physical Culture*, 69(2), 88-98.
- Lee, S. M., Burgeson, C. R., Fulton, J. E., & Spain, C. G. (2007). Physical education and physical activity: Results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 435-463.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Lima, R., Clemente, F., & Vale, R. (2018). Attitudes toward physical education in Portuguese schools: middle and high school students. *Human Movement*, 19(4), 64-70.
- Luke, M. D., & Cope, L. D. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator*, 51(2), 57-66.
- Luke, M. D., & Sinclair, G. D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- Luthans, F., & Doh, J. P. (2011). *International management culture, strategy, and behavior* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Macit, M. (2003). Leadership and Bass transactional and transformational leadership theory. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 87-114.
- Majeed, B. M., Kubaisy, W. A., & Hameed, A. A. A. (2003). Knowledge, attitudes, and practices of adolescent school girls towards dietary habits and physical activity. Retrieved January 5, 2021, from <http://www.genderclearinghouse.org/upload/Assets/Documents/pdf/5BanAdoSchoolGirlBaghdad.pdf>
- Mancini, M. A. (2007). The role of self-efficacy in recovery from serious psychiatric disabilities. *Qualitative Social Work*, 6(1), 49-74.

- Manktelow, S. R. (1996). *Gender differences in adolescent self-efficacy in sport* (Unpublished master's thesis). Lakehead University, Thunder Bay.
- Martinen, R. H. J. (2015). *Effect of the fitness integrated with technology (F.I.T) unit on student attitudes and physical activity levels in physical education* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Mašanović, B. (2019). Gender and age differences in attitudes of Serbian pupils toward physical education lessons and their preferences regarding lesson organisation. *Croatian Journal of Education: Hrvatski Časopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 21(1), 213-231.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Mercier, K., Donovan, C., Gibbone, A., & Rozga, K. (2017). Three-year study of students' attitudes toward physical education: Grades 4-8. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 307-315.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Mili Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mili Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü [MEBOÖGM]. (2016). *Spor lisesi eğitsel oyunlar öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mirzeoğlu, A. D. (Ed.). (2017). *Model temelli beden eğitimi öğretimi*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Mls, K., & Otčenášková, T. (2013). Analysis of complex decisional situations in companies with the support of AHP extension of vroom-yetton contingency model. *IFAC Proceedings Volumes*, 46(9), 549-554.
- Mohammed, H. R., & Mohammad, M. A. (2012). Students opinions and attitudes towards physical education classes in Kwait public scholls. *College Student Journal*, 46(3), 550-566.
- Montalvo, R. (2007). *Urban secondary school students' attitudes toward physical education* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, Columbia.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martín-Albo, J., & Cervelló, E. (2010). Motivation and performance in physical education: An experimental test. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(1), 79-85.
- Moreno-Murcia, J. A., Silveira-Torregrosa, Y., & Conte-Marin, L. (2013). Relationship between positive feedback and the fear of failure on intrinsic motivation. *Revista Espanola De Orientacion Y Psicopedagogia*, 24(2), 8-23.

- Morgan, C. T. (1995) Tutumlar ve önyargı. S. Karakaş (Ed.), *Psikolojye giriş* içinde (s. 362-382). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morton, K. L., Keith, S. E., & Beauchamp, M. R. (2010). Transformational teaching and physical activity a new paradigm for adolescent health promotion? *Journal of Health Psychology*, 15(2), 248-257.
- Motl, R. W., Dishman, R. K., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G., & Pate, R. R. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 110-117.
- Mottaz, C. J. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *The Sociological Quarterly*, 26(3), 365-385.
- Mullins, L. J. (2005). *Management and organisational behaviour* (7th ed.). England: Pearson Education Limited.
- Myers, D. G. (1993). *Social psychology* (4th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1-24.
- Nahavandi, A. (2008). *The art and science of leadership* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Nas, H. (2019). *Lise öğrencilerine sportmenlik, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Navarro-Patón, R., Lago-Ballesteros, J., Basanta-Camiño, S., & Arufe-Giraldez, V. (2019). Relation between motivation and enjoyment in physical education classes in children from 10 to 12 years old. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(3), 527-537.
- Nemček, D. (2017). Attitudes and reasons for in difference of children living in orphanage towards physical education lessons. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 4(5), 161-165.
- Netz, Y., & Raviv, S. (2004). Age differences in motivational orientation toward physical activity: An application of social-cognitive theory. *The Journal of Psychology*, 138(1), 5-48.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nicholson, D. B., Sarker, S., Sarker, S., & Valacich, J. S. (2007). Determinants of effective leadership in information systems development teams: An exploratory study of face-to-face and virtual contexts. *Journal of Information Technology Theory and Application (JITTA)*, 8(4), 39-56.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

- Oktaş, A. (2019). *Lise öğrencilerinde beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ile akademik öz-yeterlik ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Olson, M. A., & Kendrick, R. V. (2008). Origins of attitudes. In W. D. Crano and R. Prislin (Ed.), *Attitude and attitude change* (pp. 111-130). New York: Taylor & Francis Group.
- Oyar, Z. B., Aşçı, F. H., Çelebi, M., & Mülazımoğlu, Ö. (2001). Spora katılım güdüsü ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 21-32.
- Öğretici, R. (2006). *Katılımcı liderlik ve katılımcı liderlik uygulamalarına ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Öncü, E., Gürbüz, B., Küçük Kılıç, S., & Keskin, N. (2015). Psychometric properties of the Turkish version of the physical education predisposition scale. In İ. Önder (Ed.), *ERPA International Health and Sports Science Education Congress* (pp. 179). Athens: ERPA.
- Özbay, H., & Öztürk, E. (1992). *Gençlik*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özdemir, A. S., Ayyıldız-Durhan, T., & Karaküçük, S. (2020). İçsel boş zaman motivasyon ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2838-2855.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özer, D. S., & Özer, K. (2009). *Çocuklarda motor gelişim* (6. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, D., & Aktop, A. (2003). İlköğretim öğrencileri için hazırlanmış bir beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin adaptasyonu. *Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 67-82.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2018). *Örgütsel davranış* (8. bs.). İstanbul: Ekin Kitabevi.
- Özkara, A. B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıklarında ve sosyal yetkinliklerinde motor becerinin rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özşaker, M., Sarı, İ., & Omrak, H. (2016). Antrenör sporcu ilişkisinin sporcuların güdülenmesi için önemi. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3122-3129.
- Öztürk, F. (1998). *Toplumsal boyutlarıyla spor*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Öztürk, P., & Koca, C. (2017). Sporcu ergen kızların spora katılımının sosyo-ekolojik model ve toplumsal cinsiyet yaklaşımı bağlamında analizi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(3), 139-148.
- Özyalvaç, N. T. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Konya.

- Padial-Ruz, R., Pérez-Turpin, J. A., Cepero-González, M., & Zurita-Ortega, F. (2020). Effects of physical self-concept, emotional isolation, and family functioning on attitudes towards physical education in adolescents: Structural equation analysis. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 94-110.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 42, 307-332.
- Paksoy, M. (2002). *Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Çankay Kitabevi.
- Papla, M., Wojdała, G., Rasek, J., Królikowska, P., Starzak, J., & Górna-Łukasik, K. (2019). Attitudes towards physical education lessons in students at different levels of education. *Journal of Education, Health and Sport*, 9(4), 301-316.
- Parker, A. (2012). The clinical and cognitive psychology of conflict. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 492-499). London: Elsevier Publications, Inc.
- Parlar, F. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıkları ile sosyal beceriş düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: Fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Parschau, L., Fleig, L., Koring, M., Lange, D., Knoll, N., Schwarzer, R., & Lippke, S. (2013). Positive experience, self efficacy, and action control predict physical activity changes: A moderated mediation analysis. *British Journal of Health Psychology*, 18, 395-406.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pauline, J. S. (2013). Physical activity behaviors, motivation, and self-efficacy among college students. *College Student Journal*, 7(1), 64-74.
- Pepe, K., & Türkay, İ. K. (2017). Genç bireylerde spora katılım ve bu bireylerde spora katılımı etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(62), 60-71.
- Pereira, P., Santos, F., & Marinho, D. A. (2020). Examining Portuguese high school students' attitudes toward physical education. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11.
- Phillips, S. R. (2011). *Upper elementary school students' attitudes and perceptions toward physical education* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Phillips, S. R., & Silverman, S. (2015). Upper elementary school student attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 461-473.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22(2), 259-298.
- Polat, M., & Arabacı, İ. B. (2015). A brief history of leadership and open leadership. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 207-232.
- Polychroniou, P. V. (2009). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership of supervisors. *Team Performance Management: An International Journal*, 15(7/8), 343-356.
- Prusak, K. A., Davis, T., Pennington, T. R., & Wilkinson, C. (2014). Children's perceptions of a district-wide physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 4-27.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2004). The effect of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Rady, A. M., & Schmidt, G. (2013). Attitudes toward physical education among urban middle school children. *Chronicle of Kinesiology & Physical Education*, 24(2), 4-8.
- Ramanathan, S., & Crocker, P. R. (2009). The influence of family and culture on physical activity among female adolescents from the Indian diaspora. *Qualitative Health Research*, 19(4), 492-503.
- Ramsey, V. (2012). *Urban middle school African American girls' attitudes toward physical education and out-of school physical activity levels* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Ramsey, V. (2012). *Urban middle school African American girls' attitudes toward physical education and out-of school physical activity levels* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Ratliffe, T., Imwold, C., & Conkell, C. (1994). Children's views of their third grade physical education class. *The Physical Educator*, 51(2), 106-111.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150-167.
- Reid, N. (2006). Thoughts on attitude measurement. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 3-27.
- Reigal, R. E., Videra, A., & Gil, J. (2014). Physical exercise, general self-efficacy and life satisfaction in adolescence. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(55), 561-575.
- Richardson, H. A., & Vandenberg, R. J. (2005). Integrating managerial perceptions and transformational leadership into a work-unit level model of employee involvement. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 26(5), 561-589.

- Rikard, G. L., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.
- Robbins, L. B., Pender, N. J., Ronis, D. L., Kazanis, A. S., & Pis, M. B. (2004). Physical activity, self-efficacy, and perceived exertion among adolescent. *Research in Nursing & Health*, 27(6), 435-446.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 3-30). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Rowe, D. A., Raedeke, T. D., Wiersma, L. D., & Mahar, M. T. (2007). Investigating the youth physical activity promotion model: Internal structure and external validity evidence for a potential measurement model. *Pediatric Exercise Science*, 19, 420-435.
- Ryan, J. G., & Dzwaltowski, D. (2002). Comparing the relationships between different types of self-efficacy and physical activity in youth. *Health Education & Behavior*, 29(4), 491-504.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, S., Fleming, D., & Maina, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *The Physical Educator*, 60(2), 28-42.
- Saçlı, F., Bulca, Y., Demirhan, G., & Kangalgil, M. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel nitelikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 20(4), 145-151.
- Sağlık Bakanlığı [SB]. (2008). *Eğitimciler için eğitim rehberi. Çocuk ve ergen sağlığı modülleri*. Ankara: İlkay Ofset Matbaacılık.
- Sakallı, N. (2006). *Sosyal etkiler kim kimi nasıl etkiler?* (2. bs.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 963-975.
- Santrock, J. W. (2017). *Ergenlik* (D. M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2018). *Eğitim psikolojisi* (D. M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.
- Sayın, E. (2014). *Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin beden eğitimi dersine bakış açılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Schultheiss, O. C., Strasser, A., Rösch, A. G., Kordik, A., & Graham, S. C. C. (2012). Motivation. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 650-656). London: Elsevier Publications, Inc.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149-174.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of mativation at school* (pp. 35-53). New York: Madison Ave.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schwab, K. A., Wells, M. S., & Arthur-Banning, S. (2010). Experiences in youth sports: A comparison between players' and parents' perspectives. *Journal of Applied Sport Management*, 2(1), 41-51.
- Scrabis-Fletcher, K. A. (2007). *Student attitude, perception of compotence, and practice in middle school physical education* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Seabra, A. C., Maia, J., Seabra, A. F., Welk, G., Brustad, R., & Fonseca, A. M. (2013). Evaluating the youth physical activity promotion model among Portuguese elementary schoolchildren. *Journal of Physical Activity and Health*, 10(8), 1159-1165.
- Seltzer, J., & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership: Beyond initiation and consideration. *Journal of Management*, 16(4), 693-703.
- Serinkan, C. (2012). Liderlik ve motivasyon ilişkisi. C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar içinde* (s. 149-177). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sezen, M. S. (2019). *Beden eğitimi ve spor dersinin uygulanmasında karşılaşılan problemler; okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Sharp, C., Pocklington, K., & Weindling, D. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-41.
- Sheehan, R. B., Herring, M. P., & Campbell, M. J. (2018). Associations between motivation and mental health in sport: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Frontiers in Psychology*, 9(707), 1-10.
- Shen, B., Li, W., Sun, H., & Rukavina, P. B. (2010). The influence of inadequate teacher-to-student social support on amotivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 417-432.
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. United States of America: Harper & Brothers Printed.

- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1995). *Sosyal psikolojiye giriş* (K. M. Atakay, & A. Yavuz, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Shropshire, J., Carroll, B., & Yim, S. (1997). Primary school children's attitudes to physical education: Gender differences. *European Journal of Physical Education*, 2(1), 23-38.
- Siegel, D. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(9), 9.
- Silverman, S., & Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 97-125.
- Sinan, S. (2015). *Spor yapan lise öğrencilerinin güdülenme profilleri ve başarı algısı özelliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Sirard, J. R., Pfeiffer, K. A., & Pate, R. R. (2006). Motivational factors associated with sports program participation in middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 38(6), 696-703.
- Sirkeci, Y. (2018). *Profesyonel futbolcuların antrenman öncesi ve sonrası performans beklenti ve değerlendirmeleri ile benlik saygısı, sporda güdülenme ve sürekli optimal performans duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sit, C. H. P., & Lindner, K. J. (2006). Situational state balances and participation motivation in youth sport: A reversal theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 369-384.
- Sivrikaya, Ö., & Kılçık, M. (2017). İlköğretim okulları 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi (Düzce örneği). *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Sjöström, M., Oja, P., Hagströmer, M., Smith, B. J., & Bauman, A. (2006). Health-enhancing physical activity across European Union countries: The Eurobarometer study. *J Pub Health*, 14, 291-300.
- Smith, M. J., Arthur, C. A., Hardy, J., Callow, N., & Williams, D. (2013). Transformational leadership and task cohesion in sport: The mediating role of intrateam communication. *Psychology of Sport And Exercise*, 14(2), 249-257.
- Solmon, M. A., & Carter, A. (1995) Kindergarten and first-grade students' perceptions of physical education in one teacher's classes. *Elementary School Journal*, 95(4), 335-365.
- Spencer-Cavaliere, N., & Rintoul, M. A. (2012). Alienation in physical education from the perspectives of children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 344-361.
- Stelzer, J., Ernest, J. M., Fenster, M. J., & Langford, G. (2004). Attitudes toward physical education: A study of high school students from four countries Austria, Czech Republic, England, and USA. *College Student Journal*, 38(2), 171-178.

- Stenling, A., & Tafvelin, S. (2014). Transformational leadership and well-being in sports: The mediating role of need satisfaction. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(2), 182-196.
- Strauss, R. S., Rodzilsky, D., Burack, G., & Colin, M. (2001). Psychological correlates of physical activity in healthy children. *Arch Pediatr Adol Med*, 155(8), 807-902.
- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2000). Validation of scores from an instrument assessing student attitude toward physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4(1), 29-43.
- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602-611.
- Sullivan, S. C. (2003). *Perceptions of seventh-and eighth-grade girls toward coeducational physical education classes in five middle schools in east Tennessee* (Unpublished doctoral dissertation). East Tennessee State University, East Tennessee.
- Sulz, L., Temple, V., & Gibbons, S. (2016). Measuring student motivation in high school physical education: Development and validation of two self-report questionnaires. *The Physical Educator*, 73, 530-554.
- Şahin, H. M. (2004). *Beden eğitimi ve sporda temel kavramlar sözlüğü* (2. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şanlı, S. (2014). Polis akademisi öğrencilerinin genel öz yeterlik inançları ve sporda güdülenme kaynaklarının incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(4), 172-183.
- Şengül, Y. (2016). *Sınıf düzeylerine göre ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şimşek, A. (Ed.). (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, S. (2008). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (2. bs.) içinde (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şirin, E. F., & Yetim, A. A. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin yönetici algıları. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 69-84.
- Şirin, E. F., Çağlayan, H. S., Çetin, M. Ç., & İnce, A. (2008). Spor yapan lise öğrencilerinin spora katılım motivasyonlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 98-110.
- Şişko, M., & Demirhan, G. (2002). İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 205-210.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Tannehill, D., & Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes toward physical education: A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-84.
- Tannehill, D., Romar, J. E., & O'sullivan, M. (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 406-420.
- Taşgın, Ö., & Tekin, M. (2009). Çeşitli değişkenlere göre ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum ve görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 457-466.
- Taştan, Z. (2020). *Sporda güdülenme, öz yeterlik ve spora yönelik tutum arasındaki ilişkinin modellenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Tavlaş, S. (2012). *Erzurum ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2002). *Social psychology* (11th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Tekin, S. (2011). *Sihirli liderler* (3. bs.). İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Tekkurşun-Demir, G., & Cicioğlu, H. İ. (2018). Motivation scale for participation in physical activity (MSPPA): A study of validity and reliability. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2479-2492.
- Tekkurşun-Demir, G., İlhan, E. L., Esentürk, O. K., & Kan, A. (2018). Engelli bireylerde spora katılım motivasyonu ölçeği (ESKMÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(1), 95-106.
- Telef, B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Temel, E. (2016). *Dönüşümcü liderlik ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Nazilli'deki kamu kurumlarında bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Temel, F., & Aksoy, A. B. (2010). *Ergen ve gelişimi: Yetişkinliğe ilk adım* (3. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Thompson, G., & Vecchio, R. P. (2009). Situational leadership theory: A test of three versions. *The Leadership Quarterly*, 20(5), 837-848.

- Tılmaç, K. (2019). *Lise öğrencilerinin egzersiz davranışı değişim basamakları ve fiziksel aktivite öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor psikolojisi kavramlar, kuramlar ve uygulama*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Toktaş, S. (2017). *Okul spor müsabakalarına katılan lise öğrencilerinin kaygı, özgüven ve güdülenmeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tolan, B., İsen, G., & Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum sosyal psikoloji-1*. Ankara: Teori Yayınları.
- Tomik, R. (2008a). Students' membership in school sports clubs and their attitudes towards physical education and sport in various types of schools. *Human Movement*, 9(2), 142-149.
- Tomik, R. (2008b). Adolescent attitudes towards sport depending on school level, gender and school sports club membership. *Journal of Human Kinetics*, 20, 121-130.
- Tomik, R., Olex-Zerychta, D., & Mynarski, W. (2012). Social values of sport participation and their significance for youth attitudes towards physical education and sport. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 19(2), 99-104.
- Treanor, L., Graber, K., Housner, L., & Wiegand, R. (1998). Middle school students' perceptions of coeducational and same-sex physical education classes. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 18, 43-56.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Saunders, R., Ward, D. S., Dowda, M., & Felton, G. (1997). A prospective study of the determinants of physical activity in rural fifth-grade children. *Preventive Medicine*, 26(2), 257-263.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tuğyanoğlu, B. S. (2020). *Sporcularda stresle başa çıkma ve öz-yeterlik arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. (2020). *Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitime yatkınlıkları ve beden eğitimi dersindeki sportmenlik davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Turğut, A. (2014). *9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumu ile kinestetik, mantıksal ve içsel zekânın ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turnnidge, J., & Côté, J. (2016). Applying transformational leadership theory to coaching research in youth sport: A systematic literature review. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(3), 327-342.

- Türedi, E. (2015). *Öz-yeterlik, benlik saygısı ve atılganlık düzeyi ilişkisi-cinsiyet ve deneyim süresi açısından resmi okul ve özel okul öğretmenleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Türkiye Halk Sağlığı Kurumu [THSK]. (2014). *Türkiye fiziksel aktivite rehberi* (2. bs.). Ankara: Kuban Matbaacılık Yayıncılık.
- Uçal-Canakay, E. (2006, Nisan). *Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Uğraş, S., Güllü, M., & Yücekaya, M. A. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenliğimde ilk yılım. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 242-259.
- Urfa, O. (2017). *10 haftalık psikolojik beceri antrenman programının genç futbolcuların kaygı, özgüven, güdülenme, dikkat ve şut isabet oranı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi* (3. bs.). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ülker, G. (2019). *Ergen işitme engelli öğrencilerin motor beceri düzeyleri ile beden eğitimi dersine yatkınlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Ünsal, G. H. (2019). *Spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin özgüven, öz-yeterlik ve iletişim becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ünüvar, D. (2015). *Dönüşümcü liderlik*. <https://www.paranomist.com/donusumcu-liderlik.html> adresinden 3 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Üstün, Ü. D. (2015, Kasım). *Lise öğrencilerinin rekreatif etkinliklere katılımları ve cinsiyetlerine göre dönüşümsel liderlik eğilimlerinin incelenmesi*. III. Rekreasyon Kongresi'nde sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Üşenmez, S. (2004). *Hava harp okulunda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi liderlik davranışlarının öğrenci gözüyle değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Valdez, L. A. (1997). *Attitudes toward physical education of middle school students and their parents* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, Los Angeles.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vella, S. A., Oades, L. G., & Crowe, T. P. (2013). The relationship between coach leadership, the coach-athlete relationship, team success, and the positive developmental experiences of adolescent soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 549-561.
- Verloigne, M., De Bourdeaudhuij, I., Tanghe, A., D'Hondt, E., Theuwis, L., Vansteenkiste, M., & Deforche, B. (2011). Self-determined motivation towards physical activity in adolescents treated for obesity: An observational study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(97), 1-11.

- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 17-24.
- Wang, C. J., & Biddle, S. J. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(1), 1-22.
- Watt, S. E., Maio, G. R., Haddock, G., & Johnson, B. T. (2008). Attitude functions in persuasion: Matching, involvement, self-affirmation, and hierarchy. In W. D. Crano and R. Prislin (Ed.), *Attitude and attitude change* (pp. 189-212). New York: Taylor & Francis Group.
- Watters J. J., & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 277-313.
- Weinberg, R. S. (2009). Motivation. In B. W. Brewer (Ed.), *Sport psychology: Handbook of sports medicine and science* (pp. 7-17). USA: Wiley-Blackwell Publishing.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2015). *Spor ve egzersiz psikolojisinin temelleri* (M. Şahin, & Z. Koruç, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
- Welk, G. J., & Joens-Matre, R. (2007). The effect of weight on selfconcept, and psychosocial correlates of physical activity in youths. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(8), 43-46.
- Welk, G. J. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51, 5-23.
- Wenthe, P. J. (2007). *The predisposing, reinforcing, and enabling factors associated with physical activity and sedentary behavior in males and females during early adolescence* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, ABD.
- Werner, İ. (1993). *Liderlik ve yönetim* (V. Üner, Çev.). İstanbul: Rota Yayınları.
- Wilson, J. A., Liu, Y., Keith, S. E., Wilson, A. H., Kermer, L. E., Zumbo, B. D., & Beauchamp, M. R. (2012). Transformational teaching and child psychological needs satisfaction, motivation, and engagement in elementary school physical education. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(4), 215-230.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology* (13th ed.). London: Pearson Education.
- Yağcı, İ. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Yağmur, M. (2020). *İmam-hatip ortaokulu meslek dersleri öğretmenleri, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Yaldız, A. S., & Özbek, O. (2018). İlköğretim okullarında beden eğitimi dersine yönelik öğrenci ve ana-baba tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 75-81.
- Yaldız, S. (2013). *İlköğretim okullarında beden eğitimi dersine yönelik öğrenci ve ana-baba tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yan, J. H., & McCullagh, P. (2004). Cultural influence on youth's motivation of participation in physical activity. *Journal of Sport Behavior*, 27(4), 378-390.
- Yang, Y. N. (2007). *A study of the relationship between students' perceptions of goal orientation and physical education teacher leadership styles in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). Spalding University, Louisville.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi* (35. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, H. (2009). Motivasyon. Y. Özbay, & S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 379-405). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeltepe-Ercan, H. (2013). *Spor ve egzersiz psikolojisi* (2. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yetim, A., Tolukan, E., & Şahin, M. Y. (2015). Spor tesisi yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış özelliklerinin incelenmesi [Special Issue]. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 133-147.
- Yetim, E., Demir, Y., & Erturan-İlker, G. (2014). Beden eğitimi derslerinde motivasyon: Tutum ve motivasyonel stratejilerin tahmin edici etkisi. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(2), 139-146.
- Yıldırım S., Yüksel, Y., Bilgin, E., Yıldız, A., Akyar, Ö. Y., & Koruç, Z. (2019). Dönüşümcü öğretim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 191-204.
- Yıldırım, A. (2006). *Sivas ilinde farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının saptanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, P. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin yaptıkları spor branşlarına göre spora güdülenme düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldırım, S., Yıldız, A., & Koruç, Z. (2015). Egzersizde motivasyonel düzenlemeler ve dönüşümcü liderlik ilişkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 35-43.
- Yıldız, A. B. (2017). *Sporcularda zihinsel dayanıklılık ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Yukl, G. (2009). *Leadership in organizations* (7th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Yusof, A. (1998). The relationship between transformational leadership behaviours of athletic directors and coaches' job satisfaction. *The Physical Educator*, 55(4), 169-175.
- Yüksel, M. (2019). Ailenin spora katılımı ile çocuklarının elit spora yönelmesi arasındaki ilişki. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 319-326.
- Zacharatos, A., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2000). Development and effects of transformational leadership in adolescents. *The Leadership Quarterly*, 11(2), 211-226.
- Zimbardo, P. G., & Leippe, M. R. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zorba, E. (2006). *Vücut yapısı ölçüm yöntemleri ve şişmanlıkla başa çıkma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Zorba, E., & Saygın, Ö. (2013). *Fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluk* (3. bs.). Ankara: Fırat Matbaacılık.



8. EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni

**T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GENEL SEKRETERLİK**

Sayı / Ref. : 81614018-24
Konu / Subj. : Etik Kurul Belgesi

26.10.2018

Sayın, Vildan AKBULUT

“Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Dönüşümsel Liderlik Algıları , Beden Eğitimi Dersi Yatkinlıkları ve Motivasyonları : Boylamsal bir araştırma” adlı doktora tezi çalışmanız için gerekli olan Etik Kurul incelemesi Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından yapılmış olup, çalışmanıza onay verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Emin AŞIKKUTLU
REKTÖR

Ek 2. Uygulama İzni



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-605.99-E.23089101
Konu : Bilimsel Çalışma İzni
(Vildan AKBULUT)

30/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Vildan AKBULUT'un "**Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Dönüşümsel Liderlik Algıları, Beden Eğitimi Dersi Yatkınlıkları ve Motivasyonları: Boylamsal Bir Araştırma**" isimli çalışması kapsamında ekteki okullarda araştırma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; 2018–2019 eğitim öğretim yılında yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2017/25 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, **mühürlü anket ve ölçeklerin kullanılması** ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Bünyamin AKYÜZ
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
30/11/2018
Ayhan DURMUŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
e-posta : argetrabzon@gmail.com
Faks : (0 462) 230 43 74
İnt. Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi için:
Mesut KAŞ (Şube Müdürü)
Miraç KÜÇÜK (Öğretmen)
Telefon : (0 462) 223 55 52-12

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2d89-b5d9-3a61-8367-8788 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri

Re: Physical Education Motivation Scale and Physical Education Autonomy, Relatedness, Competence... Posta: 701 / 2981

Gönderen: Lauren Sulz
Alıcı: vkucuk
Tarih: 2018-04-07 00:33

Dear Vildan,

Yes, you can translate the "Physical Education Motivation Scale and Physical Education Autonomy, Relatedness, Competence Scale (Sulz, Temple & Gibbons, 2016)" into Turkish for your study.

If you do publish your work I would be interested in reading it, if you would be willing to send it to me.

Thank you

Lauren

On Tue, Apr 3, 2018 at 4:18 AM, vkucuk wrote:
Dear Dr. Lauren SULZ

I am Vildan and a scholar at Karadeniz Technical University in Turkey. I am currently working on middle school students' motivation in to physical education. If you give permission, I would like to translate your "Physical Education Motivation Scale and Physical Education Autonomy, Relatedness, Competence Scale (Sulz, Temple & Gibbons, 2016)" in Turkish and to use for my study. I am looking forward to your response. Thank you.

Sincerely,
Vildan

Re: Dönüşümcü Öğretim Ölçeğini Posta: 1 / 2

Gönderen: Sinan YILDIRIM
Alıcı: vkucuk
Tarih: 2018-03-01 17:53

Hocam merhaba, ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyarım. Tek ricam da yakında makalesini yayınlıyacağız. Yayımlandığında (yetişirse) atfı makaleye yapabilir misiniz?

Teşekkürler, iyi çalışmalar.

On 02/27/18 09:30 PM, vkucuk wrote:

Sinan Hocam merhaba,
İzininiz olursa uyarlamış olduğunuz 'Dönüşümcü Öğretim Ölçeğini'ni yapmayı planladığımız bir çalışmada veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar diler, saygılar sunarım.

Arş.Gör. Vildan AKBULUT
Erzincan Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü
Yalınzbağ/ERZINCAN

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler;

Bu form, beden eğitimi öğretmeninizin davranışına ilişkin dönüşümsel liderlik algınızı, beden eğitimi dersi ile ilgili düşüncelerinizi ve motivasyonunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel amaçlar için anket sonuçlarından yararlanılmayacaktır. Bu nedenle isim yazmanıza gerek yoktur. İstenilen bilgileri içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın sağlıklı sonuç vermesi açısından oldukça önemlidir. Çalışmada gizlilik ve gönüllülük esas alınacaktır. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Vildan AKBULUT
Trabzon Üniversitesi
Spor Bilimleri Fakültesi

Aşağıdaki soruları, ilgili seçeneklere (X) işareti koyarak cevaplayınız. Lütfen cevaplanmamış soru bırakmayınız.

1. Cinsiyetiniz nedir?

☐ Kız ☐ Erkek

2. Kaçınıcı sınıfta öğrenim görüyorsunuz?

☐ 6. Sınıf ☐ 7. Sınıf ☐ 8. Sınıf ☐ 9. Sınıf

3. Beden eğitimi derslerinde, ciddi bir yaralanma/sakatlık yaşadınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

4. Beden eğitimi öğretmeninizin cinsiyeti nedir?

☐ Kadın ☐ Erkek

5. Ailenizde sporla ilgilenen (izleyici, sporcu, antrenör gibi) biri var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

6. Okulunuzun spor takımlarında hiç yer aldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

7. Bir spor kulübüne bağlı olarak (lisanslı) spor yapıyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

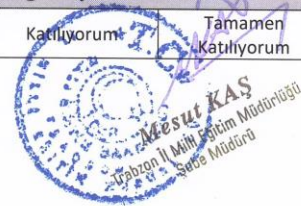


Ek 5. Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği

EK-1

BEDEN EĞİTİMİ YATKINLIK ÖLÇEĞİ (BEYÖ)

	Öğrenci olmak güzeldir.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	İfadeler				
1	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, bana önemli gelmiyor.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
2	Beden Eğitimi dersinde, çok yetenekli olduğumu düşünüyorum.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
3	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, dersi ilgi çekici hale getiriyor.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
4	Beden Eğitimi dersindeki performansımдан memnunum.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
5	Beden Eğitimi dersinde, oldukça başarılı olduğumu düşünüyorum.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
6	Beden Eğitimi dersinde öğretilenlerin, bana bir faydası yok.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
7	Beden Eğitimi dersine katılma konusunda, kendime güveniyorum.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
8	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, benim için faydalıdır.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
9	Beden Eğitimi dersine katılmak için, gerekli olan yeteneklere sahibim.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
10	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, dersi sevmemi sağlıyor.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
11	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, dersleri sıkıcı hale getiriyor.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum



Ek 6. Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği

EK-3

BEDEN EĞİTİMİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ (BEMÖ)

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Beden eğitimi dersine katılıyorum çünkü eğlenceli.	1	2	3	4	5
2	Öğretmenim benim iyi bir öğrenci olduğumu düşünsün diye beden eğitimi dersinde iyi olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
3	Bana göre beden eğitimi dersine katılmanın hiçbir anlamı yok.	1	2	3	4	5
4	İlgi çekici bulduğum için beden eğitimi dersine katılırım.	1	2	3	4	5
5	Beden eğitimi dersinde çok çaba gösteriyorum çünkü iyi not almak istiyorum.	1	2	3	4	5
6	Beden eğitimi dersini neden almak zorunda olduğumu anlamıyorum.	1	2	3	4	5
7	Beden eğitimi dersini zevkli buluyorum.	1	2	3	4	5
8	Öğretmenin hoşuna gitsin diye beden eğitimi dersinde elimden gelenin en iyisini yaparım.	1	2	3	4	5
9	Beden eğitimi dersinde zamanım boşa gidiyor.	1	2	3	4	5


Mesut KAŞ
 Vali'nin İl Millî Eğitim Müdürlüğü
 Şube Müdürü

Ek 7. Dönüşümsel Öğretim Ölçeği

EK-2

DÖNÜŞÜMSEL ÖĞRETİM ÖLÇEĞİ (DÖÖ)

	<i>Benim Beden Eğitimi Öğretmenim...</i>	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Oldukça Sık	Her Zaman
1	Beni önemsemediğini gösterir.	0	1	2	3	4
2	Örnek aldığım biri gibi davranır.	0	1	2	3	4
3	Beni düşünmeye gerçekten teşvik eden dersler hazırlar.	0	1	2	3	4
4	Bana inandığını gösterir.	0	1	2	3	4
5	Saygımı kazanacak şekilde davranır.	0	1	2	3	4
6	Başarabileceklerimle ilgili heveslidir.	0	1	2	3	4
7	Farklı açılardan düşünmemi sağlayacak görevler ve zorluklar verir.	0	1	2	3	4
8	En iyisini denemem için beni motive eder.	0	1	2	3	4
9	Sınıftaki her bir öğrenciyi tanımaya çalışır.	0	1	2	3	4
10	Kendi fikirlerimi ve başkalarının fikirlerini sorgulamamı sağlar.	0	1	2	3	4
11	Zorluk yaşayan öğrencilere yardımcı olmaya çalışır.	0	1	2	3	4
12	Kişisel değerleri hakkında konuşur.	0	1	2	3	4
13	Sorunlara farklı açılardan bakmam için beni cesaretlendirir.	0	1	2	3	4
14	Sınıftaki her öğrencinin ihtiyaçlarının ve becerilerinin farkındadır.	0	1	2	3	4
15	(Beden eğitimi dersinde) başarabileceklerim konusunda iyimserdir.	0	1	2	3	4
16	Güvenebileceğim biri gibi davranır.	0	1	2	3	4

Mesul KAS

 Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü

 Şube Müdürü

Ek 8. Uygulama İzni



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-605.99-E.8593587

30/04/2019

Konu : Bilimsel Çalışma İzni
(Vildan AKBULUT)

VALİLİK MAKAMINA

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Vildan AKBULUT'un "**Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Dönüşümsel Liderlik Algıları, Beden Eğitimi Dersi Yatkinlıkları ve Motivasyonları: Boylamsal Bir Araştırma**" isimli çalışması kapsamında ekteki okullarda araştırma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; 2018-2019 eğitim öğretim yılında yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2017/25 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, **mühürlü anket ve ölçeklerin kullanılması** ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Millî Eğitim Müdür

OLUR
30/04/2019
Ayhan DURMUŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
e-posta : argetrabzon@gmail.com
Faks : (0 462) 230 43 74
İnt Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi İçin:
Mesut KAŞ (Şube Müdürü)
Miraç KÜÇÜK (Öğretmen)
Telefon : (0 462) 223 55 52-12

Ek 9. Veli Onam Formu

Ek-1

Sayın Veli;

1. Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Dönüşümsel Liderlik Algıları, Beden Eğitimi Dersi Yatkinlıkları ve Motivasyonları: Boylamsal Bir Araştırma” adıyla, 3 Aralık 2018–29 Aralık 2018 ve 22 Nisan 2019–17 Mayıs 2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Ortaokul ve lise öğrencilerinin öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin dönüşümsel liderlik algılarını, beden eğitimi dersi yatkinlıklarını ve beden eğitimi dersi motivasyonlarını boylamsal bir şekilde incelemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın bir diğer hedefi ise ‘Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği’nin Türk kültürü için geçerliğini ve güvenilirliğini test etmektir.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Vildan AKBULUT

İletişim bilgileri : Trabzon Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

E-posta: vkucuk@ktu.edu.tr Tel: 0462 377 7155

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

**** yılında **** doğan araştırmacı ilk, orta ve lise öğrenimini Trabzon'da tamamladı. 2009 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nü kazandı. 2013 yılında bu bölümden ikincilikle mezun oldu. Aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başladı. 2015 yılında Erzincan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'ne Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında araştırma görevlisi olarak atandı. 2016 yılında yüksek lisans eğitimini tamamlamak üzere Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne 35. madde uyarınca görevlendirildi. 2017 yılında yüksek lisans eğitimini bitirerek Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine başladı. 11 yıl aktif olarak Karate sporuyla ilgilenen araştırmacı Karate Milli Takımı'nda yer alarak çeşitli ulusal ve uluslararası başarılarla imza attı. Araştırmacı Karate ve Oryantring yardımcı antrenörlük belgelerine sahip iken, Karate ve Basketbol hakemlik belgelerine sahiptir. Araştırmacı evli olup bir çocuk annesidir. Araştırmacı iyi derecede İngilizce bilmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Adres : ****