

**BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN
ALGILADIKLARI GÜDÜSEL İKLİMLERİ: ÖLÇEK UYARLAMA
ÇALIŞMASI**

Elif Nilay DAŞDAN

**Celal Bayar Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Bilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak hazırlanmıştır.**

Danışman: Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER

AĞUSTOS, 2006

ÖZET

Bu çalışmanın öncelikli amacı, Papaioannou tarafından geliştirilen “Beden eğitimi derslerinde öğrenme ve performans yönelimi ölçeğini” (BEDÖPYÖ) Türk öğrenci evreni için uyarlamaktır.

Bu çalışmanın evrenini, orta öğretim düzeyinde öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem ise, 469 kişiden (255 erkek, 214 kız) oluşturmaktadır. Bu çalışmada, bu öğrencilerin Beden eğitimi sınıflarında ki performans yönelimleri ve öğrenmedeki algılamalarının ne olduğunu ölçmek için, aslı İngilizce olan Yunan öğrenciler için geliştirilmiş ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçe’ye uyarlanmıştır.

Tüm maddeler 5’li likert tipine göre değerlendirilmiştir (1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum). Orijinal BEDÖPYÖ toplam 5 faktör (alt ölçek)’ten oluşur (Papaioannou, 1994). Bu alt ölçekler, “öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi, öğrenci merkezli öğrenme yönelimi, hatalar hakkında endişe duyma, çabasız sonuca yönelme ve öğrencilerin yarışma yönelimi”dir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması aşamalarında, ön çalışma yapılmış ve elde edilen bulgular sonucunda ölçeğin uyarlanabileceği ortaya çıkmıştır. Pilot çalışma, Manisa merkezde bulunan lise ve Anadolu Liselerinde okuyan 14-17 yaş arasında bulunan 10.sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Ölçek Türkçe olarak dağıtılmış ve bu yolla elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve bulgular yorumlanmıştır.

Beden eğitimi derslerindeki öğrencilerin öğrenme ve performans yönelimleri ölçeğinin uyarlama çalışması ile ilgili, yapı geçerliliğini test etmek için Oblique döndürme yöntemiyle yapılan temel bileşenler faktör analizi kullanılmış, madde ayırt edicilik indeksine (madde-madde, madde-toplam korelasyonları) bakılmış, iç tutarlığının belirlenmesi için Cronbach’s Alpha katsayısı ve Pearson korelasyon tekniği ile bir uygulamadan başka bir uygulamaya tutarlı sonuçlar verebilme gücünün bir ölçüsü olarak test –tekrar test güvenirliği incelenmiştir. Buna göre, Oblique yöntemiyle yapılan temel bileşenler faktör analizi sonrası, ölçeği oluşturan 26 maddenin orijinal ölçekte olduğu gibi 5 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ancak, temel alt faktörler olan öğrenme ve performans yönelimlerine ait faktörlerden bazıları farklı alt ölçeklerin altına kayarak yer değiştirdiği görülmüştür.

Toplam varyansın %46.85’i ile, ölçeğin kullanabilir bir yapıda olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar kelimeler: Beden eğitimi, Güdülenme, İçsel Güdülenme, Güdüsel İklim, Yönelim

SUMMARY

The purpose of this study was to adapt the “Learning and Performance Orientations In Physical Education (PE) Classes Questionnaire” for a universe of Turkish students.

The universe of this study was composed of all secondary school students in Manisa. Our sample, was 469 pupils (255 boys and 214 girls). In this study, in order to measure the performance orientation of these students who are in PE classes and also to measure what their perception in learning is, the scale, whose origin is in English and which was developed for Greek students, was adapted into Turkish by making the validity and reliability study of it.

During the process validity and reliability studies of the scale, firstly a pilot study was carry out and as a result of the findings obtained, the scale has been proved to be adapted. The pilot study was carry out with the students at the age of 14-17 the 10th classes of high schools and Anatolian high schools in the center of Manisa. The scale was delivered in Turkish and the data obtained statistically analyzed, interpreted and then some necessary suggestions were given.

All items are responded on a five-point Likert-type scale (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree). LAPOPECQ consists of five factors (Papaioannou, 1994). Teacher-initiated learning orientation, Students’ learning orientation, Students’ competitive orientation, Outcome orientation without effort, Students’ worries about mistakes

To test the structure reliability of the “Learning and performance orientations in physical education classes questionnaire” oblique rotation was used in the principal component factor analysis; item correlations (item to item, item to total correlations) to identify internal consistency Cronbach’s alpha and Pearson correlation techniques were used, test-re test reliability was measured to see if the questionnaire gives the same consistent results an another practice. Accordingly, after the oblique rotation in the principal component analysis, the original items generating the questionnaire gethared in 5 factors like in the original. However, some factors of learning and performance orientations were changed place by sliding to other factors. The questionnaire total variance explained %46.85, this shows that this questionnaire is available structure.

Key words: Physical Education, Motivation, İntrinsic Motivation, Motivational Climate, Orientation.

1. GİRİŞ

Güdülenme, insanların niçin davrandıklarını irdelemeye çalışan, psikolojinin önemli konularının birisidir. Spor, güdülenmenin en yanlış anlaşıldığı alanlardan birisidir. Bunun nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

- a) Güdülenme koç yada antrenörler tarafından sıklıkla uyarılma veya aktivasyon kavramı ile karıştırılmaktadır. Maçtan önce takımla yapılan toplantıda sporcuları harekete geçirici konuşmalar, maçın önemi üzerinde durmak vb. yaklaşımlar sporcuların motive edilmesi olarak düşünülmektedir ki, bu yanlıştır.
- b) Güdülenme ile karıştırılan ikinci bir kavram olumlu düşünmedir. Takımın yaptığı uzun çalışma saatlerinin dile getirilmesi, yetenekli sporculardan kurulu bir takım olduğunun anlatılması olumlu düşünceyi sağlayabilir ama motivasyonu sağlayamaz.

Güdülenmenin kaynağı nedir? Neden bazı insanlar daha fazla güdülenebilirler? Güdülenmeyi ne tür faktörler ve ortamlar etkileyebilir?(1) Bu bölümde, yukarıdaki sorulara yanıt aradıktan sonra Beden eğitiminde öğrencilerin nasıl güdülendikleri, güdülenmeye ihtiyaçları olup olmadıkları ve beden eğitimi derslerine olan katılımın uzun süreli olarak nasıl sağlanacağına cevapları verilmeye çalışılmıştır. Bu tezin konusu olan güdülenme kavramının önemi vurgulanıp, konuyla ilgili literatür taranacak, bu kavramın beden eğitimi ve spor dersleri ortamında ölçülmesi ile ilgili ölçek uyarılama çalışması üzerinde durulmuştur.

Bireylerin güdülenmiş davranış kalıplarını, sosyalleşme sürecindeki deneyimlerine dayanarak benimsedikleri düşünülür. Sosyalleştirme süreci içinde odak nokta; bireylerin neyi önemli ve güçlü olarak algıladıklarıdır. Çünkü bu algılamalar, bireylerin spor, iş ve okul gibi takım aktivitelerindeki tüm başarı güdülenmeleriyle ilgilidir. Hedefi gerçekleştirme teorisi, sosyal ve bilişsel bir yaklaşım olarak bireyin başarı güdülenmelerini anlamak için hem akademik ortamda hem de spor ortamında kullanılmış ve kullanılması önerilmiştir(2).

Güdülenmedeki sorunlar, psikolojinin en eski çalışma alanlarından birisidir. İnsan davranışının altında yatan nedenleri bulma, bir davranışın neden az yada çok sergilendiğini açıklama gibi konular, öteden beri psikologların ilgisini çekmiştir. Genel olarak, “davranışın altında yatan nedenleri açığa çıkarma” şeklinde tanımlanan **güdülenme**, doğası gereği çeşitli bağlamlarda incelenmiştir(3).

Sporda güdüsel süreçleri öğrenmek için uygulanabilir bir yapı olan Hedefi Gerçekleştirme teorisinin temelinde, başarı durumlarıyla ilgilenen bireylerin çok fazla güç kullanarak yetenek sergilemeleri vardır(4).

İnsanın doğası gereği, hedef yönelimli bir yapıya sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu varsayımı kabul eden bir çok yaklaşım ve kuramlar geliştirilmiş ve psikolojide hedef odaklı davranışların farklı yönleri incelenmiştir. Güdülenmiş davranışları anlamının merkezinde; etki, biliş ve davranışla bağlantılı olan hedeflerin olduğu bilinmektedir. Hedef belirleme de, kişilerin amaç saptama ve kendisini ortaya koyma durumlarının sağlandığı belirtilmektedir(5).

Eğitim psikolojisindeki başarı motivasyonu çalışmalarından etkilenen spor psikologları, son zamanlarda spor faaliyetlerindeki “Hedefi Gerçekleştirme Yaklaşımı” ile ilgilenmektedirler. Örneğin, belirli hedefler saptamak, başarıya güdülenmenin önemli bir unsuru olarak değerlendirilmektedir(5, 6).

Hedef Gerçekleştirme Yaklaşımı ile yakından ilişkili olan bir başka yaklaşım ise, algılanan motivasyonel iklimin **İki Faktör Kuramıdır**. Bu kuramda, bir spor ortamının iki farklı motivasyonel iklime sahip olduğu ileri sürülmüştür(2). Bunlardan ilki; sosyal sorumluluğu, yaşam boyu beceri gelişimini destekleyen ve kararlılığı öne çıkaran **ustalık iklimidir**. İkincisi, rakibin yeteneklerine ve yaptıklarına odaklanmayı kolaylaştıran, yıldız olmayı hedefleyen, rakibini alt etmeyi güçlendiren **performans iklimidir**. Roberts ve Treasure (1998), sporcuların içinde buldukları ve algıladıkları motivasyonel iklimin, sportif hedeflere ve bununla ilişkili performanslarına katkıda bulunan önemli bir faktör olduğunu öne sürmüşlerdir(7). Toros ve Yetim (2000), Türkiye’de farklı spor branşlarında, hedef yönelimleri ile algılanan motivasyonel iklim değişkenleri arasında yüksek bir ilişki olduğunu bulmuşlardır ve ayrıca algılanan motivasyonel iklimin, hedef yönelimi ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir(8). Yüksek görev yönelimine sahip öğrenciler güdüsel iklimi, ustalık iklimi olarak algılamak; yüksek ego yönelimine sahip öğrenciler de, güdüsel iklimi performans yönelimli iklim olarak algılama yönündedir(3).

1.1. Çalışmanın Amacı

Konuyla ilgili literatür taraması sonucunda, şu özel amaçlar bu tez çalışması için belirlenmiştir;

(1) Beden eğitimi derslerindeki öğrencilerin öğrenme ve performans yönelimleri ölçeğinin faktör yapılarının Türkiye’de ki genel öğrenci grubu hedeflenerek açıklayıcı faktör analizi (explanatory factor analysis) kullanarak değerlendirilmesi,

a) (2) Adı geçen ölçeğin güvenilirliği’i (iç güvenirlik ve ön test-son test güvenirliliğinin (kararlılık) araştırılması,

(3) Adı geçen ölçeğin geçerliliği kuramsal anlamlılık içinde bakılarak yapılması önemli görülmüştür.

Beden eğitimi derslerindeki öğrencilerin öğrenme ve performans yönelimleri Ölçeği (Learning and performance orientations in physical education lessons) öğrenci- öğretmen ilişkisini öğretmenlerin yarattıkları öğrenme ortamı ve öğrencilerin algıladıkları öğrenme ortamı açısından incelemek için yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Doğal olarak, LAPOPECQ’nun çeşitli ülkelerde (Slovakya, Fransa) geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılması ve bu ölçeğin başka ülkelerde kullanılmış olması bize bu ölçeğin evrensel bir boyutunun olduğunu ve değişik kültürlerde de kullanılabileceğini göstermektedir.

Ülkemizdeki literatür taraması sonucunda LAPOPECQ’nun hiçbir alt boyutunun geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmamıştır. Bu bakımdan bu çalışma, bir ilk olacaktır.

LAPOPECQ ölçeğini geliştiren Athanasios Papaioannou’nun, ölçeğin revizyonuna ait çalışmalarını daha sonraki yıllarda da sürdürdüğü görülmektedir. Bu çalışmalar 1999 yılında sona ererek, çalışmamızda kullanılan son hali elde edilmiştir.

Beden eğitimi derslerindeki öğrencilerin öğrenme ve performans yönelimleri ölçeğinin uyarlanmasının yapılması ile ülkemizde, Beden eğitimi öğretmenlerinin belirledikleri farklı hedefe gitme yolları, kullandıkları öğrenme iklimleri ve bu öğretmen davranışlarını ne şekilde algıladıkları ile ilgili nedenlerden dolayı ortaya çıkan sonuçlar geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilebilecektir.

1.2.Çalışmanın Önemi

Hem rekabet hem de dayanışmanın en yoğun olarak yaşandığı ortamlardan birisi Beden eğitimi ve spor dersleridir. Beden eğitimi dersleri, içeriği gereği bu özelliklerin ortaya çıkmasını sağlar. Rekabet ve dayanışma davranışlarının ortaya çıkmasını sağlayan tek özellik öğrenciler arasındaki ilişkiler değil, aynı zamanda, öğretmenin öğrenme için oluşturduğu sınıf iklimidir.

Öğretmenin hazırladığı öğrenme atmosferi ve motive etme şekli öğrencileri, başarıya yönlendirirken, öğrencilerin hangi hedefe yönelecekleri konusunda belirleyici olabilmektedir. Bu hedefler, öğrencilerin başarılarında büyük rol oynar. 1988'den bu yana yapılmış çalışmalarda öğrencilerin iki türlü belirleyici hedef yönelimi olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlardan birisi öğrenme yönelimi ve diğeri de performans yönelimidir.

Motivasyon ve başarı arasında karşılıklı ilişkili olduğu unutulmamalıdır(6). Beden Eğitimindeki en son araştırmalar, öğrencilerin motivasyonunu; algılanan yeteneğin ve sınıflardaki algılanan güdüsel iklimin etkileyebileceğini göstermiştir. Özellikle, görev yönelimini vurgulayan öğretmenlerin dersleri ve iklimleri, konsantrasyonun, eğlenmenin, öğrenme ikliminin ve algılanan yeteneğin pozitif belirleyicileri olmuştur(9).

Başarma motivasyonundaki en son araştırmalar, öğrenciler üzerindeki farklı hedef yönelimlerini tanımlama üzerine odaklanmıştır ve bu farklı hedef yönelimleri ile ilişkilendirilen güdüsel süreçler ve koşullar, onları ortaya çıkarmayı hedefler. Bu hedef yönelimleri sırasıyla ego/performans/yetenek yönelimlerine karşı; görev/öğrenme/ustalık olarak anlamda aynı ama farklı isimlerle karşılaştırılmıştır. Çünkü, öğrenme, görev ve ustalık ile; ego, performans ve yetenek hedefleri ile kavramsal ilişkiler olarak bir noktada birleşir; bu bakış açıları iç içe geçmiştir ve artık çoğunlukla performans ve ustalık hedefleri olarak tanımlanmaktadır(10, 11).

Bu çalışmada öğrencilerin ne tür bir yönelime sahip oldukları ve öğrenci profillerinin ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Bu yönelimlerin oluşturulmasında etkili olan beden eğitimi öğretmenleri ile ilişkilendirilen bu çalışma, öğrenciler üzerinde istenen tutum ve davranışları geliştirmeleri açısından büyük ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.3. Sayıtlar

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlar yapılmıştır:

1. Bu çalışmadaki deneklerin ölçek yönergelerini ve sorularını okuyup anlamadaki farklılıklar en aza yakındır.
2. Çalışmadaki deneklerin ölçekleri dürüstçe, sürekli olarak ve gerçek düşüncelerini vererek cevaplandırmışlardır.
3. Öğrenciler verilen leği doldururken sonuçların gizli tutulacağını bildiklerinden dolayı anketleri istekli olarak doldurmuşlardır.
4. Çalışmadan elde edilecek bulgular Türkiye'deki lise ve Anadolu liselerinin belirtilen sınıf ve yaşları için geçerli olacaktır.

1.3.Sınırlılıklar

Çalışmada Aşağıdaki sınırlılıklar dikkate alındı:

1. Anketteki bazı maddelerin İngilizce'den Türkçe'ye çevrilme aşamasında dillerdeki gramer ve kültür farklılığına dayalı olarak ortaya çıkan anlam farklılıkları anketin oluşturulmasında sınırlılık yaratmıştır.
2. Bu alışma, lise öğrencileri için tasarlanmıştır. Ancak orta ğretim kurumlarındaki sınav zamanına (SS) denk gelmesinden dolayı, Manisa ilindeki ulaşılabilen lise ve Anadolu liseleri ile sınırlandırılmıştır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. GÖREV (ÖĞRENME) VE EGO (PERFORMANS) YÖNELİMLERİ

Başarıya güdülenme teorisyenleri (Ames, Duda, Dweck, Leggett, Maehr ve Braskamp, Nicholls ve Roberts), bireylerin başarıları tanımlama yollarının farklı olduğunu açıklamışlardır. Spora, Beden eğitime veya başarıyla ilişkili benzer ortamlara katılanların, başarıyı ego veya görev ilişkili terimlerle açıklandığını belirtmişlerdir(12).

Başarıya güdülenmenin son zamanlardaki teorilerine dayanan spor ortamlarında ki araştırmalar (Duda ,1992) *görev* yada *öğrenme* ve *ego* veya *performans* yönelimleri olarak iki ana hedefin varlığını ortaya koymuştur. Teorik olarak yakın anlamlar olmasına rağmen, Nicholls (1989), Ames (1992) ve Dweck ve Leggett (1988) farklı terimler kullandıkları belirtilmiştir(5). Bu çalışmada görev ve ustalık hedefleri ile eş anlamlı olan *öğrenme hedefleri*; ego hedefleri algılamaları ile eş anlamlı olan *performans hedefleri* kullanılmaya özen gösterilecektir.

Spor ortamındaki görev ve ego hedeflerini ölçmek için kullanılan ölçek, “ Sporda Görev ve Ego Yönelimi Ölçeği” (SGEYÖ)dir. Ölçek Nicholls’ün “Gelişimsel Temelli Algılanan Yeterlik” kuramına dayalı olarak Duda’nın (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire-TEOSQ) geliştirerek literatüre kazandırdığı bir ölçektir. Ölçek 2000 yılında “Elit ve Elit Olmayan Erkek Basketbolcularda Hedef Yönelimi, Güdusel İklim ve Hedeflerin Özgünlük, Güçlük Derecesi Özelliklerinin Yaşam Doyumuna Etkisi” adlı çalışmayla, Toros tarafından Türkçe’ye kazandırılmıştır. Ölçekteki 7 madde görev yönelimini ve 6 madde de ego yönelimini ifade edip, toplam 13 maddeden meydana gelmektedir.

Görev hedefi önemli olduğunda bireyler, bireysel yeteneklerini daha çok geliştirebilmek için bir görevi nasıl daha iyi başaracaklarıyla ilgilenirler. Bu yüzden onlar yeni beceriler kazanmak için çok çaba harcarlar ve bireysel değerlendirme kriterini benimserler. “Bireysel değerlendirme kriteri”,başarının bireysel gelişimi olarak tanımlanmasıdır. Onlar için subjektif(öznel) nedenlere bağlı başarısızlık, daha az bir ihtimaldir. Çünkü yapılan bireysel hataların, bireylerin beceri geliştirmesinde, rehberlik görevi yaptığı düşünülür(6). Ego yönelimi önemli olduğunda da, kişi belirli görevlerde ne kadar iyi olduğuyla ilgilenir. Çocuk genelde, “kimin daha hızlı olduğunu görmek için yarışmalıyız” gibi cümleler kurar. Çocuğun ana ilgisi, standartlar doğrultusunda yeteneğini ortaya koymaya yönelmektir. Örneğin

bireyler, diğerlerini yenmeye çalışır, yüksek bir performans gösterir ve az çaba ile başarı elde etmeye çalışır. Bir başka deyişle, ego hedefi yönelimi baskın olduğunda, değerlendirmenin kriteri normatiftir ve bireyler referans olan diğer gruptan daha başarılı olarak değerlendirildiklerinde tatmin olmuş ve başarılı olmuş hissederler (referans grup aynı yaş ve cinsiyetteki bireyler).

Ego yönelimli bireyler, diğerlerinden daha düşük yetenekli olarak değerlendirildiklerinde negatif duygu ve başarısızlık yaşarlar. Bundan dolayı onlar, hem görevden kaçmaya hem de az çaba göstermeye eğilimlidirler. Ayrıca bunu da, başarısızlıklarının bağışlayıcı bir nedeni olarak kabul ederler(6). Görev ve ego olarak adlandırılan bu iki hedef yönelimi, aslında bireylerin, kendi yetenek düzeylerini yargılama şekilleriyle ilgilidir. Görevle ilişkili hedef yönelimine sahip olan bireyin, beceri gelişimi, yeni beceri öğrenme, görevde ustalığı sergileme ve sıkı çalışma üzerine odaklandığı belirtilmiştir. Ego ile ilişkili hedef yöneliminde ise bireyin, kendi üstün yeteneğini kanıtlama doğrultusunda çaba gösterdiği dile getirilmiştir. Ego ile ilişkili hedef yönelimli bir kimse için öznel başarının kaynağı, bir yarışmada daha az çaba ile rakibini yenmedir(3).

Kendi değerlerini kullanmaya eğilimli olan görev yönelimi yüksek bir bireyin kriteri, gelişme ve başarıdır. Bu kişinin en büyük odak noktası yeni şeyler öğrenmek, başarıda kişisel gelişim ve görevin gereklerini karşılamaktır. Buna zıt olarak normatif veya diğer insanları referans kullanmaya eğilimi olan ego yönelimi yüksek bir bireyin kriteri, diğerlerine üstünlük kurmaya çalışmaktır. Bu kişinin en büyük odak noktası, diğerlerinin sonuçları ve normatif yönde daha üstün olmayı kurmaktır(4).

Bir önceki maçta %60 olan sayı yüzdesini bu maçta %65'e çıkarmayı hedefleyen bir basketbolcu görev yönelimine sahip sporcuya örnek gösterilebilir. Buna karşın, karşı takımdaki rakibinden bir sayı fazla yapmayı hedefleyen basketbolcu, ego ilişkili sporcuyu örneklemektedir.

Görev yönelimine sahip bireyler kendi performanslarından daha hoşnuturlar. Oyundan haz alırlar ve göreve ilgi gösterirler. Ego yönelimine sahip bireyler ise, yüksek yeteneğe sahip olmadıkça performanslarından daha az hoşnut olurlar, spordan daha az haz alırlar ve daha az ilgi gösterirler(3).

Spor ortamlarında olduğu kadar(14), beden eğitimi ortamlarındaki(15) araştırmalar da, ego ve görev hedeflerinin varlığını açıkça ortaya koyduğunu belirtmiştir. Bu iki eğilimsel (mizaçsal) faktör, hedef perspektif kararları açısından, ortaya konan başarı-başarısızlık ve kendi kendine değerlendirmenin öznel olarak tanımlanması bireyler arasında farklılaşır. Görev ve ego yönelimlerinin bazı eşanlamlı terimleri de kullanılmaktadır. Bunlar, performans yönelimine karşı öğrenme yönelimi(6,15) ve performansın yetenek kriterine karşı ustalık yönelimidir(16,17).

Öğrenme yönelimi baskın olduğunda, kişi bireysel beceride çok büyük kazanımlar elde etmeyle ilgili olarak, kendine bir anlam ifade eden görevi nasıl başaracağıyla ilgilenir ve yeni beceriler geliştirdiğinde tatmin olmuş hisseder. Aynı zamanda çabaya da çok büyük değer verir. Öğrenme ikliminde, hatalar öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülür. Yetenek ise, kendi değerlerine başvurma olarak algılanır. Çok uzun zamandır birinin performansının gelişmesindeki öznel deneyim, bir görevin ustalaşma boyutlarında öznel başarının altında yatan temel ölçüt olarak görülmektedir. Yani çaba, daha çok öğrenmeye ve çabayla ulaşılmış başarı hissine yol açar denmektedir. Bireyin hedefi yüksek kapasiteyle yüksek başarıya ulaşma olduğunda (ego yönelimi), çaba yeterli değildir. Bu durum, “yetenek mi – kabiliyet mi?” soruları karşısında düşünmeye neden olur. Çünkü birey, çabanın veya görevin zorluğu değil; yeteneğinin değerlendirildiğinden emin olmak ister.

Performans yönelimli iklim baskın olduğunda, bireyler belirli bir görevde nasıl daha iyi olacaklarıyla ilgilenirler. Ortaya konan yeteneğin algılanması, dışsal (diğerlerinin yaptığı gayret ve performans) normatif kriterlere veya yaşıtlarla karşılaştırma yöntemlerine bağlıdır. Diğer yandan, ego hedefi baskın olduğunda, değerlendirmenin kriteri normatiftir ve birey, referans olan gruptan daha başarılı olarak değerlendirildiğinde veya daha az çabayla diğerleri kadar eşit düzeyde yaptığında başarılı ve tatmin olmuş hisseder. Bundan başka, ego yönelimli birey, gerçekteştirdiği başarının, kendisinin üstün yeteneklerinin bir sonucu olduğuna ve gayret etmeye pek de gerek kalmadığına inanır. Birey başarısızlık ve negatif duyguları, diğerlerinden daha düşük yeteneğe sahipmiş gibi değerlendirildiğinde yaşar ve bu da; görevi düşük eforla yapmasına ve görevden kaçmasına sebep olur ve aynı zamanda bunlar başarısızlık içinde gerekçe olarak kullanılır(6).

Performans yönelimli bir iklim, yetersiz performans gösteren ve hatalar yapan bireylerin cezalandırıldığı, yüksek yetenekli bireylerin dikkatli kişiler olarak algılandığı ve onaylandığı

ve bireyler arasındaki rekabetin (öğrenciler, takım üyeleri), yetkili kişi (koç, öğretmen) tarafından teşvik edildiği ortamlardır(17). Bu durumda, motor beceride başarının değerlendirilmesi, sosyal bakımdan yeteneklerin karşılaştırmalarına bağlıdır. Örneğin, bu öğrenciler; “ben arkadaşlarımdan daha iyiyim” gibi cümleler kurabilirler. Ego yönelimli öğrenciler, sadece yüksek yetenek gösterdiklerinde tatmin olabileceklerdir. Çünkü, ne diğer öğrencilerin performans sonuçlarıyla, ne de diğer az çabalı öğrenciler gibi performans gösterdiklerinde doyum sağlarlar. Diğer taraftan ego yönelimli öğrenciler, diğerlerine göre daha az yetenekli olarak değerlendirildiklerinde, daha düşük motivasyon gösterirler(9).

Ego yönelimli öğrencilerin, Beden Eğitimi bağlamında, kendilerini başarılı olarak görmeleri çok az bir ihtimaldir. Çünkü yüksek düzeyde kıyaslama (ör, diğer öğrencilerden karın kaslarım daha kuvvetli) vardır. Ek olarak, bu öğrenciler yeteneklerini gösterip gösteremeyecekleri konusunda endişelidirler ve yapılan çalışmalar, bu öğrencilerin anksiyeteyi de yüksek düzeyde yaşadıklarını ortaya koymuştur. Oysaki, öğrenciler görev yönelimi sergilediklerinde, başarı kendi kendisiyle kıyaslanmaya dayanır. Ölçümler bireysel gelişim ve çaba çerçevesinde yapılır. Bu öğrenciler şu sorularla daha çok ilgili olur: “tenis forhand vuruşlarımda öncesi ve sonrasıyla karşılaştırıldığında gelişmeler oldu mu?”. Öğrenciler görev yönelimli olduğunda hedefi, görevde ustalığı geliştirmektir(4).

Fiziksel aktivite alanında, genç sporcular, lise öğrencileri, üniversiteli sporcular, engelli sporcular ve yetişkin elit sporcular üzerinde yapılan araştırmalar , görev yönelimi, sporda başarmaya destek olan yaşlılarla işbirliği ve sıkı çalışmaya inanç arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Genelde ego yöneliminde ise, sporda başarının dışsal faktörlerin etkisiyle yeteneği, yüksek düzeylerini sergileme, arkadaşını aldatma ve koçu etkilemeye çalışma gibi hile yöntemlerini kullanma ile ilişkili olduğu görülmüştür(4).

2.1.2.HEDEFİ GERÇEKLEŞTİRME TEORİSİ

Eğitimdeki ve spordaki araştırmalar, sosyal bilişsel bir hedefi başarma perspektifi kullanarak, motivasyonu ele almıştır. Spor, Beden eğitimi ve egzersiz ortamındaki bir dizi araştırma, hedef yönelimi yaklaşımını ve bununla paralel olarak güdüsel iklimi açıklamak için, sosyal bilişsel kuramı kullanmışlardır. Bunlar bireylerin bilişsel ilerlemelerini incelediğinden ve değişik sosyal içerik ve etkilerde onların görüşünü geliştirdiklerinden dolayı, buna sosyal bilişsel kuram denmektedir. Bu kuram ile birlikte başarıya güdülenmenin merkezinde, bireylerin içinde buldukları çevreyi nasıl algıladıkları ve başarıyı nasıl yorumladıkları vardır. Bundan dolayı, farklı güdüsel iklimlerin etkisini anlamak için, önce başarı ile bireylerin ilişkisini göz önüne almanın gerekliliğini ortaya koymuşlardır(10).

Nicholls ve ark. göre başarı durumlarında ilk hedef, yeteneğin sergilenmesidir; özellikle başarının ve başarısızlığın algılanması, öznel olarak yeteneğin sergilenmesine göre tanımlanır. Nicholls ortaya çıkan yeteneğin, iki kavramını ne sürer ve bu iki çeşit başarı hedefinin bireyler tarafından aktif hale getirilebildiğini belirtir. Küçük ocuklarda belirli şekilde var olan ilk kavram, yani görev ilişkili bireyler, yetenek kavramını olduğu gibi kullanma eğilimdedirler ve başarıyı, çaba olarak anlamlandırırılar. Yetenek seviyeleri öz referanslıdır, gelişme ve öğrenmeye bağlıdırılar. Buna zıt olarak, ego ilişkili bireyler, yeteneği; çaba yeteneğe denk değildir anlamında kullanma eğilimindedirler. Geç ocukluk döneminde ortaya çıkan bu yapıda, yetenek kapasite olarak algılanır ve yetenek diğerleriyle rekabet edildiğinde sergilenir. Nicholls'e göre, geç çocukluk ve yetişkinlik döneminde hedef ilişkili iki durum geçicidir ve bireyin belirli bir durumdaki hedef ilişkisi, onun belirli başarı hedeflerine ve durumsal faktörlerine (güdüsel iklimlerine) eğilimi olarak kabul edilir. Zorunlu beden eğitimi ortamlarındaki son çalışmalar, güdüsel iklimlerin, motivasyonu belirlemede hedef yönelimlerinden çok daha etkili olduğunu ortaya koymuştur(18).

Hedefi gerçekleştirme teorisinde temel prensip, başarı davranışını kişisel olarak anlamlandırma ve algılanan başarı ve başarısızlıkta bireysel bir saptamadır. Yani bunlar herhangi bir aktivitede harcanan para ve zaman, bir mücadelede gösterilen direnç seviyesi ve bireyin başarı çabasına ilişkin davranışlarından çıkarılan sonuçlarla bağlantılıdır(14). Yetenek, Nicholls'n hedefi gerçekleştirme teorisinde anahtar unsurdur. Nicholls'e göre, bireyler üst düzey yetenek göstermek ve düşük yetenekten kaçınmak için motive olurlar.

Thomas (2005), çalışmasında Nicholls'ün teoriksel kuramına göre, hedef yönelimlerdeki farklılıkların, yetenek kavramındaki farklılıklara etki ettiğini belirtmiştir. Özellikle, ego yönelimi yetenek kavramını, sonuçların nedenleri için çaba ve yeteneği açıkça ayırt eden farklılaştırmaya dayandığını ve ayrıca görev yönelimli bireylerin, çaba ve yeteneği birbirinden ayırmayıp, gelişmenin çaba ile beraber yeteneği kapsayan bir durum olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Ayrıca Thomas (2005) ile Ntoumatis ve Biddle(1999), Ames'in bu hedefleri bireylerin motivasyon *miktarının*, onların motivasyon *kalitesinden* daha az etkilediğini savunduğunu belirterek özellikle Ames'in hedef yönelimleri çalışmasının, motivasyonun miktarından ziyade, motive edilmiş davranışların sebeplerini, gelişimini ve nedenlerini anlamaya ilgili olduğunu söylemişlerdir(10, 19).

Nicholls'ün hem spor ortamındaki hem de okul ortamındaki deneysel araştırmaları göstermiştir ki, hedef yöneliminin bir fonksiyonu olarak bireyler, farklı başarı ilişkili algılamalar oluştururlar. Sınıf ortamıyla ilgili bir araştırma, görev yöneliminin sıkı çalışma ve başarıya yardımcı olan yaşlılarla işbirliğine inanç ile ilişkili, ego yöneliminde ise, bireylerin diğerlerini yenmeye çalışma yoluyla daha yüksek yeteneğini ortaya koyarak, başarılı olmaya bağlı olduğunu göstermiştir. Öğrenciler yeteneği iki tip hedefe göre algılayabilirler. Bazı öğrenciler için başarı, norm referanslı yöntemlere göre değerlendirilirken (sosyal kıyaslamalar gibi: 12 dakikalık koşuda sınıf arkadaşlarımla karşılaştırıldığımda iyi miydim? Sınıftaki diğer çocuklardan daha iyi olan basketbol oyuncusu ben miyim?), diğerleri, öz referanslı hedeflerin bir sonucu olarak yetenekli olduğunu düşünür (kişisel gelişme gibi: önceki derecelerimle kıyaslandığımda 12 dakikalık koşudaki gelişmem ne kadardı? 6 haftalık basketbol ünitesi sonucunda basketbol becerilerimde bir gelişme oldu mu?) (9).

Hedefi başarma teorisi alanında çalışan pek çok teorisyen (Ames, Duda, Dweck, Leggett, Maehr & Braskamp, Nicholls ve Roberts, Papaioannou) herhangi bir başarı durumunda, bireylerin yöneldikleri başarı hedeflerinin bireylerin kendi yaptıkları yatırımlarına anlam kazandırdığını savunurlar. Bu düşünceyi benimseyenler, başarı hedeflerinin bir davranışı sergilemekteki en önemli belirleyiciler olduğunu düşünürler. Çünkü başarı odaklı ortamlarda (okul, sınıf, spor ve beden eğitimi) bireylerin eylemleri amaçlarını yansıtır(14). Bu teori aynı zamanda eğitim alanında da geçerliliğini sürdürmektedir. Bu ortamda, başarı hedefleri öğrencilerin öğrenmek için algıladıkları amaçlar olarak tanımlanır. Başarı hedef teorisyenleri, birbiriyle çelişen ustalık ve performans hedefleri ile ilgilidirler. Ustalık hedeflerinin amacı, anlama olarak tanımlanır ve ustalık, içsel motivasyonla ilişkilidir. Bu hedefleri olan

öğrenciler, öğrenme ve görev üzerine açık bir şekilde odaklanır. Onların amaçları, bir görevi anlama ve üstün başarı sağlamadır. Genellikle bu tip öğrenciler zor görevleri üstlenirler ve daha çok çaba harcamaya eğilimlidirler. Zor görevleri alma konusunda ısrarcıdır, başarısızlıklarını çabasızağa bağlarlar ve otonom (bireysel) stratejiler kullanırlar. Bu yüzden ustalık hedefi yönelimi olan öğrenciler, performans yönelimli öğrencilere oranla akademik olarak bir şey yapmaya daha eğilimlidirler(11).

Performans hedefleri ise, başarı elde etmenin düzeyleri ve birinin yeteneğini gösterebilmesi yada gösterememesiyle ilgilidir. Bu tarz hedefi olan öğrenciler, performanslarına veya diğerleriyle kendi performanslarını kıyaslamaya odaklanırlar. Çalışmalarında gönülsüz olarak tanımlanırlar ve sınav sorularının zorlukları gibi, başarısızlığı değişen dışsal faktörlere bağlarlar. Bu öğrencilerin kolay görev seçmeye ve zor durumlara teslim olmaya eğilimleri vardır. Onlar daha sık, yüzeysel stratejiler kullanırlar. Sonuç olarak ustalık yönelimli öğrencilerle kıyaslandığında, bu öğrenciler daha düşük başarıma düzeylerine sahip olma eğilimindedirler(11, 20). Ustalık hedef yönelimli, uygun olarak görülürken, performans hedef yönelimli öğrenme için, uygun değildir şeklinde görüş hakimdir(11).

Guest ve White'in (2001) çalışmasında hedef perspektif teorisinin temel dayanak noktasının, bireysel çabaların başarı değerlendirilmesinde ego ve görev yönelimli kriteri kullanmak ve başarıyla ilgili olan durumda yeteneği ortaya koymak olduğu belirtilmiştir. Bireylerin kişisel hedefleri ve güdülenmiş değişik türdeki davranışları arasındaki ilişkiler, hem sınıf ortamında hem de spor ortamında sürekli olarak incelenmiştir. Örneğin, normatif standartlar koyarak başarı değerlendirmesi yapan bazı bireylerin, diğer bireylere göre yeteneğini daha üst bir düzeyde gösterilebileceği belirtilmiştir. Bu bireyler yüksek ego yönelimlidirler. Buna zıt olarak, görev yönelimi baskın olduğunda bireyler yeteneğini göstermek için kendi öz değerlerine göre hareket ederler. Yani, başarı elde etmek; görevde bireysel gelişme yoluyla olur(2).

Hedefi gerçekleştirme kuramına göre başarı, başarıma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Hedefi gerçekleştirmede, başarıma umudu ile başarısızlık arasında bir çatışma söz konusudur. Başarı elde etme; 1) başarı ihtiyacı, 2) başarı ihtimali ve 3) başarının değeri olmak üzere 3 etkene bağlıdır. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin başarı güdülenmesi düzeylerini saptaması gerektiği ve başarı güdüsü düşük olan öğrencilere, çabanın başarı üzerindeki önemini çeşitli yöntemlerle açıklamalarının yararlı olacağı söylenmektedir(21).

Tablo 1: Performans Yönelimli Bireyler İle Ustalık Yönelimli Bireylerin Özellikleri

BOYUT	(Performans Yönelimli)	(Ustalık Yönelimli)
AMAÇ	Çok kolay yada çok zor amaçlar koyar	Orta güçlükte amaçlar koyar
NİYET	Öğrenmiş görünmeye çalışır.	Gerçekten öğrenmek için çalışır
YÜKLEME	Öğretmen ve şans gibi dış etkenlere yükleme yapar	Çabaya yüklenme yapar
GÜÇLÜĞE TAVIR	Güçlülükle karşılaşınca çaresizlik ve yılgınlık hisseder	Güçlüğü aşmaya gayret eder.
YETERLİK DUYGUSU	Yeterlilik duyguları gelişmemiştir.	Gelişmiş yeterlilik duyguları vardır.

Başarı güdülenmesi, Murray tarafından bir işi ustaca yapma, mükemmel olarak başarma, engellerin üstesinden gelme ve diğerlerinden daha iyi yapma olarak tanımlanmıştır(1).

Duda (2001) kitabında Nicholls'e değinerek, bireylerin farklı başarı hedeflerini benimsediklerini savunduğunu belirtmiştir. Ayrıca Nicholls'ün araştırmaları iki spesifik başarı hedefini tanımlayarak bunları da "görev ve ego" olarak adlandırmıştır. Nicholls'e göre bir görev yönelimi yetenek gelişimine odaklanmayı yansıtır. Bu başarı hedeflerinin her biriyle ilgili deneyimler, niteliksel farklılık olarak ele alınır ve hedefi destekleyen eforun sarf edilmesidir. Yeteneğin arttırılmasındaki, temel bir inanç vardır. Bu nedenle bir görev hedefi olan bireyi, kişisel gelişimiyle, öğrenmesiyle ve görev niteliğiyle yönlendirir. Görev amaçları hedeflenirken bireylerin, öğrenmenin esas değerini vermede ve aktivitenin taleplerini karşılamada, doğru stratejiyi bulmak için yeteneklerini sergiledikleri düşünülür. Çünkü başarı ve başarısızlığın algılanması, kendi öz standartlarına dayalıdır(14).

Tam aksine bir ego hedefi desteklendiğinde, hem diğerinin yüksek yetenek sergilemesinden hem de kendi yeteneğinin diğer düşük yeteneklerle karşılaştırılmasından kaygı duyar. Ego yönelimli bireyin içinde bulunduğu çevre, bireyin kendini sunumunda büyük etkiye sahiptir. Ego hedefine odaklanmış bireyler için, birinin yeteneğinin geçerli sayılması, diğeriyle kıyaslanması ile ortaya çıkabilir. Aksine bir görev hedefini benimseyenler, ego hedefini benimseyenlere göre kendilerini daha avantajlı görürler. Bununla beraber ego hedefini benimseyen bireyler, gücün kullanımının hem yeteneği sergilemede hem de yeteneğin

yargılanmasında kritik bir öneme sahip olduğunun farkındadırlar. Bir ego hedefi benimsendiğinde, az bir efor ile daha büyük yeteneğin kanıtlanması esastır. Yani kişi, çok deneme yapmamasından dolayı başarısızlığa uğrarsa, beceriksizliğini de gizleyebilir. Esasen bu ego hedeflerini en çok tehdit eden şey, bu kadar eforun başarısızlıkla sonuçlanması düşüncesidir. Bu şartlar altında gösterilen şey yetenekten yoksundur. Dolayısıyla bir ego hedefini savunurken, efor iki yönlü bir kılıç haline gelebilir(14).

Sosyal – bilişsel yapılandırma altındaki Hedefi Gerçekleştirme Teorisi, spor psikolojisi alanında, sporcuların kendine güven konusunda da tercih edilen popüler bir model olmuştur(11, 22). Çünkü hedef yönelimleri ile kendine güven arasında bir ilişki vardır. Özellikle sporcuların görev yönelimleri ile kendine güvenleri pozitif ilişkili çıkmıştır(22, 23).

620 lise ve orta okul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, hedef yönelimleri ile kendine güven arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Sonuçlar, bayan ve erkek sporcuların görev ve ego yönelimlerinde anlamlı farklar olduğunu ve bunların kendine güven kaynaklarının ayrı ayrı faktörlerle ilişkili olduğunu göstermiştir (Örneğin beceride mükemmel olma, yeteneği sergileme ve psikolojik ve fizyolojik hazırlanma faktörlerinde). Buna ek olarak algılanan kendine güven kaynakları, her iki cinsiyetteki orta okul ve lise öğrencileri arasında da farklılaşmıştır(22).

Hedef yönelimleri, başarı güdülenmesi için önemli anlamlar ifade eder(4). Zorluk karşısında inatçı olma, çaba sarf etme ve zor aktiviteleri seçme gibi uygun güdüselle parçalar, kişilerden biri yüksek görev yönelimli olduğunda beklenir ve kişinin yüksek yetenekli olduğuna inanılır. Buna zıt olarak çok zor yada çok kolay görevleri seçme gibi engellerle karşılaşıldığında da hata yapmada ısrar etme gibi davranışlar, düşük yetenek algıları olan, yüksek ego yönelimli sporcuların durumunda beklenir(4, 6).

Bazı araştırmacılar ustalık hedeflerinin, oto kontrolü içeren stratejilerin kullanımı, değer, ilgi, yarar gibi güdüselle inançlarla pozitif ilişkili olduğunu ve zorluklar karşısında ısrarlı ve göreve bağlılık ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan performans hedefleri olanlar, özellikle kaçma karakterleriyle ve umutsuzluk gibi olası negatif duygularla ilişkili olanlar, aksine bu gibi faktörlerle ilişkilidir. Bu yüzden önemli araştırmalarda ustalık yönelimli öğrenciler genellikle, öğrenme stratejilerinin daha çok farkında, öğrenmeye karşı pozitif olarak güdülenmiş, daha çok pozitif duygular gösteren ve akademik başarıda daha iyisini yapabilen

olarak görülmüşlerdir. Performans hedefi yönelimli öğrenciler ise, pozitif ve negatif duygular yaşayan ve katılma-kaçma gibi belli özelliklere bağlı olan, öğrenmeye gelince negatif güdüsel etkiler gösteren ve düşük bilişsel stratejiler kullananlar olarak belirtilmişlerdir(18, 24).

Nicholls ve ark. (2003), performans hedefi yönelimi ile ilişkili katılım gösteren öğrencilerin, öğrenme durumunun içeriksel özelliğinden dolayı, okul ortamlarında sık sık akademik olarak daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden, bu son bulgularla birlikte öğretmenlerin, aslında ustalık hedefi ortamları yerine daha performans hedefi iklimi geliştirmelerine rağmen, daha az performans yönelimli ama daha çok ustalık yönelimli öğrenciler tercih ettikleri kolayca anlaşılabilir. Aynı zamanda öğretmenler, öğrenme sırasında neşeli olan, öğrenme süreçleriyle daha çok ilgili, fikir oluşturabilen ve öğrenmek için içsel olarak daha çok güdülenebilen öğrencileri tercih ettikleri de anlaşılmıştır(18).

Chi-der, Chen ve Li-Kang (2003), 174 bayan ve erkek basketbolcuyla yaptıkları çalışmanın sonuçları göstermiştir ki, daha fazla görev yönelimli olanlar yada görev yönelimli iklimde çalışmayı tercih edenler, yarışmaların sonuçları yerine katılımcı süreçlere (yani, çaba, kazanma ve öğrenme) değer vermişlerdir(22).

2.1.3 GÜDÜLENME: İÇSEL MOTİVASYON (İÇSEL GÜDÜLENME) VE İKLİMİN ROLÜ

Yapımız gereği her gün çeşitli davranışlarda bulunuruz. Hiçbir davranışın gelişigüzel ve kendiliğinden olduğu söylenemez, organizmayı davranmaya sevk eden sebep yada sebepler vardır(21, 25).

Güdü (motivasyon), davranışa enerji ve yön veren güçtür; bu güç, organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eder. Güdü, istekleri, arzuları, ihtiyaçları ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk ve cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere ise dürtü denmektedir. Bilme ve başarıma gibi insani dürtülere de ihtiyaç denir(21, 26).

Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Öğrenmek için her öğrenci, öğrenme- öğretme süreçlerine istekli katılmak, öğrenmenin gerektirdiği ilkelere uymak ve öğrenmesinden sorumluluk duyması gerekmektedir(27).

Bir eylemdeki hedefleri yönetmede güdüsel iklim, durumsal psikolojik çevre olarak tanımlanır. Çocukluk döneminin sonunda bireyler, durumsal etkilere ve kendilerine anlam ifade eden diğer kişilerle (koç, öğretmen, anne-baba, idol olan sporcu) etkileşime karşı daha hassas olurlar. Çabaya, gelişmeye, işbirliğine ve kendi kendine referans olmaya yer verilirse, ortamda birey için daha sonra görev ilişkili iklim gelişir. Bu iklimde bireyler tipik olarak, uygun başarıma stratejileri benimserler. Örneğin sıkı çalışma, zorlayan görevleri seçme ve görevde ısrarcı olmak gibi.

Tam aksine birey üzerinde etkili olan kişiler, sosyal karşılaştırmalara ve yarış kazanmaya vurgu yapıldığında, ego ilişkili iklim gelişir. Bu durumda, bireyler sık sık, uygun olmayan başarıma stratejileri benimserler ve özellikle yetenek algılamaları düşüktür. Beden eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar, bir ustalık iklimi algılamasının yüksek görev yönelimi, doyum hissedilmesi, can sıkıntısının daha az hissedilmesi, yüksek yetenek algılanmasıyla ve içsel motivasyonla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Çabaya ve yeteneğe inanmanın da, Beden eğitiminde pozitif davranışın ve başarının nedeni olduğu belirtilmiştir. Tam aksine, algılanan performans ikliminin, ego yöneliminin daha yüksek düzeyleri, daha az eğlenme ve daha çok sıkılmayla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Yeteneğe inanmak başarıya bağlıdır ve başarının Beden Eğitimindeki çabaya ve pozitif davranışa neden olduğuna inanmakla negatif ilişkilidir(28). Bu yüzden eğitim araştırmacıları ve düşünürleri için belirli bir sınıf iklimini geliştirme ve anlama, öğrencinin öğrenmesinde ve motivasyonunda merkezi oluşturur.

Güdülenme kuramları arasında yer alan ve birbirleriyle ilişkili, spor ortamında geniş uygulama alanına sahip olan iki kuram “*Bilişsel Değerlendirme Kuramı ve Hedefi Gerçekleştirme Kuramı*”dır(29).

Deci ve Ryan’ın Bilişsel Değerlendirme Kuramı, bireylerin doğuştan kişisel yeterlilik ve hür irade duygusuna gereksinim duyduklarını ifade etmektedir. Aynı zamanda kişinin hür irade duygunu ve yeterlilik algısını etkileyen her olayın içsel güdülenme üzerinde bir etkiye sahip olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla sporcuların kişisel hedefleri başarımları her aksadığında, algılanan yeterlilikte azalmalar ve aynı şekilde içsel güdülenmelerde de azalmalar meydana gelecektir. Algılanan yeterliliğin gelişmesini sağlayan dışsal olaylar, içsel güdülenmeyi arttırmıştır. Kişi başarılı olduğunda yada pozitif geribildirim aldığıında, yani hür irade sistemine sahip olduğunda, yeterlilik hissi artacaktır. Kişinin bir durum karşısında

güdülenmesinin olmaması, algılanan yetersizliği kolaylaştırır ve bundan dolayı içsel güdülenme düzeyi azalır ve güdülenmeme düzeyi artar. Güdülenmeyen içsel olaylar, yetersizlik hissini pekiştirir ve içsel güdülenmeyi olumsuz etkiler(29).

1959 da White, sunulan zorlukların üstesinden gelindiğinde içsel motivasyon düzeyinin artacağını önermiştir. Bu fikir bilişsel değerlendirme teorisine bağlıdır. Bilişsel değerlendirme teorisi, içsel motivasyonun bireyin doğuştan gelen ve çevresiyle bağlantılı olan rekabet ve bireysel karar verme ihtiyaçları ile ilgili olduğunu belirtir(30). Yani bu teori, birinin bir aktivitede ki yeteneğini hissetme seviyesi ve içsel motivasyonla çevreyi kontrol etmesiyle ilgilidir. Bu ihtiyaçla motive edilen güdüsel davranışlar, rekabet, özerklik, eğlenme ve heyecan gibi pozitif hisleri ortaya çıkararak, duyguları tatmin eder(31). Bu duygularda, insanın belirli davranışlarında içsel motivasyonu oluşturmasına ve artırmasına yardımcı olur. İçsel motivasyon neşe ve mutluluk hissetmeyi içerir. Bireye aktiviteye katılım için seçenekler sunulduğunda ve katılıma karşı pozitif duygular geliştirdiğinde içsel motivasyon düzeyi artacaktır(30, 32).

Bu teoriye göre, bireye katılacağı etkinliklerde yarışma, özerklik ve pozitif duyguya dayalı özelliklerin bulunmasını sağlar. Diğer taraftan eğer birey kendini aktivitede yetersiz veya dışsal bir kontrol altında hissederse, içsel motivasyonu zayıflar. Sonuçta, ya dışsal motivasyon durumu olur yada motivasyon bozularak amotivasyon (motivasyonsuzluk) gerçekleşir(30).

Genellikle, pek çok spor ve fiziksel aktiviteye dayalı ortamlar paylaşma, özerklik ve yeterlilik, heyecan gibi duyguların yaşanabileceği ortamlardır. Bu açıdan fiziksel aktivitelerin, temel içsel motivasyonu sağlayan ortamlar olduklarını söylemek mümkündür. Diğer taraftan bazı insanlar, maddi bir ödeme olmadığı için yada zorlanmayacakları sürece bu ortamlara katılmak istemediklerini söylerler. Bazı bireyler, zorlu fiziksel yarışmalara katılmanın kendilerini yetersiz, küçük düşürücü, sınırlı ve baskı altında bıraktığını söylerler. Bu nedenle etkinliklere katılıp fayda elde etmelerini istiyorsak, onlara özel ortamlar sağlayıp amotive olmalarını önlemeye çalışmalıyız(30).

Güdüler genel olarak, içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır(21). İçsel motivasyon, herhangi bir ödül olmadan aktivitelere katılan bir bireyde gelişir. Genellikle deneyim kazanma sürecinde eğlenirler. Dışsal motivasyonda ise, bireyin aktiviteye katılması dış etkilere bağlıdır. Dışsal motivasyon harekete geçtiğinde, birey sıklıkla aktiviteye katılmayı keser.

Dışsal motivasyonun ortaya çıkardığı mutluluğun düzeyi genelde içsel motivasyonunki kadar büyük olmadığı belirtilmiştir(32).

İçsel motive olanlar; göreve ilgi, öğrenme ve anlamaya ihtiyaç duyma, gelişmeye istekli olma, bilgiye yönelim(çünkü bilgi güçtür), hayatta yapılanların daha iyisini yapma ve öğrenme süreçlerinde eğlenme gibi yönelimler sergilerler. Dışsal motive olanlar ise, derecelere, çok para kazanmaya, ustasından aşağı olmamaya, sınıftakilerden daha iyi olmaya, eğer daha iyisini yapmazsa ailesinin onu cezalandıracağını düşünme, başarısızlık korkusu ve başarı endişesi gibi yönelimler sergilerler ve bu bireyler başarıya endeksli olduklarından başaramama korkusu ve kaygısı yaşarlar(33).

Sporadaki başarı ortamlarında, iki önemli yönelim ortadadır. Yani görev ve ego yönelimleri. Ayrıca, Nicholls (1989) ve Ames (1992) bireylerin, öğretmenler ve aileler tarafından oluşturulan iklimlerle, daha çok yada daha az görev yönelimli yada ego yönelimli olabileceklerini ve ortamı daha az yada daha çok görev ilişkili ve ego ilişkili olarak algılayacaklarını belirtmişlerdir(34). Anne ve babalar, çocukların spora karşı olan düşünce ve davranışlarının gelişiminde önemli bir rol oynadıkları belirtilmekte fakat, bu konuda yapılmış çalışmaların sınırlı olduğu belirtilmiştir.

White, Kavussanu ve Guest (1998), bireye anlam ifade eden diğerleri tarafından (koç, anne-baba) oluşturulan güdüsel iklimlerin algılaması ve hedef yönelimleri arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Sonuçlar göstermiştir ki, hedef yönelimleri, bireye anlam ifade eden diğerleri tarafından yaratılan güdüsel iklimle farklı şekilde ilişkilidir. Görev yönelimi, koç ve anne-baba tarafından yaratılan, algılanan güdüsel iklimle ilişkili bulunmuştur. Diğer taraftan ego yönelimli iklim algılaması, baba tarafından yaratılan, efor sarf etmeden başarı kazanımı iklimi ve anne-baba tarafından yaratılan, endişe yansıtan iklimle ilişkili bulunmuştur(35).

White, Kavussanu ve Jowett ve England (1998) tarafından, elit ve elit olmayan futbolcularda ebeveyn merkezli oluşturulan güdüsel iklim ve başarıma hedefleri arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada, sonuçlar göstermiştir ki; elit olan grup olmayanlarla karşılaştırıldığında, anlamlı olarak daha yüksek görev yönelimi ve annelerinin değer verdiği daha yüksek öğrenme ve eğlenmenin vurgulandığı güdüsel iklim ortaya çıkarken; babaların oluşturduğu çabasız başarı elde etme ikliminde daha düşük algılama ortaya çıkmıştır(36).

Duda ve Hom (1993), üst düzey yetenekli basketbol oyuncularının ailelerinin de görev yönelimli olmaya daha yatkın olduklarını belirterek, aynı şekilde ego yönelimine sahip basketbolcülerin ailelerinin de ego yönelimli olmaya daha yatkın olduklarını belirtmişlerdir(4). Genç futbol oyuncularının ele alındığı başka bir çalışmada, algılanan anne-baba hedef yönelimi ile sporcuların kendi hedef yönelimleri arasında ilişki çıkmıştır(4, 37). Sonuç olarak sporcuların aileleri, koçları yada arkadaşları yüksek ego yada görev yönelimli olabilir ve sporcunun ifade ettiği görev ve ego yönelimiyle uyumlu olduğu görülmüştür(4).

Özellikle öğrenme yönelimi algılamalarının, başarıyı sağlayan çaba, öğrenme stratejileri, daha zor görevi tercih etme, sınıfta daha pozitif davranışlar ve inançlarla ilişkili olduğu gözlenmiştir. Nicholls'un hedef perspektif yaklaşımını kullanan bazı araştırmacılar, beden eğitiminde algılanan sınıf iklimi gibi durumsal faktörlerin olduğu kadar, başarı hedefi yönelimi gibi eğilimsel faktörlerinde öğrencilerin ilgilerini belirlediğini önermişlerdir(6, 38). White ve Duda (1994), beceri gelişimi yada birinin fitness düzeyini arttırma gibi, görev yöneliminin kapsamının içsel motivasyonla daha ilişkili olduğunu bulmuşlardır(34).

Spor ortamında ego ve görev yönelimlerini değerlendiren ölçek "Sporda algılanan güdüsel iklim ölçeği SAGİÖ" (perceived motivational climate in sport questionnaire",PMCSQ) (2). Ölçek 2000 yılında Toros tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, Nicholls'ün "Gelişimsel Temelli Algılanan Yeterlilik" kuramına dayalı olarak Walling, Duda ve Chi tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddelerinin 9 tanesi ustalık hedef yönelimlerini, 12 tanesi ise performans hedef yönelimlerini ölçmektedir. Ölçeğin amacı, güdüsel iklim özelliklerini ortaya çıkarmaktır(3, 39).

Ancak Newton ve Duda ölçeğe birkaç yeni madde ekleyerek, ölçeğin hiyerarşik modelinin yapısını değiştirerek ve PMCSQ'yu yeniden gözden geçirerek, PMCSQ-2'yi meydana getirmişlerdir(2).

Günümüzde PMCSQ-2 ağırlıklı olarak, organize edilmiş spor ortamında koçlar tarafından oluşturulan güdüsel iklim algılamalarını ölçmek için, sporcular üzerinde uygulanır.

Önemli bazı araştırmalarda, öğretmenlerin yeteneğin yanı sıra, öğrencilerin çaba ve gelişmeleri doğrultusunda öğrenmeyi vurguladıklarında ve gelişmeleri için çabalarına destek

niteliği taşıyan görev ilişkili geribildirim sağladıklarında, öğrencilerin motivasyon düzeylerini arttığı gözlenmiştir(40).

Koka ve Hein (2003), öğretmenlerin öğrencilere verdiği geribildirim tiplerinin öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Özellikle, öğrenci performansının sonunda verilen pozitif bilgiye dayalı geribildirim içsel motivasyon ve algılanan yetenekte artışa neden olduğunun gözlemlendiğini belirtmişlerdir(40).

Body ve Adams (2003) sekizinci sınıf öğrencilerini iki gruba ayırıp, tesadüfi olarak bir grubu kuvvetli yarışma ortamı olan sınıfa diğer grubu da işbirliğinin baskın olduğú sınıf ortamına koyduklarında; işbirliği olan sınıflardaki çocukların, bireysel yetenek algılamalarında artış olduğunun gözlemlendiğini belirtmişlerdir(33).

Öğrencilerin bakış açılarındaki değişimler yaptıkları denemeler üzerinde oldukça etkilidir. Uzmanlar, entelektüel yeteneklerin veya öğrenme yeteneklerinin değerlendirmesini yapan testler yerine, geribildirim testlerini kullanmayı önermişlerdir(33). Burada kullanılan testler, öğrenme süreçlerine odaklanır ve testi yaparkenki bilgi birikimlerine ve stratejilere olan yaklaşım şeklinizdeki ilerlemeye odaklanır.

Seifriz, Duda ve Chi (1992), lise basketbol oyuncularının, antrenman ortamını rakibe odaklı performans yönelimli çevre olarak algılayanlara göre, bireysel beceriye odaklı antrenman çevresini algılayan basketbolcülerin daha çok zevk aldıkları ve daha fazla içsel olarak motive olduklarını bulmuşlardır(30).

Vallerand ve Reid, ve Vallerand ve Bissonnette (1992), içsel ve dışsal motivasyonu ve motivasyonsuzluğu sporcuların şu cümleleriyle tanımlamışlardır:

İçsel motivasyon: “bu davranışı kendi adıma yapıyorum, çünkü bunu yapmak istiyorum. Bunu yaparken hissettiğim başarıdan ve eğlence duygularından hoşlanıyorum”

Dışsal motivasyon; “bu davranışı bir ödül için yapıyorum ve aslında yaparken de zorlanıyorum.”

Amotivasyon; bu davranışa kalkışmak benim için çok zor. Çünkü pek başarılı olacağımı sanmıyorum ve üstelik para alacağıma da inanmıyorum.. (30).

İçsel motivasyonu ölçmek için aslen Ryan (1982) tarafından geliştirilen ve en son hali 1989 yılında McAuley, Duncan ve Tammen tarafından tekrar oluşturulan “içsel motivasyon ölçeği”(intrinsic motivation inventory; IMI) vardır. Amores ve Horn (2000), bu ölçekten yola çıkarak “antrenör geribildirim ölçeğini” (Coaching feedback questionnaire; CFQ) geliştirmişlerdir. Bazı araştırmacılar, içsel motivasyonun boyutlarını ve fiziksel aktivite ortamlarındaki farklı güdüsel iklim algılaması arasındaki ilişkileri çalışmak için IMI’yi çokca kullanmışlardır(40).

İçsel motivasyon, bir iş yapanın işini iyi yapması sonucunda, elde etmeyi beklediği subjektif ödülün yada olumlu duyguların, kişiyi işini iyi yapmak için ne kadar motive ettiğinin ölçüsü olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, kişinin işini iyi yaptığında yaşadığı başarı duygusu, doyum ve saygı ne kadar yüksek olursa, işe yönelik motivasyonda o kadar yüksek olur(41).

Yapılan bir çalışmada, Ames ve Archer (1988)’in ustalık hedef yöneliminin içsel merkezli olduğu tanımlanırken, performans hedef yöneliminin dışsal merkezli olduğu tanımlanmıştır. Eğer siz dereceleri, ailenizi ve rekabeti en büyük motivasyon faktörleri olarak algılıyorsanız, sizin istek ve kararlarınızı dengede tutmanıza ve içselleştirmenize yardımcı olan deneyimleriniz hakkındaki görüşlerinize odaklanmıyor olabileceğinizi belirtmişlerdir. Ayrıca Ames ve Archer (1988)’in, performans hedeflerini daha çok öğrenmenin içsel yönleriyle dengelersek, motivasyon ve kendine saygının artabileceğini ve bundan dolayı da anksiyete düzeyinin de azabileceğini söylediklerini belirtmişlerdir(11).

Başka bir çalışmada Deci’nin, insanların kendilerini başarılı hissedebileceği (yeterliliğini algılayacağı) aktiviteye yöneldiğini ileri sürdüğü belirtilmiştir. Eğer aktivite kişinin yeterliliği ile ilgili pozitif bilgi sağlarsa, o zaman kişinin içsel güdülenmesi artacak; buna karşılık aktivite, yeterlilik ile ilgili negatif bilgi sağlarsa, içsel güdülenme ve algılanan yeterlilik düzeyinin düşeceği de eklenmiştir(3, 29).

İçsel güdülenmenin odak noktası, yüksek yetenek algısıdır ve “içsel güdülenme kuramında” çok güçlü bir faktördür. Eğer olay yada durum, kişinin davranışını kontrol eden olarak

görülürse, o zaman dışsal nedensellik odağı ve düşük bir hür irade düzeyi gelişecektir. Bu negatif benlik algıları daha sonra içsel güdülenmede de azalmaya neden olacaktır. Buna karşın olay yada durum, içsel nedensellik odağına katkı sağlayan bir durum olarak görülürse, içsel güdülenme artacaktır. Bu durumda kişi hür iradesini üst düzeyde hissedecek ve davranışlarının kendi kişisel hedefleriyle belirlendiğini algılayacaktır(3, 29, 42).

Hein ve Müür (2004)'ün çalışmasında, bireylerin bedensel aktivitelerindeki, davranışların, duyguların, algılamaların, ısrarın ve hatta çabanın dahi iklimleri etkileyebileceği belirtilmiştir. Aynı çalışmada, ego yöneliminde, bireyin kendi amaçları için bir görevle meşgul olmadaki isteklilikte azalma olasıyken, yüksek görev yöneliminde içsel motivasyonun daha yüksek olduğu da belirtilmiştir(34).

Hem Dweck hem de Nicholls bireylerin başarı aktivitelerinde görev veya ego bilincine sahip olmalarında durumsal (çevre) faktörlerin önemine, daha çok da nesnel çevrenin özelliğine dikkati çekmişlerdir. Ames'e göre; başarı çevresinin yada motivasyonel iklimin algılanan yapısı, görev ve ego hedeflerini farklı şekilde belirgin hale getirir. O, bu ortamın çok boyutlu olduğunu savunur(34).

2.2. BEDEN EĞİTİMİNDE GÜDÜSEL İKLİMLER

Motivasyon ve başarı arasında karşılıklı ilişkili olduğu unutulmamalıdır(6). Beden Eğitimindeki en son araştırmalar, öğrencilerin motivasyonunu; algılanan yeteneğin ve sınıflardaki algılanan güdüsel iklimin etkileyebileceğini göstermiştir. Özellikle, görev yönelimini vurgulayan öğretmenlerin dersleri ve iklimleri, konsantrasyonun, eğlenmenin, öğrenme ikliminin ve algılanan yeteneğin pozitif belirleyicileri olmuştur(9).

Hedefi gerçekleştirme teorisi, fiziksel aktiviteye katılan öğrenci davranışını ve motivasyonunu açıklamak için, oldukça sık kullanılmaktadır. Başarım hedefleri ve algılanan motivasyonel iklim, bu teorisinin merkezindeki iki faktördür. Başarım hedefleri, görev ve ego ilişkili hedefler olarak karşılık bildirirler. Buna göre görev ilişkili hedefler, öğrenme ve görevde ustalaşmaya odaklanırken; ego ilişkili hedefler, diğer insanların performans sonuçlarına odaklanır. Algılanan güdüsel iklim, öğrenme çevrelerinde öğretmenler tarafından belirlenen başarı hedeflerinin, öğrenciler tarafından algılamalarını kapsar. Öğrenciler, öğrenme çevrelerini görev yada ego ilişkili iklim olarak algırlar(43).

Başarım motivasyonundaki en son araştırmalar, öğrenciler üzerindeki farklı hedef yönelimlerini tanımlama üzerine odaklanmıştır ve bu farklı hedef yönelimleri ile ilişkilendirilen güdüsel süreçler ve koşullar, onları ortaya çıkarmayı hedefler. Bu hedef yönelimleri ego ilişkiliye karşı görev ilişkili; performans yönelimine karşı öğrenme yönelimi ve yetenek odaklanmasına karşı ise ustalık olarak, anlamda aynı ama farklı isimlerle karşılaştırılmıştır. Çünkü, öğrenme, görev ve ustalık ile; ego ile performans ve yetenek hedefleri ile kavramsal ilişkiler olarak noktada birleşir; bu bakış açıları iç içe geçmiştir ve artık çoğunlukla performans ve ustalık hedefleri olarak tanımlanmaktadır(10, 11).

Performans hedefi yönelimi yargılanabilir olmayla ilişkilidir ve bu hedef yöneliminde başarılı olmak ise, yetenekli olma, diğerlerinin yapamaması ve az çaba ile başarı elde etme olarak görülür. Performans hedefi, yeteneğin önemini ve normatif olarak yüksek beklentileri etkiler. Ustalık hedefi yöneliminde önem, yeni becerilerin gelişmesine verilir; öğrenme süreçleri kendi kendine değerlendirilir ve ustalık hüneri çabaya bağlanır(10, 11).

İklimler, bedensel aktivitede çabayı, ısrarı, biliş düzeyini, duyguları ve bireylerin davranışlarını etkileyebilir(10). Beden Eğitimi öğretmenleri, öğrencilerde içsel motivasyonu teşvik etmede önemli rol oynarlar. Araştırmalarda, beden eğitimi sınıflarında öğrencileri tarafından saygı gören öğretmenlerin, öğrenci motivasyonları üzerinde çok güçlü etkiye sahip olduğu gözlenmiştir(6). Organizasyon ve öğrencilerle etkileşimde seçilen öğretim stili öğrencilerin algıladıkları yeteneği ve aktive süresince bireysel kontrolün hissedilmesini direkt etkiler.

Sınıf ortamındaki çalışmalar, çocukların aynı çevreyi nasıl yorumladıkları konusunda büyük farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Bu farklılıklar, çocukların önceki deneyimleri, bireysel farklılıkları veya öğretmenlerin farklılaşan davranışlarına bağlı olabilir. Ryan ve Grolnick çalışmalarında, sınıf iklimini algılamada öğrenci motivasyonu üzerinde, sınıf içi farklılıkların sınıflar arası farklılıklardan daha etkili olduğunu bulmuşlardır(6).

Çağdaş Beden eğitiminin en önemli fonksiyonu, ömür boyu bir fiziksel aktivite için çocukları hazırlamaktır. İnsanlar, egzersiz için içsel olarak motive olduklarında, yaşamları boyunca, fiziksel olarak aktivite yapma olasılıklarının daha yüksek olabileceği varsayılmıştır. Bu nedenle, Beden eğitimi öğretmenlerinin güdülenebilen ve motivasyonlarında belirli bir

biçimde artış olan öğrencileri yönlendirme sürecinde önemli problemler çıkabilir(40). Araştırmalarda, yaşla birlikte beden eğitimine ilginin azaldığı ortaya konmuştur(44).

Deci ve Ryan'ın Bilişsel değerlendirme teorisi, belirli bir başarıma aktivitesindeki bireylerin, içsel motivasyon düzeylerinin, bireylerin aktivitede kendilerini “yarışmacı” olarak mı algılıyor yoksa “kendi kendisine karar verebilen” olarak mı algıladıklarına göre değişiklik gösterebileceğini belirtmişlerdir. Kendi kendine karar verme teorisi, yeteneğin ve motivasyonun algılanması ile ilgili açık ifadelerle ilişkilidir. Başarısızlık geri bildiriminde, yapılan aktivite için birinin içsel motivasyonunu yok etmeye çalışma ve yeteneksizlik hissini oluşturma daha olasıdır(40).

Bir Beden eğitimi öğretmeni etkili olabilmek için, algılanan yetenekleri teşvik etmelidir ki, öğrenci fiziksel aktiviteye güdülenmiş olarak devam etsin. Buna ek olarak, bir öğretmen öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmeye önem vermeli ve bu becerileri öğrencilerin kontrol altında tutma hissini güçlendirmelidir. Son olarak, bir öğretmen fiziksel aktivitelere katılmada içsel değeri arttırmalı ve dışsal her motivasyonel faktörü çıkartmalıdır(32).

Bununla birlikte Bruke ve Seker motivasyonu arttırmak için şunları önermişlerdir:

1-yeteneğin geliştirilebilir olduğunun algılanmasını sağlama, 2-Seçeneklerin olduğunun algılanmasını sağlama, 3-Aktiviteye katılımı içsel ödüllerle birleştirme; tüm dışsal ödülleri bırakma. Bunlar sırasıyla,

1-Yeteneğin geliştirilebilir olduğunun algılanmasını sağlama,

Bir öğretmen bir fiziksel aktiviteyi öğretmede rehberlik yaparken, öğrencilerin başarısızlıkları hakkında yorum yapmadan önce başarılarını ön plana çıkartmalıdır. Öğrenci tarafından algılanan bu teşvik, öğrencinin yeteneğine güvenmesini sağlayacaktır. Yeteneğin bu oluşumu, öğrencilerin aktivitede en iyi olmak için çabalamasına yardım edecektir.

2-Seçeneklerin olduğunun algılanmasını sağlama,

Öğretmen, bir öğrenciyle etkileşimdeyken, öğrenci için seçenek sunmalıdır. Sunulan seçimler, öğrencinin çevresini daha çok kontrol altında hissediyor olmasına ve öğretmenin merhametine daha az ihtiyaç duymasına neden olur. Bu kontrolün hissedilmesi içsel motivasyonun düzeyinin arttırılmasına yardım edecek ve öğrenci aktiviteyi takip etmesi gerektiğini hissedecektir.

3-Aktiviteye katılımı içsel ödüllerle birleştirme; tüm dışsal ödülleri bırakma,

Bir ödül ortadayken, öğrenciler onu aktiviteye katılım için motive edici bir faktör olarak görebilirler. Ödül uzaklaştırıldığında da, öğrencilerin tekrar aktiviteye katılma olasılıkları azalabilir. Bundan dolayı, bir öğretmen dışsal motivasyonel ödülleri ortaya koymak yerine aktiviteye katılımı içsel ödüllerle birleştirmelidir. İçsel ödüller, örneğin daha güçlü hissetme, daha kuvvetli hissetme ve daha çok enerjiye sahip olmayı hissetmeyi içebilir(32).

Hedef yönelimleri ile ilgili elde edilen bilgilerin çoğu Ames'in (1984, 1992) çalışmalarına dayandığı vurgulanır. Ames'in çalışması güdüsel iklim üzerinde ki fiziksel aktivite araştırmaları için önemli bir içerik sağlar. Özellikle Ames, Epstein (1989) ile birlikte, güdüsel iklimin ego ve görev algılamalarını birbirinden ayırır.

Özellikle önceki çalışmalara dayanarak Epstein (1989), öğretmenlere ders içeriklerini ve etkileşimi düzenlemede yardım edecek altı değişken belirlemiştir. **Görev(Task)**, **Otorite(Authority)**, **Kabul Görme-onaylanma(Recognition)**, **Gruplama(Grouping)**, **Değerlendirme(Evaluation)** ve **Zaman(Time)** (10).

Bunların baş harflerinden “**TARGET**” sözcüğü oluşturulmuştur. Beden eğitimi ve spordaki çalışmalar, belirli öğretme davranışlarını değiştirmenin, öğrencilerin öznel güdüsel iklim algılamalarını ve onların bilişsel ve duygusal güdüsel tepkilerini etkileyebileceğini göstermiştir. Morgan ve ark.(2005)'nin yaptığı çalışmada Epstein'in, bu yapılarıdaki değişikliğin, yetenek iklim algılamasını arttırdığını ve daha uyumlu güdüsel tepkilere neden olduğunu göstermiştir. Örneğin; başarılı olmaya dayalı çabanın fiziksel aktiviteye karşı daha pozitif davranışları geliştirmeye neden olduğu görülmüştür(28).

Tablo 2: TARGET Yapısına Göre Performans Ve Ustalık İklimleri Arasındaki Farklılıklar(10).

	Ustalık	Performans
Görev	Zorlayan niteliktedir ve çeşitlidir	Çeşitlilikten ve zorlamaktan yoksundur
Otorite	Liderlik rolünü ve seçimleri öğrenciler yapar	Öğrenciler karar verme süreçlerine katılmazlar
Kabul görme-onaylanma	Özeldir ve bireysel gelişmeye bağlıdır	Geneldir ve sosyal kıyaslamalara dayanır
Gruplama	İşbirliği içinde öğrenme ve arkadaşlar arasında etkileşim teşvik edilir	Gruplar, yeteneklere göre oluşturulur
Değerlendirme	Bireysel gelişmeye ve görevlerde ustalaşmaya dayalıdır	Diğerlerinin sonuçlarına ve kazanmaya dayalıdır
Zaman	Zaman toleransı bireysel ihtiyaca göre ayarlanır	Bütün öğrencilerin aynı anda öğrenmesi için tahsis edilmiştir

Eğer öğrenciler, karar verme süreçlerine dahil edilirlse, gruplandırmaları yeteneklerine dayandırılmamış olur, başarı bireysel çaba ve gelişme olarak tanımlanır ve değerlendirilir. Sonra ise, öğrencilerin sınıflarını ustalık yönelimli olarak algılamaları olası olacaktır. Bunun tersine, eğer öğrenme kişiler arası kıyaslanmaya dayandırılırsa, değerlendirme kurallara bağlı (normatif) standartlara dayanır ve öğrencilerin gruplandırılması yeteneklerine göre yapılır. Aynı zamanda öğrenme için ayrılan zaman esnek değildir. Böyle bir ortamda ise, öğrencilerin iklimi performans yönelimli iklim olarak algılamaları daha olası olacaktır. Bu gibi durumlarda da Ames ve Archer(1988), öğrencilerin uyumsuz güdüsel tepkilerle beraber azalan güdülenme göstermelerinin ve hatta çaresizliği öğrenmelerinin mümkün olacağını ortaya koymuşlardır(10).

Duda'ya (2001) göre bu yapı, güdüsel iklim üzerine gelecekteki çalışmalar için, son derece ilgi çekici bir yön, hem teoride hem de metodsalsal olarak konuyla ilgilidir ve müdahale noktasında önemli bir düşüncedir. Öğrencilerin iklim algılamasının motivasyonlarında ve öğrenmelerinde çok önemli bir rolü olmasına rağmen, beden eğitmciler iklimi değiştirmek ve motivasyonu arttırmak için müdahale etmeden önce, derslerde yaptıklarının öğrencilerin algılamalarıyla uyup uymadığını belirlemeleri gerektiği belirtilmiştir. Duda, Ames'in (1992a, 1992b) güdüsel iklim üzerine öncü çalışmasının, Epstein'in (1989) güdüsel yapı

taksonomisine (TARGET) dayandığını ve araştırmaların bu yönü için mükemmel bir başlangıç noktası olduğunu öne sürmüştür. Ames'e göre bu yapı, öğretmenler tarafından performans ve ustalık iklimlerinin algılamasını etkilemek için değiştirilerek kullanılabilir. Ustalık iklimini teşvik eden öğretme çevrelerinde çalışan öğrenciler, yetenek düzeylerinde kendi standartlarına bağlı görevleri kapsayan şekilde çalışırlar ve bu durum karar verme süreçleriyle ilişkilidirler. Ayrıca, onlar bireysel çabaları, bilgileri ve beceri gelişimleri için onaylanırlar ve bireysel gelişme, ilerleme ve görevde ustalalaşmaya ilişkin değerlendirilirler (45).

Bundan başka, küçük, karma ve işbirliği olan sınıflarda çalışırlar ve gelişim için maksimum zamana sahiptirler. Aksine, tamamen performans yönelimli iklimde, görevler rekabet hedeflidir ve tek- boyutlu şekilde dizayn edilmiştir, yani bir görev herkes için ortaktır. Bundan başka, kararların hepsini öğretmenler verir. Onaylama ve değerlendirme, yeteneğin normatif karşılaştırmalarına odaklıdır ve öğrenciler yeteneklerine yada sınıf ortamındaki katılımlarına ayrılarak gruplandırılırlar(42).

Daha önceki araştırmalara uygun olarak, Beden eğitiminde var olan araştırmalarda, TARGET'in şekillendirilmesinin performans ve ustalık iklimini etkileyebileceğini göstermiştir. Özellikle, ustalık iklimi, öğrencilerin daha çok görev yönelimli ve daha az ego yönelimli olmaya ve daha yüksek algılanan yetenek, memnuniyet ve zevk, daha az sıkılganlığa sahip olmaya meyilli olduklarını, daha zorlu görevlerde olmayı tercih ettiklerini ve başarının motivasyon ve çabanın sonucu olduğu belirtilmiştir. Aksine öğrencilerin daha çok ego yönelimli olmaya eğilim gösterdikleri performans iklimi, daha düşük seviyede algılanan yetenek, memnuniyet ve eğlenmeye sahiptir. Bununla birlikte, başarı görevlerine daha az ilgi duyulur ve başarının yetenek ve aldatmaya bağlı olduğuna inanılır(28). Bu bakımdan TARGET önemli bir yapı olarak bir çok ölçeğin gelişmesine de destek sağlamıştır.

Pringle (2000), hedefi gerçekleştirme teorisini, spor psikolojisinde ve eğitim bilimlerinde, motive edici davranışları etkileyen faktörleri açıklamak için kullanmıştır. Sonuç olarak, Beden eğitimi derslerini arttırmanın, eleştirisel araştırmalar yapmanın, yansıtıcı methodları benimseyerek farklı öğrenci ihtiyaçlarına yönelik, öğrenci-öğretmen düşüncelerine önem veren öğrenme çevrelerinin oluşturulması gereğini söylemiştir(46).

Hedefi gerçekleştirme teorisi, spor ve beden eğitimi gibi alanlarda hedef tutturmaya karar veren bireylerin etrafında gelişir. Bu teoriye göre bir insanın motivasyonunda u faktör birbirini etkiler;

-Başarı hedefi

-Algılanan yetenek ve

-Başarı davranışı

Bu nerme, bireylerin bu Őartlarda başarılı olup olmamaya karar verdikleri zaman, tipik olarak iki hedeften birine yönlendiğini gösterir. Bireyler, başkalarıyla kendini kıyaslamadan, geçmiş performanslarına dayanarak, gücünü arttırmayı amaç olarak seçmişse, görev yönelimine sahiptir diyebiliriz. Böyle bireylerin daha güçlü çalışma etiklerinin olması, daha ısrarcı ve daha iyi güdülenmiş olma ihtimalleri yüksektir. Ego yönelimli bireyler ise, kendilerini başkalarıyla kıyasladıklarından dolayı, dışarıdan gelen bir hedefe yönelme durumları vardır. Bu tür etkiler dıştan gelir ve kontrolsüzdür. Bu bireyler, kısa sürede pes etmeye meyillidirler ve kolay olan görevleri seçerler(7, 47). Oysaki, kendini ispatlama ve görevde üstün olmaktan dolayı, başarılı olmaya karar veren bireyler görev yönelimini sergilerler. Örneğin, kendi taktiğini ve yarış da zamanı uygun kullanmayı geliştiren bir atlet, görev yönelimi sergilemektedir. Tam aksine kendini diğerleriyle kıyaslayarak, başarılı olamaya karar veren bireyler, ego yönelimini sergilerler. Rakiplerinin zaman ve taktiğini önemsemeden yenmeyi düşünen bir atletinde bu yönde bir yönelim sergilediğini söyleyebiliriz(6).

Araştırmacıların, görev yöneliminin mi yoksa ego yöneliminin mi daha iyi olduğunu tartışmalarına rağmen, literatürün çoğunluğu görev yöneliminin, başarı durumlarında olumlu davranış geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymuştur(46).

Beden Eğitimi ve sporda, görev yöneliminin motivasyonun değişik göstergeleriyle pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Ego yönelimi ile motivasyon göstergeleri arasındaki ilişkiler ise net değildir(43).

Xiang ve Cunningham'ın (2005) yaptığı araştırma, hem fiziksel aktivite alanında hem de akademik alanda başarma hedeflerinin, içsel motivasyon, doyum ve ısrar gibi çeşitli güdüsel sonuçlarla ilişkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda araştırma verileri, bu ilişkilerin, algılanan güdüsel iklimle bir ortam oluşturabileceğini önermiştir. Araştırma gösterdi ki, ego ilişkili hedefler, ego ilişkili iklim algılamalarıyla pozitif ilişkilidir, fakat; doyum üzerinde

direk etkisi yoktur. Görev ilişkili hedeflerin ise, görev ilişkili iklimle pozitif ilişkili ve aynı zamanda, doyum üzerinde pozitif olarak etkili olduğunu göstermiştir(43). Başka bir çalışmada ise, Fox, Goudas, Biddle, Duda ve Armstrong (1994)'un motivasyonun yüksek görev yönelimi ile birleştirildiğinde sıkça yükseldiğini buldukları belirtilmiştir(18).

Uсталık hedefleri, içsel motivasyon ve pozitif duygularla ilişkiliyken, performans hedefleri daha çok okul ve öğretmen merkezliydi. Performans hedefleri ayrıca, dışsal motivasyonla ilişkilidir ve sık sık katılma-kaçma davranışları ve anksiyete, umut, umutsuzluk, gibi olası duygular vardır ve zevk alma duygusu, öğrenme sonuçlarına bağlıdır. Bu duygu ve davranışlar, sosyal karşılaştırmalara, diğerlerinden daha iyi yapmaya veya yapamıyor olmasındaki negatif duygularından kaçmaya dayalıdır.

Performans hedefli karaktere sahip öğrenciler, sık sık akademik başarıları ve benzerleri arasında var olma konusunda, kendi kendine öğrenme yöntemlerini kullananlara oranla daha endişelidirler. Başka bir deyişle, bu öğrenciler, özellikle kaçınma karakteristiği ve umutsuzluk gibi davranışı olanlar, sık sık öğrenme hedefleriyle ilgili, negatif duygular geliştirirler ve öğrenme süreçleri ile meşgul olma ihtimallerinin düşük olduğu bildirilmiştir(18).

Ommundsen (2001), öğretmenlerin beden eğitiminde yetenek kavramının güçlenmesini önlemek için, sınıf içinde rekabet atmosferini önlemede çaba göstermeleri gerektiğini vurgulamıştır. Rekabet iklimli bir sınıfta, öğrencilerin ana hedefi, diğerlerinde daha iyi olmaya odaklanma olabilir; çünkü o sınıfta standartlara bağlı bir yetenek ödüllendiriliyordur. Bu duygu, sürekli olarak diğerlerinden daha iyi olma baskısını güçlendirebilir. Ayrıca rekabet iklimli bir sınıf, öğrencilerin çaba ve yetenek arasındaki farklılıklarını arttırabilir. Böylece öğrenciler yeteneksizliği, kalıcı bir özellik olarak görmeye başlayabilirler. Çünkü, öğrenciler başarısızlıklarını içsel ve değişmez faktörlere bağlamaya başlayacaklardır. Ayrıca Ommundsen (2001), öğretmenlerin yeteneğin değişmez=sabit olduğu düşüncesinin güçlenmesini önlemek için, öğretmenlerin ve öğrencilerin onaylanmama korkusunun minimal olmasına ihtiyaçları olduğunu vurgulamıştır. Eğer bu olmazsa, öğrenciler öğrenme süreçlerinde başarısız olma ile ilgili sürekli endişe duyarlar ve iyi olmadıkları becerileri uygulamayı azaltabilirler. Sonuç olarak da, öğrenilmiş çaresizliğin meydana gelebileceğini belirten Ommundsen, öğrencilerin artık çabanın yararına inanmayacaklarını belirtmiştir(44).

Hedef yönelimleri farklı olan gençler, başarının nedenleri olarak yetenek ve çabayı nasıl gördükleri konusunda farklılaşma göstermişlerdir. Buna ek olarak, sınıf ortamı araştırmaları, çocukların farklı yollarla yetenek ilişkili bilgi kullandığını göstermiştir.

Carol Dweck ve arkadaşları öğrencilerin yeteneklerinden daha ziyade, sınıftaki hedefleri başarılarını belirlediğini iddia etmektedir. Öğrencilerin hedefleri de kendi zekalarının algılayış biçimleriyle ilişkili olduğunu savunuyorlar. Dweck' e göre 2 temel zeka görüşü vardır.

(bkz: Şekil 1)

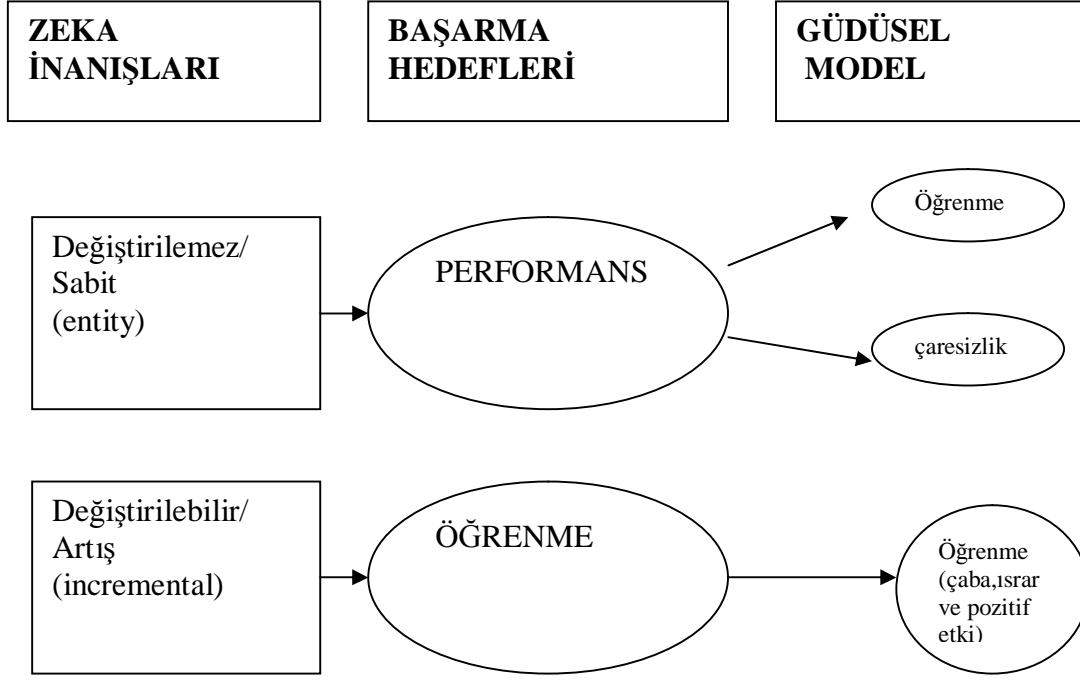
Bunlar;

1-Sabit(entitivy)

2-Artış(Incremental)

Sabit görüşüne sahip öğrenciler, zekanın sabit = değişmez (fixed) bir kişilik özelliği (trait) olduğunu düşünürler. Kendi yetenekleri hakkında olumlu, güzel, hoş düşünceler verecek aktiviteler ile uğraşırlar. Sabit zeka kuramcıları, performans hedeflerini benimserler. Başarı durumlarını kendi yeteneklerini test eden durumlar olarak görürler. Güvenli oldukları bir öğrenme durumuna yaklaştıklarında uyumlu öğrenme davranışı sergilerler. Fakat kendilerini güvenli hissetmedikleri öğrenme ortamına yaklaştıklarında ise, (yeni bir durum) uyumsuz öğrenme davranışı sergilerler. Yetenek ve çaba arasında ters ilişki olduğunu düşünürler. Eğer çok çabanın neticesinde başarılı olurlarsa yeteneklerinden şüphe ederler.

Artış kuramcıları, kendi zekalarının değişebilir ve çabanın neticesi olarak görürler. Başarı durumlarını kendi yeteneklerini geliştirebilecekleri bir şans olarak görürler. Bundan dolayı, performans hedeflerinden daha ziyade öğrenme hedeflerini benimserler. Çaba ile yeteneğin, doğru orantılı olduklarını düşündüklerinden zor bir görevle karşılaştıklarında çok çalışırlar. Belirli görevlerde, kendilerine olan güvene bakmaksızın uyumlu öğrenme davranışı sergilerler(13, 48, 49).



Şekil 1: Dweck & Leggett (1988) Motivasyon Modeli(44, 50).

Bu model ile ilgili pek çok çalışmada Dweck ve Leggett (1988)'e değinilmektedir. Yeteneğin nasıl yorumlanması gerektiğinde farklılıklar ortaya koyan başarı hedefleri, yeteneğin belirli kuramları tarafından ortaya çıkartılır. Bu kuramların, öğrencilerin öğrenmek için yeteneği nasıl geliştirecekleri ile ilgili farklılıklardan oluştuğunu belirlemişlerdir(19, 24, 44).

Öğrenme çevresinde bir görev/yetenek odağı varsa, öğrenciler yeteneği çabaya ve ilerlemeye bağlı olduğu düşüncesini daha rahat benimserler ve bu düşünceler hep değer kazanır. Sınıfta, ilerlemeye, çabaya ve başarıya odaklanma varsa, öğrencilerin yeteneklerinin gelişimine, çaba sarf etme ile erişilebildiğini gösteren algılamalarındaki inançları güçlendirilebilir. Tam aksine sosyal kıyaslamalara dayalı performans iklimi kurallara bağlı (normatif) yeteneği ve daha çok yetenekli öğrenciyi ödüllendirir. Bundan dolayı bir performans iklimi üstün geldiğinde öğrencilerin eylemleri ile sonuçları arasındaki tutarlılık hissi azalabilir. Görevin zorluğundan veya zorlayan görevlerin olmamasından dolayı, öğrenciler ne kadar çaba sarf edilirse edilsin, çabanın bir fark yaratmadığını düşünebilirler(44). Görev yönelimini besleyen iklime görev-içerikli, ego yönelimini besleyen iklime de, ego-içerikli iklim denir. Ames, bireyin hedef yönelimini sergilerken, aynı zamanda öğretmenlerinin söylediklerinden de etkilendiğini savunmuştur. Aynı zamanda Ames, görev yönelimini etkileyen iklimlerin, beceri gelişimi ve

kendini geliştirmenin odak noktası olduğunu belirtirken, ego yönelimini besleyen ikliminde, yaşıtlarla yeteneğin ve performansın karşılaştırılmasına odaklandığını belirtmiştir(47).

Bireylerin başarı güdülenmeleri üzerinde çalışan araştırmacılar, son zamanlarda durumsal etkileri de göz önüne alarak, sosyal içeriğin nasıl olacağı konusunda güdüsel iklim ve başarı hedefinin etkilerini incelemişlerdir. Papaioannou (1994) çalışmasında Ames'e değinerek, iki farklı iklimin: Öğretmenler tarafından eğitimsel yöntemler kullanarak, öğretmede çocukların gruplandırılması ve başarı ve başarısızlıkla ilgili öz değerinin oluşturulması yoluyla olabileceğini belirtmiştir(6).

Ames ve arkadaşlarının (1988) ilk çalışmasında, öğrencilerin sınıfta ustalık yönelimli veya performans yönelimli iklim göstermeye yöneldikleri bulunmuştur. Buna bağlı olarak, ustalık yönelimli iklim, başarı için çabanın ve hata yapmanın öğrenmenin bir parçası olarak algılandığı iklim olarak tanımlanmıştır. Buna zıt olarak, iklim, öğrenciler tarafından performans yönelimli olarak yeteneğin yüksek düzeyine ve sonuca odaklanıldığında algılanmaktadır (2, 11).

Araştırmacılar Ames ve Archer'in (1988) ilk araştırmasına dayanarak birey, spor ve fiziksel aktiviteyle ilişkili olduğunda, algılanan güdüsel iklimin etkisini incelemeye başladılar. Çalışmalarında, Beden eğitimi öğretmeninin, hem ustalık hem de performans iklimi oluşurmada etkili, belirli davranış ve düşüncelerle nasıl ilişki kuracağını bilen, aynı zamanda bunların etkilerini belirleyebilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (2).

Xiang ve Cunningham (2005), fiziksel aktivitede öğrenci motivasyonu ve davranışı üzerinde, görev ilişkili hedeflerin yararlı etkilerinin en üst düzeyde olabilmesi için, eğitimcilerin görev ilişkili hedefleri destekleyerek öğrencileri cesaretlendirmekle kalmamalarını; aynı zamanda, öğrencilerin öğrenme çevrelerini görev ilişkili iklimle yapılandırmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun içinde eğitimsel uygulamaların ve kullanılacak stratejilerin şunları içermesi gerektiğini belirtmişlerdir: öğrencilere ilginç, yeni ve onlara anlam ifade eden olan farklı öğrenme aktiviteleri sunma, karar vermesini sağlama, bireysel başarılarını tanıma, yetenekten başka görevde ustalaşmasını ve beceri gelişimini değerlendirerek aralarında işbirliği kurma vb. gibi özelliklerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (43).

Son zamanlardaki araştırmalarda, hedef perspektiflerindeki değişimin, durumsal faktörler ve eğilimsel farklılıklardan dolayı olduğu belirtilmiştir. Bugün, bazı çalışmalar hem hedef perspektifindeki eğilimsel farklılıklara odaklanmıştır hem de durumsal farklılıkları incelemiştir. Alan çalışmalarının sınırlı bir kısmı da, öğrencilerin motivasyonları üzerinde, çevresel hedef perspektifinin etkilerini test edebilmiştir(11, 20).

Chi-Hung (2000), çevresel yapının öğretmenlerin ve öğrencilerin hedefleri, değerlendirme, ödöl süreçleri, görevlerin yapısı ve belirli görevlerde katılımcıların birbirleriyle nasıl ilişkili olduğu ile belirlendiğini belirtmiştir(11).

Çalışmalar, öğrenme yönelimli çevrenin algılanmasının, ödevler ile ilgili yapıcı davranışlar ve içsel motivasyonla, pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur(11). Algılanan yüksek yetenek ve bir işi başarıyla tamamlama, içsel motivasyonun merkezini oluşturur. Yeteneğin düzeyi ile ilgili endişelerin, değerlendirmede kişisel kriterler benimsendiğinde meydana gelmesi daha az bir ihtimaldir. Son bulgularda, öğrenme çevresini öğrenci, “cesaretlendiren” olarak algıladığında; öğrenmede daha büyük ilgi ve eğlenme davranışı gösterdiği belirtilmiştir. Bu görüşün paraleli, ödevler üzerinde pozitif davranışların ve içsel motivasyonun, performans yönelimi ile hem negatif ilişkili hem de ilişkisiz olduğuydu. Yani bu yapıların ilkinde; öğrenciler, aşılması zor görevlerle karşılaştıklarında, içsel motivasyonun meydana geleceği düşüncesidir. Değerlendirmede normatif kriteri benimseme ise, zor görevlerde başarısızlık ihtimalini arttırır. Bu dönüşüm, öğrencilerin yetenek hislerine zarar verir. İkincisi ise, yüksek performans yönelimli iklimde, en büyük hedef, yüksek yetenek sergilenmesidir ve başarıyla tamamlamada, en sonda verilecek olan en büyük ödöl dikkate alınır(6).

Papaioannou (1994), Hedef perspektif teorisi üzerine yapılan, araştırmaların çoğunun okul dışı spor ve akademik alanda yapılıp, çok azının ise, Beden Eğitimi alanında yapıldığını belirtmiştir. Bu durumun, öğrencilerin beden eğitimindeki yeteneklerinin, yarışma yada rekreasyonel sporlara göre daha büyük değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir. Buna göre, Beden Eğitiminde Başarı Motivasyonu üzerine araştırma olmamasının nedenini, başarının beden eğitiminde diğer spor alanlarından daha az değer verildiğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Oysa, Beden Eğitimindeki başarının değer, bir çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Diğer araştırmacılar ise, halk sağlığında Beden Eğitiminin rolünü ve benzer olarak, Beden Eğitimini öğrencilerin bir yaşam stili olarak nasıl benimsemeleri gerektiğini vurgulamışlardır(6).

White ve arkadaşları (1998), çocukların ve genç ergenlerin fiziksel becerileri yapmada ve öğrenmede aileleri tarafından oluşturulan güdüsel iklim algılamalarını incelediler. Bu algılamalar, güdülenmiş davranışın bir çok göstergeleriyle ilişkilidir. Genelde bu incelemeler, iki farklı iklimin varlığını kabul etme ve güdülenmiş davranışlarla ilişkilidir(35, 36).

Nicholls, Jones ve Hancock (2003), ustalık/öğrenme hedefleri ve içsel motivasyonla ilişkili duyguların genelde zevk alma ve pozitif duygularla ilişkili olduğunu ve görevin yapılması sırasında da zevk alındığını bildirmişlerdir(18). Anksiyete, öfke ve üzüntü gibi negatif duyguların, ustalık hedef yönelimini ve içsel motivasyonu azalttığı bildirilmiştir. Bazı durumlarda ise, sıkıntı yaratan negatif içsel motivasyon duygularının, yeni görevlerden kaçmaya sebep olduğu belirtilmiştir(2).

2.3. LAPOPECQ Kullanılarak Yapılmış Daha Önceki Çalışmalar

2.3.1. Beden Eğitiminde İklim Ölçümleri

Epstein ve Ames'in sınıf ikliminin performans ve ustalık algılamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerine farklı etkilerini araştırmak için yaptıkları çalışmalar, diğer bir çok araştırmacıyı, elde edilen sonuçları Beden Eğitimi içerisinde geliştirilip geliştirilemeyeceğini test etmeye sevk etmiştir. Sonuç olarak okul Beden Eğitimi derslerinde, durumsal hedef yapısının algılanmasını ölçmek için bir çok anket geliştirilmiştir. Bu anketlerin bazıları, güdüsel iklimleri nelerin değiştirdiğini ve bunların güdüsel iklimi nasıl etkilediğini ölçmek için kullanılmıştır(10).

Russell (2001) Ames'in, ustalık yönelimli iklimin algılanan yeteneği, öğrencilerin motivasyonunu ve zevk almayı en üst düzeye çıkardığını bildirdiğini belirtmiştir. Özellikle, ustalık yönelimli bir Beden Eğitimi çevresi,

- 1-Motor becerilerde farklı ve etkili uygulamaların yapıldığı,
- 2-Öğrencilere yaptıkları spor aktivitelerinde farklı seçimlerin verildiği,
- 3-Öğrencilerinin beceri geliştirmesinin farkında olduğu,
- 4-Genel olmaksızın kişiye özel olan,
- 5-Spor beceri görevlerinin işbirliğine dayalı olduğu,
- 6-Değerlendirmenin bireysel gelişime dayalı olduğu ve

7-Öğretmenin, öğrencilerin bireysel kapasitelerinde farklılıklara dayanan motor becerileri öğrenmek için ihtiyaç duyulan zamanın esnek tutulduğu ortamlardır. Diğer taraftan performans yönelimli iklim ise, tüm öğrencilerin aynı spor becerilerini ve aktivitelerini yaptığı sınıf ortamlarıdır. Öğrencilerin performans tanımları geneldir ve değerlendirme, diğer öğrencilerin sonuçlarına göre yapılır. Bunun yanında öğrencinin öğrenmesi için ayrılmış zaman tüm öğrenciler için aynıdır (9).

Ames ve Archer'in (1988), sınıf güdüsel iklimi üzerine yaptığı çalışmalardan sonra Athanasios Papaioannou (1994) LAPOPECQ'yu (Learning and performance orientations and physical education classes questionnaire) geliştirmiştir(6, 10).

Kişisel hedefler insanların başarı gerektiren ortamlardaki duygu ve düşüncelerinin yönünü etkiler ve bu başarı gerektiren ortamlar, genelde beden eğitimi (Papaioannou, 1994) ve spor (Duda, 1998) ortamlarıdır. Bazı araştırmalar, hedef perspektifindeki değişimin, eğilimsel farklılıklar ve durumsal faktörler tarafından etkilendiğini ortaya koymuştur(10, 20). Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen bu alandaki çalışmalar, çevresel hedef perspektif veya güdüsel iklimlerin:

- a)öğretmenlerin ve öğrencilerin hedefleri,
- b)değerlendirme ve ödül süreçleri,
- c)sergilenen görevlerin yapısı (rekabet-bireysel; kolay-zor) ve
- d)katılımcıların belirli görevlerde birbirleriyle nasıl ilişki içerisinde olduğunu bilmeye tanımlandığını göstermiştir.

Sınıfın güdüsel iklimini anlama çerçevesinde, Papaioannou (1994), öğrencilerin Beden Eğitiminde başarıma yönelim algılamalarını ölçmek için LAPOPECQ'yu geliştirmiştir(17). Papaioannou (1994, 1998), Hedef Perspektif Teorisindeki çalışmaların çoğunun, Beden eğitiminden çok, spor ve sınıf ortamına odaklandığını gözlemlemiştir. O, en azından spor alanıyla karşılaştırıldığında, beden eğitiminde çok daha fazla yetenek çeşidinin sergilenebildiğini savunmuştur. Bu yüzden, biz bu ortamlarda başarının gelişmesini istiyorsak, Beden Eğitiminde vurgulandığı varsayılan hedef perspektiflerinden farkından olmayı, özellikle önemli hale getirmeliyiz. Sonuç olarak, Papaioannou (1994), Beden Eğitimi sınıflarında öğrenme ve performans yönelimleri algılamalarını ölçebilen bir ölçeği geliştirmiştir(6, 15, 51).

Beden Eğitimi çevresinde güdüsel iklimin incelendiği araştırmaların çoğu, Papaioannou tarafından tamamlanmıştır. Beden eğitimi öğrencilerinin öğrenme ve performans yönelimlerini ölçmek için 1992’de LAPOPECQ’yu oluşturmuş ve 1994’de geliştirerek kullanmaya başlamıştır. Ölçeğin, güdüsel iklim algılamalarını ölçebilen Ames ve Archer’in (1988) çalışmaları ile Fraser’in (1986) çalışmalarından birleştirilerek oluşturulduğu belirtilmektedir(2, 6).

LAPOPECQ oluşturulmadan önce, Beden Eğitimi sınıflarındaki öğrencilerin güdüsel yönelimlerini ölçmek için , TEOSQ’nun soru maddeleri Beden Eğitimi derslerine adapte edilerek, Amerika’da Solmon ve Bone, 1993 ; Walling ve Duda,1995; İngiltere’de Goudas, Biddle ve Fox; Hall ve Earles, Linford ve Fazey, Yunanistan’da Papaioannou, Papaioannou ve McDonald, tarafından Beden eğitime uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak kullanılmıştır. Soru maddeleri “...olduğunda, kendimi Beden Eğitimi dersinde çok başarılı hissederim” şeklinde değiştirilerek kullanılmıştır(51).

Papaioannou (1994), 1393 öğrenciyle yaptığı çalışmada içsel motivasyon ve tutumların LAPOPECQ ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmada, beden eğitimi ortamlarında başarıma yönelimleri, içsel motivasyon ve tutumlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada, içsel motivasyonu ölçmek için Harter’in “kolay işi seçmeye karşı zor olanı seçme” ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, Harter’in(1981) “sınıflardaki dışsal motivasyona karşı, içsel motivasyon” ölçeğinin 5 ölçeğinden biridir. Aynı anketin bu ve diğer ölçekleri, Papaioannou tarafından Yunan beden eğitimi dersleri için çevrildi ve 123 Yunanlı öğrencinin katılımıyla, pilot bir çalışma yapıldı. Çalışmada, faktör analizleri beklenen iki faktörü ortaya koydu. Bunlar, zor olanı tercih etme ve ilgi/merak faktörleriydi. Pilot çalışmada zor olanı tercih etme maddelerinin alfa katsayısı .79’du(6).

LAPOPECQ geliştirilirken tutumlarla ilgili, “Beden Eğitimi dersinin algılanan yararları” ve “Beden Eğitimi dersinde ilgi” ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekler, Beden Eğitimi dersinin algılanan yararları ve derse ilgiyle ilgili olarak Midgley, Feldlaufer ve ve Eccles (1989) tarafından da kullanılmıştır(6).

Papaioannou (1994), içerik olarak öğrenme yönelimi yüksek olan çevrenin ve öğrenme yönelimi algılamasının gelişmesinde, öğretmenlerin öneminin kısmen içsel motivasyonla ama

en çok, derslere ilgi ve derslerin algılanan faydasıyla ilgili olduğunu bulmuştur. Derse ilgiyi ölçen maddeler, 7'li likert'e göre hazırlanmıştır. Bunlar, "Genelde Beden eğitiminin yaptığınıdır." (çok sıkıcıdır =1, çok ilginçtir =7), "Beden eğitimini ne kadar seviyorsun?"(hiç =1, çok fazla =7), "Eğer diğer derslere zaman ayırmak zorunda kalmasaydın, okulda Beden eğitimini derslerini daha uzun saatler yapmak ister miydin?"(istediğime eminim =1, istemediğime eminim =7) maddelerinden oluşuyordu(6).

Dersin faydalı olduğu algılamasıyla ilgili maddeler ise, "benim için Beden eğitimi dersinde iyi olan....dır" (son derece önemli = 1, hiç önemli değil =7), "Genelde Beden eğitimi dersinde öğrendiğin şeyler işe yarıyor mu?" (çok yarıyor = 1, hiç yaramıyor =7) maddelerinden oluşuyordu(6, 51).

Papaioannou, LAPOPECQ maddeleri oluşturulmadan önce ilk olarak 80 maddelik soru havuzunu oluşturmuştur. Bu maddeler, sınıfın güdüsel algılamaları (Ames ve Archer, 1988) ve sınıf çevresi (Fraser, 1986) ile ilgili literatürlere dayanarak oluşturulmuştur. Maddelerin geçerliliği 4 uzman tarafından incelenmiş ve 45 maddeye indirilmiştir. Ardından, 4 pilot çalışmanın faktör analizleri bilgileri temelinde sırasıyla, 27 ve 24 'e indirilmiştir(6, 10). Her maddeyi, 4 uzman Beden Eğitimi bağlamında öğrenme ve performans hedefini etkileyip etkilemediği açısından incelemiştir(6). En son kullanılan LAPOPECQ 26 maddelidir(28). Çıkan 5 alt faktörün 2'si öğrenme-görev ilişkili çevreyi yansıtıyordu. Bunlardan ilki, öğretmenlerin davranışlarına; ikincisi, öğrencilerin öğrenme ile ilgili doyumlarına odaklanıyordu. Diğer 3 faktör ise, performans-ego ilişkili çevreye odaklanıyordu. Bunlardan ilki, normatif ölçütlerle değerlendirmeye; ikincisi, az çabayla elde edilen başarıya; üçüncüsü, hatalar hakkındaki endişelerimize odaklanmaktaydı(10, 51).

Böylece Ames ve Archer'in "sınıfta başarı" ölçeği ile, Duda'nın tanımladığı probleme benzer bir şekilde, LAPOPECQ da Beden Eğitimi derslerindeki kişisel hedef yönelimlerini olduğu kadar, var olan hedef yapısının da ne olması gerektiğini, nasıl algıladıklarını içermektedir. Bir başka deyişle ölçek, vurgulanan hedef perspektifleri, durumsal olarak algılanmasını ve eğilimsel değerlendirmesini ortaya çıkarmaktadır(51).

Papaioannou (1994), ilk önce 700 daha sonra da 1000 kişilik gruplara uyguladığı anketin korelasyon analizlerinde, Beden Eğitimi derslerine yönelik pozitif düşüncelerin ve ilginin,

öğrenme iklimi algılamaları ile pozitif , performans iklimi algılamalarıyla negatif ilişkili olduğunu bulmuştur(6).

1995 yılında Papaioannou, tahminsel geçerlik için, ölçeği 1400 öğrenciye yeniden uyguladı. Yüksek bir öğrenme çevresi algılandığında, öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek, beceri ve algılamalarını göz önüne almaksızın, endişe ve korkularının düşük olduğunu saptamıştır(51).

1997’de LAPOPECQ’nun geçerliliği yapıldı ve Beden Eğitimi sınıflarında, çocukların Gündüsel iklim algılamalarını ölçmek için yararlı bir araç olduğunu göstermiştir(51).

Ntoumatis ve Biddle (1999), ölçeğe bazı maddelerin eklenmesinin, ölçeği çok daha önemli bir hale, yani sınıfa özgü maddeler eklenerek; sınıf çevresi ve öğrenme çevresi ölçeğinin geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Bu maddeler, “algılanan mücadele, algılanan organizasyon, görevlerin dizaynı, öğrenme hızı ve Beden Eğitimi sınıflarında karar vermeye katılım” konularına dayalı olarak oluşturulabileceğini belirtmişlerdir(10).

Erpic, Boben, Skof, Zabukovec ve Baric (2004)’in Orijinal LAPOPECQ versiyonundan elde ettiği sonuçlar, ölçeğin tatmin eden psiko metrik özelliklere sahip olduğunu ve Beden Eğitimi bağlamında öğrencilerin, motivasyonları ve başarıları üzerindeki eğilimsel ve durumsal farklılıkların etkisini anlamak için değerli bir araç olduğunu göstermiştir. LAPOPECQ (Papaioannou, 94), Beden Eğitimi sınıflarında öğrenme ve performans yönelimini incelemek için geliştirildi. Bu araç, başarıya güdülenme ve hedef perspektif teorilerine dayanılarak geliştirilmiştir(17).

LAPOPECQ (Papaioannou, 1994), beş alt ölçekten oluşur.

İlk faktör, 5 maddeden oluşan “**öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi**” öğretmenlerin davranışları tarafından oluşturulan öğrenme yönelimli iklimi içerir.

İkinci faktör, 7 maddeden oluşan “**öğrencilerin öğrenme yönelimleri**”, öğrencilerin öğrenme ile ilgili doyumlarından oluşan öğrenme yönelimli çevreyi içerir.

Üçüncü faktör, “**öğrencilerin yarışma yönelimi**”, başarının değerlendirilmesini açık kurallara dayalı kriterlere göre tanımlanan bir iklime işaret eden 5 maddeden oluşur.

Dördüncü faktör, “**çabasız sonuca yönelim**”, başarının değerlendirmesinin yeteneğe dayalı olarak tanımlandığı bir iklimi içeren 4 maddeden oluşur.

Son faktör ise, “**öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri**”ni içeren 5 maddeden oluşur. Papaioannou 1994’te yaptığı çalışmada, tüm faktörlerde anlamlı bir içsel geçerlik bulmuştur(17, 28, 40).

Papaioannou’nun 1994’te ki çalışmasında LAPOPECQ’nun her bir alt ölçeğinin içsel tutarlılığı Cronbach’s Alpha ile hesaplanmıştır ve ilk (n = 394) ve ikinci (n=1393) örnekler için, sırasıyla “öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi için” alfa .79 ve .80; “öğrencilerin öğrenme yönelimi” alt ölçeği için alfa .84 ve .83; “öğrencilerin yarışma yönelimi” alt ölçeği için alfa .71 ve .65; “öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri” için alfa .67 ve .71 ve “çabasız sonuca yönelim” için alfa .65 ve .64 bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin içsel tutarlılığı için, kabul edilebilir kriter $r = 60$ olarak kabul edilmiştir. Böylece, LAPOPECQ’nun 5 alt ölçeği güvenilir olarak kabul edilmiştir(6).

LAPOPECQ, şimdiye kadar bir çok araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Goudas ve Biddle (1994), LAPOPECQ’nun adapte edilmiş versiyonunu kullanarak, İngiliz öğrenciler üzerinde güdüsel iklimi araştırdı. Sonuçlar, öğrenme yönelimi algılaması içsel motivasyonla pozitif ilişkiliyken, performans yönelimli olan öğrenme iklimi algılamasıyla pozitif ilişkili olmadığını göstermiştir(34, 38, 40).

Goudas ve Biddle (1994), LAPOPECQ’yu kullanarak 13-15 yaşlarındaki öğrencilerin algılanan güdüsel iklimlerini, öğrencilerin şans seçimi ve öğretmen desteği algılamaları hakkındaki maddelerden oluşan, 2 yeni ek maddeyi ekleyerek araştırmışlardır. Onlar bu yeni ölçeğe, “algılanan Beden eğitimi sınıf iklimi ölçeği”-(PECCS) adını vermişlerdir. Sonuç olarak, öğrenciler BE sınıflarında, hem ustalık iklimini hem de performans iklimini üstte algıladıklarında, farklı iklim kombinasyonlu sınıflardaki öğrencilerden kendilerinin daha çok eğlendiklerini ve yeteneklerini sergilediklerini bulmuşlardır(38, 40).

Bunun dışında Koka ve Hein’in (2003) yaptığı çalışmada, Mitchell (1996) tarafından, öğrencilerin farklı hedef yönelimlerini vurgulamaksızın oluşturulan Beden Eğitimi dersinde sınıf iklimi algılamalarını çalışmak için farklı bir yaklaşım kullanıldığı belirtilmiştir. Deci, Betley, Kahle, Abrams ve Parac (1981) ve Deci ve Ryan’ın (1985) araştırmalarına dayanarak

Mitchell (1996), Beden eğitiminde öğrencilerin öğrenme çevresi algılamalarını ölçmek için “Beden Eğitiminde öğrenme çevresi ölçeğini” (PELES) geliştirmiştir. Ölçekte, algılanan karşı koyma, algılanan tehlike, algılanan yetersizlik ve algılanan kontrolün boyutları değerlendirildi. Ancak, Biddle ve Ntoumatis (1999) tarafından, PELES’in başka psiko-metrik analizlere ihtiyacı olduğu belirtilmiştir(10, 40).

Hein ve Müür (2004)’ün Estonia’da yaptığı çalışmada LAPOPECQ’yu kullanarak, fiziksel aktivitedeki amaç ve öğrenme yönelimi ile bilişsel değerler arasındaki rolünü araştırmışlardır. Sonuç olarak, bireysel düzenleme ve stratejilerin kullanımının, fiziksel aktivitedeki niyet ile algılanan öğrenme yönelimi arasında en önemli ilişki olduğu bulunmuşlardır. Ayrıca sonuçlar, LAPOPECQ’nun Estonia için de kullanılabilir bir ölçek olduğunu göstermiştir(34).

Erpic, Boben, Skof, Zabukovec ve Baric (2004), LAPOPECQ’yu Slovekyaya için uyarlamışlardır. Bu çalışmada amaç, LAPOPECQ’nun Slovekyaya versiyonunun özelliklerini incelemek ve Beden Eğitiminde öğrenme ve performans yönelimi algılamalarını inceleyerek, ölçeği Slovekyaya’da ki beden eğitimi derslerine uyarlamaktır. Ölçeğin Slovekyaya modelinin doğrulayıcı faktör analizleri, Papaioannou’nun orijinal Yunan modelinin 5 faktör çözümlemesini doğrulamıştır. Yalnız Slovekyaya modelinin en açık faktör yapısı, 2 maddenin elenmesiyle başarılmıştır. Bu yüzden, Slovekyaya versiyonu 25 maddelidir(17).

Papaioannou (1998), 310 öğrenciyle yaptığı başka bir çalışmada, öğrencilerin algılanan güdüsel iklimleri, bayan ve erkeklerin Beden eğitimi sınıf ortamını algılamalarını ölçmüştür. Sonuçlar, ustalık ikliminin, Beden eğitiminde öğrenciler arasındaki eşitliği koruduğunu ve öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ortaya koymuştur(15).

Papaioannou (1997), Beden Eğitiminde yaş ve spor deneyimlerinde farklılaşan öğrencilerin motivasyonlarını karşılaştırdı. Özellikle, beceri gelişimine odaklanmış derslerdeki orta okul öğrencileriyle, yarışmaya dayalı derslerdeki lise öğrencilerini karşılaştırdı. Sonuçlar, orta okul öğrencilerinin zorluklarla mücadele etme, derse ilgi ve dersin algılanan faydası gibi güdüsel iklimleri tercihleri daha fazla çıkmıştır. Ayrıca, müfredatlardaki farklılıkların en büyük nedeninin, öğrenme yönelimindeki yaş farkları olduğu sonucuna varmışlardır (9, 52).

Baric, Horga ve Erpic (2004), on yedi farklı Hırvat basketbol klüplerinde ki , yaşları 13 ve 18 arası olan çocuklarla yapılan çalışmada, yarışma yöneliminin, sporcuların içsel motivasyon ve spor ortamlarındaki güdüsel iklim algılamalarına anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir. Yarışma yönelimli oyuncular, yarışma için kendilerinden daha düşük çaba gösteren oyunculara göre, çabaya daha çok önem verirler, antrenman sezonlarında daha öğrenme yönelimli iklim algılarları, daha sık hataları hakkında endişeye kapılırlar ve başarımın tanımını yetenek temelli kritere göre yaparlar. Fazla yarışma yönelimli olan oyuncular, daha az yarışma yönelimli takım arkadaşlarına göre, koçlarını daha öğrenme yönelimli olarak algılarlar(53).

Papaioannou (1997), yaşları 13 ve 16 arasında değişen 1393 öğrenciyle yaptığı çalışmada, farklı yaş ve spor deneyimlerine sahip öğrencilerin motivasyon, algılanan yetenek ve güdüsel iklim algılamalarını incelemiştir. Sonuçlarda anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin motivasyonları üzerindeki bu farklılıkların, algılanan öğrenme hedefleri ve algılanan fiziksel yetenek ortamları oluşturulduğunda ise azaldığı görülmüştür. Son sınıftaki lise öğrencileri, daha küçük olan lise öğrencilerinden daha az güdülenmişlerdir ama, bu farklılıklar, algılanan öğrenme yönelimi kontrol altına alındığında ortadan kalkmış yada azalmıştır. Çalışmadaki sonuçlar, bireysel programlama yönteminin kullanılmasıyla Beden Eğitimiindeki tüm öğrencilerin motivasyonlarının artacağını önermiştir(52).

Spray (2002), 12-14 yaşları arasında 488 öğrenciyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin algılanan görev ilişkili iklimleri ile içsel nedenlerle teşvik edilmiş öğrenme stratejilerini algılamaları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Diğer yandan ego ilişkili iklim algılamaları ise dışsal nedenlerin teşviki ile ilgili çıkmıştır. Ayrıca, algılanan iklimin farklı kombinasyonları, disiplin sağlamada algılanan öğrenme stratejileri ile ilişkili bulunmuştur(54).

Savlar ve Bognar'ın (2003), Beden Eğitimi derslerindeki öğrencilerin hedef yönelimlerine farklı öğretim stillerinin etkisinin araştırıldığı çalışma 75 altıncı sınıf öğrenciyle yapılmıştır. Dört öğretim stilinden oluşturulan “deneysel eğitim programı” hazırlanmıştır ve bu programa tabi tutulan öğrencilere, programdan hem önce hem de sonra LAPOPECQ verilmiştir. Sonuçlar, bilgiyi çoğaltmayı gösteren A stili'nin, öğrencilerin öğrenme-görev üzerine algılanan güdüsel iklimlerinde negatif etkiler yarattığını gösterirken, özümseme (Bstili), keşfetme (Cstili) ve bilgi üretme (Dstili) stillerinin algılanan güdüsel iklimler üzerinde pozitif etkili olduğu bulunmuştur(55).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1.ÇALIŞMADA KULLANILAN GEREÇLER

3.1.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini tüm lise ve Anadolu liseleri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın Örneklem grubunu ise Manisa’da bulunan ve tesadüfi olarak seçilen 5 lise ve 3 Anadolu lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçek, bu okullardan yine tesadüfi olarak seçilen toplam 17 sınıfa uygulanmıştır. Çalışmaya yaşları 14 ile 18 arasında değişen 255’i erkek (%54) ve 214’ü bayan (% 46) toplam 469 öğrenci katılmıştır. Bayanların yaş ortalaması 15.35 iken standart sapması 62.2 ve erkeklerin yaş ortalaması 15.53 iken standart sapması 76.2’dir.

3.1.2. Beden Eğitimi Derslerinde Öğrenme Ve Performans Yönelimi Ölçeği -BEDÖPYÖ-

(Learning and Performance Orientations in Physical Education Lessons(LAPOPECQ))

Bu çalışmada, “Beden Eğitimi derslerinde öğrenme ve performans yönelimi ölçeği BEDÖPYÖ” kullanılmıştır. Öğrencilerin Beden Eğitimi sınıflarında ki güdüsel iklim algılamalarını ölçen bir ölçeğin adapte edilerek oluşturulmasında bilgi sağlamaktadır.

Ölçek Papaioannou tarafından Beden Eğitimi sınıflarındaki öğrencilerin güdüsel yönelimlerinde öğrenme ve performans olarak belirlenen boyutlarda bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak amacı ile geliştirilmiştir (17, 34, 51). Bu alandaki araştırmacılar, Beden Eğitimi sınıflarındaki güdüsel iklimleri ve hedef yönelimlerini performans ve öğrenme boyutları açısından, hem okul ortamında hem de sportif alanda ele almışlardır.

Hedefi gerçekleştirme teorisine göre, öğrenme yönelimi (görev veya ustalık) içsel motivasyonun yüksek düzeyleriyle ilişkiliydi(6, 15, 17). İçsel motivasyon yüksek olduğunda, performansında yüksek olacağı ve buna paralel olarak, pozitif davranışlar geliştirebilir denmiştir(6). Güdüsel iklimi geliştirmede öğretmenin sergilediği tavır ve davranışların önemli rol oynadığı vurgulanmıştır(17).

Ames ve Archer'in (1988) ilk araştırmasına dayanarak araştırmacılar, spor ve fiziksel aktiviteyle ilişkili olduğunda, bireylerin güdüsel seyirlerinde algılanan güdüsel iklimin etkisini incelemeye başlamışlardır. alışmalarında, Beden eğitimi oğretmeninin rolünün, hem ustalık hem de performans iklimi oluşturmada etkili, belirli davranış ve düşüncelerle nasıl ilişki kuracaklarını bilen ve aynı zamanda bunların etkilerini belirleyebilen olmaları gerekliliğini vurgulamışlardır(2).

Koka ve Hein (2003) alışmalarında, Goudas ve Biddle'ın da (1997) performans iklimi yüksek olan Beden Eğitimi sınıflarındaki çocukların daha fazla eğlenme ve haz alma duyguları belirttiklerini vurgulamışlardır(40).

LAPOPECQ'nun maddelerin oluşturulmasında 80 maddelik ilk havuz, Papaioannou tarafından, sınıf güdüsel algılamaları (Ames ve Archer, 1988) ve sınıf evresi (Fraser, 1986) ile ilgili literatürdeki ołeklerden oluşturuldu. Maddelerin geçerliliği 4 uzman tarafından incelendi ve 45 madde haline getirildi ve bunlar yapılan 4 pilot çalışmanın faktör analizleri bilgileri temelinde sırasıyla, 27 ve 24 'e indirildi(6, 10). Her maddeyi, 4 uzman Beden Eėitimi açısından oğrenme ve performans hedefini etkileyip etkilemediğini incelemiştir(6). En son kullanılan LAPOPECQ 26 maddelidir(28). "abasız oğrenme yönelimi" alt ołeėine ait içsel tutarlılığı arttırmak için, sonradan 2 madde daha eklenmiştir. ıkan 5 alt faktörün 2'si oğrenme-görev ilişkili çevreyi yansıtıyordu. İlki, oğretmenlerin davranışlarına; ikincisi, oğrencilerin oğrenme ile ilgili doyumlarına odaklanıyordu. Diėer 3 faktör ise, performans-ego ilişkili çevreye odaklanıyordu. İlki, normatif ołtlerle değerlendirmeye; ikincisi, az çabayla elde edilen başarıdaki yeteneğe; üçüncüsü, hatalarımız hakkındaki endişelerimize odaklanmaktaydı(10, 51).

LAPOPECQ (Papaioannou, 1994), beř alt ołekten oluřur ve 26 maddelidir.

İlk faktör, 5 maddeden oluşan "**oğretmen kaynaklı oğrenme yönelimi**", oğretmenlerin davranışları tarafından oluşturulan oğrenme yönelimli iklimi içerirken;

ikinci faktör, 7 maddeden oluşan "**oğrencilerin oğrenme yönelimleri**", oğrencilerin oğrenme ile ilgili doyumlarından oluşan oğrenme yönelimli çevreyi ifade eder.

nc faktör, "**oğrencilerin yarışma yönelimi**", başarının değerlendirilmesini açık kurallara dayalı kriterlere göre tanımlanan bir iklime işaret eden 5 maddeden oluşur.

Dördüncü faktör, "**abasız sonuca yönelim**", başarının değerlendirmesinin yeteneğe dayalı olarak tanımlandığı bir iklimi içeren 4 maddeden oluşur.

Son faktör ise, “**öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri**”ni içeren 5 maddeden oluşur. Papaioannou 1994’te yaptığı çalışmada, tüm faktörlerde anlamlı bir içsel geçerlik bulmuştur(6, 17, 28, 40).

BEDÖPYÖ’nün uygulanması sırasında testleri tamamlayan öğrencilerden kendi Beden Eğitimi sınıfları ve kendi öğretmenlerini düşünmelerini ve soruları ona göre yapmaları istenmiştir. Slovakça ve Fransızca versiyonu bulunan ölçeğin, Türkiye’deki öğrenciler için uyarlamasını yapmak ve ülkemizdeki öğrencilerin güdüsel iklimlerinin ve hedef yönelimlerinin ne olduğunu belirlemede kullanılacak bu ölçeği literatürüne kazandırmak en önemli amacımızdır. LAPOPECQ ile çalışılmış, Türkçe literatürde her hangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bir çalışma hem spor bilimlerine hem de beden eğitimi alanına büyük katkılar sağlayacaktır.

3.2. Yöntem

3.2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu tez çalışmasının yöntemini istatistiksel ağırlığı olan kantitatif bir araştırma yöntemi ile birlikte, konuya ilişkin kaynak taraması, kavramsal açıklamalar ve yaklaşımlar oluşturmaktadır. Mümkün olduğu kadar sade ve anlaşılır bir Türkçe ile, fakat konunun gerektirdiği bilimsel ortama uygun bir anlatım biçimi ve dil kullanılmaya çalışılmıştır. Tezde esas olarak ele alınan, öğrencilerin dersteki güdüsel iklimlerinin belirlenmesi amacı ile yalnızca “**Beden Eğitimi Derslerindeki Öğrencilerin Öğrenme Ve Performans Yönelimleri Ölçeği**” kullanılmıştır.

Gay ve ark. (2000)’na göre “anket araştırmaları muhtemelen çok geniş bir toplulukla ilgili bilgi toplamakla ilgilenen sosyal bilimcilerin kullandığı en uygun yoldur”. Anket metodunun diğer metotlara göre birtakım avantajları vardır. Anketler daha az zamanda, daha ucuza ve büyük bir örneklem grubundan daha fazla bilgi toplamaya yarayan bir metottur(56). Bu çalışmada 469 örneklem kullanılmıştır, kaynaklar yeterliliği vardır, ve zaman, anket metodunu en uygun şekilde desteklemiştir Bu araştırmanın ana temeli, envanter metodunu kullanarak nicel bir analiz yapmaktır.

Araştırmada kullanılan “ Beden Eğitimi Derslerinde Öğrenme ve Performans Yönelimi Ölçeği”-BEDÖPYÖ- Ames ve Archer’in 1988’deki çalışmalarına dayanılarak Papaioannou tarafından 1994 yılında geliştirilmiştir. Bu ölçek kullanılarak 14-18 Yaşlarındaki Lise 1,2,3 Sınıflarındaki Bayan Ve Erkek Öğrencilerinin güdüsel iklimlerinin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçek, katılımcılara beden eğitimi ders saati içerisinde verilmiştir. Ölçek dağıtılmadan önce, katılımcılara şu açıklama yapılmıştır:

“Beden eğitimi dersindeki öğrencilerin, bu derse karşı olan düşüncelerini araştırmak istiyoruz. Şimdi sizlere vereceğim bu anketler bu araştırma ile ilgilidir. Lütfen kendinize en uygun cevabı, çok fazla düşünmeden ve de çok acele etmeden işaretleyiniz. Bu araştırmanın sonucundaki doğruluk, sizlerin vereceği samimi cevaplara bağlıdır. Biliniz ki, bu testlerden elde edilen sonuçlar gizli tutulacak ve bu araştırmanın dışında, hiçbir amaç için kullanılmayacaktır.”

BEDÖPYÖ, yarguların 5 değerlendirme basamağına göre yapıldığı 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 5 tane alt ölçeği vardır. Ölçek, “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” biçiminde ifade edilen 5li likert tipi değerlendirme basamağına sahiptir. Ölçekteki maddelerden 1, 7, 15, 16, 22 (5 madde) Öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimiyle; 4, 6, 8, 21, 25 (5 madde) öğrencilerin yarışma yönelimiyle; 2, 9, 14, 19, 23 (5 madde) öğrencilerin hataları hakkındaki endişelerine; 3, 11, 12, 17 (4 madde) çabasız sonuca yönelme ve 5, 10, 13, 18, 20, 24, 26 (7 madde) öğrencilerin öğrenme yönelimlerini ifade etmektedir ve toplam 26 maddeden oluşmaktadır.

3.2.2. Ölçeğin Türkçe’ye Çevrilme Süreci

Beden eğitimi ve sporda öğrenme ve performans yönelimi ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama sürecinde orijinal dilden diğer bir dile ölçeklerin uyarlanmasında kullanılan yöntem izlenmiştir. Bu yöntem bu tür çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yöntemin üç ana basamağı uygulanmıştır:

a) Ölçeği İngilizce’den Türkçe’ye üst düzeyde yabancı dil yeterliliği olan ve beden eğitimi alanında çalışan 4 uzman ayrı ayrı çevirmiştir.

b) Daha sonra her sorunlu madde, uzmanlarla tartışılmış ve ölçeğin Türkçe taslağı elde edilmiştir. Daha sonra elde edilen bu ölçek, profesyonel düzeyde tercümanlık yapan 3 uzman tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir (back translation). Her iki grupta ki uzmanların değerlendirmeleri göz önüne alınarak İngilizce'ye çevrilen ölçek, araştırmacılar tarafından orijinal ölçekle karşılaştırılıp ve üst düzey bir benzerlik elde edilmiştir.

c) Son aşamada ise, Türkçeleştirilmiş olan ölçeğin anlaşılabilirliğini test etmek için, araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan örnekleme uygulanmıştır. İlk basamaktaki çeviri, Brislin (1980)'in tavsiyeleri ışığında yapılmıştır. Örneğin bu yazarların önerileri, kısa, basit ve devrik olmayan cümleler kullanılması ve anlamca açık ve anlaşılır kelimelerin seçilmesi çeviri için önemli bir ayrıntı olmuştur (57).

Son aşamada Türkçeleştirilmiş olan ölçeğin anlaşılabilirliğini test etmek için Manisa ilindeki orta öğretim kurumlarında okuyan 30 öğrenciye uygulanmıştır. Sorular açıklayıcı şekilde anlatıldıktan sonra, anlamadıkları yerleri belirtmeleri istenmiş, fakat hiçbir soruda anlaşılmayan bir durum olmadığı öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Ölçeğin anlaşılabilirliği konusunda bir sorunla karşılaşmadığının anlaşılmasından sonra, uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu pilot çalışmanın sonucunda ölçeğin istenilen oranda güvenilir ve geçerli olduğu görülmüştür.

3.2.3. Ölçeğin Uygulanması

Ölçek, katılanlara okullarındaki Beden eğitimi dersleri esnasında öğretmenlerinden izin alınarak aynı anda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin testi cevaplama süresi ortalama 15 dakikalarını almıştır. Soruların kısa ve anlaşılır olması, cevaplama esnasında katılanlara çok büyük bir kolaylık sağlamıştır.

3.2.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Beden eğitimi derslerindeki öğrencilerin öğrenme ve performans yönelimleri ölçeğinin uyarlama çalışması ile ilgili, yapı geçerliliğini test etmek için Oblique döndürme yöntemiyle yapılan temel bileşenler faktör analizi kullanılmış, Pearson korelasyon yöntemiyle madde ayırt edicilik indeksine (madde-madde, madde-toplam korelasyonları) bakılmış, iç tutarlığının belirlenmesi için Cronbach's Alpha katsayısı incelenmiştir. Ayrıca Pearson korelasyon tekniği

ile test –tekrar test güvenilirliği değerlendirilmiştir. Verilerin standart sapma ve ortalamaları alınarak betimleyici istatistikler yapılmıştır. Bayan ve erkeklerin alt ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki anlamlılığa bakmak için ise, bağımsız t-testi yapılmıştır. İstatistiklerin anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLER

Bulgular kısmının ilk aşamasında betimleyici istatistiklere, daha sonra da geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3'te çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir. Buna göre araştırmaya toplam 469 öğrenci katılmıştır. Bunların 214 (%46)'ü bayan ve 255 (%54)'i erkektir.

Tablo3: Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
bayan	214	%45.6
erkek	255	%54.4
Toplam	469	100

Tablo 4'te çalışmaya katılan öğrencilerin yaşa göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre, çalışmaya katılan 214 bayan öğrencinin yaşlarının aritmetik ortalamaları 15.35 ve standart sapma değerleri ise .62 iken, 255 erkek öğrencinin aritmetik ortalama değerleri 15.53 ve standart sapma değerleri .76'dır.

Tablo4- Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Yaşa Göre Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Bayan (n)	214
Aritmetik ortalama	15.35
Standart sapma	.62
Erkek (n)	255
Aritmetik ortalama	15.53
Standart sapma	.76

Tablo 5'te öğrencilerin yaşa göre dağılımı verilmiştir. Buna göre, 469 katılımcının 13'ü (%2.8) 14 yaşında, 272'si (%58)15yaşında, 150'si (%32) 16 yaşında, 28'i (%6) 17 yaşında ve 6'sı (%1.3) ise 18 yaşındadır.

Tablo5- Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı

Yaşlar	n	%
14,00	13	%2.7
15,00	272	%58
16,00	150	%32
17,00	28	%6
18,00	6	%1.3
Toplam	469	100

Tablo 6' da çalışmaya katılan öğrencilerin okullara göre dağılımı verilmiştir. Buna göre, çalışmaya katılan 57 öğrenci A lisesi, 126'sı B lisesi, 47'si C lisesi, 54'ü D lisesi, 36'sı E lisesi, 90'nı F lisesi, 36'sı G lisesi ve 23'ü de H lisesinden olmak üzere toplam 469 öğrenciye ulaşılmıştır.

Tablo-6:Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Okullar	n	%
A lisesi	57	12.2
B Lisesi	126	26.8
C Lisesi	47	10.0
D Lisesi	54	11.5
E Lisesi	36	7.7
F Lisesi	90	19.2
G Lisesi	36	7.7
H Lisesi	23	4.9
Toplam	469	100.0

Tablo 7' de ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin test edildiği çalışmaya katılan sporcuların alt ölçeklerden aldıkları puanların ortalamaları, cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurularak sunulmuştur

Tablo-7: Öğrencilerin Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri

	ÖKÖY	ÖMÖY	ÖHHE	ÇSY	ÖÖY
Bayan (n)	214	214	214	214	214
Ortalama	4.10	4.10	3.70	2.70	3.43
Standart Sapma	.58	.70	.70	.76	.90
Erkek (n)	255	255	255	255	255
Ortalama	3.90	4.05	3.48	2.69	3.53
Standart Sapma	.67	.76	.70	.82	.89
t	-3.42	-1.55	-3.36	-0.42	1.28
p	=0.001	>0.05	=0.001	>0.05	>0.05

4.2. ÖLÇEĞİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK BULGULARI

4.2.1. Ölçeğin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular:

Beden eğitimi derslerindeki öğrencilerin öğrenme ve performans yönelimleri ölçeğinin yapı geçerliliği için temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Oblique yöntemi kullanılarak faktör yükleri belirlenmiştir. Oblique yöntemiyle yapılan temel bileşenler faktör analizi sonrası ölçeği oluşturan 26 maddenin orijinal ölçekte olduğu gibi 5 faktör altında toplandığı görülmüştür (Tablo 8). Ancak, temel alt faktörler olan öğrenme ve performans yönelimlerine ait faktörlerden bazıları farklı alt ölçeklerin altına kayarak yer değiştirdiği bulunmuştur. Yapılan Oblique yöntemi sonucu,

- 5., 10. ve 20.ci maddeler, **Öğrencilerin öğrenme yönelimi (ÖMÖY)** alt ölçeği yerine; **Öğretmen Kaynaklı Öğrenme Yönelimi (ÖKÖY)** altında;
- 12.ci madde **Çabasız Sonuca Yönelimi (ÇSY)** ve 25.ci madde **öğrencilerin yarışma yönelimi(ÖYY)** yerine, **öğrencilerin hataları hakkındaki endişelerine(ÖHHE)** ait alt ölçekte, ve en son olarak da
- 8.ci madde **öğrencilerin yarışma yönelimi(ÖYY)** yerine **çabasız sonuca yönelme(ÇSY)** alt ölçeğinin altında bulunmuştur.

Oblique döndürme sonrası, 1. alt ölçek varyansın % 20.8'ini, 2. alt ölçek %10.12'sini, 3. alt ölçek %6.30'unu; 4. alt ölçek %4.90'nını; 5. alt ölçek %4.70'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Tüm alt ölçekler ise toplam varyansın % 46.85'ini açıklamaktadır. Erpic ve ark.nın (2005) uyarlama çalışmasında da varyansın %53.04'ü açıklanmıştır. Bu rakam Papaioannou'nun (1994) orijinal ölçeğinde %49.3'tür.

Tablo 8. Temel Bileşenler Faktör Analizi

	Alt ölçekler				
	öğretmen (tilo)	öğrenme (slo)	Endişe duyma (swam)	Çabasız sonuç (oowe)	yarışma (sco)
soru1	.642				
soru5	.452				
soru7	.691				
soru10	.513				
soru15	.537				
soru16	.698				
soru20	.554				
soru22	.713				
soru2			.588		
soru9			.716		
soru12			.264		
soru14			.565		
soru19			.710		
soru23			.634		
soru25			.380		
soru3				.617	
soru8				.447	
soru11				.636	
soru17				.607	
soru4					.634
soru6					.700
soru21					.304
soru13		.622			
soru18		.610			
soru24		.599			
soru26		.681			
Varyansın yüzdesi	20.82	10.12	6.272	4.889	4.736

Tablo-8’de çıkan sonuçlara göre, öğretmen merkezli öğrenme yöneliminin maddeleri 1, 5, 7, 10, 15, 16, 20, 22; öğrencilerin öğrenme yönelimi faktörünün maddeleri 13, 18, 24, 26; hatalar hakkında endişe duyma faktörünün maddeleri 2, 9, 12, 14, 19, 23, 25; çabasız sonuca yönelme faktörünün maddeleri 3, 8, 11, 17 ve öğrencilerin normatif standartlara bağlı yarışma yönelimi faktörünün maddeleri 4, 6, 21 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin madde Geçerlik İndeksine İlişkin Bulgular

Tüm alt ölçeklere ilişkin maddeler ve maddelerin ait oldukları alt ölçeklerin puanı ile ilişkisi, Pearson korelasyon katsayısı değerlerine bakılarak incelenmiştir (Tablo 10,12,14,16,18). Bu değerlere bakıldığında, her maddenin kendi boyutunda bulunan maddelerle ve toplam puanı ile yüksek korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Her bir maddenin toplam puanı ile yüksek korelasyon göstermesi, alt ölçeklerin birbirleri ile tutarlı maddelerden oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 9’da ÖKÖY (Tilo) alt ölçeğine ait maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Temel bileşenler faktör analizi sonucunda 8 madde, ÖKÖY (Öğretmen Kaynaklı Öğrenci Yönelimi) alt ölçeği altında toplanmıştır.

Tablo9: ÖKÖY (Tilo) Alt Ölçeğine Ait Maddelerin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	Aritmetik ortalama	Standart sapma
1	4.19	.99
5	3.78	1.10
7	4.34	.97
10	4.38	.93
15	3.59	1,10
16	3.59	1.10
20	3.92	.89
22	4.22	.98
toplam	4.00	.64

Tablo 10’da öğretmen kaynaklı öğrenci yönelimi (ÖKÖY) alt ölçeği için madde-madde ve madde-toplam test korelasyonları verilmiştir. Her bir sorunun diğer soru ve tüm sorularla ilişkisine bakılmıştır. Çıkan korelasyonlar ise $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo-10: ÖKÖY (Tilo) İçin Madde- Madde Ve Madde-Toplam Test Korelasyonları

Maddeler	1	5	7	10	15	16	20	22	ÖKÖY toplam
1	1								
5	.266**	1							
7	.516**	.333**	1						
10	.359**	.347**	.542**	1					
15	.165**	.150**	.199**	.125**	1				
16	.335**	.271**	.361**	.203**	.274**	1			
20	.271**	.226**	.272**	.285**	.252**	.377**	1		
22	.448**	.313**	.570**	.446**	.288**	.466**	.390**	1	
ÖKÖY toplam	.653**	.582**	.735**	.633**	.496**	.655**	.586**	.764**	1

** p < .01

Tablo11'de öğrenci merkezli öğrenme yönelimi (ÖMÖY-slo) alt ölçeğine ait maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Temel bileşenler faktör analizi sonucunda 4 madde, öğrenci merkezli öğrenme yönelimi (ÖMÖY-slo) alt ölçeği altında toplanmıştır.

Tablo11- ÖMÖY (slo) Alt Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	Aritmetik ortalama	Standart sapma
13	3.93	.98
18	4.00	1.10
24	4.10	1.10
26	4.39	.96
toplam	4.10	.73

Tablo 12’de öğrenci merkezli öğrenme yönelimi (ÖMÖY -slo) alt ölçeği için madde-madde ve madde-toplam test korelasyonları verilmiştir. Her bir sorunun diğer soru ve tüm sorularla ilişkisine bakılmıştır. Çıkan korelasyonlar ise $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo-12: “ÖMÖY” (slo) İçin Madde- Madde Ve Madde-Toplam Test Korelasyonları

Maddeler	13	18	24	26	ÖMÖY toplam
13	1				
18	.348**	1			
24	.258**	.231**	1		
26	.416**	.533**	.360**	1	
“ÖMÖY” toplam	.692**	.742**	.651**	.793**	1

** $p < .01$

Tablo13’te hatalar hakkında endişe duyma (ÖHHE-swam) alt ölçeğine ait maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Temel bileşenler faktör analizi sonucunda 7 madde, Hatalar hakkında endişe duyma (ÖHHE -swam) alt ölçeği altında toplanmıştır

Tablo13 : “ÖHHE” (swam) Alt Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	Aritmetik ortalama	Standart sapma
2	3.21	1.25
9	3.33	1.22
12	4.04	1.04
14	3.73	1.25
19	3.68	1.15
23	3.62	1.07
25	3.37	1.18
Toplam	3.57	.70

Tablo 14’te hatalar hakkında endişe duyma (ÖHHE -swam) alt ölçeği için madde-madde ve madde-toplam test korelasyonları verilmiştir. Her bir sorunun diğer soru ve tüm sorularla ilişkisine bakılmıştır. Çıkan korelasyonlar ise $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo-14: “ÖHHE” (swam) için Madde- Madde Ve Madde-Toplam Test Korelasyonları

Maddeler	2	9	12	14	19	23	25	ÖHHE toplam
2	1							
9	.353**	1						
12	.139**	.147**	1					
14	.171**	.240**	.240**	1				
19	.317**	.369**	.234**	.282**	1			
23	.215**	.341**	.259**	.255**	.527**	1		
25	.194**	.197**	.263**	.205**	.262**	.292**	1	
“ÖHHE” toplam	.579**	.635**	.519**	.576**	.702**	.667**	.568**	1

** $p < .01$

Tablo15’te çabasızsız sonuca yönelme (ÇSY-oowe) alt ölçeğine ait maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Temel bileşenler faktör analizi sonucunda 4 madde, çabasızsız sonuca yönelme (ÇSY -oowe) alt ölçeği altında toplanmıştır

Tablo15: “ÇSY” (oowe) Alt Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	Aritmetik ortalama	Standart sapma
3	2.63	1.26
8	3.41	1.32
11	2.66	1.24
17	2.12	1.30
toplam	2.70	.80

Tablo 16’da çabasız sonuca yönelme (ÇSY -oowe) alt ölçeği için madde-madde ve madde-toplam test korelasyonları verilmiştir. Her bir sorunun diğer soru ve tüm sorularla ilişkisine bakılmıştır. Çıkan korelasyonlar ise $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo-16: “ÇSY” (oowe) İçin Madde- Madde Ve Madde-Toplam Test Korelasyonları

Maddeler	3	8	11	17	Toplam
3	1				
8	.276**	1			
11	.202**	.116*	1		
17	.172**	.100*	.240**	1	
Toplam	.658**	.609**	.614**	.611**	1

** $p < 0.01$

* $p < 0.05$

Tablo17’de öğrencilerin yarışma yönelimi (ÖYY-sco) alt ölçeğine ait maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Temel bileşenler faktör analizi sonucunda 3 madde, öğrencilerin yarışma yönelimi (ÖYY -sco) alt ölçeği altında toplanmıştır

Tablo17: “ÖYY” (sco) Alt Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	Aritmetik ortalama	Standart sapma
4	3.19	1.27
6	3.56	1.27
21	3.72	1.11
toplam	3.49	.90

Tablo 18’de öğrencilerin yarışma yönelimi (ÖYY-sco) alt ölçeği için madde-madde ve madde-toplam test korelasyonları verilmiştir. Her bir sorunun diğer soru ve tüm sorularla ilişkisine bakılmıştır. Çıkan korelasyonlar ise $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo-18: “ÖYY” (sco) Alt Ölçeğine Ait Madde- Madde Ve Madde-Toplam Test

Korelasyonları

Maddeler	4	6	21	Toplam
4	1			
6	.412**	1		
21	.249**	.262**	1	
Toplam	.770**	.775**	.655**	1

** p < 0.01

4.2.3. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Likert tipindeki ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla ilk olarak içsel tutarlığını sınamada en iyi yol olan Cronbach’s alpha değerlerine, daha sonra da Pearson korelasyon tekniği ile ölçme aracının uygulamadan uygulamaya tutarlı sonuçlar verebilme gücünün bir ölçüsü olan test-tekrar test güvenirliliğine bakılmıştır.

Ölçeğin Güvenirlik Katsayısına (Cronbach’s Alpha) İlişkin Bulgular

Öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi (ÖKÖY), öğrencilerin öğrenme yönelimi (ÖMÖY), öğrencilerin çabasız sonuca yönelim eğilimi (ÇSY), öğrencilerin hataları hakkında endişe duyma eğilimi (ÖHHE) ve öğrencilerin normatif değerlere bağlı yarışma yönelimi (ÖYY) alt ölçeklerinden oluşan Beden eğitimi derslerindeki öğrencilerin öğrenme ve performans yönelimi Ölçeği’ne ilişkin Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayıları aşağıda verilmiştir. Faktör analizi (yapı geçerliği) ışığında, sonuçlar tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Alt Ölçeklerin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları

ALT ÖLÇEK	Cronbach's alpha Değeri	Orijinal ölçekteki (Papaioannou, 1994) Cronbach's alpha değeri
Öğretmen Kaynaklı Öğrenci Yönelimi	0,79	0,79
Öğrenme Merkezli Öğrenci Yönelimi	0,69	0,84
Hatalar Hakkında Endişe Duyma	0,47	0,67
Çabasız Sonuca Yönelme	0,71	0,65
Öğrencilerin Yarışma Yönelimi	0,58	0,71

Tablo 19'da verilen sonuçlar, LAPOPECQ'nun Türkçe versiyonu olan Beden eğitimi derslerindeki öğrencilerin öğrenme ve performans yönelimi ölçeğinin (BEDÖPYÖ), orijinal ölçek kadar güvenilir olduğunu göstermiştir.

4.2.5. Test – Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Bulgular: Bir uygulamadan başka bir uygulamaya tutarlı sonuçlar verebilme gücünün bir ölçüsü olarak kararlılık katsayısı olarak da bilinen test – tekrar test güvenirligi incelenmiştir. Pearson korelasyon testi ile yapılan test – tekrar test güvenirligi için BEDÖPYÖ, 16.27 yaş ortalamasına sahip 11 bayan ve 16.28 yaş ortalamasına sahip 19 erkek toplam 30 öğrenciye 4 hafta ara ile uygulanmıştır. Grubun genel yaş ortalaması 16.28'dir (Bkz. Tablo 20-21).

Tablo 20 : Test- Tekrar Test Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
b	11	37
e	19	63
toplam	30	100

Tablo 21: Test-Tekrar Grubunun Yaşa Göre Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 22’de test-tekrar test grubunun yaşa göre dağılımı verilmiştir. Buna göre, 30 katılımcıdan 3’ü 15, 16’sı 16 ve 11’i de 17 yaşındadır.

Tablo 22: Test-Tekrar Test Grubunun Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	n	%
15	3	10
16	16	53
17	11	37
toplam	30	100

Tablo 23’te Ön test ve son test arasındaki korelasyonlar verilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayılarının .83 ile .90 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Tablo 23: Alt Ölçeklere İlişkin Test-Tekrar Test Korelasyon Değerleri

Alt ölçekler	Test-tekrar test korelasyonları
Öğretmen Kaynaklı öğrenci yönelimi	.90
Öğrenme merkezli öğrenci yönelimi	.83
Hatalar Hakkında Endişe Duyma	.90
Çabasız sonuca yönelme	.80
Öğrencilerin yarışma yönelimi	.83

Tablo 23’te ortaya çıkan değerlerin oldukça yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre uyarladığımız çalışmanın cronbach’s alpha değeri; öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi için .90, öğrencilerin öğrenme yönelimi için .83, çabasız sonuca yönelme için .80, hatalar hakkında endişe duyma için .90 ve öğrencilerin yarışma yönelimi için ise .83 tespit edilmiştir.

5. TARTIŞMA

5.1. Beden eğitimi derslerindeki öğrencilerin performans ve öğrenme yönelimi ölçeğine ilişkin tartışma:

Bu çalışmanın amacı, “Beden eğitimi derslerindeki performans ve öğrenme yönelimi ölçeği”ni Türk kültürü için uyarlamaktır.

Beden eğitimi derslerindeki öğrencilerin öğrenme ve performans yönelimleri ölçeğinin uyarlama çalışması ile ilgili, yapı geçerliliğini test etmek için Oblique döndürme yöntemiyle yapılan temel bileşenler faktör analizi kullanılmış, Pearson korelasyon yöntemiyle madde ayırt edicilik indeksine (madde-madde, madde-toplam korelasyonları) bakılmış, iç tutarlığının belirlenmesi için Cronbach’s Alpha katsayısı incelenmiştir. Ayrıca Pearson korelasyon tekniği kullanılarak test –tekrar test güvenilirliği değerlendirilmiştir.

Yapılan temel bileşenler faktör analizi sonuçlarına göre, uyarlanan ölçeğin iki öğrenme yönelimi ve üç performans yönelimi boyutları, orijinal ölçeğe benzer bir şekilde ortaya konulmuştur. Buna göre, ölçeği oluşturan 26 maddenin orijinal ölçeğe olduğu gibi 5 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ancak, temel alt faktörler olan öğrenme ve performans yönelimlerine ait faktörlerden bazıları farklı alt ölçeklerin altına kayarak yer değiştirdiği bulunmuştur. Ölçek toplam varyansın %46,85’ini açıklayarak, ölçeğin kullanabilir bir yapıda olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Madde-madde ve madde-toplam korelasyon katsayıları değerlendirilirken tam değerler dışındaki ara değerler için yorum yapmak oldukça güçtür. Ara değerler için katsayı değerlendirilirken örneklem sayısı oldukça önemlidir. Örneklem sayısı arttıkça, düşük görünen korelasyon katsayıları bile anlamlı olabilmektedir. Dolayısıyla madde-madde ve madde-toplam test korelasyonlarında gözlemlenen .171 gibi korelasyon değerlerinin, çalışmada ki 469 örneklem sayısından dolayı anlamlı çıkması olağan görünmektedir (Tablo 10, 12, 14, 16, 18).

Papaioannou’nun 1994’te ki orijinal ölçeğinde “Öğrenme yönelimli boyutlar” ile “Öğrencilerin yarışma yönelimi” boyutu güvenilir bulunmuştur. Bu boyutların yüksek çıkma nedeni, yapılan çalışmadaki örneklem sayısının (n=1393) büyük olmasından kaynaklanabilir.

Düşük güvenilirlik ile ilgili olan boyutları ise “Öğrencilerin hataları hakkındaki endişeleri” ve “çabasız sonuca yönelim” boyutları olmuştur. BEDÖPYÖ için yapılan Cronbach Alpha katsayıları ise, “hatalar hakkında endişe duyma” faktörünün orijinal ölçeğe paralel olarak yüksek bir benzerlik taşıdığını göstermiştir (Tablo.19). Bu boyutun düşük çıkma nedeni, maddelerin tam olarak ayırt edicilik özelliğinin yansıtılmamasından kaynaklanabilir.

Tablo 19’da verilen sonuçlar, LAPOPECQ’nun Türkçe versiyonu olan Beden eğitimi derslerindeki öğrencilerin öğrenme ve performans yönelimi ölçeğinin (BEDÖPYÖ), orijinal ölçeğe yakın güvenilirlikte olduğunu göstermiştir.

Öğrenme boyutlarına ait 2 alt ölçeğin boyutlarından birinin orijinal ölçeğe aynı (öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi) ve diğerinin (öğrenci merkezli öğrenme yönelimi) yakın çıkması, bu alt boyutların orijinaline oldukça yakın ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Tablo.19).

Elde edilen Cronbach’s alpha katsayılarından “öğrencilerin yarışma yönelimi” boyutu orijinal ölçekten biraz düşük (.58) çıkmıştır. Bunun nedeni de, orijinal ölçekteki kadar bir örneklem sayısına ulaşılmamış olmasından kaynaklanabilir. Buna ek olarak “çabasız sonuca yönelme” alt ölçeğinin cronbach’s alfası ise (.71), orijinalinkinden biraz daha yüksek çıkmıştır. (Tablo.19). Bu alt ölçeğin yüksek çıkma nedeni, orijinalinde 4 madde olan bu alt faktörün yapılan faktör analizi sonucu maddelerin kayarak, BEDÖPYÖ için 7 maddeli olmasından kaynaklanabilir. Buna ek olarak ölçek, varyansın % 46,85’ini açıklayarak, ölçeğin kullanılabilir bir yapıda olduğunu göstermiştir.

BEDÖPYÖ’nün güvenilirliğine ilişkin yapılan test-tekrar test korelasyonlarının da yüksek çıkması oldukça iyi bir gelişmedir. Uyarlanan BEDÖPYÖ için yapılan test-tekrar testin cronbach’s alpha değerleri; öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi için .90, öğrencilerin öğrenme yönelimi için .83, çabasız sonuca yönelme için .80, hatalar hakkında endişe duyma için .90 ve öğrencilerin yarışma yönelimi için .83 çıkmıştır (Tablo.23). Bu sonuçlar, ölçek maddelerine öğrencilerin verdikleri test cevaplarının hemen hemen aynısını tekrar testte de vererek, ölçeğin oldukça tutarlı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, literatürdeki diğer uyarlama çalışmalarında LAPOPECQ ile ilgili test- tekrar test yapılmamış olması göze

çarpmaktadır. Bu bakımdan ölçeğin Türkiye uyarlamasında test-tekrar test korelasyonlarına bakılmış olması, BEDÖPYÖ'nün tutarlılığını arttıran ek bir özellik olduğu söylenebilir.

Bireylerin hangi güdüsel iklimlere yöneldiklerini belirlemek için hedef yönelimi konularında ölçekler geliştirilmiş ve bu özelliklere dayalı olarak, çok sayıda araştırmalar yapılmıştır (2,6,7,15,17,34,38,40,43,53,54). Örneğin Erpic ve arkadaşları (2004), Beden Eğitimi öğrenme ve performans yönelimi algılamalarını inceleyerek, BEDÖPYÖ'yü Slovekyada ki beden eğitimi derslerine uyarlamışlardır. Ölçeğin Slovekyada modelinin doğrulayıcı faktör analizlerinde, Papaioannou'nun orijinal Yunan modelinin 5 faktör çözümlemesi doğrulanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, 5 boyutlu olan ölçek, farklı bir kültürde destek bulmuştur.

Erpic ve arkadaşları (2004)'in yaptığı uyarlama çalışmasında, ölçeğin Orta okul ve lise beden eğitimi sınıfları için kullanılabilecek uygun bir ölçek olduğunu göstermiştir. Türkiye için yapılan uyarlama çalışmasında da benzer bulgular elde edilmiştir(17).

Hein ve Müür (2004) ise, Estonia'da yaptığı çalışmada BEDÖPYÖ'yü kullanarak, fiziksel aktivitedeki amaç ve öğrenme yönelimi ile bilişsel değerler arasındaki rolü araştırmışlardır. Sonuç olarak, kullandıkları yöntemin kendi kendini denetleme ve stratejilerin kullanımının, fiziksel aktivitedeki niyet ve algılanan güdüsel iklim arasındaki en önemli arabulucu olduğunu belirtmişlerdir(34).

Ayrıca sonuçlar, LAPOPECQ'nun Estonia için de kullanılabilecek bir ölçek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Slovekyada modeli ile orijinali arasında da faktör yapıları arasında yakın bir benzerlik bulunmuştur. Buda, ölçeğin beden eğitimi derslerinde ki güdüsel iklimi değerlendirebilen geçerli ve ölçülebilen bir araç olduğunu bir kez daha göstermiştir(tablo24) (34).

Tablo 24: BEDÖPYÖ'nün diğer çalışmalarla karşılaştırılması

Alt ölçekler	Cronbach's alpha; A. Papaioannou, 1994	Cronbach's alpha; Slovakya versiyonu, 2004	Cronbach's alpha E. N. Daşdan, 2006
Öğrenme kaynaklı öğrenme yönelimi	.79	.77	.79
Öğrenci merkezli öğrenme yönelimi	.84	.71	.69
Hatalar hakkında endişe duyma	.67	.78	.47
Çabasız sonuca yönelme	.65	.60	.71
Öğrencilerin yarışma yönelimi	.71	.71	.58

Bu tez çalışması Türkiye ortamındaki okul beden eğitimi için çevrilen ve uyarlanan BEDÖPYÖ'nün geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak bu tez çalışması ile öğrencilerin beden eğitimi sınıflarında güdüsel iklim algılamaları ile ilgili verileri işleyen bir ölçeğin gelişmesi ve uyarlanması için bilgi sağlanmıştır. Bunun yanında literatür tarandığında, bazı farklı görüşlere rastlanmıştır. Örneğin, Guest ve White (2001), BEDÖPYÖ'nün eğilimsel (mizaçsal) ve durumsal (iklimsel) faktörleri değiştirmeden koruduğunu düşünmektedirler. Yani, maddeler bu faktörleri tam olarak değerlendirmedeğini söylemektedirler. Yine, bu ölçeğin Nicholls'ün tanımladığı güdüsel iklimleri içeren ego ve görev unsurlarını içine almadığını belirterek, LAPOPECQ'nun ayrıntılı bir ölçüm aracı olup olmadığını sorgulanması gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

Duda ise (1998), sporda ve beden eğitiminde kullanılan ölçekleri derlediği kitabında(51) ve Ntoumanis ve Biddle (1999)'ın yaptığı çalışmada, BEDÖPYÖ'nün beden eğitiminde görev(öğrenme) ve ego(performans) unsurlarını ölçen güvenilir bir araç olduğunu belirterek destek vermiştir.

Papaioannou'nun çalışmasında, hedef perspektif teorilerinin öğrenme yönelimi algısının derslerde ki pozitif tutum ve içsel motivasyonun yüksek düzeyleriyle ilgili olabileceği söylenmektedir. Aynı zamanda Papaioannou'nun kendi bulguları da, bu ön görü ile aynı olmuştur. Öğrenme yönelimi algısı, içsel motivasyon, derse ilgi ve dersin algılanan faydası ile

ilgili büyük ölçüde ilişkili bulunmuştur. Diğer yandan hem durumsal hem de eğilimsel faktörlerin öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olmuştur. Bununla birlikte, öğretmenin yüksek bir öğrenme yönelimli iklimi geliştirmede önemli bir görevi olduğunu ve öğretmenlerin her öğrenci için mücadeleye dayalı görevler ve kişiye özgü zor görevler belirlemeye dayandırıldığında söz konusu iklimin oluşturulacağı düşünülmektedir(6, 51).

Önceki çalışmaların sonuçlarından (Papaioannou, 1994, Erpic, Boben, Skof, Zabukovec ve Baric, 2004, Hein ve Müür, 2004), elde edilmiş sonuçları göz önüne alarak, beden eğitimi alanında güdüsel iklimlerin, bireysel gelişmede, güdüsel unsurların benimsenmesinde ve öğrencilerin motivasyonunun sağlanmasında “ustalık/görev veya öğrenme” yönelimli iklimin daha önemli olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak BEDÖPYÖ'nün Türk kültürü için uygulanabilir bir ölçek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ölçekte düşük korelasyonlu çıkan maddelerin iyileştirilerek tekrar gözden geçirilmesi yararlı olabilir. Bu tez çalışmasıyla birlikte, beden eğitimi derslerindeki güdüsel iklimlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ortaya konabilecektir. Böylece, motivasyonun ve öğrenmenin altında yatan faktörleri öğrenmek mümkün olabilecektir. Ayrıca bu durum ileriye yönelik hazırlanması düşünülen beden eğitimi dersi müfredat programlarına veri ve dayanak oluşturabilecek ve öğrencilerin motivasyon ve öğrenme hakkındaki olumlu düşüncelerine yardımcı olacak şekilde nasıl düzenlenmesi gerektiğiyle ilgili bilgiler sağlayabilecektir.

BEDÖPYÖ'nün literatürümüze kazandırılması pek çok araştırmacıya faydalı olacağı düşünülmektedir. Şöyle ki, öğrencilerin güdüsel iklimlerinin ne olduğunun öğrenilmesi ile onların algılamalarının hangi yönde değiştirileceği, öğretmenlerin sınıf atmosferini hangi yönde geliştirmesi gerekeceği ortaya konabilir; öğrencilerin başarıyı ve başarısızlığı nasıl algıladıkları ortaya konarak hangi özel hedeflerin belirlenmesi gerektiği ortaya konabilir; ders sürecinin daha eğlenceli, rekabetten ve kıyaslamalardan uzak şekilde nasıl dizayn edileceği belirlenebilir. Çünkü, beden eğitimi dersleriyle ilgili olan güdüsel iklim değişkeninin ölçülebilmesi, bu gibi etkenlerin belirlenmesine yardımcı olarak çözüm getirebilecektir. Akademik anlamda bu ölçek, güdüsel yönelim ve iklimlere yönelik çalışmaların gelişimine

katkıda bulunacak ve elde edilen geçerlik ve güvenirlik bulguları, ölçeğin ileride kullanımını sağlayarak, belirtilen yararları ulaşılmaya başlangıç oluşturacağı düşünülmektedir.

BEDÖPYÖ için yapılan Cronbach Alpha katsayıları, “hatalar hakkında endişe duyma” faktörünün orijinal ölçekteki paralel olarak yüksek bir benzerlik taşıdığını göstermiştir (Tablo.19). Bu boyutun düşük çıkma nedeni, maddelerin tam olarak ayırt edicilik özelliğinin yansıtılmamasından kaynaklanabilir. Bu boyutla ilgili sorular tekrar gözden geçirilerek yada yeni maddeler eklenerek, bu boyut güçlendirilebilir.

Elde edilen Cronbach alpha katsayılarından “öğrencilerin yarışma yönelimi” boyutunun orijinal ölçekten biraz düşük çıkması (.58), bu alt boyut için de yeniden bir gözden geçirmeye ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur (Tablo.19). Tüm boyutlar ile ilgili korelasyon değerlerinin daha yüksek çıkabilmesi için, örneklem sayısı artırılabilir. Çünkü var olan örneklem sayısı ne kadar büyük olursa, çıkan değerlerinde anlamlılığı o kadar artmaktadır.

BEDÖPYÖ'nun katılımcılara uygulanması esnasında bir takım sıkıntılarla karşılaşılacağı önceden tahmin edilerek, gerekli önlemler alınmıştır. Ölçek, Beden eğitimi dersi kapsamında uygulanacağı için, derse kalem ile gelmeyen öğrenciler için öğrenci sayısı kadar kalem alınmıştır. Dersten önce beden eğitimi öğretmeniyle görüşülerek, öğrencilere testi cevaplayabilmeleri için uygun ortam sağlanmıştır. Ancak, çok daha verimli sonuçlar alabilmek için ölçek beden eğitimi dersinde değil de, başka bir derste uygulanabilir. Çünkü, beden eğitimi dersinde sosyal, psikolojik ve fiziksel doyum beklentisi içerisinde olan bir öğrenciyi bunlardan mahrum eden test uygulamaları öğrencilerde hoşnutsuzluk yaratabilecektir.

Yüksek öğrenme yönelimli bir çevrenin oluşturulmasında öğretmenin rolü çok belirleyicidir. Eğer öğretmenler, her öğrenci için aşılması muhtemel görevler sağlarsa, kişisel olarak zor hedefler belirlerse, zinde kalma konusunu öğretirse, aydınlatıcı bilgilerle öğrencilerin zorluklarını aşmalarını sağlarsa, sert eleştirilirden kaçıp sadece överse, öğrenciyi özerk olmaya teşvik ederse, kişisel ve kolektif gelişmenin değerini vurgularsa ve arkadaşça yaklaşırsa tüm öğrenciler için bu hedeflere ulaşılabilir.

Bu çalışma, öğrencilerin beden eğitimi sınıflarındaki hedefleri algılamalarını ölçmek için bir ölçeğin uyarlanması bilgi sağlamaktadır. Bu ölçeğin Türk literatürüne kazandırılması

önemliydi. Bu açıdan uyarlanan ölçeğin, beden eğitimi dersindeki öğrencilerin başarı ve motivasyon üzerindeki eğilimsel ve mizaçsal farklılıkların etkilerini çalışmak isteyen araştırmacılar için yararlı olabileceği umulmaktadır.

KAYNAKLAR DİZİNİ

- 1- **Tiryaki, Ş. & Gödelek, E. (1997)** Spora özgü başarı motivasyonu ölçeğinin Türk sporcular için uyarılama çalışması. I. Uluslar arası spor psikolojisi sempozyumu. 10-12 ekim 1997. MERSİN
- 2- **Guest, S.M & White, S.A. (2001).** A Cross- situational investigation of goal orientations and perceived motivational climate in a physical education class and organized sport setting. *International Journal Of Sport Psychology*, 1, 101-116
- 3- **Toros, T.(2001),** Elit Ve Elit Olmayan Basketbolcularda Hedef Yönelimi, Güdüsel İklim Ve Hedeflerin Özgünlük, Güçlük Derecesi Özelliklerinin Yaşam Doyumuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin
- 4- **White S.A, Kavussanu m; Tank Kari M, Wingate j. M.(2004)** Perceived Parental Beliefs About The Causes Of Success İn Sport: Relationship To Athetes' Achievement Goals And Personal Beliefs. *Scandinavian Journal Of Medicine And Science İn Sport* **14**, 57-66
- 5- **Toros, T. (2005)** “Genç basketbolcuların oyunda kalma süreleri ile hedef perspektif yaklaşımı, yaşam doyumu ve algılanan motivasyonel iklim arasındaki ilişki.” Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Dergisi, Cilt XVI sayı: 2; Sayfa :50-63
- 6- **Papaioannou, A. (1994).** Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 65(1), 11-20
- 7- **Roberts, Glyn C.; Treasure, Darren C. & Balague, Gloria. (1998)** Achievement goals in sport: the development and validation of the perception of success questionnaire. *Journal of sport science*. 16, 337-347.

- 8- Toros, T.& Yetim, Ü. (2000).** Goal Orientations And Motivational Climates Among Different Branches Of Athletes In Turkey. Paper presented at the 10. National Physology Congress, Ege University, İZMİR
- 9- Russell, D.W.(2001).** Children's goal orientation and motivation in physical education settings <http://www.canadiansport.com/newsletters/july/goalorientation.cfm,2006>
- 10- Ntoumatis & Biddle. S.(1999).** A Review of motivational climate in physical education. Journal of sport science vol:17-99, 643-665
- 11- Chi-hung.Ng (2000).** Motivational and Learning processes of university students in a distance mode of Learning : an achievement goal perspective. Paper presented at the annual conference of australian association for research in education Sydney 4th-7th december- the open university of hong kong
- 12- Zahariadis, P.N. & Biddle, S. J. H. (1999).** Goal orientations and participation motives in physical education and sport : Their relationships in English scholl children.http://www.athleticinsight.com/Vol2Iss1/English_Children.htm. the online journal of sport pyschology.
- 13- Üstünlerde Motivasyonun Rolü, 2006-08-04**
<http://www.psikoloji.gen.tr/modules.php?name=News&file=article&sid=76,2006>
- 14- Duda. J.L, Hall. H (2001).** Achievement goal theory in sport. Hand of sport Psychology vol.2.417-443
- 15- Papaioannou, A. (1998).** Student Perceptions of the physical education class environment for boys and girls the perceived motvational climate. Research quarterly for exercise and sport,69(3), 267-275
- 16- Biddle, J.S.H. (1999).** Motivation and perceptions of control. Tracing its development and plotting its future in exercise and sport psychology. Journal Of Sport and exercise Psychology, 21, 1-23

- 17-Erpic. S.C, Boben. D, Skof. B, Zabukovec.V ve Baric. R (2004).** Psychometric properties of the motivational climate inventory in physical education: a confirmatory analysis. Scientific journal on sport vol.10, 2, 16-25.
- 18-Nichols. W.D, Jones. J & Hancock. R.H (2003).** Teachers' influence on goal orientation: exploring the relationship between eight graders' goal orientation, their emotional development, their perceptions of Learning, and their teachers' instructional strategies. Reading Psychology,24, 57-85
- 19-Thomas, Jennifer A., M. S. (2005)** "Achievement-Goal Profiles Among Elite Baseball Players". A Thesis Submitted to the Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science. GREENSBORO, 2005
- 20-Seifriz. JJ, Duda. J.L& Chi,L. (1992).** The Relationship Of Perceived Motivational Climate To İntrinsic Motivation And Beliefs About Success İn Basketbol. . Journal Of Sport and exercise Psychology,14, 375- 391
- 21-Öğel. S.(2002).** Öğrenmede dikkat ve motivasyon ve dikkatin önemi. Ders notları (www.eğitim.aku.edu.tr/motivasyon_dikkat.doc) 2006
- 22- Chie-der.D, Chen. S, Hung-yu. C.&Li-kang. C. (2003).** Male and famele basketboll players' goal orientation, percived motivational climate, perceived ability and the sources of sport confidence. The sport journal. Vol 6. number.3
- 23-Elliot.E.S& Dweck. C.S (1988).** Goals: an approach to motivation and achievement. Journal of personality and soscial psychology. 54, 5-12
- 24-Sonia Kristi Lawson (2005)** "Achievement Goal Orientations İn Physical Rehabilitation". Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park in partial fulfillment Of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. MARYLAND, 2005

- 25- Dweck.CS, Chiu. CY, Hong. YY(1995).** İmplicit theories and their role in judgments and reactions: a world from two perspectives . Psychological inquiry, 6, 267-285
- 26- Selçuk. Z. (2001).** Gelişim ve öğrenme. Nobel yayınevi; 8.baskı, Ankara
- 27- Keskin.A.(2005)** Öğrenmede Dikkat Ve Motivasyonun Önemi. (http://de.essortment.com/motivatingstude_rbsm.htm), 2006
- 28- Morgan. K., Sprouble. J& Weigand. D, & Carpenter. P.(2005).** A computer based observational assessment of the teaching behaviours that influence motivational climate in physical education. Physical education and sport pedagogy. Vol.10, 83-105
- 29- Kazak.Z, Moralı. S ve Doğan. B.** “Sporcuların güdüsel yönelimlerinin ön görücüleri olarak: hedef yönelimi, sportif yeterlilik ve yaşam doyumu.” (Basımda)
- 30- Whitehead. J. R. (1993).** Physical activity and intrinsic motivation. The PCPFS Research digest. Vol.1, number.2
- 31- Tezcan, Mahmut. (1994)** Boş zamanların değerlendirilmesi sosyolojisi. Atilla kitabevi, Ankara
- 32- Bruke. M.E.& Seker. A. (2004).** İtrinsic motivation in physical education. (<http://coe.sdsu.edu/eet/articles/motivatphysed/index.htm>) 2006
- 33- Body. J& Adams.J(2003).** “Motivation” Mount holyoke college. <http://www.mtholyoke.edu/offices/dcoll/studyskills/motivation.shtml>
- 34- Hein. V.& Müür. M.(2004).** The mediating role of cognitive variables between Learning oriented climate and physical activity intention. İnternational Journal Of Sport Psychology,35, 60-76
- 35- White.S.A., Kavussanu. M, Guest. S.M. (1998).** Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. European journal of physical education.vol.3,212-219

- 36- White, S. A., Kavussanu, M., Jowett, S., & England, S. (1998)** Parent initiated motivational climate and achievement goals in elite and non-elite soccer players. (in press)
- 37- Ebbeck. V, & Becker SL(1994).** Psychological predictors of goal orientations in youth soccer. Res Q Exercise sport 5, 355-362
- 38- Goudas. M.& Biddle. S.(1994).** Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. (<http://www.pe.uth.gr/portal/psych/2.pdf>) 2006
- 39- Duda, J.L. (1989).** Goal perspectives, participation and persistence in sport. Internetal Journal Of Sport Psychology, 20, 42-56
- 40- Koka. A.& Hein. V.(2003).** Perception of teachers' feedback and Learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. Psychology of sport and exercise, 4, 333-346
- 41- Türköz, Yeşim. (2005)** Bir özel hastane çalışanlarının kalite çalışmalarına katılımı ile işe ve kuruma yönelik tutumları arasındaki ilişki. Merih.net/m1/wyturk04.htm
- 42- Çamlıyer, Hatice& Çamlıyer, Hüseyin (2001)** "Eğitim Bütünlüğü İçerisinde Çocuk Hareket Eğitimi Ve Oyun" Kitabı . Eylül 2001, Manisa.
- 43- Xiang. P. & Cunningham. G.(2005).** Achievement goals, perceived motivational climate, and their relation to students' satisfaction with physical activity. (<http://aahperd.confex.com/aahperd/2005/preliminaryprogram/index.html>) 2006
- 44- Ommundsen, Y. (2001)** Students' implicit theories of ability in physical education classes: the influence of motivational aspects of the Learning environment. Learning environments research, 139-158, 2001

- 45- Duda.J.L.,(2001)** Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings, in: G. C. Roberts (Ed.) Advances in motivation in sport and exercise .
- 46- Pringle. R. (2000)** Physical education, positivism and optimistic claims from achievement goal theorists. *Quest*,52, 18-31
- 47- Woolard.D. (2004)** Achievement goal theory. Adres: DrWoolard.com
- 48- Dweck.CS(1999)** Self-theories: their role in motivation, personality and development. Philadelphia: Taylor & Francis
- 49- Wang, C.K. John and Biddle, Stuart (2001),** Young People's Motivational Profiles In Physical Activity: A Cluster Analysis. *journal of sport exercise psychology*. **23**,1-22
- 50- Urdan, Tim. (1997)** How Students Learn and How to Teach Accordingly
<http://itrs.scu.edu/psychology/faculty/turdan/>
- 51- Duda. J.L.(1998).** Advances In Sport And Exercise Psychology Measurement Book. USA
- 52- Papaioannou.A. (1997).** Perception and motivational climate, perceived competence, and motivation and students of varying age and sport exercise. 85, 419-430.
(http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=9347523&dopt=Abstract) 2006
- 53- Baric.R., Horga. S., & Erpic. S.C.(2003).** The impact of competitive orientation on motivational climate and intrinsic motivation of young perspective basketball players.
(<http://www.ifi.ku.dk/fepsac/ShowAbstract.asp?AbstractUI=29>) 2006
- 54- Spray.C.(2002).** Motivational Climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education, *European journal of physical education*, vol8, 5-20

- 55- Savlara.M& Bogнар.J, Abbott .A, Jess .M. (2006)**The influence of different teaching styles on pupils' goal orientations in physical education European Physical Education Review, Vol.12, No.1, 51-74 (<http://epe.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/1/51>) 2006
- 56- Gay, L.R, & Airasan , P. (2000).** Educational research: competencies for analysis and applications (6th ed.). upper saddle river, NJ: prentice-hall. Inc
- 57- Brislin, R.W., (1980)** Translation And content analysis of oral and written material. In H.C. Triandis & J.W. Berry(eds), hanbook of cross-cultural psychology (vol.1, pp 389-444). Boston: Allyn & Bacon