

**ORTAOKUL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE
İHTİYAÇ DESTEKLEYİCİ ÖĞRETİM STİLİ, PSİKOLOJİK
İHTİYAÇ TATMİNİ, MOTİVASYON VE MUTLULUK
DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Burak ÖNER

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Özgür KARATAŞ**

Doktora Tezi - 2025

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ORTAOKUL BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE İHTİYAÇ
DESTEKLEYİCİ ÖĞRETİM STİLİ, PSİKOLOJİK İHTİYAÇ TATMİNİ,
MOTİVASYON VE MUTLULUK DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Burak ÖNER

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Doktora Tezi

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Özgür KARATAŞ**

**Tez Jüri Üyeleri
Prof. Dr. Ahmet KARA
Prof. Dr. Talha MURATHAN
Prof. Dr. Yunus Emre KARAKAYA
Doç. Dr. Özgür KARATAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Veysel ALBAYRAK**

**MALATYA
2025**

KABUL VE ONAY

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

ETİK BEYANI

İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak “Doç. Dr. Özgür Karataş” danışmanlığında hazırlayıp sunduğum “Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersinde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili, Psikolojik İhtiyaç Tatmini, Motivasyon ve Mutluluk Düzeyi Arasındaki İlişkiler” başlıklı Doktora tezim içinde elde ettiğim verileri, bilgileri, belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tezimde yararlandığım eserlere bilimsel kurallara uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, tezimin özgün olduğunu, tezimin çalışma ve yazımında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 30/01/2025

Burak ÖNER
İmza

İTHAF

Bu doktora tezi, maddi ve manevi olarak refah içerisinde bugünlere ulaşmamda sayısız emekleri olan ve evladı olmaktan her an gurur duyduğum anneme ithaf edilmiştir.

Saygı, özlem ve minnetle.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	x
ABSTRACT.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
TABLolar DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER.....	7
2.1. Beden Eğitimi ve Spor Kavramları	7
2.1.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Amaçları.....	9
2.1.2. Beden Eğitimi ve Sporun Öğrenme Alanlarına Etkileri	11
2.2. İhtiyaç Kavramı.....	16
2.3. Temel Psikolojik İhtiyaçları Açıklayan Kuramsal Modeller.....	18
2.3.1. Clark Hull'un Dürtü Kuramı	18
2.3.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	19
2.3.3. Henry Murray'ın İhtiyaçlar Teorisi.....	23
2.3.4. Clayton Alderfer'in VIG (ERG) Kuramı	24
2.3.5. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı.....	26
2.3.6. Glasser'in Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı	27
2.3.7. Öz-Belirleme Kuramı.....	29
2.4. Motivasyon (Güdülenme) Kavramı.....	30
2.5. Motivasyon Türleri	31
2.5.1. İçsel Motivasyon.....	31
2.5.2. Dışsal Motivasyon	32
2.5.3. Motivasyonsuzluk.....	34
2.6. Beden Eğitimi ve Sporda Motivasyon Kuramları	35
2.6.1. Öz-Yeterlik Kuramı (Self-Efficacy Theory).....	35
2.6.2. Başarı Hedef Kuramı (Achievement Goal Theory).....	38
2.6.3. Yükleme (İlişkilendirme) Kuramı (Attribution Theory).....	39
2.6.4. Beklenti-Değer Kuramı (Expectancy-Value Theory)	40
2.6.5. Hedef Belirleme Kuramı (Goal-Setting Theory).....	41
2.7. Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory) ve Alt Teorileri.....	42

2.7.1. Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory).....	44
2.7.2. Organizmik Bütünleşme Teorisi (Organismic Integration Theory).....	45
2.7.3. Nedensellik Yönelimleri Teorisi (Causality Orientations Theory).....	46
2.7.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi (Basic Psychological Needs Theory).47	
2.7.5. Hedef İçerikleri Kuramı (Goal Contents Theory)	48
2.7.6. İlişki Motivasyon Kuramı (Relationship Motivation Theory)	49
2.8. Mutluluk Kavramı ve Mutlulukla İlgili Kuramlar.....	50
2.9. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili	52
2.9.1. Özerklik Destekleyici Öğretim.....	54
2.9.2. Yeterlilik Destekleyici Öğretim	56
2.9.3. İlişki Destekleyici Öğretim	57
3. MATERYAL VE METOT.....	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	60
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	64
3.3.2. Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği	64
3.3.3. Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği	67
3.3.4. Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği	70
3.3.5. Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği	73
3.4. Veri Toplama Süreci.....	76
3.5. Verilerin Analizi.....	77
4. BULGULAR	82
4.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular.....	82
4.1.1. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	82
4.1.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	85
4.1.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	87
4.1.4. Öğretmen Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Bulgular.....	90
4.1.5. Okul Dışında Fiziksel Olarak Aktif Olma Değişkenine İlişkin Bulgular ..	92
4.1.6. Aylık Gelir Değişkenine İlişkin Bulgular.....	94
4.2. YEM ve Path Analizine İlişkin Bulgular	98
4.2.1. Ölçüm Modelinin Test Edilmesi.....	98
4.2.2. Yapısal Modelin Test Edilmesi	101
4.2.3. Gözlenen Değişkenlerle Path Analizi	108

5. TARTIŞMA	112
5.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	112
5.1.1. Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	112
5.1.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	114
5.1.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	116
5.1.4. Öğretmen Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	118
5.1.5. Okul Dışında Fiziksel Olarak Aktif Olma Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	119
5.1.6. Aylık Gelir Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	121
5.2. Oluşturulan Yapısal Model ve Path Analizine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	123
5.2.1. Yapısal Modele İlişkin Tartışma	123
5.2.2. Path Analizine İlişkin Tartışma	130
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	147
KAYNAKLAR	149
EKLER	168
EK-1. Özgeçmiş	168
EK-2 Etik Kurul Onayı	169
EK-3 Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Uygulama İzni	170
EK-4 Veri Toplama Araçları	171
EK-5 Ölçek Kullanım İzinleri	174

TEŞEKKÜR

Tezimin hazırlık aşamasından sonuna kadar tüm bilgi ve birikimlerinden istifade ettiğim, ahlaki ve insani olarak kendisini örnek aldığım, kıymetli danışman hocam sayın Doç. Dr. Özgür KARATAŞ'a tecrübelerini aktarırken bana göstermiş olduğu hoşgörü ve sabrından dolayı teşekkür ederim. Tezimin ilerleme sürecinde eşsiz bilgileriyle bizleri aydınlatan, değerli yönlendirmeleriyle yolumuza ışık tutan ve tezimi başarıyla sonuçlandırabilmem için büyük gayretler sarf eden Sayın Prof. Dr. Ahmet KARA ve Sayın Prof. Dr. Talha MURATHAN hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Çıkışmış olduğum uzun soluklu bu yolda özellikle sosyal ve duygusal yönden beni sürekli destekleyen eşime, oğluma ve babama minnettarım. Ayrıca şu an hayatta olmasa bile bizleri sevgiyle büyüten, yokluğunu derinden hissettiğim annemin, hem akademik hem de insani yönden üzerimdeki sayısız katkıları, hiç kuşkusuz bu tezin olumlu bir şekilde sonuçlandırılmasına dolaylı yönden de olsa katkı sağladığı için kendisini rahmetle anıyorum.

ÖZET

Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersinde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili, Psikolojik İhtiyaç Tatmini, Motivasyon ve Mutluluk Düzeyi Arasındaki İlişkiler

Amaç: Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği ile temel psikolojik ihtiyaç doyumu, motivasyon ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi amaçlanmıştır.

Materyal ve Metot: Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 1266 resmi ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak, “Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği”, “Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği”, “Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği”, “Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 25 ve SPSS Amos 22 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınırken, verilerin betimsel istatistiklerini göstermek için yüzde ve frekans analizi kullanılmıştır. Araştırmada, örtük ve gözlenen değişkenler arasındaki yapısal ilişkilerin belirlenebilmesi için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

Bulgular: İhtiyaç desteğinden ihtiyaç tatminine ($\beta=0.66$), içsel motivasyona ($\beta=0.13$), dışsal motivasyona ($\beta=0.16$) ve mutluluğa ($\beta=0.20$) giden yol katsayısının pozitif yönde anlamlı olduğu belirlenirken, motivasyonsuzluğa ($\beta=-0.23$) giden yol katsayısının ise negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.001$). İhtiyaç tatmininden içsel motivasyona ($\beta=0.61$), dışsal motivasyona ($\beta=0.54$) ve mutluluğa ($\beta=0.58$) giden yol katsayısının pozitif yönde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın motivasyonsuzluğa ($\beta=-0.44$) giden yol katsayısı negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$).

Sonuç: Ortaokul BES dersinde öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç destekleyici öğretim stili davranışlarının, onların temel psikolojik ihtiyaç doyumları, içsel motivasyonları, dışsal motivasyonları ve mutluluk düzeylerini pozitif yönde, motivasyonsuzluklarını ise negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, İhtiyaç Desteği, Motivasyon, Mutluluk, Öğretim Stili, Öz Belirleme Kuramı, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Yapısal Eşitlik Modeli

ABSTRACT

Relationships Between Need-Supportive Teaching Style, Psychological Need Satisfaction, Motivation and Happiness Level in Secondary School Physical Education and Sports Course

Aim: In this research, it was aimed to examine the relationships between secondary school students' perceived need support from their physical education and sport course teachers and their basic psychological need satisfaction, motivation and happiness levels using structural equation modeling.

Material and Method: The study was designed with the correlational survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the research consists of 1266 public secondary school students. In the study, "Need Supportive Teaching Style Scale for Physical Education", "The Basic Psychological Needs Scale in Physical Education", "Physical Education Motivation Scale", "Physical Education Lesson Happiness Level Scale" and "Personal Information Form" were used as data collection tools. The data obtained was analyzed using SPSS 25 and SPSS Amos 22 programs. While kurtosis and skewness values were taken into account to determine whether the data were normally distributed, percentage and frequency analyses were used to show descriptive statistics of the data. In the research, structural equation modeling was used to determine the structural relationships between latent and observed variables.

Results: While the path coefficient from need support to need satisfaction ($\beta=0.66$), intrinsic motivation ($\beta=0.13$), extrinsic motivation ($\beta=0.16$) and happiness ($\beta=0.20$) was determined to be positively significant, the path coefficient to amotivation ($\beta=-0.23$) was found to be negatively and statistically significant ($p<.001$). The coefficient of the path from need satisfaction to intrinsic motivation ($\beta=0.61$), extrinsic motivation ($\beta=0.54$) and happiness ($\beta=0.58$) was found to be positively significant. In contrast, the coefficient of the path to amotivation ($\beta=-0.44$) was found to be negative and statistically significant ($p<.001$).

Conclusion: It was concluded that the need-supporting teaching style behaviors that students perceived from their teachers in the secondary school PES course positively predicted their basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, extrinsic motivation and happiness levels, and negatively predicted their amotivation.

Keywords: Basic Psychological Needs, Happiness, Motivation, Need Support, Physical Education, Self-Determination Theory, Structural Equation Model, Teaching Style

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AGFI	: Ayarlanabilen Uyum İyiliği İndeksi
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
BEDMDÖ	: Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği
BEİDÖSÖ	: Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği
BEMÖ	: Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği
BES	: Beden Eğitimi ve Spor
BETPİÖ	: Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği
BÖS	: Bağlılık Öğretim Stili
DFA	: Doğrulamalı Faktör Analizi
GFI	: Uyum İyiliği İndeksi
ERG	: Existence, Relatedness, Growth Needs
IFI	: Artan Uyum İndeksi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NFI	: Normlandırılmış Uyum İndeksi
ÖDÖS	: Özerklik Destekleyici Öğretim Stili
ÖBK	: Öz-Belirleme Kuramı
RAMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SDT	: Self-Determinasyon Teorisi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SRMR	: Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü
TLI	: Normlandırılmamış Uyum İndeksi
TPİ	: Temel Psikolojik İhtiyaç/lar
VİG	: Varoluş, İlişki, Gelişim
YDÖS	: Yeterlik Destekleyici Öğretim Stili
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Sayfa No
Şekil 2.1. Öz-belirleme motivasyon süreci.....	34
Şekil 3.1. BEİDÖSÖ için birinci düzey DFA modeli.....	67
Şekil 3.2. BETPİÖ için birinci düzey DFA modeli.....	70
Şekil 3.3. BEMÖ için birinci düzey DFA modeli	73
Şekil 3.4. BEDMDÖ için tek faktörlü DFA modeli	76
Şekil 3.5. Önerilen yapısal model	81
Şekil 4.1. Ölçüm Modeline Ait Standardize Yol Diyagramı Sonuçları.....	100
Şekil 4.2. Basit etki modeli.....	102
Şekil 4.3. Aracı etkili model	102
Şekil 4.4. Yapısal modele (1) ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları.....	105
Şekil 4.5. Yapısal modele (2) ilişkin standartize edilmiş yol katsayıları.....	108
Şekil 4.6. Modele ilişkin yol diyagramı	111

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 3.1. Bağımsız örneklem t testi için ulaşılması gereken minimum örneklem sayısı	61
Tablo 3.2. One-way Anova testi için ulaşılması gereken minimum örneklem sayısı	61
Tablo 3.3. Pearson korelasyon testi için ulaşılması gereken minimum örneklem sayısı	61
Tablo 3.4. Çoklu regresyon analizi için gereken minimum örneklem sayısı	61
Tablo 3.5. Katılımcıların demografik bilgileri	63
Tablo 3.6. BEİDÖSÖ ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları	65
Tablo 3.7. BEİDÖSÖ DFA analizi uyum iyiliği değerleri	66
Tablo 3.8. BETPİÖ ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları	68
Tablo 3.9. BETPİÖ DFA analizi uyum iyiliği değerleri	69
Tablo 3.10. BEMÖ ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları	71
Tablo 3.11. BEMÖ DFA analizi uyum iyiliği değerleri	72
Tablo 3.12. BEDMDÖ iç tutarlık katsayısı	74
Tablo 3.13. BEDMDÖ DFA analizi uyum iyiliği değerleri	75
Tablo 3.14. Verilere ilişkin betimsel istatistikler	77
Tablo 3.15. YEM uyum iyiliği indeksleri ve eşik değerler	78
Tablo 3.16. BEİDÖSÖ, BETPİÖ, BEMÖ ve BEDMDÖ alt ölçekleri arasındaki Pearson çarpım-momentler korelasyon matrisi	80
Tablo 3.17. Bağımsız değişkenlere ilişkin tolerans ve VIF değerleri	80
Tablo 4.1. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması	83
Tablo 4.2. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde temel psikolojik ihtiyaç tatmin puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması	84
Tablo 4.3. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde motivasyon puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması	85
Tablo 4.4. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde mutluluk düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması	85
Tablo 4.5. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması	86
Tablo 4.6. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde temel psikolojik ihtiyaç tatmin puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması	86

Tablo 4.7 Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde motivasyon puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.....	87
Tablo 4.8. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde mutluluk düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.....	87
Tablo 4.9. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması .	88
Tablo 4.10. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde temel psikolojik ihtiyaç tatmin puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması	89
Tablo 4.11. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde motivasyon puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması.....	90
Tablo 4.12. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde mutluluk düzeyi puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması.....	90
Tablo 4.13. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği puanlarının öğretmen cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırılması	91
Tablo 4.14. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde temel psikolojik ihtiyaç tatmin puanlarının öğretmen cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırılması	91
Tablo 4.15. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde motivasyon puanlarının öğretmen cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırılması	92
Tablo 4.16. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde mutluluk düzeyi puanlarının öğretmen cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırılması	92
Tablo 4.17. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği puanlarının okul dışında fiziksel olarak aktif olma değişkenine göre karşılaştırılması.....	93
Tablo 4.18. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde temel psikolojik ihtiyaç tatmin puanlarının okul dışında fiziksel olarak aktif olma değişkenine göre karşılaştırılması	93
Tablo 4.19. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde motivasyon puanlarının okul dışında fiziksel olarak aktif olma değişkenine göre karşılaştırılması	94
Tablo 4.20. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde mutluluk düzeyi puanlarının okul dışında fiziksel olarak aktif olma değişkenine göre karşılaştırılması	94
Tablo 4.21. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği puanlarının aylık gelir değişkenine göre karşılaştırılması ...	95

Tablo 4.22. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde temel psikolojik ihtiyaç tatmin puanlarının aylık gelir değişkenine göre karşılaştırılması.....	96
Tablo 4.23. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde motivasyon puanlarının aylık gelir değişkenine göre karşılaştırılması.....	97
Tablo 4.24. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde mutluluk düzeyi puanlarının aylık gelir değişkenine göre karşılaştırılması.....	97
Tablo 4.25. Ölçüm modeline ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayıları.....	99
Tablo 4.26. Yapısal modele (1) ilişkin uyum iyiliği değerleri.....	101
Tablo 4.27. Algılanan ihtiyaç desteğinin içsel motivasyona etkisinde ihtiyaç tatmininin aracı rolü	103
Tablo 4.28. Algılanan ihtiyaç desteğinin dışsal motivasyona etkisinde ihtiyaç tatmininin aracı rolü	103
Tablo 4.29. Algılanan ihtiyaç desteğinin motivasyonsuzluğa etkisinde ihtiyaç tatmininin aracı rolü	104
Tablo 4.30. Yapısal model (2) ilişkin uyum iyi değerleri.....	106
Tablo 4.31. Algılanan ihtiyaç desteğinin mutluluk düzeyine etkisinde ihtiyaç tatmininin aracı rolü	107
Tablo 4.32. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki tahmin sonuçları.....	110

1. GİRİŞ

Hareket etmek; fiziksel, bilişsel ve sosyal becerilerin gelişimini teşvik ettiği için erken çocukluk döneminde çok önemli bir rol oynamaktadır (1, 2). Çocukluk ve gençlik dönemleri, spor ve fiziksel aktivite sermayesinin oluştuğu temel aşamalar olarak görülmektedir (3). Çocukluk ve ergenlik döneminde düzenli fiziksel aktivite, çok sayıda fizyolojik ve psikolojik değişken üzerindeki iyileşmelerle ilişkilidir. Okullar, beden eğitimi dersi ile gençlerde fiziksel aktiviteyi teşvik etme sorumluluğuna sahip temel toplumsal kurumdur ve gençlerin fiziksel olarak aktif olmaları konusunda fırsatlar sunmaktadır (4, 5).

Çağdaş eğitim sisteminde beden eğitiminin önemi tüm dünya tarafından kabul edilmektedir (6). Kamu sağlığı açısından beden eğitimi, fiziksel aktivitenin okul dışında da yaygınlaştırılmasını teşvik etmelidir. Çünkü fiziksel aktivitenin olumlu çıktıları yalnızca beden eğitimi ve spor (BES) dersleriyle karşılanamaz. BES dersi sınıf programları gün boyunca fiziksel aktiviteyi artırabilir olmasına rağmen kalıcılığı ve genellemeyi destekleyecek özel programların geliştirilmesi ve titizlikle değerlendirilmesi bir ihtiyaçtır (5). BES dersi, akademik performanstan ödün vermeden günlük fiziksel aktivite hedefine ulaşma fırsatları sunmaktadır (7).

Bireyler, gençlik dönemlerinde aktif olmasına rağmen, yaşları ilerledikçe daha sedanter bir yaşam tarzı benimsemektedir (8). Beden eğitimine gönüllü katılım ile yaşam boyu fiziksel olarak aktif bir yaşam sürdürme arasında pozitif ilişkilerin olduğu bilinmektedir (9). Beden eğitiminde yaşanan olumlu deneyimler, çocukları, yetişkinlik döneminde fiziksel olarak aktif bir yaşam tarzı benimsemeye doğru yönlendirebilir (3, 10). Hatta fiziksel olarak aktif olan gençlerin yetişkinlik dönemlerinde aktif bir yaşam sürme olasılığının yüksek olduğuna ilişkin kanıtlar mevcuttur (11). Bu nedenle, öğrencilerin beden eğitimi dersini eğlenceli, ödüllendirici, değerli ya da değersiz, sıkıcı veya aşağılayıcı olarak görüp görmediklerini belirleyebilecek, motivasyonel, duyuşsal ve bilişsel süreçleri anlamak önemlidir (6, 11). Hiç kuşkusuz, bu süreçleri anlamamıza katkı sağlayacak unsurlardan birisi de algılanan öğretmen davranışlarıdır. Çünkü öğretmen-öğrenci etkileşimi çocukların okula bağlılığı ve öğrenci motivasyonu ile ilişkilendirilmiştir. Bu etkileşimin özellikle öğrencilerin motivasyonlarının azaldığı bir periyot olarak görülen ortaokul dönemindeki önemini vurgulanmaktadır (12).

İhtiyaçlar, bireylerin fizyolojik ve psikolojik arzularından kaynaklanan yetersizlik durumlarını ifade etmektedir (13). Organizmalar, hayatta kalabilmek için su, yiyecek,

uyku ve barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlara sahip olduğu kadar, psikolojik olarak sağlıklı bir şekilde çevreye uyum göstermesi ve işlevsel olması için gerekli olan psikolojik ihtiyaçları da vardır (14). Öz-belirleme Kuramı (ÖBK), geçmişten günümüze insanoğlunun psikolojik ihtiyaçlarını çeşitli yönleriyle ele alan kuramlardan birisidir. Öz-belirleme kuramında (ÖBK) insanın doğuştan gelen ve evrensel olan özerklik, yeterlilik ve ilişki olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacının olduğu öne sürülmüştür (15). Öğrenciler, okulda veya derste yaşananların bu üç temel ihtiyacı desteklemesi ve engellemesine bağlı olarak olumlu veya olumsuz derinden etkilenebilmektedir (16). Öğrencilerin bir ihtiyacı karşılandığında mutlu olmaları, aksine karşılanmayan ihtiyaçların uzun süre devam etmesi durumunda ise mutsuz olmaları beklenen bir durumdur (17). Temel psikolojik ihtiyaç (TPI) doyumu ile okuldan genel memnuniyet ve daha yüksek öznel iyi oluş ile olumlu yönde ilişkiler bulunmaktadır (16).

Erken çocukluk döneminde özerklik ve ilişki ihtiyaçlarına yönelik desteklerin, daha yüksek akademik katılım ve performans gibi bilişsel kapasitelerin, kardeşler arasında daha iyi ilişkiler kurma gibi sosyal kapasitelerin gelişimi ile bağlantılıdır (18).

BES öğretmenleri, öğrencilerinin motivasyon ve mutluluk düzeyleri üzerine kalıcı ve önemli bir etkiye sahip olabilirler (19). Öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri, bu derste öğrencilerin motivasyonu ve katılımı ile ilişkilendirilmektedir (20). BES dersi öğretmenlerinin öğretim tarzlarının, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının tatminini, motivasyon kalitesini, fiziksel aktivite niyetlerini ve katılımlarını öngören destekleyici bir motivasyon iklimini büyük ölçüde şekillendirebileceği ifade edilmiştir (21). BES dersi özelinde ve ÖBK ile tutarlı olarak, ihtiyaç destekleyici öğretim davranışının yüksek kaliteli (özerk) motivasyonla olumlu bir şekilde ilişkili olduğu ve BES dersinden keyif alma, motor beceri gelişimi, davranışsal kalıcılık, iyi oluş ve boş zamanlarında daha yüksek fiziksel aktivite seviyeleri de dahil olmak üzere birçok olumlu sonuçla pozitif ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Buna karşılık, ihtiyaçları engelleyen öğretmen davranışlarının olumsuz duygulanım, yetersiz başa çıkma, düşük performans, kontrollü motivasyon ve uyumsuz öğrenci sonuçlarıyla ilişkili olduğu bildirilmiştir (22).

Erken dönemde bireylerin beden eğitimi ve fiziksel aktiviteye yönelik olumlu duygular beslemesi, fiziksel olarak aktif bir yaşam sürmelerine ve hareketsizliğin neden olduğu olumsuz sağlık sonuçlarından kaçınmalarına katkı sağlayabilir. Bu toplumsal fayda ile ele alınan araştırma konusu da erken dönem olarak adlandırabileceğimiz ortaokul dönemlerinde öğrencilerin beden eğitimine yönelik motivasyonları ve mutluluk

düzeylerine etki eden ihtiyaç destekleyici bir öğretim stili ile ihtiyaç tatmininin önemini açıklamayı kapsamaktadır.

Geçmiş araştırmalarda öz belirleme kuramı bakış açısıyla öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının, onların öğrenme süreçleri üzerine olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu sıklıkla ifade edilmiştir. BES dersinde de öğrencilerin derse yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının yüksek olması, derste keyif almaları, mutlu olmaları ve eğlenmeleri hedeflenen sonuçlara ulaşabilmek için önem arz etmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar, beden eğitimi dersinde motivasyonu düşük ve mutsuz olan öğrencileri derse karşı yeniden motive etmek ve dersten keyif almalarını sağlamak amacıyla bir araç olarak ihtiyaç destekleyici bir öğretim stilinin etkililiğini ortaya koyacaktır. Bu sonuçlardan elde edilecek olan bilgiler, beden eğitimi öğretmenleri tarafından kullanılarak, öğrenmenin teşvik edildiği ortamlar oluşturmalarına katkı sağlayacaktır.

İhtiyaç destekleyici bir öğretim stilinin BES dersinde içsel motivasyon, keyif alma, mutluluk gibi arzu edilen olumlu sonuçlar ile motivasyonsuzluk gibi olumsuz olarak nitelendirilen bir sonuç üzerine nasıl bir etki yaptığını bilmek, öncelikle beden eğitimi uzmanlarının kullanacakları öğretim stiline karar vermelerinde yol gösterici olacaktır. Bunun yanında öğrencilerin fiziksel aktivite ve egzersize yönelik içsel motivasyon kaynaklarının tespit edilmesi ve bu kaynakların beslenmesinin gelecekte onların başta fiziksel olmak üzere duyuşsal ve sosyal olarak da aktif bir yaşam sürmelerine katkı sağlayacağı umut edilmektedir. Böylece bireyler kalıcı ve istikrarlı bir şekilde yapacakları fiziksel aktivitenin, egzersizin ve hareketliliğin tüm fiziksel ve ruhsal olumlu sonuçlarından faydalanmış olacaktır. Özetle, bir sosyal bağlam olarak ihtiyaç destekleyici öğretim stilinin ve psikolojik ihtiyaç doyumunun ortaokul öğrencilerinin BES dersine yönelik motivasyon ve mutluluk düzeylerini anlamlı bir şekilde etkileyip etkilemediğini ortaya koymak araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu bilgilerden hareketle araştırmada, BES dersinde ortaokul öğrencileri tarafından algılanan ihtiyaç destekleyici bir öğretmen stili, TPİ doyumu, motivasyon ve mutluluk düzeyi arasındaki yapısal ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilecektir:

Hipotezler

H_{A1}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç destekleyici öğretim stili, onların TPİ tatminlerini pozitif yönde etkiler.

H_{A2}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç destekleyici öğretim stili, onların içsel motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{A3}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç destekleyici öğretim stili, onların dışsal motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{A4}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç destekleyici öğretim stili, onların motivasyonsuzluğunu negatif yönde etkiler.

H_{A5}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç destekleyici öğretim stili, onların mutluluklarını pozitif yönde etkiler.

H_{A6}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin artan TPI tatminleri, onların içsel motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{A7}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin artan TPI tatminleri, onların dışsal motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{A8}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin artan TPI tatminleri, onların motivasyonsuzluklarını negatif yönde etkiler.

H_{A9}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin artan TPI tatminleri, onların mutluluklarını pozitif yönde etkiler.

H_{B1}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları yeterlilik destekleyici öğretim stili, onların yeterlilik tatminlerini pozitif yönde etkiler.

H_{B2}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları yeterlilik destekleyici öğretim stili, onların ilişki tatminlerini pozitif yönde etkiler.

H_{B3}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları yeterlilik destekleyici öğretim stili, onların özerklik tatminlerini pozitif yönde etkiler.

H_{B4}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları yeterlilik destekleyici öğretim stili, onların içsel motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{B5}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları yeterlilik destekleyici öğretim stili, onların dışsal motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{B6}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları yeterlilik destekleyici öğretim stili, onların motivasyonsuzluklarını negatif yönde etkiler.

H_{B7}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları yeterlilik destekleyici öğretim stili, onların mutluluklarını pozitif yönde etkiler.

H_{B8}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları bağlılık destekleyici öğretim stili, onların yeterlilik tatminini pozitif yönde etkiler.

H_{B9}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları bağlılık destekleyici öğretim stili, onların ilişki tatminini pozitif yönde etkiler.

H_{B10}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları bağıllık destekleyici öğretim stili, onların özerklik tatminini pozitif yönde etkiler.

H_{B11}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları bağıllık destekleyici öğretim stili, onların içsel motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{B12}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları bağıllık destekleyici öğretim stili, onların dışsal motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{B13}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları bağıllık destekleyici öğretim stili, onların motivasyonsuzluklarını negatif yönde etkiler.

H_{B14}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları bağıllık destekleyici öğretim stili, onların mutluluklarını pozitif yönde etkiler.

H_{B15}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları özerklik destekleyici öğretim stili, onların yeterlilik tatminini pozitif yönde etkiler.

H_{B16}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları özerklik destekleyici öğretim stili, onların ilişki tatminini pozitif yönde etkiler.

H_{B17}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları özerklik destekleyici öğretim stili, onların özerklik tatminini pozitif yönde etkiler.

H_{B18}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları özerklik destekleyici öğretim stili, onların içsel motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{B19}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları özerklik destekleyici öğretim stili, onların dışsal motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{B20}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları özerklik destekleyici öğretim stili, onların motivasyonsuzluklarını negatif yönde etkiler.

H_{B21}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları özerklik destekleyici öğretim stili, onların mutluluklarını pozitif yönde etkiler.

H_{B22}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin yeterlilik tatmini, onların içsel motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{B23}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin yeterlilik tatmini, onların dışsal motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{B24}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin yeterlilik tatmini, onların motivasyonsuzluklarını negatif yönde etkiler.

H_{B25}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin yeterlilik tatmini, onların mutluluklarını pozitif yönde etkiler.

H_{B26}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin özerklik tatmini, onların içsel motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{B27}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin özerklik tatmini, onların dışsal motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{B28}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin özerklik tatmini, onların motivasyonsuzluklarını negatif yönde etkiler.

H_{B29}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin özerklik tatmini, onların mutluluklarını pozitif yönde etkiler.

H_{B30}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin ilişki tatmini, onların içsel motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{B31}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin ilişki tatmini, onların dışsal motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H_{B32}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin ilişki tatmini, onların motivasyonsuzluklarını negatif yönde etkiler.

H_{B33}: BES dersinde, ortaokul öğrencilerinin ilişki tatmini, onların mutluluklarını pozitif yönde etkiler.

Varsayımlar

Araştırmamızda kabul edilen bazı varsayımlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Çalışmaya katılan öğrenciler, anket formunda yer alan sorulara objektif bir şekilde cevap vermiştir.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak oluşturulan anket formunda yer alan tüm ifadeler, katılımcılar için yeteri kadar açık, net ve anlaşılırdır.
- Araştırmada kullanılan ölçekler, katılımcıların ölçülen özelliklerini belirlemede geçerli ve güvenilirlerdir.
- Araştırmanın örnekleme, evreni temsil edebilme açısından yeterlidir.
- Araştırmanın modeli, çalışmanın hipotezlerini test edebilme yeterliliğine sahiptir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; Malatya, Elâzığ, Bingöl ve Tunceli şehirleriyle, 2023-2024 eğitim öğretim yılıyla ve ortaokul kademesindeki öğrenciler ile sınırlıdır. Elde edilen veriler, yalnızca çalışma kapsamında kullanılan ölçekler ile sınırlıdır.

Buna ek olarak, öğretmenlerin öğretim stili, katılımcı öğrencilerin algılarıyla dolaylı olarak değerlendirilebilmiştir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Beden Eğitimi ve Spor Kavramları

BES, günümüzde amaç ve içerik açısından farklılık gösterse de yüzyıllardır insanoğlunun belli amaçlar doğrultusunda bedenini eğitime hedefine ulaşmasında önemli bir rol oynamıştır (23). İnsanoğlu, en temel ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli fiziksel aktiviteler ile bedenlerini eğitmek zorunda kalmıştır. Bu eğitimler, belli bir fiziksel aktivite için sayısız tekrar ve pratik gerektirmiştir. Mısır, Çin, Hindistan gibi en eski uygarlıklarda beden eğitimi ve bileşenlerine ilişkin kanıtlara rastlamak mümkündür (24).

Günümüzde fiziksel uygunluğa sahip olma bilincinin artması, hareketliliğin sağlık açısından koruyucu gücünün anlaşılması, spor dallarının gün geçtikçe özelleşmesi ve farklılaşması gibi nedenler, BES programlarının genişletilmesine ve yaygınlaştırılmasına zemin hazırlamıştır (25). Aktif yaşam, üç öğrenme alanını (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) içeren çok boyutlu bir yapıyı ifade etmektedir. Bunlardan ilki, insanın biçim, süre ve şiddeti kişiden kişiye değişebilen fiziksel etkinliklere katılımını ifade eden devinişsel, (psikomotor) boyutudur. Bir diğer boyut, bireyin bu etkinliklere nasıl katılabileceğine ve bu hareketleri günlük yaşamla nasıl birleştirebileceğine yönelik bilgi sahibi olmayı içeren bilişsel boyuttur. Son olarak da fiziksel etkinliklere yönelik olumlu tutumlar geliştirme ya da bu etkinlikleri gerçekleştirdikten sonra pozitif hissetmeyi ifade eden duyuşsal boyutu içermektedir. Yapılan birçok araştırma düzenli fiziksel etkinliklerin aktif yaşama olumlu etkileri olduğunu kanıtlamıştır (4). Bu nedenle dünya genelinde sağlık kuruluşları, resmi örgütler, yasa koyucular ve çeşitli organizasyonlar BES'i sürekli teşvik etmektedir.

Çağdaş eğitim sisteminde beden eğitiminin önemi tüm dünya tarafından kabul edilmektedir (6). BES, gelecek nesillerin inşasında rol alacak olan bireylerin tüm gelişim alanlarında büyümesini hedefleyen, genel eğitimle bütünleşik, bilinçli, planlı ve programlı faaliyetleri kapsayan bir yapıyı ifade etmektedir. Her toplum, içinde bulunduğu dönemde toplumsal ihtiyaç ve talepler doğrultusunda BES'in içeriğini ve amaçlarını yeniden gözden geçirerek düzenleme gereği duymuştur (26).

Mirzeoğlu (27)'na göre, beden eğitimi, kasları aktive eden fiziksel hareketler aracılığıyla fiziksel, duyuşsal ve toplumsal yönden istendik davranışlar kazandırma faaliyetleridir. İnal (28) ise beden eğitimi bedensel ve ruhsal sağlığı muhafaza etmeyi ve sürdürmeyi, becerileri geliştirmeyi amaçlayan çevresel ortam ve şartlara ya da bireylerin özelliklerine göre değişip farklılaşabilen esnek kurallarla tasarlanmış spora

yönelik fiziksel etkinlikleri içeren geniş kapsamlı faaliyetler şeklinde tanımlamıştır. Beden eğitimi, fiziksel uygunluğu, bilişsel becerileri, sağlıklı ve aktif yaşama ilişkin bilgi ve davranışları, öz-yeterliği, sportmenliği ve duygusal zekayı geliştirmek için tasarlanmış fiziksel aktiviteler yoluyla öğrenme süreci olarak tanımlanır. Tanımda belirtildiği üzere beden eğitimi, bireylerin yalnızca fiziksel gelişimini hedeflemez aynı zamanda tüm yönlü gelişimlerini de içermektedir (29). Temel olarak beden eğitimi, bireylere fiziksel aktivite yoluyla bilgi ve değerlerin aktarılması sürecidir. Tanımı biraz daha genişletecek olursak, basit fiziksel egzersizlerden sağlık bilgisine, jimnastik ve atletik oyunların performansı ve yönetimine kadar vücudun gelişimi ve bakımı ile ilgili eğitimi kapsamaktadır. Beden eğitimi, geçmişten günümüze kadar diyet, egzersiz ve sağlık bilgisinin yanı sıra kas-iskelet sistemi ve psiko-sosyal gelişime odaklanmıştır (30). Okullar, beden eğitimi dersi ile gençlerde fiziksel aktiviteyi teşvik etme sorumluluğuna sahip temel toplumsal kurumdur (5).

BES, çocukların sosyal, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine belirgin ve önemli katkılar yapma potansiyeline sahiptir. Buna ek olarak, BES'in, çocukların daha sonraki yaşam tarzına ve gelecekte onların aktif bir şekilde sportif fiziksel aktivitelere katılımları için gerekli öncüller olan temel hareket becerilerinin ve fiziksel yeterliliklerinin gelişimine önemli katkılar sağladığı ifade edilmektedir (31). Beden eğitiminin en temel amaçlarından birisi de gençlere okul dışı boş zamanlarında fiziksel etkinlikler seçmeleri ve bunlara katılmaları için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterliliği edindirmektir (9). Beden eğitimi ve spor çalışmaları, üniversiteler de dahil olmak üzere tüm akademik düzeylerde müfredatta giderek artan bir öneme sahip olmuştur. Eğitim, sporun toplumda hiçbir önemi olmayan basit bir insan etkinliği olmadığını kabul etmektedir (30).

Spor, katılım ve rekabetin ön planda olduğu bir dizi fiziksel aktivitenin karşılığı olarak nitelendirilmiştir (32). Spor, genellikle bir dizi aktiviteyi, süreci, sosyal aktiviteleri içeren kolektif bir terimi ifade etmektedir (31). Spor, yapılandırılmış, hedef odaklı, rekabetçi, yarışmaya dayalı, eğlenceli, fiziksel bir aktivite olarak tanımlanmıştır. Çoğu spor, sınırlı ve tanımlanmış bir alanda oynanır ve söz konusu aktivite için özel olarak tasarlanmış ve belirlenen bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmektedir. Genellikle spor, başarı ve başarısızlığın değerlendirilebileceği kuralları, hedefleri ve kriterleri belirleyen organlar tarafından yönetilmektedir. Beden eğitimi ve oyunun aksine spor, sonuca, kazanmaya ve zafere büyük bir önem vermektedir. Yarışmaya dayalı olması, göreceli olarak hız, dayanıklılık, güç, doğruluk ve koordinasyon gibi parametreler yoluyla

üstünlüğün gösterilmesi anlamına gelmektedir. Her ne kadar fiziksel özellikler sporun önemli bir parçası olsa da stratejinin de gerekli olduğu söylenebilir. Ancak, sonuçlar farklı derecelerde de olsa şanstı etkilenebilmektedir (30). Bu açıklamalardan hareketle, beden eğitimi ve spor kavramlarının birbirinden belirgin bir şekilde ayrılan kendine özgü özellikleri olduğu ve her iki kavramın birbiri yerine kullanılmasının bir hata olacağı ifade edilebilir.

Spor, insanın fiziksel ve ruhsal sağlığını korumak, kişilik ve karakter oluşumunu desteklemek, bireyler arası, ulusal ve uluslararası barış ve dayanışmayı güçlendiren, topluma uyum sağlamayı kolaylaştıran çeşitli işlevlere sahiptir. Bunun yanında insanların rekabet etme, kurallara uyma, haz alma, yenme-yenilme ve heyecan duyma gibi bazı duyguların deneyimlemesine aracılık etmektedir (33).

Spor eğitimi ile ilgilenen öğretmenler, çocuklara zorlu ve keyifli bir spor deneyimi sunmak için spor olumlu bir şekilde kullanmaya çalışırlar. Bazen rekabetçi ve performans odaklı bir tutumdan önce becerilerin ve etik davranışların teşvik edildiği uyarlanmış kurallar altında oynanan oyunlar ile ilişkilendirilmektedir. Beden eğitimi profesyonelleri, çocuklar arasındaki rekabetçi yaklaşımı bir tehdit olarak algılamakta ve eğitimin öncelikli amaçlarının spora katılımcı olarak çocuklara beceri, anlayış ve değer duygusu geliştirme fırsatı sunmak olduğunu savunmaktadır (30).

Beden eğitimi ve spor kavramları her ne kadar kendine özgü özellikler içerse de bu iki kavram, çağdaş eğitim anlayışı içerisinde bir bütünün iki parçası olarak birbirini tamamlayan iki olguyu ifade etmektedir (33).

2.1.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Amaçları

Çocukların fiziksel uygunluğa sahip olması ve sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemeleri ve sürdürmeleri BES'in temel amaçlarındanıdır. Buna ek olarak, bir oyunda veya hayatın kendisinde adil olmayı, ekip çalışmasının ne olduğunu, nasıl bir ekibin parçası olunabileceğini öğretmenin pratik bir yoludur (34). BES, yalnızca kısa periyotlar arasında edinilecek atletik kazanımları değil, aynı zamanda bireylerin uzun vadeli olarak fiziksel aktif bir yaşam stili edinmeleri, günlük yaşamda kullanılabilecek çeşitli motor becerilerini, sportif bilgiyi ve fiziksel aktiviteye yönelik daha birçok beceriyi öğretmeyi amaçlamalıdır (10, 35).

Çocukluk dönemlerinde bireyler arasındaki anlaşmazlıkları, saldırganlıkları engellemede, yetişkinlikte ise monotonluğun, tekdüzeliğin, sıkıntı, yorgunluk ve stresin giderilmesinde BES aktiviteleri önemli rol oynamaktadır. Örneğin; öğrencilere BES

aktiviteleri içerisinde spor veya oyun kurallarına uymayı öğreterek, gelecekte toplumsal düzene, yasa ve kurallara uyan bireyler kazandırılabilir. Yine BES içerisindeki spor ve oyunlar yoluyla rekabet sırasında bireylerin kendi takım arkadaşlarına veya rakibe karşı üstün özelliklerinin ve baskınlığının açığa çıkmasıyla o kişinin liderlik yönü de ortaya çıkmış olur (33).

Toplum içerisinde dezavantajlı gruplar olarak nitelendirilen korunmaya muhtaç, özel gereksinimlere ihtiyaç duyan kişiler ve hatta bir suç dolayısıyla damgalanmış kişilerin topluma geri kazandırılması BES'in diğer amaçları arasındadır. Bunun yanında sağlığı korumak ve sürdürmek, ortak duygu, düşünce ve davranışlara sahip olan bireyler yetiştirmek, milli bilinci ve ahlaki gelişimi yükseltmek için etkili bir eğitim aracıdır. BES, insanların bedeni gelişimiyle birlikte ruhsal gelişimini de uyumlu bir şekilde geliştirmektedir. İnsanların içinde bulundukları toplumlarda daha dengeli, verimli, mutlu ve uyumlu bireyler olarak yer almalarında etkili olmaktadır (28).

Spor pedagoglarının eğitim hedefi, BES aracılığıyla eğitilen kişinin gelecekteki davranışlarını belli amaçlar doğrultusunda istendik şekilde değiştirmektir. BES kapsamında yapılan aktiviteler ile birey hem kendini tanıtmaya hem de kendini tanıma fırsatı bulmaktadır. Kısaca, bireyin toplum içerisinde yerini almasına yardımcı olmaktadır (33).

Organizmanın özellikle temel hareketlere ilişkin yapı ve fonksiyonlarının geliştirilmesi, vücudun kas ve eklemlerinin istenilen düzeyde çalıştırılması, okul ve okul sonrası ortamlarda gerekli fiziksel aktivitelerin gerçekleştirilmesi sırasında fizik gücünün optimal düzeyde kullanılmasının sağlanması BES'in temel işlevleri arasındadır. BES'in fonksiyonları, yalnızca fiziksel etkinlikleri yerine getirmekle sınırlı değildir aynı zamanda pedagojik ve sosyal işlevleri gerçekleştirmede de önemli rol oynamaktadır (36).

Bu bilgilerden yola çıkarak, BES'in bireye fair play, centilmenlik yoluyla ahlaki değerler kazandırmak gibi amaçlara hizmet ederken araç, bir fiziksel aktiviteyi gerçekleştirebilmek adına kas ve eklemlerin güçlendirilmesi için yapıldığında ise amaç işlevi gördüğü çıkarımı yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), güncellediği BES dersi öğretim programını 2018 yılında yayımlamıştır. Buna göre, BES dersi öğretim programının amacı; *“öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları hareket becerileri, aktif ve sağlıklı hayat becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim becerileri, sosyal becerileri ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki öğrenim düzeyine hazırlanmaları”* şeklinde ifade edilmiştir (37).

2.1.2. Beden Eğitimi ve Sporun Öğrenme Alanlarına Etkileri

İyi tasarlanmış bir BES programının bireylerin bazı öğrenme alanları üzerine faydalarını ayrı ayrı incelemek daha yerinde olacaktır. BES'in bireyler üzerine olumlu etkileri, alanyazında genel olarak dört öğrenme alanı üzerine odaklanmıştır; “sosyal”, “bilişsel”, “duyuşsal” ve “psikomotor gelişim”.

Sosyal gelişim alanına etkileri

Fiziksel aktivitenin doğasında kişisel ve sosyal sorumlulukların desteklenmesi ve prososyal becerilerin geliştirilmesinin var olduğu iddia edilmekte ve BES'e katılımın sosyal faydalarına olan inanç, bu düşünceden beslenmektedir. BES'in sosyal faydalarına yönelik iddialar, gençlerin başkalarıyla olumlu iletişim kurma becerilerine odaklanmaktadır. Böylece bireylerin kendilerinin, okullarının ve içinde yaşadığı toplumların daha geniş kazanımlar elde etmesine yol açmaktadır. BES'e amaçlı katılımın gençlerde bazı olumlu sosyal davranışlar (işbirliği, kişisel sorumluluk ve empati gibi) meydana getirdiği, buna karşın depresyon, suç işleme, okuldan kaçma ve alkol veya uyuşturucu kullanımı gibi sorunlu gençlik davranışlarını önleme potansiyelinin olduğu ifade edilmektedir (38). Bunun yanında sosyal içermenin hem ilişkisel (bireyin ait olma ve kabul edilme ihtiyacıyla ilgili) hem de işlevsel (bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmesiyle ilgili) boyutlarına katkıda bulunma kapasitesi bulunmaktadır. (39).

BES, kişilik gelişimi ve karakter oluşumuna katkılar sunmaktadır. Bireysel olmayan aktiviteler sırasında insanlar iş birlikli çalışmayı, ekip içerisinde eşgüdümlü hareket etmeyi öğrenirler. Bireyler BES ile arkadaşlık, dostluk ve kardeşlik duygularını deneyimlerler. BES etkinlikleri, bireylerin sosyal sorumluluk sahibi olmasına yardımcı olur. Farklı görüş ve düşüncelere saygı duymayı, iyi bir dinleyici veya izleyici olmayı, sevgi, saygı ve diğerlerini kabul etme duygularını öğretmektedir. Ayrıca saldırganlık gibi sosyal açıdan olumsuz davranışları boks, karate gibi savunma sporu etkinlikleri yoluyla başka yöne aktarmaktadır (33).

Fiziksel aktivite ve BES programlarının öğrencilerin okula devamını, davranışlarını ve okul içindeki tutumlarını iyileştirmeye ve anti-sosyal veya suç teşkil eden davranışlara katılımlarını azaltmaya yardımcı olabileceğini gösteren bazı kanıtlar mevcuttur (40).

BES öğretmeninin rolünün sosyal öğrenme sürecinin merkezi olarak kabul edildiğini belirtmek gerekir. Örneğin; saygılı, dürüst ve adil bir öğretmen veya liderler,

birlikte zaman geçirdiği gençler için olumlu rol modeller olma potansiyeline sahiptirler (38).

Bilişsel Gelişim Alanına Etkileri

Biliş; algıya, belleğe, akla ve eyleme katkıda bulunan zihinsel süreçler dizisi olarak tanımlanmıştır. Çocukların BES alanındaki deneyimlerinin, yaşam boyu karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmede önemli olan zihinsel keskinliğe, becerilere ve stratejilere katkıda bulunduğunu öne sürülmüştür (41). Alanyazın, okullarda beden eğitimi harcanan zamanın artmasının, akademik dersler üzerinde zararlı bir etkisi olmadığını ve hatta akademik başarıyı artırabileceğini bildirme konusunda tutarlıdır (42). Fiziksel aktivitenin genel bilişsel veya öğrenme becerilerinin gelişimini teşvik ettiği bildirilmiştir. Bazı araştırmacılar, kaliteli BES'in bir çocuğun zihinsel uyanıklığını, akademik performansını, öğrenmeye hazır olma durumunu ve öğrenme hevesini geliştirmeye yardımcı olabileceğini iddia etmiştir (38).

Bilişsel fonksiyon ve egzersizle ilgili yapılan ilk çalışmalar, yaşlı yetişkinlerde aerobik egzersizin insan beyin yapısını geliştirebileceği, yaşa bağlı beyin dokusu kaybını önleyebileceği ve bilişsel performansı artırabileceğini öne sürmüştür (43).

Fiziksel olarak aktif bireylerin akademik performanslarında yaşanan olumlu gelişmeler, bilişsel gelişimlerdeki bir değişimi yansıtabilir. Olası bilişsel değişimler; serebral kan akışında bir artış, uyarılma ve buna bağlı nöro hormonal dengede bir değişiklik, beslenme durumunun artması veya nöronlar arası bağlantılarda büyümenin uyarılması gösterilebilir. Ortalama uyarılma düzeyinin hareketli bir öğrencide hareketsiz bir öğrenciye göre daha yüksek olması muhtemeldir. Bu, öğrenme ortamı ile bilişsel gelişim arasında olumlu bir etkileşimi kolaylaştırabilir (44).

Bilişsel işlevin bir ölçüsü de akademik başarıdır. Okul öncesi öğrencilerde ince motor ve el-göz koordinasyonu ile matematik ve dil alanında erken okul başarısı arasında önemli ilişkiler bulunmuştur (45). Fiziksel olarak sağlıklı çocukların daha az fiziksel uygunluğa sahip olan çocuklara göre bilişsel testlerde daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir. Fiziksel uygunluğun, yüksek kondisyon seviyelerinin ve fiziksel aktivite müdahalelerine katılımın çocukların zihinsel işleyişine fayda sağladığı görülmüştür (41).

Zihinsel yeteneğin gelişimi, egzersiz ile ayarlanan bazı hormonlardan (serotonin gibi) etkilenmektedir. Artan serebral serotonin seviyeleri sakinleştirici etkisi ile sınıftaki rahatsız edici davranışları azaltabilir. Bunun yanında yüksek düzeyde fiziksel aktivite kaçınılmaz olarak hareketsiz bir kişiye göre daha fazla genel besin alımına yol açabilir. Teorik olarak, bu durum esansiyel yağ asitleri, vitaminler ve eser elementlerin alımını

optimize edebilir. Bu mikro besin alımındaki eksikliklerin zeka gelişimini sınırlandırabilme potansiyeli vardır (44).

Okul temelli bir müdahale araştırmasında, aerobik olarak yoğun bir beden eğitimi programına katılan çocukların, standart beden eğitimine maruz kalan akranlarına kıyasla biliş ve yürütme işlevi yönlerinde önemli artışlar olduğunu öne sürülmüştür (42).

Bilişsel işlevsellik ile fiziksel aktivite veya kondisyon arasındaki pozitif ilişkinin yetişkin yaşamında da devam ettiği ileri sürülmüştür (44).

Duyuşsal Gelişim Alanına Etkileri

Duyuşsal terimi, genellikle psikolojik ve duygusal sağlıkla eşanlamlı olarak görülür ve zihinsel sağlık, olumlu öz saygı, başa çıkma becerileri, çatışma çözme becerileri, ustalık motivasyonu, özerklik duygusu, ahlaki karakter ve güven gibi bir dizi varlığı kapsar. Duygusal alanın bileşenleri arasında duygular, tercihler, seçimler, hisler, inançlar, istekler, tutumlar ve takdirler gibi boyutlar da bulunmaktadır. Duygusal alan, pozitif ruh sağlığı ve psikolojik iyi oluşla önemli ölçüde ilişkili olan motivasyon, keyif alma ve öz saygı gibi bir dizi sonucu içermektedir (38).

Bailey ve arkadaşları (38), BES'in öğrenme alanları üzerine faydalarını araştırdığı derleme çalışmada fiziksel aktivitenin gençlerde psikolojik sağlığı iyileştirdiğini, spora katılımın özsaygıyı, öz algıyı geliştirdiğini ve sporun kişilik gelişim süreçlerine önemli katkılar yaptığını ve düzenli fiziksel aktivitenin stres, kaygı ve depresyonun azalmasında etkili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca sporla uğraşanların, bu tür aktivitelere katılmayanlarla karşılaştırıldığında önemli ölçüde daha fazla mutluluk veya öznel iyi oluş yaşadıklarını aktarmıştır.

Bazı beden eğitimi programları, duyuşsal öğrenme çıktılarının elde edilmesinde olumlu sonuçlar göstermiştir. Hastie, de Ojeda ve Luquin (46) literatür taramasında spor eğitim modeline dayalı programların öğrencilerin işbirliğini, empatiyi, öz disiplini, coşkuyu, keyif almayı, fair play davranışını ve motivasyonunu geliştirmeye yardımcı olabileceğini bulmuşlardır. Spor eğitim modeli ile yürütülen BES derslerinde öğrencilerin derse yönelik öz-belirleme motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, BES derslerinde öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının tatminini ve keyif almalarını kolaylaştırmak için BES öğretmenlerinin ihtiyaç destekleyici davranışlar sergilemelerini önermiştir (47).

Yapılandırılmış oyun ve spesifik BES programlarının çocuklarda öz-saygı gelişimine katkı sunduğu aktarılmıştır (38). Kişisel ve sosyal sorumluluk öğretim metodu

üzerine sistematik bir derlemede Pozo ve arkadaşları (48), BES derslerinde öğrencilerin özgüveni, öz saygısı, öz yeterliliği ve öz kontrolünde bir gelişme olduğunu bildirmiştir.

Madrona ve arkadaşları (49), öğrencilerin duyuşsal alanlarına odaklandıkları çalışmalarında, BES dersinde sosyal beceri ve değerler müdahalesi uygulandığında, öğrencilerin beden eğitimi dersinde nasıl davranmaları gerektiği konusundaki bilgilerini artırdıkları sonucuna varmışlardır. Ayrıca BES dersi müdahalesi ile sınıf ortamında kazanılan davranışların bir şekilde diğer çevrelere de aktarılabilceği ifade edilmiştir.

Psikomotor Gelişim Alanına Etkileri

Fiziksel aktivite, enerji harcaması gerektiren ve iskelet kasları tarafından üretilen herhangi bir vücut hareketi olarak tanımlanmıştır (41). Fiziksel aktivite bebeklikte itme, dönme, emekleme ve sonunda yürüme ile başlar ve nöromüsküler kontrol geliştikçe daha karmaşık aktivitelere doğru ilerler (7).

Temel hareket kalıpları, okul öncesi çağlarda gelişir ve daha sonraki yaşlarda çok çeşitli fiziksel aktivitelerin temelini oluşturur. Büyüme, olgunlaşma ve deneyimle birlikte temel hareketler, okul çağındaki gençlerin serbest oyun, spor ve diğer faaliyetlerini karakterize eden daha uzmanlaşmış ve karmaşık hareket becerilerine entegre ve koordine edilmektedir. Nitelikli beden eğitimi öğretmenleri, antrenörler ve çocuklarla çalışan diğer kişiler tarafından yönlendirilen uygulamalar hareket becerilerinin öğrenilmesinde etkilidir. Faaliyetlerin türleri ve içerikleri farklılık göstermekle birlikte çocukluk ve ergenlik döneminde yaşla birlikte değişmektedir. 6-9 yaş grubu çocukların aktiviteleri büyük ölçüde anaerobik etkinliklerden oluşmakta ve çocuğun temel ve daha uzmanlaşmış motor becerileri öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Gençlerde ise yaklaşık 10-14 yaş grubunda (ergenlik geçişi), bu beceriler çeşitli bireysel ve grup etkinliklerine veya birçok organize spora entegre edilir (7). Haftada 60 dakika kadar az bir egzersiz bile bazı çocuklarda kemik özelliklerini, aerobik kondisyonunu ve motor becerilerini geliştirebilir (45).

Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde temel hareket becerileri yeterliliği ile fiziksel aktivite arasında pozitif bir ilişki bulunduğuna dair güçlü kanıtlar bulunmuştur. Temel hareket becerileri ile kalp solunum uygunluğu arasında pozitif, kilo durumu ile negatif bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Yüksek yoğunluklu fiziksel aktivitede artan süre, daha yüksek kalp solunum uygunluk seviyelerine ve vücut kompozisyonunda iyileşmelere katkıda bulunacağı ifade edilmiştir (1). Tekrarlanan fiziksel aktivite, motor becerilerin ve koordinasyonun gelişmesine neden olur (50). Yüksek düzeyde fiziksel aktivitenin kaba motor davranışları ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur (50). Fiziksel aktivitenin motor

beceriler ile pozitif ilişkisi göz önüne alındığında beden eğitimi aktiviteleri ile çocuk ve ergenlerde kalp solunum uygunluğu geliştirilebilir ve fazla kilo alma engellenebilir.

Çocukluk çağında fiziksel aktivite ile kemik gelişimi arasında pozitif bir bağlantı olduğu, ilerleyen yaşlarda ise osteoporoz üzerine etki etme potansiyeline sahip olduğu bilinmektedir (51). Ergenler arasında yüksek fiziksel uygunluk özelliklerinin (aerobik kapasite, güç, esneklik, vücut kompozisyonu) yetişkinlik dönemlerinde diyalostik kan basıncını azaltabileceği öne sürülmüştür (52). Temel hareketler ile fiziksel aktivite katılımı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar, küçük çocukların orta ve şiddetli fiziksel aktiviteye dahil oldukları toplam sürenin, hareket becerisi gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (53).

Motor beceri yeterliliği yüksek olan çocukların daha yüksek düzeyde kondisyona sahip olduğu ve bu durumun fiziksel aktiviteye katılımı yordadağı açıktır (1). Ayrıca ergenlerdeki temel hareket becerilerinin düzeyi, onların organize bir şekilde fiziksel aktiviteye katıldıkları zamanı önemli ölçüde yordamaktadır (11). Belirli temel hareket becerilerinde ustalık, günlük yaşamın işleyişi ve daha sonraki spora veya spora özgü aktivitelere katılım için bir önkoşuldur. Erken çocukluk döneminde oyun oynama, fiziksel olarak aktif olma ve spor yapma fırsatları sunulduğunda temel hareket beceriler çok kolay öğrenilmektedir (2). Bu fırsatlar, BES ders içeriği ile sunulabilir.

Fiziksel olarak daha aktif olan bir çocuğun motor becerileri daha iyi gelişebilir. Motor becerileri geliştirmek için tasarlanan ve bir yıl süren, haftada üç kez 30 dakikalık egzersiz programını tamamlayan çocuklarda motor beceri testlerindeki puanlar, müdahaleyi almayan gruba göre daha fazla artmıştır (45). Bunun yanında okul öncesi çocuklarda 8 haftalık aerobik egzersiz müdahalesinin, deney grubunun motor çeviklik becerilerini (denge çubuğu üzerinde ileri yürüme gibi) kontrol grubuna kıyasla daha fazla geliştirmiştir (54).

Okul öncesi ve erken okul çağlarında genel hareket etkinlikleri, hareket kalıplarını ve becerilerini geliştirmektedir (7). Okul çağındaki motor aktiviteler, psikomotor gelişimde kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Temel motor becerilerin uyarılması, çocukların çevre koşullarını manipüle etmelerine ve kendi vücutlarını kontrol etmelerine olanak tanıyarak rekreasyonel faaliyetlerde bulunmalarına yardımcı olmaktadır. Yeterli motor beceri eğitimi ve uygulaması almayan çocuklar, yeteneklerinde gelişimsel gecikmeler gösterebilir (55).

2.2. İhtiyaç Kavramı

İnsanoğlu, varoluşundan bu yana yaşamını bir denge içerisinde devam ettirmek için sürekli bir çaba içerisinde olmuştur. Yoksunluk hissettiği dürtüleri (açlık, susuzluk gibi) ve güdülerini (başarma isteği gibi) doyuma ulaştırarak yaşamsal bir denge kurmaya çalışmaktadır. Bu noktada homeostatik denge kavramından bahsetmek yerinde olacaktır. Homeostaz, kan basıncı, kan şekeri, vücut ısısı gibi hayati fizyolojik değişkenlerin sürdürülmesi ve korunması olarak tanımlanmaktadır (56). Bir başka ifadeyle, değişen çevre koşullarında organizma için en uygun yaşam koşullarının kontrol altında tutulması ve sürdürülmesidir. Homeostazik denge mekanizmasında yaşanan bir yoksunluk hali, organizmada bir iç gerginlik meydana getirmektedir. Organizmanın iç dengesini bozan bu eksiklikler, ihtiyaçları ortaya çıkarmaktadır (57). Homeostaz ilkesini, psikolojik durumları kapsayacak şekilde genişleten bilim insanları da bulunmaktadır. Örneğin; kaygı düzeyi yüksek bir bireyin kaygıyı azaltıcı psikolojik davranışlara yönelmesi denge sağlamayı amaçlamaktadır (58). Gerek fizyolojik gerekse psikolojik yönden tatmin edilmesi gereken dürtüler ve güdüler ihtiyaç kavramı ile açıklanmaktadır.

İhtiyaç kavramı, birçok kaynakta farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu çeşitliliğin sebebi, kavramla ilgilenen (sosyoloji, psikoloji, siyaset, biyoloji, felsefe ve iktisat gibi) bilim alanlarının farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. İhtiyaç kelimesi, genel olarak, güçlü istek, yokluk, yoksulluk ve gereksinim kavramlarını karşılamaktadır (59). İnsanlar için çeşitli anlamlar içeren bir kavram olarak ihtiyaç kelimesi çok farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. İhtiyacı, Ornstein ve Hunkins (60), halihazırdaki durum ile arzu edilen durum arasındaki kabul edilen tutarsızlık olarak belirtmektedir. Gupta ve arkadaşları (61) ise, mevcut halden duyulan memnuniyetsizlik ile istekleri elde etmek için değişime duyulan arzu şeklinde tanımlamıştır. Watkins ve arkadaşları (62) ise ihtiyaçların, hedefler ile mevcut performans sonuçları arasındaki tutarsızlıkları (eksiklikleri) temsil ettiğini ifade etmişlerdir. Psikolojide ihtiyaç; bir organizmanın hayatta kalabilmesi için gereksinim duyduğu her şey veya organizmanın iyi yaşaması için gerekli olan bir şeye, aktiviteye veya duruma olan isteği (63) veya insanlara özgü “başkalarıyla ilişki kurma, başarma arzusu” gibi yüksek dürtüler (64) şeklinde tanımlanmıştır. Buna ek olarak, psikoloji alanında ihtiyaç kavramı, bireyin çevresiyle sağlıklı ve etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi için gereksinim duyduğu nedenlerin eksikliğini ifade etmek için önem arz etmektedir (57). Bir başka tanıma göre; ihtiyaç, tatmin edilmemiş bir arzunun, isteğin veya organik bir yoksunluğun meydana getirdiği

içsel bir gerilim durumu ve organizmayı bozulan denge durumunu yeniden kurmaya iten güdü olarak ifade edilmiştir (65). İhtiyaçlar, bireylerin gerek fizyolojik gerekse psikolojik isteklerinden kaynaklanan yetersizlik durumlarını ifade etmektedir (13). Bu tanımlardan hareketle, ihtiyacı; arzu edilen, elde edilmesi veya ulaşılması istenilen fizyolojik veya psikolojik herhangi bir durum karşısındaki eksiklik olarak tanımlayabiliriz.

İhtiyaç, organizmanın mevcut durumu ile olması gereken durum arasındaki farkı ifade etmektedir. Organizmada iç gerginliğe neden olan bu fark, güdülenmeyi başlatır. Yani, organizmanın yaşamında bir denge kurabilmesi için bu farkı ortadan kaldırması ve sonrasında iç gerginliği gidererek rahatlaması gerekir. Bu nedenle organizma hissettiği eksikliği ortadan kaldırmak için harekete geçer ve doyuma ulaştığında geçici bir rahatlığa ulaşmaktadır. Organizmanın rahatlığı, gereksinim duyduğu yoksunluğu tekrar hissedene kadar sürer ve bu olay yaşamsal bir döngü halini almaktadır (64, 66).

İnsanoğlu, yaratılışı gereği sonsuz ve sınırsız ihtiyaçlara sahip olduğundan insanlık için sürekli yeni istek ve talepler ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaçlar karşılandıkça insanların beklenti ve talepleri de artmaktadır (67). İhtiyaçların şiddeti, bireyler arasında farklı düzeylerde hissedilebilir. Bireye özgü değişebilen ihtiyaçlar, aynı durumlarda olmalarına rağmen insanların farklı davranışlar sergilemesine yol açmaktadır (64). Çünkü, ihtiyacın şiddeti kültürler arası farklılıklardan veya bireylerin bazı ihtiyaçlara verdikleri değerlerin artış ya da azalışından kaynaklanan nedenlerle şekillenmektedir. Öz-belirleme kuramında da fizyolojik ihtiyaçların (yeme-içme, uyku gibi) gücünde görülen farklılıkların, psikolojik ihtiyaçlar için de geçerli olduğu kabul edilmektedir (68).

İnsan davranışları hakkında bilgi sahibi olabilmek için, onların ortaya koymuş oldukları davranışların altında yatan nedenlerin araştırılması gerekmektedir. Nitekim bu davranışlar, insanın belli bir davranışı hangi ihtiyacından dolayı sergilediği hakkında yol göstermektedir (65). Organizmaya etki eden içsel ve dışsal nedenler, bireyleri harekete geçirerek onların davranışlar sergilemelerine yol açmaktadır (69). Kısaca ihtiyaçların, insan davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

İhtiyaçlar, genel olarak fizyolojik ve psikolojik içerikli yoksunluklardan ortaya çıkmaktadır. Organizma ilk olarak, doyurulmamış olan en baskın ihtiyacı karşılama arzusu içerisindedir. Temel ihtiyaçlar kavramı, bir bireyin veya grubun varlığını devam ettirebilmesi için gereksinim duyduğu çevresel ve biyolojik koşulları ifade eder. Bir psikolojik ihtiyacın karşılanması yeme-içme, ısınma, barınma gibi temel fizyolojik ihtiyaçların doyuma ulaşmasına bağlıdır (64). Sevmeye, sevilme, bağlılık, kendine gerçekleştirme, saygı görme, özerk olma gibi gereksinimler psikolojik ihtiyaçları

oluşturmaktadır (65). Bu ihtiyaçların bir ya da birkaçının eksikliği insanları harekete geçiren güce dönüşmektedir. Temel ihtiyaçlar tatmin edilmediğinde anksiyete ve depresyon gibi psikolojik sorunlar yanı sıra hastalık ve ölüm gibi fizyolojik zararlar ortaya çıkabilir (70). Özellikle TPİ teorisinde yer alan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları tatmin edilmediğinde bireylerde uyumsuzluğa ve ruhsal sağlık sorunlarına karşı savunmasızlığa yol açmaktadır (71).

2.3. Temel Psikolojik İhtiyaçları Açıklayan Kuramsal Modeller

Temel ihtiyaçlar, geçmişten günümüze kadar farklı disiplinlerde araştırma konusu olmuştur. Bazı araştırmacılar, doğuştan gelen fizyolojik ihtiyaçları merkeze alırken bazıları ise sonradan kazanılan psikolojik ihtiyaçlara odaklanmıştır. Bu bölümde, fizyolojik ve psikolojik tüm insani ihtiyaçları ele alan, açıklayan ve bu ihtiyaçların insanlar üzerindeki fiziksel, ruhsal ve davranışsal etkileri hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmemize yardımcı olan bazı ihtiyaç kuramlarını incelemek faydalı olacaktır.

2.3.1. Clark Hull'un Dürtü Kuramı

Dürtü (drive) kuramı, Clark Hull'un (72), kendisinden önceki davranışçı kuramlardan ilham alarak geliştirdiği, davranışı, öğrenmeyi ve motivasyonu açıklamaya çalışan bir ihtiyaç kuramıdır.

Hull Teorisini anlamak için, tüm organizmaların iç fizyolojik yapılarını dengeli ve istikrarlı tutma çabalarını ifade eden homeostazi kavramı ile organizmanın algıladığı uyarılmayı azaltmak için belirli davranışlar sergilemeye zorlayan herhangi bir iç faktörü tanımlayan dürtü kavramını bilmemiz önem taşımaktadır (65).

Dürtü azaltma teorisi, motive edilmiş davranışın fizyolojik uyarılmayı azaltmak ve homeostazise geri dönmek olduğunu savunmaktadır. Dürtü azaltma teorisine göre, motive olan tüm davranışlar dürtülerden, temel olarak homeostazdaki (denge hali) bir bozulmadan kaynaklanan ihtiyaçlar veya arzulardan ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında, uyarılma düzeyi ne kadar şiddetli olursa dürtünün de o kadar büyük olacağı ifade edilmiştir. İnsanların yiyecek, su ve seks gibi doğuştan gelen fizyolojik ihtiyaçları, organizmada doku eksikliğini yansıtarak dürtü durumuyla sonuçlanır ve organizmanın sağlıklı kalabilmesi için bu ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir (68, 73).

Teori, davranışın ortaya çıkışını iki unsurla açıklamıştır. İlki, açlık, susuzluk gibi fizyolojik ihtiyaçların diğer organlara bir uyarı göndermesiyle dürtü durumunun oluşması ve böylece davranışın, içsel olarak kendiliğinden başlaması halidir. İkincisi ise

organizmanın bir dürtüyü bastırmak için kullandığı bir yolu öğrenip, bundan sonraki aynı durumlarda bu davranışı yeniden başlatma (alışkanlık) durumudur. Kısaca, dürtü kuramına göre, davranışı harekete geçiren iki değişken dürtü ve alışkanlıktır (74).

Kuram, dürtülere odaklandığı için, insanın gerçekleştirdiği ve dürtü azaltma ile ilgili bağlantısı görünmeyen bazı davranışların (meraklı bir keşif, oyuna katılma gibi) nedenlerini yeteri kadar açıklayamamıştır (68). Özetle, dürtü kuramının ihtiyaçlardan ziyade dürtülere odaklandığı, insanın psikolojik ihtiyaçlarını açıklamada eksiklikleri olduğu söylenebilir.

2.3.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

1943 yılında, bir psikolog olarak Maslow, klinik tecrübelerine dayanarak motivasyonel bir teori sunmuştur (75). Maslow, bireylerin içinde, varoluşlarının temelini oluşturan ve bireyler için ulaşılması gereken hedefleri temsil eden bir “*ihtiyaçlar hiyerarşisi*” bulunduğunu öne sürmüştür. Kişi, onun çevresel koşullarının bu hedefleri gerçekleştirmeye izin vermesiyle motive olmaktadır. Maslow, bu hedeflerin her birinin birbiriyle ilişki içerisinde olduğunu ve en öncelikli ihtiyacın ve hedefin ilk önce karşılanacağını ve bu ihtiyaçlar arasında üstünlük hiyerarşisi bulunduğunu savunmuştur. Bir hedef tatmin edildikten sonra birey, ihtiyaçlar hiyerarşisindeki bir sonraki hedefi tatmin etmeye çalışacaktır. Ancak yalnızca tatmin edilmemiş ihtiyaçların motivasyon kaynağı olduğunu savunmuştur. Bu temel ihtiyaçları öncelik sırasına göre, fizyolojik, güvenlik, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme olarak nitelendirmiştir (64-65, 76-77). Maslow, insanın önem sırasına göre sıralanan ve karşılanan beş temel ihtiyaç kategorisine sahip olduğunu ifade etmektedir (78). Çok sayıda ampirik çalışma bu teoriyi doğrulamıştır (79).

Hiyerarşik piramitte yer alan ihtiyaçların tatmin edilmesi, bireye, tüm ihtiyaçlarının karşılandığı duygusunu hissettirecek, dolayısıyla bireyin, tüm çaba ve kaynaklarını, içinde bulunduğu toplumun iyileştirilmesi için sarf etmesine olanak tanıyacaktır. Yani, organizmayı nispeten daha fizyolojik ihtiyaçların baskısından kurtarır ve böylece daha sosyal hedeflerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (76).

Maslow, birey davranışlarının temelini oluşturan gereksinimleri belli bir düzen içerisinde bölümlere ayırmıştır. Bu işlemi yaparken iki temel varsayımı esas almıştır. Bunlardan ilki, birey davranışlarının altında ihtiyaçlar yatmaktadır ve davranışları doğru analiz edebilmek için önce gereksinimler belirlenmelidir. İkincisi ise ihtiyaçların bireyler

üzerine etkisinin farklı olduğudur. Her bireyde ihtiyaçların neden olduğu yoksunluk düzeyi farklı algılanır ve bireyler ihtiyacın şiddetini aynı düzeyde hissetmez (80).

Doyurulmamış ihtiyaçlar bireyleri ancak farklı şekillerde davranmaya yöneltmektedir. Özetle, tatmin edilmiş ihtiyaçların davranışlar üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı, ihtiyaçlar arasında aşağıdan yukarı yönlü bir hiyerarşinin bulunduğu ve ancak alt basamaktaki ihtiyaçların tatmin edilmesiyle bir üst basamaktaki ihtiyacın etkisi altına girilebileceği kuramın temel varsayımları olarak belirtilmektedir (81).

Fizyolojik İhtiyaçlar

İhtiyaçlar hiyerarşisinin başlangıç noktasını oksijen, yiyecek, uyku, ısınma, barınma, su ve dinlenme gibi temel fizyolojik ihtiyaçlar oluşturmaktadır (82). Karşılanmadığında diğer tüm ihtiyaçları yok eden veya arka plana atan gereksinimleri ifade etmektedir. Bu gereksinimler, organizmanın bilincini hakimiyet altına alarak onun tüm kapasitesini bu ihtiyaçları karşılamak için uğraşmasına neden olmaktadır. Örneğin; aşırı derecede aç bir insanın yemek yemekten başka bir ilgi alanı yoktur. Hayatının geri kalanında yiyecek garanti edilirse tamamen mutlu olacağını ve asla daha fazlasını istemeyeceğini düşünme eğilimindedir. Özgürlük, sevgi, saygı, felsefe, topluluk olma duygusu aç bir insan için oldukça gereksiz şeyler olarak görülmektedir (77, 83). Doğuştan gelen ve sonradan öğrenilmeyen gereksinimlerdir ve bu gereksinimler diğer tüm ihtiyaçlardan önce doyurulmalıdır (84). Bu ihtiyaçların yeterli düzeyde karşılanamaması hayati tehlike oluşturacağı için ihtiyaçlar hiyerarşisinin ilk basamağında yer almaktadır. Ancak bu ihtiyaçlar doyuma ulaştıktan sonra birey, enerjisini ve zamanını sanata ve ilgi alanlarına aktarabilmektedir (85).

Güvenlik ve Emniyet İhtiyacı

Fizyolojik ihtiyaçlar, nispeten iyi bir şekilde karşılanırsa, güvenlik ihtiyaçları (güvenlik; istikrar; koruma; korkudan, endişeden ve kaostan uzak olma; yapı, düzen, sınır ihtiyacı; koruyucunun gücü vb.) olarak kategorize edebileceğimiz yeni bir ihtiyaçlar dizisi ortaya çıkmaktadır (83). İnsanın kendisine bedensel ve ruhsal yönden zarar verebilecek tüm tehditlerden korunması için gerekli olan ihtiyaçlardır (86). Örneğin; savaş, hastalık, doğal afetler, toplumsal düzensizlik, suç dalgaları gibi durumlar, organizmayı harekete geçirici olarak görülmektedir.

Güvenlik ihtiyaçları, genellikle çevreyle ilgilidir ve evde, okulda veya başka herhangi bir yerde görülebilir. Örneğin; bir öğrencinin kötü bir ev hayatı (anne-baba yokluğu, ebeveynler arasında şiddet, madde bağımlısı ebeveyn gibi) söz konusuysa veya güvensiz bir mahallede yaşıyorsa çocuk kendini güvende hissetmediği için öğrenmeye

odaklanamayacaktır (77). Bu basamak da tıpkı fizyolojik ihtiyaçlar gibi insanın varoluşunun devamı niteliğinde ihtiyaçlar olduğu için son derece önemlidir. Organizma tamamen güvenlik ihtiyaçlarının etkisi altına girerek davranışlarını yalnızca bu ihtiyaçlara göre düzenleyebilir. Yani, güvenlik ihtiyaçları, organizma üzerinde tam bir egemenlik kurduğunda, organizma tamamen güvenlik arayan bir mekanizmaya benzetilebilir (83).

Güvenliği tehdit edilen insanlar, çok para biriktirme ve daha az riske girme eğilimindedirler. Ayrıca bireylerde korku ve kaygıya yol açmaktadır (85). Kısaca, güvenlik ihtiyacı insanlarda bazı davranışları harekete geçirici rol oynamaktadır.

Pratikte tüm ihtiyaçlar, emniyet ve korunma ihtiyacından daha az önemli olarak görünmektedir. Çünkü, kendini yeterince güvende hissetmeyen bir insan, neredeyse sadece güvenlik için yaşıyor gibi görünebilmektedir (83). Bu ihtiyaçlar, insanların kendini güvende hissettikleri bir ortamda, korku ve endişeden uzak yaşadıkları bir çevrede karşılanabilir (84).

Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı

İnsanların fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılandığında sevgi, şefkat, kabul görme, dostluk ve ait olma gibi gereksinimleri belirlemektedir. Bu ihtiyaçlar kişilerarasıdır ve ait olma duygularını kapsamaktadır (77, 86). Bireyin başka bir kişiye bağlanması, bir grup tarafından kabul görmesi ya da kendisini bir grubun parçası olarak hissetmesi gibi gereksinimleri ifade etmektedir (66, 77). Birey için, arkadaşının, eşinin, sevgilisinin veya çocuklarının varlığı/eksikliği son derece önemli bir hal almaktadır. Birey ailesi, arkadaş grubu veya yakın çevresinde bulunan diğer insanlar arasında kendine bir yer edinme arzusu deneyimleyecek ve bu gereksinimi karşılamak için büyük bir çaba sarf edecektir. Sevgi ihtiyacı, hem sevgi göstermeyi hem de başkalarından sevgi görmeyi içermektedir (75, 83).

Sevgi ve ait olma ihtiyaçları, çoğu kez göz ardı edilse de bazen hayatın kritik noktalarında fizyolojik ihtiyaçlar kadar önem arz edebilmektedir (77). Bu basamakta gereksinimlerin karşılanamaması, aile ve arkadaşlıklar içerisinde bireyin anlamlı duygusal ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneğini olumsuz bir şekilde etkileyebilir (86). Ayrıca bireyin kendini yalnız hissetmesine ve sosyal kaygı duymasına neden olabilir (85). Maslow'a göre, insanlar grupların büyüklüğüne aldırmaksızın kendilerini içinde bulundukları sosyal gruplar arasında kabul görme ve ait olma duygusunu hissetmeyi arzu etmektedirler. Örneğin; kulüpler, mesleki kuruluşlar, spor takımları, iş arkadaşları, çeteler, dini topluluklar bu sosyal gruplar arasında sıralanabilir (75, 77, 83).

Saygı İhtiyacı

İhtiyaçlar hiyerarşisinde “eksiklik ihtiyaçlarının” (D-needs) en üst basamağında saygı ihtiyacı yer almaktadır. Bir başka ifadeyle, ilk üç basamakta yer alan ihtiyaçlar ile saygı ihtiyacı eksiklikten kaynaklanan ihtiyaçları ifade etmektedir (87). Toplumda birkaç patolojik istisna dışında tüm insanların öz saygıya, kendisine saygı duyulmasına ve başkalarına saygı duymaya arzu ve ihtiyacı vardır (75, 83-84, 86). Benlik saygısı, güveni, başarıyı, başkalarına saygıyı ve benzersiz olma gereksinimini ifade eder. Çoğu insan kendi kapasitelerinin, yaptıklarının veya başarılarının başkaları tarafından gerçekçi bir şekilde yorumlanmasına dayanan, kendilerine ilişkin yüksek bir değerlendirilme arzusuna sahiptir (77).

Maslow, ihtiyaçları iki farklı şekilde sınıflandırmıştır. Birinci sınıflandırma, güç, başarı, bağımsızlık, özgürlük, dünya karşısında güven, yeterlik (ehliyet, uygunluk), yeterlilik ve ustalık arzusu gibi özellikle bireyin kendine dönük saygısını içeren ihtiyaçları içermektedir. İkincisi ise itibar veya prestij elde etme arzusu olarak tanımlayabileceğimiz statü, şan, şöhret, üstünlük, tanınma, dikkat çekme gibi daha çok başkalarından algıladıkları saygı ile karakterize olan gereksinimleri kapsamaktadır. En istikrarlı ve sağlıklı özsaygı, insanın dışsal ün, şöhret ve yersiz övgüden ziyade başkalarından hak ettiği gerçek saygıya dayanmaktadır (83, 86). Benlik saygısı düşük olan insanlar, genellikle başkalarından saygı görmeye ihtiyaç duyabilirler ve tanınma veya şöhret arama ihtiyacı hissedebilirler (86).

Benlik saygısı ihtiyacının doyuma ulaşması, özgüven, değer, güç, yetenek, yeterlik, dünyada gerekli ve yararlı olma duygularına neden olmaktadır. Aksine bu ihtiyaçların engellenmesi aşağılık, zayıflık, çaresizlik duygularına yol açmaktadır (77, 83, 85).

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı

İhtiyaçlar hiyerarşisinde kendini gerçekleştirme, bireyin temel fiziksel ve benlik ihtiyaçları tatmin olduktan sonra kişisel potansiyelin tam olarak ortaya çıktığı psikolojik gelişimin en üst basamağıdır. Bu basamağa kadar, ilk dört ihtiyacın yoksunluk ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Yoksunluk ihtiyaçları karşılanmış olsa bile kişi bireysel olarak kendisine uygun olanı yapmadığı sürece çok geçmeden yeni bir huzursuzluk veya hoşnutsuzluğun ortaya çıkması olasıdır. Maslow, bu basamağı, kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak adlandırmakta ve “*Bir insan, ne olabilirse o olmalıdır*” şeklinde açıklamaktadır (75, 83). Kişinin elinden gelen her şeyi başarma ve olabileceği en iyi duruma gelme arzusu şeklinde tanımlanabilir (87).

İnsanın kendini gerçekleştirme arzusu, kişinin potansiyelinin ne olduğunu ve bu potansiyelin gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Bireysel farklılıkların en fazla belirginleştiği bu basamakta yer alan ihtiyaçlar, kişiden kişiye değişiklikler göstermektedir. Örneğin bir kadının anne olabilme arzusu, bir başka kişide sporcu olma veya resim yapma arzusu şeklinde farklılık gösterebilir. Bu ihtiyaçların açıkça ortaya çıkabilmesi, ilk dört basamakta yer alan ihtiyaçların karşılanmasına bağlıdır (75, 83, 87).

2.3.3. Henry Murray’ın İhtiyaçlar Teorisi

1938 yılında Henry Murray, kişilik teorisinin ile paralel yönde geliştirdiği ve kişilik bilimi olarak adlandırdığı bir ihtiyaçlar sistemi geliştirmiştir. Kuram, her insanın bir dizi evrensel temel ihtiyaçlarının olduğunu ve bu ihtiyaçların bireysel farklılıklar barındırdığını savunmuştur. Bir başka deyişle, belirli ihtiyaçlar bazı insanlar için diğer ihtiyaçlardan daha önemlidir (88).

Psikolojik ihtiyaç kavramının temelini oluşturan bir teori olduğu varsayılmaktadır. Kuram, ihtiyaçların yalnızca doğuştan geldiğine yönelik geleneksel bir bakış açısının aksine ihtiyaçların sonradan elde edildiğini öne sürmektedir. Murray’a göre bir ihtiyaç, bireyi harekete geçiren herhangi bir şey olarak tanımlanmıştır (68, 73, 85). Murray, bu tanım gereği, kişiyi eyleme geçiren hemen hemen her şeyin bir ihtiyaç olduğunu öne sürdüğü için aşışılma, açgözlülük, para hırsı, hakimiyet kurma gibi psikolojik ihtiyaçları dahi kapsamlı listesine dahil etmiştir (68). İhtiyaç, “*dengeye doğru baskı yapan bir dengesizlik*” olarak dinamik bir iç durumu temsil etmektedir. Her ihtiyaç, değişen bir varlıktır; ortaya çıkar, bir an varlığını sürdürür ve sonra yok olur. Kurama göre insanlar, ihtiyaçlarının farkında olmayabilir. Bir başka ifadeyle, ihtiyaçlar bilinçsiz olabilmektedir. (89).

Murray (88), ihtiyaçları birkaç farklı şekilde ikili kategorilere ayırmıştır. Bunlar, açık (manifest, overt) veya gizli (latent, covert), bilinçli veya bilinçsiz, birincil (visserojenik) veya ikincil (psikojenik) olarak ele alınmıştır. Bu sınıflamalardan en fazla kabul gören sınıflama birincil ve ikincil ihtiyaçlar arasında yapılan ayırmadır (88).

Birincil (Visserojenik) ve İkincil (Psikojenik) İhtiyaçlar

Visserojenik (içsel) ihtiyaçlar, fiziksel tatminle ilişkilidir, psikojenik ihtiyaçlar ise zihinsel veya duygusal tatminle ilişkilidir. Ancak ikincil ihtiyaçların birincil ihtiyaçlara bağlı olduğu bu ihtiyaçlardan kaynaklandığı varsayılmaktadır (89).

Listelenen birincil ihtiyaçlar şu şekildedir: hava, su, yiyecek, cinsellik, emzirme, idrara çıkma, dışkılama, zarardan kaçınma, azot-oksitten kaçınma, ısıdan ve soğuktan kaçınma ve duyu ihtiyaı (88).

İkincil (psikojenik) ihtiyaçlar şu şekildedir: kazanma, koruma, düzen, muhafaza etme, inşa etme, üstünlük, başarı, tanınma, savunma, karşı mücadele, özerklik, hakimiyet, itaat, saldırganlık, aşağılama, suçtan kaçınma, reddedilme, oyun, kavrama, açıklama, anlatım (88).

Açık (Manifest, Overt) ve Gizli (Latent, Covert) İhtiyaçlar

İhtiyaçlar, açık bir şekilde belliyse açık, değılse gizli ihtiyaçlar olarak sınıflandırılmıştır. Açık ihtiyaçlar (stnlk, özerklik, zarardan kaçınma, saldırganlık, karşı koyma gibi), ciddi ve sorumlu bir şekilde mevcut nesnelere yönelik tüm gerçek eylemleri yönlendirir. Bu eylemler öncesinde bilinçli bir niyet veya istek olabilir veya olmayabilir. Gizli ihtiyaçlar (bastırılmış saldırganlık, aşağılanma, hakimiyet duyguları gibi), açık ve belirgin değıldir ve iki türü vardır: yarı-nesneleştirilmiş veya znelleştirilmiş. Örneğin; bastırılmış teşhircilik duygularına sahip birisinin toplum içerisinde vücudunu gösterme arzusu gizli ihtiyaçları ifade eder. Bu tür faaliyetler arasında oyun (zellikle çocukların oyunu), ritüeller (dini uygulamalar), sanatsal ifadeler (rneğin bir şarkı söylemek), sanatsal yaratıcılık (rneğin bir şarkı bestelemek) (89).

Bilinçli ve Bilinçsiz İhtiyaçlar

Eğer bir ihtiyaç, anında geçmişe dönük farkındalığa ulaşabiliyorsa, yani kişi bunu ifade edebiliyorsa o zaman bunun bilinçli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Aksi takdirde bu bilinçsiz bir ihtiyaçtır. Bilinçli bir ihtiyaç, bilinçsiz bir ihtiyaç gibi znelleştirilmiş veya nesneleştirilmiş olabilir (89).

Sonuç olarak, Murray'ın ihtiyaçlar kuramı, insan ihtiyaçları konusunda çok kapsamlı ve detaylı çalışmaların ürünü olan ilk teori olması yönüyle önem arz etmektedir.

2.3.4. Clayton Alderfer'in VİG (ERG) Kuramı

Alderfer, insan ihtiyaçlarıyla ilgili yaptığı ampirik çalışmalarından elde ettiği sonuçlar ışığında ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramındaki eksiklikleri gidermek (78), sonuçlarını daha iyi anlamak ve genişletmek (90) amacıyla alternatif bir teori geliştirmiştir (91). Bu alternatif teoriye göre insan ihtiyaçlarının  yönlü (ERG; Existence, Relatedness, and Growth) kavramsallaştırılmasına dayanan gereksinimler mevcuttur: “*Var olma, ilişki ve gelişim ihtiyaçları (VIG)*”. ERG kuramına göre, insan bu

üç grup temel ihtiyaç tarafından motive edilir (78). Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidini gözden geçirerek insan ihtiyaçlarını yeniden sınıflandırmıştır (91).

Teori, düşük düzeyde bir ihtiyaçtan doyuma ulaşmanın bir üst ihtiyacın belirmesi için ön koşul olmadığını savunur ve üst düzey ihtiyaçlarda yaşanan bir engellenmenin etkisini alt düzey ihtiyaçların gücüyle ilişkilendiren bir dizi önermeleri kapsamaktadır (91).

ERG teorisi, çoğunlukla işyerinde moral ve üretkenliği artırmaya yönelik bir araç olarak insan motivasyonunun incelenmesinde uygulanmıştır. Örgütlerde iş tatminini hangi faktörlerin oluşturduğunu anlamak ve teşvik edicileri belirlemeye yönelik bilgiler edinmeye yardımcı olmuştur (90). Kuramın işe özgü doğası, teorinin odak noktasını oluşturmaktadır. Örneğin; Maslow'un hiyerarşisinde temel fizyolojik ihtiyaçlara karşılık gelen var olma ihtiyaçlarına ücret, fiziksel çalışma koşulları gibi iş hayatına özgü gereksinimler dahil edilmiştir. Bu durum, örgütsel yaşamda insan ihtiyaçlarını ele alması açısından ERG kuramını güçlü kılan etkenlerden birisi olarak görülmektedir (78).

ERG teorisi, katı bir şekilde sıralama gerektirmeksizin ihtiyaçlar arasında bir hiyerarşik yapının varlığını kabul etmektedir. Alderfer (1969), Maslow'un, aç bir adam için *"hayat, yiyecektir ibarettir"* ifadesini eleştirmiş ve bu ifadeyi, yeme ihtiyacı dışındaki her şeyin önemsiz olduğu şeklinde yorumlamıştır. ERG kuramı, bu katı önermeyi reddederek alt düzeyde bir ihtiyacın tatmin edilmese bile bireyin bir üst ihtiyaca geçebileceğini savunmaktadır. Örneğin; yaratıcılık dürtüsünün doğuştan gelebileceğini, temel ihtiyaç tatmini sonrasında ortaya çıkabilecek bir kendini gerçekleştirme arzusu olmadığını ve temel tatmin ihmal edilse bile ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir. Buna ek olarak, insanların elde ettikleriyle asla tatmin olmayacağını ve arzularının sonsuz olduğu ifade edilmiştir (91).

Var olma ihtiyacı, insanın varoluşu için gerekli olan çeşitli fizyolojik, güvenlik ve maddi ihtiyaçları içermektedir (78,92). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ilk basamağı oluşturan fizyolojik ihtiyaçlar ile ikinci basamakta yer alan bazı güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir (93).

İlişki ihtiyacı, bireyin kendisi için önemli olan kişilerarası ilişkilerini sürdürme arzusunu ifade etmektedir. Güvenlik, ait olma ve saygı duygularını kapsamaktadır. Bu basamakta güvenlik duygusu, kişiler arasında karşılıklı güveni ifade etmektedir (92). Bu düzeydeki gereksinimler arasında sosyalleşme, statü elde etme, sevmek, ait olma, kabul edilme gibi ihtiyaçlar sıralanabilir (78). İlişki ihtiyaçları ne kadar az karşılanırsa var olma ihtiyaçlarının o kadar fazla arzulanacağı varsayılmaktadır (91).

Son grupta yer alan ihtiyaçlar ise Maslow'un ihtiyaçlar sıralamasında kendini gerçekleştirme isteği ile saygı ihtiyaını kapsayan ve insanın kişisel gelişim arzusunu temsil eden gelişim ihtiyaçlarıdır. (78). Bu düzeydeki ihtiyaçlar arasında bilgi arama, güven oluşturma, başarma, bağımsız olma, kendini yetkin hissetme gibi arzulardan oluşmaktadır (92). Gelişim ihtiyaçları ne kadar az karşılanırsa ilişki ihtiyaçlarının o kadar fazla arzulanacağı varsayılmaktadır (91).

2.3.5. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı

McClelland, insanı motive edici başarı, g ve bağlılık ihtiyaçlarına odaklanan  ihtiyaç sınıflandırması tanımlamıştır (86, 94-95). Bu ihtiyaç teorisi, başarı, g (otorite) ve bağlılık ihtiyaçlarının yönetim bağlamında insanların eylemlerini nasıl etkilediğini açıklamaya çalışan motivasyonel bir modeldir (86). McClelland, teorisini Henry Murray'ın kişilikle ilgili ilk çalışmalarında kullandığı güdüler ve açık ihtiyaçlar sınıflamasından oluşan bir listeye dayanarak geliştirmiştir (86). McClelland, ihtiyaçların insanların çevrelerinde ve kültürlerinde deneyimlediği olaylar tarafından öğrenildiğini veya edinildiğini savunmaktadır (94).

Başarı ihtiyaı, bağımsız bir şekilde nesnelere, fikirlere ve diğer insanlara hakim olma ve kişinin yeteneğini kullanarak öz saygısını artırma arzusunu içermektedir (94). Başarılı olma, başarıya ulaşma ve başarılı olmak için çabalama dürtüsüdür. Başarı; gerçekleştirme, elde etme ve yapma eylemidir. Güçlü bir başarı güdüsüne sahip olan insanlar, ustalık arzusuyla hareket ederler. Çıktıların, şanstan ziyade kendi çabalarının sonucuyla elde edildiği orta zorluktaki görevler üzerinde çalışmayı tercih ederler. McClelland, başarı ihtiyaı yüksek olan kişilerin, orta veya düşük başarı ihtiyaı olan kişilere göre daha iyi performans gösterdiğini tespit etmiş ve başarı motivasyonunda bölgesel ve ulusal farklılıklara dikkat çekmiştir. (86). Bunun yanında başarı ihtiyaının, bireylerin girişimci davranışlarını da olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak, toplum içerisinde çok sayıda girişimci kimliğe sahip birey ortaya çıkacağı söylenebilir (96).

Bağlılık ihtiyaı, sevgi, ait olma ve ilişki kurma ihtiyaçlarını içermektedir. Bu ihtiyaç, kişilerarası ve dostça ilişki kurma arzusudur (86). Kısaca, insanların arkadaşlıklara güçlü bir şekilde ihtiyaç duyması, bir sosyal gruba ait olmak istemesi, sevmeye ve popüler kabul edilmeye ihtiyaç duymasıdır (94). Bağlılık ihtiyaı yüksek olan insanlar, sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme arzusıyla hareket ederler. Bir gruba ait olmaktan hoşlanırlar, sevidiğini ve kabul edildiğini hissetmek isterler. Bunun yanında

başkalarının kendileri hakkında ne düşündükleri önemli olduğu için etkili bir yönetici olamayabilirler (86).

Güç ihtiyacı, kişinin kendi işi veya başkalarının işi üzerinde kontrol sahibi olma ihtiyacını ifade etmektedir (94). Bir başka ifadeyle, başkaları üzerinde etki yaratma, başkalarını etkileme arzusu, insanları değiştirmek dürtüsü ve hayatta bir farklılık yaratma arzusuyla ilgilidir. Kuvvetli bir şekilde güç motivasyonuna sahip olan insanlar, başkalarını etkileme, destekleme ve onlara öğretme arzusuyla hareket etmektedirler. Bunun yanında çalışmaktan hoşlanan, disipline de son derece değer veren, kişileri ve olayları kontrol altında tutmak isteyen kişilerdir (86).

2.3.6. Glasser'in Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı

Glasser (97) tarafından yürütülen çalışmalar ve gözlemler ışığında yapılandırılan seçim teorisine göre, insanoğlunun genetik yapısında var olan ve daima tatmin edilmesi gereken ihtiyaçlar beş grupta sınıflandırılmıştır: Varlığını sürdürme (hayatta kalma), ait olma ihtiyacı, güç ihtiyacı, özgürlük ihtiyacı, eğlence ihtiyacı.

Bu beş temel insani ihtiyaç, birbirleriyle ilişkilidir, etkileşim halindedir ve evrenseldir. Tüm insanlarda var olan bu temel ihtiyaçlar, insan davranışlarını yönlendirmektedir. Başkalarını hayal kırıklığına uğratmadan bu ihtiyaçların proaktif bir şekilde karşılanmasıyla mutluluk deneyimlenebilir (98, 99). İnsanlar bu beş temel ihtiyaç yaşam boyu en iyi şekilde tatmin etme çabası içerisinde (100).

Varlığını sürdürme ihtiyaçları olarak adlandırdığı sınıflama insanın temel fizyolojik ihtiyaçlarını ifade etmektedir. Teori, yaşayan tüm varlıkların genetiğinde hayatta kalabilme mücadelesinin var olduğunu savunur (97). İnsanların bir birey olarak varlığını sürdürmek veya bir tür olarak hayatta kalabilmek için üreme gereksinimleridir. Bu ihtiyaçlar arasında, yiyecek, su, ısınma, barınma, sex, güvenlik ve sağlık gereksinimleri sıralanabilir (98).

Ait olma ihtiyacı, başkalarını sevmeye, değer vermeye ve bize aidiyet duygusu sağlayan aile, arkadaşlar veya diğer tanıdıklar tarafından sevildiğimize ve önemsendiğimize olan inançlarımıza yönelik psikolojik ihtiyaçları ifade eder. Ait olma duygusunu hissetmek için diğer insanlar ile iş birliği yapmak, paylaşmak, onları önemsemek ve onlara dahil olmak gerekmektedir (98, 100). İnsan ilişkilerinin temeli niteliğinde olan birlikte olma ihtiyacı, sevgiyi alma ve sevgiyi verme şeklinde tatmin edilmektedir. Sevgi alma ve verme ihtiyacı doyuma ulaştığı kadar organizma sağlıklı olur

ve mutlu hisseder. Yalnızca sevmek ya da sevilme tek başına yeterli değildir ve her ikisi ihtiyacında tatmin edilmesi gerekmektedir (99).

Güçlü olmak, insanların ait olma ve sevgi ihtiyaçları nedeniyle bir araya gelmesinden sonra birbirleri arasında üstünlük kurma mücadelesinin başlamasıyla önem kazanmaktadır. Birlikte olmanın, sevgi ve aidiyetin ön planda olduğu evliliğin ilk dönemleri, bir süre sonra yerini güçlü olma ihtiyacı nedeniyle çiftlerin birbirini kontrol etmeye çalıştığı bir aşamaya bırakacaktır (99).

Güç ihtiyacı, insan türüne özgü bir gereksinimi ifade etmektedir. Örneğin; hayvanlar yalnızca varlıklarını sonlandırabilecek bir tehdit altındayken saldırgan olurlar. Bu saldırganlığın nedeni güç gösterisi değil, hayatta kalma güdüsüdür. Bu bilgilerden hareketle insanların, yaptıkları bir şey, elde ettikleri bir başarı veya kendilerinde bulunan bir özellik nedeniyle kendilerinin ya da başkalarının gözünde değerli ve güçlü kimseler olmayı arzu ettikleri sonucuna ulaşılabilir (97). Başarma, öz saygı, yetkin hissetme, başkaları tarafından saygı duyulma ve tanınma gibi duyguları içermektedir (98).

Özgürlük ihtiyacı, bağımsızlık ve özerklik duygularıyla ilgili gereksinimleri ifade eder. Örneğin; özgürce seçim yapma, yaratma, keşfetme, kendini serbestçe ifade edebilme ve özgür iradeyi belirlemede kendini sınırsız hissetme duygularını kapsamaktadır (98). İnsanlar, çevresindeki diğer kişilerin güçlenmesini kendileri için bir tehdit olarak algıladıklarında özgürlük endişesi yaşamaktadır. Bu kaygı, insanlar arasında bir denge kurma arayışına yol açmaktadır (97).

İnsanlar, her ne kadar kurallara ve geleneklere uyarak yaşamını sürdürse de diğer insanlara ve kendilerine herhangi bir zarar vermeksizin bu kural ve geleneklere uymadan da özgür olma ihtiyacını doyurabilirler. Bunun yanında güç elde etme ihtiyacı ve ait olma ihtiyacı özgürlüğü olumsuz yönde etkileyebilmektedir (99). Örneğin; ebeveynlerin, çocuklarının güvenliği ve sağlığı açısından onları olumsuz etkileyebilecek herhangi bir durumdan uzak tutmak için kontrol edici davranışlar sergilemesi, çocukların özgürlüklerini sınırlandırmaktadır. Kısaca, insanın yaşamında sınırlamalardan, baskılardan, engellenmelerden uzak olma arzusu, özgürlük ihtiyacını doğurmaktadır.

Eğlenme ve keyif alma ihtiyacı duymak gelişmiş canlıların karakteristik bir özelliğidir. Çocuklar oyun oynama vasıtasıyla hem eğlenir hem de bir çok şey öğrenir. Bu durum daha sonra yetişkin bireylerin, herhangi bir katılım zorunluluğu olmadan bir aktiviteye veya etkinliklere dahil olmaları şekline evrilmektedir. Bu etkinlikler de tıpkı oyunların çocuklara verdiği mutluluk gibi insanlara keyif veren, onları güldüren ve hoş

duygular yaşatan aktivitelerdir. İnsanlar arası ilişkiler, eğlence ögesi azaldığında veya tamamen ortadan kalktığında bozulmaya başlamaktadır (99).

Eğlenme ve öğrenme birbiriyle yakından ilişkilidir. İnsanlar, öğrenmenin karşılığında bir ödül olarak keyif alma duygusunu deneyimler. Öğrenme ve eğlenme birlikte hareket etmektedir. İnsanlar için eğlenmenin alternatif yolları oldukça fazladır. Bu nedenle karşılanması en kolay ihtiyaçlardan birisidir (97). Eğlence ihtiyacı, keyif alma duygusuyla ilişkilidir. Bir işten zevk alma, mizah anlayışına sahip olma, bir hobi ile ilgilenme, bir şeye ilgi duyma, bir proje ya da boş zaman etkinliği konusunda heyecan duyma isteği bu sınıflama içerisinde dahil olan duygular arasındadır (98).

2.3.7. Öz-Belirleme Kuramı

Öz-belirleme (Self-determination) teorisi, insanların içsel süreçlerinin kendi kişilik gelişimleri ve davranış düzenlemeleri üzerindeki etkilerini kanıtlamak için gerçekleştirilen ampirik çalışmaların sonuçlarından meydana gelen bir kişilik ve motivasyon kuramıdır. Kuram, insanların doğuştan gelen gelişim eğilimleri ve psikolojik ihtiyaçları ile ilgilenir. İnsanın dışsal etkilerden kaynaklanmayan motive edilmiş davranışlarının altında yatan nedenleri açıklayan makro bir teoridir. İnsan davranışının ortaya çıkmasında kendini motive etme ve kendi kararını verme derecesine odaklanmaktadır (101).

Deci ve Ryan (15), öz-belirleme teorisine ilişkin kanıtlarını ilk olarak “*Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*” adlı kitaplarında sunmuştur. Kuram, literatüre tanıtıldıktan sonra self-determinasyon teorisi (SDT) odaklı pratik araştırmaların sayısı ciddi ölçüde artmıştır (102).

Deci ve Ryan, içsel ve dışsal motivasyonu araştırdıkları ilk çalışmalarını daha da genişleterek kendi davranışını belirlemeye yönelik üç temel içsel ihtiyaç olduğunu öne sürmüştür. Bu ihtiyaçlar, öz-belirleme davranışını motive eden, evrensel ve doğuştan gelen özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar, bireysel psikolojik sağlık ve refah için gerekli olan gıdalar olarak nitelendirilmiştir (101). Teori, en yüksek düzeyde sergilenen öz-belirlenmiş davranışın insanlar arasında mutluluğa yol açtığını savunmaktadır (103). Çalışmamızın dayanağını oluşturan Öz-belirleme teorisine yönelik daha kapsamlı ve derin bir anlayış sağlayabilmemiz adına kuram, ayrı bir bölüm olarak detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

2.4. Motivasyon (Güdülenme) Kavramı

İnsan davranışı, karmaşık ve çok faktörlü bir yapıdadır. Birey; fiziksel, çevresel veya içsel uyarıların karmaşık etkisiyle harekete geçebilir. Bu nedenle, insan davranışını anlamak ya da davranışların altında yatan nedenleri bulmak zordur (57). Motiv (güdü) kavramı, “*insanı davranmaya iten nedenler nelerdir?*” sorusuna açıklık getirecek faktörlerden birisidir.

Motiv (güdü), organizmayı harekete iten ve eylemi yönlendiren bir içsel uyarım durumu (65), organizmanın bir ihtiyacı karşılamak amacıyla belli bir etkinlik gösterme eğilimi (57) olarak ifade edilmiştir. Güdülerin organizmada uyarıcı bir etki yapması ve bu uyarılma sonrası organizmanın belli bir amaca doğru yönelmesi onun güdülenmiş olduğunu göstermektedir (64). Güdüler, kişinin enerjisini belli bir hedefe yönlendiren davranışların arkasındaki bilinçli veya bilinçsiz gerekçeleri tanımlamaktadır (65). İstekler, arzular, ihtiyaçlar, dürtüler veya ilgiler bu gerekçeler arasında sıralanabilir (64).

Motivasyon (güdülenme), bireyleri belli bir davranışa yönlendiren enerji kaynağı (65) ve davranışın altında yatan nedenler (104) olarak nitelendirilmektedir. Organizmanın, bir duruma veya nesneye ulaşmak için harekete geçmesini sağlayan itici gücü ifade etmektedir (65). Kısaca, motive olmak bir şeyi yapmak için harekete geçmek anlamına gelir (105). Broussard (106) motivasyonu, insanları bir şeyi yapma ya da yapmama konusunda harekete geçiren özellik olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre motivasyon, hedefe yönelik eylemleri ve sonuçları teşvik eden ve sürdüren içsel, bilişsel ve duygusal süreçleri ifade eder (107).

Motivasyon, psikolojik veya bedensel bir aktiviteyi başlatan, devam ettiren ve yönlendiren bir süreçtir. Psikoloji alanında uzmanlar, motivasyonu açıklayabilmek için ihtiyaç ve dürtülere odaklanmanın önemli olduğunu savunmaktadır (65). Çünkü bireyleri bir davranışa yönlendiren güdüler, ihtiyaçlardan meydana gelmektedir (57). Motivasyon birbiriyle yakından ilişkili olan inançların, algıların, değerlerin, ilgilerin ve eylemlerin bir dizisini içermektedir. Bu nedenle motivasyonel yaklaşımlar, bilişsel davranışlara, bilişsel olmayan öğelere (algılar, inançlar, tutumlar gibi) ya da her ikisine birden odaklanabilir (108).

Güdülenmiş canlıda genel olarak iki durum ortaya çıkmaktadır. İlki, güdülenmiş organizmada etkinliğin (hareketlilik) artışıdır (57). Güdülenme, canlının davranışlarına enerji vermektedir (64). Bir amaca doğru enerjilenen ya da harekete geçen biri motive olmuş kabul edilir (105). Buna karşın ihtiyaçları tatmin edilmiş bir kimsede doygunluk

ve durağanlık başlar. İkincisi ise, güdülenmiş canlı belli bir yönde harekete geçer, bir davranışa yönelir. Bu davranış, arzu edilen bir şeye yanaşma veya istenmeyen bir durumdan uzaklaşma şeklinde olabilir (57).

2.5. Motivasyon Türleri

Motivasyon türleri, literatürde genel olarak iki şekilde ele alınmıştır: içsel motivasyon ve dışsal motivasyon. Motivasyonun içsel ve dışsal türleri, kapsamlı bir şekilde incelenmiştir ve her iki tür arasında yapılan ayrım hem gelişimsel hem de eğitimsel uygulamalara önemli bir ışık tutmuştur (105).

2.5.1. İçsel Motivasyon

Motivasyon çok boyutlu bir yapıdır. Motivasyonun boyutları hakkında düşünmek gerekirse bireysel motivasyonun kökenlerine inmek gerekmektedir. Bireyin kendi içinden doğan motivasyon türü içsel motivasyon olarak adlandırılır (109). Bireyin kendisi için, yani herhangi bir aktiviteye tatmin olduğu ve zevk aldığı için katılması olarak ifade edilmiştir (101, 103). İçsel motivasyon davranışları, kişisel haz, eğlenme, memnuniyet ve zevk alma gibi kavramlarla anılmaktadır (103, 108). Maddi ödüller veya baskılar olmadığında bile gerçekleştirilen faaliyetlerdir (110). İçsel bir şekilde motive edilmiş aktiviteler, aktivitenin kendisi dışında görünürde herhangi bir ödülün olmadığı aktivitelerdir. Faaliyetler bir amaca ulaşmak için bir araç olmaktan ziyade başlı başına bir amaçtır (111).

Deci ve arkadaşları (112), içsel motivasyonun, etkili ve istemli bir eylemin doğasında var olan kendiliğinden tatminler yoluyla, faaliyetlere enerji verdiğini ve eylemi sürdürdüğünü ifade etmiştir. Örneğin; insanlar, bulmaca çözmek, resim yapmak gibi karşılığında hiçbir ödül olmayan aktivitelerle oldukça fazla zaman harcarlar. Bunun yanında yaratıcılık ve beceriklilik gerektiren zorlu işleri yapmak için motive olurlar. Bu faaliyetlerin ödülleri, bireyin kendi içinde meydana gelmektedir (111).

Eğitim alanında profesyoneller, öğrencilerde dışsal motivasyona kıyasla içsel motivasyonun daha arzu edilir olduğunu ve daha etkili öğrenme çıktıları sağladığını düşünmektedir (112). Öğretmenlere, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırması için, öğrencilerin seçim yapmalarına ve işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarını kullanmalarına izin vererek, öğrencilere kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla özerklik veya kontrol vermeleri tavsiye edilmiştir (108). İçsel motivasyon, yüksek kalitede öğrenme ve

yaratıcılıkla sonuçlandığından, onu ortaya çıkaran ve zayıflatan faktörlerin ayrıntılı bir şekilde ele alınması ve detaylandırılması oldukça önemlidir (105).

2.5.2. Dışsal Motivasyon

İnsanların bir etkinliğe içsel nedenler yerine dışsal araçlar için katılması dışsal motivasyon olarak ifade edilmiştir (101). Bir çocuğun ebeveynlerini mutlu etmek veya bir şampiyonluk kazanmak için beyzbol oynaması araçsal bir hedefin peşinden koşması örnek olarak gösterilebilir (113). Eylemin hedeflerinin, aktivitenin kendisinde var olan hedeflerin ötesine uzandığı çok çeşitli davranışlarla ilgilidir. Kısaca, bireyin kendisi için değil, bir amaca ulaşmak için yaptığı davranışlardır (110).

Öz-belirleme Kuramı açısından değerlendirildiğinde dışsal teşvikler içsel ilgiyi baltalamaktadır. Birey kendisi sevdiği için katıldığı bir aktiviteye, dışsal bir ödül dahil edildikten bir süre sonra aynı aktiviteye çoğunlukla dışsal araç olmadan katılım sağlamamaktadır (113). Ödüllerin kullanımı, ödüllerin türüne ve verildikleri ortama bağlı olarak motivasyonu teşvik edebilir veya azaltabilir (108).

ÖBK'ye göre öz-belirleme davranışı açısından farklılık gösteren çeşitli dışsal motivasyon türleri mevcuttur. Bunlardan bazıları zayıf motivasyonu temsil ederken, bazıları da aktif, harekete geçiren durumları ifade etmektedir (105). Kendi içerisinde farklı seviyelere ayrılmış olan dışsal motivasyon türleri, en düşük motivasyon düzeyinden yükseğe doğru, dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşimle düzenleme ve bütünüleşik düzenleme şeklinde sıralanmıştır (101).

Dışsal düzenleme, motivasyonsuzluk düzeyinden sonra gelen ve dışsal motivasyon türünün en az özerk olan kısmını oluşturur. Davranışın bir ödül elde etme veya cezadan kaçınma arzusuyla motive edilmesiyle ortaya çıkar. Davranış, dışsal bir talebi karşılamak veya dışardan empoze edilen bir ödüle ulaşma olasılığı nedeniyle gerçekleştirilir (105). Örneğin; bir öğrencinin, öğretmeninin takdirini kazanmak amacıyla beden eğitimi ve spor dersine katılması veya öğretmenden gelebilecek eleştirilerden kaçındığı için egzersize katılması dışsal düzenlenmiş motivasyonu açıklamaktadır. Öğrencinin katılımın nedeni faaliyetin kendisi dışındadır ve davranış seçilmiş veya kişinin kendisi tarafından belirlenmemiştir (110).

İçe yansıtılmış düzenleme, dışsal motivasyonun ikinci türüdür. İnsanların suçluluk ve kaygıdan kaçınmak ya da egolarını geliştirmek ve övünç duymak için baskı altında sergiledikleri eylemleri tanımlamaktadır. Davranışların koşullu öz saygı ile sergilendiği, oldukça kontrol edici bir iç düzenlemedir (105). Davranışa yönelik motivasyonun,

tamamen olmasa da kısmen içselleştirildiği düzeyi ifade etmektedir. Örneğin; bireyin bir antrenman programına katılmadığında pişmanlık ve suçluluk duygusu hissedeceği için egzersiz yapmasıdır (114). Bu düzey, bireyin eylemlerinin nedenlerini içselleştirmeye başladığı aşamadır. İnançlar ve kontroller içselleştirilmiş olmasına rağmen bireyin kendisi tarafından belirlenmemiştir. Bireyin deneyimlediği baskı ve gerilim davranışa yol açmıştır (110).

Özdeşimle düzenleme, insanın davranışın kendisinden ziyade davranışın faydalarına verilen değer nedeniyle eyleme geçmesini ifade etmektedir (114). Dışsal motivasyonun daha özerk ve öz-belirleme biçimi özdeşleşme yoluyla düzenlemedir. Kişi davranışın bireysel önemiyle özdeşleşmiş durumdadır. Bireyin kendisi için çok önemli olan bir konu hakkında bilgiler edinmesi, haberler ve metinler okuması, bu öğrenme etkinliklerinin değeriyle özdeşleştiğini göstermektedir (105). Motivasyon aracı bir dışsal amaç olsa dahi, birey davranışı kendisi tarafından seçilmiş bir eylem olarak algılandığında özdeşimle düzenleme ortaya çıkmaktadır. Ancak, eylemin sonucuna değer verildiği için davranış yine de bireylerin kendi kararına bağlıdır. Yani, bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik olarak baskı ve zorlamalar değil, yön ve amaç duygusu hakimdir (110).

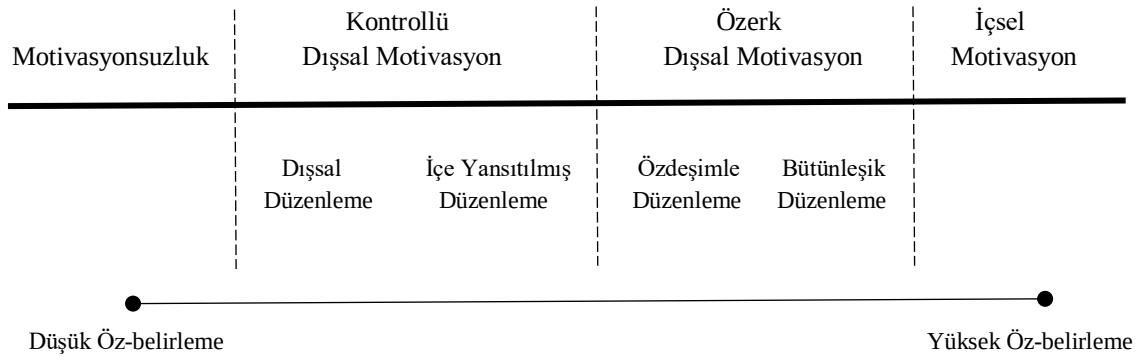
Bütünleşik düzenleme, dışsal motivasyonun en özerk biçimidir. Belirlenen düzenlemelerin bizzat bireyin kendisiyle özümsemesiyle gerçekleşir. Bireyin yeni düzenlemelerini, diğer ihtiyaç ve değerleriyle uyumlu hale getirmesi yoluyla gerçekleşir. Bütünleşik motivasyon türleri hem özerk hem de çatışmasız olduğu için içsel motivasyon türü ile birçok özelliği benzerdir. Ancak yine de bu düzey dışsal motivasyonun bir türüdür. Çünkü bütünleşik düzenlemeyle motive edilen davranış, istemli olmasına ve kişinin kendisi tarafından değer verilmesine rağmen, davranıştan ayrı bir sonuç elde etme açısından varsayılan araçsal değeri için yapılır (105). Bireyin dışsal olarak motive edilen davranışları arasında öz-belirleme davranış becerisinin en yüksek düzeyde deneyimlendiği basamaktır (103, 110). Bu düzeyde birey yalnızca faaliyete önem verdiği için katılmaz, aynı zamanda faaliyet bireyin kendi kimliği ve diğer benlik şemalarıyla uyumlu olduğu için gerçekleştirilir (15). Özdeşleşme, bireyle tamamen bütünleştirildiğinde istemli davranışı teşvik etmektedir (103). Örneğin; bir kişinin yaşam hedeflerine uyumlu olduğu için egzersiz yapması bütünleşik düzenleme özellikleri içerir. Buna ilave olarak, bireyin kendisi için faydalı sonuçlar (ihtiyaç) elde edeceğini düşünerek değer verdiği atıcılık sporuna katılmasının yanında şöyle bir ifade kullanması *“Bir Türk vatandaşı olarak iyi bir atıcı olmam gerektiğini düşünüyorum, bu yüzden atıcılık sporu*

bana ilgi çekici geliyor.” hem değer hem de benlik algısının uyumlaştığını göstermektedir.

2.5.3. Motivasyonsuzluk

Motivasyonsuzluk, bireylerin davranışları ile davranışlarından sonraki sonuçlar arasında neden sonuç ilişkisi algılayamadığı bir durum olarak tanımlanmıştır (15, 110). Bir başka ifadeyle, herhangi bir uyarım karşısında bireyin davranışsal bir düzenlemesinin bulunmamasıdır (103). Öğrenilmiş çaresizlikle karşılaştırılan bir yetersizlik ve kontrol eksikliği deneyimidir. Motivasyonu olmayan bireyler davranışlarının sonuçlarını öngöremezler. Dolayısıyla bir davranışın altında yatan nedenleri algılayamazlar. Bu nedenle, hareketlerinde devamlı kararsız olurlar ve eninde sonunda eylemden vazgeçme olasılıkları yüksektir (110, 115).

Harekete geçmek için hiçbir dürtü ya da ilham hissetmeyen bir kişi motivasyonsuz olarak nitelendirilmektedir. Motivasyonsuzluk, bir aktiviteye değer vermemekten, aktiviteyi yapmak için yeterli hissetmemekten veya aktiviteden istenilen sonucun elde edileceğine inanmamaktan kaynaklanır (105). Motivasyonsuzluğun olası bir nedeni, belli bir davranışın istenilen hedefe ulaşmada etkili olmayacağına ilişkin inançtır (115). Kısaca, bireyin motivasyondan yoksun olduğu bir durumu ifade eder (68).



Şekil 2.1. Öz-belirleme motivasyon süreci

Dışsal düzenlemenin tüm biçimleri, en kontrollü olanları da dahil olmak üzere, yönelimsellik ve motivasyon içerir. Bu nedenle motivasyonsuzluk, içsel ve dışsal motivasyonun aksine, her iki motivasyon türünün eksikliğine işaret eder. Dolayısıyla hedef davranışla ilgili olarak tam bir öz-belirleme eksikliğini temsil ettiği söylenebilir (68).

2.6. Beden Eğitimi ve Sporda Motivasyon Kuramları

Çağdaş motivasyon teorileri, organizmaya dayalı veya insanın sosyal-bilişsel yönüne odaklanmaktadır. Bu teoriler, insanın karar vermede ve başarı davranışını planlamada aktif bir katılımcı olduğunu varsayan daha dinamik ve karmaşık anlayışlara dayanmaktadır. Fiziksel aktivite bağlamında son 30 yılda yapılan motivasyon araştırmalarının çoğunluğu sosyal-bilişsel yaklaşımı benimsemiştir (116). Çalışmanın bu bölümünde beden eğitimi ve sporu konu alan ve insanın sosyal-bilişsel yönüne odaklanan motivasyon teorileri açıklanmaya çalışılacaktır.

2.6.1. Öz-Yeterlik Kuramı (Self-Efficacy Theory)

Psikoloji literatürüne girmesinden bu yana, öz-yeterlik, sağlık, iş ve eğitim konuları da dahil olmak üzere çeşitli alanlarda yaygın bir şekilde incelenmiştir. Bandura'nın (117) sosyal-bilişsel teorisinde yer alan öz yeterlilik, davranışları ve sosyal/çevresel değişkenleri etkileyen ve bu değişkenlerden etkilenen bireysel ve kilit bir motivasyonel yapıdır.

Öz yeterlik, belirli düzeylerde eylemleri gerçekleştirmek ve öğrenmek için algılanan yetenekleri ifade eder. Teori ve araştırmalar, öz yeterliliğin seçimleri, çabayı, sebatı ve başarıyı etkileyebilen önemli bir motivasyon yapısı olduğu fikrini desteklemektedir. Öz-yeterliğin motivasyonel sonuçları, aktivite seçimi, çaba, sebat ve başarıdır (107).

Algılanan öz-yeterlik, etkisini dört ana süreç aracılığıyla gösterir. Bunlar, bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçlerini içerirler. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme ve akademik faaliyetlerde ustalaşma konusundaki yeterliliklerine olan inançları, onların isteklerini, motivasyonlarını ve akademik başarılarını belirlemektedir. Öğretmenlerin öğrenmeyi motive etme ve teşvik etme konusundaki kişisel yeterliliklerine olan inançları, oluşturdukları öğrenme ortamının türlerini ve öğrencilerin elde ettikleri akademik ilerleme düzeyini etkilemektedir (118).

Bandura (119), insanlar eylemleriyle istedikleri sonuçları elde edebileceklerine inanmadıklarında, faaliyetlere girişme veya zorluklar karşısında sebat etme konusunda çok az girişken olacaklarını ifade etmiştir. Bunun yanında insanların belirli eylemleri gerçekleştirme yeteneklerine olan temel inancın, insan motivasyonunun, performans başarılarının ve duygusal iyi oluşun temeli olduğunu bildirmiştir. Dirençli bir yeterlik duygusu, bireyleri yenilikleri takip etme konusunda güçlü kılar (120).

İnsanların yeterliklerine olan inançları, dört temel bilgi kaynağından şekillenmektedir:

Güçlü bir yeterlik duygusu aşılamanın en etkili yolu ustalık deneyimleridir. Başarılar, kişinin kişisel yeterliğine dair güçlü inanç oluştururken, özellikle bir yetkinlik geliştirmenin ilk aşamalarında sık sık yaşanan başarısızlıklar, bireyin yeterlik inancını zayıflatır.

İkinci bilgi kaynağı sosyal modellemedir. Modeller, yeterlik ve motivasyon kaynağı olarak hizmet ederler. Kendine benzeyen insanların azimli bir çabayla başarılı olduklarını görmek, gözlemcilerin kendi yeteneklerine olan inançlarını artırır.

Üçüncü etki türü sosyal iknadır. İnsanlar başkalarından gelen iknalardan da etkilenebilir. Örneğin; zor bir görev öncesi, “*Yapabilirsin!*” cümlesini duymak öz-yeterliği artırabilir.

Son olarak, insanlar yeterliklerini değerlendirirken kısmen fizyolojik ve ruh hallerini de dikkate alırlar. Örneğin; güç ve dayanıklılık gerektiren aktivitelerde yorgunluk ve enerji eksikliğini düşük fiziksel yeterliliğin göstergesi olarak algırlar. Bu dördüncü yolda öz-yeterliği geliştirmek için fiziksel gücü ve dayanıklılığı artırmak, stresi ve depresyonu azaltmak, fiziksel durumlar hakkında yanlış yorumları düzeltmek gerekir (119).

Kendini daha az yeterli hisseden bireylerle karşılaştırıldığında, öz-yeterliği yüksek olan bireyler daha fazla etkinliklere katılmayı ve çaba harcamayı, daha uzun süre sebat etmeyi ve daha yüksek düzeyde başarı elde etmeyi tercih ederler. Ayrıca öğrenme konusunda kendini yeterli hisseden bireyler, hedef belirleme, etkili öğrenme stratejileri kullanma, hedef ilerlemelerini izleme ve değerlendirme, öğrenme için etkili fiziksel ve sosyal ortamlar oluşturma gibi öğrenmelerini geliştirecek öz düzenleyici eylemlerde bulunmaktadır (121).

Öz-yeterlik inancının etkisini gösterdiği çeşitli psikolojik süreçler, bilişsel yeterliliklerin gelişiminde yakından rol oynar. Çocukların kendi öğrenme aktivitelerini düzenleme ve zor konularda uzmanlaşma konusundaki yeterliklerine olan inançları onların akademik motivasyonunu, ilgilerini ve okul başarısını etkiler. Çocukların kendi öğrenmeleri ve akademik kazanımları konusunda yeterli olduklarına olan inançları, onları hem bağımsız bir şekilde hem de yüksek akademik hedefler belirlemeye teşvik eder ve olumlu sosyalliği artırır. Ayrıca, faydasızlık, gereksizlik ve depresyon duygularına karşı savunmasızlığı azaltarak eğitsel başarıya katkıda bulunur (122).

Belirli bir alanda düşük yeterlik duygusuna sahip kişiler, zor görevleri kişisel bir tehdit olarak algırlar ve zor görevlerden çekinirler. Takip etmeyi tercih ettikleri hedeflere yönelik düşük arzuları ve zayıf bağlılıkları vardır. Zor görevler ile karşı karşıya kaldıklarında kişisel eksiklikleri, karşılaştıkları engeller ve her türlü olumsuz sonuç üzerinde düşünürler. Bu da zorluklar karşısında düşük çabaya ve çabuk pes etmeye hatta strese ve depresyona neden olmaktadır. Başarısız bir görev sonrasında yeterlik duygusunu geri kazanmada da yavaştlar (118).

Güçlü bir yeterlik duygusu, kişisel başarıyı birçok yönden artırmaktadır. Yüksek yeterliliğe sahip kişiler, zor görevlere kaçınılması gereken tehditler olarak değil, üstesinden gelinmesi gereken zorluklar olarak yaklaşırlar. Bu bakış açısı, faaliyetlere olan ilgiyi ve derin bir bağlılığı teşvik etmektedir. Yüksek yeterliğe sahip olan kişilerin bazı özellikleri vardır. Kendilerine zorlu hedefler belirler ve bu hedeflere güçlü bağlılıklarını sürdürürler. Başarısızlık karşısında çabalarını artırır ve sürdürürler. Başarısızlığı yetersiz çabaya veya edinilebilir bilgi ve becerilerin eksikliğine bağlarlar. Başarısızlıklar veya aksaklıklardan sonra yeterlilik duygularını hızla geri kazanırlar. Tehdit edici durumlara, bu durumları kontrol edebileceklerine dair güvenle yaklaşırlar. Bu bakış açısı, kişisel başarıya yol açar, stresi azaltır ve depresyona karşı hassasiyeti azaltır (118).

Hedefler, yeteneklerin öz değerlendirmesinden etkilenir. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlü olursa, insanların hedeflerine yönelik benimsediği istekleri de o kadar yüksek olur ve onlara olan bağlılıkları da o kadar sağlam olur (122).

Öz-yeterlik, davranışsal faktörler ya da öğretmenler ve koçlardan gelen geri bildirimler gibi sosyal ve çevresel girdilerden etkilenebilir (107). Yüksek bir sosyal yeterlilik duygusu, tatmin edici ve destekleyici sosyal ilişkileri teşvik eder. İlgili alanda bilgili olan yetişkinlerden ve sınıf arkadaşlarından akademik yardım alabilen öğrenciler, sosyal yeteneklerine güvenmeyen öğrencilere göre akademik derslerde daha fazla ustalık elde ederler (122).

Öz-yeterlik inançlarının faktör yapısı farklı kültürel sistemlerde aynıdır. Kültürün farklı olması, öz-yeterlik inançlarının yapısını ve işlevini değiştirmemektedir. Öz-yeterlik ne kadar güçlüyse, performans kazanımları da o kadar yüksek olur (120). Bu çalışmanın dayanağını oluşturan öz-belirleme teorisinde de yeterliliğin önemine ilişkin dikkate değer bir vurgu yapıldığı için öz-yeterlik kuramından elde edeceğimiz bilimsel kanıtlar bizlere önemli katkılar sunmaktadır.

2.6.2. Başarı Hedef Kuramı (Achievement Goal Theory)

Başarı hedefi teorileri (123–125), bireylerin kendi yeteneklerini değerlendirmelerinin, yeterlik algılarının ve başarıyı tanımlama biçimlerindeki farklılıkların, genç sporcuların veya öğrencilerin motivasyon süreçlerini anlamak için kritik öncüller olduğu düşüncesine dayanmaktadır (126). Örneğin öğrenciler, başarıyı yüksek performans gösterme veya zeki görünme (dışsal bir araç) olarak tanımladıklarında daha yüksek puanlar elde edebilmek için her türlü yola (kopya çekme, zorbalık yapma) başvurmaya, başarısız olabilecekleri zorlu görevlerden kaçınmaya ve başarısız olduklarında pes etmeye eğilimli olurlar. Başarının bu farklı öznel tanımları, teorideki merkezi yapı olan başarı hedefi yöneliminin tanımlanmasına temel teşkil etmiştir. bu noktada literatürde iki tür başarı hedefi arasındaki ayrımın altı çizilmektedir. Birincisi, çeşitli şekillerde ustalık, öğrenme veya görev hedefleri olarak adlandırılan, öğrenme ve beceri geliştirme yoluyla yetkinlik geliştirme amacına yönelik katılımı ifade eder. İkincisi, performans, ego ya da yetenek hedefleri olarak adlandırılan, çoğunlukla sosyal karşılaştırmalı performans yoluyla yetkinlik gösterme amacına yönelik katılımı ifade etmektedir. Ames (127), bir başarı hedefinin, başarı davranışının amaçlarıyla ilgili olduğunu savunmaktadır. Başarılı olma davranışı ne amaçla gerçekleştiriliyorsa başarı hedefi de buna göre şekillenmektedir.

Kişisel hedef yönelimleri olarak da bilinen başarı hedefleri, öğrencilerin başarı ile ilgili davranışlara katılma amaçlarına ve davranışlara yükledikleri anlamları ifade eder. Bu da öğrencilerin başarı ortamlarına nasıl yaklaştıklarını, deneyimlediklerini ve performans gösterdiklerini etkileyebilir (125, 127).

Kişisel ustalıktaki gelişmelerden yetkinlik hissi kazanan bireyler, görev yönelimli olarak kabul edilirken, başkalarına göre üstün performans göstererek yetkinlik hissi kazanan bireyler ego yönelimli olarak kabul edilir (126). Ustalık hedefinin merkezinde çaba ile sonuçların birlikte değiştiğine yönelik bir inanç vardır ve zamanla başarıya yönelik davranışı sürdüren de bu inanç modelidir. Ustalaşma hedefiyle bireyler, yeni beceriler geliştirmeye, kendine odaklanan ve standartlara dayalı bir ustalık duygusuna ulaşmaya veya yeterlilik düzeylerini geliştirmeye yönelirler. Performans hedefinin merkezinde ise kişinin yeteneğine odaklanmak söz konusudur. Öz-değer duygusu ve yetenek, diğerlerinden daha iyisini yaparak, belli standartları aşarak veya çok az çabayla başarıya ulaşarak kanıtlanır. Performans yönelimi için özellikle önemli olan, kişinin başkalarından daha iyi performans gösterdiğinin veya daha üstün bir performans

sergilediğinin herkes tarafından tanınmasıdır. Performans hedeflerinin negatif bir dizi süreç ve sonuç ile ilişkili olduğu buna karşın ustalık hedefinin ise olumlu çıktılarla ilişkili olduğu hipotezleştirilmiştir (124, 127). Performans iklimlerinin aksine ustalık iklimlerinde öğrencilerin uyum sağlayıcı başarı modelleri sergiledikleri bulunmuştur (128).

Ames, bireylerin başarı hedef durumunu etkileyen iki tür motivasyonel iklimin var olduğunu ifade etmiştir. Kilit sosyal aktörlerin (antrenörler, ebeveynler, akranlar) gelişim, çaba ve işbirlikçi öğrenmeye vurgu yaptığı algılandığında ustalık/görev odaklı bir iklim oluşurken, sonuçlara odaklanıldığı (kazanma gibi), başkalarından daha iyi performans göstermenin vurgulandığı (sosyal karşılaştırma gibi), yüksek performans gösterenlere ayrıcalıklı muamele yapıldığı veya hataların cezalandırıldığı algılandığında performans/ego odaklı bir iklim oluşmaktadır (129).

2.6.3. Yükleme (İlişkilendirme) Kuramı (Attribution Theory)

Yükleme teorisyenleri, nedensellik algısını veya belirli bir olayın neden meydana geldiğine ilişkin yargıyı araştırmaktadır. Teoriye göre gelecekteki eylemler, bir konuyla ilgili olarak algılayan kişi tarafından yapılan ilişkilendirmelerle belirlenmektedir. Örneğin; başarısızlığın yetersiz çabadan kaynaklandığı yönündeki öz algı ile başarısızlığın yetenek eksikliğinden kaynaklandığı algısı arasında davranış farklılıkları görülebilir (130).

Bireyler performans sonuçlarını üç nedensel boyuta bağlarlar. Bu boyutlardan ilki olan nedensellik odağı, performansın nedeninin bireylerin kendilerinden (içsel) mi yoksa çevreden mi (dışsal) kaynaklandığını algılamalarını ifade eder. İkincisi ise tutarlılık boyutudur ve performansın nedeninin zaman içinde değişken (tutarsız) veya sabit (tutarlı) olarak algılandığını ifade eder. Tutarlılık boyutu gelecekle, yani başarı beklentisiyle ilgilidir. Son olarak kontrol edilebilirlik boyutu, performansın nedeninin birey veya başkaları tarafından kontrol edilebilir veya kontrol edilemez olarak algılanmasıdır. Birey bir görev sonrası, performans sonucunu değerlendirir ve başarılı sonuçlar başarısız sonuçlardan daha fazla olumlu duygular üretir. Daha sonra birey, bu sonucu üç nedensel boyuta göre sınıflandırılan faktörlere bağlar. Performanslarına işlevsel yüklemeler yapan bireyler, gelecekteki eylemlerini en olumlu şekilde sürdürmek için motive olurlar (131).

Nedensellik odağı boyutu, bir nedenin bireyin içindeki ve dışındaki konumunu tanımlamaktadır. Örneğin yetenek ve çaba gibi nedenler içsel olarak atfedilirken, görevin zorluğu ve şans gibi nedenler dışsal olarak nitelendirilen çevresel belirleyicilerdir.

Tutarlılık boyutunda ise yetenek göreceli olarak sabittir ve değişmez. Buna karşın çaba ve ruh hali gibi nedenler tutarsız ve değişkendir. Bireylerin ne kadar çabaladıkları veya nasıl hissettikleri durumdan duruma değişebilir. Son olarak bir nedenin kişinin kendi iradesine bağlı olup olmadığını ifade eden kontrol edilebilirlik boyutunda, çaba kontrol edilebilir olarak algılanırken yetenek ve şans gibi nedenler kontrolün ötesinde algılanmaktadır (132).

Algılanan başarıya yönelik içsel ve tutarlı yüklemeler yeterlilik ve tatmine yol açarken, algılanan başarısızlığa yönelik içsel ve tutarlı ilişkilendirmeler umutsuzluğa ve düşük öz saygıya neden olmaktadır. Ancak çaba eksikliğine atfedilen başarısızlık motive edici olabilmektedir. Çünkü, başarılı olabilmenin yolu daha fazla çabalamaktan geçmektedir. Bunun yanında gerek başarıları gerekse başarısızlıkları kişisel olarak kontrol edilebilir faktörlere atfetmenin de motive olmuş bir davranış için kritik olduğu ifade edilmiştir (131).

Sonuç olarak, başarısızlık, çaba eksikliği gibi kontrol edilebilir faktörlere atfedildiğinde psikolojik olarak olumlu, başarısızlık, yetenek gibi istikrarlı ve kontrol edilemeyen faktörlere atfedildiğinde ise olumsuzdur. Başarı ve başarısızlığa ilişkin atıflar gelecekteki başarı ve başarısızlık beklentilerini etkilemektedir (133).

2.6.4. Beklenti-Değer Kuramı (Expectancy-Value Theory)

Eğitim alanında çağdaş motivasyon yaklaşımlarından birisi olan Beklenti-Değer Kuramı (134), öğrencilerin hem başarılı olmayı beklediklerinde hem de başarıya değer verdikleri zaman akademik bir alana daha fazla yatırım yapacaklarını öne sürmektedir (135). Kurama göre, öğrencilerin başarıları ve başarıya yönelik seçimleri, beklenti inançları ve öznel görev değerleri olmak üzere iki faktörden etkilenmektedir. Başarı beklentileri (yeterliğe ilişkin inançlar), bireylerin yakın veya uzun vadede yaklaşan görevleri ne kadar iyi yapabileceklerine dair inançları olarak tanımlanır. Bireylerin farklı alanlardaki yeterliliklerine ilişkin değerlendirmeleri de yeteneğe ilişkin inançlar şeklinde ifade edilmiştir. Bu modele göre, bireylerin seçimi, sebatı, performansı ve çabası, faaliyette ne kadar başarılı olacaklarına dair inançlarından etkilenebilir. Öznel görev değerleri ise birey için görevin ne kadar eğlenceli, önemli veya faydalı olduğunun algılanma derecesidir. Kısaca, *“Bu görevi neden yapmalıyım?”* sorusunun cevaplanmasına yönelik ifadelerdir (136).

Teoriye göre, öznel görev değerinin dört bileşeni ana hatlarıyla belirtilmiştir; kazanım değeri, içsel değer, fayda değeri ve maliyet. Kazanım değeri, kişinin benlik

şemasının göze çarpan yönlerini (Örneğin; kadınlık, erkeklik veya çeşitli alanlarda yetkinlik gibi yönler) açığa çıkarmak için bir göreve katılmanın uygunluğunu ifade etmektedir. İçsel değer, bireyin aktiviteyi gerçekleştirmekten aldığı zevk veya bireyin konuya duyduğu öznel ilgidir. Fayda değeri, bir görevin bireyin mevcut ve gelecekteki hedefleri ile ne kadar uyumlu olduğuna göre belirlenir. Bir görev, kişinin gelecek hedeflerine ulaşmasında yarar sağlıyorsa olumlu bir değere sahip olabilmektedir. Örneğin öğrenciler, aslında ilgi duymadıkları bir derse arkadaşlarıyla güzel vakit geçirmek için katılabilirler. Bir başka ifadeyle öğrenciler arkadaşlarıyla hoş vakit geçirmeyi fayda olarak algıladıkları zaman aslında hoşlanmadıkları bir aktiviteye katılım sağlayabilirler. Son olarak maliyet bileşeni, bir göreve ilişkin harcanacak öğeleri (zaman, fiziksel güç gibi), sarf edilecek çabayı veya görev için kişinin nelerden vazgeçmesi gerektiğini ifade eder. Kısaca maliyet yüksek olduğunda bir göreve ilişkin motivasyonun azalacağı ifade edilmektedir (136).

2.6.5. Hedef Belirleme Kuramı (Goal-Setting Theory)

Hedef belirleme teorisi, Locke ve Latham tarafından önerilen bir başka motivasyon kuramıdır (137–139). Teori, spesifik yüksek bir hedef ile görev performansı arasında pozitif bir ilişkinin var olduğunu savunmaktadır (138). Teoride hedefler, bireyin başarmaya çalıştığı bir son durum olarak kavramsallaştırılmıştır ve bir eylemin amacını ifade etmektedir (140).

Hedef belirleme teorisine göre, hedeflerin görev performansını artırdığı ve bu etkinin dört mekanizma aracılığıyla gerçekleştiği öne sürülmüştür. İlk olarak, bireyler hedefler sayesinde dikkat ve çabalarını hedeflere yönlendirdiği ve hedeflerle ilgisiz olan eylemlerden uzaklaştığı mekanizmadır. İkincisi, yüksek hedeflerin kişiyi daha çok çaba sarfetmeye yönelttiğini ve daha gayretli hale getirdiği mekanizmadır. Hedeflerin bu işlevi, görevi gerçekleştirmeye yönelik bireylere enerji vericidir. Üçüncüsü, zor hedeflerin kişilerin daha fazla çaba harcamasına yol açtığı, daha zor hedefler karşısındaki kalıcılığı artırdığı mekanizmadır. Zor bir hedefle karşı karşıya kalındığında kısa süreliğine daha hızlı ve daha yoğun çalışmak ya da uzun süre daha yavaş ve daha az yoğunlukta çalışmak mümkündür. Hedefler, bir göreve ilişkin aksilikler karşısında bireyin daha istekli olmasına yol açabilir. Son olarak, hedeflerin görevle ilgili stratejilerin uyarılması, keşfedilmesi ve kullanılması yoluyla bireylerin davranışlarını geliştirmesine ve değiştirmesine neden olduğu mekanizmadır (138).

Hedef belirleme teorisine göre, daha zor hedefler (ancak ulaşılabilir) daha yüksek performansa neden olmaktadır. Spesifik hedefler (örneğin; “x sayıda sınavı tamamla”), belirsiz hedeflerden (örneğin; “elinden gelenin en iyisini yap”) daha yüksek performansı öngörmektedir. Hedef zorluğu ve belirliliğinin bir arada hareket ettiği ve yalnızca birinin kullanılmasının etkili sonuçlar vermeyeceği ifade edilmiştir. Kısa ve uzun vadeli hedeflerin belirlenmesi, nihai hedefe ulaşmayı kolaylaştırmaya yardımcı olur. Bireyin hedef belirlemeye katılım düzeyi de performansı etkileyen bir diğer faktördür. Hedefin bireyin kendisi tarafından mı, katılımcı olarak mı ya da başkası tarafından belirlenen hedefe atanarak mı belirlendiği hedefin kaynağı olarak ifade edilir. Ayrıca performans ve öğrenme hedefleri olarak iki tür hedefin var olduğu aktarılmıştır. Performans hedefleri, arzu edilen performans sonuçlarını elde edebilmeye odaklanırken, öğrenme hedefleri görevle ilgili stratejiler geliştirmeye odaklanmaktadır (139, 141).

Hedef belirleme kuramı ile ilgili bir diğer önemli husus, hedef belirleme ve performans arasındaki ilişkiyi etkileyen; yetenek, hedefe bağlılık, geri bildirim, görev karmaşıklığı ve görev bilgisini (kaynaklarını) içeren düzenleyicilerle ilgilidir. Bir göreve ilişkin olarak daha yetenekli olan bir bireyin hedefe ulaşma olasılığı düşük yetenekli diğerlerinden daha fazla olacaktır. Hedef belirlemenin etkinliğinin, bireylerin hedefe bağlılıklarının arttıkça daha da yükseldiği bildirilmiştir. Ayrıca hedef bağlılığı, öz yeterlik ve hedefin önemi olmak üzere iki kilit faktörden etkilenmektedir. Kişinin hedefe ulaşma sürecindeki ilerlemesi hakkında geri bildirim alması, hedef belirleme-performans ilişkisini etkilemektedir. Böylece birey aldığı geri bildirim sayesinde hedefe ulaşabilme açısından yönlendirilmiş olacak, mevcut kaynakları bir hedefe doğru aktaracak veya gelecekteki yönelimi hakkında karar verecektir. Görevin karmaşıklığı, görevin bireyin kapasitesine uygun olup olmadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla görev bireyin kapasitesini aştığında hedef belirleme daha az etkili olacaktır. Son olarak, birey bir görevi tamamlamak için gerekli olan bilgi ve kaynaklara sahip olduğunda hedeflerin performansa dönüşme olasılığı daha yüksek olacaktır (138, 139, 141).

2.7. Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory) ve Alt Teorileri

Öz-belirleme kuramı (ÖBK), motivasyonu özerk ve kontrollü olmak üzere iki farklı şekilde ele alan ve sosyal bağlamlarda insan motivasyonu ve kişiliğine ilişkin deneysel çalışmalardan türetilmiş bir teoridir (15, 101). Kuramın ortaya çıkışına öncülük eden ilk çalışmalar, dışsal ödüllerin içsel motivasyon üzerine etkilerini inceleyen deneysel çalışmalarla başlamıştır. Bu deneysel çalışmalarda dışsal ödüllerin zamanla içsel

motivasyonu zayıflattığı, daha sonraki kararlı davranışı motive etmediği gözlemlenmiştir (142). Spesifik olarak, ÖBK'ye dayanan çalışmalarda içsel motivasyonu, öz düzenlemeyi ve refahı artıran ve zayıflatan faktörler incelenmiştir (101).

İçsel motivasyon, bireylerin yeterlik ve öz-belirleme ihtiyaçlarının sosyal çevre tarafından desteklenmesine ve engellenmesine bağlı olarak artabilir veya azalabilir (142). İnsanlar bir aktiviteye değer verdikleri için veya güçlü bir dışsal baskı unsuru nedeniyle motive olabilirler. ÖBK, davranışa neden olan faktörlerin kaynağını ve bunların öğrenme, performans, kişisel deneyim ve refah açısından belirlenebilir sonuçlarını açıklamaya çalışan farklı motivasyon türlerini tanımlamıştır. Teoride her bir motivasyon türünün nasıl geliştirildiği, sürdürüldüğü veya nasıl engellendiği ve zayıflatıldığına ilişkin temel ilkeler belirlenmiştir (101). İçsel motivasyon yapısı, bilişsel ve sosyal gelişim açısından çok önemli olan ve yaşam boyu keyifliliğin ve canlılığın temelini oluşturan özümseme, ustalık, kendiliğinden ilgi, keşfetmeye yönelik doğal eğilimi ifade etmektedir (69).

ÖBK, insanoğlunu doğası gereği aktif, içsel olarak motive olmuş ve bütünleştirici diğer süreçler yoluyla gelişmeye yönelik olarak evrimleştiğini varsaymıştır. Bu niteliklerin öğrenilmesine gerek olmadığı, bunların insan doğasında zaten var olduğu ifade edilmiştir. Yine de zamanla bu özelliklerin gelişeceği, öğrenmede aktif rol oynadığı ve sosyal ortamlardan etkilendiği savunulur (142). Ryan (69), insanoğlunun bu doğal süreçlerinin sağlıklı gelişimi ve psikolojik iyi oluşa uygun bir şekilde işlemesi için bazı biyolojik ve psikolojik besinlere ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Bu besinlerin yokluğunda doğal süreçler bozulacak ve insanlar için daha az optimal davranış, gelişim ve deneyimlere neden olacaktır.

ÖBK, insan motivasyonu ve kişilik konusunda biyolojik desteklerin veya doğuştan gelen bireysel farklılıkların önemli roller oynadığını kabul etse de öncelikle psikolojik ihtiyaçlara ve bunların sosyal ortamlardaki dinamiklerine odaklanmaktadır (142). ÖBK, insan motivasyonunun anlaşılması için, tatmin edildiğinde öz motivasyonu ve zihinsel sağlığı yükselten engellendiğinde ise motivasyon ve refahın azalmasına neden olan yeterlik, özerklik ve ilişki olmak üzere üç evrensel psikolojik ihtiyacın dikkate alınması gerektiğini savunur. Bu ihtiyaçlar, gelişim, refah ve iyi oluş için gerekli olan şartları belirlemektedir. Bu temel psikolojik ihtiyaçların tatminini destekleyen sosyal bağlamlar ve bireysel farklılıklar, insanın doğal gelişim süreçlerini kolaylaştırırken, özerklik, yeterlilik veya ilişkiselliği engelleyen durumlar ise daha düşük motivasyon, performans ve refah ile ilişkilidir (68, 101).

ÖBK, altı mini teoriden oluşmaktadır ve her yeni mini teori ÖBK içinde halihazırda kurulmuş olan mevcut bir bilgi bütününe uzantısını temsil etmektedir (18).

2.7.1. Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory)

Bilişsel değerlendirme kuramı, ilk içsel motivasyon çalışmalarının genişlemesiyle ortaya çıkmıştır (143). Bu teori, içsel motivasyondaki farklılıkları açıklamak ve içsel motivasyonu artıran veya zayıflatan faktörleri karakterize etmek için özel olarak geliştirilmiştir. İnsanlar, içsel olarak motive olduklarında dışsal teşviklere ve ödüllere ihtiyaç duymadan faaliyetlerde bulunurlar. Bu tür eylemler kendi başına ilginç ve keyiflidir. Ancak, özel bir itici güç veya ödüller kullanılarak bireyleri ilginç bir aktivite yapmaya yönlendirme, özellikle de bu amaçla parasal ödüller kullanmanın içsel motivasyonu azaltabildiğinin fark edilmesi ve yeterliliğe ilişkin pozitif geri bildirimin içsel motivasyonu sürdürebildiği veya artırabildiğinin belirlendiği ilk deneysel çalışmalar bilişsel değerlendirme kuramının temelini oluşturmuştur (18, 101, 144). Kuram, hem içsel hem de dışsal olayların içsel motivasyonu nasıl etkilediğini açıklamaya çalışır (14). Bir başka ifadeyle, bu mini teori, dışsal araçlarla içsel motivasyon kaynakları arasındaki dinamik etkileşim üzerine yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıkmıştır (101, 144).

Teori, ilk olarak, eylem sırasında yeterlilik duygusuna yol açan sosyal bağlamsal olayların (örneğin, geri bildirim, iletişim, ödüller) o eylem için içsel motivasyonu artırabileceğini savunur. Ayrıca, teoriye göre, içsel motivasyonun kanıtlanabilmesi için insanların yalnızca yetkinlik veya yeterlilik deneyimi yaşamaları değil, aynı zamanda davranışlarını kendi belirledikleri şekilde deneyimlemeleri gerekir (101). Dışsal, sosyal, kişilerarası ve içsel koşullar bireyin özerklik ve yeterlilik ihtiyaçlarının karşılanmasını kolaylaştırdığında içsel motivasyon artar. Tersine, özerklik, kontrol edici olayların kullanılmasıyla engellendiğinde ya da algılanan yeterlilik zayıfladığında (örneğin, olumsuz veya bilgilendirici olmayan geri bildirim yoluyla), içsel motivasyon azalır (14).

Özetle, Bilişsel Değerlendirme Teorisi çerçevesinde sosyal bağlamların insanın doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlarını destekleyerek veya engelleyerek içsel motivasyonun artırabileceği veya azaltabileceğini öne sürmektedir (101). Teori, dışsal olayların, bireyin kendi içsel süreçlerinin veya kişilerarası iletişimin içsel motivasyonu bilgilendirme, kontrol etme derecelerine göre nasıl etkilediğini açıklamaya çalışmaktadır (14).

2.7.2. Organizmik Bütünleşme Teorisi (Organismic Integration Theory)

ÖBK çatısı altında ikinci mini teori olan organizmik bütünleşme kuramı, dışsal motivasyonu farklı şekilleri, özellikleri, belirleyicileri ve sonuçlarıyla ele almaktadır (18). Dışsal motivasyon, ilgi ve keyif almadan ziyade davranışın sonuçlarına ulaşmak için gerçekleştirilen araçsal davranıştır (18, 144). Ancak, dışsal motivasyonun özerk ve kontrollü olarak deneyimlenme derecesine göre değişebileceği, dışsal olan bu araçsal davranışların en az özerk olandan en fazla özerk olan davranışa doğru sırasıyla dışsal düzenleme, içe yansıtma, özdeşleşme ve bütünleşme gibi farklı biçimlerinin ayırt edilebileceği kanıtlanmıştır (18, 101, 144).

İçselleştirilmiş dışsal motivasyon türlerinin farklılaştırılması teorisinin en kapsamlı ve önemli unsurlarından birisi olarak görülmektedir. Organizmik bütünleşme teorisi, içselleştirmenin derecelerini belirleyerek insanların kendilerini, suçlu hissetme gibi içsel baskıları kullanarak davranış sergilemeye zorlayan probleme yönelik bir açıklama sağlamıştır. Dışsal düzenleme ve içe yansıtma dışsal motivasyonun kontrollü yönünü temsil ederken özdeşimle düzenleme ve bütünleşme dereceleri özerk yönünü temsil etmektedir (142). Bir davranışın düzenlenmesini bütünleştirmenin yolu insanların bu davranışın önemini anlamaları, bu davranışı kendi ihtiyaç, değer ve diğer davranışları ile koordine etmeleri gerekmektedir (14).

İçselleştirme süreci, dışsal olarak motive edilen davranışın ne kadar değerli olduğunun onaylanma derecesini ifade eden yapıdır ve sosyal açıdan önemli olan ancak içsel olarak motive edilmemiş davranışın başlatılması veya sürdürülmesi açısından kritik öneme sahiptir. İçselleştirmenin başarılı sosyalleşme için temel oluşturduğu, bireysel olarak toplumsal normların, kuralların benimsendiği bir ortamda sosyalleşme araçlarının (ebeveynler, öğretmenler gibi) yokluğunda dahi bireylerin bu norm ve kuralları takip edeceği ifade edilmiştir. İçselleştirme, kültürel değerlerin benimsenmesi yoluyla sosyal sorumluluğu teşvik edebilir ve Organizmik Bütünleşme Teorisi merkezinde yer alır (142, 144). İnsanlar, dışsal motive olmuş eylemi ne kadar içselleştirip özümserse davranışlarını sergilerken bir o kadar özerklik duygusu yaşar (101) ve davranışlarını kendi benlikleriyle bütünleştirirler (14). Birey davranış düzenlemesini, bunu yaparken kendini yeterli ve özerk hissettiği ölçüde giderek daha fazla içselleştirebilir. Aynı zamanda ilişkisellik de içselleştirmede önemli bir rol oynar. Kişiler, ilk olarak yakınları tarafından değer verilen davranışları içselleştirme eğiliminde olurlar (14).

Organizmik bütünleşme teorisi de içselleştirmeyi güçlendiren veya engelleyen sosyal bağlamlarla ilgilenmektedir. Yani, insanların değerlerine, hedeflerine ve inanç sistemlerine yönelik olarak direnç göstermesi, kısmen benimsemesi veya tamamen içselleştirmesine yol açan nedenlere odaklanır. Teori ayrıca içselleştirme açısından kritik öneme sahip olan yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının tatmin edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bir diğer ifadeyle sosyal bağlamlarda özerkliği, yeterliliği ve ilişkililiği destekleyen faktörlerin, daha özerk dışsal düzenleme biçimlerinin geliştirilmesini ve benimsenmesini kolaylaştırdığı söylenebilir. Bunun karşın, insanların kendilerini kontrollü, yetersiz veya sosyalleştiricilerden yabancılaşmış hissettikleri ortamlarda içselleştirme daha az başarılı olur ve insanlar daha kontrollü düzenleme biçimlerine eğilimli kalırlar (18, 142).

Özetle, Organizmik Bütünleşme Teorisi, dışsal motivasyonun farklı derecelerde içselleştirilebileceğini, bunu da özerkliği temsil etme derecesine göre farklılık gösteren iç düzenleme türlerine yol açtığını göstermiştir (142). Bir davranışın içselleştirme derecesi, o davranışın başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve kalıcılığı açısından kritik öneme sahiptir (14).

2.7.3. Nedensellik Yönelimleri Teorisi (Causality Orientations Theory)

ÖBK içerisinde hedefe yönelik davranışların düzenlenmesinde bireysel farklılıkları inceleyen ve bireylerin davranışa yönelik içsel süreçleri ile ilgilenen üçüncü mini kuram nedensellik yönelimleri teorisidir.

Nedensellik Yönelimleri Teorisi, bireyin kişiliğinin, mizacının ve gelişim geçmişinin bir fonksiyonu olarak bazı özelliklere diğerlerinden daha fazla odaklanma eğiliminde olduğunu savunmaktadır. Bazı insanlar, kontrollere, ödüllere ve güçlü kişilere yönelirken, diğerleri keşfetme ve gelişim fırsatlarına, bazıları ise başarısızlık korkusuna veya güvenlik ihtiyacına odaklanabilmektedir (18). Teori, bu farklılıklara değinmeyi amaçlayan araştırma sonuçlarından ortaya çıkmıştır (145).

Bu teorinin temelinde üç tür motivasyonel yönelim tanımlanmıştır. Bunlardan ilki, özerklik yönelimi olarak adlandırılan ve bireylerin ilgi alanlarına, değerlerine ve gelişim fırsatlarına odaklandığı proaktif bir duruşu ifade etmektedir. Kontrollü yönelim cezalar, ödüller gibi dışsal durumlara veya güç yapılarına odaklanan ikinci motivasyonel yönelim türüdür. Son olarak, kişisel olmayan (motivasyonsuz) yönelimde bireyler, performans kaygılarına ve başarısızlıktan kaçınmaya odaklanmaktadır (18).

Özerklik yönelimi, iyi bütünleşmiş dışsal motivasyon ile içsel motivasyona yönelik genel eğilimi içerir. Kontrollü yönelim, dışsal ve içe atımla düzenlemeyi, kişisel olmayan yönelim ise yetersizlik duygusunu, motivasyonsuzluğu ve eylemde niyetten yoksunluğu içermektedir (68, 142).

2.7.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi (Basic Psychological Needs Theory)

TPİ teorisinin merkezinde özerklik, yeterlilik ve ilişki olmak üzere üç TPİ bulunmaktadır. Teori, bu ihtiyaçların tatmin edilmesinin psikolojik sağlığı, refahı ve iyi oluşu teşvik ettiği, engellenmesinin ise sağlığın bozulmasına yol açtığını savunmaktadır (18, 146). Bir başka ifadeyle, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasını destekleyen sosyal ortamların olumlu yaşam sonuçlarına nasıl katkıda bulunduğunu ve bu ihtiyaçların karşılanmasını engelleyen bağlamların işlevsellik ve sağlıklı yaşam açısından olumsuz sonuçlara nasıl yol açtığını açıklamaktadır (14). Temel psikolojik ihtiyaçları karşılanmayan bireyler daha fazla ilgisizlik, sorumsuzluk, psikopatoloji, kibir ve güvensizlik yaşarken, bu ihtiyaçları tatmin olmuş olan bireylerin daha fazla enerji, canlılık, olumlu duygulanım (147), gelişimsel büyüme ve olgunluğa ulaştıkları ifade edilmiştir (101). Temel psikolojik ihtiyaçları tatmin olan bireylerin gün içerisinde gerek fiziksel gerekse psikolojik olarak daha az hastalık belirtisi gösterdikleri görülmüştür (147). Bunun yanında özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyaçlarının evrensel ve insanın doğuştan gelen ihtiyaçları olduğu ifade edilmiştir (18, 68, 148-149). Temel ihtiyaçların karşılanması hem psikolojik gelişim hem de bütünlük için temel teşkil eden içselleştirmeyi ve içsel motivasyonu artırmak açısından kritik öneme sahiptir (69).

Özerklik ihtiyacı, irade, istem ve psikolojik özgürlük deneyimlerini ifade etmektedir. Özerklikle birlikte birey, kendi değer ve ilgileriyle uyumlu olan davranışları seçme ve sahiplenme deneyimi yaşamaktadır (144, 146).

Yeterlilik ihtiyacı, kişinin sosyal çevreyle devam eden etkileşimlerinde kendini etkili hissetmesi, kapasitesini kullanma ve ifade etme fırsatlarını deneyimlemesi anlamına gelmektedir (146). Bir başka ifadeyle kişinin uğraşlarındaki etkililik deneyimini ifade etmektedir (144). Yeterlilik ihtiyacı, insanları kendi kapasiteleri için en uygun olan zorlukları aramaya, bu beceri ve kapasiteleri aktiviteler yoluyla sürekli olarak sürdürmeye ve geliştirmeye yönlendirir. Yeterlilik, kazanılmış bir beceri veya kabiliyeti değil, daha ziyade eylemde hissedilen bir etki ve güven duygusunu ifade eder (146).

İlişkisellik ihtiyacı, başkalarıyla yakınlığı, anlamlı bir ilişki kurma hissini ve samimi bir bağ kurma deneyimini ifade etmektedir (69). Kişinin başkalarıyla ilgilenmesi,

onlar tarafından önemsendiğini hissetmesi veya kendisini hem bireysel olarak hem de topluluk içerisinde bir gruba ait olarak hissetmesi ilişkisellik ile ilgilidir. İlişkililik, başkalarıyla bağlantı kurmayı, onlarla bütünleşmeyi ve başkaları tarafından kabul edilme eğilimini yansıtmaktadır (146). Bu psikolojik ihtiyacın engellenmesi veya hüsrana uğraması ilişkisel dışlanma ve yalnızlık deneyimini içermektedir (148).

2.7.5. Hedef İçerikleri Kuramı (Goal Contents Theory)

Hedef içerikleri kuramı, Kasser ve Ryan (150,151) tarafından tanıtılmış ve içsel hedefler (kişisel gelişim, topluma katkı sunma gibi) ile dışsal hedefler (para ve şöhret gibi) arasında ayrım yapan (152) ÖBK'nin alt teorilerinden birisidir (68, 144). Davranışın neye yönelik (statü elde etmek, bir grubun üyesi olmak gibi) olduğu odak noktasıdır. Ayrıca insanların çabaladığı ve değer verdiği sayısız farklı şeye bir düzen getirmeyi amaçlamaktadır (152).

Kuram, içsel hedeflere sahip bireylerin daha çok kendini gerçekleştirme eğiliminde olduğunu, dışsal hedeflere sahip bireylerin ise dışsal doğrulama yoluyla öz değer kazanmaya odaklanabileceğini savunmaktadır (150, 151). İçsel hedef içeriklerine ulaşmak için çabalamak kişinin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama eğiliminin arttığını göstermektedir. Çünkü, içsel çabalar bağlantı kurma ve kendini ifade etme için kanallar sağlamaktadır (152).

ÖBK'ye göre güçlü bir şekilde göze çarpan dışsal hedefler takip eden bireylerin, içsel içeriğe sahip hedeflere ulaşmaya çalışan bireylere kıyasla daha zayıf mental sağlığa sahip olduğu öne sürülmüştür. Özellikle, içsel hedef arayışlarının refah ve iyi oluş üzerinde olumlu etkileri olduğu ve bu hedeflerin insanların doğal gelişim eğilimlerini teşvik ettiği ifade edilmiştir (68). Dışsal hedefler takip edildiğinde, temel psikolojik ihtiyaçların doğrudan karşılanma düzeyinin azaldığı teorileştirilmiştir. Bu hedefler, aşırı sosyal karşılaştırma ve istikrarsız öz saygı gibi refah ve iyi oluş için olumsuz olarak değerlendirilen sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. Ayrıca dışsal hedeflerin yakın ilişki kurma, olumlu sosyal katılım gibi ihtiyaçları tatmin eden davranışları engellemesi daha muhtemel olarak görülmüştür (153). Deci ve Ryan (68), dışsal hedeflere ulaşıldığında elde edilen hazzın büyük bir hızla ortadan kalkacağını, bireyin gerçek ihtiyaçlarını karşılamayı ihmal ettikçe talihsiz sonuçlar deneyimleyeceğini ifade etmiştir.

2.7.6. İlişki Motivasyon Kuramı (Relationship Motivation Theory)

ÖBK'nin ilk beş mini teorisinde insanların ihtiyaç doyumları, içsel motivasyonları, refah ve iyi oluşları üzerine sosyal bağlamların etkisine odaklanılmıştır. Sosyal bağlamların ihtiyaç doyumunu veya içsel motivasyonu nasıl destekleyip azalttığına yönelik bu araştırmalar, genellikle bireylerin önemli kimseler (ebeveyn, antrenör, öğretmen gibi) ile tek yönlü ve karşılıklı olmayan ilişkilerine dayanmaktadır. İlişki motivasyon kuramı, bu noktada yakın ilişkilerde kişiler arasındaki dinamikleri tanımlayarak bir boşluğu doldurmaktadır (14).

İlişki Motivasyon Kuramı, diğer mini teorilere göre nispeten daha yakın zamanlarda ortaya çıkmıştır (154). Bu mini teori, insanları başkalarıyla olan ilişkilerini sürdürmek için harekete geçiren ilişki ihtiyacına odaklanmaktadır (152). Bununla birlikte ilişkide özerklik mevcut olduğunda ilişki ihtiyacının daha fazla doyuma ulaşacağını savunmaktadır. Kısaca, ilişkide taraflar birbirlerinin eylemlerini desteklediğinde ve saygı duyduğunda bu ihtiyacın karşılanması beklenmektedir (14, 18, 152, 154).

Teori, özerklik desteğinin karşılıklı olması gerektiğini, yani partnerler arasında bu desteği almak kadar vermenin de önemli olduğunu önermektedir. Böylece ilişkide taraflar, daha yüksek kalitede bir ilişki deneyimleyebilirler. Ayrıca partnerler arasında bireylerin birbirini bir nesne veya araç (zengin, cazibeli, nüfuzlu olduğu için ilişki kurmak) olarak görmesi ilişkinin kalitesini düşürmektedir. (154).

Ryan ve Deci (18), başkalarıyla ilişkili olmanın özerklik ile bir karşıtlık oluşturduğunu savunan birçok sosyal ve kişilik psikolojisi teorisinin aksine ÖBK'nin ilişkisellekle özerkliğin önemli ölçüde pozitif korelasyon gösterdiğini ifade etmiştir. ÖBK, yüksek kaliteli, sürdürülebilir ilişkiler dizayn etmek ve sağlıklı bir yaşam sürmek için ilişki ihtiyacının kritik bir deneyim olduğunu varsaymaktadır. Bireyler, kontrollü nedenlerden (başkalarıyla zorunda oldukları için ilişki kurduklarını hissetmek) ziyade özerk nedenlerle (önemli ve anlamlı olduğunu hissettikleri için) ilişkiyi başlatıp sürdürdüklerinde daha fazla ilişki doyumu, günlük işleyiş, refah ve iyi oluş deneyimlemektedir (154). Teori, ilişkisellik ihtiyacının karşılanmasının tek başına yeterli olmayacağını, yüksek kalitede bir ilişki doyumu elde etmenin özerklik ve yeterlilik ihtiyacının tatmini ile mümkün olacağını öne sürmektedir (14, 154).

Özetle, ilişki motivasyon kuramı, optimal yakın ilişkiler kurmanın karmaşık bir yapı olduğu (14), yakın ilişkileri neyin motive ettiği ve sürdürdüğü konusunda anlayışı derinleştirmektedir (18).

2.8. Mutluluk Kavramı ve Mutlulukla İlgili Kuramlar

Mutlu olmak, hayatta önemli görülen şeylere iyi ölçüde sahip olmaktan duyulan doyum ve memnuniyet olarak ifade edilmiştir (155). Zihinsel refahın olumlu bir bileşeni olarak görülen mutluluk, bireyin genel öznel iyi oluşunu yansıtan, keyif ve memnuniyetle karakterize edilen öznel bir ruh halini tanımlamaktadır (156). Bir başka ifadeyle mutluluk, bireyin kendi yaşamını bir bütün olarak olumlu değerlendirme derecesi olarak tanımlanmıştır (157). Bu tanımlamalar, bize mutluluğun göreceli ve öznel bir değerlendirme olduğunu ifade etmektedir.

Birçok kişi tarafından istikrarlı yaşam koşullarının, mutluluğun üretilmesinde önemli bir rol oynadığı varsayılmaktadır. Fisher (158) çalışmasında, evli, destekleyici sosyal ağlara dahil olan, çalışan, dini ve boş zaman faaliyetlerine katılan, daha fazla para kazanan, daha yüksek sosyal ve mesleki statüye sahip, sağlıklı olduğuna inanan ve daha yoksul ülkelerin aksine müreffeh, demokratik ve bireyci ülkelerde yaşayanlar arasında öznel iyi oluşun ortalama olarak daha yüksek olduğunu gösteren kanıtlar elde etmiştir. Kısaca, çevresel kaynakların mutluluğa etki ettiği söylenebilir.

Lyubomirsky ve arkadaşları (159), literatürde daha önce yapılan çok sayıda çalışmaya atıf yaparak, mutlu bireylerin evlilik, arkadaşlık ilişkileri, gelir, iş performansı ve sağlık da dahil olmak üzere birçok yaşam alanında başarılı olduğunu ifade etmiş ve bu bireylerin sürekli gelişim gösteren ve başarılı insanlar olduğuna yönelik kapsamlı kanıtlar elde etmiştir.

İnsanlar, çoğunlukla mutlu bir yaşam geçirmeyi tercih ederler. Mutlu insanlar, daha sık olumlu duygulanım yaşarlar ve spesifik uyum özellikleri gösterirler (159). Mutlu olan bireyler, hem psikolojik hem de fizyolojik olarak daha iyi sonuçlar yaratacak davranışlara girerler (158). Kişinin bildirdiği mutluluk, iyi oluş, hoşnutluk, memnuniyet, tatmin ve olumsuz bir duygulanımın yokluğuyla güçlü pozitif ilişkilere sahiptir (160). Olumlu duygulanımın sık olması, mutluluk deneyimini artırabilir (161).

Mutluluğu nedenlerine ilişkin çok sayıda akademik teori bulunmaktadır. Erek (Telic) Teorileri, mutluluğun bir durum, amaç veya ihtiyaç karşılandığında kazanıldığını savunmaktadır. Erek teorisi felsefecileri, arzuların veya ihtiyaçların karşılanarak mı yoksa bastırılarak mı mutluluğa ulaşılabileceği sorusunu sıklıkla dile getirmiştir. Hazcılığı savunan felsefecilerin ihtiyaçların tatmin edilmesini önerdiği, çilecilerin ise ihtiyaç veya arzunun yok edilmesini tavsiye ettiği aktarılmıştır (17).

İnsanların hayatta ne yapmaya çalıştıkları ve bunları yaparken ne ölçüde başarılı oldukları bireylerin davranışlarına yön vermektedir. Bir kişinin sahip olduğu hedef türleri, hedeflerinin yapısı, kişinin hedeflerine ulaşma başarısı ve hedeflerine doğru ilerleme hızı, bunların hepsi potansiyel olarak kişinin duygularını ve yaşam tatminini etkileyebilir. Genel kavramsal model, insanların hedeflere doğru ilerleme kaydettiklerinde olumlu tepkiler verdikleri, hedeflere ulaşmada başarısız olduklarında ise olumsuz tepkiler verdikleri yönündedir (162).

Etkinlik (Activity) teorisi, mutluluğun sosyal etkileşim, boş zaman ya da diğer spesifik aktiviteler yoluyla elde edilebileceğini vurgulamaktadır. Örneğin; bir dağa tırmanmanın zirveye ulaşmaktan daha fazla mutluluk getirdiği düşünülmektedir. İnsanların, ilgi çekici ve kapsayıcı faaliyetlere katıldığı oranda mutlu olacağı varsayılır. Mutluluk ve subjektif iyi oluş ile aktiviteye dayanan önemli kuramlardan birisi de Akış Teorisidir. Akış teorisine göre, bir göreve ilişkin zorluk bireyin beceri düzeyi ile eşleştirildiğinde zevkli bir akış deneyimi ortaya çıkacaktır. Bireyin beceri düzeyine göre çok kolay aktiviteler can sıkıntısına yol açarken, çok zor aktiviteler kaygının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (17).

Sosyal karşılaştırma teorisi, mutluluğun bazı standart ve gerçek koşullar arasındaki karşılaştırmadan kaynaklandığını öne sürmektedir. Teoriye göre, birey diğer insanları standart olarak kullanmaktadır. Eğer bir kişinin durumu diğer insanların yaşantısına göre daha iyiye, kişinin tatmin veya mutlu olacağı savunulmaktadır (17, 164).

Adaptasyon teorisi, olaylara ilk ortaya çıktıklarında iyi ve kötü olmalarına da bağlı olarak uyum sağlamanın mutluluk veya mutsuzluk üretebileceğini savunmaktadır. Teoriye göre, olaylar zamanla duygu uyandırma gücünü kaybeder. Duygu sistemimiz, yeni olaylara en güçlü tepkiyi vermekte ve bu tepkiler zamanla azalmaktadır. Kişi, zaman geçtikçe iyi koşullara uyum sağladığı için bu koşullar artık mutluluk duygusu uyandırmayacaktır. Aynı durum kötü olarak algılanan olaylar için de geçerlidir (17, 164). Adaptasyon teorisi de sosyal karşılaştırma teorisine benzer şekilde bireyin kendi deneyimlerinde ürettiği bir standarta dayanır. Güncel olaylar, standarttan yüksek ise mutluluk ortaya çıkacaktır. Bireyin standartı, iyi olaylar devam ettikçe güncel olaylar ile eşleşecek şekilde yükselecektir (17).

Başka bir teorik yaklaşım, Yukarıdan Aşağıya (Top-Down) ve Aşağıdan Yukarıya (Bottom-Up) teorileri arasında ayrım yapmaktadır. Yukarıdan Aşağıya yaklaşım, olayları olumlu bir şekilde yaşamak, dünya çapında genel bir eğilimdir ve bu eğilim kişinin dış

dünya ile etkileşimlerini de etkilemektedir. Bireylerin kişilik özelliklerinin, onların olaylara tepki verme şeklini de etkilediği düşünülmektedir. Örneğin; iyimser bir mizaca sahip olan bir kişi çok sayıda olayı olumlu deneyimleyebilmektedir. Kişinin mutlu olduğu için zevk aldığı varsayılmaktadır. Aşağıdan Yukarıya teorisi, mutluluğun birçok küçük zevkin toplamı olduğunu öne sürmektedir. Mutlu bir kişinin birçok mutlu an yaşamış biri olduğunu varsaymaktadır. Bu görüşe göre kişi, hayatının mutlu olup olmadığına karar verirken, anlık zevkleri ve acıları özetlemek için bazı zihinsel hesaplamalara başvurmaktadır. Mutlu bir yaşamın mutlu anların birikimi olduğu düşünülmektedir (17).

Seligman ve arkadaşları (163), mutluluk giden yolu üç rota şeklinde açıklamaya çalışmıştır. Daha fazla mutluluğa giden ilk yol hedoniktir, yani olumlu duyguyu artırmaktır. Olumlu duygular, elbette mutluluğun tek belirleyicisi değildir, ama salt hazcılıktan çok daha geniş bir mutluluk anlayışı sunmaktadır. Mutluluğa giden ikinci yol tatmin arayışıdır. Harika bir sohbete katılmak, iyi bir kitap okumak, gitar çalmak veya iş yerinde zor bir performansı başarmak bireylere zevk verebilir. Zevkler, her ne kadar keyifli aktiviteler olarak görülseler de olumlu duygular onlara mutlaka eşlik etmez. Son olarak, bireyleri mutluluğa götüren üçüncü yol aile, topluluk, siyaset veya daha yüksek manevi bir güce ait olmak ve bireylerin güçlü yönlerini bu manevi gücün hizmetinde kullanmasıdır. Üçüncü yol, hayata anlam katmakta ve hayatın amacına yönelik arzuları doyuma ulaştırmaktadır.

2.9. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili

Motive edici bir öğretmen stilinin neleri içerdiğini betimlemek için ideal uygunlukta çerçevelerden birisi de Öz-belirleme (Self-Determination) Kuramıdır (15, 68). Teori, özellikle de öğrencilerin okul davranışları ve okuldaki öğrenme deneyimleri arasındaki ilişkiyi anlamamız konusunda ideal bir bakış açısı sağlamaktadır (164).

ÖBK'nin mini teorilerden biri olan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi'nde öğretmenlerin öğrencilerin özerklik, yeterlilik ve ilişki kurma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını destekleyebileceği veya engelleyebileceği belirtilmektedir. Motive edici öğretmenlerin, öğrencilerin büyümesi ve gelişimi için temel gereksinimler olarak görülen özerklik, yeterlilik ve ilişki gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını desteklemeyi başarması, ÖBK'nin önemli ilkelerinden birisidir (68). İhtiyaç destekleyici öğretim stili de sınıfta öğrencilerin özerklik, yeterlilik ve ilişki kurma ihtiyaçlarını karşılamının önemini vurgulayan bir kavramı ifade eder. Bu ihtiyaçların desteklendiği sınıflarda olumlu öğrenme çıktılarının ortaya çıkacağına inanılmaktadır (165). BES dersi öğretmenlerinin

öğretme tarzlarının, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının tatminini, motivasyon kalitesini, fiziksel aktivite niyetlerini ve katılımlarını öngören destekleyici bir motivasyon iklimini büyük ölçüde şekillendirebileceğine inanılmaktadır (21). BES dersi özelinde ve ÖBK ile tutarlı olarak, ihtiyaç destekleyici öğretim davranışının yüksek kaliteli (özerk) motivasyonla olumlu bir şekilde ilişkili olduğu ve BES dersinden keyif alma, motor beceri gelişimi, davranışsal kalıcılık, iyi oluş ve boş zamanlarında daha yüksek fiziksel aktivite seviyeleri de dahil olmak üzere birçok olumlu sonuçla pozitif ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Buna karşılık, ihtiyaçları engelleyen öğretmen davranışlarının olumsuz duygulanım, yetersiz başa çıkma, düşük performans, kontrollü motivasyon ve uyumsuz öğrenci sonuçlarıyla ilişkili olduğu bildirilmiştir (22).

ÖBK, sosyal etmenlerin (örneğin; öğretmen davranışları) BES dersinde öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi için en yaygın kullanılan motivasyon teorilerinden birisidir (166). BES derslerinde öğretmenler, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırmak için ihtiyaç destekleyici bir öğretim stili benimseyebilir. Öğretmenler, ihtiyaç destekleyici bir öğretim stili kullandıklarında, öğrencilere seçim yapma ve inisiyatif kullanma (özerklik desteği), faydalı bilgi sunma ve geri bildirim verme (yeterlilik desteği), duygusal ve hissi bir ortam yaratma (ilişki desteği) gibi motive edicileri uygulamaya koyarlar. Buna karşın ihtiyaç engelleyici davranışlar sergileyen öğretmenler, kontrol edici bir dil (özerkliği engelleyici) kullanır, göreve yönelik belirsiz hedefler (yeterlilik engelleyici) belirler, öğrencilerle soğuk bağlar kurar (ilişkiyi engelleyici). Öğrencilerin öğretmenlerinden ihtiyaç destekleyici davranışlar algıladıklarında daha olumlu motivasyonel deneyimler bildirdikleri ifade edilmiştir (167).

BES derslerinde öğretmen davranışları gibi sosyal bağlamların olumlu öğrenme çıktıları veya istendik sonuçlar üzerindeki etkisi, öğrencilerin TPI doyumuna ulaşmasıyla mümkün olmaktadır. Öğrenciler, BES dersinde seçim yapabildiklerinde, öğrenmelerindeki ilerlemeleri algılayabildiklerinde veya kendilerini akranlarına bağlı hissettiklerinde motivasyon kaynaklarının daha içsel olması beklenmektedir. Özerk motivasyon (içsel, bütünleşik ve özdeşimle düzenleme), kazanılması istenilen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal sonuçlara yol açmaktadır (166).

BES dersi öğretmenlerinin ihtiyaç destekleyici bir öğretim stili benimsemeleri gerektiği kadar, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını engelleyici davranışlardan kaçınmaları da son derece önemlidir (167). ÖBK'ye göre, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarına yönelik öğretmen desteğinin olmaması, öğretmenlerin bu ihtiyaçları aktif olarak engellediği anlamına gelmemektedir. Öğretmenler, kontrolcü ve otoriter

davranarak (baskı yaparak), düzensiz bir ortam yaratarak ve öğrencilerle soğuk etkileşimler kurarak öğrencilerinin özerklik, yeterlilik ve ilişki kurma ihtiyaçlarını engelleyebilirler (68). Öğretmenler, öğrencilerin bakış açısını görmezden geldiklerinde ve onlara önceden belirlenmiş şekillerde hareket etmeleri, düşünmeleri veya hissetmeleri konusunda baskı yaptıklarında, öğrencilerin özerklik ihtiyacını kontrol etmiş ve engellemiş olurlar (168). Öğretmenler kontrolcü olmanın yanı sıra düzensiz bir ortam yaratarak öğrencilerin yeterlilik ihtiyacını da engelleyebilirler. Düzensiz bir ortamda derslerin hedefleri belirsizdir veya öğrencilere kendilerinden bu hedeflere nasıl ulaşmaları gerektiği konusunda bilgi verilmediğinden, yapılan etkinliğe ilişkin yeterlilik duygusu gelişmemektedir. Öğretmenlerin arkadaş canlısı olmadığı ve hatta bazı öğrencileri reddettiği veya dışladığı, duygusal açıdan soğuk bir ortamda ilişki ihtiyacı engellenebilir. Öğretim davranışını kontrol etmenin, daha kontrollü çalışma motivasyonu, daha az öz-düzenlemeli öğrenme ve öğrencilerde daha düşük akademik performans ile ilişkili olduğu bildirilmiştir (22).

2.9.1. Özerklik Destekleyici Öğretim

Öğrenmeye katılma istekliliğinde özerklik duygusu yaşayan öğrenciler, bu istekliliği baskısız olarak deneyimlerler. Özerklik başkalarından bağımsız bir şekilde hareket etmek değildir, özerk olarak başlatılan eylemler, bir başka kişinin isteğine bir yanıt olarak başlatılabilir (12).

Özerkliği destekleyen bir öğretmen stili, öğrencilerin içsel motivasyon kaynaklarını, ilgilerini, tercihlerini ve kişisel hedeflerini belirleyerek, besleyerek ve geliştirerek onların irade duygusunun ve psikolojik özgürlüğünün teşvik edilmesini içermektedir (21, 170). Bu ihtiyaç karşılandığında kişinin eylemlerinin, duygularının ve düşüncelerinin kendisi tarafından onaylanması ve özgün olması gibi bir bütünlük duygusu deneyimlenir. Öğretmenler, öğrencilere anlamlı seçimler ve görevler vererek, öğrencilerin bakış açısını anlamaya, kabul etmeye ve saygı duymaya çalışarak ve yapılması gereken şeyler konusunda onlara söz hakkı vererek özerklik desteği sağlayabilir (21, 166). Bir başka deyişle öğretim, öğrencilere seçenekler sunularak verildiğinde özerklik teşvik edilirken, kontrol edici veya müdahaleci olduğunda özerkliği baskılayıcıdır (12). Örneğin; bir BES öğretmeni dersin başında öğrencilerine çeşitli oyunlar arasında seçim yapma fırsatı sunduğunda onların özerkliğini desteklemiş olur (22). Buna karşın, utanç ve suçluluk duygusu uyandıran davranışları benimsemek, ilgisiz

taleplerde bulunmak, zorlayıcı ve göz korkutan bir dil kullanmak özerkliği engelleyen davranışlar arasındadır (169).

Öğretim, ilgi çekici etkinlikler sunuyorsa özerklik desteklenmekte, anlamsız ve ilgi çekici olmayan etkinliklere zorluyorsa özerklik baskılanmaktadır. İlgi, öğretmenin görevlerin, derslerin ve davranışların değerini öğrencilere aktarmasıyla artırılabilir. Bunun yanında, öğretmenler saygı gösterdiğinde, eleştiriye izin verdiğinde ve öğrencileri baskı altına alan kontrol edici bir dil yerine bilgilendirici bir dil kullandığında öğretim özerkliğini desteklemiş olurken, saygısızlık gösterdiğinde veya eleştiriye bastırdığında öğretim özerkliği azalmış olur. Derste öğrencilerin olumsuz duygulanımlarına verilen tepkiyi kabul etmek eleştiriye açıklığı geliştirmektedir (12).

Özerkliği destekleyen öğretmenler, öğrencilere kendi hızlarında öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zamanı tanıma ve olumsuz duygulanım ifadelerini kabul etme konusunda sabırlı davranırlar (168). Aynı zamanda inisiyatifi teşvik ederler ve empatiktirler (22). Özerklik destekleyici stil ve öğrencilerin özerk motivasyonunun; derse katılım, beceri gelişimi, gelecekteki egzersiz niyeti ve akademik başarı ile olumlu ilişkilerinin olduğu bilinmektedir (170).

Vasconcellos ve arkadaşları (166), eğitim bağlamında öğretmenlerin öğrencilere yönelik özerklik desteği uygulamalarını şöyle sıralamıştır:

- Öğrencilerin derse yönelik tutum ve önerilerine saygı göstermek,
- Öğrenmeye anlam yüklemek için gerekçeler sunmak (bir görevin neden önemli olduğunu ve nerede/ne zaman kullanılabileceğini açıklamak),
- Kontrol edici bir dil kullanmamak,
- Öğrencilere seçim yapma fırsatları sunmak,
- Öğrencilere kendi hızlarında öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zamanı tanımak,
- Öğrencilerin olumsuz duygu ifadelerini kabul etmek, onaylamak, hoş görmek ve saygı göstermek yoluyla içsel motivasyon kaynaklarını beslemek.

BES derslerinde uyarılmış özerklik desteği, öğrencilerde özerk motivasyona, dersten daha fazla keyif almaya ve daha fazla zindeliğe yol açmaktadır (22). Cheon ve arkadaşları (171), beden eğitiminde özerklik desteğine dayanan bir müdahale çalışmasında daha fazla özerklik desteği alan öğrencilerin daha fazla psikolojik ihtiyaç doyumunu deneyimlediklerini, sınıfa bağlılıklarının, beceri gelişimlerinin, akademik başarılarının ve gelecekteki egzersiz yapma niyetlerinin arttığını ve öğretmenlerinden daha az kontrol edici davranışlar algıladıklarını tespit etmiştir.

2.9.2. Yeterlilik Destekleyici Öğretim

Kişinin, kendisini yeterli hissetmesi için yalnızca etkili bir işlevselliğe sahip olması yetmez, aynı zamanda kapasitesini sürekli olarak genişletmesi gerekmektedir. Öğrenme için gerekli enerjiyi sağlayan şey yeterlilik ihtiyacıdır. Öğrencilerin okul çıktıları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olduklarını hissetmeleri, yeterlilik duygularını arttırdığından, öğretmenlerin yapı (structure) oluşturarak öğrencilerin yeterlilik duygularını arttırdığı ileri sürülmektedir (12).

Yapı (structure), öğrencilerin çeşitli çıktıları başarılı bir şekilde elde edebilmeleri için istenen bilgi ve rehberliğin sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin göreve katılmalarından önce beklentilerini netleştirerek ve net yönergeler vererek, devam eden göreve katılım sırasında yardım sunarak ve görevin başarılı bir şekilde tamamlanmasından sonra olumlu geri bildirim sağlayarak yapıyı sağlayabilirler. (22, 174). Bu kavramın karşıtı ise düzensizlik (chaos) olarak adlandırılmıştır (172). Yapı kavramı, kökenini insanların yeteneklerini kullanmaktan ve genişletmekten elde ettikleri doğal tatminden alan yeterlilik ihtiyacı ile ilişkilidir (12). Skinner ve Belmont (172)'e göre öğretmenler, açıklık (clarity) yoluyla yapıyı sağlayabilirler (açık, anlaşılır, net ve ayrıntılı talimatlar vermek ve gelecek dersleri iyi çerçevelemek). Buna ek olarak araştırmacılar, öğretmenlerin öğrencilere devam eden faaliyetlerinde, örneğin çalışmalarını izleyerek veya ihtiyaç duyulduğunda yardım veya destek sağlayarak rehberlik sunabileceğini ifade etmiştir.

Yeterlilik desteğinin zenginleştirileceği bazı yapılar şöyle sıralanabilir (166):

- Öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerini net bir şekilde ortaya koyması (örneğin; öğretmenlerin öğrencilerinden sınıf kurallarına sadık kalmalarını beklemesi),
- Öğretmenlerin öğrencilere etkinlikler ile ilgili geri bildirim ve yardım sunması (örneğin; öğrencilere bir problemi çözmeleri için farklı yollar göstermesi),
- Öğretmenlerin ders sırasında izleme yapması (örneğin; öğrencilerin derse devam etmeden önce onların hazır olup olmadığını kontrol etmesi).

Yeterlilik desteği, öğretmenin etkinlikleri organize etme ve sunma biçimini ifade eder (166). Yeterliliği destekleyici davranışlar, öğrencilere yapıcı, açık geri bildirim ve onlara rehberlik edecek yardımcı stratejileri sağlamak, öğrenme hedefleri, değerlendirme yöntemleri veya kriterleri gibi beklentileri netleştirmek veya görevin tamamlanması için yeterli zaman vermek, farklı zorluk seviyelerinde iyi yapılandırılmış bir öğrenme ortamı oluşturmak gibi stratejileri içermektedir (167). Olumlu ve olumsuz bilgilendirici geri

bildirim yapının sağlanması yoluyla yeterlilik duygusunu artırabileceği ifade edilmiştir (12). Yeterliliği engelleyici davranışlar, öğrenciler zor ve uğraştırıcı faaliyetlere giriştiklerinde onların cesaretlerini kırmak, becerilerinden şüphe duymalarına neden olmak ve hatalarını vurgulamak gibi eylemleri kapsamaktadır (167).

Yeterlilik desteği, BES öğretmenlerinin öğrencilerine gerçekçi beklentiler iletmeleri, belirledikleri kurallara gerekçeler sunmaları, yapıcı geri bildirimler vermeleri ve fiziksel aktiviteleri öğrencilerin yetenek ve ilerleme düzeylerine göre ayarlamalarıyla verilmektedir (173). BES dersi bağlamında, öğretmenden gelen yeterlilik desteğinin öğrencilerin özerk (içsel) motivasyonunu pozitif yönde yordadığını, bunun da okul dışında fiziksel olarak aktif olma niyetini ve keyif almayı (BES dersinden) tahmin ettiği bildirilmiştir (168, 176). Ayrıca, öğrencilerde daha fazla zindelik, olumlu etki ve daha iyi motor performansa yol açmaktadır (22).

2.9.3. İlişki Destekleyici Öğretim

Öğretmenin ilişki desteği hem nicel hem de nitel özelliklerle karakterize edilir. Örneğin; öğretmenlerin öğrencilerine ciddi bir zaman ve kaynak ayırması ya da enerji sarfetmesi (öğretmenlerin katılım derecesi), öğretmen-öğrenci ilişkisinin nicel yönünü ifade eder. Sıcak davranma, duygusal destek ve duyarlılık ise bu ilişkinin nitel yönünü açıklamaktadır. Özellikle ilişkisel desteğin niteliksel özelliklerinin, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri sırasındaki duygusal katılımları, özerk motivasyonları ve keyif almaları ile olumlu, öğrencilerin BES dersi sırasındaki kaygı düzeyleri ile olumsuz yönde ilişkilidir (22).

İlişki kurmayı destekleyici davranışlar, öğrencilere duygusal olarak destek olma, ilgi gösterme, empatik dinleme, farklı bakış açılarını ve duyguları kabul etme ve saygı gösterme, iş birliğini teşvik etme veya onlarla duygusal bağ kurma gibi stratejileri içerir. Buna karşın ilişkiyi engelleyici davranışlar; öğrencilerle mesafeli olmak, onları dinlememek, etkinliklerden dışlamak anlamına gelmektedir (167).

İlişki desteği, BES öğretmenlerinin öğrencileriyle etkileşimlerinden keyif aldıklarını ifade etmek, onlara karşı sevgilerini göstermek, işbirlikçi ve birbirine bağlı görevleri teşvik etmek için kullandıkları tüm öğretim stratejilerini içermektedir (21). Daha spesifik bir şekilde eğitimde ilişki desteği uygulamaları şu şekilde sıralanabilir (166):

- Öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimlerinden keyif aldıklarını ifade etmek için onlara zaman ayırmaları ve sevgi göstermeleri,

- Öğretmenlerin öğrencilerine önemsendiklerini hissettirmesi,
- Öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanıdığını göstermesi,
- Öğrencilere kaynak ayırmaları (öğrencilerle zaman geçirmek ve konuşmak),
- Öğretmenlerin öğrencilerin gözünde güvenilir olmaları, öğrenciler ihtiyaç duyduklarında onların yanında olmaları.

İhtiyaç destekleyici BES öğretmenleri, kapsayıcı bir öğrenme ortamını teşvik etmek için anlayışlı ve sıcak bir yaklaşım kullanır (175). Sparks ve arkadaşları (176) çalışmalarında ilişkiyi daha fazla destekleyen BES öğretmenlerinin beden eğitimi dersinden daha fazla keyif aldıklarını, öğretmenlerinin ve akranlarının yeteneklerine daha fazla güven duyduklarını ifade eden öğrencilere sahip olduklarını bildirmiştir. Tersine, diğer beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerine katılımı teşvik etmek için daha fazla psikolojik baskı uygulama eğiliminde olabilirler (22). Bu tür ihtiyaçları engelleyen öğretmenlerin disiplin önlemleri alma ve beklentilerini karşılayamayan öğrenciler için suçluluk yaratma ve eleştiriye dayalı davranışlar sergileme olasılıkları daha yüksektir (20). Son olarak, ihtiyacı engelleyici BES öğretmenleri, öğrencilerine karşı soğuk ve mesafeli kalarak ilişkiyi engelleyici bir tarz sergilerler (21). Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine değer vermediğini ve davranışlarının hoş karşılanmadığını algıladıklarında, onların aidiyet duyguları zarar görecektir (12). Bu durumun kısa veya uzun bir dönemde devam etme süresine bağlı olarak, öğrencilerin ilgili derse olan tutumları ve katılımları olumsuz etkilenebilir veya ilgili ders içeriğine ilişkin yaşam boyu önyargılı düşünceler ortaya çıkabilir.

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde araştırmanın modeli, amacı, evreni ve örnekleme, veri toplama süreci, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, elde edilen verilerin analizi ve araştırmanın etik boyutu hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği, psikolojik ihtiyaç tatmini, motivasyon ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli (YEM) ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, çalışmamız, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde kesitsel bir araştırma olarak desenlenmiştir.

Tarama araştırmaları, belli bir popülasyonun içerisinde seçilmiş olan örneklem grubunun incelenerek, onların eğilimleri, görüşleri veya tutumlarının niceliksel ya da sayısal olarak tanımlanmasını sağlar (177). İlişkisel araştırmaların temel amacı, değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlayarak önemli olgulara yönelik anlayışımızı netleştirmektir. Kesitsel araştırmada ise amaç, önceden belirlenmiş bir popülasyon içerisinde seçilen örneklem grubundan bilgi toplanmaktadır. Ayrıca, veri toplanması için gereken süre bir günden birkaç haftaya veya daha uzun bir süreye kadar sürse de bilgiler yalnızca tek bir zamanda toplanır (178). Özetle, kesitsel çalışmalar, çalışma grubundan veri toplama sırasında incelen olgunun o anki mevcut durumunu görmeyi sağlamaktadır.

İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek ve değişkenler arasında neden-sonuç oluşturabilecek bir durumun varlığı hakkında ipuçları elde etmek için tasarlanır. Korelasyonel araştırma, eğer değişkenler arasında şans başarısı olmaksızın ortaya çıkan anlamlı bir ilişki varsa, bu ilişkilerin ne dereceye kadar var olduğunu tespit etmeye çalışır. Bu araştırma türünde araştırmacıların, veri toplama sırasındaki uygulama haricinde örneklem grubuna herhangi bir yönlendirme ve müdahalede bulunmaması gerekir. Bir başka ifadeyle çalışma grubunun doğal özelliklerinden meydana gelen olgular arasındaki ilişkileri keşfetmek ve betimlemek amaçlanmaktadır (179). Dolayısıyla korelasyon araştırmalarında değişkenlerin manipülasyonu söz konusu değildir (178).

Bir ya da daha fazla bağımsız değişkene ilişkin artış ve azalışların bağımlı değişkenlerdeki değişimleri ne düzeyde açıklayabildiğini tespit etmek amacıyla yordayıcı

korelasyonel araştırmalar tasarlanabilir. Bu araştırmalar, bağımlı-bağımsız değişkenler arasında doğrudan etkilere odaklanabildiği gibi dolaylı (aracılı) etkilere de odaklanabilmektedir (179). Değişkenler arasında nedensel yolları ve çoklu değişkenlerin ortak gücünü tanımlamayı içeren ayrıntılı yapısal eşitlik modelleri de nicel araştırmalar arasındaki yerini almıştır (177).

Bu kapsamda, beden eğitimi derslerinde ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği (ihtiyaç destekleyici öğretim stili), onların TPI doyumları, motivasyonları ve dersteki mutluluk düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemek için YEM kullanılmıştır. Regresyon analizlerinin birleşiminden oluşan YEM, çok sayıda değişkenin aynı anda istatistiksel analizini yapmaya imkân veren bir yapıdır. Bunun yanında gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan modellerin test edilmesinde kullanılmaktadır (180).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Türkiye’de ilgili kurumlarca gerçekleştirilen çalışmalar sonucu 28 Ağustos 2002 tarihli Bakanlar Kurulu Kararı ile bölgesel istatistiklerin belirlenebilmesi ve Avrupa Birliği uyum sürecindeki bölgesel gelişme politikalarının uygulama zemini olarak kullanılabilmesi için “İstatistiki Bölge Birimleri” kurulmuştur. Bu kapsamda yapılan sınıflandırmaya göre 3 düzey belirlenmiş, iller ve bölgeler sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Buna göre ilk olarak Türkiye’de Düzey I olarak 12 bölge belirlenmiş ve bu bölgeler kendi içerisinde Düzey II olarak 26 bölgeye ayrılmıştır. TRB olarak kodlanan ve I. Düzey bölgesel adı Ortadoğu Anadolu olarak isimlendirilen bölge Malatya ve Van alt bölgeleri olarak ikiye ayrılmıştır. Son olarak, komşu illerin gruplandırılmasıyla Malatya alt bölgesi TRB1 olarak kodlanmış ve Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli illerinden oluşmuştur (181). Bu doğrultuda araştırmamızın evrenini TRB1 olarak kodlanan Düzey 3 illeri kapsamaktadır.

Araştırmamızda ulaşılması gereken minimum örneklem sayısı, G Power 3.1.9.7 (versiyon) güç analizi paket programı (182) kullanılarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen güç analizine göre; çalışmamızda uygulanması planlanan istatistiksel analizler için gerekli olan minimum örneklem sayısı Tablo 3.1, 3.2, 3.3 ve 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.1 incelendiğinde küçük etki büyüklüğü ve %80 güç ile toplam 506 kişilik bir örneklem büyüklüğüne ulaşılmalıdır.

Tablo 3.1. Bağımsız örneklem t testi için ulaşılmaları gereken minimum örneklem sayısı

Etki büyüklüğü (Effect size d)	0.25
Alpha hatası (α err prob)	0.05
Güç ($1-\beta$ err prob)	0.80
Toplam örneklem büyüklüğü	506

Tablo 3.2’ye göre One-way Anova testi için küçük etki büyüklüğü ve %80 güç ile en az 492 kişilik bir örneklem büyüklüğüne ulaşılmalıdır.

Tablo 3.2. One-way Anova testi için ulaşılmaları gereken minimum örneklem sayısı

Etki büyüklüğü (Effect size d)	0.15
Alpha hatası (α err prob)	0.05
Güç ($1-\beta$ err prob)	0.80
Toplam örneklem büyüklüğü	492

Tablo 3.3’e göre düşük düzeyde ilişki ve %95 güç ile Pearson Korelasyon testi için en az 319 kişilik bir örneklem büyüklüğüne ulaşılmalıdır.

Tablo 3.3. Pearson korelasyon testi için ulaşılmaları gereken minimum örneklem sayısı

Korelasyon (ρ H1)	0.20
Alpha hatası (α err prob)	0.05
Güç ($1-\beta$ err prob)	0.95
Toplam örneklem büyüklüğü	319

Tablo 3.4’te küçük etki büyüklüğü ve %95 güç ile çoklu regresyon analizi için en az 1050 kişilik bir örneklem büyüklüğüne ulaşılmalıdır.

Tablo 3.4. Çoklu regresyon analizi için gereken minimum örneklem sayısı

Etki büyüklüğü (Effect size d)	0.02
Alpha hatası (α err prob)	0.05
Güç ($1-\beta$ err prob)	0.95
Toplam örneklem büyüklüğü	1050

Araştırmamızda gerçekleştirilen istatistiksel tüm analizler için ulaşılması gereken minimum örneklem büyüklükleri G Power 3.1.9.7 yazılımı aracılığıyla ayrı ayrı hesaplanmıştır. G Power yazılımı iki şekilde örneklem büyüklüğü hesaplamaya imkân vermektedir. Bunlardan ilki, araştırmacıların gerçekleştirecekleri çalışmaların arzu ettikleri güce ulaşabilmesi için çalışmanın gücünü etkileyecek olan değerleri kendilerinin belirlediği örneklem büyüklüğü belirleme yöntemidir. İkincisi ise araştırmacının gerçekleştirmeyi planladığı çalışma konusunda geçmişte yapılan çalışmaların verilerinden yararlanılarak örneklem belirlendiği yoldur (182). Bu çalışmada örneklem büyüklüğü belirleme yöntemi olarak ilk ifade edilen metot tercih edilmiştir. Buna göre düşük etki büyüklüğü ve %95 güç ile çoklu regresyon analizleri gerçekleştirebilmek için ulaşılması gereken minimum katılımcı sayısı 1050 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Malatya, Elâzığ, Bingöl ve Tunceli illerinde öğrenim gören resmi ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. MEB'in her yıl yayımladığı resmi istatistik verilerine göre TRB1 bölgesini oluşturan illerde öğrenim gören resmi ortaokul kademesindeki toplam öğrenci sayısı Malatya'da 42109, Elâzığ'da 32882, Bingöl'de 17757 ve Tunceli'de 2782 olmak üzere toplam 95 bin 530 olarak tespit edilmiştir (183). Bu evren içerisinde örneklem grubunun oluşturulmasında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme (convenience sampling) ve tabakalı amaçsal (kota) örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacılar için zaman, maliyet ve işgücü açısından maksimum tasarrufun sağlandığı ve araştırmacın kolay ulaşabileceği bir örneklemden veriler topladığı bir yöntemdir. Tabakalı amaçsal (kota) yöntem ise çalışmada evrenini oluşturan popülasyonun belli alt gruplara ayrıldığı, bu alt grupların özelliklerinin betimlendiği ve yine bu gruplar arasında karşılaştırmaların yapıldığı bir başka örneklem metodudur (179). Araştırmamızda evreni temsil ettiği düşünülen örneklem, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi çeşitli alt gruplardan oluşmaktadır. Araştırmayı istatistiksel yönden güçlü kılmak ve örneklem evreni başarılı bir şekilde temsil edebilmesini sağlamak amacıyla her bir alt grup için ihtiyaç duyulan minimum öğrenci sayısına ulaşılmasına özellikle dikkat edilmiştir. Bu bilgilerle araştırmanın örneklemini, 1266 resmi ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların betimsel özellikleri Tablo 3.5'te sunulmuştur. Tabloya göre katılımcıların kişisel bilgi formunda yer alan sorulardan, kendilerinin bildirdikleri tanımlayıcı özelliklerine göre % 26.4'ü 11 yaş, % 32.1'i 12 yaş, % 27.4'ü 13 yaş, % 14.1'i 14 yaş grubunda yer almaktadır. Araştırma grubunun %42.1'i erkek, %57.9'u kadındır. Araştırmada öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde 5. Sınıf 273,

6. Sınıf 386, 7. Sınıf 302, 8. Sınıf 305 kişiden oluşmuştur. Katılımcıların beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetleri değerlendirildiğinde %70.3'ü erkek, %29.7'si kadındır. Araştırmaya Malatya'dan 408, Elazığ'dan 405, Bingöl'den 248 ve Tunceli'den 205 öğrenci katılmıştır. Gelir düzeyini bildirmeyen katılımcı sayısı 300, 1-19999 TL aralığında aylık gelire sahip olan katılımcı sayısı 287, 20000-39999 TL aralığında aylık gelire sahip olan katılımcı sayısı 355, 40000-59999 TL aralığında aylık gelire sahip olan katılımcı sayısı 170, 60000 TL ve daha fazla aylık gelire sahip olan katılımcı sayısı ise 154'tür.

Tablo 3.5. Katılımcıların demografik bilgileri

Yaş	f	%
11 Yaş	334	26.4
12 Yaş	407	32.1
13 Yaş	347	27.4
14 Yaş	178	14.1
Cinsiyet	f	%
Erkek	533	42.1
Kadın	733	57.9
Sınıf düzeyi		
5. sınıf	273	21.6
6. sınıf	386	30.5
7. sınıf	302	23.9
8. sınıf	305	24.1
Öğretmen cinsiyeti		
Erkek	890	70.3
Kadın	376	29.7
Şehir		
Malatya	408	32.2
Elazığ	405	32.0
Bingöl	248	19.6
Tunceli	205	16.2
Gelir düzeyi		
Bildirmedi	300	23.7
1-19999 TL	287	22.7
20000-39999 TL	355	28.0
40000-59999 TL	170	13.4
60000 TL ve üstü	154	12.2
Toplam	1266	100.0

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; katılımcıların öğretmenlerinden algılanan ihtiyaç desteğini ölçmek için “*Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği*” (184), öğrencilerin TPİ doyumlarını ölçmek için “*Beden Eğitiminde Temel*

Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği” (185), BES dersinde öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemek için *“Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği*” (186) ve beden eğitimi dersinde öğrencilerin mutluluk düzeylerini ölçmek için *“Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği*” (187) ve araştırmacı tarafından oluşturulan *“Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmaya dahil olan katılımcılara yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşadıkları şehir ve okul dışında fiziksel aktivitelere ve egzersize katılıp katılmama durumları gibi kendilerini tanımlayan bazı özellikleri cevaplamaları istenmiştir.

3.3.2. Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği

Bu araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğini ölçmek için *“Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği*” (BEİDÖSÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeğin orijinal formu Liu ve Chung (188) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin ortaokul örnekleminde Türkçe formuna uyarlanması ise Sakallı ve Kerkez (184) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin orijinal formu *“Özerklik Destekleyici Öğretim Stili (ÖDÖS), Yeterlik Destekleyici Öğretim Stili (YDÖS), Bağlılık Öğretim Stili (BÖS)”* şeklinde adlandırılan 3 alt boyut ve toplam 15 maddeden oluşmuştur. Ölçek, 7’li likert puanlama sistemiyle *“(1-Tamamen Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kısmen Katılmıyorum, 4-Kararsızım, 5-Kısmen Katılıyorum, 6-Katılıyorum, 7-Tamamen Katılıyorum)”* değerlendirilmektedir. Orijinal formda ölçeğin Cronbach Alfa değeri ÖDÖS alt boyutunda 0.76 YDÖS alt boyutunda 0.82 ve BÖS alt boyutunda 0.91 olarak hesaplanmıştır (188).

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Sakallı ve Kerkez (184) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin ortaokul örneklemine uyarlaması yapıldıktan sonra orijinal formundaki ÖDÖS (Örn; *“Öğretmenim bana çok sayıda seçenek sunar”*), YDÖS (Örn; *“Öğretmenim problemleri kendi kendime nasıl çözeceğimi gösterir”*), BÖS (Örn; *“Öğretmenim benimle zaman geçirir”*) şeklindeki 3 alt boyut ve toplam 15 maddelik yapısının korunduğu belirlenmiştir. Uyarlama çalışmasında test-tekrar test yöntemiyle belirlenen ölçek güvenirlik katsayısı BEİDÖSÖ için 0.80 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, YDÖS için 0.69 BÖS için 0.73 ve ÖDÖS alt boyutu için 0.70 olarak belirlenmiştir. Bulgular, ölçeğin alt boyutları ve toplamı için güvenirlik katsayılarının yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin uyarlanması aşamasında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre χ^2 değerinin anlamlı ($p<0,05$), üç faktörlü modelin RMSEA ve SRMR değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği, TLI ve CFI değerlerinin ise kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Kısaca, ölçeğin uyarlama çalışmasında uyum iyiliği değerlerine göre modelin faktör yapısı doğrulanmıştır (184).

Ölçek ve alt boyutlarından alınan toplam puanların yükselmesi, katılımcıların öğretmenlerinden daha fazla ihtiyaç destekleyici öğretim davranışı algıladıklarını göstermektedir. BEİDÖSÖ'nün uyarlama çalışmasından elde edilen bulgular ışığında ölçeğin ortaokul örnekleminde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Güvenirlik, bir ölçüm aracının ölçülmek istenen özelliği ne derece doğru ölçtüğünü tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Cronbach Alpha (α), ölçme aracının örnekleme bir kez uygulanarak (tek ölçümlü uygulamalar), elde edilen puanlar vasıtasıyla güvenilirlik katsayısı hesaplama yöntemlerinden birisidir (179). Bir başka ifadeyle Cronbach Alpha katsayısı, ölçme aracının kendi içinde ne derece tutarlı olduğunu belirlemek için kullanılır. Güvenirlik katsayısı 0.00 ile 1.00 arasında bir değer alır ve bu değer 1'e yaklaştıkça ölçme aracının güvenilirliğine kanıt oluşturmaktadır. Cronbach Alpha (α) değeri, 0.00-0.40 arasında "güvenilir değil", 0.40-0.60 "düşük derecede güvenilir", 0.60-0.90 "oldukça güvenilir", 0.90-1.00 arası "yüksek derecede güvenilir" olarak ifade edilmektedir (189). Bu çalışmada BEİDÖSÖ ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha (α) katsayıları Tablo 3.6'da gösterilmiştir. Tabloya göre, araştırmamızda tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.94, YDÖS alt boyutunda 0.85, BÖS alt boyutunda 0.88 ve ÖDÖS alt boyutunda 0.87 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.6. BEİDÖSÖ ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları

Ölçek	İlgili Maddeler	(α)
YDÖS	1,2,3,4,5	0.85
BÖS	6,7,8,9,10	0.88
ÖDÖS	11,12,13,14,15	0.87
BEİDÖSÖ	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15	0.94

Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği DFA

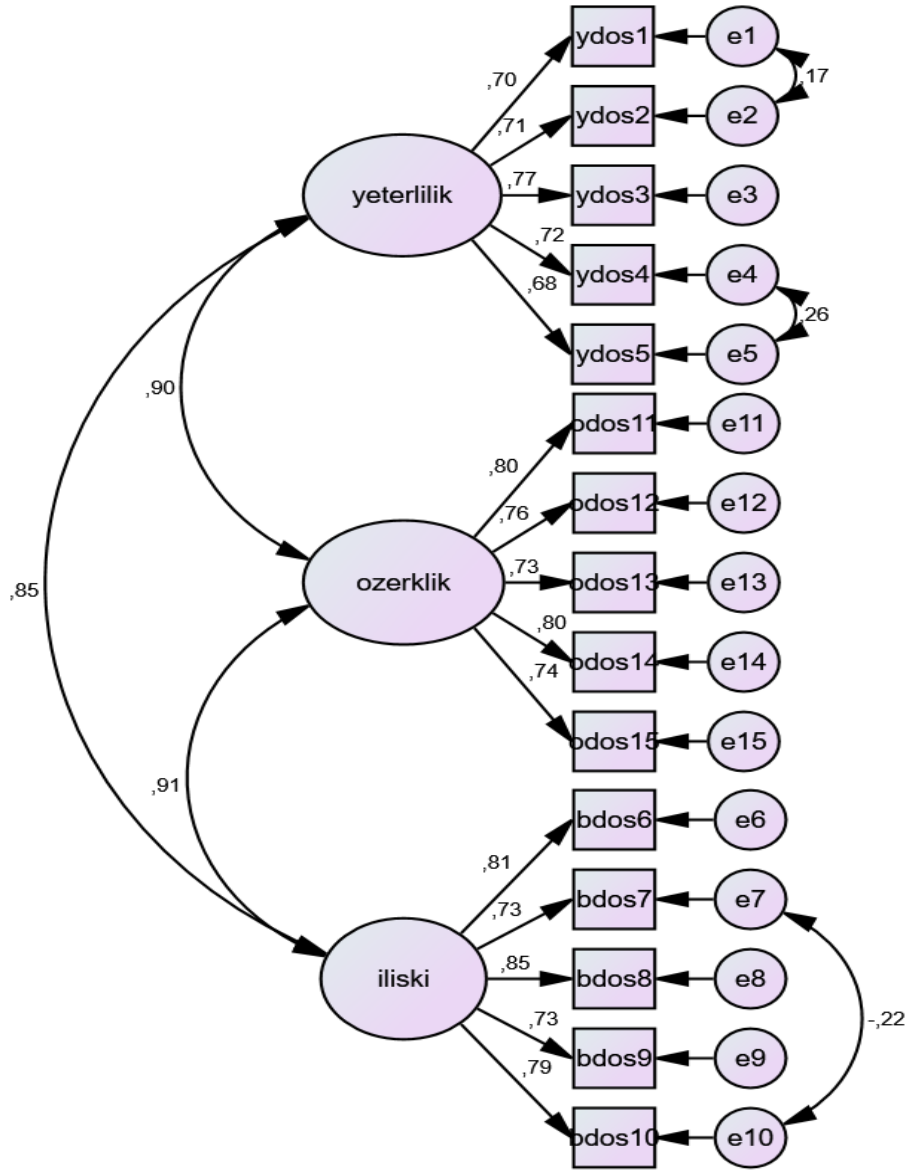
Araştırmamızda kullanılan BEİDÖSÖ için birinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarına göre uyum iyiliği değerlerinin χ^2/sd ($455.86/87$)=5.24, GFI=0.94; CFI=0.96; IFI=0.96; RMSEA=0.062; SRMR=0.03 olduğu tespit edilmiştir. Uyum iyiliği değerleri incelendiğinde χ^2/sd değerinin kabul edilebilir sınırlar dışında olduğu gözlemlendiğinden modifikasyon önerileri gözden geçirilmiş ve model üzerinde

yapılacak üç düzeltme ile uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir değerlere yaklaştırılabileceği belirlenmiştir. χ^2 değeri örnekleme oldukça duyarlı bir indeks olduğu için büyük örneklemelerde son derece yüksek değerler çıkma eğilimine sahiptir. Özellikle örneklem sayısı 700 ve üzerine çıktığında χ^2/sd değerinin 5 ve daha fazla bir değer alması olasıdır (180). Buna göre modifikasyon önerileri dikkate alınarak birinci modifikasyon BEİDÖSÖ “YDÖS” alt boyutuna ait iki faktör olan “madde 4” ile “madde 5” arasında, ikinci modifikasyon “BDÖS” alt boyutuna ait iki faktör olan madde “madde 7” ile “madde 10” arasında, üçüncü modifikasyon ise “YDÖS” alt boyutuna ait iki faktör olan “madde 1” ile “madde 2” kovaryans eklenerek gerçekleştirilmiş ve model yeniden test edilmiştir. Model üzerinde uygulanan modifikasyon neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerlerinin χ^2/sd (331.78/84)=3.95; GFI=0.96; CFI=0.97; IFI=0.97; RMSEA=0.052; SRMR=0.02 şeklinde olduğu belirlenmiştir. Uyum iyiliği değerleri incelendiğinde tüm indekslerin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmüştür (Tablo 3.7).

Tablo 3.7. BEİDÖSÖ DFA analizi uyum iyiliği değerleri

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir	DFA sonucu elde edilen değer
Ki kare (χ^2/df)	<3	$3 < (\chi^2/df) < 5$	3.95
RMSEA	<0.05	<0.08	0.05
SRMR	<0.05	<0.08	0.02
CFI	>0.95	>0.90	0.97
GFI	>0.95	>0.90	0.96
IFI	>0.95	>0.90	0.97
TLI	>0.95	>0.90	0.96

BEİDÖSÖ birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, madde faktör yüklerinin YDÖS alt boyutunda 0.68 ile 0.77 arasında ÖDÖS alt boyutunda 0.73 ile 0.80 ve BDÖS alt boyutunda 0.73 ile 0.85 arasında değiştiği (Şekil 3.1), tüm faktör yüklerinin 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.



CMIN=331,786; DF=84; CMIN/DF=3,950; RMSEA=,052; CFI=,976; GFI=,961

Şekil 3.1. BEİDÖSÖ için birinci düzey DFA modeli

3.3.3. Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin TPİ doyumlarını ölçmek için Vlachopoulos, Katartzi ve Kontou (190) tarafından geliştirilen ve ölçeğin Türk ortaokul ve lise popülasyonuna uyarlaması Turkay ve arkadaşları (185) tarafından yapılan “Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği” (BETPİÖ) kullanılmıştır.

BETPİÖ’nün orijinal formu toplam 12 maddeden oluşan üç alt boyutlu (özerklik, yeterlik ve ilişki) ve puanlaması 7’li Likert tipi (“1-Hiç uygun değil, 7-Tamamen uygun”) bir derecelendirme içermektedir (190). Uyarlama çalışmasından sonra ölçeğin özerklik

(örn; “Yaptığımız etkinlikleri kendim seçtiğimi hissediyorum”), yeterlik (örn; “Çocuğun zor bulduğu görevlerde çok iyi olduğumu hissediyorum”), ilişki (örn; “Kendimi yakın arkadaşlardan oluşan bir grubun değerli bir üyesi gibi hissediyorum”) alt boyutlu 12 maddelik yapısı ile 7’li Likert (“1- Hiç uygun değil, 2- Çok az uygun, 3-Az uygun, 4- Orta derecede uygun, 5-Yeterince uygun, 6- Çok uygun, 7- Tamamen uygun”) şekli korunmuştur. Uyarlama sonrası ölçeğin Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde ise ortaokul öğrencileri için özerklik 0.67, yeterlik 0.79, ilişki 0.75 ölçülmüştür. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır (185).

BETPİÖ uyarlama çalışması sırasında faktörler arasındaki yapıyı doğrulamak için DFA gerçekleştirilmiştir. Ortaokul örnekleminde yapılan DFA sonuçlarına göre ($\chi^2/df=3.53$; RMSEA= 0.079; CFI= 0.95; GFI=0.90; NFI=0.93) üç faktörlü yapının veriyle uyumlu olduğu doğrulanmıştır (185).

Ölçek ve alt boyutlarından alınan yüksek puanlar, katılımcıların temel psikolojik ihtiyaçlarının daha fazla doyuma ulaştığını göstermektedir. BETPİÖ’nün ortaokul örnekleminde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Araştırmamızda ölçeğin ve alt boyutlarının ne derece tutarlılık gösterdiğini belirlemek için Cronbach Alpha (α) değerleri hesaplanmıştır. Bu çalışmada BETPİÖ ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha (α) katsayıları Tablo 3.8’de gösterilmiştir. Tabloya göre; araştırmamızda tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.85, Yeterlilik alt boyutunda 0.76, Özerklik alt boyutunda 0.74 ve İlişki alt boyutunda 0.79 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.8. BETPİÖ ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları

Ölçek	İlgili Maddeler	(α)
Yeterlik	1,4,7,10	0.76
Özerklik	3,6,9,12	0.74
İlişki	2,5,8,11	0.79
BETPİÖ	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	0.85

Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği DFA

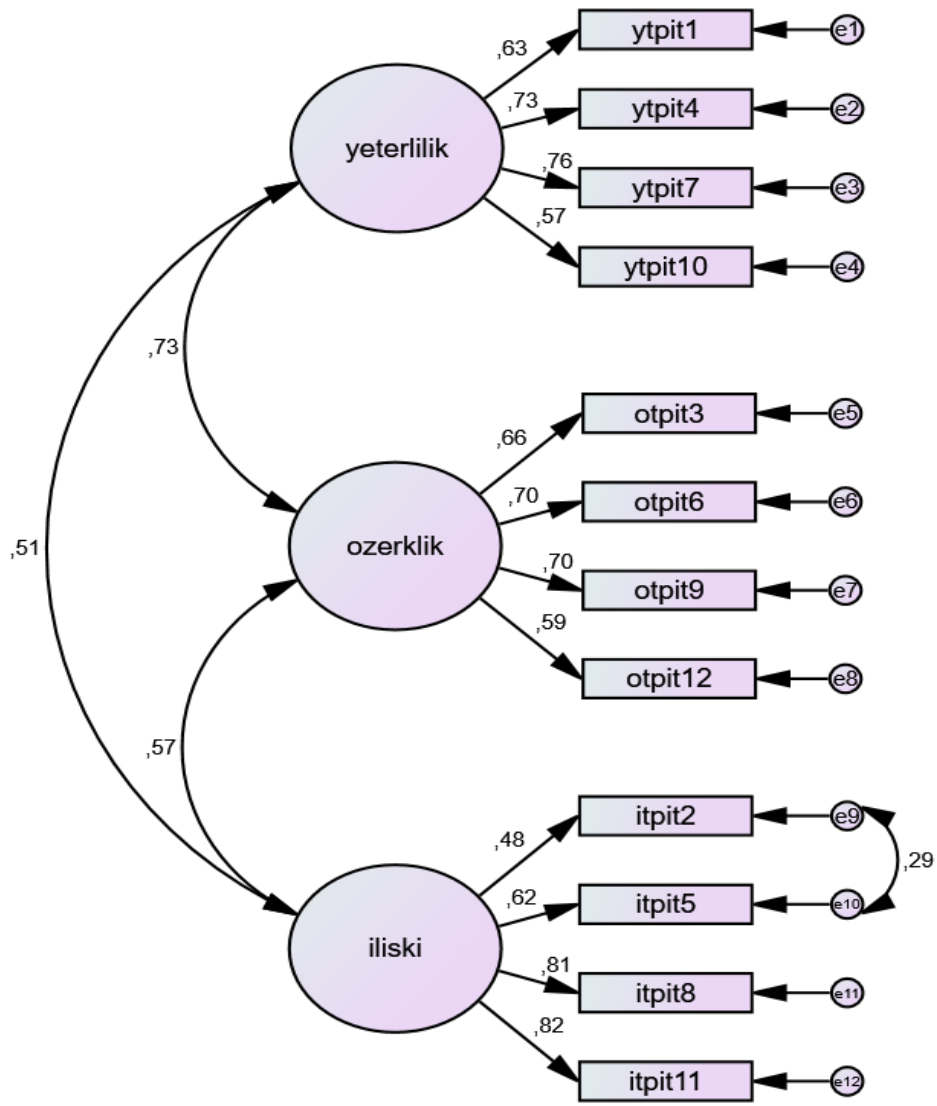
Araştırmamızda kullanılan BETPİÖ için birinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarına göre uyum iyiliği değerlerinin χ^2/sd (271.31/51)=5.32; GFI=0.96; CFI=0.95; IFI=0.96; RMSEA=0.06; SRMR=0.03 olduğu tespit edilmiştir. Uyum iyiliği değerleri incelendiğinde χ^2/sd değerinin kabul edilebilir sınırlar dışında olduğu gözlemlendiğinden modifikasyon önerileri gözden geçirilmiş ve model üzerinde yapılacak bir düzeltme ile uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir değerlere yaklaştırılabileceği belirlenmiştir.

İki değişken arasında kovaryanslar ekleyerek yapılan düzeltme işlemi, iki değişkenin denekler tarafından benzer şekilde algılandığı anlamı taşımaktadır. Modifikasyon yapılırken her bir düzeltme sonrası analizin tekrarlanması, sonuçlar değerlendirildikten sonra düzeltme işlemlerine devam edilmesi önerilmektedir. Ayrıca düzeltme işlemi, aynı örtük değişkene ait olan faktörler arasında yapılmalıdır (180). Buna göre modifikasyon önerileri dikkate alınarak birinci modifikasyon BETPİÖ “İlişki” alt boyutuna ait iki faktör olan “madde 2” ile “madde 5” arasında kovaryans eklenerek gerçekleştirilmiş ve model yeniden test edilmiştir. Model üzerinde uygulanan modifikasyon neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerlerinin χ^2/sd (192.08/50)=3.84, GFI=0.97, CFI=0.96; IFI=0.97; RMSEA=0.05; SRMR=0.03 şeklinde olduğu belirlenmiştir. Uyum iyiliği değerleri incelendiğinde tüm indekslerin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmüştür (Tablo 3.9).

Tablo 3.9. BETPİÖ DFA analizi uyum iyiliği değerleri

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir	DFA sonucu elde edilen değer
Ki kare (χ^2/df)	<3	$3 < (\chi^2/df) < 5$	3.84
RMSEA	<0.05	<0.08	0.05
SRMR	<0.05	<0.08	0.03
CFI	>0.95	>0.90	0.96
GFI	>0.95	>0.90	0.97
IFI	>0.95	>0.90	0.97
TLI	>0.95	>0.90	0.95

BETPİÖ birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, madde faktör yüklerinin 0.48 ile 0.82 arasında değiştiği (Şekil 3.2) ve tüm faktör yüklerinin 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.



CMIN=192,088; DF=50; CMIN/DF=3,842; RMSEA=,051; CFI=,967; GFI=,972

Şekil 3.2. BETPİÖ için birinci düzey DFA modeli

3.3.4. Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin BES dersinde motivasyon düzeylerini belirlemek için Sulz, Temple ve Gibbons (191) tarafından geliştirilen ve Türk ortaokul ve lise öğrencilerine uyarlaması Akbulut ve Öncü (186) tarafından yapılan “Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği” (BEMÖ) kullanılmıştır.

BEMÖ, 5’li Likert tipi derecelendirmeye sahip olan ve toplam 9 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapıdadır. Likert seçenekleri “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde 1 ile 5

arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, içsel motivasyon (Örn “*Beden eğitimi dersine katılıyorum çünkü eğlenceli*”), dışsal motivasyon (Örn; “*Beden eğitimi dersinde çok çaba gösteriyorum çünkü iyi not almak istiyorum*”) ve motivasyonsuzluk (Örn; “*Beden eğitimi dersinde zamanım boşa gidiyor*”) faktörlerinden oluşmaktadır (186).

Ölçeğin güvenirlik katsayısı alt boyutlara göre içsel motivasyon 0.77, dışsal motivasyon 0.76 ve motivasyonsuzluk 0.81 olarak tespit edilmiştir. BEMÖ maddelerinin faktör yük değerlerinin 0.90 ile 0.50 arasında değiştiği tespit edilmiştir. BEMÖ’nün 3 faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan DFA sonucuna göre, “İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon ve Motivasyonsuzluk” alt boyutlarında madde faktör yük değerlerinin sırasıyla 0.41-0.88, 0.50-0.83 ve 0.56-0.87 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca, DFA uyum iyiliği değerlerine göre ($\chi^2/df= 1.97-4.94$; RMSEA= 0.06-0.07; CFI= 0.96-0.98; GFI=0.95-0.98; SRMR=0.03-0.05) BEMÖ’nün 3 faktörlü 9 maddelik yapısı doğrulanmıştır (186). Ölçekte her bir alt boyut için puanların yükselmesi, alt boyuta ilişkin ölçülen özelliğin de arttığını ifade etmektedir. BEMÖ’nün ortaokul öğrencilerinin motivasyonel düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Araştırmamızda ölçeğin ve alt boyutlarının ne derece tutarlılık gösterdiğini belirlemek için Cronbach Alpha (α) değerleri hesaplanmıştır. Bu çalışmada BEMÖ ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha (α) katsayıları Tablo 3.10’da gösterilmiştir. Tabloya göre; araştırmamızda tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.88, İçsel Motivasyon alt boyutunda 0.83, Dışsal Motivasyon alt boyutunda 0.77 ve Motivasyonsuzluk alt boyutunda 0.81 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.10. BEMÖ ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları

Ölçek	İlgili Maddeler	(α)
İçsel motivasyon	1,4,7	0.83
Dışsal motivasyon	2,5,8	0.77
Motivasyonsuzluk	3,6,9	0.81
BEMÖ	1,2,3,4,5,6,7,8,9	0.88

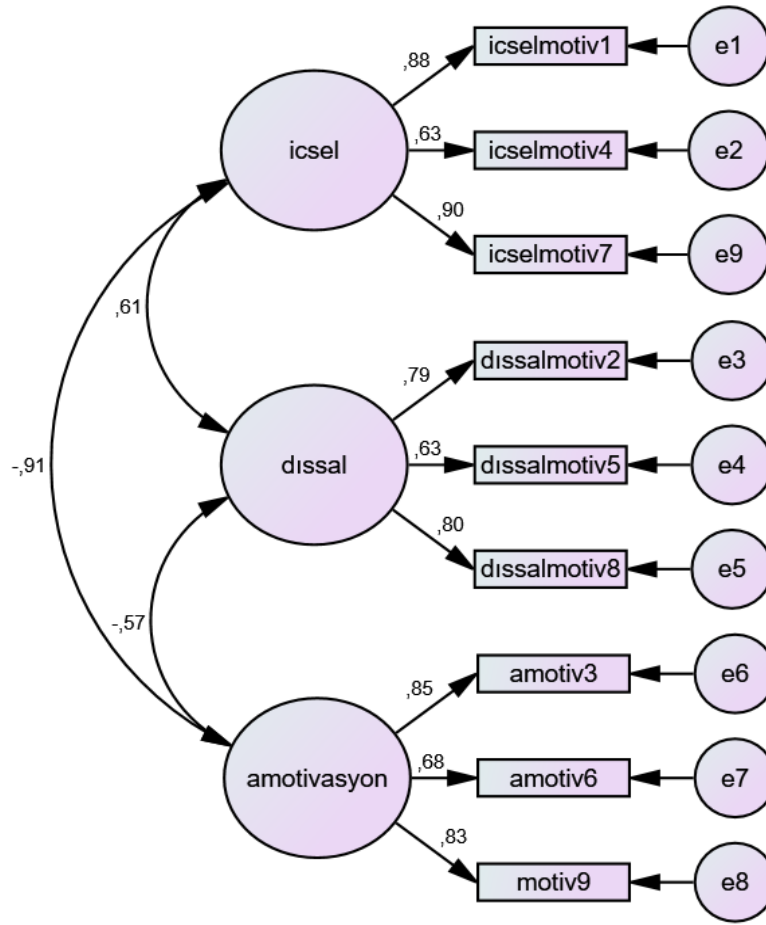
Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği DFA

Araştırmamızda kullanılan BEMÖ için birinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarına göre uyum iyiliği değerlerinin χ^2/sd (64.11/24)=2.67 GFI=0.98, CFI=0.99; IFI=0.99; RMSEA=0.03; SRMR=0.02 olduğu tespit edilmiştir. Uyum iyiliği değerleri incelendiğinde tüm indekslerin iyi uyum gösterdiği görülmüştür (Tablo 3.11).

Tablo 3.11. BEMÖ DFA analizi uyum iyiliği değerleri

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir	DFA sonucu elde edilen değer
Ki kare (χ^2/df)	<3	$3 < (\chi^2/df) < 5$	2.67
RMSEA	<0.05	<0.08	0.03
SRMR	<0.05	<0.08	0.02
CFI	>0.95	>0.90	0.99
GFI	>0.95	>0.90	0.98
IFI	>0.95	>0.90	0.99
TLI	>0.95	>0.90	0.98

BEMÖ birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, madde faktör yüklerinin içsel motivasyon alt boyutunda 0.63 ile 0.90 arasında, dışsal motivasyon alt boyutunda 0.63 ile 0.80 arasında ve motivasyonsuzluk alt boyutunda 0.68 ile 0.85 arasında değiştiği (Şekil 3.3) ve tüm faktör yüklerinin 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.



CMIN=64,117; DF=24; CMIN/DF=2,672; RMSEA=,039; CFI=,992; GFI=,987

Şekil 3.3. BEMÖ için birinci düzey DFA modeli

3.3.5. Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği

Bu araştırmada katılımcıların BES dersinde mutluluk düzeylerini belirlemek için Uğraş ve Serbes (187) tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği” (BEDMDÖ) kullanılmıştır.

BEDMDÖ, 9 maddeden oluşan tek faktörlü 5’li likert derecelendirmeye sahip bir ölçme aracıdır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde örneklem grubunu ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. BES dersinde öğrencilerin mutluluk düzeyleri, “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” ifadeleri arasında sırasıyla 1’den 5’e doğru puanlanarak hesaplanmaktadır. Ölçek maddeleri arasında (Örn; “*Beden eğitimi ve spor dersinden keyif alırım*”) olumsuz bir ifade bulunmamaktadır (187). Ölçekten az 9 en fazla 45 puan

alınabilir. Ölçekten alınacak toplam puanların 45'e doğru yaklaşması, öğrencilerin BES dersinde eğlendiklerini, keyif aldıklarını ve mutlu olduklarını ifade etmektedir.

BEDMDÖ'nün geliştirilmesi sırasında ilk olarak veri setinin analize uygun olup olmadığının belirlenmesi için KMO ve Barlet Küresellik testleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre KMO değeri 0.84 olarak tespit edilmiş ve verilerin analize uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısının açıkladığı toplam varyansın %43.861 olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında ölçeğin güvenirlik katsayısının 0.857 olarak tespit edildiği ve ölçeği oluşturan maddelerin faktör yüklerinin 0.54-0.74 arasında değiştiği ifade edilmiştir. DFA sonuçlarına göre elde edilen uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/df= 2.69$; RMSA= 0.079; CFI= 0.938; GFI=0.944; NFI=0.907) kabul edilebilir referans aralığında olduğu tespit edilmiş ve ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır (187). BEDMDÖ'nün ortaokul öğrencilerinin BES dersi mutluluk düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Araştırmamızda ölçeğin ne derece tutarlılık gösterdiğini belirlemek için Cronbach Alpha (α) değeri hesaplanmıştır. Bu çalışmada BEDMDÖ Cronbach Alpha (α) katsayısı Tablo 3.12'de gösterilmiştir. Tabloya göre; tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.93 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.12. BEDMDÖ iç tutarlık katsayısı

Ölçek	İlgili Maddeler	(α)
BEDMDÖ	1,2,3,4,5,6,7,8,9	0.93

Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği DFA

Araştırmamızda kullanılan BEDMDÖ için tek faktörlü DFA gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarına göre uyum iyiliği değerlerinin χ^2/sd (110.22/27)=4.08; GFI=0.92; CFI=0.96; IFI=0.96; RMSEA=0.098; SRMR=0.03 olduğu tespit edilmiştir. Uyum iyiliği değerleri incelendiğinde RMSEA değerinin kabul edilebilir sınırlar dışında olduğu gözlemlendiğinden modifikasyon önerileri gözden geçirilmiş ve model üzerinde yapılacak üç modifikasyon ile uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir değerlere yaklaştırılabileceği belirlenmiştir.

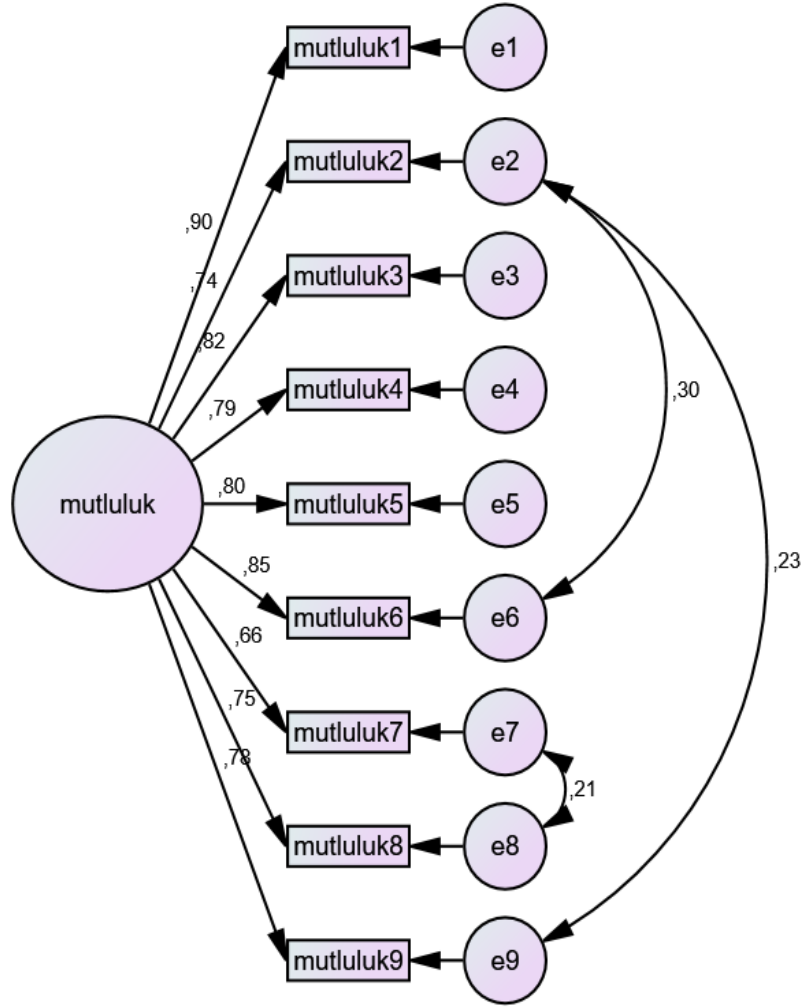
İki değişken arasında kovaryanslar ekleyerek yapılan bu düzeltme işlemi, iki değişkenin denekler tarafından benzer şekilde algılandığı anlamı taşımaktadır. Modifikasyon yapılırken her bir düzeltme sonrası analizin tekrarlanması, sonuçlar değerlendirildikten sonra düzeltme işlemlerine devam edilmesi önerilmektedir (180). Buna göre modifikasyon önerileri dikkate alınarak birinci modifikasyon “madde 7” ile

“madde 8” arasında, ikinci modifikasyon madde 2 ile madde 6 arasında, üçüncü modifikasyon ise madde 2 ve madde 9 arasında kovaryans ekleyerek gerçekleştirilmiş ve model yeniden test edilmiştir. Model üzerinde uygulanan modifikasyonlar neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerlerinin χ^2/sd (61.614/24)=2.56; GFI=0.95; CFI=0.98; IFI=0.98; RMSEA=0.07; SRMR=0.02 şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, modelin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum eşik değerlerine ulaştığı görülmüştür. Bu araştırmada BEDMDÖ’nün tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır (Tablo 3.13). Buna ek olarak BEDMDÖ DFA sonucunda, madde faktör yüklerinin 0.66 ile 0.90 arasında değiştiği (Şekil 3.4) ve tüm faktör yüklerinin 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.13. BEDMDÖ DFA analizi uyum iyiliği değerleri

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir	DFA sonucu elde edilen değer
Ki kare (χ^2/df)	<3	$3 < (\chi^2/df) < 5$	2.56
RMSEA	<0.05	<0.08	0.07
SRMR	<0.05	<0.08	0.02
CFI	>0.95	>0.90	0.98
GFI	>0.95	>0.90	0.95
IFI	>0.95	>0.90	0.98
TLI	>0.95	>0.90	0.97



CMIN=61,614; DF=24; CMIN/DF=2,567; RMSEA=,070; CFI=,982; GFI=,958

Şekil 3.4. BEDMDÖ için tek faktörlü DFA modeli

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin elde edilme süreci başlamadan önce çalışmanın etik kurallara uygun olup olmadığının değerlendirilmesi adına İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu'na başvurulmuştur. 30.11.2023 tarihli ve 10 nolu karar sayılı etik kurul onayı alındıktan sonra araştırma yapma izni almak için İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü'ne ve TRB1 illerinde bulunan ortaokullarda öğrencilerden veri toplama izni almak için MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne gerekli evraklar gönderilmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında kullanılacak olan ölçekleri geliştiren veya uyarlayan araştırmacılara e-posta yoluyla ulaşılarak ölçek kullanım

izinleri alınmıştır. MEB ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü izinleri tarafımıza ulaştıktan sonra 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Malatya, Elazığ, Bingöl ve Tunceli illerinde örneklenmiş okullara gidilerek veriler elde edilmeye başlanmıştır. Uygulama yapılacak okullarda veri toplanmaya başlamadan önce okul yönetiminden izin alınarak veli onam formları dağıtılmıştır. Daha sonra araştırmaya katılmaları velileri tarafından onaylanan öğrencilere anket formu hakkında ön bilgiler verilmiş ve uygulamanın yaklaşık 15 dakika süreceği, uygulamaya katılımın gönüllü olduğu, istedikleri an uygulamadan ayrılacakları ve anket formunda yer alan sorulara eksiksiz cevap vermeleri gerektiği açıklanmıştır. Tüm uygulamaların sona ermesinden sonra elde edilen veriler dikkatli bir şekilde gözden geçirilmiş, eksik ve kayıp veriler analize dahil edilecek veri grubundan ayrılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada; Malatya, Elazığ, Bingöl ve Tunceli illeri resmi ortaokullarında araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 1433 öğrenciden ölçek formunu yanıtlaması istenmiştir. Ancak toplanan verilerin analize uygunluğu değerlendirildiğinde, boş bırakılan yanıtlar, çeldirici maddelerde görülen tutarsızlıklar gibi nedenlerle 167 ölçek formu analize dahil edilecek veri setinden çıkarılmış ve 1266 veri seti üzerinden istatistiksel analize devam edilmiştir.

Araştırmada veri çözümleme sürecinin ilk aşamasında, kullanmış olduğumuz ölçeklere ve bu ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin ortalamalar ile standart sapma değerleri hesaplanmıştır (Tablo 3.14).

Tablo 3.14. Verilere ilişkin betimsel istatistikler

Ölçekler	N	Min. değer	Max. değer	$\bar{X}$	Ss	Çarp.	Basıklık
BEİDÖSÖ	1266	1.20	6.93	4.62	1.54	-0.558	-0.814
YDÖS	1266	1.00	7.00	4.69	1.62	-0.600	-0.753
BÖS	1266	1.00	7.00	4.63	1.68	-0.530	-0.854
ÖDÖS	1266	1.00	7.00	4.55	1.70	-0.471	-0.943
BETPİÖ	1266	1.25	6.92	4.66	1.25	-0.401	-0.441
Yeterlilik tatmini	1266	1.00	7.00	4.55	1.50	-0.261	-0.710
Özerklik tatmini	1266	1.00	7.00	4.43	1.58	-0.389	-0.759
İlişki tatmini	1266	1.00	7.00	5.02	1.57	-0.637	-0.531
İçsel Motivasyon	1266	1.00	5.00	3.96	1.13	-1.169	0.422
Dışsal Motivasyon	1266	1.00	5.00	3.71	1.13	-0.780	-0.290
Motivasyonsuzluk	1266	1.00	5.00	2.01	1.05	1.145	0.579
BEDMDÖ	1266	1.11	5.00	3.81	1.04	-1.084	0.115

Min.: Minimum

Max.: Maksimum

$\bar{X}$: Ortalama

Ss.: Standart Sapma

Çarp.: Çarpıklık

Veri analiz sürecinin ikinci aşamasında katılımcı öğrencilerin BES öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği, TPİ doyumları, BES derslerindeki motivasyonları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan yapısal model oluşturulmuştur (Şekil 3.5). Bu modelde ihtiyaç destekleyici öğretim stili örtük değişkeni, yeterlilik destekleyici öğretim stili, bağlılık öğretim stili ve özerklik destekleyici öğretim stili olmak üzere üç tane gözlenen değişkenden oluşmaktadır. TPİ tatmini örtük değişkeni, yeterlilik, ilişki ve özerklik olmak üzere üç adet gözlenen değişkenden oluşmaktadır. Diğer örtük değişkenler ise içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve mutluluk düzeyidir. Yapısal modelde örtük değişkenler arasındaki ilişkinin test edilmesi amaçlanmıştır. Algılanan ihtiyaç desteği ve TPİ doyumunu dışsal değişken, motivasyon ve mutluluk düzeyi ise içsel değişken olarak modellenmiştir. Buna göre, öğrencilerin BES öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği ile ihtiyaç doyumlarının, onların BES derslerindeki motivasyonları ve mutluluk düzeyleri üzerine bir etkisinin olduğu varsayılmıştır. Araştırmada varsayılmış olan bu etkinin var olup olmadığı test edilmiştir. Buna ek olarak modelde gözlenen değişkenler dikdörtgen, örtük değişkenler ise oval kutucuklarla gösterilmiş, dışsal değişkenlerin içsel değişkenler üzerindeki doğrusal etkisinin belirlenmesi ise tek yönlü ok işaretleriyle betimlenmiştir.

YEM analizlerinde model uyumunu değerlendirmek için standart bazı uyum iyi değerlerine bakılmaktadır (180). YEM uygulamalarında yaygın olarak kullanılan uyum iyiliği değerleri ve kabul edilebilir eşik değerleri (180) Tablo 3.15’de gösterilmiştir.

Tablo 3.15. YEM uyum iyiliği indeksleri ve eşik değerler

Uyum indeksleri	Açıklama	İyi uyum	Kabul edilebilir
χ^2 (CMIN)	$p > 0.05$ olmalı		
Ki kare (χ^2/df)		< 3	$3 < (\chi^2/df) < 5$
RMSEA		< 0.05	< 0.08
SRMR		< 0.05	< 0.08
CFI		> 0.95	> 0.90
NFI		> 0.95	> 0.90
GFI		> 0.95	> 0.90
AGFI		> 0.95	> 0.90
IFI		> 0.95	> 0.90
TLI		> 0.95	> 0.90

YEM uygulamalarında model değerlendirilirken Ki-kare istatistiği (χ^2), en temel ölçüttür. Sıfıra yakın χ^2 değeri ve bu değerin istatistiksel olarak anlamsız olması modelin mükemmel uyum sağladığını göstermektedir. Ancak, χ^2 örnekleme son derece duyarlı

olduğu için (180) büyük örneklemelerde ($n \geq 200$) genellikle anlamlı sonuçlar alınmaktadır. Bu nedenle χ^2 değerinin çok yüksek ve anlamlı olduğu büyük örneklemelerde χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranı (χ^2/df) modelin değerlendirilmesinde kullanılabilir (192).

Araştırmada gerçekleştirilecek olan Yapısal Eşitlik Modellemesinde (YEM) verilerin uygunluğu açısından bazı temel varsayımların (kayıp veri, uç değerler, normallik) gözden geçirilmesi gerekmektedir (183, 194). Özellikle katılımcıların eksik yanıtları (kayıp veriler) ve aşırı uç değerler YEM analizi uygulamalarında bazı değerlerin (düzeltme indeksleri vb.) hesaplanamamasına neden olmaktadır (180). Araştırmada katılımcıların bazı ölçek maddelerine yanıt vermediği görülmüştür. Bu nedenle kayıp veri analizi yapılarak eksik olan maddelere sıra ortalamaları değer ataması yapılmıştır. Uç değerleri tespit etmek için her bir madde için z-skorları hesaplanmış, elde edilen veri setinde herhangi bir uç değer olmadığı görülmüştür. Ayrıca verilerin normal dağılıp dağılmadığına yönelik değerlendirmede Çarpıklık (-1.169 ile 1.145 arasında) ve Basıklık (-0.943 ile 0.579 arasında) değerleri dikkate alınmış ve bu değerlerin ± 1.5 arasında olduğu görülmüştür. Psikometrik uygulamaların çoğunda Skewness ve Kurtosis değerleri için ± 1 arasındaki değerlerin mükemmel, ± 2 arasındaki değerlerin ise kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (193). Elde edilen verilerin normal dağıldığı değerlendirilmiş ve normal dağılım varsayımının aşırı şekilde ihlal edilmediği durumlarda önerilen (180) bir YEM hesaplama yöntemi olarak maksimum olabilirlik tahmincisi kullanılmıştır.

YEM uygulamaları için bir diğer temel varsayım çoklu doğrusal bağlantıdır (192). Bir araştırmada değişkenler arasındaki ilişki çok yüksek olduğunda ($r \geq .90$) çoklu doğrusal bağlantı sorunundan bahsedilebilir. Bir başka deyişle farklı iki değişkenin aslında aynı şeyi ölçtüğü bir durumu ifade eder (196, 197). Bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkilerin 0.90'dan küçük olduğu görülmüştür (Tablo 3.16).

Tablo 3.16. BEİDÖSÖ, BETPİÖ, BEMÖ ve BEDMDÖ alt ölçekleri arasındaki Pearson çarpım-momentler korelasyon matrisi

Alt ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
BEİDÖSÖ										
1.YDÖS	-	0.73*	0.77*	0.36*	0.26*	0.50*	0.41*	0.41*	-0.40*	0.47*
2.BÖS	0.73*	-	0.81*	0.36*	0.28*	0.49*	0.43*	0.38*	-0.42*	0.49*
3.ÖDÖS	0.77*	0.81*	-	0.38*	0.28*	0.53*	0.44*	0.42*	-0.43*	0.50*
BETPİÖ										
4.Yeterlilik tatmini	0.36*	0.36*	0.38*	-	0.42*	0.56*	0.43*	0.41*	-0.38*	0.47*
5.İlişki tatmini	0.26*	0.28*	0.28*	0.42*	-	0.46*	0.34*	0.27*	-0.25*	0.36*
6.Özerklik tatmini	0.50*	0.49*	0.53*	0.56*	0.46*	-	0.55*	0.49*	-0.45*	0.57*
BEMÖ										
7.İçsel motivasyon	0.41*	0.43*	0.44*	0.43*	0.34*	0.55*	-	0.54*	-0.75*	0.78*
8.Dışsal motivasyon	0.41*	0.38*	0.42*	0.41*	0.27*	0.49*	0.54*	-	-0.46*	0.52*
9.Motivasyonsuzluk	-0.40*	-0.42*	-0.43*	-0.38*	-0.25*	-0.45*	-0.75*	-0.46*	-	-0.68*
10.BEDMDÖ	0.47*	0.49*	0.50*	0.47*	0.36*	0.57*	0.78*	0.52*	-0.68*	-

*p<.01

Çoklu doğrusal bağlantı değerlendirilirken dikkate alınması gereken bir başka değer VIF ve tolerans değerleridir. Buna göre VIF değerlerinin 10'dan küçük, tolerans değerlerinin ise 0.10'dan büyük olması arzu edilmektedir (194). Bu çalışmada bağımsız değişkenlere ilişkin tolerans değerleri 0.26-0.73 arasında, VIF değerleri 1.35-3.78 arasında değişmektedir (Tablo 3.17). Sonuç olarak bu çalışmada çoklu doğrusal bağlantı sorununa rastlanılmamıştır.

Tablo 3.17. Bağımsız değişkenlere ilişkin tolerans ve VIF değerleri

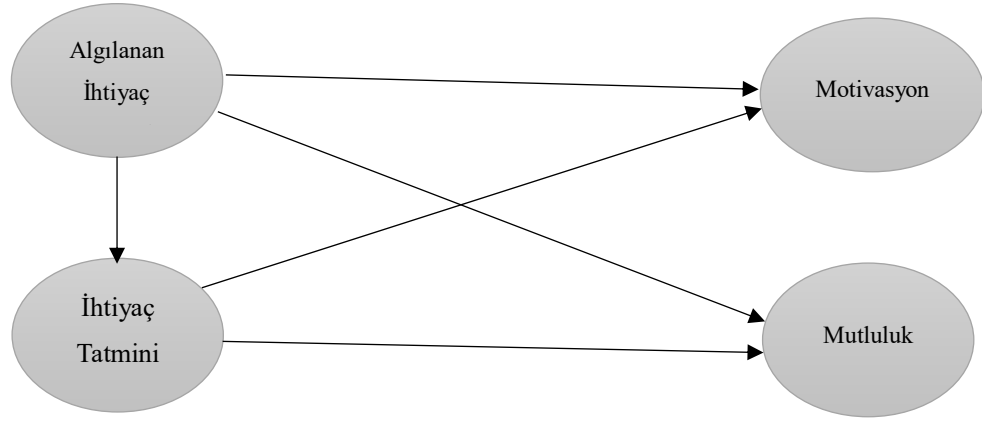
Örtük Değişken	Gözlenen Değişken	Tolerans	VIF
BEİDÖSÖ	YDÖS	0.35	2.81
	BÖS	0.30	3.24
	ÖDÖS	0.26	3.78
BETPİÖ	Yeterlilik tatmini	0.61	1.61
	İlişki tatmini	0.73	1.35
	Özerklik tatmini	0.46	2.15
BEMÖ	İçsel motivasyon	0.35	2.84
	Dışsal motivasyon	0.62	1.61
	Motivasyonsuzluk	0.41	2.39

Çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliklerinin araştırmamız özelinde belirlenebilmesi için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın başlangıcında teorik olarak oluşturulan yapısal model (Şekil 3.5) YEM ile test edilmiştir. Bu amaçla değişkenler arasında bir ölçme modeli oluşturulmuş ve bu modele ilişkin uyum indeksleri değerlendirilmiştir. YEM uygulamaları, araştırma öncesinde tahmin edilen bir modelin oluşturulmasıyla başlamaktadır (196). Oluşturulan model, değişkenler arasındaki ilişki örüntüsünü ortaya koyan bir yapıyı temsil etmektedir.

Önerilen model sonrasında gerçekleştirilen YEM analizi, bu ilişki örüntüsünün elde edilen veriler tarafından desteklenip desteklenmediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Şekil 3.5 araştırmamızda belirlenen örtük değişkenleri göstermektedir. Örtük değişken, doğrudan ölçülemeyen ancak gözlenen değişkenler aracılığıyla ölçülebilen yapıları ifade etmektedir. Çalışmamızda bu örtük yapılar doğrudan ölçülebilen ölçek maddeleri (gözlenen değişkenler) aracılığıyla analiz edilebilmektedir. YEM uygulamasında ilk olarak doğrulayıcı ölçme modelleri oluşturulmuş, daha sonra yapısal model test edilmiştir. Araştırmada yer alan örtük yapılar arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Daha önce tarafımızca belirlenen hipotezler test edilmiştir.



Şekil 3.5. Önerilen yapısal model

Verilerin betimsel istatistikleri, gruplar arası karşılaştırmalar, ölçeklerin güvenirlik analizleri ve değişkenler arasındaki korelasyonların hesaplanması lisanslı SPSS 25 istatistik programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi (DFA), yapısal modelin test edilmesi ve yol analizi uygulamalarında ise lisanslı SPSS Amos 22 programı kullanılmıştır. Analize uygun olan verilerin normal dağıldığı varsayımının kabul edilmesiyle birlikte ikili grup (bağımsız gruplar için t testi) ve ikiden fazla grupların (One-way Anova) karşılaştırılmalarında parametrik testler tercih edilmiştir. Bunun yanında değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Testi ile belirlenmiştir. Test sınamalarında anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında varsayılan hipotezleri test etmek amacıyla gerçekleştirilen analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular tablolar ve şekillerle desteklenmiştir. Çalışma bulguları;

Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine yönelik bulgular,
YEM ve path analizine ilişkin bulgular şeklinde iki grupta ele alınmıştır.

4.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmen cinsiyeti, okul dışında aktif olma ve gelir düzeyi özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1’de araştırma grubunun BES öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğine ilişkin, yaş grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik bulgular gösterilmiştir. Buna göre; BEİDÖSÖ ($F=4.753$; $p<0.01$) ve YDÖS ($F=5.349$; $p<0.01$) BÖS ($F=3.063$; $p<0.05$), ÖDÖS ($F=4.041$; $p<0.01$) alt boyutlarının tamamında 11 yaş grubu katılımcıların algıladığı ihtiyaç desteği skorları 14 yaş grubu öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksektir. Anlamlı sonuçların yönü Scheffe post hoc testi kullanılarak belirlenmiştir.

Tablo 4.1. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Yaş	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
YDÖS	11 Yaş (1)	334	4.91	1.60	5.349	0.001	1>4
	12 Yaş (2)	407	4.74	1.54			
	13 Yaş (3)	347	4.59	1.62			
	14 Yaş (4)	178	4.34	1.76			
BÖS	11 Yaş (1)	334	4.80	1.63	3.063	0.027	1>4
	12 Yaş (2)	407	4.69	1.63			
	13 Yaş (3)	347	4.50	1.70			
	14 Yaş (4)	178	4.40	1.82			
ÖDÖS	11 Yaş (1)	334	4.77	1.61	4.041	0.007	1>4
	12 Yaş (2)	407	4.59	1.65			
	13 Yaş (3)	347	4.43	1.74			
	14 Yaş (4)	178	4.27	1.87			
BEİDÖSÖ	11 Yaş (1)	334	4.83	1.49	4.753	0.003	1>4
	12 Yaş (2)	407	4.67	1.46			
	13 Yaş (3)	347	4.51	1.57			
	14 Yaş (4)	178	4.34	1.69			

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.2’de araştırma grubunun BES derslerindeki TPI tatminlerinin, yaş değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen One-way Anova testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre; BETPIÖ’de 11 yaş grubu öğrencilerin ihtiyaç tatmin puanları hem 13 yaş hem de 14 yaş grubu öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=6.167$; $p<0.001$). Yeterlilik alt boyutunda 11 yaş grubu öğrencilerin ihtiyaç tatmin puanları hem 13 yaş hem de 14 yaş grubu öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=5.033$; $p<0.01$). Özerklik tatmini alt boyutunda da benzer şekilde 11 yaş grubu öğrencilerin ihtiyaç tatmin puanları hem 13 yaş hem de 14 yaş grubu öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=7.440$; $p<0.001$). İlişki tatmini alt boyutunda ise gruplar arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.2. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde temel psikolojik ihtiyaç tatmin puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Yaş	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
Yeterlilik tatmini	11 Yaş (1)	334	4.75	1.43	5.033	0.002	1>3 1>4
	12 Yaş (2)	407	4.62	1.52			
	13 Yaş (3)	347	4.37	1.54			
	14 Yaş (4)	178	4.34	1.48			
Özerklik tatmini	11 Yaş (1)	334	4.71	1.47	7.440	0.000	1>3 1>4
	12 Yaş (2)	407	4.48	1.62			
	13 Yaş (3)	347	4.24	1.55			
	14 Yaş (4)	178	4.14	1.62			
İlişki tatmini	11 Yaş (1)	334	5.10	1.62	1.318	0.267	
	12 Yaş (2)	407	5.08	1.50			
	13 Yaş (3)	347	4.95	1.63			
	14 Yaş (4)	178	4.86	1.53			
BETPiÖ	11 Yaş (1)	334	4.85	1.22	6.167	0.000	1>3 1>4
	12 Yaş (2)	407	4.73	1.23			
	13 Yaş (3)	347	4.52	1.29			
	14 Yaş (4)	178	4.45	1.24			

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.3'te araştırma grubunun BES derslerindeki motivasyon düzeylerinin yaş değişkeni açısından, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik bulgular gösterilmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden One-way Anova analizi gerçekleştirilirken, anlamlılığın yönü Scheffe post hoc testi kullanılarak tespit edilmiştir. Buna göre, İçsel Motivasyon alt boyutunda 11 yaş grubu öğrencilerin puanları, 14 yaş grubundan anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur ($F=2.661$; $p<0.05$). Dışsal Motivasyon alt boyutunda 11 yaş grubu öğrencilerin puanları hem 13 yaş hem de 14 yaş grubu katılımcıların puanlarından, benzer şekilde 12 yaş grubunun puanları da hem 13 yaş hem de 14 yaş grubu katılımcıların puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur ($F=28.262$; $p<0.001$). Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise puan ortalamaları 11 yaş grubu ile karşılaştırıldığında 14 yaş grubu lehine anlamlıdır ($F=4.071$; $p<0.01$).

Tablo 4.3. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde motivasyon puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Yaş	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
İçsel motivasyon	11 Yaş (1)	334	4.09	1.04	2.661	0.047	1>4
	12 Yaş (2)	407	3.97	1.12			
	13 Yaş (3)	347	3.89	1.18			
	14 Yaş (4)	178	3.83	1.20			
Dışsal motivasyon	11 Yaş (1)	334	4.04	0.96	28.262	0.000	1>3
	12 Yaş (2)	407	3.86	1.04			1>4
	13 Yaş (3)	347	3.45	1.20			2>3
	14 Yaş (4)	178	3.27	1.23			2>4
Motivasyonsuzluk	11 Yaş (1)	334	1.85	0.98	4.071	0.007	4>1
	12 Yaş (2)	407	2.03	1.06			
	13 Yaş (3)	347	2.04	1.10			
	14 Yaş (4)	178	2.17	1.07			

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.4'te katılımcıların BES dersinde yaş değişkeni açısından mutluluk düzeylerine ilişkin puan ortalamaları gösterilmiştir. Tabloya göre, 11 yaş grubu öğrencilerin mutluluk düzeyi puan ortalamaları 13 yaş ve 14 yaş grubu öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=3.052$; $p<0.05$).

Tablo 4.4. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde mutluluk düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Yaş	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
BEDMDÖ	11 Yaş (1)	334	3.92	0.96	3.052	0.028	1>3 1>4
	12 Yaş (2)	407	3.84	1.03			
	13 Yaş (3)	347	3.72	1.09			
	14 Yaş (4)	178	3.70	1.10			

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

4.1.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.5'te katılımcıların cinsiyetlerine göre BES öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğinin ne düzeyde farklılaştığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçları sunulmuştur. Buna göre BEİDÖSÖ'de ihtiyaç desteği puan ortalamalarının kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Benzer şekilde YDÖS ($p<0.01$) ve ÖDÖS ($p<0.05$) alt boyutlarında da algılanan ihtiyaç

desteği skorları kız öğrenciler lehine anlamlıdır. BÖS alt boyutunda algılanan ihtiyaç desteği, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı değildir ($p>0.05$).

Tablo 4.5. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort.	S.s	t	p
YDÖS	Erkek	533	4.54	1.69	-2.719	0.007
	Kız	733	4.80	1.55		
BÖS	Erkek	533	4.54	1.75	-1.626	0.104
	Kız	733	4.69	1.63		
ÖDÖS	Erkek	533	4.42	1.75	-2.232	0.026
	Kız	733	4.64	1.66		
BEİDÖSÖ	Erkek	533	4.50	1.60	-2.365	0.018
	Kız	733	4.71	1.49		

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.6’ya göre, katılımcıların TPİ tatmin düzeyleri puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı sonuçlara rastlanılmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.6. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde temel psikolojik ihtiyaç tatmin puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek ve Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.	S.s	t	p
Yeterlilik tatmini	Erkek	533	4.56	1.51	0.240	0.810
	Kadın	733	4.54	1.50		
Özerklik tatmini	Erkek	533	4.49	1.59	1.152	0.250
	Kadın	733	4.38	1.57		
İlişki tatmini	Erkek	533	5.09	1.54	1.290	0.197
	Kadın	733	4.97	1.59		
BETPİÖ	Erkek	533	4.71	1.25	1.116	0.265
	Kadın	733	4.63	1.26		

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Katılımcıların BES dersindeki motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından Tablo 4.7’de karşılaştırılmıştır. Buna göre içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında anlamlı sonuçlar bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.7 Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde motivasyon puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort.	S.s	t	p
İçsel motivasyon	Erkek	533	4.03	1.17	1.936	0.053
	Kadın	733	3.91	1.10		
Dışsal motivasyon	Erkek	533	3.73	1.17	0.369	0.712
	Kadın	733	3.70	1.10		
Motivasyonsuzluk	Erkek	533	1.98	1.07	-0.826	0.409
	Kadın	733	2.03	1.04		

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.8’de katılımcıların BES dersindeki mutluluk düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında herhangi bir anlamlı sonuç belirlenmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.8. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde mutluluk düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort.	S.s	t	p
BEDMDÖ	Erkek	533	3.87	1.08	1.857	0.064
	Kadın	733	3.76	1.01		

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

4.1.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.9’da araştırma grubunun BES öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğinin, sınıf düzeyi değişkenine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik bulgular gösterilmiştir. One-way Anova analiz sonuçlarına göre, BEİDÖSÖ ve ÖDÖS alt boyutunda 5. sınıf öğrencilerin ihtiyaç desteği puan ortalamalarının, 7. sınıf öğrenci grubundan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). YDÖS alt boyutunda ise 6. sınıf öğrenci grubunun ihtiyaç desteği puan ortalamaları, 7. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=4.952$; $p<0.01$). BÖS alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre sonuçların anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4.9. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
YDÖS	5.Sınıf (1)	273	4.83	1.66	4.952	0.002	2>3
	6.Sınıf (2)	386	4.87	1.50			
	7.Sınıf (3)	302	4.46	1.58			
	8.Sınıf (4)	305	4.56	1.73			
BÖS	5.Sınıf (1)	273	4.77	1.69	2.558	0.054	
	6.Sınıf (2)	386	4.74	1.58			
	7.Sınıf (3)	302	4.48	1.63			
	8.Sınıf (4)	305	4.50	1.83			
ÖDÖS	5.Sınıf (1)	273	4.76	1.66	2.916	0.033	1>3
	6.Sınıf (2)	386	4.61	1.61			
	7.Sınıf (3)	302	4.40	1.66			
	8.Sınıf (4)	305	4.42	1.87			
BEİDÖSÖ	5.Sınıf (1)	273	4.79	1.55	3.808	0.010	1>3
	6.Sınıf (2)	386	4.74	1.42			
	7.Sınıf (3)	302	4.45	1.49			
	8.Sınıf (4)	305	4.49	1.69			

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.10’da araştırma grubunun BES derslerinde TPI tatminlerinin, sınıf düzeyi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen One-way Anova testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre; BETPIÖ’de 5. sınıf öğrencilerin puan ortalamalarının hem 7. sınıf hem de 8. sınıf katılımcılardan, 6. sınıf öğrencilerin ise 7. sınıf katılımcılardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($F=8.992$; $p<0.001$). Yeterlilik tatmini alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin puanları, 7. sınıf öğrenci grubuna göre anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=7.431$; $p<0.001$). Özerklik tatmini alt boyutunda 5. sınıf öğrencilerin puan ortalamaları hem 7. sınıf hem de 8. sınıf öğrencilerinden, 6. Sınıf öğrencilerinin puanları ise 7 sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=9.873$; $p<0.001$). İlişki tatmini alt boyutunda ise gruplar arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.10. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde temel psikolojik ihtiyaç tatmin puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
Yeterlilik tatmini	5.Sınıf (1)	273	4.79	1.43	7.431	0.000	1>3 2>3
	6.Sınıf (2)	386	4.68	1.48			
	7.Sınıf (3)	302	4.26	1.54			
	8.Sınıf (4)	305	4.45	1.51			
İlişki tatmini	5.Sınıf (1)	273	5.17	1.63	2.215	0.085	
	6.Sınıf (2)	386	5.05	1.49			
	7.Sınıf (3)	302	4.84	1.66			
	8.Sınıf (4)	305	5.02	1.52			
Özerklik tatmini	5.Sınıf (1)	273	4.76	1.50	9.873	0.000	1>3 1>4 2>3
	6.Sınıf (2)	386	4.54	1.57			
	7.Sınıf (3)	302	4.10	1.58			
	8.Sınıf (4)	305	4.31	1.58			
BETPiÖ	5.Sınıf (1)	273	4.91	1.25	8.992	0.000	1>3 1>4 2>3
	6.Sınıf (2)	386	4.76	1.20			
	7.Sınıf (3)	302	4.40	1.29			
	8.Sınıf (4)	305	4.60	1.24			

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.11’de araştırma grubunun BES derslerindeki motivasyon seviyelerinin, sınıf düzeyi değişkeni açısından, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik bulgular gösterilmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden One-way Anova analizi gerçekleştirilirken, anlamlılığın yönü Scheffe post hoc testi kullanılarak tespit edilmiştir. Buna göre, Dışsal Motivasyon alt boyutunda 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerin puan ortalamalarının hem 7. Sınıf hem de 8. Sınıf öğrenci gruplarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($F=25.815$; $p<0.001$). İçsel Motivasyon ve Motivasyonsuzluk alt boyutlarına ilişkin sonuçlar, sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı değildir ($p>0.05$).

Tablo 4.11. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde motivasyon puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
İçsel motivasyon	5.Sınıf (1)	273	4.06	1.09	1.627	0.181	
	6.Sınıf (2)	386	4.00	1.08			
	7.Sınıf (3)	302	3.88	1.16			
	8.Sınıf (4)	305	3.90	1.20			
Dışsal motivasyon	5.Sınıf (1)	273	4.05	0.98	25.815	0.000	1>3
	6.Sınıf (2)	386	3.90	1.01			1>4
	7.Sınıf (3)	302	3.53	1.14			2>3
	8.Sınıf (4)	305	3.36	1.24			2>4
Motivasyonsuzluk	5.Sınıf (1)	273	1.90	1.03	2.255	0.080	
	6.Sınıf (2)	386	1.97	1.02			
	7.Sınıf (3)	302	2.04	1.08			
	8.Sınıf (4)	305	2.12	1.09			

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.12’de katılımcıların BES dersinde sınıf düzeyi değişkeni açısından mutluluk seviyeleri puan ortalamaları gösterilmiştir. Tabloya göre, 5. sınıf ve 6. sınıf gruplarında yer alan öğrencilerin mutluluk düzeyi puan ortalamaları, 7. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=3.853$; $p<0.01$).

Tablo 4.12. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde mutluluk düzeyi puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
BEDMDÖ	5.Sınıf (1)	273	3.90	1.02	3.853	0.009	1>3
	6.Sınıf (2)	386	3.89	0.98			2>3
	7.Sınıf (3)	302	3.65	1.07			
	8.Sınıf (4)	305	3.78	1.10			

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

4.1.4. Öğretmen Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcıların algıladıkları ihtiyaç desteğinin, BES öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.13’te sunulmuştur. Buna göre YDÖS alt boyutunda puanlar, erkek BES öğretmenleri lehine anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). BEİDÖSÖ ile BÖS ve ÖDÖS alt boyutlarında öğretmen cinsiyeti açısından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.13. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği puanlarının öğretmen cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Öğretmen Cinsiyeti	N	Ort.	S.s	t	p
YDÖS	Erkek	890	4.75	1.63	2.056	0.040
	Kadın	376	4.55	1.58		
BÖS	Erkek	890	4.62	1.66	-0.250	0.803
	Kadın	376	4.65	1.73		
ÖDÖS	Erkek	890	4.57	1.70	0.588	0.556
	Kadın	376	4.51	1.71		
BEİDÖSÖ	Erkek	890	4.65	1.53	0.847	0.397
	Kadın	376	4.57	1.54		

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.14'e göre, katılımcıların TPİ tatmin düzeyleri puan ortalamaları öğretmen cinsiyeti değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı sonuçlara rastlanılmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.14. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde temel psikolojik ihtiyaç tatmin puanlarının öğretmen cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Öğretmen Cinsiyeti	N	Ort.	S.s	t	p
Yeterlilik tatmini	Erkek	890	4.59	1.50	1.467	0.143
	Kadın	376	4.45	1.50		
Özerklik tatmini	Erkek	890	4.48	1.60	1.824	0.068
	Kadın	376	4.30	1.52		
İlişki tatmini	Erkek	890	5.05	1.56	0.852	0.394
	Kadın	376	4.96	1.60		
BETPİÖ	Erkek	890	4.70	1.27	1.704	0.089
	Kadın	376	4.57	1.22		

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Katılımcıların BES derslerindeki motivasyon düzeylerinin öğretmen cinsiyeti değişkeni açısından ne derecede farklılaştığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.15'te sunulmuştur. Dışsal Motivasyon alt boyutunda puan ortalamalarının erkek öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). İçsel motivasyon ve Motivasyonsuzluk alt boyutlarında öğretmen cinsiyeti açısından anlamlı sonuçlar bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.15. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde motivasyon puanlarının öğretmen cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Öğretmen Cinsiyeti	N	Ort.	S.s	t	p
İçsel motivasyon	Erkek	890	3.96	1.13	-0.076	0.940
	Kadın	376	3.96	1.14		
Dışsal motivasyon	Erkek	890	3.76	1.11	2.164	0.031
	Kadın	376	3.61	1.17		
Motivasyonsuzluk	Erkek	890	1.99	1.06	-0.895	0.371
	Kadın	376	2.05	1.05		

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.16'ya göre katılımcıların BES dersindeki mutluluk düzeyleri öğretmen cinsiyeti değişkeni açısından karşılaştırıldığında herhangi bir anlamlı sonuç tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.16. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde mutluluk düzeyi puanlarının öğretmen cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Öğretmen Cinsiyeti	N	Ort.	S.s	t	p
BEDMDÖ	Erkek	890	3.82	1.06	0.542	0.588
	Kadın	376	3.78	1.00		

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

4.1.5. Okul Dışında Fiziksel Olarak Aktif Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.17' ye göre katılımcıların, okul BES dersleri dışında fiziksel aktivite veya egzersize katılıp katılmama durumlarına göre algıladıkları ihtiyaç desteği puanlarındaki farklılaşma anlamlı değildir ($p>0.05$).

Tablo 4.17. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği puanlarının okul dışında fiziksel olarak aktif olma değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Fiziksel Aktivite	N	Ort.	S.s	t	p
YDÖS	Evet	593	4.70	1.66	0.124	0.902
	Hayır	673	4.68	1.58		
BÖS	Evet	593	4.68	1.73	1.127	0.260
	Hayır	673	4.58	1.64		
ÖDÖS	Evet	593	4.60	1.73	0.935	0.350
	Hayır	673	4.51	1.68		
BEİDÖSÖ	Evet	593	4.66	1.58	0.799	0.424
	Hayır	673	4.59	1.50		

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.18’de katılımcıların, okul BES dersleri dışında fiziksel aktivite veya egzersize katılıp katılmama durumlarına göre TPI tatmin puanlarına ilişkin bulgular gösterilmiştir. Buna göre BETPIÖ ($p<0.001$) ile Yeterlilik Tatmini ($p<0.001$), Özerklik Tatmini ($p<0.01$) ve İlişki Tatmini ($p<0.05$) alt boyutlarında puan ortalamalarının, okul dışında fiziksel aktivite veya egzersize katılan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.18. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde temel psikolojik ihtiyaç tatmin puanlarının okul dışında fiziksel olarak aktif olma değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Fiziksel Aktivite	N	Ort.	S.s	t	p
Yeterlilik tatmini	Evet	593	4.75	1.52	4.624	0.000
	Hayır	673	4.37	1.46		
Özerklik tatmini	Evet	593	4.56	1.61	2.791	0.005
	Hayır	673	4.31	1.54		
İlişki tatmini	Evet	593	5.14	1.61	2.437	0.015
	Hayır	673	4.92	1.53		
BETPIÖ	Evet	593	4.82	1.29	4.015	0.000
	Hayır	673	4.53	1.20		

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.19’a göre katılımcıların, okul dışında fiziksel aktivite veya egzersize katılıp katılmama durumlarına göre BES derslerindeki motivasyon düzeylerinde herhangi bir anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.19. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde motivasyon puanlarının okul dışında fiziksel olarak aktif olma değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Fiziksel Aktivite	N	Ort.	S.s	t	p
İçsel motivasyon	Evet	593	3.97	1.15	0.327	0.743
	Hayır	673	3.95	1.11		
Dışsal motivasyon	Evet	593	3.76	1.14	1.237	0.216
	Hayır	673	3.68	1.12		
Motivasyonsuzluk	Evet	593	1.97	1.06	-1.084	0.279
	Hayır	673	2.04	1.05		

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.20'ye göre katılımcıların, okul dışında fiziksel aktivite veya egzersize katılıp katılmama durumlarına göre BES derslerindeki mutluluk düzeylerinde herhangi bir anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.20. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde mutluluk düzeyi puanlarının okul dışında fiziksel olarak aktif olma değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Fiziksel Aktivite	N	Ort.	S.s	t	p
BEDMDÖ	Evet	593	3.86	1.06	1.504	0.133
	Hayır	673	3.77	1.02		

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

4.1.6. Aylık Gelir Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.21'de öğrencilerin BES derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğinin, aylık gelir değişkenine göre ne derece değiştiğini belirlemek için gerçekleştirilen One-way Anova analiz sonuçları sunulmuştur. Buna göre, BEİDÖSÖ'de 1-19999 TL aylık gelire sahip olan grubun puan ortalamaları, 40000-59000 TL ile 60000 TL ve üzeri aylık gelire sahip olan gruplara göre anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=4.781$; ($p<0.01$)). BÖS alt boyutunda 1-19999 TL aylık gelire sahip olan grubun puan ortalamaları, 40000-59000 TL ile 60000 TL ve üzeri aylık gelire sahip olan gruplara göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Bunun yanında 20000-39999 TL aylık gelir grubunun algılanan bağıllık desteği puan ortalamalarının 60000 TL ve üstü aylık gelire sahip olan gruptan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($F=5.486$; ($p<0.001$)). ÖDÖS alt boyutunda 1-19999 TL aylık gelire sahip olan grubun puan ortalamaları 40000-59000 TL ile 60000 TL ve üzeri aylık gelire sahip olan gruplara göre anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=5.527$;

($p<0.001$). YDÖS alt boyutunda aylık gelir değişkenine göre anlamlı bir sonuca rastlanılmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.21. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği puanlarının aylık gelir değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Aylık Gelir	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
YDÖS	Bildirmedi (1)	300	4.75	1.57	2.094	0.079	
	1-19999 TL (2)	287	4.83	1.45			
	20000-39999 TL (3)	355	4.71	1.69			
	40000-59999 TL (4)	170	4.42	1.72			
	60000 TL ve üstü (5)	154	4.56	1.69			
BÖS	Bildirmedi (1)	300	4.71	1.69	5.486	0.000	2>4
	1-19999 TL (2)	287	4.81	1.46			2>5
	20000-39999 TL (3)	355	4.75	1.68			3>5
	40000-59999 TL (4)	170	4.27	1.78			
	60000 TL ve üstü (5)	154	4.24	1.85			
ÖDÖS	Bildirmedi (1)	300	4.66	1.69	5.527	0.000	2>4
	1-19999 TL (2)	287	4.82	1.51			2>5
	20000-39999 TL (3)	355	4.56	1.75			
	40000-59999 TL (4)	170	4.22	1.70			
	60000 TL ve üstü (5)	154	4.18	1.84			
BEİDÖSÖ	Bildirmedi (1)	300	4.71	1.54	4.781	0.001	2>4
	1-19999 TL (2)	287	4.82	1.34			2>5
	20000-39999 TL (3)	355	4.67	1.59			
	40000-59999 TL (4)	170	4.30	1.58			
	60000 TL ve üstü (5)	154	4.32	1.65			

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.22’de araştırma grubunun BES derslerinde TPI tatminlerinin, aylık gelir değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen One-way Anova testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre; İlişki Tatmini alt boyutunda 20000-39999 TL arası aylık gelire sahip olan grubun puan ortalamasının 1-19999 TL aylık gelire sahip olan gruptan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($F=3.383$; $p<0.01$). BETPIÖ ile Yeterlilik Tatmini ve Özerklik Tatmini alt boyutlarında ise gruplar arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.22. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde temel psikolojik ihtiyaç tatmin puanlarının aylık gelir değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Aylık Gelir	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
Yeterlilik tatmini	Bildirmedi (1)	300	4.59	1.47	1.002	0.405	
	1-19999 TL (2)	287	4.40	1.40			
	20000-39999 TL (3)	355	4.62	1.51			
	40000-59999 TL (4)	170	4.58	1.56			
	60000 TL ve üstü (5)	154	4.55	1.67			
Özerklik tatmini	Bildirmedi (1)	300	4.45	1.55	1.796	0.127	
	1-19999 TL (2)	287	4.51	1.42			
	20000-39999 TL (3)	355	4.52	1.60			
	40000-59999 TL (4)	170	4.21	1.60			
	60000 TL ve üstü (5)	154	4.25	1.79			
İlişki tatmini	Bildirmedi (1)	300	4.99	1.66	3.383	0.009	3>2
	1-19999 TL (2)	287	4.75	1.63			
	20000-39999 TL (3)	355	5.15	1.45			
	40000-59999 TL (4)	170	5.15	1.46			
	60000 TL ve üstü (5)	154	5.15	1.64			
BETPİÖ	Bildirmedi (1)	300	4.68	1.27	1.152	0.331	
	1-19999 TL (2)	287	4.55	1.17			
	20000-39999 TL (3)	355	4.76	1.22			
	40000-59999 TL (4)	170	4.65	1.23			
	60000 TL ve üstü (5)	154	4.65	1.46			

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.23'te araştırma grubunun BES derslerindeki motivasyon düzeylerinin, aylık gelir grupları açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular gösterilmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden One-way Anova analizi gerçekleştirilirken, anlamlılığın yönü Scheffe post hoc testi kullanılarak tespit edilmiştir. Buna göre, İçsel Motivasyon alt boyutunda aylık gelirini bildirmeyen grubun puan ortalamaları, 40000-59999 TL aylık gelire sahip olan grup ile 60000 TL ve üstü gelire sahip olan grubun puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek tespit edilmiştir. Benzer şekilde 1-19999 TL aylık gelire sahip olan grubun içsel motivasyon puan ortalamaları, 40000-59999 TL ve 60000 TL ve üstü aylık gelire sahip olan gruptan anlamlı bir şekilde yüksektir. Buna ek olarak yine 20000-39999 TL aylık gelir grubunun içsel motivasyon puan ortalamalarının 60000 TL ve üstü gelire sahip olan grubun ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir ($F=8.359$; $p<0.001$). Motivasyonsuzluk alt boyutunda 60000 TL ve üstü aylık gelir düzeyine sahip olan grubun puan ortalamaları aylık gelirini bildirmeyen 1-19999 TL ve 20000-39999 TL aylık geliri olan grupların ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir ($F=7.774$;

$p<0.001$). Dışsal Motivasyon alt boyutuna ilişkin sonuçlar, gruplar arasında aylık gelir değişkeni açısından anlamlı değildir ($p>0.05$).

Tablo 4.23. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde motivasyon puanlarının aylık gelir değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Aylık Gelir	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
İçsel motivasyon	Bildirmedi (1)	300	4.12	1.01	8.359	0.000	1>4
	1-19999 TL (2)	287	4.08	1.01			1>5
	20000-39999 TL (3)	355	4.00	1.12			2>4
	40000-59999 TL (4)	170	3.75	1.20			2>5
	60000 TL ve üstü (5)	154	3.58	1.38			3>5
Dışsal motivasyon	Bildirmedi (1)	300	3.62	1.14	2.303	0.057	
	1-19999 TL (2)	287	3.84	1.02			
	20000-39999 TL (3)	355	3.76	1.18			
	40000-59999 TL (4)	170	3.73	1.12			
	60000 TL ve üstü (5)	154	3.55	1.16			
Motivasyonsuzluk	Bildirmedi (1)	300	1.87	0.99	7.774	0.000	5>1
	1-19999 TL (2)	287	1.94	0.89			5>2
	20000-39999 TL (3)	355	1.94	1.03			5>3
	40000-59999 TL (4)	170	2.18	1.13			
	60000 TL ve üstü (5)	154	2.37	1.31			

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

Tablo 4.24'te katılımcıların BES dersinde aylık gelir değişkeni açısından mutluluk seviyeleri puan ortalamaları gösterilmiştir. Tabloya göre, aylık gelirini bildirmeyen grup ile 1-19999 TL aylık gelire sahip olan grubun BES derslerindeki mutluluk düzeyi puan ortalamalarının hem 40000-59999 TL aylık gelir grubu hem de 60000 TL ve üstü aylık gelire sahip olan gruptan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($F=6.470$; $p<0.001$).

Tablo 4.24. Ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde mutluluk düzeyi puanlarının aylık gelir değişkenine göre karşılaştırılması

Ölçek	Aylık Gelir	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
BEDMDÖ	Bildirmedi (1)	300	3.97	0.97	6.470	0.000	1>4
	1-19999 TL (2)	287	3.92	0.91			1>5
	20000-39999 TL (3)	355	3.79	1.05			2>4
	40000-59999 TL (4)	170	3.57	1.15			2>5
	60000 TL ve üstü (5)	154	3.60	1.19			

Ss: Standart Sapma

Ort: Ortalama

4.2. YEM ve Path Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak test edilecek olan yapısal model belirlenmiştir (Şekil 3.5). Bu model “BEİDÖSÖ”, “BETPİÖ”, “İçsel Motivasyon”, Dışsal Motivasyon”, “Motivasyonsuzluk” ve “BEDMDÖ” örtük değişkenlerinden oluşmaktadır. Bu örtük değişkenler ise toplam 24 gözlenen değişkenden meydana gelmektedir. BEİDÖSÖ alt boyutları YDÖS, BÖS ve ÖDÖS ile BETPİÖ alt boyutları Yeterlilik Tatmini, Özerklik Tatmini ve İlişki Tatmini modele gözlenen değişkenler olarak alınmıştır. Araştırma kapsamında YEM analizi uygulaması;

- Ölçüm modelinin test edilmesi ve
- Yapısal modelin test edilmesi olmak üzere iki aşamalı gerçekleştirilmiştir.

4.2.1. Ölçüm Modelinin Test Edilmesi

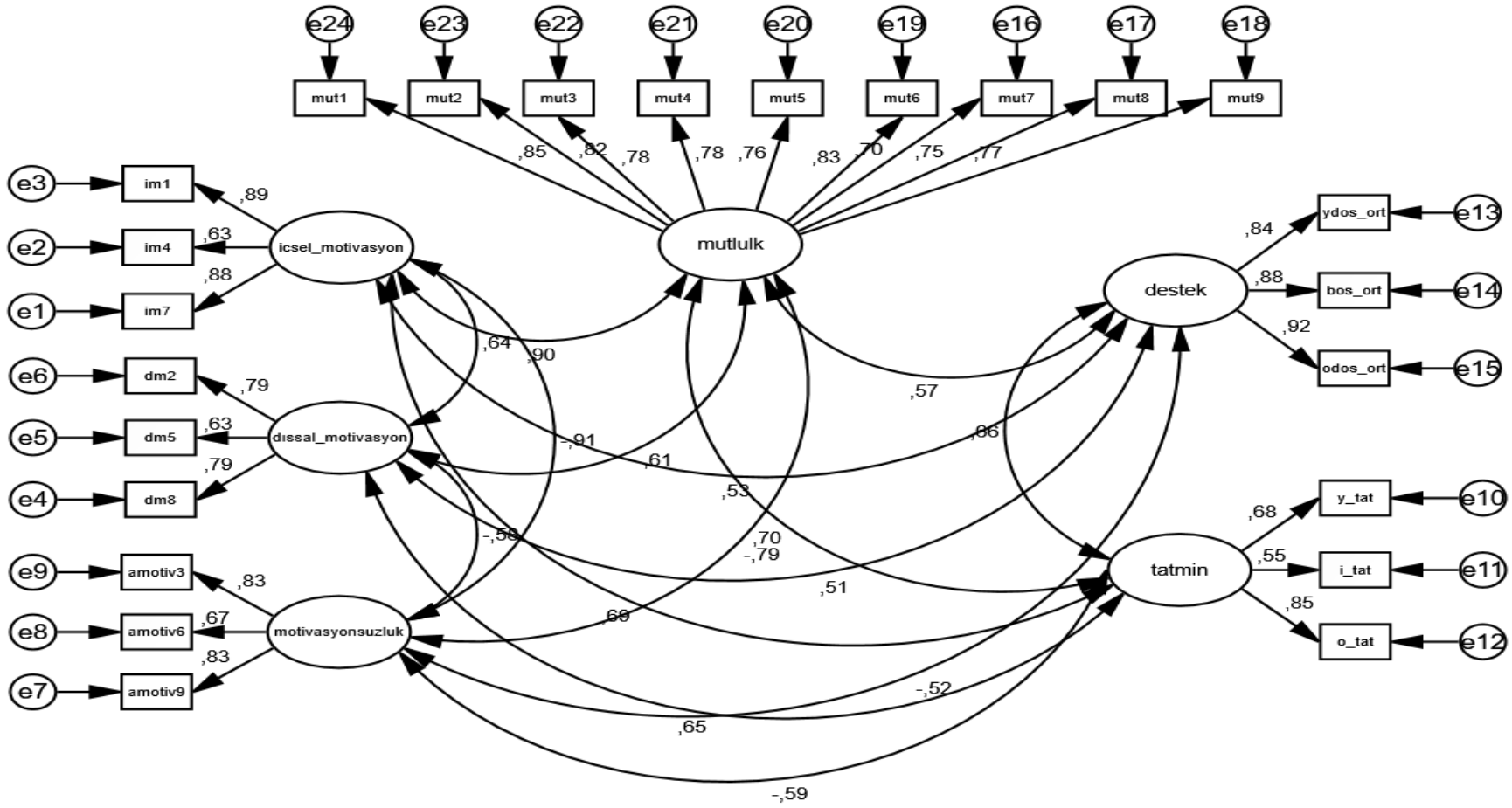
Araştırmada yapısal modelin test edilmesinden önce ölçüm modeli test edilmiştir (Şekil 4.1). Ölçüm modeli analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri χ^2/sd (812.98/237)=3.43, GFI=0.94, SRMR=0.02, CFI=0.97; IFI=0.97; RMSEA=0.04 şeklinde hesaplanmıştır. Bu değerlere göre modelin veri ile kabul edilebilir ve iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Maksimum olabilirlik tahmin sonuçlarında regresyon ağırlıklarının tamamının anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.001$). Standardize edilmiş faktör yüklerinin 0.5’in üzerinde (Tablo 4.25) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.25. Ölçüm modeline ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayıları

Gözlenen Değişken		Örtük Değişken	Tahmin
İçsel motivasyon 7	<---	İçsel motivasyon	0.880
İçsel motivasyon 4	<---	İçsel motivasyon	0.634
İçsel motivasyon 1	<---	İçsel motivasyon	0.890
Dışsal motivasyon 8	<---	Dışsal motivasyon	0.786
Dışsal motivasyon 5	<---	Dışsal motivasyon	0.633
Dışsal motivasyon 2	<---	Dışsal motivasyon	0.794
Amotivasyon 9	<---	Motivasyonsuzluk	0.828
Amotivasyon 6	<---	Motivasyonsuzluk	0.673
Amotivasyon 3	<---	Motivasyonsuzluk	0.830
Yeterlilik tatmini	<---	Tatmin	0,676
İlişki tatmini	<---	Tatmin	0.550
Özerklik tatmini	<---	Tatmin	0.850
Yeterlilik D.Ö.S	<---	İhtiyaç Destekleyici Ö.S	0.843
Bağlılık D.Ö.S	<---	İhtiyaç Destekleyici Ö.S	0.878
Özerklik D.Ö.S	<---	İhtiyaç Destekleyici Ö.S	0.920
Mutluluk7	<---	Mutluluk	0.696
Mutluluk8	<---	Mutluluk	0.746
Mutluluk9	<---	Mutluluk	0.765
Mutluluk6	<---	Mutluluk	0.831
Mutluluk5	<---	Mutluluk	0.765
Mutluluk4	<---	Mutluluk	0.777
Mutluluk3	<---	Mutluluk	0.784
Mutluluk2	<---	Mutluluk	0.824
Mutluluk1	<---	Mutluluk	0.850

Analiz sonucunda elde edilen bu değerlerle ölçüm modelinin doğrulandığı ifade edilebilir. Ölçüm modeli doğrulandığı için bir sonraki aşama olarak yapısal modelin test edilmesine geçilebileceğine karar verilmiştir.



Şekil 4.1. Ölçüm Modeline Ait Standardize Yol Diyagramı Sonuçları

4.2.2. Yapısal Modelin Test Edilmesi

Araştırma kapsamında oluşturulan modele ilişkin (Şekil 3.5) ölçüm modeli test edilmiş ve ölçüm modeli doğrulanmıştır. Bu bölümde yapısal modeli test etmek amacıyla bir analiz gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak, öğrencilerin BES öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğinin, TPİ tatminleri ve onların bu dersteki motivasyon düzeyleri üzerine yordayıcı etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda oluşturulan modelde algılanan ihtiyaç desteği dışsal değişken, TPİ tatmini, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk ise içsel değişkenlerdir. Bu kapsamda test edilen modele ilişki uyum iyiliği değerleri χ^2/sd (167.10/80)=2.089; GFI=0.98; AGFI=0.97; SRMR=0.02; CFI=0.99; IFI=0.99; RMSEA=0.029 olarak tespit edilmiştir. Tablo 4.26'ya göre analiz sonucu elde edilen tüm uyum değerleri iyi uyum referans aralığındadır. Test edilen yapısal modelin veriyle iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

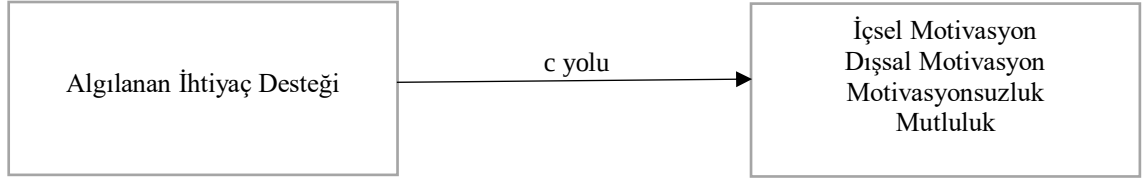
Tablo 4.26. Yapısal modele (1) ilişkin uyum iyiliği değerleri

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir	Elde edilen uyum değerleri
Ki kare (χ^2/df)	<3	$3 < (\chi^2/df) < 5$	2.089
RMSEA	<0.05	<0.08	0.029
SRMR	<0.05	<0.08	0.02
CFI	>0.95	>0.90	0.99
GFI	>0.95	>0.90	0.98
IFI	>0.95	>0.90	0.99
AGFI	>0.95	>0.90	0.97

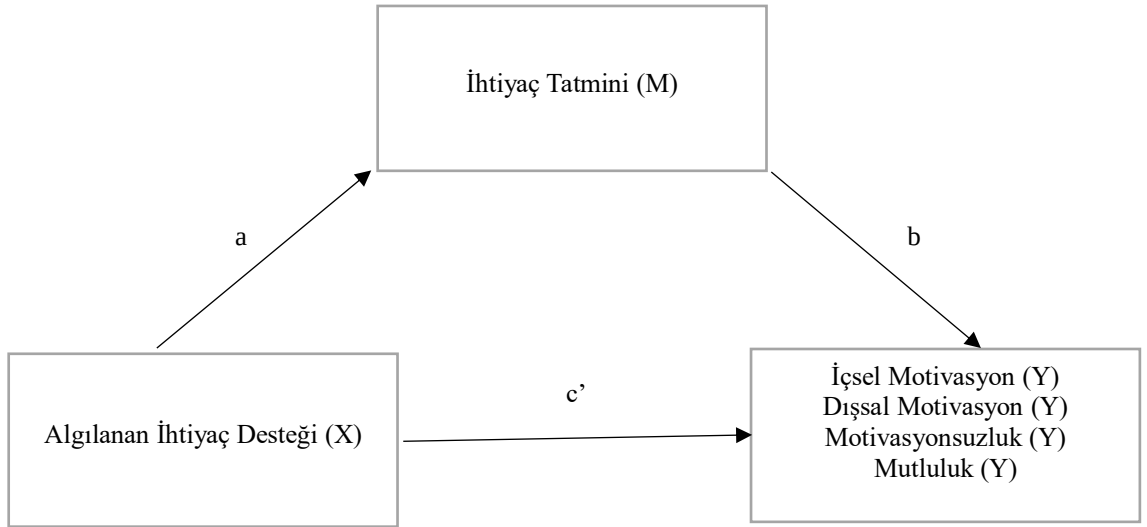
Geliştirilen ve test edilen Yapısal Model (1) ile analiz sonucunda elde edilen standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 4.4 de gösterilmiştir. Şekil 4.4'te sunulmuş olan analiz sonuçlarına göre ihtiyaç destekleyici öğretim stilinden TPİ tatminine ($\beta=0.66$; $t=21.436$; $p<.001$), içsel motivasyona ($\beta=0.13$; $t=3.333$; $p<.001$) dışsal motivasyona ($\beta=0.16$; $t=3.735$; $p<.001$) giden yol katsayısının pozitif, motivasyonsuzluğa ($\beta=-0.23$; $t=-5.529$; $p<.001$) giden yol katsayısının ise negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bunun yanında TPİ tatmininden (BETPİÖ) içsel motivasyona ($\beta=0.61$; $t=13.522$; $p<.001$) dışsal motivasyona ($\beta=0.54$; $t=11.156$; $p<.001$) giden yol katsayısının pozitif, motivasyonsuzluğa ($\beta=-0.44$; $t=-9.701$; $p<.001$) giden yol katsayısının ise negatif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca varyansın bağımsız değişkenler tarafından açıklanan yüzdesini ifade eden R^2 değerleri

incelendiğinde, TPI tatmininin (BETPIÖ) %43'ü ihtiyaç destekleyici öğretim stili (BEİDÖSÖ) tarafından açıklanmaktadır ($r^2= 0.429$). Bunun yanında içsel motivasyonun %49'u ($r^2=0.492$), dışsal motivasyonun %43'ü ($r^2= 0.430$) ve motivasyonsuzluğun %38'i ($r^2=0.382$) TPI tatmini ve ihtiyaç destekleyici öğretim stili tarafından açıklanmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin BES öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğinin motivasyonel süreçlere ve mutluluk düzeyine etkisinde TPI tatmininin aracı rolü test edilmiştir. Aracı etki analizinde Bootstrap yöntemi kullanılmış ve 5000 yeniden örnekleme seçeneği tercih edilmiştir. Bootstrap yönteminin aracı değişken analizlerinde son derece güvenilir sonuçlar verdiği bilinmektedir. Bunun yanında bir değişkenin aracılık etkisinden söz edebilmek için analiz neticesinde elde edilen değerlerin %95 güven aralığında sıfır (0) değerini kapsamaması gerekmektedir (180).



Şekil 4.2. Basit etki modeli



Şekil 4.3. Aracı etkili model

Tablo 4.27'de yer alan Bootstrap sonuçlarına göre algılanan ihtiyaç desteğinin, ihtiyaç tatmini vasıtasıyla içsel motivasyon üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu

belirlenmiştir ($\beta = 0.399$; %95 güven aralığında [0.335-0.473]). Güven aralığı alt ve üst sınırlarının sıfır (0) değerini içermediği görülmektedir. Bu sonuçlar, algılanan ihtiyaç destekleyici öğretim tarzının, içsel motivasyon üzerine etkisinde ihtiyaç tatmininin kısmi aracılık ettiğini göstermektedir.

Tablo 4.27. Algılanan ihtiyaç desteğinin içsel motivasyona etkisinde ihtiyaç tatmininin aracı rolü

Tahmin değişkenleri	Sonuç değişkenleri			
	İhtiyaç Tatmini		İçsel Motivasyon	
	β	SH	β	SH
İhtiyaç desteği (c yolu)	-	-	0.529***	0.021
R^2	-	-	0.279	
İhtiyaç desteği (a yolu)	0.655***	0.023	-	-
R^2	0.429		-	-
İhtiyaç desteği (c' yolu)	-		0.129***	0.029
İhtiyaç Tatmini (b yolu)	-		0.610***	0.053
R^2	-		0.492	
Dolaylı etki	-		0.399 (0.335-0.473)	

Not:*** $p < 0.001$ SH= Standart Hata; Bootstrap resample=5000; Parantez içindeki değerler alt ve üst sınır güven aralığı değerleridir.

Tablo 4.28'de yer alan Bootstrap sonuçlarına göre algılanan ihtiyaç desteğinin, ihtiyaç tatmini vasıtasıyla dışsal motivasyon üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta = 0.354$; %95 güven aralığında [0.290-0.424]). Güven aralığı alt ve üst sınırlarının sıfır (0) değerini içermediği görülmektedir. Bu sonuçlar, algılanan ihtiyaç destekleyici öğretim tarzının, dışsal motivasyon üzerine etkisinde ihtiyaç tatmininin kısmi aracılık ettiğini göstermektedir.

Tablo 4.28. Algılanan ihtiyaç desteğinin dışsal motivasyona etkisinde ihtiyaç tatmininin aracı rolü

Tahmin değişkenleri	Sonuç değişkenleri			
	İhtiyaç Tatmini		Dışsal Motivasyon	
	β	SH	β	SH
İhtiyaç desteği (c yolu)	-	-	0.513***	0.022
R^2	-	-	0.263	
İhtiyaç desteği (a yolu)	0.655***	0.023	-	-
R^2	0.429		-	-
İhtiyaç desteği (c' yolu)	-		0.159***	0.030
İhtiyaç Tatmini (b yolu)	-		0.541***	0.053
R^2	-		0.430	
Dolaylı etki	-		0.354 (0.290-0.424)	

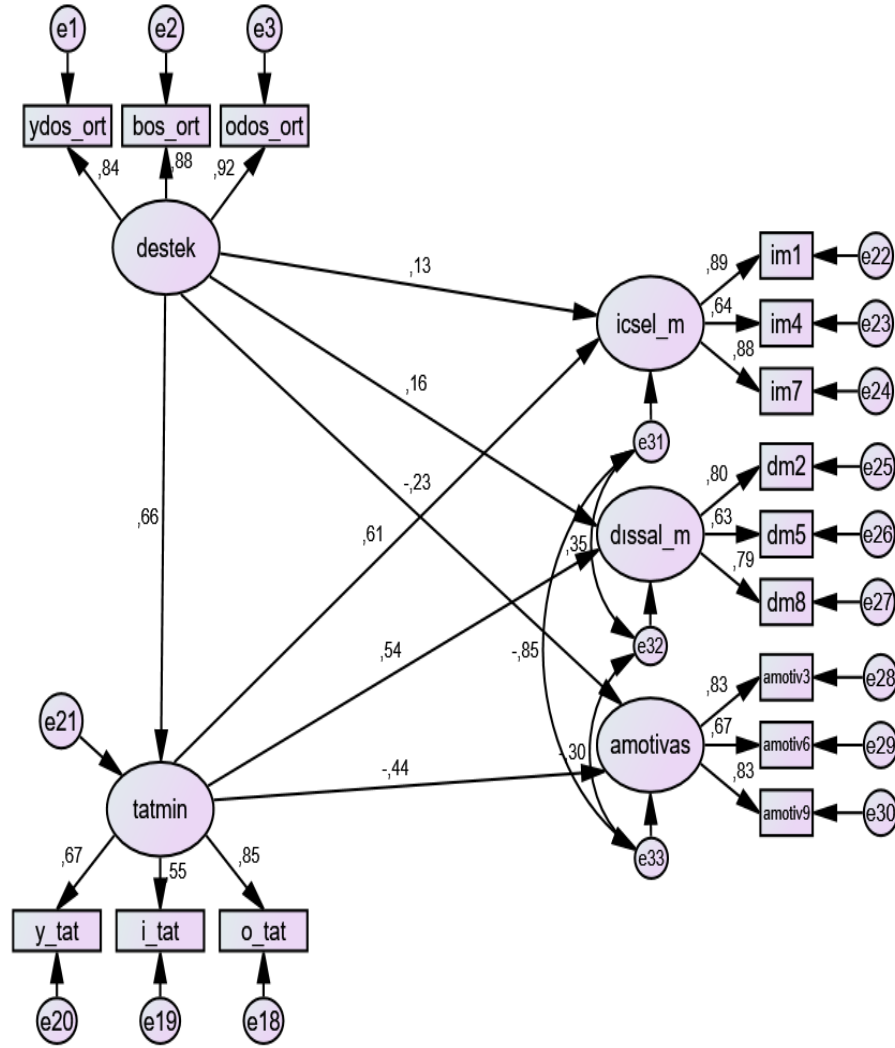
Not:*** $p < 0.001$ SH= Standart Hata; Bootstrap resample=5000; Parantez içindeki değerler alt ve üst sınır güven aralığı değerleridir.

Tablo 4.29’da yer alan Bootstrap sonuçlarına göre algılanan ihtiyaç desteğinin, ihtiyaç tatmini vasıtasıyla motivasyonsuzluk üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta = -0.291$; %95 güven aralığında $[-0.365/-0.224]$). Güven aralığı alt ve üst sınırlarının sıfır (0) değerini içermediği görülmektedir. Bu sonuçlar, algılanan ihtiyaç destekleyici öğretim tarzının, motivasyonsuzluk üzerine etkisinde ihtiyaç tatmininin kısmi aracılık ettiğini göstermektedir.

Tablo 4.29. Algılanan ihtiyaç desteğinin motivasyonsuzluğa etkisinde ihtiyaç tatmininin aracı rolü

Tahmin değişkenleri	Sonuç değişkenleri			
	İhtiyaç Tatmini		Motivasyonsuzluk	
	β	SH	β	SH
İhtiyaç desteği (c yolu)	-	-	-0.520***	0.019
R^2	-	-	0.270	
İhtiyaç desteği (a yolu)	0.655***	0.023	-	-
R^2		0.429	-	-
İhtiyaç desteği (c’ yolu)	-		-0.229***	0.026
İhtiyaç Tatmini (b yolu)	-		-0.444***	0.045
R^2	-		0.383	
Dolaylı etki	-		-0.291 (-0.365/-0.224)	

Not:*** $p < 0,001$ SH= Standart Hata; Bootstrap resample=5000; Parantez içindeki değerler alt ve üst sınır güven aralığı değerleridir.



ydos= yeterlilik destekleyici öğretim stili, *bos*= bağıllık öğretim stili, *odos*= özerklik destekleyici öğretim stili, *y_tat*= yeterlilik tatmini, *i_tat*= ilişki tatmini, *o_tat*= özerklik tatmini, *icssel_m*= içsel motivasyon, *dissal_m*= dışsal motivasyon, *amotivas*=motivasyonsuzluk.

Şekil 4.4. Yapısal modele (1) ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları

Araştırmada öğretmenden algılanan ihtiyaç desteği, TPİ desteği, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk değişkenlerinden oluşan model test edilmiştir. Veriler normal dağıldığı için maksimum olabilirlik hesaplama yöntemi seçilerek gerçekleştirilen analiz sonucunda uyum indeksi değerleri incelenmiş ve iyi uyum değerlerine ulaşıldığı belirlenmiştir. İlk aşamada ölçme modeli doğrulanarak örtük değişkenli yapısal model üzerinden araştırma hipotezleri test edilmiştir. YEM sonuçlarına göre H_{A1} , H_{A2} , H_{A3} , H_{A4} , H_{A6} , H_{A7} , H_{A8} hipotezleri desteklenmiştir.

İkinci Yapısal Modelde (2) öğrencilerin BES öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğinin, TPİ tatminleri ve onların bu dersteki mutluluk düzeyleri üzerine

yordayıcı etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda oluşturulan modelde algılanan ihtiyaç desteği dışsal değişken, TPİ tatmini, mutluluk ise içsel değişkenlerdir. Bu kapsamda test edilen modele ilişki uyum iyiliği değerleri χ^2/sd (451.08/87)=5.185; GFI=0.94; AGFI=0.92; SRMR=0.02; CFI=0.97; IFI=0.97; RMSEA=0.058 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre χ^2/sd değerinin kabul edilebilir değerler dışında olduğu görülmüştür. Bu nedenle ilgili model için modifikasyon önerilerine bakılmıştır. Modifikasyon önerileri incelendiğinde mutluluk gizil değişkeninin göstergelerinden olan mutluluk1 ve mutluluk2 (e22-e23) değişkenleri arasında modelin tahmin ettiğinden daha fazla korelasyon olduğu, bu maddelerin hatalarının da yüksek ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda her iki gözlenen değişkenin hatalarına kovaryans ekleyerek model yeniden test edilmiştir. Modifikasyon sonrası uyum iyiliği değerleri χ^2/sd (317.66/86)=3.694; GFI=0.96; AGFI=0.95; SRMR=0.02; CFI=0.98; IFI=0.98; RMSEA=0.046 olarak tespit edilmiştir. Buna göre elde edilen uyum iyiliği değerleri, iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerleri arasındadır (Tablo 4.30).

Tablo 4.30. Yapısal model (2) ilişkin uyum iyi değerleri

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir	Elde edilen uyum değerleri
Ki kare (χ^2/df)	<3	$3 < (\chi^2/df) < 5$	3.694
RMSEA	<0.05	<0.08	0.046
SRMR	<0.05	<0.08	0.02
CFI	>0.95	>0.90	0.98
GFI	>0.95	>0.90	0.96
IFI	>0.95	>0.90	0.98
AGFI	>0.95	>0.90	0.95

Geliştirilen ve test edilen Yapısal Model (2) ile analiz sonucunda elde edilen standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 4.5'te gösterilmiştir. Şekilde sunulmuş olan analiz sonuçlarına göre ihtiyaç destekleyici öğretim stilinden (BEİDÖSÖ) TPİ tatminine (BETPİÖ) ($\beta=0.66$; $t=21.346$; $p<.001$) ve mutluluğa ($\beta=0.20$; $t=5.394$; $p<.001$) giden yol katsayısı pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bunun yanında TPİ tatmininden (BETPİÖ) mutluluğa ($\beta=0.58$; $t=13.312$; $p<.001$) giden yol katsayısının pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca varyansın bağımsız değişkenler tarafından açıklanan yüzdesini ifade eden R^2 değerleri incelendiğinde, TPİ tatmininin (BETPİÖ) %43'ü ihtiyaç destekleyici öğretim stili (BEİDÖSÖ) tarafından açıklanmaktadır ($r^2=0.429$). Buna ek olarak BES dersi mutluluk düzeyinin %52'si ($r^2=0.524$) TPİ tatmini ve ihtiyaç destekleyici öğretim stili tarafından açıklanmaktadır.

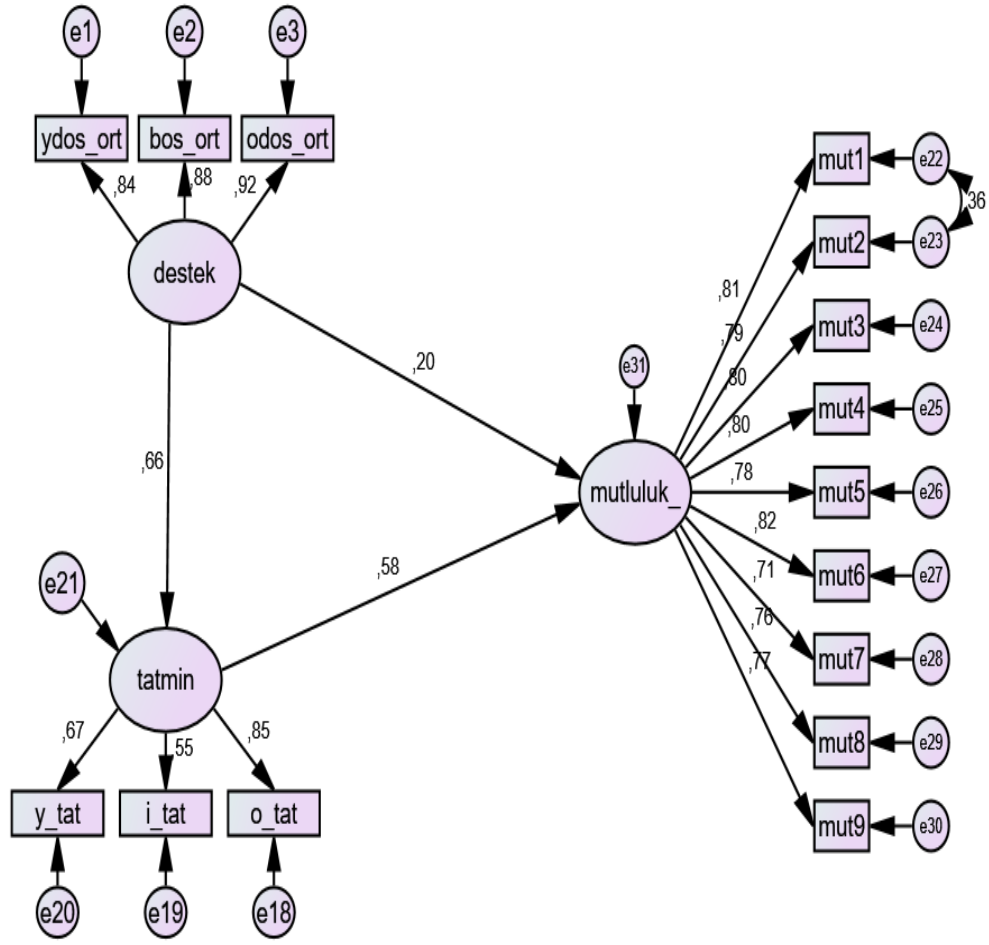
Tablo 4.31’de yer alan Bootstrap sonuçlarına göre algılanan ihtiyaç desteğinin, ihtiyaç tatmini vasıtasıyla BES dersi mutluluk düzeyi üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta = 0.374$; %95 güven aralığında $[0.309-0.449]$). Güven aralığı alt ve üst sınırlarının sıfır (0) değerini içermediği görülmektedir. Bu sonuçlar, algılanan ihtiyaç destekleyici öğretim tarzının, mutluluk düzeyi üzerine etkisinde ihtiyaç tatmininin kısmi aracılık ettiğini göstermektedir.

Tablo 4.31. Algılanan ihtiyaç desteğinin mutluluk düzeyine etkisinde ihtiyaç tatmininin aracı rolü

Tahmin değişkenleri	Sonuç değişkenleri			
	İhtiyaç Tatmini		Mutluluk	
	β	SH	β	SH
İhtiyaç desteği (c yolu)	-	-	0.573***	0.020
R^2	-	-		0.329
İhtiyaç desteği (a yolu)	0.656***	0.023	-	-
R^2		0.430	-	-
İhtiyaç desteği (c’ yolu)	-		0.199***	0.026
İhtiyaç Tatmini (b yolu)	-		0.571***	0.048
R^2	-			0.514
Dolaylı etki	-		0.374 (0.309-0.449)	

Not:*** $p < 0.001$ SH= Standart Hata; Bootstrap resample=5000; Parantez içindeki değerler alt ve üst sınır güven aralığı değerleridir.

Araştırmada öğretmenlerden algılanan ihtiyaç desteği, TPİ tatmini ve mutluluk değişkenlerinden oluşan model test edilmiştir. Veriler normal dağıldığı için maksimum olabilirlik hesaplama yöntemi seçilerek gerçekleştirilen analiz sonucunda uyum indeksi değerleri incelenmiş ve χ^2/sd değerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olmadığı görülmüştür. Modifikasyon önerileri incelendiğinde bir modifikasyon ile modelin uyum indekslerinin iyileştirilebileceği anlaşılmıştır. Modifikasyon sonrası uyum indeks değerlerinin tamamı kabul edilebilir sınırlara ulaşmıştır. İlk aşamada ölçme modeli doğrulanarak örtük değişkenli yapısal model üzerinden araştırma hipotezleri test edilmiştir. YEM sonuçlarına göre H_{A5} ve H_{A9} hipotezleri desteklenmiştir.



ydos= yeterlilik destekleyici öğretim stili, *bos*= bağıllık öğretim stili, *odos*= özerklik destekleyici öğretim stili, *y_tat*= yeterlilik tatmini, *i_tat*= ilişki tatmini, *o_tat*= özerklik tatmini

Şekil 4.5. Yapısal modele (2) ilişkin standartize edilmiş yol katsayıları

4.2.3. Gözlenen Değişkenlerle Path Analizi

Araştırma kapsamında örtük değişkenlerle yapısal model oluşturulmuş ve test edilmiştir. Bu aşamada ise BEİDÖSÖ alt boyutları YDÖS, BÖS ve ÖDÖS, BETPİÖ alt boyutları Yeterlilik tatmini, İlişki tatmini ve Özerklik tatmini, BEMÖ alt boyutları İçsel motivasyon, Dışsal motivasyon ve Motivasyonsuzluk ve BEDMDÖ arasında yapısal ilişkileri ortaya koymak için yol analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, yol katsayıları ve anlamlılık değerleri ile birlikte Tablo 4.32’de sunulmuştur. Tabloya göre YDÖS; Yeterlilik Tatmini ($\beta=0.12$, $p<.005$), Özerklik Tatmini ($\beta=0.20$, $p<.001$), Dışsal Motivasyon ($\beta=0.12$, $p<.005$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir. BÖS; Yeterlilik Tatmini ($\beta=0.10$, $p<.05$), Özerklik Tatmini($\beta=0.11$, $p<.01$), İlişki Tatmini ($\beta=0.10$, $p<.05$), İçsel Motivasyon ($\beta=0.09$, $p<.05$), Motivasyonsuzluk ($\beta=-0.12$, $p<.01$),

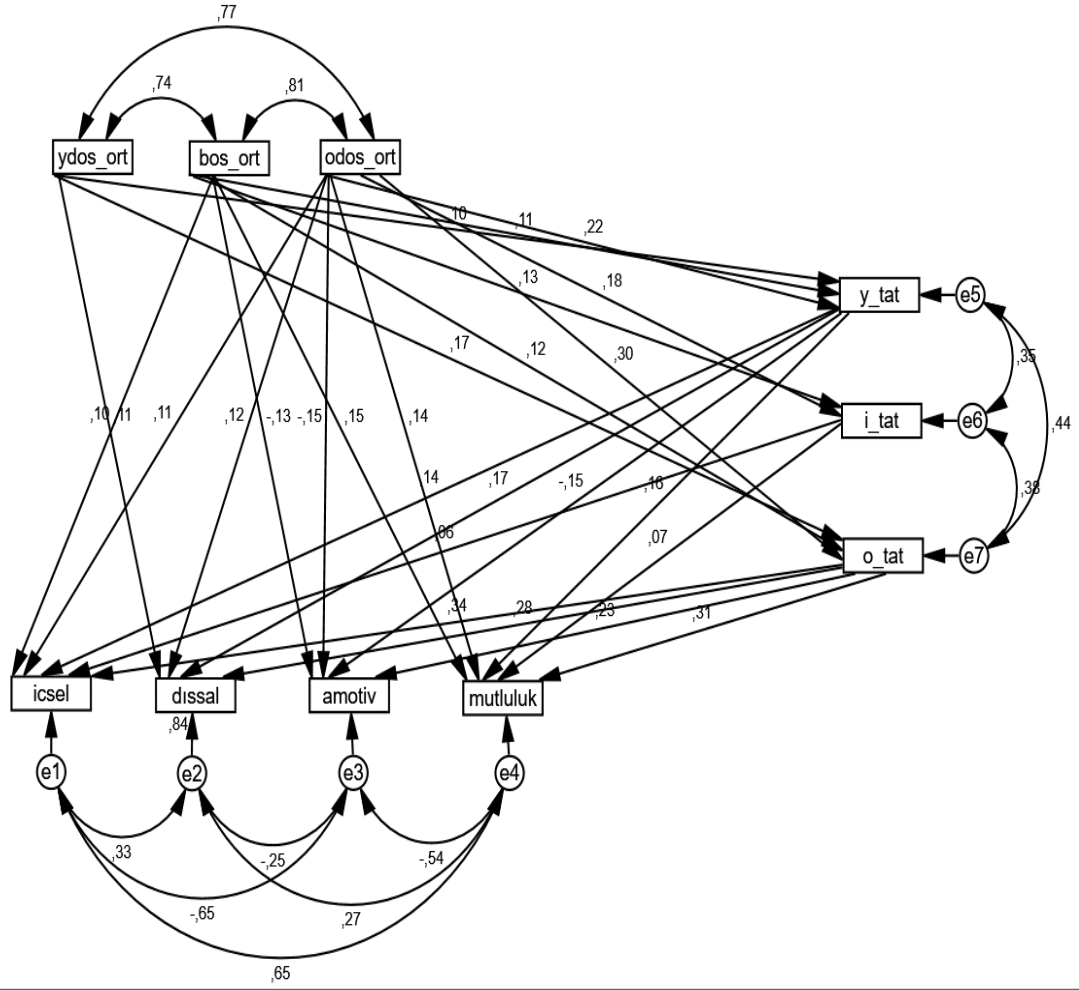
Mutluluk ($\beta=0.14$, $p<.001$) değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. ÖDÖS; Yeterlilik Tatmini ($\beta=0.21$, $p<.001$), Özerklik Tatmini ($\beta=0.28$, $p<.001$), İlişki Tatmini ($\beta=0.14$, $p<.01$), İçsel Motivasyon ($\beta=0.08$, $p<.05$), Dışsal Motivasyon ($\beta=0.09$, $p<.05$), Motivasyonsuzluk ($\beta=-0.12$, $p<.05$), Mutluluk ($\beta=0.11$, $p<.01$) değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Yeterlilik Tatmini; İçsel Motivasyon ($\beta=0.14$, $p<.001$), Dışsal Motivasyon ($\beta=0.17$, $p<.001$), Motivasyonsuzluk ($\beta=-0.15$, $p<.001$), Mutluluk ($\beta=0.16$, $p<.01$) değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. İlişki tatmini; İçsel motivasyon ($\beta=0.06$, $p<.05$), Mutluluk ($\beta=0.06$, $p<.01$) değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Özerklik tatmini; İçsel Motivasyon ($\beta=0.34$, $p<.001$), Dışsal Motivasyon ($\beta=0.27$, $p<.001$), Motivasyonsuzluk ($\beta=-0.22$, $p<.001$), Mutluluk ($\beta=0.30$, $p<.001$) değişkenleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir.

Tablo 4.32. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki tahmin sonuçları

H	Yordanan	Yordayıcı	Tahmin β	Standart Hata	t	P	Sonuç
H _{B1}	Yeterlilik tatmini	<--- YDÖS	0.123	0.039	2.894	0.004	Kabul
H _{B2}	İlişki tatmini	<--- YDÖS	0.083	0.043	1.869	0.062	Red
H _{B3}	Özerklik tatmini	<--- YDÖS	0.199	0.038	5.140	***	Kabul
H _{B8}	Yeterlilik tatmini	<--- BÖS	0.101	0.041	2.207	0.027	Kabul
H _{B9}	İlişki tatmini	<--- BÖS	0.108	0.045	2.249	0.025	Kabul
H _{B10}	Özerklik tatmini	<--- BÖS	0.112	0.039	2.681	0.007	Kabul
H _{B15}	Yeterlilik tatmini	<--- ÖDÖS	0.210	0.043	4.289	***	Kabul
H _{B16}	İlişki tatmini	<--- ÖDÖS	0.138	0.047	2.703	0.007	Kabul
H _{B17}	Özerklik tatmin	<--- ÖDÖS	0.289	0.041	6.482	***	Kabul
H _{B4}	İçsel motivasyon	<--- YDÖS	0.041	0.026	1.082	0.279	Red
H _{B5}	Dışsal motivasyon	<--- YDÖS	0.122	0.027	3.119	0.002	Kabul
H _{B6}	Motivasyonsuzluk	<--- YDÖS	-0.061	0.026	-1.533	0.125	Red
H _{B7}	Mutluluk	<--- YDÖS	0.054	0.023	1.526	0.127	Red
H _{B11}	İçsel motivasyon	<--- BÖS	0.097	0.027	2.421	0.015	Kabul
H _{B12}	Dışsal motivasyon	<--- BÖS	0.024	0.028	0.574	0.566	Red
H _{B13}	Motivasyonsuzluk	<--- BÖS	-0.121	0.027	-2.829	0.005	Kabul
H _{B14}	Mutluluk	<--- BÖS	0.141	0.024	3.699	***	Kabul
H _{B18}	İçsel motivasyon	<--- ÖDÖS	0.087	0.029	2.008	0.045	Kabul
H _{B19}	Dışsal motivasyon	<--- ÖDÖS	0.097	0.030	2.138	0.033	Kabul
H _{B21}	Mutluluk	<--- ÖDÖS	0.107	0.025	2.596	0.009	Kabul
H _{B20}	Motivasyonsuzluk	<--- ÖDÖS	-0.116	0.029	-2.508	0.012	Kabul
H _{B22}	İçsel motivasyon	<--- Yeterlilik tatmini	0.140	0.021	5.026	***	Kabul
H _{B23}	Dışsal motivasyon	<--- Yeterlilik tatmini	0.165	0.022	5.646	***	Kabul
H _{B24}	Motivasyonsuzluk	<--- Yeterlilik tatmini	-0.148	0.021	-4.990	***	Kabul
H _{B25}	Mutluluk	<--- Yeterlilik tatmini	0.161	0.018	6.058	***	Kabul
H _{B30}	İçsel motivasyon	<--- İlişki tatmini	0.063	0.019	2.423	0.015	Kabul
H _{B31}	Dışsal motivasyon	<--- İlişki tatmini	0.006	0.020	0.226	0.821	Red
H _{B32}	Motivasyonsuzluk	<--- İlişki tatmini	-0.001	0.019	-0.052	0.959	Red
H _{B33}	Mutluluk	<--- İlişki tatmini	0.067	0.016	2.716	0.007	Kabul
H _{B26}	İçsel motivasyon	<--- Özerklik tatmini	0.334	0.022	10.693	***	Kabul
H _{B27}	Dışsal motivasyon	<--- Özerklik tatmini	0.272	0.023	8.332	***	Kabul
H _{B28}	Motivasyonsuzluk	<--- Özerklik tatmini	-0.221	0.022	-6.655	***	Kabul
H _{B29}	Mutluluk	<--- Özerklik tatmini	0.302	0.020	10.182	***	Kabul

***p<0.001

Yol analizinden elde edilen sonuçlara göre anlamsız yol katsayıları modelden çıkarılarak tekrar bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre gözlenen değişkenler arasındaki yol katsayıları Şekil 4.6'da gösterilmiştir. Bu kapsamda test edilen modele ilişki uyum iyiliği değerleri χ^2/sd (7.187/7)=1.027; GFI=0.99; AGFI=0.99; SRMR=0.00; CFI=1.00; IFI=1.00; RMSEA=0.005 olarak tespit edilmiştir. Model uyum indeksleri incelendiğinde tüm değerlerin iyi uyum gösterdiği ve modelin doğrulandığı söylenebilir.



ydos= yeterlilik destekleyici öğretim stili, **bos**= bağıllık öğretim stili, **odos**= özerklik destekleyici öğretim stili, **y_tat**= yeterlilik tatmini, **i_tat**= ilişki tatmini, **o_tat**= özerklik tatmini, **icssel**= içsel motivasyon, **dissal**= dışsal motivasyon, **amotiv**=motivasyonsuzluk. Şekildeki tüm standardize yol katsayıları anlamlıdır.

Şekil 4.6. Modele ilişkin yol diyagramı

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada BES dersinde ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç destekleyici öğretim stili, TPI doyumu, motivasyon ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmamız kapsamında elde ettiğimiz sonuçlar ile literatürde yer alan benzer çalışmaların sonuçları karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmamızda katılımcıların algıladıkları ihtiyaç desteği, ihtiyaç tatmini, motivasyonları ve mutluluk düzeyleri, onların bazı sosyo-demografik özelliklerine göre analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar bu bölümde literatürde yer alan benzer çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

5.1.1. Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada katılımcıların BES dersinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği, yaş değişkeni açısından incelenmiştir. Katılımcılar arasında BEİDÖSÖ ve tüm alt boyutlarında 11 yaş grubu öğrencilerin öğretmenlerinden algıladığı ihtiyaç desteğinin 14 yaş grubu öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde yer alan bir başka çalışmada sonuçlarımıza benzer şekilde algılanan özerklik desteği ile yaş arasında olumsuz ilişkiler bulunmuştur (197).

Katılımcıların yaş değişkeni açısından TPI tatminleri incelendiğinde, BETPİÖ genel puan ortalamaları ile yeterlilik tatmini, özerklik tatmini alt boyutlarında 11 yaş grubu öğrencilerin hem 13 yaş hem de 14 yaş grubu öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlişki tatmini açısından yaş grupları arasında herhangi bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Benzer şekilde daha önce gerçekleştirilen bir çalışmada ilişki tatminin ortaokul öğrencilerinde yaş değişkeni açısından farklılaşmadığı bildirilmiş, ancak aynı çalışmada bulgularımız aksine yeterlilik tatmininin yaş ile ilişkisi bulunmamıştır (198). Literatürde yer alan diğer çalışmalarda da sonuçlarımıza benzer şekilde özerklik tatmini ile ilerleyen yaş arasında anlamlı ve negatif yönde ilişkiler bulunmuştur (197–199). Ancak çalışma sonuçlarımızın aksine başka bir çalışmada araştırmacılar, yeterlilik alt boyutunda yaşı büyük olan öğrencilerin daha küçük yaş grubundaki öğrencilere göre kendilerini daha yeterli algıladıklarını bulmuştur. Bunun

yanında, BETPİÖ toplam puanları yaş gruplarına açısından istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, mevcut çalışmada elde ettiğimiz sonucu desteklememektedir. Yine araştırmacıların ilişki alt boyutunda yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma tespit edememesi, çalışmamızda ilişki alt boyutuna yönelik elde ettiğimiz sonucu destekler niteliktedir (199).

Navarro-Patón ve arkadaşlarının (200), yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre TPİ tatminini incelediği araştırmalarına 311 ilkokul ve 432 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada her üç psikolojik ihtiyaç türünün tatmini düzeyinde yaş arttıkça anlamlı düşüşler tespit edilmiştir. Çalışmamız bulgularına benzer şekilde özerklik ve yeterlilik tatmini açısından 10 yaşından 15 yaşına kadar azalma eğilimi belirlenmiştir. Bir başka kesitsel çalışma da BES dersinde yaşı ilerlemesiyle beraber ihtiyaç doyumunun azaldığı belirlenmiştir (201). Sonuç olarak, mevcut çalışmamızda öğrencilerin yaşları arttıkça TPİ tatmininin azaldığı söylenebilir.

Katılımcıların motivasyonel düzeyleri, yaş değişkeni açısından incelendiğinde 11 yaş grubu öğrencilerin içsel motivasyonlarının 14 yaş grubu öğrencilerden oldukça yüksek olduğu, aksine motivasyonsuzluklarının ise istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, hem 11 yaş hem de 12 yaş grubu öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyleri 13 yaş ve 14 yaş grubu öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Sonuç olarak, çalışmamızda yaş ilerledikçe öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları azalmakta ve motivasyonsuzlukları artmaktadır. Benzer şekilde Ada ve arkadaşları (202), içsel güdülenme ve dışsal güdülenmenin bir türü olan özdeşimle düzenleme alt boyutlarında yaş ile düşük düzeyde negatif ilişkiler tespit etmiştir. Bulgularımızı destekler nitelikte bir diğer çalışmada Ntoumanis ve arkadaşları (203), ortaokul BES dersi bağlamında öğrencilerin içsel motivasyon ve özdeşimle düzenleme düzeylerinin yaşla birlikte azaldığını bildirmiştir. Buna karşın katılımcıların dışsal düzenleme ile içe yansıtılmış düzenleme boyutlarında yaşla birlikte sabit kalmıştır.

Navarro-Patón ve arkadaşları (201), ortaokul öğrencilerinin BES derslerinde içsel motivasyon düzeylerinin yaş ilerledikçe azaldığını, aksine motivasyonsuzluklarının da anlamlı bir şekilde arttığını bildirmişleridir. Araştırmacılar, dışsal motivasyon düzeylerinde ise yaşla birlikte bir düşüş eğilimi olduğunu, ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığını ifade etmiştir.

Mouratidis ve arkadaşlarının (198), BES derslerindeki motivasyonel süreçleri incelediği çalışmasına 435 Yunan ortaokul öğrencisi katılmış ve katılımcılar arasında yaşı ilerleyen içsel ve dışsal motivasyon boyutlarıyla ters yönde anlamlı ilişkiler gösterdiğini

raporlamıştır. Bu sonuçlar, bulgularımızı destekler niteliktedir. Çocukluk döneminde bireylerin kendi fiziksel yeterliliklerin değerlendirilmesinde ilerleyen yaşla birlikte genellikle akran geri bildirimi ve normatif karşılaştırmalar kullandıkları için içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinde azalmalar görülebilir. Bu karşılaştırmalar içsel motivasyona zararlıdır. Çünkü bu dönem çocuklarında fiziksel yeterlilikteki farklılıklar oldukça belirgindir ve sıklıkla ergenlikle ilişkili biyolojik faktörlere vurgu yapılmaktadır (203).

Katılımcılar arasında 11 yaş grubu öğrencilerin hem 13 yaş hem de 14 yaş grubu öğrencilere göre BES dersinde daha fazla mutlu oldukları belirlenmiştir. Leisterer ve Gramlich (197), BES dersinde mutluluğun yordayıcılarını belirlemeye yönelik yapmış oldukları çalışmada yaş ile BES dersi mutluluğu arasında orta düzeyde negatif bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma, elde ettiğimiz bulguları destekler nitelikte olup yaşı artmasıyla BES dersindeki mutluluğun azaldığı varsayımını kabul etmiştir. Bir diğer kesitsel çalışmada araştırmacılar, BES dersi bağlamında ortaokul öğrencilerinin yaşları ile mutluluk düzeylerinin ters yönde anlamlı bir korelasyonel ilişki içerisinde olduğunu raporlamıştır (201). Öte yandan bir başka boylamsal çalışmada öğrenciler 3 yıl boyunca takip edilmiş ve BES dersinde yaşla beraber mutluluk düzeyinde bir düşüş tespit edilmiştir (204).

Sonuç olarak, katılımcıların yaşları arttıkça algıladıkları ihtiyaç desteği, ihtiyaç tatmini, içsel motivasyonları, dışsal motivasyonları ve mutluluk düzeylerinin azalma eğiliminde olduğu, motivasyon eksikliğinin de aksine arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yaşları ilerledikçe kendilerini daha az özerk deneyimledikleri ve görevleri yerine getirme konusunda daha az yeterli hissettiklerini söyleyebiliriz.

Çalışmamızda özellikle öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerindeki ilerlemeyle birlikte BES dersine yönelik olumlu duygu, düşünce ve tutumların azalması ve aksine motivasyon eksikliği gibi olumsuz sonuçların artması eğilimi nedeniyle, öğretmenler, ihtiyaç destekleyici uygulamalarını ileri yaş ve sınıf düzeylerinde farklılaştırmalı veya artırmalı, her yaş ve kademede öğrenciler için aynı öğretim uygulamalarını benimsememelidir.

5.1.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada katılımcıların BES dersi öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre BEİDÖSÖ ve YDÖS ile ÖDÖS alt boyutlarında puan

ortalamaları kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde yüksektir. BÖS alt boyunda ise sonuçlar cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bulunmamıştır. Toplum içerisinde sportif faaliyetlere ilişkin cinsiyet stereotiplerin varlığı yadsınamaz. Kız öğrencileri sportif faaliyetlerden uzaklaştıran basmakalıp yargıları ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için BES öğretmenlerinin, kız öğrencilere daha destekleyici fırsatlar sağlaması, erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin öğretmenleri tarafından daha fazla desteklendiği algısının nedeni olabilir. Yine de bu bulguyu güvenle yorumlayabilmek için BES bağlamında öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere nasıl muamelede bulunduğunu gösteren gözlemsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerden algılanan ihtiyaç desteğinin kızlar tarafından daha fazla algılandığına yönelik bulgularımızı destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur (205). Buna ek olarak bir başka çalışmada öğretmenlerden algılanan ilişki desteğinin erkek ve kız öğrenciler tarafından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (206).

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin TPI tatmin düzeyleri ve tüm alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Navarro-Patón ve arkadaşları (201) da benzer şekilde 183 beşinci ve altıncı sınıf kademesindeki öğrencinin katıldığı çalışmada her üç ihtiyaç tatmininin cinsiyet açısından farklılaşmadığını bildirmiştir.

Rutten ve arkadaşları (205), 2418 altıncı sınıf ortaokul öğrencisinin TPI tatminini inceledikleri çalışmalarında erkeklerin kendilerini kızlara göre daha yeterli algıladıklarını, buna karşın kız öğrencilerden özerklik algılarının daha düşük olduğunu bildirmişlerdir. Bu çalışmada da araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda ilişki tatmini açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir sonuç bulunmamıştır. Şirin ve Ünlü (199)'nün BES dersinde 1088 öğrenciden elde ettiği verilerin sonuçlarına göre, BETPIÖ ile özerklik ve yeterlilik alt boyutlarında erkeklerin puan ortalamaları kız öğrencilere oranla anlamlı bir şekilde yüksektir. Buna ek olarak araştırmacılar, ilişki alt boyutunda anlamlı bir sonuç bulamamışlardır. Mouratidis ve arkadaşları (198) da ortaokul öğrencilerinin ilişki tatminini cinsiyet değişkeni açısından incelemiş ve anlamlı bir fark bulamamışlardır. Aynı çalışmada kız öğrenciler, erkeklerle kıyaslandığında daha az özerklik ve yeterlilik tatmini bildirmiştir. Ntoumanis (6), daha fazla ilişki tatmini hisseden kız öğrencilerin BES aktivitelerine yönelik içsel motivasyonlarının arttığını tespit etmiştir. Araştırmacı, elde etmiş olduğu bu sonucun, kadınların yakınlığa ve bağlılığa daha fazla önem vermesinden kaynaklanması nedeniyle ortaya çıktığını ve bu sonucun sürpriz bir durum olmadığını ifade etmiştir. Ntoumanis (207), bir başka çalışmada kız

öğrencilerin BES dersinde erkek öğrencilerden daha fazla ilişki tatmini deneyimlediklerini ifade etmiştir. Öte yandan bir diğer çalışmada öğrencilerin ihtiyaç doyumu cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve erkekler lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur (200).

Çalışmada katılımcıların puan ortalamaları tüm motivasyon boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı değildir. Benzer şekilde Rutten ve arkadaşları (205) içsel motivasyon açısından kız ve erkek öğrencilerin puanlarında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bunun yanında Navarro-Patón ve arkadaşları (201), BES derslerinde ortaokul öğrencilerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutlarında cinsiyet açısından herhangi bir farklılaşma olmadığını bildirmişlerdir. Bir diğer çalışmada, ortaokul öğrencilerinin dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ve bu sonuç elde etmiş olduğumuz sonuçlarla tutarlıdır.

Bulgularımızdan farklı olarak, içsel motivasyon alt boyutunda erkekler lehine anlamlı sonuç tespit etmiş olan çalışmalar mevcuttur (200, 209-210). Haerens ve arkadaşları (209) da araştırmalarında erkeklerin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek içsel motivasyon bildirdiklerini tespit etmiştir. Türkiye’de 698 ortaokul öğrencisinin katıldığı bir çalışmada araştırmacılar, içsel güdülenme, dışsal düzenleme ve güdülenmeme alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı sonuçlar bulmuştur (202).

Katılımcıların BES dersi mutluluk düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve herhangi bir anlamlı sonuca rastlanılmamıştır.

5.1.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada katılımcıların BES dersi öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği sınıf düzeyi değişkeni açısından incelenmiştir. Buna göre BEİDÖSÖ ve ÖDÖS alt boyutunda 5. Sınıf öğrencilerin algıladıkları ihtiyaç desteği 7. Sınıf öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde De Meyer ve arkadaşları (210), çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin BES dersinde yüksek sınıf düzeyindeki öğrencilerin daha düşük sınıf kademesindeki öğrencilere göre daha az öğretmen özerklik desteği algıladıklarını bildirmiştir. YDÖS alt boyutunda 6. Sınıf öğrencilerin algıladığı ihtiyaç desteği 7. Sınıf grubuna kıyaslandığında sonuçlar 6. Sınıf öğrenciler lehine anlamlıdır. BÖS alt boyutunda ise tüm sınıf düzeylerinde gruplar arası algılanan ihtiyaç desteği açısından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Katılımcıların TPİ tatmin düzeyleri sınıf düzeyi değişkeni açısından incelenmiştir. Buna göre BETPİÖ tamamında 5. Sınıf öğrencilerin algıladıkları ihtiyaç tatmininin hem 7. Sınıf hem de 8. Sınıf öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, bunun yanında 6. Sınıf öğrencilerin de 7. Sınıf öğrencilerden daha fazla temel psikolojik doyumuna ulaştıkları belirlenmiştir. Yeterlilik tatmini alt boyutunda 5. Sınıf ve 6. Sınıf grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının 7. Sınıf öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça yeterlilik tatminlerindeki gerçekleşen azalmanın sebebi, okulda zamanla öğrenci değerlendirmesinin daha fazla rekabete dayalı hale gelmesi (ego içeren bir iklim oluşturulması) ve çocukların akranlarıyla daha fazla sosyal karşılaştırma yapma eğilimleri olabilir (203). Özerklik tatmini alt boyutunda 5. Sınıf öğrencilerin algıladıkları özerklik tatmininin hem 7. Sınıf hem de 8. Sınıf öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, bunun yanında 6. Sınıf öğrencilerin de 7. Sınıf öğrencilerden daha fazla özerklik doyumuna ulaştıkları belirlenmiştir. İlişki tatmini alt boyutunda ise tüm sınıf düzeyleri açısından puan ortalamaları farklılaşmamıştır. Daha önce gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada sınıf kademesi artan ortaokul öğrencilerinin BES derslerindeki ilişki doyumunu azalmıştır (203).

Literatürde bir başka araştırmada yeterlilik ihtiyaç tatmini düzeyinin ortaokul öğrencilerine göre ilkökul öğrencilerde daha fazla algılandığını belirlenmiştir (200) ve bu sonuçla bulgularımızın desteklendiğini söyleyebiliriz. Araştırmamız sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin BES dersi bağlamında TPİ tatmin düzeyleri, sınıf kademesinin ilerlemesiyle birlikte azalma eğilimi göstermiştir.

Şirin ve Ünlü (199), öğrencilerin BES dersinde TPİ tatmini düzeylerini sınıf düzeyi açısından incelemiş ve yalnızca özerklik tatmini alt boyutunda düşük sınıf düzeyindeki öğrencilerin yüksek sınıf düzeyindeki öğrencilere göre kendilerini daha özerk algıladıklarını tespit etmiştir. Bunun yanında araştırmacılar, öğrencilerin ilişki doyumunun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olmadığını bildirmişlerdir. Bu sonuçlar, elde ettiğimiz sonuçlarla tutarlıdır. Ancak, araştırmacılar BETPİÖ ile yeterlilik alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine ilişkin anlamlı bir sonuç bulamamışlardır ve bu sonuçlar mevcut çalışmada elde ettiğimiz sonuçları desteklememektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin içsel motivasyon ile motivasyonsuzluk seviyeleri, sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Dışsal motivasyon alt boyutunda 5. sınıf ve 6. sınıf öğrenci grubunun puan ortalamaları hem 7. sınıf hem de 8. sınıf öğrenci grubundan anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Dışsal motivasyona ilişkin anlamlı bulduğumuz bu sonuç, De Meyer ve arkadaşlarının (210)

gerçekleştirdiği çalışmada elde edilen sonuçla tutarlıdır. Aslında mevcut çalışmamızda anlamlı olmasa da sınıf düzeyi arttıkça içsel motivasyon puan ortalamaları düşerken, motivasyonsuzluk ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Çiy ve arkadaşları (208), elde etmiş olduğumuz sonuçlardan farklı olarak içsel motivasyon alt boyutunda düşük sınıf kademesindeki öğrencilerin puan ortalamalarını daha ileri sınıf kademesindeki öğrencilerden yüksek, motivasyonsuzluk alt boyutunda ise anlamlı bir şekilde düşük bulmuştur. Dışsal güdülenme alt boyutunda ise puanlar, sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bulunmamıştır. Ortaokul örnekleminde ve BES dersi bağlamında yürütülen bir başka çalışmada da düşük sınıf düzeyi öğrencilerinin daha yüksek kademedeki öğrenci gruplarına kıyasla içsel motivasyonları yüksek bulunmuştur (210). Ntoumanis ve arkadaşları da (203) erken ergenlik döneminde sınıf düzeyi artan öğrencilerin içsel motivasyonlarının azaldığını bildirmiştir. Araştırmacılar, görev yönelimli iklimin de sınıf kademesiyle birlikte azaldığını, içsel motivasyon düzeyindeki azalmanın zamanla BES dersi ortamlarında performans odaklı bir iklimin oluşmasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Katılımcıların BES dersinde algıladıkları mutluluk deneyimi, sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırıldığında 5. sınıf ve 6. sınıf grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamaları, 7. sınıf öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Sınıf düzeyi ilerleyen öğrencilerin BES dersinden daha az keyif aldığı ifade edilebilir. Prochaska ve arkadaşları (204), dördüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar öğrencilerin BES dersi mutluluk düzeylerindeki dalgalanmaları incelediği çalışmalarına 414 öğrenci katılmıştır. Boylamsal tasarlanan bu çalışmada özellikle kız öğrencilerin mutluluk seviyelerinde önemli bir azalma meydana gelmiştir. BES dersi bağlamında bir başka çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (197).

Özetle, sınıf düzeyi değişkeni açısından ihtiyaç desteği algısı, ihtiyaç tatmini ve mutluluk düzeyi sınıf kademesindeki ilerlemeye bağlı olarak olumsuz ilişkiler göstermiştir. İçsel motivasyon ve motivasyonsuzluk seviyeleri sınıf düzeyi açısından gruplar arasında farklılık göstermezken, öğrencilerin dışsal motivasyonu sınıf düzeyi yükseldikçe azalma eğilimi göstermiştir.

5.1.4. Öğretmen Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin BES öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğinin öğretmen cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre BEİDÖSÖ ile BÖS ve ÖDÖS alt boyutlarında öğretmen cinsiyeti açısından anlamlı bir farklılık tespit

edilmemiştir. Buna karşın öğretmen cinsiyetleri göz önüne alındığında YDÖS alt boyutunda katılımcıların, kadın öğretmenlere kıyasla erkek öğretmenlerden daha fazla yeterlilik ihtiyaç desteği algıladıkları tespit edilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin TPI tatmini öğretmen cinsiyeti değişkeni açısından incelendiğinde BETPIÖ ile tüm alt boyutlarında anlamlı bir sonuç bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon düzeyleri öğretmen cinsiyeti değişkeni açısından incelenmiştir. Buna göre içsel motivasyon ile motivasyonsuzluk alt boyutlarında sonuçların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Dışsal motivasyon alt boyutunda BES öğretmeni erkek olan katılımcıların puan ortalamalarının BES öğretmeni kadın olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların BES dersindeki mutluluk düzeyleri öğretmen cinsiyeti değişkeni açısından karşılaştırıldığında herhangi bir anlamlı sonuç bulunmamıştır.

5.1.5. Okul Dışında Fiziksel Olarak Aktif Olma Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmamızda katılımcılardan okul dışında fiziksel olarak aktif olup olmadığı sorusunun evet veya hayır şeklinde cevaplanması istenmiştir.

Buna göre; katılımcıların okul dışında fiziksel olarak aktif olup olmama durumu değişkenine ilişkin BES öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği puanları BEİDÖSÖ ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılık göstermemiştir. Daha önce gerçekleştirilen yarı deneysel bir ihtiyaç destekleyici bir müdahale çalışmasında 24 derslik destekleyici bir öğretim programının öğrencilerin fiziksel olarak aktif olma niyetini anlamlı bir şekilde artırmadığı belirlenmiştir (211). Araştırma bulgularımız aksine Sanchez-Oliva ve arkadaşları (212), BES dersinde öğretmenden algılanan ihtiyaç desteği ile okul dışında fiziksel aktivite yapma niyeti arasında pozitif ilişkiler bulmuştur. Çalışmamızda fiziksel olarak okul dışında aktif olan, spora veya egzersize katılım gösterdiğini bildiren öğrencilerin algıladıkları ihtiyaç desteğinin okul dışında aktif olmayan grubun algıladığı ihtiyaç desteği düzeyinden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların TPI doyumları incelendiğinde, BETPIÖ ve tüm alt boyutlarında okul dışında fiziksel olarak aktif olup olmama sorusuna evet yanıtı verenlerin puan ortalamaları hayır yanıtı veren gruptan anlamlı bir şekilde yüksektir. Ntoumanis (207), zorunlu beden eğitimine katılan ve katılmayan katılımcıların TPI tatmin seviyelerini karşılaştırdığı çalışmasında, BES dersine katılan öğrencilerin katılmayanlara kıyasla daha

yüksek yeterlilik, özerklik ve ilişki tatmini bildirdiğini ifade etmiştir. Yine bu çalışmada BES dersine katılan öğrencilerin katılmayanlara kıyasla motivasyonsuzluk düzeyleri düşük olarak tespit edilmiştir.

Ntoumanis ve arkadaşları (203), okul dışı spor deneyimi olan öğrencilerin böyle bir deneyime sahip olmayanlara kıyasla daha fazla yeterlilik tatmini bildirdiğini ifade etmiştir. Yakın zamanda gerçekleşen bir diğer çalışmada, BES derslerinde özerklik, yeterlilik ve ilişki kurma ihtiyaçlarını karşılayan öğrencilerin, beden eğitimi derslerinde daha iyi bir katılım ve okul dışında fiziksel aktivitelere katılma konusunda daha güçlü niyetler bildirdiği ifade edilmiştir (21).

Cuevas-Campos ve arkadaşları (213), on iki ile on sekiz yaş aralığında 480 öğrencinin katıldığı çalışmada fiziksel olarak aktif olma niyeti ile özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik tatmini arasında yüksek korelasyonel ilişkiler tespit etmiştir. Mevcut çalışmamızdan elden sonuçlar ve literatürdeki diğer çalışmaların bulguları dikkate alındığında TPI tatmininin artmasıyla gerek okulda gerekse okul dışında öğrencilerin daha fazla fiziksel olarak aktif olması daha muhtemel görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin BES dersindeki içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyleri okul dışında fiziksel olarak aktif olup olmama değişkeni açısından farklılaşmamıştır. Okul dışında fiziksel olarak aktif olup olmama değişkeninin motivasyon üzerine etkisine yönelik elde etmiş olduğumuz sonuçlardan farklı olarak, literatürde okul dışı fiziksel aktivite deneyimi olan öğrencilerin böyle bir deneyimi olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde içsel motivasyon ve özdeşimle düzenleme düzeyi bildirdikleri raporlanmıştır (203). Yine bulgularımızdan farklı olarak bir diğer çalışmada araştırmacılar, gelecekte fiziksel olarak aktif olma niyetleri ile içsel ve dışsal motivasyon arasında pozitif, motivasyonsuzlukla negatif korelasyonel ilişkiler tespit etmiştir (213).

Katılımcıların BES dersindeki mutluluk düzeyleri okul dışında fiziksel olarak aktif olup olmama değişkeni açısından karşılaştırıldığında herhangi bir anlamlı sonuç bulunmamıştır. Ancak literatürde okul dışı spor etkinliklerine katılmayan öğrencilerin BES mutluluk seviyelerinde azalmalar gözlemlendiği bildirilmiştir (204). Yine bir başka çalışmada BES derslerinde mutluluk düzeyi yüksek olan katılımcıların daha fazla fiziksel olarak aktif olma niyeti bildirdikleri görülmüştür (213).

5.1.6. Aylık Gelir Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin BES dersinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğinin ortalama aylık gelir değişkeni açısından herhangi bir farklılaşma olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarımıza göre düşük aylık gelire sahip olan öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği daha yüksek aylık gelire sahip olan öğrencilerden fazladır. Öğretmenlerden algılanan ilişki desteği de aynı şekilde düşük aylık gelire sahip olan gruplar lehine anlamlı şekilde yüksektir. Bunun yanında öğretmenlerden algılanan özerklik desteği, düşük gelir düzeyindeki öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde yüksek bulunurken, algılanan yeterlilik desteğinin aylık gelir değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

ÖBK, ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarından bağımsız olarak her çocuğun özerklik, yeterlilik ve ilişki kurma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını destekleyen öğretmenlere sahip olması durumunda daha iyi performans göstereceklerini vurgulayarak öğretmen-öğrenci etkileşimi tanımlamak için kapsamlı teorik bir çerçeve sunmuştur (16). ÖBK, tüm çocukların ihtiyaç desteğinden faydalarından istifade ettiğini varsaysa da, öğretmenler, farklı sosyo-ekonomik statüdeki öğrencilere ihtiyaç desteği sağlama derecelerinde farklılık gösterme eğilimindedir (214). ÖBK perspektifinden bakıldığında öğretmenlerin öğrencilere farklı ihtiyaç desteği sağlamaları, evrensel olduğu varsayılan temel psikolojik ihtiyaçlardan (15, 68) bazı öğrencilerin yararlanmadığını ve bu durumun da teorinin doğasına aykırı olduğunu söyleyebiliriz. Ancak, öğretmenlerin farklı sosyo-ekonomik durumdaki öğrencilere ön yargılı tutumları dışında, onların bireysel farklılıklarına ve öğrenme hızlarına odaklanarak farklılaştırdığı ihtiyaç desteği uygulamaları teorinin doğasına aykırı bir durum teşkil etmemektedir. Özetle, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını destekleme biçimleri öğrenciler arasında farklılık gösterse de, tüm öğrencilerin yüksek düzeyde ihtiyaç desteği alması gerekmektedir (71). Öğretmenler belirli gruplardaki öğrencilerin ihtiyaçlarını sistematik bir şekilde göz ardı etmeye devam ederse bu öğrencilerin performansları ve akademik başarıları düşebilir ve gruplar arasındaki mevcut başarı ve performans farkları daha da derinleşebilir (215).

Araştırmamızda düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin daha fazla ihtiyaç desteği algılamasının yalnızca aile gelir düzeyinden kaynaklandığını söylemek doğru olmayacaktır. Örneğin; bazı öğretmenlerin öğrencilerin yeteneklerine, motivasyonlarına veya geçmiş özelliklerine yönelik algılarına göre davranışlarını

düzenlemektedir (214). Bu durum öğretmenlerin ihtiyaç destekleyici davranışları için de geçerli olabilir.

Bloem ve arkadaşları (215), öğretmenlerin farklı sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilere sağlamış oldukları ihtiyaç desteğinin farklılaşıp farklılaşmadığını inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere daha fazla bağımlılık desteği gösterdiklerini bulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin düşük gelir düzey gruplarında bulunan öğrencilere daha ön yargılı tutumlara sahip oldukları ve bu gruba yüksek gelir düzeyindeki öğrencilere göre daha fazla yeterlilik desteği verdikleri tespit edilmiştir. Son olarak araştırmacılar, düşük gelir düzeyindeki öğrencilere öğretmenler tarafından daha az özerklik desteği verildiği bildirilmiştir. Çalışma sonuçlarımızın aksini ifade eden bu sonuçlar, öğrenci algısı olmamakla birlikte öğretmenlerin kendi bildirdikleri ifadelerden ve araştırmacıların gözlemlerinden elde edilmiştir.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve öğrenme hızları gibi nedenler dışında öğretmenlerin sağladıkları ihtiyaç desteği derecelerinin hiçbir sosyo-ekonomik seviyedeki öğrenci grubu için farklılaşmaması ve bu desteğin her gruba optimal düzeyde verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma grubunun BES derslerinde TPI tatminleri, aylık gelir değişkenine göre incelendiğinde, İlişki Tatmini alt boyutunda orta seviye gelir düzeyi grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının daha düşük aylık gelire sahip olan gruptan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. BETPIÖ ile Yeterlilik Tatmini ve Özerklik Tatmini alt boyutlarında ise gruplar arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır.

İçsel Motivasyon alt boyutunda aylık gelirini bildirmeyen grubun puan ortalamalarının yüksek aylık gelire sahip olan grupların puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde düşük düzeyde aylık gelire sahip olan grubun içsel motivasyon puan ortalamaları yüksek aylık gelire sahip olan grupların puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise yüksek gelir düzeyine sahip olan grubun puan ortalamaları aylık gelirini bildirmeyen ve düşük düzeyde aylık geliri olan grupların ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Dışsal Motivasyon alt boyutuna ilişkin sonuçlar, gruplar arasında aylık gelir değişkeni açısından anlamlı değildir.

Katılımcıların aylık gelir değişkeni açısından BES dersindeki mutluluk seviyeleri incelendiğinde aylık gelirini bildirmeyen grup ile düşük aylık gelire sahip olan grubun

BES derslerindeki mutluluk düzeyi puan ortalamalarının yüksek aylık gelir gruplarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İçsel motivasyon ve mutluluk düzeyi yüksek olan düşük gelirli grupların öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğinin de yüksek olduğu görülmektedir. Gelir düzeyi yüksek olan bireylerin ihtiyaç desteğini daha az deneyimlemesi gruplar arasındaki farkın nedenlerinden birisi olabilir.

Özetle, gelir düzeyi düşük olan katılımcıların içsel motivasyonları ve mutluluk düzeyleri, gelir düzeyi yüksek olan katılımcılara göre oldukça fazladır. Aksine gelir düzeyi yüksek olan katılımcıların motivasyonsuzluk düzeyleri de alt gelir gruplarına kıyasla anlamlı bir şekilde yüksektir. TPİ tatmini, öğrencilerin aylık gelir durumlarına göre farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin farklı sosyo-ekonomik durumundaki tüm öğrencilere yüksek düzeyde ihtiyaç desteği vermeli, gruplar arasında ihtiyaç desteği düzeyi, eğitimde eşitsizliğe yol açacak şekilde farklılaşmamalıdır.

5.2. Oluşturulan Yapısal Model ve Path Analizine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmamızın temel hipotezine ilişkin, öğretmen ihtiyaç desteği, ihtiyaç tatmini, motivasyon ve mutluluk düzeyi değişkenlerini kapsayan yapısal modeller ve yol analizinden elde etmiş olduğumuz bulgular ile mevcut araştırma konusuyla ilgili geçmişte gerçekleştirilen benzer çalışmalar karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.2.1. Yapısal Modele İlişkin Tartışma

Eğitimde daha fazla öz belirlemeyi, davranışın çoğunlukla bireyin kendisi tarafından başlatılmasını ve daha fazla kişisel sorumluluğu teşvik etmek önemli bir gelişimsel hedeftir (216). ÖBK çerçevesinde duygular, davranışı önceleyen ve harekete geçiren bilgi kaynakları olarak kabul edilmiştir (15). BES dersinde duygu, tutumlar, mutluluk gibi unsurlar, hem ders içinde hem de ders dışında fiziksel aktivite düzeyi, performans, öğrenme ve derse katılımlarıyla ilişkilidir (213, 249). Bu nedenle eğitim ortamlarında olumlu duygu ve tutumlara etki eden sosyal aktörlerin (öğretmen, akran ve ebeveyn gibi) (166) araştırılması önem arz etmektedir. Eğitim; öğrenciler, öğretmenler ve müfredatın da dahil olduğu etkileşime açık, aşamalı bir süreçtir. Öğrencilerin mutluluk düzeyleri veya motivasyonel yönelimleri üzerine birçok kişisel ve sosyal faktörün etki edebileceği gibi öğretmenlerin öğretme tarzlarının da bu süreçlerde son derece etkin bir rol oynadığı göz ardı edilmemelidir.

BES öğretmenlerinin sergilediği davranışlar, öğrenciler üzerine eğitimsel birçok sonucu etkilemektedir (22). ÖBK'ye göre, bir öğretmen öğrencilerin motivasyon türünü, öğrencilerin özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını destekleyerek veya engelleyerek etkileyebilir (68). Öğrenciler, ihtiyaçları konusunda desteklendiklerini hissettiklerinde, özerk bir şekilde (içsel) motive olma olasılıkları daha yüksektir. Buna karşılık, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları engellendiğinde, aktivitelere katılmak için baskı hissettikleri daha kontrollü bir motivasyon türü (dışsal veya motivasyonsuzluk) sergilerler (22). Bu çalışmada, ihtiyaçlarının desteklendiğini algılayan öğrencilerin içsel olarak daha fazla motive olacağı ve BES derslerinde mutluluk düzeylerinin artacağı varsayılmıştır.

Araştırma kapsamında iki farklı yapısal model oluşturulmuştur. Yapısal Model 1'de ihtiyaç destekleyici bir öğretim stiline BES dersinde öğrencilerin TPI tatminlerini ve motivasyon düzeylerini etkilediğine yönelik hipotez doğrulanmış ve oluşturulan bu model iyi uyum göstermiştir. Araştırmamızda öğrencilerin BES dersinde öğretmenlerinden algıladığı ihtiyaç desteği, onların TPI tatminleri, içsel ve dışsal motivasyonlarının pozitif, motivasyonsuzluklarının ise negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde TPI tatmini arttıkça bireylerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin de arttığı, aksine motivasyonsuzluklarının azaldığı belirlenmiştir. İhtiyaç tatmininin, içsel motivasyon için gerekli olduğunu öne süren ÖBK (15) ile tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar, birkaç istisna dışında genel olarak ÖBK ile tutarlıdır. Yalnızca ihtiyaç tatmininin dışsal motivasyon üzerine pozitif etkisi, kuramın ilkeleriyle çelişse de BES bağlamında daha önce gerçekleştirilen bazı çalışmaların (21, 214, 218) sonuçlarıyla aynı doğrultudadır. Özellikle bir dışsal motivasyon türü olan içe yansıtılmış düzenleme, hem kısmi bir içselleştirme olarak görülmekte hem de içsel çatışmayı içermektedir. Bunun bir sonucu olarak hem uyumlu hem de uyumsuz sonuçlarla pozitif ilişkiler gösterebilmektedir. Örneğin, dışsal motivasyonun özerk biçimleri bütünleşik düzenleme, özdeşimle düzenleme ve içsel motivasyon arasında güçlü pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Kısaca, dışsal motivasyonun özerk biçimleri olumlu sonuçlarla ilişkilendirilirken, özerk olmayan biçimleri olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (166). Algılanan ihtiyaç desteği ve ihtiyaç tatmininin öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerini pozitif yönde tahmin etmesi, dışsal motivasyon alt ölçeğinin tek boyutlu yapısından kaynaklanabilir. Nitekim ÖBK'ye göre dışsal motivasyon kendi içerisinde bütünleşmiş düzenleme, özdeşimle düzenleme (içsel

motivasyona yakın) ve içe yansıtılmış düzenleme, dışsal düzenleme (kontrolü motivasyona yakın) şeklinde farklı biçimlerde değerlendirilmelidir. Mevcut araştırmada dışsal motivasyon, çok boyutlu bir şekilde incelenememiştir. Buradan hareketle, araştırmamızda tek boyutlu olarak incelenen dışsal motivasyonun, ÖBK'nin önerdiği şekilde çok boyutlu bir şekilde ölçülmesiyle, bu karşıt sonuçların aydınlatılabileceği düşünülmektedir. İlişki tatmininin dışsal düzenlemenin güçlü bir yordayıcısı olması (166), dışsal motivasyona ilişkin bulgularımıza dayanak oluşturabilir. Nitekim öğrencilerin öğretmenleriyle olumlu ilişkiler geliştirebilme arzuları, onların dışsal motivasyon düzeylerini artırabilir. Ayrıca, dışsal motivasyona ilişkin bu karşıt sonuçları daha iyi anlayabilmemiz için kesitsel araştırmalardan ziyade boylamsal veya uzun vadeli deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır.

İhtiyaç desteği algısı düşük olan öğrencilerin ihtiyaç doyumlarının da azaldığını ve bunun öğrenciler arasında motivasyon eksikliğine yol açtığını söyleyebiliriz. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle motivasyonsuzluğun bir süre sonra öğrencilerin zorunlu BES dersleri dışında fiziksel aktivitelere katılmamalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Fiziksel aktiviteye yönelik uzun süreli motivasyon eksikliği deneyimleyen öğrencilerin hareketsiz bir yaşam tarzı geliştirme riskleri daha yüksek olduğu bilinmektedir (203).

Ryan ve Deci (101), dışsal motive edilen bir davranışın sıklıkla bireyin çevresindeki kendisi için önemli olan kişileri tatmin etmek için gerçekleştirildiğini ve davranışın sürekliliği ve kalıcılığı açısından çok uygun olmadığını belirtmişlerdir. Çalışmamızda da ihtiyaç desteği ve ihtiyaç tatmininin dışsal motivasyonu olumlu bir şekilde etkilemesi, öğrencilerin öğretmenlerini tatmin etmek için BES dersine motive olduklarını göstermektedir. Daha önce gerçekleştirilen bir çalışmada ergenlik öncesi öğrencilerin, ergenlik dönemi öğrencilerine göre çevresindeki önemli kişilerin etkisini daha fazla hissettiği ifade edilmiştir ve bu sonuç, bulgularımızı desteklemektedir (219).

Yapısal Model 2'ye göre ihtiyaç destekleyici bir öğretim stiline BES dersinde öğrencilerin TPI tatminlerini ve mutluluk düzeylerini etkilediğine yönelik hipotez doğrulanmıştır. Araştırmamızda öğrencilerin BES dersinde algıladığı ihtiyaç desteğinin onların TPI tatminlerini ve mutluluklarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde TPI tatmini yüksek olan bireylerin mutluluk düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapısal modellerin doğrulanması, ihtiyaç destekleyici bir öğretim stili kullanan BES dersi öğretmenlerinin (yeterlilik, özerklik ve ilişkiselliği destekleyici stratejiler)

motive edici davranışları, öğrencilerin TPİ doyumlarını artırdığını ve nihayetinde BES derslerine katılma niyetlerinin hür irade, keyif ve mutluluk nedenlerine dayandığını göstermektedir. Buna ek olarak, ihtiyaç destekleyici bu stilin öğrencilerin motivasyon eksikliği ile ters yönde hareket ettiğini ve motivasyonsuzluğu azaltmada bir araç olarak kullanılabileceğini ifade edebiliriz. Bir başka ifadeyle, BES uzmanlarının, müfredata veya ders içeriğine yönelik içsel motivasyonu (motivasyon türlerinin en özerk ve üstün basamağı) artırmak istiyorsa, öğrencilerin özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyaçlarının karşılanabileceği ortamlar tasarlamaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarımız, ÖBK’de ihtiyaç tatmininin yüksek kaliteli motivasyona (içsel motivasyon) yol açtığı, düşük tatmin düzeyinin ise motivasyonsuzluğa ve alt düzey motivasyonel yönelimlerin benimsenmesine neden olduğu (68) varsayımını desteklemiştir. BES derslerinde motivasyon eksikliğinin azalan çaba ve derse katılımı düşüş (220), boş zaman fiziksel aktivitelerine katılmama (6, 128) gibi uyumsuz sonuçları tahmin ettiği göz önüne alındığında öğretmenlerin destekleyici öğretim davranışları ve öğrencilerin ihtiyaçlarının desteklenmesi önem arz etmektedir.

Standage ve arkadaşları (221), YEM kullanarak 950 ortaokul öğrencisinin katıldığı bir çalışmada BES dersinde algılanan ihtiyaç desteği, ihtiyaç tatmini ve motivasyonel süreçleri incelemiştir. Araştırmacılar, ihtiyaçları desteklenen bir ortam algılayan öğrencilerin daha yüksek düzeyde ihtiyaç tatmini yaşadıklarını bildirmiştir. Yine bu çalışmada sonuçlarımızı destekler nitelikte, ihtiyaç desteğinin ihtiyaç tatmini üzerinden içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun bir türü olan içe atımla düzenleme motivasyonunu pozitif yönde etkilerken dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluğu negatif yönde etkilediğini raporlamışlardır.

Ntoumanis (207), 302 İngiliz ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmada öğretmen ihtiyaç desteği, ihtiyaç tatmini ve motivasyon arasındaki ilişkileri YEM ile incelemiştir. Sonuçlar, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin yeterlilik, ilişki ve özerklik konusundaki psikolojik ihtiyaçlarını desteklemesinin öğrenci ihtiyaçlarının doyumunu öngördüğünü göstermiştir. İhtiyaç tatmini, daha fazla öz belirlenmiş motivasyonla ilişkili bulunmuş ve bu durumun, olumlu duygusal, bilişsel ve davranışsal endekslerin yanı sıra bir sonraki okul yılında isteğe bağlı BES derslerine katılmaya yönelik olumlu niyetlerle bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Cox ve Williams (175), çalışmalarında algılanan öğretmen desteği, motivasyonel iklim, ihtiyaç tatmini ve motivasyon arasındaki ilişkileri YEM analizi gerçekleştirerek incelemiştir. Sonuçlar, algılanan öğretmen ihtiyaç desteğinin, özerk motivasyona

etkisinde özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyaçlarının kısmi aracılık ettiğini göstermiştir. Bu araştırmada öz belirlenen motivasyona en fazla etki eden ihtiyaç türü, özerklik ve yeterlilik tatminine nazaran ilişki tatmini olmuştur. Araştırmacılar, elde ettikleri sonuçlardan hareketle BES ortamlarında motivasyonel süreçler için sosyal bağlamın ve sosyal ilişkilerin yeterlilik ve özerklik algılarından çok daha önemli olduğunu vurgulamıştır.

Shen ve arkadaşları (222), BES dersinde öğretmen ihtiyaç desteğinin motivasyonsuzluğun farklı boyutları üzerine etkisini incelediği YEM çalışmasına 566 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmacılar, öğretmenden gelen ihtiyaç desteğinin azalmasının, öğrencilerin motivasyon eksikliğiyle sonuçlanan önemli bir faktör olduğunu bildirmiştir.

Zhang ve arkadaşlarının (223), ÖBK çerçevesinde tasarladıkları çalışmalarına 286 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çalışma öncesi araştırmacılar tarafından belirlenen hipotezler, YEM ile test edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin BES dersinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteği, ihtiyaç tatmini, içsel motivasyon ve fiziksel aktivite arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, ihtiyaç desteği ve fiziksel aktivite arasındaki ilişkiye ihtiyaç tatmini ve içsel motivasyon aracılık etmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenden algılan ihtiyaç desteği, ihtiyaç tatmini ve içsel motivasyon arasında güçlü pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Mevcut araştırmamızda da elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın bulgularıyla oldukça tutarlıdır.

Mouratidis ve arkadaşları (224), ihtiyaç destekleyici bir öğretim ile tipik bir öğretim tarzının öğrencilerin keyif alma, ilgi ve canlılıkları üzerine nasıl bir etkiye bulunacağını belirlemek için yarı deneysel bir çalışma yürütmüştür. İhtiyaç destekleyici uygulamalara maruz bırakılan deney grubunun, doğrudan öğretim uygulamalarına maruz kalan öğrencilerden keyif alma, ilgi ve canlılık düzeyleri önemli şekilde farklılaşmıştır. Bir başka ifadeyle, öğretmenleri tipik bir öğretim tarzına göre ihtiyacı destekleyen bir öğretim stili kullandığında öğrenciler derslerden daha fazla keyif almış ve kendilerini daha fazla enerjik hissetmiştir. Katılımcıların relatif motivasyon indeksleri incelendiğinde özerk motivasyonu yüksek olan bireylerin, yüksek düzeyde ihtiyaç destekleyici ortamlardan daha fazla yaralandıkları bulunmuştur.

Rutten ve arkadaşları (205), BES dersinde öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğinin onların özerk motivasyonları üzerine etkisinde TPI tatmininin aracı rolünü açıklamaya çalışmıştır. Bu çalışmada ihtiyaç desteği, ihtiyaç tatmini yoluyla özerk motivasyonu anlamlı bir şekilde tahmin etmiştir.

Sanchez-Oliva ve arkadaşları (212) çalışmalarında 1692 İspanyol ortaokul öğrencisinin algıladıkları ihtiyaç desteği, ihtiyaç tatmini, motivasyonları ve mutluluk düzeylerinin de dahil olduğu bir YEM analizi gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada öğretmenden algılanan ihtiyaç desteğinin, TPI tatmininin güçlü bir pozitif yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ihtiyaç tatmini, içsel ve dışsal motivasyonu pozitif ve anlamlı bir şekilde tahmin etmiştir.

Vasconcellos ve arkadaşları (166), meta-analiz çalışmasında öğretmen ihtiyaç desteğinin özerklik tatmini ile güçlü, yeterlilik ve ilişki tatmini ile orta düzeyde pozitif ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen ihtiyaç desteği ile özerk motivasyon arasındaki meta analizli korelasyon pozitif, dışsal düzenleme ve motivasyonsuzlukla negatif korelasyon göstermiştir. Özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik, özerk motivasyonla güçlü bir şekilde ilişkili bulunurken, içe yansıtılmış düzenlemeyle çok güçlü olmasa da yine de pozitif bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Özerklik, yeterlilik ve ilişki tatmini ile dış düzenleme arasında zayıf, negatif meta-analiz korelasyonları belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmacılar, motivasyonsuzluğun ihtiyaç tatmini ile orta düzeyde negatif korelasyonlara sahip olduğunu bildirmişlerdir.

De Meyer ve arkadaşlarının (210), öğretmenlerin ihtiyaç destekleyici öğretim davranışları ile kontrol edici öğretim davranışlarının öğrencilerin motivasyonel dinamiklerini nasıl etkilediğini tespit etmeye çalıştıkları araştırmalarına 56 BES öğretmeni ve 702 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Deneysel tasarımlı bu çalışmada öğretmen davranışları bir video kayıt cihazında kaydedilmiş ve daha sonra araştırmacılar tarafından izlenerek dereceli gözlem puanlarıyla değerlendirilmiştir. Gözlemciler tarafından kontrol edici öğretim davranışları yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin kontrol edici öğretim algılarını da pozitif etkilemiştir. Kontrol edici davranışları yüksek algılayan öğrencilerin dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluklarının da arttığı gözlemlenmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin kontrol edici davranışlarının düşük sıklıkta olmasına rağmen öğrencilerin bu davranışlardan son derece olumsuz etkilendiklerini bildirmiş ve öğrencilerin kontrol edici davranışlara çok hassas olabileceğini ifade etmiştir. Buna ek olarak kontrol edici davranışların, özerk motivasyon ve ihtiyaç desteği algısı ile hiçbir ilişkisi bulunmamıştır.

Franco ve Coterón (211), ortaokul öğrencilerinde temel psikolojik ihtiyaçları desteklemek için yapılan bir müdahalenin, bu ihtiyaçların tatmini, içsel motivasyon, fiziksel olarak aktif olma niyeti ve BES dersindeki mutlulukla ilgili çıktılar üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Yarı deneysel tasarımlı bu çalışmaya yaşları 13-15 aralığında 53

öğrenci katılmış ve katılımcılar deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunun öğretmeni ihtiyaç desteği konusunda daha önceden eğitim almıştır. İhtiyaç destekleyici öğretim tarzının uygulandığı toplam 24 BES dersi tamamlanmıştır. Araştırmacılar, deney grubunun özerklik ve yeterlilik doyumlarında önemli artışlar saptandığını, buna karşın ilişkisellik ihtiyacı doyumunda herhangi bir artış gözlenmediğini bildirmiştir. Öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri ile gelecekte aktif olma niyetlerinin müdahale sonucu artmış olmasına rağmen sonuçların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna ek olarak, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre ihtiyaç destekleyici müdahale programının içeriğinden daha fazla keyif aldıkları bildirilmiştir.

Aibar ve arkadaşları (225), YEM temelli çalışmalarında 1118 ortaokul öğrencisinin BES dersinde öğretmenlerinden algıladıkları yeterlilik, ilişki ve özerklik desteğinin TPI tatminini pozitif yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca önceki çalışmalarda elde edilen sonuçlardan hareketle, beden eğitimi öğretmenlerinden algılan ihtiyaç desteğinin ortaokul öğrencilerinin özerk motivasyonlarını teşvik ettiği bilinmektedir (205).

Leo ve arkadaşları (21), BES derslerinde ihtiyaç destekleyici öğretim stili, ihtiyaç tatmini, motivasyon ve fiziksel olarak aktif olma niyeti arasındaki ilişki bir YEM modeli ile incelemiş ve çalışmaya 1120 İspanyol öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ihtiyaç destekleyici bir öğretim stili algılayan öğrencilerin özerk motivasyonu ihtiyaç tatmini yoluyla fiziksel olarak aktif olma niyetini pozitif yönde etkilemiştir. Buna karşın ihtiyaç engelleyici bir öğretim stili algılayan öğrencilerin ise motivasyonsuzluk yoluyla fiziksel olarak aktif olma niyetini olumsuz etkilemiştir. Bu çalışmada ihtiyaç destekleyici öğretim stili ile ihtiyaç tatmini, içsel motivasyon, dışsal motivasyon pozitif, motivasyonsuzluk ile negatif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Araştırmacılar, özellikle öğrencilerin ihtiyaç tatmini ile özerk motivasyonları arasındaki pozitif ilişkinin altını çizmiştir. Bu bulgular, mevcut çalışmamızdan elde etmiş olduğumuz sonuçları desteklemektedir.

Burgueño ve arkadaşları (167), daha önceki çalışmaların aksine öğretmenlerin ihtiyaç destekleyici bir öğretim stili kullanmasının onların aynı anda ihtiyaç engelleyici davranışlar sergilemeyeceği anlamı taşımadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin ihtiyaç desteği algısını farklı seviyelerde (örn; düşük ihtiyaç desteği-yüksek ihtiyaç engelleme) ölçen araştırmacılar, 478 ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmada en olumlu sonuçları, “yüksek ihtiyaç desteği-düşük ihtiyaç engelleyici” olarak algılanan öğretmen stilinden alırken, en olumsuz sonuçları “düşük ihtiyaç desteği - yüksek ihtiyaç engelleme”

grubundan almıştır. “Yüksek ihtiyaç desteği-düşük ihtiyaç engelleyici” öğretim stili algılayan öğrencilerin öz bildirimle cevapladıkları sonuçlara göre, ihtiyaç tatmini ve özerk motivasyon biçimlerinde en yüksek, aksine motivasyonsuzluk boyutunda en düşük puan ortalamalarına ulaşıldığı görülmüştür. Bu sonuçlar, çalışmamızda elde edilen bulguları desteklemektedir.

Standage ve arkadaşları (221), yapmış oldukları çalışmada ihtiyaç desteğinin ihtiyaç tatmini ve motivasyonel süreçler üzerinden olumlu duygulanımla pozitif, mutsuzluk ile negatif yönde dolaylı ve anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Buna ek olarak, ihtiyaç tatmini ile mutsuzluk duyguları arasında negatif bir dolaylı etkinin var olduğu belirlemişlerdir. Ortaokul örnekleminde gerçekleştirilen bir başka çalışmada araştırmacılar, ihtiyaç desteğinin ihtiyaç tatmini yoluyla BES dersi mutluluk düzeyini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur (212).

Sonuçlarımız ÖBK ile tutarlı olarak, BES öğretmenlerinin ihtiyaç destekleyici bir yaklaşım ile öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını tatmin edebileceğini göstermektedir. Bu şekilde öğrencilerin BES dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının teşvik edilebileceği, aksine öğrencilerin motivasyonsuzluklarını azaltmaya veya ortadan kaldırmaya katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Araştırmada elde ettiğimiz sonuçlara göre, ihtiyaçları daha fazla doyuma ulaşan öğrencilerin dışsal araçlardan bağımsız bir şekilde kendi istekleriyle BES dersine katılmaları (içsel motivasyon) ve mutlu olmaları daha muhtemeldir. Dahası, elde edilen bu sonuçlar, öğrencilerin ihtiyaçlarının desteklenmesi ve tatmin edilmesiyle okulun da ötesinde fiziksel olarak aktif bir yaşam sürebileceklerine yönelik inancımızı güçlendirmektedir. BES derslerinde keyif alan, eğlenen ve mutlu olan öğrencilerin, okul dışında fiziksel aktiviteye katılma niyetlerinde de olumlu yönde etkilendiği (212) göz önüne alındığında yaşam boyu fiziksel olarak aktif bireyler yetiştirme fikrinin temelleri okul BES derslerinde atılabilir.

5.2.2. Path Analizine İlişkin Tartışma

ÖBK, bireylerde sağlıklı gelişimin ortaya çıkabilmesi için, temel psikolojik ihtiyaçlarının desteklenmesi gerektiğini savunur. Özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının engellenmesi motivasyonun, refahın ve iyi oluşun bozulmasına yol açmaktadır (16). BES dersi özelinde öğretmen ihtiyaç desteğinin, öğrencilerin motivasyon ve mutluluklarını ihtiyaç doyumu ile birlikte nasıl etkilediği, oluşturmuş olduğumuz yapısal modellerle test edilmiştir. Bu bölümde her üç ihtiyaç türüne ilişkin

hem desteğin hem de tatminin ayrı ayrı motivasyon ve mutluluk üzerine doğrudan etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bir diğer ifadeyle mevcut araştırmada, ÖBK bakış açısıyla ihtiyaç desteği, ihtiyaç tatmini, motivasyon ve mutluluk düzeyi değişkenleri arasındaki yapısal ilişkilere yönelik daha derin bir içgörü sağlamak için yol analizi gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada algılanan yeterlilik desteği; yeterlilik tatmini, özerklik tatmini, dışsal motivasyon üzerinde pozitif yönde ve doğrudan istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir. Buna karşın algılanan yeterlilik desteğinin ilişki tatmini, mutluluk, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk üzerine doğrudan etkisi anlamlı değildir.

ÖBK, eğitim ortamlarında kişisel yeteneklere olan öz güvenin geliştirilmesini de incelemektedir (216). Teoriye göre öğrenciler, sınıf içi aktivitelere, kendilerini görevlerde yeterli hissettikleri ve aktiviteleri kendileri için ilginç ve alakalı buldukları ölçüde katılırlar. Yeterlilik ihtiyacı beslendiğinde ilgi, keyif, katılım ve refahı kolaylaştırmaktadır (101). Bu bilgiler, çalışmamızda algılanan yeterlilik desteğinin içsel motivasyon ve mutluluk üzerine etkisi açısından elde etmiş olduğumuz sonuçlarla çelişmektedir.

Yeterlilik desteği söz konusu olduğunda ilk akla gelen yapı hiç şüphesiz geri bildirimdir. Öğrencilere optimal bir yeterlilik desteği sağlamak, zengin yeterli geri bildirim ve öğrenci katılımı için bilgilendirici destekler vermekle gerçekleşmektedir. ÖBK, pozitif geri bildirimin büyük ölçüde olumlu ve yeterliliği destekleyici olduğunu ve içsel motivasyon, eğlenme, keyif alma ve mutluluk gibi sonuçlarla pozitif ilişkili olduğunu ifade etmiştir (16). Çalışmamızda yeterlilik desteğinin doğrudan içsel motivasyon ve mutluluğu tahmin etmemesi nispeten ÖBK ile tutarsız görülmüştür. Bu sonuçlar, katılımcıların BES derslerinde geri bildirimi ne şekilde ve ne düzeyde aldığının bilinmesini önemli kılmaktadır. Sonuçlarımız hakkında daha iyi bir fikir sahibi olabilmek için sonraki çalışmalarda algılanan ihtiyaç desteğiyle beraber algılanan geri bildirimin aynı anda değerlendirilmesi gerekmektedir.

Çalışmamızda yeterlilik desteğine ilişkin bulgularımız, daha önce belirlemiş olduğumuz hipotezleri kısmen desteklemiştir. Varsayılanın aksine öğrencilerin özellikle içsel motivasyonları ile mutluluk düzeyleri, algılanan yeterlilik desteğinden olumlu, motivasyonsuzluk düzeyleri de olumsuz yönde ve anlamlı bir şekilde etkilenmemiştir. Ntoumanis (207), en optimal içsel motivasyon düzeyi ve BES dersi olumlu sonuçlarının, özerklik ve yeterlilik desteğinin birlikte artmasıyla gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Bu bilgidен hareketle çalışmamızda yeterlilik desteğinin içsel motivasyon ve mutluluk

üzerine doğrudan anlamlı bir etkisinin olmamasının nedeni, özerklik ve yeterlilik desteğinin aynı anda artmamasından kaynaklanabilir. Ryan ve Deci (16), iyi bir öğretmen yeterlilik desteğini, öğrencilerin uygun olmayan zorluklarla karşılaşmasının engellenmesi için kurulan iskelelere benzetmiş ve yüksek öğretmen özerklik ve yeterlilik desteğinin birleşiminin daha yüksek özerk motivasyon (hem içsel hem de özdeşimle), öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin daha fazla kullanımı ve daha düşük kaygı ile ilişkilendirmiştir.

Vansteenkiste ve arkadaşları (226), algılanan özerklik ve yeterlilik desteğinin akademik motivasyon, öz düzenlemeli öğrenme ve problemleri davranışlarla olan ilişkisini incelemiştir. Çalışmaya 1036 lise öğrencisi katılmış ve araştırmacılar tarafından kişi merkezli analizler yapılarak dört farklı öğretim yapısı ortaya konulmuştur. Yüksek algılanan özerklik ve yeterlilik desteği grubunda bulunan öğrenciler en olumlu sonuçlarla pozitif şekilde ilişkili bulunmuştur. Kısaca, araştırmacılar çalışmalarında olumlu eğitimsel sonuçlara ulaşabilmek için özerklik ve yeterlilik desteğinin uyumluluğuna dikkat çekmiştir.

Araştırma sonuçlarımızın aksine, literatürde öğrencilerin yeterliliğinin desteklenmesinin derse yönelik motivasyonsuz ve ilgisiz davranışların önlenmesinde (146, 168) ve içselleştirme sürecine yardımcı olarak içsel motivasyonun artmasına yol açma konusunda çok önemli olduğu belirtilmiştir (101, 168).

García-González ve arkadaşları (227), kesitsel bir çalışmada 1107 ortaokul öğrencisinden veri toplamıştır. Bu çalışmada araştırmacılar, yeterlilik destekleyici bir öğretim tarzının BES dersinde öğrencilerin ihtiyaç tatmini ve motivasyonel sonuçları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmacılar, yeterlilik destekleyici bir yaklaşımın özellikle öğrencilerin ihtiyaç tatminini artırdığını, ihtiyaç hüsrânını ise azalttığını vurgulamıştır. Aynı zamanda çalışmanın dolaylı etkileri olarak, yeterlilik ihtiyaç desteği, içsel motivasyonu teşvik ederken, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğu azaltmıştır.

Chen ve arkadaşları (228), Çin'in Şangay kentinden 300 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen yeterlilik desteğinin her üç psikolojik ihtiyacı (özerklik, yeterlilik ve ilişki tatmini) da pozitif bir şekilde tahmin ettiğini bildirmiştir. Mevcut araştırmamızda yeterlilik desteği, öğrencilerde ilişki tatminine yol açmamıştır. Elde etmiş olduğumuz bu sonuç, Chen ve arkadaşlarının çalışmalarında tespit ettikleri sonuçla tutarlı değildir. Ancak mevcut araştırmamızda öğrencilere sağlanan yeterlilik desteğinin, yeterlilik ve özerklik tatminine yol açtığı şeklindeki sonucumuzu desteklemiştir.

Literatürde daha önce gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerden algılanan yeterlilik desteğinin, öğrencilerin BES dersinde içsel motivasyon ve mutluluk düzeylerini olumlu yönde tahmin ettiği bildirilmiştir (212). Benzer şekilde Zhang ve arkadaşları (223) da yeterlilik desteği ile içsel motivasyon ve ilişki tatmini arasında anlamlı ve pozitif korelasyonlar bulmuştur. Chen ve arkadaşları (229), algılanan yeterlilik desteği ile dışsal motivasyon arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Bu çalışmalarda yeterlilik desteğinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon, ilişki tatmini ve mutluluk değişkenleri üzerine bulunan sonuçlar, mevcut çalışmada elde etmiş olduğumuz sonuçlardan farklıdır.

Jang ve arkadaşları (173) da öğretmenin öğrencilere yönelik yeterlilik desteğini artırmasının, öğrencilerin öğrenme ve gelişme için daha fazla çaba göstermelerine, kendi yeteneklerine ilişkin algılarını optimize etmelerine ve daha özerk bir motivasyona sahip olmalarına önemli ölçüde katkıda bulunacağını ifade etmiştir.

Shen ve arkadaşları (222), motivasyon eksikliğini çok boyutlu bir şekilde ele aldığı çalışmalarında öğretmen yeterlilik desteğinin dört farklı motivasyonsuzluk düzeyini de negatif bir şekilde tahmin ettiğini bildirmişlerdir. Jackson-Kersey ve Spray (230) da BES derslerinde öğretmen yeterlilik desteğinin, motivasyon eksikliğinin türlerinden “yetenek inançlarında eksiklik”, “yetersiz görev değerleri” ve “çekici olmayan görev özellikleri” alt boyutlarını negatif bir şekilde yordadığını ancak “çaba inancındaki eksiklik” alt boyutunu tahmin etmediğini raporlamıştır. Yeterlilik desteği ve motivasyonsuzluk boyutunda literatürdeki çalışmalardan farklı sonuçlar elde etmemizin sebebi, motivasyon eksikliğini tek boyutta ölçmemizden kaynaklanabilir.

Vasconcellos ve arkadaşları (166), yakın zamanda çalışmamız bulgularıyla tutarlı bir şekilde yeterlilik tatmininin en güçlü yordayıcısı olarak algılanan yeterlilik desteğini göstermiştir.

Öğretmenlerin yeterlilikleri desteklemek adına öğrencileri görevlere yönlendirirken faydalı talimatlar vermesi, yapıcı (olumlu) geri bildirimler sağlaması ve dersin beklentileri hakkında net bilgiler sunması, öğrencilerin fiziksel beceri seviyelerine göre aktiviteler planlanması ve düzenlenmesi (görev zorluğu ile öğrencilerin kapasitesi arasında yeterli bir dengeye sahip olan görevler), kolektif çaba yerine bireysel çabanın teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin kendileri için belirlenen hedeflere ulaşmaları için aktivitelerde yeterli zaman sağlanmalı, öğretmenlerin yeterlilik tatminini engellemek adına, görevler esnasında çelişkili ve karmaşık bilgileri

olabildiğince azaltması ve öğrencilere kendilerini yetersiz hissettirecek olumsuz mesajlar vermemesi gerekmektedir.

Araştırmamızda daha fazla özerklik destekleyici bir öğretim stili algılayan katılımcıların yeterlilik, özerklik ve ilişki ihtiyaçlarının doyuma ulaştığı, içsel ve dışsal motivasyonlarının ve mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin özerklik ihtiyacı desteği, öğrencilerin BES dersine yönelik motivasyon eksikliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Deci ve Ryan (68), psikolojik ihtiyaçların, özerkliğin desteklendiği sosyal bağlamlarda doyuma ulaşmasının daha muhtemel olduğunu bildirmiştir.

Deci ve arkadaşlarının (216), eğitimde motivasyonu ÖBK bakış açısıyla inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin özerkliği destekleyici ve kontrol edici olma derecelerinin öğrencilerin motivasyonu ve öz belirlemeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bildirilmiştir. Bunun yanında öğretmenler ihtiyaç doyumuna ulaştıklarında özerk motivasyonlarının arttığı ve bunun BES derslerinde özerklik destekleyici stratejiler kullanma eğilimine neden olduğu bilinmektedir (231).

Genel eğitim sistemi veya okul örgütü tarafından öğretmenlere uygulanan baskılar, üstlerin öğretmenleri kontrol edici davranışları, öğretmenlerin de derslerde öğrencilere daha fazla kontrol edici davranma olasılıklarının artmasına yol açmıştır (226, 234). Çevrelerindeki baskıyı daha kolay algılama eğiliminde olan ve aynı zamanda baskının etkilerine karşı daha hassas olan öğretmenlerin, BES derslerinde özerklik destekleyici bir tarz yerine daha kontrol edici davranışlarda bulunma olasılıklarının yüksek olduğu bilinmektedir (210). Öğretmenlerin çeşitli baskılardan (örneğin; müfredat, yönetim, ebeveyn baskısı) uzak bir şekilde ihtiyaç tatmini ve içsel motivasyon deneyimlemeleri, ihtiyaç destekleyici bir öğretim stili benimsemelerini kolaylaştıracaktır.

Bu durum, öğretmenlerin de ihtiyaç desteğine olan gereksinimlerinin altını çizmektedir. Mevcut çalışmamızda öğrencilerin ihtiyaç tatminlerine ve motivasyonel süreçlerine odaklanılmış ve BES öğretmenlerinin ihtiyaç doyumları ve öğretme motivasyonları göz ardı edilmiştir.

Reeve (168), sonuçlarımızla tutarlı bir şekilde, özerklik desteğinin içsel motivasyonu beslediğini ve geliştirdiğini, özerkliğin desteklenmesiyle öğrencilerin kendilerini, eylemlerinin başlatıcısı olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Geçmiş çalışmalarda öğretmen özerklik desteğinin öğrencilerin boş zamanlarda fiziksel olarak aktif olma niyetleri (9), özerklik tatmini, keyif alma ve mutluluk (233) gibi bir dizi arzu edilen eğitsel sonuçla pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Özerklik destekleyici

bir öğretim stiline aksine daha kontrol edici bir tarz algılayan öğrencilerin, daha fazla can sıkıntısı ve mutsuzluk yaşadıkları (6, 221), daha düşük oranda derse katılım gösterdiği (220) bilinmektedir.

Özerklik, öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenciler üzerindeki baskı ve zorlamaları en aza indirmesi, aktivite ve etkinliklerde öğrencilerin de söz sahibi olma fırsatı sunması ve öğrencilerin seçim yapma algılarının artırmasıyla desteklenebilir. Ayrıca özerklik desteğinin içselleştirmeyi kolaylaştırmasının bir yolu da öğretmenlerin öğrencilere bir öğrenme etkinliğinin neden yararlı olduğuna dair anlamlı bir gerekçe sunmasıdır (232). Çalışmamız sonuçları, öğretmenlerin daha fazla özerklik destekleyici uygulamaları takip etmelerinin olumlu öğrenci çıktıları açısından önemini vurgulamaktadır.

Standage ve arkadaşlarının (234), İngiltere’de 394 ortaokul öğrencisinden elde ettiği verilerden elde ettiği sonuçlara göre, BES dersinde özerklik desteği; özerklik, ilişki ve yeterlilik tatminini pozitif yönde yordamıştır. Mevcut çalışmamızda da benzer şekilde özerklik desteğinin her üç ihtiyaç tatminini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Öğretmenlerden algılanan özerklik desteğine ilişkin bulgularımızı destekler nitelikte Vlachopoulos ve arkadaşları (235) da yüksek özerklik desteği algılayan ortaokul öğrencilerinin daha fazla yeterlilik, özerklik ve ilişki tatmini, içsel motivasyon, öznel canlılık ve bir dışsal motivasyon türü olan bütünleşmiş düzenleme motivasyonu bildirdiklerini, buna karşın daha az motivasyonsuzluk hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmada özerklik desteği, elde etmiş bulgularımızın aksine dışsal motivasyon ile negatif korelasyon göstermiştir (229).

Haerens ve arkadaşları (236), yol analizi ve YEM kullanarak 499 ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmalarında katılımcıların BES dersinde öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteğinin onların ihtiyaç tatminini ve içsel motivasyonlarını olumlu yönde anlamlı bir şekilde etkilediğini bildirmiştir. Bunun yanında Haerens ve arkadaşları (209), öğretmenlerinden yüksek özerklik desteği algılayan öğrencilerin, en yüksek ihtiyaç tatmini ve içsel motivasyon puanlarına ulaştığını bildirmiştir.

Yakın zamanda gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin kendi bildirdikleri özerklik desteğinin, özerklik tatmini ve mutluluk ile olumlu yönde ve önemli ölçüde ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, özerklik tatmininin yeterlilik ve ilişki tatmini ile güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu, olası bir özerklik desteğinin yeterlilik ve ilişki tatmininde yaşanabilecek bir değişikliğe de etki edebileceğini bildirmiştir (197). Meksika’da gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise araştırmacılar, özerklik desteğinin, BES dersinde keyif alma, eğlenme ve mutluluk üzerine olumlu yönde anlamlı etkileri

olduğunu bildirmişlerdir (237). Domen ve arkadaşları (214) da çalışmalarında öğrencilerin algıladıkları özerklik desteği ile özerk motivasyonlarının pozitif yönde ilişkili olduğunu raporlamıştır.

Leptokaridou ve arkadaşları (238), beşinci ve altıncı sınıflardan 54 öğrencinin katıldığı deneysel bir çalışmada özerklik destekleyici bir öğretimin, BES derslerinde öğrencilerin ihtiyaç tatmini, motivasyonları ve mutlulukları üzerine etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada öğretmenden algılan özerklik desteği, her üç TPİ tatmini ile pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Ancak çalışmamız sonuçlarından farklı olarak özerklik desteğinin içsel motivasyon üzerine etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bunun yanında özerklik desteği ile yapılandırılmış öğretim yöntemi ile dersleri sürdüren deney grubunun mutluluk düzeyleri, kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir şekilde yüksek tespit edilmiştir.

Jackson-Kersey ve Spray (230), öğrencilerin BES dersinde öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğinin motivasyonsuzluğun farklı boyutları üzerine etkilerini incelemiştir. Boylamsal bir çalışma olarak tasarlanan araştırmaya 162 öğrenci katılmıştır. Kriket sporunun işlendiği ve 5 hafta süren çalışmanın farklı zamanlarında öğrencilerden algıladıkları öğretmen desteğini bildirmeleri istenmiştir. Buna göre öğretmenden algılan her üç ihtiyaç desteği de öğrencilerin motivasyonsuzluğunu negatif yönde yordamıştır. Araştırmacılar, ilk BES dersinden sonra özerklik, yeterlilik ve bağlılık (ilişki) konusunda yetersiz destek algısı hisseden öğrencilerin kriket dersine daha az değer verdiğini, can sıkıntısı ve ilgisizlik duygularının arttığını bildirmiştir. Bu çalışmada araştırmacılar, motivasyonsuzluğu azaltmak veya ortadan kaldırmak adına özellikle öğretmen yeterlilik desteğinin artırılması gerektiğinin altını çizmiştir. Mevcut çalışmamızda bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde özerklik desteği ve ilişki desteği motivasyonsuzluğu negatif yordamıştır. Ancak, yeterlilik desteğinin motivasyonsuzluk üzerine etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, Jackson-Kersey ve Spray'ın (230) çalışma sonucu ile tutarlı değildir.

BES derslerinde yetersiz öğretmen desteğinin, lise öğrencilerinin motivasyon eksikliğine olan etkisinin araştırıldığı çalışmada motivasyonsuzluk çok boyutlu olarak ele alınmıştır. YEM temelli bu çalışmaya 566 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmacılar, öğretmenden algılanan yeterlilik, ilişki ve özerklik desteğinin motivasyon eksikliğinin farklı türleriyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen yeterlilik desteğinden motivasyonsuzluğun tüm alt boyutlarına giden yol katsayıları negatif yönde anlamlı bulunurken, öğretmen bağlılık desteği, yetersiz değerler ve çekici olmayan görev

özellikleri olmak üzere iki alt boyutu negatif yönde etkilemiştir. Özerklik desteğinin ise motivasyonsuzluğun hiçbir alt boyutu ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (222). Bu sonuçlar ile mevcut çalışmamızda elde edilen sonuçlar arasındaki tutarsızlıkların nedeni, Shen ve arkadaşları (222) tarafından gerçekleştirilen çalışmada motivasyon eksikliğinin çok boyutlu ele alınması olabilir. Bu çalışmada daha önce belirttiğimiz gibi katılımcıların yaşları ilerledikçe içsel motivasyonları azalmakta ve motivasyonsuzlukları artmaktadır. Bu bilgiden hareketle iki çalışmadaki örneklem grubunun farklı olması da motivasyonsuzluğa ilişkin çelişkili sonuçların nedeni olabilir.

Vlachopoulos ve arkadaşları (235), ÖBK değişkenleri ile motivasyonsuzluk boyutları arasındaki ilişkiyi açıklamak için gerçekleştirdikleri çalışmalarında BES dersinde öğretmen özerklik desteği ile motivasyonsuzluk arasında büyük negatif korelasyonlar tespit etmiştir. Bu çalışma, motivasyonsuzluk alt boyutu ile ÖDÖS arasında elde etmiş olduğumuz sonucu desteklemektedir. BES dersinde ortaokul öğretmenlerin özerklik destekleyici uygulamalarının, öğrencilerin motivasyonsuzluk inançlarını zayıflatabileceği görülmektedir.

Standage ve arkadaşları (221) çalışmalarında BES dersinde öğretmenden algılanan yeterlilik, özerklik ve ilişki desteğinin ortaokul öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarını dolaylı olarak tahmin ettiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, özerkliği desteklemek adına, öğrenciler için aktivitelerde seçim yapma, inisiyatif kullanma fırsatları sağlaması, öğrenilen bilgi ve becerilerin yararlılığını açıklamak için anlamlı gerekçeler sunması, öğrencilerin bir eylemin veya istenilen davranışların değeri, önemi, sağlayacağı kişisel faydayı anlamalarına yardımcı olması, öğretmenlerin özerkliği engellemek adına, aktiviteler sırasında öğrenciler arasında güçlü bir görev duygusu yaratacak kontrol edici bir dil kullanmaktan kaçınması, aktiviteler sırasında dışsal motivasyonu teşvik edici koşullu ödüllere kaçınılması veya mümkün oldukça azaltılması, korku ve suçluluk duygusu uyandıran söylemlerden uzak durması gerekmektedir.

Araştırmamızda algılanan ilişki desteği; yeterlilik tatmini, özerklik tatmini, ilişki tatmini, içsel motivasyon ve mutluluk değişkenleri üzerine pozitif, motivasyonsuzluk üzerine negatif yönde anlamlı bir etkiye sahiptir. Aksine dışsal motivasyon üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenleri tarafından önemsiz hissettirilen veya görmezden gelinen öğrencilerin (ilişki ihtiyaç desteği eksikliği), BES dersine katılım motivasyonu konusunda daha olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. BES uzmanları

tarafından motivasyonsuzluğa yol açan nedenlerin çok iyi tanımlaması gerekmektedir. Böylece öğretmenler gerek kendilerinden kaynaklanan gerekse başka nedenlere dayanan motivasyon azaltıcı unsurları ortadan kaldırmaya yönelik girişimler başlatabilirler.

BES dersi, sıklıkla öğretmen-öğrenci etkileşimi ile karakterize edilmektedir ve bu etkileşimin kalitesi öğrencilerin BES dersindeki öz belirlemeli motivasyonla doğrudan ve dolaylı olarak ilişkilendirilmiştir (239). Mevcut çalışmamızda katılımcıların algıladıkları ilişki desteğinin BES dersinde içsel motivasyon ve mutluluk gibi istendik sonuçları teşvik ettiği söylenebilir. Bunun yanında kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkisinin istenmeyen öğrenci sonuçlarını (motivasyonsuzluk gibi) azaltmada önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Sparks ve arkadaşları (240), öğretmen ilişki desteğinin öğrenciler üzerine etkilerini keşfetmeye çalıştıkları bir başka çalışmada 24 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapmıştır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış sorularla öğrencilerden veriler toplanmış ve içerik analizi ile temalar oluşturulmuştur. Elde edilen verilerden, öğrencilerin öğretmen ilişkisini destekleyici davranışlara ilişkin algılarına yönelik öğretmen iletişimi, sınıf içi sosyal destek ve öğretmenin dikkati ile ilgili davranışlar olmak üzere üç belirgin tema ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, öğretmen bireysel olarak sohbet ettiğinde, istekli, coşkulu ve enerjik olduğunda ve arkadaşça bir şekilde iletişim kurduğunda ilişkiselliği destekleyici olarak algılamışlardır. Öğrenciler, öğretmen-öğrenci ilişkiselliğini daha fazla algıladıklarında ise BES derslerindeki etkinliklerden daha fazla keyif aldıklarını, mutlu olduklarını, buna karşın bir sportif etkinlik sırasında öğretmenden kaynaklı kötü bir deneyim yaşadıklarında gelecekte bu spordan uzak kalabileceklerini bildirmişlerdir. Bu bilgilerden hareketle, öğretmenlerin, öğrencilerin refahı ve iyi oluşları için belli bir düzeyde ilgi ve endişe duyduklarını öğrencilere hissettirmesi ilişki tatmini açısından faydalı olacaktır.

Sparks ve arkadaşları (239), BES dersinde 570 lise öğrencisinin katıldığı çalışmada öğretmenlerinden yüksek ilişki desteği algılayan öğrencilerin ilişki tatmini, içsel motivasyonları, dışsal motivasyon türleri olan özdeşimle ve içe yansıtılmış düzenlemeleri pozitif yönde etkilenmiştir. Araştırmacılar, özellikle öğretmenlerinin ilişkiyi destekleyici davranışlarını hissettiklerinde öğretmenleriyle ilgili daha güçlü bir ilişki ihtiyacı tatmini yaşadıklarını bildirmiş ve bunun da BES dersinde daha fazla öz belirlenmiş motivasyona yol açtığını raporlamıştır. Bu çalışmada mevcut bulgularımızı destekler nitelikte ilişki desteği ile algılanan özerklik arasındaki yüksek korelasyonel ilişkinin altı çizilmiştir.

Araştırmamızda algılanan ilişki desteği ile dışsal motivasyon arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Ancak literatürde ilişki desteğinin dışsal motivasyonu olumsuz bir şekilde yordadığına yönelik bulgular mevcuttur (229).

Kaefer ve Chiviacowsky (241), deneysel çalışmalarında ilişki desteğinin içsel motivasyon ve olumlu duyuşsal sonuçlar (mutluluk) üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan 45 öğrenci, ilişki desteği, ilişkisellik hüsrarı ve kontrol grubu olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. İlişki desteği grubu, ders sırasında araştırmacılar tarafından yapılandırılan ilişki destekleyici talimatlar alırken, ilişkisellik hüsrarı grubu ilişki desteğine aykırı talimatlar almıştır. Kontrol grubu ise ilişkiselliği vurgulayan hiçbir talimat almamıştır. Bu çalışmada ilişkisellik desteği alan grup, ilişkiselliği engellenen gruba göre aktiviteler sırasındaki mutluluk düzeyleri ve içsel motivasyonları anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen olumlu sonuçlar, mevcut bulgularımızı desteklemiştir.

Sparks ve arkadaşları (176), ÖBK perspektifiyle öğrencilerin BES dersi deneyimlerini şekillendirmede öğretmenin rolünün önemini açıklamaya çalıştıkları çalışmaya 18 BES öğretmeni ve 382 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmacılar, kişilerarası ilişkileri destekleyen bir eğitim programının öğrencilerin sınıf içi deneyimlerini geliştirip geliştirmeyeceğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada öğretmen ilişki desteği programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilere göre daha fazla mutluluk deneyimi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ilişkiselliği destekleyen eğitim programının dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk değişkenleri açısından gruplar arasında herhangi bir anlamlı etkiye neden olmadığı ifade edilmiştir.

Öğretmenler tarafından ilişkiselliği desteklemek adına öğrencilere sıcak kanlı ve şefkatli davranarak duygusal bir ortam yaratılması, öğrencilere arkadaşça yaklaşılması, işbirlikçi çalışmanın (grup üyeleri arasındaki bağlılığı artırmak için) teşvik edilmesi, öğrencilerin bireyselliğinin desteklenmesi ve saygı duyulması, aktivitelerde iş birliği, bağlılık ve yardımlaşmanın vurgulanması, BES derslerinde motivasyon eksikliğini azaltabilmek için öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu kişilerarası iklimin oluşturulması gerekmektedir.

Araştırmamızda TPİ doyumunun motivasyon ve mutluluk değişkenleri üzerine etkisi yol analizi ile incelenmiştir. Buna göre yeterlilik tatmini; içsel motivasyon, dışsal motivasyon, mutluluk değişkenleri üzerinde pozitif, motivasyonsuzluk boyutu üzerine ise negatif yönde anlamlı bir etkiye sahiptir. Ntoumanis ve arkadaşları (203), benzer şekilde

düşük yeterlilik ihtiyacı tatmini bildiren ortaokul öğrencilerinin BES dersinde daha yüksek motivasyonsuzluk puan ortalamalarına sahip olduklarını bildirmiştir. BES derslerinde kendini yeterli hisseden ortaokul öğrencilerinin derslere baskı hissetmeden katıldıklarını, derse katılım motivasyonlarının içsel kaynaklardan beslendiğini ve bu dersi değerli hissetme olasılıklarının yüksek olduğunu ifade edebiliriz. Özerklik tatmini ve yeterlilik tatmini ile karşılaştırıldığında ilişki tatminin içsel motivasyon ile mutluluk üzerine etkisi nispeten daha düşüktür.

Araştırmamız sonuçlarına göre ilişki tatmini; içsel motivasyon, mutluluk değişkenleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Buna karşın dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk üzerine anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Deci ve Ryan (68), öğretmelerinden sıcakkanlı ve şefkatli davranışlar deneyimleyen öğrencilerin daha fazla içsel motivasyon bildirdiklerini ifade etmiştir. Ancak araştırmacılar, yeterlilik ve özerklik ihtiyaçlarının tatmin edilmesiyle karşılaştırdıklarında ilişki ihtiyacı tatmininin içsel motivasyonla daha az ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Gerçekten de mevcut çalışmamızda ilişki tatmini ve içsel motivasyon arasındaki ilişki yeterlilik ve özerklik ihtiyaç doyumlarına göre içsel motivasyon ile daha az ilişkiliydi. Araştırmamızda ilişki tatmininin özerklik ve yeterlilik doyumuna görece içsel motivasyon üzerinde daha az etkisinin olması, katılımcıların ilgi çekici aktivitelere katılıyor olmalarından kaynaklanabilir. Cox ve Williams (175), öğrencilerin gönüllü katıldıkları spor ortamlarının aksine, BES ortamlarında daha az özerk ve yeterlilik duygusu hissettiklerini, bunun da onların aktivitelere olan ilgisini düşürebileceğini belirtmiştir. Reeve (242), algılanan ilişki doyumunun içsel olarak ilgi çekici olmayan görevler için hür irade motivasyonun geliştirilmesinde son derece önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle aktivitelere yönelik ilgi kaybının yaşandığı ortamlarda ilişkililik doyumu içsel motivasyonu özerklik ve yeterlilik tatminine göre daha fazla artırabilir.

BES sınıflarında öğrencilerin birlikte çalışma ve birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olma şansına sahip oldukları durumlar, kendilerini diğer öğrenci arkadaşlarına daha yakın ve daha bağlı hissetmelerini sağlar (6). Özellikle kız öğrencilerin BES dersine duygusal katılımında akran ilişki doyumunun öğretmen ilişki doyumundan daha belirgin rol oynadığı daha önce gerçekleştirilen bir çalışmada ifade edilmiştir (206). Bu nedenle iyi yapılandırılmış iş birlikçi öğretim uygulamalarıyla (küçük gruplar oluşturmak, birbirine yardımcı teşvik etmek, ilişki ve bağlılığın önemini vurgulamak) çocukların ilişki tatminine katkı sağlanabilir.

Ntoumanis ve arkadaşlarının (203), BES dersi bağlamında ortaokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada yüksek ilişki tatmini bildiren öğrencilerin içsel motivasyonlarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Xiang ve arkadaşları (206), BES dersi bağlamında 331 Türk ortaokul öğrencisinin katılmış olduğu çalışmalarında, öğrencilerin öğretmenleriyle deneyimledikleri ilişkisellik doyumunun onların içsel motivasyonları üzerine olumlu etki yaptığını, ancak bu etkinin anlamlı bir büyüklükte olmadığını belirtmişlerdir.

Sparks ve arkadaşları (239), BES dersinde öğrencilerin ilişki tatmininin içsel motivasyon (büyük etki) ve özdeşimle düzenleme (orta etki) boyutları üzerinde olumlu doğrudan etkiler gösterdiğini bildirmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin ilişki tatmini düzeyinin artmasıyla daha fazla öz belirleme motivasyonu (zevk, eğlenme, mutluluk) bildirdiklerini ifade etmiştir. Buna ek olarak, mevcut çalışmamızdan elde etmiş olduğumuz bulgulara benzer şekilde ilişki ihtiyacı tatmininin, dışsal düzenlemenin önemli bir yordayıcısı olmadığı belirtilmiştir. Ancak ilişki tatmini ve motivasyonsuzluğa ilişkin elde ettiğimiz sonuçların aksine, bu çalışmada ilişki tatmini motivasyon eksikliğini orta etki büyüklüğünde ve negatif yönde anlamlı yordamıştır. İlişki tatmininin öğrencinin derslerde kendisi için önemli kişilere (akranlar, öğretmen) bağlılığını ifade ettiği göz önüne alındığında, BES dersi aktivitelerine karşı motivasyonsuz olsa da yüksek ilişki doyumunu da yaşayabilirler. Kısaca, öğrencilerin ilişki ihtiyacı doyumunun, aktivitelerle karşı motivasyonsuz tutumlarından etkilenmemesi sürpriz bir sonuç olarak görülmemektedir. Örneğin; öğrenciler akranları ve öğretmenleriyle ilişki tatmini deneyimlemesine rağmen derslerde hoşlanmadığı aktivitelerle maruz bırakıldıkları için yüksek motivasyon eksikliği bildirebilirler.

Öğrencilerin ilişkisellik desteği hissini duygusal tepkiler ve ruh hali durumları deneyimleri, sınıf katılımı, içsel motivasyon, yeterlilik inançları ve öğrencilerin yeni fiziksel aktiviteleri deneme veya mevcut rekreasyonel aktivitelerine devam etme niyetleri gibi çeşitli boş zaman sonuçlarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir (243). Tüm ilişki destekleyici davranışlarla bağlantılı olan faktörler, nihai olarak öğrencide uyumlu davranışlara veya diğer olumlu sonuçlara katkı sağlamaktadır (240).

Leo ve arkadaşları (244), BES dersinde ilişki destekleyici öğretim, ilişki tatmini ve motivasyon değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Nicel ve korelasyonel yaklaşımla tasarlanan araştırmaya toplamda 1294 ortaokul ve lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ilişki desteği, öğrencilerin ilişki tatminini olumlu yönde tahmin etmiştir. Ayrıca ilişki desteğinden özerk motivasyona giden yol pozitif

yönde anlamlı bulunurken, öğretmenlerden algılanan ilişki engelleyici stilden motivasyonsuzluğa giden yol da benzer şekilde olumlu yönde ve anlamlı olarak tespit edilmiştir. İlişki ihtiyacının tatmini özerk ve kontrollü motivasyonla pozitif yönde ilişkilirken, ilişki ihtiyacının engellenmesi hem kontrollü motivasyon hem de motivasyonsuzluk ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Perlman (245), spor eğitim modeli ile gerçekleştirdiği deneysel çalışmada, modelin deney grubu öğrencilerinde kontrol grubuna kıyasla ilişki ihtiyacı tatmini ve mutluluk düzeylerini anlamlı ve pozitif yönde artırdığını bildirmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ilişki doyumunu artırmada spor eğitim modeli gibi yapılandırmacı, akran ve öğretmenle olan ilişkiselliğin yüksek seviyelerde deneyimlendiği BES dersleri takip etmeleri gerekmektedir.

Çalışmamızda özerklik tatmini; içsel motivasyon, dışsal motivasyon, mutluluk değişkenleri üzerinde pozitif, motivasyonsuzluk üzerine negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir. Özerklik tatminine ilişkin elde etmiş olduğumuz bulgular, literatürle genel olarak uyumlu olmasına rağmen, dışsal motivasyon üzerine etkisi ÖBK ile çelişkili görünmektedir. Ancak, literatürde sonuçlarımızla benzer şekilde özerklik tatmininin içe yansıtılmış ve dışsal motivasyon boyutlarını pozitif olarak öngördüğü sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (128, 215). BES derslerinin zorunlu olması, iyi not almak istemek, öğretmenlerinin hoşuna gideceğine inanarak iyi ilişkiler geliştirmeyi arzu etmek gibi nedenler literatürdeki karşıt sonuçların nedeni olabilir. Bir başka deyişle, öğrencilerin özerklik skorlarının yüksek olmasıyla, onların iyi notlar almayı arzu etmeleri, optimal öğretmen-öğrenci ilişkileri geliştirmek istemeleri gibi nedenler beraber hareket edebilmektedir. Sonuç olarak, özerklik doyumunun, öz belirlenmiş motivasyonun merkezinde olması gerektiğini ileri süren ÖBK (105) ile tutarlıdır.

Yol analizi sonuçlarımız arasında vurgulanması gereken en önemli nokta, hiç kuşkusuz öğrenci özerklik doyumunun, onların içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve mutluluk düzeylerinin en güçlü pozitif yordayıcısı olduğuydu. Ayrıca özerklik tatmini motivasyonsuzluğu negatif yönde güçlü bir şekilde tahmin etmiştir. Çalışmamızda öğrenci özerklik tatminine en büyük olumlu katkıyı yapan ihtiyaç desteği türü, öğretmenlerden algılanan özerklik desteği olmuştur. Bu ilişki örüntüsü, öğrencilerin aktivitelere olan ilgisi ve derse vermiş oldukları değer açısından özerkliklerinin öğretmenleri tarafından desteklenmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Ntoumanis (6), İngiltere’de 14-16 yaş aralığında 424 İngiliz öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ile motivasyon düzeyleri arasındaki

ilişkileri incelemiştir. Öğrenciler arasında kendilerini yeterli hisseden katılımcıların dersteki sıkılma düzeyleri, dışsal motivasyonları ile motivasyonsuzluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde düşük olduğu, dışsal motivasyonun daha özerk biçimleri olan içe yansıtılmış ve özdeşimle düzenleme boyutları ile içsel motivasyon düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, dışsal motivasyon boyutu dışında mevcut çalışmamızdan elde edilen sonuçlarla tutarlıdır. Dışsal motivasyon boyutuna ilişkin iki çalışma arasındaki çelişkili sonuçların nedeni, mevcut çalışmamızda dışsal düzenlemenin tek boyutlu olarak ele alınmasından kaynaklanabilir. Yine bu çalışmada özerklik düzeyleri yüksek olan bireylerin dışsal motivasyonları negatif yönde içe yansıtılmış ve özdeşimle düzenleme boyutları pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde ilişkilidir. BES derslerinde öğrencilerin motivasyonsuzlukları, can sıkıntısı ve içsel motivasyonları ile özerklik doyumları arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Son olarak katılımcıların ilişki tatminleri, onların BES dersindeki can sıkıntısını, motivasyon eksikliğini ve dışsal motivasyonlarını negatif yönde tahmin ederken, içe yansıtılmış ve özdeşimle düzenleme boyutları ile içsel motivasyonlarını pozitif yönde tahmin etmiştir. Ayrıca yeterlilik ve ilişki tatmini düzeyi yüksek olan bireylerin BES dersinde sarfettikleri çaba ile gelecekteki fiziksel olarak aktif olma niyetleri olumlu yönde etkilenmiştir.

Standage ve arkadaşları (128), İngiltere’de 328 ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmada katılımcıların ihtiyaç tatminleri, motivasyonları ve gelecekteki fiziksel olarak aktif olma niyetleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmacılar, revize edilmiş yol analizi modelinde yeterlilik tatmininin içsel motivasyonu pozitif, motivasyon eksikliğini negatif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediğini, özerklik ve ilişki ihtiyacı tatmininin ise içsel ve dışsal motivasyonu pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediğini bildirmişlerdir.

Standage ve arkadaşları (234), bir başka çalışmalarında yeterlilik, özerklik ve ilişki ihtiyaçlarının tatmin edilmesinin ortaokul öğrencileri arasında öz belirlenmiş motivasyonu artırdığını bildirmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin algıladığı özerklik desteğinin TPI ve öz belirlenmiş motivasyon aracılığıyla BES derslerinde öğrencilerin gösterdiği sebat ve çabayı nasıl etkilediği test edilmiştir. BES öğretmenlerinin gözlem puanlarıyla ölçülen çaba ve sebat ve düzeyleri, öz belirlenmiş motivasyonla ilişkilendirilmiş ve sonuçlar olumlu bulunmuştur. Bunun yanında araştırmacıların gerçekleştirdiği korelasyon analizinde, üç ihtiyacın tatmininin de içsel motivasyon, özdeşimle düzenleme ve içe yansıtılmış düzenleme alt boyutlarıyla pozitif, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzlukla ise negatif ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, öğrencilerin BES derslerindeki aktivitelere karşı içsel olarak motive olup olmadıklarını anlamaları için öğrencilerin bakış açılarını ve olumsuz duygularını, ilgi çekici olmayan öğrenme aktivitelere geçerli bir tepki olarak kabul etmeleri, öğrencilerin olumsuz duygu ifadelerini anlamaları gerekir. Motivasyon eksikliği yaşayan öğrenciler için özerklik, yeterlilik ve ilişki destekleyici stratejiler kullanılmalıdır.

Mouratidis ve arkadaşları (198), ortaokul öğrencileri örneğinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında öğrenciler, özerklik, yeterlilik ve ilişki kurma ihtiyaçlarını ne kadar çok karşıladıklarını bildirirlerse etkinliklerde bir o kadar özerk motivasyon sergileyeceklerini bildirmiştir.

Deneyisel tasarımlı bir çalışmada katılımcıların özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarının tatmini ile BES dersinde öğrencilerin içsel motivasyonları ve mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (238). Daha önce gerçekleştirilen bir başka çalışmada ortaokul öğrencilerinin BES dersinde özerklik, yeterlilik ve ilişki tatminleri ile motivasyonsuzlukları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu ifade edilmiştir (235). Mevcut çalışmamızda ise yeterlilik ve özerklik tatmini ortaokul öğrencilerinde motivasyonsuzluğun negatif yordayıcısı olurken, yalnızca ilişki tatmininin motivasyon eksikliğiyle herhangi bir ilişkisi bulunmamıştır.

TPI tatmininin ortaokul öğrencileri arasında BES dersi mutluluk düzeyi üzerine pozitif etkileri olduğu şeklinde sonuçlar ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (212). Mevcut çalışmamızda tüm ihtiyaç tatmini türleri katılımcı öğrencilerin mutluluk düzeylerini pozitif yönde anlamlı bir şekilde tahmin etmiştir.

Huhtiniemi ve arkadaşları (246), BES dersinde TPI, motivasyonel süreçler ve keyif alma (mutluluk) değişkenleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmalarına Finlandyalı 260 beşinci sınıf, 242 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri YEM analizi ile inceleyen araştırmacılar, beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ayrı ayrı değerlendirmiştir. Buna göre beşinci sınıf öğrenciler arasında özerklik tatmini, mutluluk düzeyini doğrudan yordamıştır. Kızlar arasında ilişki tatmininden mutluluğa giden yol katsayısı içsel motivasyon aracılığıyla olumlu yönde anlamlı bulunmuştur. Sekizinci sınıf erkek öğrenciler arasında yeterlilik tatmini, mutluluğu doğrudan tahmin etmiştir. Araştırmada, korelasyon analizinden elde edilen bulgular, yeterlilik, ilişki ve özerklik ihtiyaçlarının tümünün BES dersinde hem beşinci hem de sekizinci sınıflar açısından mutluluk ile pozitif yönde anlamlı ilişkilerin varlığını ortaya koymuştur.

Cuevas-Campos ve arkadaşları (213), öğrencilerin BES derslerinde fiziksel olarak aktif olma niyetlerini hangi değişkenlerin etkilediğini tespit edebilmek için YEM oluşturmuştur. ÖBK çatısı altında yürütülen çalışmaya 12 ve 18 yaş aralığında 480 öğrenci katılmıştır. Mevcut çalışmamızdan elde edilen bulgulara uygun olarak bu çalışmada da yeterlilik tatmininin içsel motivasyonu, mutluluğu pozitif, motivasyonsuzluğu negatif ve anlamlı bir şekilde tahmin ettiği bildirilmiştir. Yine ilişki tatmini, öğrencilerin içsel motivasyonlarını pozitif yönde, motivasyonsuzluğu ise negatif yönde yordamıştır. Araştırmacılar, ilişkiselliğe yönelik elde ettikleri bulgulardan hareketle sosyal bağları korumanın önemini, fiziksel aktiviteyi teşvik etmek için özellikle öğrencilerin yeterlilikleri ve özerkliklerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Leisterer ve Gramlich (197), BES dersinde öğrencilerin mutluluğunu yordayan öncülleri tespit etmeyi amaçladıkları çalışmada her üç TPİ tatmininin BES dersinden keyif almayı öngördüğünü bildirmişlerdir. Leptokaridou ve arkadaşları (247) da benzer şekilde 213 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmalarında özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyaçlarının doyuma ulaşmasının, BES derslerinde öğrencilerin mutluluğunu doğrudan ve pozitif bir şekilde tahmin ettiğini ifade etmişlerdir.

Sonuçlarımız, öğrencilerin olumlu deneyimlerini geliştirmek için BES dersinde öz belirlenmiş motivasyonun teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenler, derslerde verdikleri kararların, öğrencileriyle nasıl ilişki kurduklarının ve öğretim tarzlarının, öğrencilerinin okuldaki veya muhtemelen okul dışındaki hayatlarını önemli ölçüde değiştirebileceklerini unutmamalıdır. Bunun yanında öğretmenlerin optimal sonuçlar elde edebilmek için artan ihtiyaç desteğine ek olarak, ihtiyaç engelleyici davranışlarını da azaltması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim bir BES öğretmenin sürekli ihtiyaç destekleyici davranışlar sergilemesi ya da hiçbir ihtiyaç engelleyici davranış sergilememesi pek mümkün görülmemektedir.

Eğitim bağlamında temel psikolojik ihtiyaçların tatmin edilmesi, sınıf ortamlarında aktiviteler daha az ilgi çekici olsa dahi öğrencilerin bu aktiviteleri gerçekleştirmeye yönelik isteklerini daha fazla artırmaktadır. Böylece öğrenciler, daha yüksek kaliteli öğrenme çıktıları elde edebilirler (232). Sun ve arkadaşları (243), daha fazla içsel motivasyonun BES dersinde, kardiyovasküler dayanıklılık, güç ve kondisyon bilgisi, motor beceri performansı, gelecekte fiziksel olarak aktif olma veya spor yapma niyeti, konsantrasyon, olumlu duygu ve zorlu görevler tercih etme, kendi kendine bildirilen veya öğretmen tarafından derecelendirilen çaba, sebat ve performans gibi olumlu sonuçlarla pozitif, can sıkıntısı ve mutsuzluk hisleriyle negatif yönde doğrudan

ilişkili olduğunu bildirmiştir. Ntoumanis ve Standage (231), benzer şekilde özerk motivasyonun öğrencilerin beden eğitimi dersindeki psikomotor, bilişsel ve duygusal performanslarındaki uyumlu sonuçlarıyla, özellikle de duygusal öğrenme alanıyla ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenlerle, öğrencilerin ihtiyaç doyumlarının artırılması yoluyla özerk (içsel) motivasyonlarının teşvik edilmesi gerekmektedir.

Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin BES dersi kapsamındaki aktiviteleri kendilerinin belirlediği ve başlattığı, aktivitelerden keyif aldığı, eğlendiği ve mutlu olduğu bir ortam oluşturmak için öğretmenlerin ihtiyaç destekleyici bir öğretim stili benimsemeleri gerektiği sonucuna ulaşabiliriz. Mevcut bulgular, öğretmenler tarafından kullanılan öğretim tarzının BES öğrencileri için olumlu sonuçlar elde etme konusunda belirleyici olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmanın sonuçları, birkaç istisna dışında ÖBK'nin teorik varsayımlarını desteklemektedir ve bu varsayımların Türk ortaokul öğrencileri örnekleminde doğrulandığı ifade edilebilir. Ayrıca, ÖBK'nin beden eğitiminde öğretim davranışı ve motivasyonel süreci anlamak için yararlı bir teorik çerçeve sağladığı, BES dersi öğrenme çıktıları için tasarlanmış olan etkili müdahale çalışmaları için bir temel oluşturabileceği görülmüştür.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- BES dersi bağlamında ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğinin, temel psikolojik ihtiyaçlarını olumlu yönde tahmin ettiği tespit edilmiştir.
- İhtiyaç desteğinin, ihtiyaç tatmini aracılığıyla öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları ile mutluluk düzeylerini artırdığı, motivasyon eksikliğini azalttığı belirlenmiştir.
- Özerklik destekleyici bir öğretim tarzı algılayan öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve mutluluk düzeylerinin olumlu yönde, motivasyonsuzluk düzeylerinin ise olumsuz yönde etkilendiği, algılanan özerklik desteğinin, öğrencilerin her üç psikolojik ihtiyaç doyumunu da pozitif yönde tahmin ettiği,
- Algılanan ilişki desteğinin, öğrencilerin özerklik, yeterlilik ve ilişki tatminini olumlu yönde etkilediği, ilişki destekleyici öğretim tarzı algılayan öğrencilerin içsel motivasyon ile mutluluk düzeylerini pozitif, motivasyon eksikliğini ise negatif yönde etkilediği,
- Öğretmenlerinin yeterlilik destekleyici öğretim stili davranışlarını yüksek algılayan öğrencilerin yeterlilik ve özerklik ihtiyaçlarının doyuma ulaştığı, buna karşın algılanan yeterlilik desteğinin, ilişki tatminini etkilemediği ve bu öğretim tarzının, içsel motivasyon, mutluluk düzeyi ve motivasyon eksikliği üzerine doğrudan anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmada ÖBK ile uyumlu bir şekilde, BES ortamında öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğinin, onların ihtiyaç tatminlerini arttırdığı, ihtiyaç doyumunu aracılığıyla içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve mutluluk düzeyleri üzerine önemli ölçüde olumlu katkılar yaptığı ve motivasyon eksikliklerini de azalttığı belirlenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle BES alanı uzmanları ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sıralanmıştır:

- İlgili ve yetkili kurumlarca mesleki gelişim seminerleri planlanarak BES öğretmenlerine ihtiyaç destekleyici bir öğretim stiline ilke ve prensipleri aktarılmalı, önerilen destekleyici öğretim uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gerekli beceriler kazandırılmalıdır.

- Öğretmenlerin, öğrencilerin tercihleri, ilgi alanları, yeterlilikleri, seçim yapma ve keyif alma duyguları çerçevesinde öğrenme etkinliklerini oluşturması gerekmektedir.
- BES öğretmenleri tarafından aktivitelere katılırken öğrencilere kendilerini psikolojik olarak özgür hissettirecek veya iradelerini ortaya koyabilecekleri bir ortam sağlanmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini memnuniyetle karşılamalıdır.
- Motivasyon eksikliği, öğretmen davranışından ziyade aktivitelere ilgi ve değer kaybindan kaynaklanabileceği göz önüne alındığında öğretmenler, aktivitelere olan ilgiyi geliştirme stratejileri kullanmalıdır.
- Sınıf içi görevlerde kontrollü motivasyonu teşvik eden talimata (komuta) dayalı öğretim modellerinden ziyade içsel motivasyonu teşvik eden yapılandırmacı modellerin kullanılması ve özellikle öğrencilerin akranları ve BES dersi öğretmeniyle olan ilişki tatminini artırmaya uygun ortamlar sunan spor eğitimi modeli, işbirlikli öğretim gibi yaklaşımlar benimsenmelidir.
- Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda, ihtiyaç destekleyici öğretim davranışların öğrenci çıktıları üzerine etkilerinin incelendiği araştırmalara ek olarak ihtiyaç engelleyici davranışların da dahil edildiği yeni çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
- Birden fazla bağımsız değişkenin (okul ortamı, ebeveyn tutumları, akran ilişkileri gibi) aynı anda motivasyon ve mutluluk çıktıları üzerine nasıl bir etki yapıp yapmadığını test eden çok yönlü çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmen ihtiyaç desteği, ihtiyaç tatmini, motivasyon ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişki örüntüsünün BES dersleri dışındaki derslerde nasıl sonuçlar vereceğini karşılaştırmak için benzer çalışmalar diğer akademik derslerde de gerçekleştirilmelidir.
- İhtiyaç destekleyici öğretim tarzının öğrenciler üzerindeki uzun süreli etkilerini tespit edebilmek için gelecekte boylamsal çalışmalar yapılmalı ve araştırma konusunda sonuçların genellenebilirliği açısından demografik değişkenlerdeki çeşitlilik artırılarak daha büyük örneklemelerde yeni çalışmalar yapılmalıdır.
- İhtiyaç desteğinin hem öğretmen algısı hem de öğrenci algısıyla ölçülüp karşılaştırıldığı, gerçek öğrenme ortamlarına objektif gözlemcilerin de dahil edildiği (öğretmen ve öğrenci bildirimlerinin makul olup olmadığını değerlendirmek için) çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

1. Lubans DR, Morgan PJ, Cliff DP, Barnett LM, Okely AD. Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sports Med.* 2010;40:1019-35.
2. Cools W, De Martelaer K, Samaey C, Andries C. Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *J Sports Sci Med.* 2009;8(2):154.
3. Green K. Lifelong participation, physical education and the work of Ken Roberts. *Sport Educ Soc.* 2002;7(2):167-82.
4. Burgeson CR, Wechsler H, Brener ND, Young JC, Spain CG. Physical education and activity: results from the school health policies and programs study 2000. *J Sch Health.* 2001;71(7):279-93.
5. Sallis JF, McKenzie TL, Alcaraz JE, Kolody B, Faucette N, Hovell MF. The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Sports, Play and Active Recreation for Kids. Am J Public Health.* 1997;87(8):1328-34.
6. Ntoumanis N. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *Br J Educ Psychol.* 2001;71(2):225-42.
7. Strong WB, Malina RM, Blimkie CJR, Daniels SR, Dishman RK, Gutin B, et al. Evidence based physical activity for school-age youth. *J Pediatr.* 2005;146(6):732-7.
8. Biddle SJ, Gorely T, Stensel DJ. Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *J Sports Sci.* 2004;22(8):679-701.
9. Hagger MS, Chatzisarantis NL, Culverhouse T, Biddle SJ. The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *J Educ Psychol.* 2003;95(4):784.
10. Sallis JF, McKenzie TL. Physical education's role in public health. *Res Q Exerc Sport.* 1991;62(2):124-37.
11. Okely AD, Booth ML, Patterson JW. Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents: *Med Sci Sports Exerc.* 2001;33(11):1899-904.

12. Stroet K, Opdenakker MC, Minnaert A. Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educ Res Rev.* 2013;9:65-87.
13. Darley JM, Glucksberg S, Kinchla RA. *Psychology*, 5th ed. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, 1991.
14. Legault L. Self-Determination Theory. In: Zeigler-Hill V, Shackelford TK, (eds). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Cham, Springer International Publishing, 2017: 1-9.
15. Deci EL, Ryan RM. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum Press, 1985.
16. Ryan RM, Deci EL. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemp Educ Psychol.* 2020;61:101860.
17. Diener E. Subjective well-being. *Psychol Bull.* 1984;95(3):542-75.
18. Ryan R, Deci E. Brick by brick: The origins, development, and future of Self-Determination Theory. In: Elliot AJ, (ed). *Advances in Motivation Science*, 1st ed. Elsevier Academic Press, 2019: 111-156.
19. Bolter ND, Kipp L, Johnson T. Teaching sportsmanship in physical education and youth sport: comparing perceptions of teachers with students and coaches with athletes. *J Teach Phys Educ.* 2018;37(2):209-17.
20. De Meyer J, Soenens B, Vansteenkiste M, Aelterman N, Van Petegem S, Haerens L. Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? *Psychol Sport Exerc.* 2016;22:72-82.
21. Leo FM, Mouratidis A, Pulido JJ, López-Gajardo MA, Sánchez-Oliva D. Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: the mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Phys Educ Sport Pedagogy.* 2022;27(1):59-76.
22. Van Den Berghe L, Soenens B, Vansteenkiste M, Aelterman N, Cardon G, Tallir IB, vd. Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychol Sport Exerc.* Eylül 2013;14(5):650-61.
23. Tayga Y. *Türk Spor Tarihine Genel Bakış*. Ankara, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, Ankara, 1990:16.

24. Woeltz RA, Voeltz RA. Sport, culture, and society in Late Imperial and Weimar Germany: Some suggestions for future research. *J Sport Hist.* 1977;4(3):295-315.
25. Jones BM. The attitude of lutheran elementary classroom teachers on the role of physical education [doctoral thesis]. United States: Missouri Saint Louis University; 1999.
26. Yıldırım İ, Yetim A. Ortaöğretimde beden eğitimi dersinin öncelikli amaçları üzerine bir araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi.* 1996;1(3):36-43.
27. Mirzeoğlu N. Bilim Temelleri. İçinde: Mirzeoğlu N (editör). *Spor Bilimlerine Giriş.* Ankara, Spor Yayınevi ve Kitabevi, 2013:27.
28. İnal AN. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimi*, 2. Baskı. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2009.
29. Singh K. Role of physical education and sports in Indian prospective: An over view. *Int J Phys Educ Sports Health.* 2016;3(5):280-2.
30. Chandler TJL, Cronin M, Vamplew W. *Sport and Physical Education: The Key Concepts*, 2nd ed. London, Routledge, 2007.
31. Bailey R. Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *J Sch Health.* 2006;76(8):397-401.
32. Penney D, Chandler T. Physical education: What future(s)? *Sport Educ Soc.* 2000;5(1):71-87.
33. Yetim AA. *Sosyoloji ve Spor*, 8. Baskı. Ankara, Gazi Kitabevi, 2019.
34. Lumpkin A. *Introduction to Physical Education Exercise Science and Sport*, 10th ed. New York, McGraw-Hill, 2016:37.
35. Shephard RJ, Trudeau F. The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatr Exerc Sci.* 2000;12(1):34-50.
36. Kale R, Erşen E. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş*, 1. Baskı. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 2003:42.
37. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı* (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara, 2018.
38. Bailey R, Armour K, Kirk D, Jess M, Pickup I, Sandford R. The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Res Pap Educ.* 2009;24(1):1-27.
39. Bailey R. Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educ Rev.* 2005;57(1):71-90.

40. Andrews JP, Andrews GJ. Life in a secure unit: the rehabilitation of young people through the use of sport. *Soc Sci Med.* 2003;56(3):531-50.
41. Donnelly JE, Hillman CH, Castelli D, Etnier JL, Lee S, Tomporowski P, et al. Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Med Sci Sports Exerc.* 2016;48(6):1197-222.
42. Fisher A, Boyle JM, Paton JY, Tomporowski P, Watson C, McColl JH, et al. Effects of a physical education intervention on cognitive function in young children: randomized controlled pilot study. *BMC Pediatr.* 2011;11:1-9.
43. Kramer AF, Hahn S, Cohen NJ, Banich MT, McAuley E, Harrison CR, et al. Ageing, fitness and neurocognitive function. *Nature.* 1999;400 (6743):418-9.
44. Shephard RJ. Curricular physical activity and academic performance. *Pediatr Exerc Sci.* 1997;9(2):113-26.
45. Timmons BW, Naylor PJ, Pfeiffer KA. Physical activity for preschool children how much and how? *Appl Physiol Nutr Metab.* 2007;32(2):122-34.
46. Hastie PA, De Ojeda DM, Luquin AC. A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Phys Educ Sport Pedagogy.* 2011;16(2):103-32.
47. Chu TL, Zhang T. Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *Eur Phys Educ Rev.* 2018;24(3):372-94.
48. Pozo P, Grao-Cruces A, Perez-Ordas R. Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *Eur Phys Educ Rev.* 2018;24(1):56-75.
49. Madrona PG, Samalot-Rivera A, Kozub FM. Acquisition and transfer of values and social skills through a physical education program focused in the affective domain. *Motricidade.* 2016;12(3):32-8.
50. Sääkslahti A, Numminen P, Niinikoski H, Rask-Nissilä L, Viikari J, Tuominen J, et al. Is physical activity related to body size, fundamental motor skills, and CHD risk factors in early childhood? *Pediatr Exerc Sci.* 1999;11(4):327-40.
51. Bass SL. The prepubertal years: A uniquely opportune stage of growth when the skeleton is most responsive to exercise? *Sports Med.* 2000;30(2):73-8.
52. Boreham C, Twisk J, Neville C, Savage M, Murray L, Gallagher A. Associations between physical fitness and activity patterns during adolescence and cardiovascular risk factors in young adulthood: the Northern Ireland young hearts project. *Int J Sports Med.* 2002;23(1):22-6.

53. Fisher A, Reilly JJ, Kelly LA, Montgomery C, Williamson A, Paton JY, et al. Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children. *Med Sci Sports Exerc.* 2005;37(4):684-8.
54. Alpert B, Field TM, Goldstein S, Perry S. Aerobics enhances cardiovascular fitness and agility in preschoolers. *Health Psychol.* 1990;9(1):48.
55. Goodway JD, Branta CF. Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. *Res Q Exerc Sport.* 2003;74(1):36-46.
56. Ramsay DS, Woods SC. Clarifying the roles of homeostasis and allostasis in physiological regulation. *Psychol Rev.* 2014;121(2):225-47.
57. Baymur F. Genel Psikoloji, 11. Baskı. İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1994.
58. Atkinson R, Atkinson R, Hilgard E. Psikolojiye Giriş I. Atakay K, Atakay M, Yavuz A (çeviri editörleri). 1. Baskı, İstanbul: Sosyal Yayınları, 1995:89.
59. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=ihtiyaç> Son Erişim Tarihi 23 Ekim 2023.
60. Ornstein AC, Hunkins FP. Curriculum: Foundations, Principles, and Issues, 3rd ed. Boston, Allyn and Bacon, 1998:121.
61. Gupta K, Sleezer CM, Russ-Eft DF. A practical guide to needs assessment, 2nd ed. San Francisco, CA, US: Pfeiffer/John Wiley & Sons, 2007:89.
62. Watkins R, Meiers MW, Visser YL, West Meiers M. A Guide to Assessing Needs: Essential Tools for Collecting Information, Making Decisions, and Achieving Development Results Washington, DC, World Bank, 2012:108.
63. The Cambridge Dictionary of Psychology, 1st ed. New York, NY, US: Cambridge University Press, 2009:363.
64. Cüceloğlu D. İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları, 37. Baskı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2019.
65. Budak S. Psikoloji Sözlüğü, 4. Baskı. Ankara, Bilim ve Sanat, 2009.
66. Çelikkaleli Ö. Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve psikolojik ihtiyaçlar [yüksek lisans tezi]. Mersin: Mersin Üniversitesi; 2004.
67. Bayraktar G, Kuru E. Güreş hakemlerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi.* 2007;1(1):27-39.
68. Deci EL, Ryan RM. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychol Inq.* 2000;11(4):227-68.

69. Ryan RM. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *J Pers.* 1995;63(3):397-427.
70. Williams GC. Improving patients' health through supporting the autonomy of patients and providers. In: Deci EL, Ryan RM (eds). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, US: University of Rochester Press; 2002: 233-254.
71. Vansteenkiste M, Ryan RM, Soenens B. Basic Psychological Need Theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motiv Emot.* 2020;44(1):1-31.
72. Hull CL. *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*. New York, Appleton-Century, 1943.
73. Patrick H, Knee CR, Canevello A, Lonsbary C. The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A Self-Determination Theory perspective. *J Pers Soc Psychol.* 2007;92(3):434-57.
74. Onaran O. *Çalışma Yaşamında GÜDÜLENME Kuramları*. Ankara, A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi, Sevinç Matbası, 1981:68.
75. Maslow AH. A theory of human motivation. *Psychol Rev.* 1943;50(4):370-96.
76. Walsh PR. Creating a "values" chain for sustainable development in developing nations: where Maslow meets Porter. *Environ Dev Sustain.* 2011;13(4):789-805.
77. Burleson SE, Thoron AC. Maslow's hierarchy of needs and its relation to learning and achievement. *EDIS.* 2014;4:1-3.
78. Arnolds CA, Boshoff C. Compensation, esteem valence and job performance: an empirical assessment of Alderfer's ERG Theory. *Int J Hum Resour Manag.* 2002;13(4):697-719.
79. Fallatah RHM, Syed J. A critical review of Maslow's hierarchy of needs. In: *Employee Motivation in Saudi Arabia*, Cham, Springer International Publishing; 2018.
80. Eroğlu F. *Davranış Bilimleri*, 13. Baskı. İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım; 2013:292.
81. Szilagyı AD, Wallace MJ. *Organizational Behavior and Performance*, 5th ed. Glenview, Ill: Scott, Foresman/Little, Brown Higher Education, 1990:45.
82. Netotea-Suciu V, Manolescu A, Dorobanțu M. Applications of the motivation theories in the management of the Romanian police. *EIRP Proc.* 2012;7(1):1012-9.

83. Maslow AH. *Motivation and Personality*, 2nd ed. New York, Harper & Row, 1970.
84. Hergenhahn BR, Olson MH. *An Introduction to Theories of Personality*, 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Internat, 2003.
85. Burger J. *Kişilik: Psikoloji İliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri*. Sarıoğlu İDE (çeviren). 1. Baskı, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2006.
86. Osemeke M, Adegboyega S. Critical review and comparism between Maslow, Herzberg and McClelland's theory of needs. *Funai J Account Bus Finance*. 2017;1(1):161-73.
87. Poston B. Maslow's hierarchy of needs. *Surg Technol*. 2009;41(8):347-53.
88. Murray HA. *Explorations in Personality*, 1st ed. Oxford, England: Oxford Univ, Press, 1938.
89. Xu X, Mellor D, Read SJ. Taxonomy of psychogenic needs (Murray). In: Zeigler-Hill V, Shackelford TK (eds). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Cham, Springer International Publishing, 2020: 5371-8.
90. Caulton JR. The development and use of the theory of ERG: A literature review. *Emerg Leadersh Journeys*. 2012;5(1):2-8.
91. Alderfer CP. An empirical test of a new theory of human needs. *Organ Behav Hum Perform*. 1969;4(2):142-75.
92. Yang CL, Hwang M, Chen YC. An empirical study of the existence, relatedness and growth (ERG) theory in consumer's selection of mobile value-added services. *Afr J Bus Manag*. 2011;5(19):7885.
93. Porter LW, Bigley GA, Steers RM. *Motivation and Work Behavior*, 7th ed. Boston, McGraw-Hill/Irwin, 2003:78.
94. Acquah A, Nsiah TK, Antie ENA, Otoo B. Literature review on theories of motivation. *EPRA Int J Econ Bus Rev*. 2021;9(5):25-9.
95. McClelland DC. How motives, skills, and values determine what people do. *Am Psychol*. 1985;40(7):812.
96. McClelland DC. N achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *J Pers Soc Psychol*. 1965;1(4):389-92.
97. Glasser W. *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*, 1st ed. New York, HarperCollins, 1998.
98. Frey LM, Wilhite K. Our five basic needs: Application for understanding the function of behavior. *Interv Sch Clin*. 2005;40(3):156-60.

99. Kaner S. Kontrol kuramı (control theory) ve gerçeklik terapisi (reality therapy). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 1993;26(2):569-85.
100. Arıcıoğlu A. Psychological needs in older women living alone and healthy psychological aging. J Acad Soc Sci Stud. 2022;15(91):39-55.
101. Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. Am Psychol. 2000;55(1):68-78.
102. Vallerand RJ. Deci and Ryan's Self-Determination Theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Psychol Inq. 2000;11(4):312-8.
103. Kara A. İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Ege Eğitim Dergisi. 2008;9(2):57-78.
104. Guay F, Chantal J, Ratelle CF, Marsh HW, Larose S, Boivin M. Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. Br J Educ Psychol. 2010;80(4):711-35.
105. Ryan RM, Deci EL. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. Contemp Educ Psychol. 2000;25(1):54-67.
106. Broussard SC, Garrison MEB. The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. Fam Consum Sci Res J. 2004;33(2):106-20.
107. Schunk DH, DiBenedetto MK. Self-efficacy and human motivation. In: Elliot AJ (ed). Advances in Motivation Science. Elsevier Academic Press, 2021: 153-79.
108. Lai ER. Motivation: A literature review. Pers Res Rep. 2011;6:40-1.
109. Cho YJ, Perry JL. Intrinsic motivation and employee attitudes: Role of managerial trustworthiness, goal directedness, and extrinsic reward expectancy. Rev Public Pers Adm. 2012;32(4):382-406.
110. Vallerand RJ, Blssonnette R. Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. J Pers. 1992;60(3):599-620.
111. Deci EL. Intrinsic Motivation. Boston, MA, Springer US, 1975.
112. Deci EL, Koestner R, Ryan RM. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. Psychol Bull. 1999;125(6):627-68.
113. Reiss S. Intrinsic and extrinsic motivation. Teach Psychol. 2012;39(2):152-6.

114. Hurst M, Dittmar H, Banerjee R, Bond R. "I just feel so guilty": The role of introjected regulation in linking appearance goals for exercise with women's body image. *Body Image*. 2017;20:120-9.
115. Pelletier LG, Dion S, Tuson K, Green-Demers I. Why do people fail to adopt environmental protective behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *J Appl Soc Psychol*. 1999;29(12):2481-504.
116. Roberts GC, Treasure DC, Conroy DE. Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. In: Tenenbaum G, Eklund RC (eds). *Handbook of Sport Psychology*, 1st ed. Hoboken, Wiley, 2007: 1-30.
117. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*. 1977;84(2):191.
118. Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educ Psychol*. 1993;28(2):117-48.
119. Bandura A. Self-Efficacy. In: Weiner IB, Craighead WE (eds). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1st ed. John Wiley & Sons, 2010: 1-3.
120. Bandura A. Toward a psychology of human agency. *Perspect Psychol Sci*. 2006;1(2):164-80.
121. Usher EL, Schunk DH. Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In: Schunk DH, Greene JA (eds). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, 2nd ed. Routledge, 2018: 19-35.
122. Bandura A, Barbaranelli C, Caprara GV, Pastorelli C. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Dev*. 1996;67(3):1206.
123. Dweck CS. Motivational processes affecting learning. *Am Psychol*. 1986;41(10):1040.
124. Elliot AJ. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educ Psychol*. 1999;34(3):169-89.
125. Nicholls JG. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychol Rev*. 1984;91(3):328.
126. Harwood CG, Thrower SN. Motivational climate in youth sport groups. In: Bruner MW, Martin LJ (eds). *The Power of Groups in Youth Sport*. Elsevier Academic Press, 2020: 145-63.
127. Ames C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *J Educ Psychol*. 1992;84(3):261.

128. Standage M, Duda JL, Ntoumanis N. A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *J Educ Psychol.* 2003;95(1):97.
129. Selfriz JJ, Duda JL, Chi L. The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *J Sport Exerc Psychol.* 1992;14(4):375-91.
130. Weiner B. Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Rev Educ Res.* 1972;42(2):203-15.
131. Baron LJ, Downey PJ. Perceived success and enjoyment in elementary physical education. *J Appl Res Learn.* 2007;1(2):1-24.
132. Graham S. A review of Attribution Theory in achievement contexts. *Educ Psychol Rev.* 1991;3:5-39.
133. Schrader FW, Helmke A. School achievement: motivational determinants and processes. In: Wright JD (ed). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd ed. Elsevier, 2015: 48-54.
134. Eccles J, Adler T, Meece JL. Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *J Pers Soc Psychol.* 1984;46(1):26.
135. Butler R. Motivation in educational contexts. In: Liben LS, Bigler RS (eds). *Advances in Child Development and Behavior*, Elsevier, 2014: 1-41.
136. Eccles JS, Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annu Rev Psychol.* 2002;53(1):109-32.
137. Locke EA, Latham GP. *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. Prentice-Hall, Inc, 1990.
138. Locke EA, Latham GP. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *Am Psychol.* 2002;57(9):705-17.
139. Locke EA, Latham GP. The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motiv Sci.* 2019;5(2):93-105.
140. Locke EA, Shaw KN, Saari LM, Latham GP. Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychol Bull.* 1981;90(1):125-52.
141. Latham GP, Locke EA. New developments in and directions for goal-setting research. *Eur Psychol.* 2007;12(4):290-300.
142. Deci EL, Ryan RM. Self-determination Theory. *Handb Theor Soc Psychol.* 2012;1(20):416-36.

143. Deci EL, Ryan RM. The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In: Berkowitz L (ed). *Advances in Experimental Social Psychology*. New York, Elsevier Academic Press, 1980: 39-80.
144. Vansteenkiste M, Niemiec CP, Soenens B. The development of the five mini-theories of Self-determination Theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Decade Ahead Theor Perspect Motiv Achiev*. 2010;105-65.
145. Deci EL, Ryan RM. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *J Res Personal*. 1985;19(2):109-34.
146. Ryan RM, Deci EL. Overview of Self-determination Theory: An organismic dialectical perspective. *Handb Self-Determ Res*. 2002;2:3-33.
147. Reis HT, Sheldon KM, Gable SL, Roscoe J, Ryan RM. Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Pers Soc Psychol Bull*. 2000;26(4):419-35.
148. Chen B, Vansteenkiste M, Beyers W, Boone L, Deci EL, Van der Kaap-Deeder J, et al. Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motiv Emot*. 2015;39(2):216-36.
149. Ryan RM, Deci EL. The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychol Inq*. 2000;11(4):319-38.
150. Kasser T, Ryan RM. Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Pers Soc Psychol Bull*. 1996;22(3):280-7.
151. Kasser T, Ryan RM. A dark side of the American dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *J Pers Soc Psychol*. 1993;65(2):410.
152. Sheldon KM, Prentice M. Self-determination Theory as a foundation for personality researchers. *J Pers*. 2019;87(1):5-14.
153. Vansteenkiste M, Simons J, Lens W, Sheldon KM, Deci EL. Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *J Pers Soc Psychol*. 2004;87(2):246-60.
154. Deci EL, Ryan RM. Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships Motivation Theory. In: Weinstein N (ed). *Human Motivation and Interpersonal Relationships: Theory, research, and applications*. Dordrecht, Springer Netherlands, 2014: 53-73.
155. Griffin J. What do happiness studies study? *J Happiness Stud*. 2007;8:139-48.

156. Diener E. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *Am Psychol*. 2000;55(1):34.
157. Koopmans TA, Geleijnse JM, Zitman FG, Giltay EJ. Effects of happiness on all-cause mortality during 15 years of follow-up: The Arnhem Elderly Study. *J Happiness Stud*. 2010;11:113-24.
158. Fisher CD. Happiness at work. *Int J Manag Rev*. 2010;12(4):384-412.
159. Lyubomirsky S, King L, Diener E. The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychol Bull*. 2005;131(6):803-55.
160. Diener E, Oishi S, Lucas RE. Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annu Rev Psychol*. 2003;54(1):403-25.
161. Diener E, Sandvik E, Pavot W. Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In: Diener E. (eds). *Assessing Well-Being. Social Indicators Research Series*. Dordrecht, Springer, 2009: 213-31.
162. Diener E, Suh EM, Lucas RE, Smith HL. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychol Bull*. 1999;125(2):276.
163. Seligman MEP, Parks AC, Steen T. A balanced psychology and a full life. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. 2004;359(1449):1379-81.
164. Opdenakker MC. Need-supportive and need-thwarting teacher behavior: their importance to boys' and girls' academic engagement and procrastination behavior. *Front Psychol*. 2021;12:628064.
165. Stroet K, Opdenakker MC, Minnaert A. Need supportive teaching in practice: a narrative analysis in schools with contrasting educational approaches. *Soc Psychol Educ*. 2015;18(3):585-613.
166. Vasconcellos D, Parker PD, Hilland T, Cinelli R, Owen KB, Kapsal N, et al. Self-determination Theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *J Educ Psychol*. 2020;112(7):1444-69.
167. Burgueño R, García-González L, Abós Á, Sevil-Serrano J. Students' motivational experiences across profiles of perceived need-supportive and need-thwarting teaching behaviors in physical education. *Phys Educ Sport Pedagogy*. 2024;29(1):82-96.
168. Reeve J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educ Psychol*. 2009;44(3):159-75.

169. Rocchi M, Pelletier L, Cheung S, Baxter D, Beaudry S. Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ). *Personal Individ Differ*. 2017;104:423-33.
170. Chen S, Chen A, Zhu X. Are k–12 learners motivated in physical education? A meta-analysis. *Res Q Exerc Sport*. 2012;83(1):36-48.
171. Cheon SH, Reeve J, Moon IS. Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *J Sport Exerc Psychol*. 2012;34(3):365-96.
172. Skinner EA, Belmont MJ. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *J Educ Psychol*. 1993;85(4):571-81.
173. Jang H, Reeve J, Deci EL. Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *J Educ Psychol*. 2010;102(3):588.
174. Sánchez-Oliva D, Pulido-González JJ, Leo FM, González-Ponce I, García-Calvo T. Effects of an intervention with teachers in the physical education context: A Self-Determination Theory approach. *PLOS ONE* 2017;12(12):e0189986.
175. Cox A, Williams L. The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *J Sport Exerc Psychol*. 2008;30(2):222-39.
176. Sparks C, Lonsdale C, Dimmock J, Jackson B. An intervention to improve teachers' interpersonally involving instructional practices in high school physical education: implications for student relatedness support and in-class experiences. *J Sport Exerc Psychol*. 2017;39(2):120-33.
177. Creswell JW. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 3rd ed. Los Angeles, SAGE Publications, 2008.
178. Fraenkel JR, Wallen NE, Hyun HH. *How to Design and Evaluate Research in Education*, 8th ed. New York, McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages, 2012.
179. Büyüköztürk Ş, Kılıç-Çakmak E, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 34. Baskı. Ankara, Pegem Akademi, 2023.
180. Gürbüz S. *AMOS ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*, 2. Baskı. Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2021.

181. Kalkınma Ajansları Kalkınma Planlamasında İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması. <https://ka.gov.tr/sayfalar/kalkinma-planlamasinda-istatistiki-bolge-birimleri-siniflandirmasi--24> Son Erişim Tarihi 05 Şubat 2024.
182. Faul F, Erdfelder E, Buchner A, Lang AG. Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behav Res Methods*. 2009;41(4):1149-60.
183. Milli Eğitim Bakanlığı. Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2023/'24, 2024.
184. Sakallı D, Kerkez Fİ. Beden eğitiminde ihtiyaç destekleyici öğretim stili ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2021;8(2):655-73.
185. Turkey H, Mumcu HE, Çeviker A, Güngöz E, Kurtuluş Ö. Beden eğitiminde temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2019;39(2):1135-55.
186. Akbulut V, Erman Ö. Beden eğitimi motivasyon ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sportive*. 2023;6(2):139-52.
187. Uğraş S, Serbes Ş. Beden eğitimi dersi mutluluk düzeyi ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *J Glob Sport Educ Res*. 2019;2(2):1-10.
188. Liu JD, Chung PK. Factor structure and measurement invariance of the Need-Supportive Teaching Style Scale for Physical Education. *Percept Mot Skills*. 2017;124(4):864-79.
189. Can A. SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi, 7. Baskı. Ankara, Pegem Akademi, 2019:391.
190. Vlachopoulos SP, Katartzi ES, Kontou MG. The basic psychological needs in physical education scale. *J Teach Phys Educ*. 2011;30(3):263-80.
191. Sulz L, Temple V, Gibbons S. Measuring student motivation in high school physical education: Development and validation of two self-report questionnaires. *Phys Educ*. 2016;73(3):530.
192. Bayram N. Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları, 3. Baskı. Bursa, Ezgi Kitabevi, 2016.
193. George D, Mallery P. IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference, 14th ed. New York, Routledge, Taylor & Francis Group, 2016:114.
194. Kline RB. Principles and Practice of Structural Equation Modeling, 2nd ed. New York, NY: Guilford Press, 2005.

195. Tabachnick BG, Fidell LS. Using Multivariate Statistics, 6th ed. Boston Munich, Pearson, 2013:88.
196. Hu L, Bentler PM. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Struct Equ Model Multidiscip J*. 1999;6(1):1-55.
197. Leisterer S, Gramlich L. Having a positive relationship to physical activity: basic psychological need satisfaction and age as predictors for students' enjoyment in physical education. *Sports*. 2021;9(7):90.
198. Mouratidis A, Barkoukis V, Tsorbatzoudis C. The relation between balanced need satisfaction and adolescents' motivation in physical education. *Eur Phys Educ Rev*. 2015;21(4):421-31.
199. Şirin İ, Ünlü Ç. Lise öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçları ile beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *ROL Spor Bilimleri Dergisi* 2024;5(2):257-71.
200. Navarro-Patón R, Lago-Ballesteros J, Basanta-Camiño S, Arufe Giráldez V. Assessment of the basic psychological needs in physical education according to age, gender and educational stage. *J Hum Sport Exerc* [İnternet]. 2018 [a.yer 05 Ağustos 2024];13(3). Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/10045/79727>
201. Navarro-Patón R, Rodríguez Fernández JE, Eirín Nemiña R. Assessment of the basic psychological needs in physical education according to age, gender and educational stage. *J Hum Sport Exerc*. 2018;13(3):710-9.
202. Ada EN, Comoutos N, Demirci İ, Pehlevan Z. Beden eğitimi dersine yönelik durumsal güdülenme, tutum ve içsel konuşma arasındaki ilişki. *NWSA Acad J*. 2020;15(4):53-66.
203. Ntoumanis N, Barkoukis V, Thøgersen-Ntoumani C. Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *J Educ Psychol*. 2009;101(3):717-28.
204. Prochaska JJ, Sallis JF, Slymen DJ, McKenzie TL. A longitudinal study of children's enjoyment of physical education. *Pediatr Exerc Sci*. 2003;15(2):170-8.
205. Rutten C, Boen F, Seghers J. How school social and physical environments relate to autonomous motivation in physical education: The mediating role of need satisfaction. *J Teach Phys Educ*. 2012;31(3):216-30.

206. Xiang P, Ağbuğa B, Liu J, McBride RE. Relatedness need satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. *J Teach Phys Educ.* 2017;36(3):340-52.
207. Ntoumanis N. A prospective study of participation in optional school physical education using a Self-Determination Theory framework. *J Educ Psychol.* 2005;97(3):444-53.
208. Çiy D, Selvi H, Ada EN. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik sınav kaygıları ile durumsal güdülenme düzeyleri. *Türkiye Spor Bilim Derg.* 2023;7(2):59-71.
209. Haerens L, Vansteenkiste M, De Meester A, Delrue J, Tallir I, Vande Broek G, et al. Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Phys Educ Sport Pedagogy.* 2018;23(1):16-36.
210. De Meyer J, Tallir IB, Soenens B, Vansteenkiste M, Aelterman N, Van den Berghe L, et al. Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *J Educ Psychol.* 2014;106(2):541-54.
211. Franco E, Coterón J. The effects of a physical education intervention to support the satisfaction of basic psychological needs on the motivation and intentions to be physically active. *J Hum Kinet.* 2017;59(1):5-15.
212. Sanchez-Oliva D, Sanchez-Miguel PA, Leo FM, Kinnaifick FE, García-Calvo T. Physical education lessons and physical activity intentions within Spanish secondary schools: A Self-Determination perspective. *J Teach Phys Educ.* 2014;33(2):232-49.
213. Cuevas-Campos R, Fernández-Bustos JG, González-Cutre D, Hernández-Martínez A. Need satisfaction and need thwarting in physical education and intention to be physically active. *Sustainability.* 2020;12(18):7312.
214. Domen J, Hornstra L, Weijers D, Van Der Veen I, Peetsma T. Differentiated need support by teachers: Student-specific provision of autonomy and structure and relations with student motivation. *Br J Educ Psychol.* 2020;90(2):403-23.
215. Bloem J, Flunger B, Stroet K, Hornstra L. Differences in need-supportive teaching toward students from different socioeconomic backgrounds and the role of teachers' attitudes. *Soc Psychol Educ.* 2024;27(3):955-1005.
216. Deci EL, Vallerand RJ, Pelletier LG, Ryan RM. Motivation and education: The Self-Determination perspective. *Educ Psychol.* 1991;26(3-4):325-46.

217. Gao Z. Perceived competence and enjoyment in predicting students' physical activity and cardiorespiratory fitness. *Percept Mot Skills*. 2008;107(2):365-72.
218. Behzadnia B, Adachi PJC, Deci EL, Mohammadzadeh H. Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: A Self-determination Theory approach. *Psychol Sport Exerc*. 2018;39:10-9.
219. Chan DK, Lonsdale C, Fung HH. Influences of coaches, parents, and peers on the motivational patterns of child and adolescent athletes. *Scand J Med Sci Sports*. 2012;22(4):558-68.
220. Aelterman N, Vansteenkiste M, Van Keer H, Van Den Berghe L, De Meyer J, Haerens L. Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *J Sport Exerc Psychol*. 2012;34(4):457-80.
221. Standage M, Duda JL, Ntoumanis N. A test of Self-determination Theory in school physical education. *Br J Educ Psychol*. 2005;75(3):411-33.
222. Shen B, Li W, Sun H, Rukavina PB. The influence of inadequate teacher-to-student social support on amotivation of physical education students. *J Teach Phys Educ*. 2010;29(4):417-32.
223. Zhang T, Solmon MA, Kosma M, Carson RL, Gu X. Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students. *J Teach Phys Educ*. 2011;30(1):51-68.
224. Mouratidis AA, Vansteenkiste M, Sideridis G, Lens W. Vitality and interest—enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *J Educ Psychol*. 2011;103(2):353-66.
225. Aibar A, Abós Á, García-González L, González-Cutre D, Sevil-Serrano J. Understanding students' novelty satisfaction in physical education: Associations with need-supportive teaching style and physical activity intention. *Eur Phys Educ Rev*. 2021;27(4):779-97.
226. Vansteenkiste M, Sierens E, Goossens L, Soenens B, Dochy F, Mouratidis A, et al. Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learn Instr*. 2012;22(6):431-9.

227. García-González L, Haerens L, Abós Á, Sevil-Serrano J, Burgueño R. Is high teacher directiveness always negative? Associations with students' motivational outcomes in physical education. *Teach Teach Educ.* 2023;132:104216.
228. Chen C, Zhang T, Gu X, Lee J, Ren S, Wang H. Understanding adolescents' need support, need satisfaction, and health-related outcomes: A Self-determination health behavior perspective. *Int J Environ Res Public Health.* 2019;17(1):104.
229. Chen C, Elliot AJ, Sheldon KM. Psychological need support as a predictor of intrinsic and external motivation: the mediational role of achievement goals. *Educ Psychol.* 2019;39(8):1090-113.
230. Jackson-Kersey R, Spray C. The effect of perceived psychological need support on amotivation in physical education. *Eur Phys Educ Rev.* 2016;22(1):99-112.
231. Ntoumanis N, Standage M. Motivation in physical education classes: A Self-determination Theory perspective. *Theory Res Educ.* 2009;7(2):194-202.
232. Niemiec CP, Ryan RM. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying Self-determination Theory to educational practice. *Theory Res Educ.* 2009;7(2):133-44.
233. Reeve J, Jang H. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *J Educ Psychol.* 2006;98(1):209-18.
234. Standage M, Duda JL, Ntoumanis N. Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A Self-Determination Theory approach. *Res Q Exerc Sport.* 2006;77(1):100-10.
235. Vlachopoulos SP, Katartzi ES, Kontou MG. Fitting multidimensional amotivation into the Self-Determination Theory nomological network: Application in school physical education. *Meas Phys Educ Exerc Sci.* 2013;17(1):40-61.
236. Haerens L, Aelterman N, Vansteenkiste M, Soenens B, Van Petegem S. Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychol Sport Exerc.* 2015;16:26-36.
237. Baños R, Fuentesal J, Conte L, Ortiz-Camacho MDM, Zamarripa J. Satisfaction, enjoyment and boredom with physical education as mediator between autonomy support and academic performance in physical education. *Int J Environ Res Public Health.* 2020;17(23):8898.

238. Leptokaridou ET, Vlachopoulos SP, Papaioannou AG. Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education. *Educ Psychol.* 2016;36(7):1138-59.
239. Sparks C, Dimmock J, Lonsdale C, Jackson B. Modeling indicators and outcomes of students' perceived teacher relatedness support in high school physical education. *Psychol Sport Exerc.* 2016;26:71-82.
240. Sparks C, Dimmock J, Whipp P, Lonsdale C, Jackson B. "Getting connected": High school physical education teacher behaviors that facilitate students' relatedness support perceptions. *Sport Exerc Perform Psychol.* 2015;4(3):219-36.
241. Kaefer A, Chiviacowsky S. Relatedness support enhances motivation, positive affect, and motor learning in adolescents. *Hum Mov Sci.* 2021;79:102864.
242. Reeve J. Self-determination theory applied to educational settings. In: Deci EL, Ryan RM (eds). *Handbook of Self-Determination Research*, 1st ed. New York, University of Rochester Press, 2002: 183–203.
243. Sun H, Li W, Shen B. Learning in physical education: A Self-Determination Theory perspective. *J Teach Phys Educ.* 2017;36(3):277-91.
244. Leo FM, López-Gajardo MA, Rodríguez-González P, Pulido JJ, Fernández-Río J. How class cohesion and teachers' relatedness supportive/thwarting style relate to students' relatedness, motivation, and positive and negative outcomes in physical education. *Psychol Sport Exerc.* 2023;65:102360.
245. Perlman D. Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *J Teach Phys Educ.* 2010;29(4):433-45.
246. Huhtiniemi M, Sääkslahti A, Watt A, Jaakkola T. Associations among basic psychological needs, motivation and enjoyment within finnish physical education students. *J Sports Sci Med.* 2019;18(2):239-47.
247. Leptokaridou ET, Vlachopoulos SP, Papaioannou AG. Associations of autonomy, competence, and relatedness with enjoyment and effort in elementary school physical education: The mediating role of self-determined motivation. *Hell J Psychol.* 2015;12(2):105-28.

EKLER

EK-1. Özgeçmiş

EK-2 Etik Kurul Onayı

EK-3 Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Uygulama İzni

EK-4 Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda “Beden Eğitimi ve Spor” dersi ile ilgili olan ifadeler için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. İfadeleri eksiksiz bir şekilde okuyarak, hiçbir seçeneği boş bırakmadan işaretleme yapınız. Bu formda sizlerden kimlik bilgileriniz istenmemektedir. Vermiş olduğunuz cevaplar, hiç kimse ile paylaşılmayacaktır.

Burak ÖNER

E-posta:

Tlf:

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kız
3. Sınıf Düzeyiniz: () 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf
4. Öğretmeninizin Cinsiyeti: () Erkek () Kadın
5. Yaşadığınız Şehir: () Malatya () Elazığ () Bingöl () Tunceli
6. Okul dışında fiziksel aktivitelere ve egzersize katılıyor musunuz?: () Evet () Hayır
7. Ailenizin ortalama aylık geliri: TL (Örneğin; 20 bin TL, 22.500 TL gibi)

Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği

		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenim derste benden ne beklediğini her zaman açıkça belirtir.							
2								
3	Eğer bir problemi çözemezsem, öğretmenim bana denemem için farklı yollar gösterir.							
4								
5	Öğretmenim yeni bir konuya geçmeden önce hazır olup olmadığını kontrol eder.							
6								
7	Öğretmenim benimle zaman geçirir.							
8								
9	Öğretmenim beni iyi tanır.							
10								
11	Öğretmenim tarafından anlaşıldığımı hissedirim.							
12								
13	Öğretmenim bana çok sayıda seçenek sunar.							
14								
15	Öğretmenim okulda öğrendiğimiz şeyleri nasıl kullanacağım hakkında bilgi verir.							

Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

		Hiç uygun değil	Çok az uygun	Az uygun	Orta derecede	Yeterince uygun	Çok uygun	Tamamen uygun
1	Çoğu çocuğun zor bulduğu görevleri yaparken bile geliştiğimi hissediyorum.							
2								
3	İlgimi çeken fiziksel etkinlikler yapıyoruz.							
4								
5	Sınıf arkadaşlarımla yakın bir bağım olduğunu hissediyorum.							
6								
7	Çoğu çocuğun zor bulduğu görevlerde çok iyi olduğumu hissediyorum.							
8								
9	Derslerin öğretilme yöntemi kim olduğumun gerçek bir göstergesi.							
10								
11	Kendimi yakın arkadaşlardan oluşan büyük bir gruba ait hissediyorum.							
12								

Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Beden eğitimi dersine katılıyorum çünkü eğlenceli.					
2						
3	Bana göre beden eğitimi dersine katılmanın hiçbir anlamı yok.					
4						
5	Beden eğitimi dersinde çok çaba gösteriyorum çünkü iyi not almak istiyorum.					
6						
7	Beden eğitimi dersini zevkli buluyorum.					
8						
9	Beden eğitimi dersinde zamanım boşa gidiyor.					

Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Beden eğitimi ve spor dersinde eğlenirim.					
2						
3	Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi daha sağlıklı hissedirim.					
4						
5	Beden eğitimi ve spor dersinde olumlu duygulara sahip olurum.					
6						
7	Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi özgür hissedirim.					
8						
9	Beden eğitimi ve spor dersinde kendimi enerjik hissedirim.					

EK-5 Ölçek Kullanım İzinleri

Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği Kullanım İzni

Beden Eğitimi Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni

Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği Kullanım İzni

Beden Eğitiminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Kullanım İzni