



# PJSS

ISSN: 1309-0356

*Pamukkale Journal of Sport Sciences*  
2013, Vol.4, Special Issue, Pg:33-47

*Received : 10.02.2013*

*Accepted : 15.04.2013*

**Fehime Haslofça<sup>1</sup>**

**<sup>1</sup>Ege Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, İzmir, Türkiye**

[fehime.haslofca@ege.edu.tr](mailto:fehime.haslofca@ege.edu.tr)

**ORIGINAL ARTICLE**

## **BEDEN EĞİTİMİ PROGRAMLARININ OLUŞTURDUĞU MOTİVASYONEL İKLİMİN HEDEF YÖNELİMLERE VE DERSE İLİŞKİN TUTUMA ETKİSİ**

*Özet*

Bu araştırmada 2006 yılında yenilenen ilköğretim (ilkokul-ortaokul) beden eğitimi (BE) dersi programları çerçevesinde gerçekleştirilen derslerin oluşturacağı motivasyonel iklim çevresi ile algılanan bu çevre içerisinde çocukların hedef yönelimleri ve derse ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler incelendi. Araştırma ortaokul beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri (N=695) üzerinde yapıldı. Veriler, ülkemizde BE alanında geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan üç adet ölçek kullanılarak elde edildi. İstatistiksel analizde veriler arasındaki ilişkiye bakıldı. Derslerin çocuklarda; orta düzeyde “performans eğilimli iklim” çevresi oluşturduğu, orta düzeyin üzerinde “öğrenme eğilimli iklim” çevresi oluşturduğu belirlendi. Bu iklim çevresinin orta düzeyde “ego yönelimi”ne, orta düzeyin üzerinde “görev yönelimi”ne neden olduğu saptandı. “performans eğilimli iklim” ile “görev yönelimi” arasındaki negatif ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulundu. Öğrencilerin derse karşı tutumlarının orta düzeyin üzerinde olumlu olduğu görüldü. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin BE dersine karşı her şartta olumlu tutum göstermeleri ve performans eğilimi azaldıkça görev yöneliminin anlamlı biçimde artması beden eğitiminin genel hedefleri açısından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi programları, motivasyonel iklim, hedef yönelimler, tutum

## **KINEMATIC ANALYSIS OF SUCCESSFUL THREE- POINT SHOT AT OLD AND NEW THREE-POINT LINE IN BASKETBALL**

*Abstract*

This study analyses the relationship between the motivational climate set up by the renovation in the year 2006 of physical education (PE) programs in secondary schools and the students' perceived achievement goals and attitudes relative to PE lessons within the same period. The research was performed amongst secondary school students, from classes 5, 6 and 7 (N=695). Data was provided through three local scales relative to validity and reliability. Inter-parental relationships were also reviewed. Research has revealed that the “motivation climate” affected children at different levels in PE lessons, at medium level for a “performance climate” and above medium level for a “learning climate” In consistence with this it was established that the “ego orientation” showed a medium level of perception while the “task orientation” reached an above-the-medium level. A statically significant negative connection was noted between the “performance” climate and the “task” orientation. Students' personal behavior relative to PE was considered as running above medium level. These stated results witness the fact that students, in all conditions respond with interest to PE lessons and enjoy taking part. Important decrease in the “task orientation” in face of an increase in the performance climate is worth considering from the point of view of physical education.

**Keywords:** Physical education programs, motivational climate, goal orientations, attitude

## GİRİŞ

Bedensel hareket eksikliği insanlarda kilo fazlalığı, obezite, kalp-damar hastalıkları, diyabet gibi yaşamın kalitesini düşüren ve yaşam için risk taşıyan bir dizi kronik hastalıkların oluşmasına neden olmaktadır. Bu durum ülkelerin sağlık bütçelerini arttırmakta ve ekonomisine önemli ölçüde yük getirmektedir (Commission of the European Communities [CEC], 2007).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) de yetişkinler için günde en az 30 dakikalık (spor dâhil ancak sporla sınırlı olmaksızın) çocuklar için de 60 dakikalık orta ağırlıkta bedensel hareketlilik önermektedir. Bu bağlamda Avrupa Birliği Spor Komisyonu 2007 yılında, üye ülkeleri hareketli yaşam tarzı kavramını Milli Eğitim ve yetiştirme sistemleri yoluyla yaygınlaştırmak ve yerleştirmek için gereken önlemleri almaya davet etmiştir (CEC, 2007).

BE derslerinin farklı ülkelerdeki değişimine paralel olarak ülkemizde de bu alanda bir takım yeniliklerin yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda BE dersi öğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla yeniden geliştirilen BE dersi öğretim programları 2006–2007 öğretim yılından itibaren uygulanmaktadır. Program, öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmaları ve etkinlik sürecinin sonunda ne kadar gelişme elde ettiğinin farkında olmalarını sağlamaya yönelik hazırlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007).

Bu program ayrıca, öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri temel ve özelleşmiş spora bağlı hareket becerileri ile fiziksel etkinliklere özgü bilgileri, duygusal ve toplumsal özellikleri kazanmaları ve sağlığı geliştirici fiziksel etkinliklere yaşam boyu düzenli katılım sağlamaları hedeflerini taşımaktadır (MEB, 2007). Yeni düzenlemeyle ilkökul ve ortaokul şeklinde ayırım söz konusu olmuştur. İlkokul eğitim programında haftada beş saatlik “oyun ve fiziki etkinlik dersi” (MEB, 2012) ile ortaokullardaki BE dersinin amaçları ve hedefleri önceki programla benzerlik taşımaktadır. Bu amaç ve hedeflere ulaşabilmek için, BE derslerinin ve ders dışı spor etkinliklerinin olumlu bir motivasyonel iklim yaratacak şekilde düzenlenmesi önemlidir.

Ames'e (1984a & b; 1992a & b) göre iki tür motivasyon iklimi etkili olmaktadır. Bunlar: İşe odaklı bir bakış açısına yol açan öğrenme iklimi ile daha yoğun ego özelliği taşıyan performans iklimidir. BE alanında motivasyon konusunda yapılmış araştırmalar,

Ames'in öne sürdüğü teorik savı doğrulamakta ve sınıf içi denemeler (ör: Ames ve Archer, 1988) ve spor konusundaki araştırmalarla uyuşmaktadır (Barić ve Horga, 2006; Koka ve Hein, 2003; Morgan ve Carpenter, 2002; Mouratidou ve diğ., 2007; Reinbotha ve Duda, 2006).

BE alanında yapılmış diğer araştırmalar (Carpenter ve Morgan, 1999; Papaioannou ve Kouli, 1999; Parish ve Treasure, 2003) öğrenme iklimi algılanmasıyla, kişide daha iyisini yapma arzusu, memnun olma duygusu, daha az sıkılma, daha yüksek ölçüde yapabilirlik algılanması, içsel motivasyon, gayret ve yeterliliğin başarı getirdiği inancı ile bedensel faaliyete karşı daha olumlu tavır gibi uyumsal motivasyon tepkileri arasında ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur (Koka ve Hein, 2003, Morgan ve diğ., 2005; Mouratidou ve diğ., 2007; Reinbotha ve Duda, 2006; Savlara ve diğ., 2006; Wanga ve diğ., 2007).

Carpenter ve Morgan (1999), Duda (1996), Papaioannou (1995) ve Treasure (1997) gibi araştırmacılar bunun aksine performans iklimi algılanmasının, daha fazla can sıkıntısı, daha ağır ölçüde somatik endişelilik, başarıya çaba ile değil yetenekle ulaşıldığı inancı ve beden eğitime karşı olumsuz tutumla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle, BE öğretmenleri için, öğrenme iklimini anlamak ve oluşturmak, öğrencilerin motivasyonunu ve bedensel etkinlik düzeylerini yükseltmenin anahtar ögesi olabilir (Jagacinski ve Duda, 2001; Koka ve Hein, 2003; Morgan, 2005; Morgan ve diğ., 2005; Mouratidou ve diğ., 2007; Reinbotha ve Duda, 2006; Wanga ve diğ., 2007).

Buna ek olarak, Goudas ve Biddle (1994); Goudas ve diğ., (1995) içinde buldukları iklimi öğrenme iklimi olarak algılayan öğrencilerin içsel motivasyon ve görev yöneliminin diğerlerine oranla daha yüksek olduğunu ve işten kaçma eğiliminin daha düşük olduğunu görmüşlerdir (Barić ve Horga, 2006; Morgan ve Carpenter, 2002; Morgan, 2005; Reinbotha ve Duda, 2006). Nicholls (1989), bir kişinin belli bir ortam içindeki hedef yöneliminin, onun belirli başarı hedeflerine olan doğal yönelimine (hedef yönelimleri) ve var olan şartlara (motivasyonel iklim) bağlı olduğunu belirtmektedir (Morgan ve Kingston, 2005; Spray, 2002).

Özellikle öğretmen davranışları, bu etkinlikler sırasında olumlu bir motivasyonel iklim yaratılmasında çok önemli bir işleve sahiptir ve kişisel eğilimlerin önüne geçebilir (Morgan ve Kingston, 2005). BE alanındaki araştırma sonuçlarına göre sınıfta belirli bir iklimin

yaratılması ve algılanması, öğrencilerin öğrenme ve motivasyonları açısından önem taşır (Morgan ve diğ., 2005).

BE derslerinde “öğrenci merkezli” bir ortamı ve buna uygun öğretim araçlarının kullanılmasını öngören bu yeni programa rağmen, okulların büyük bölümünde derslerin hala “öğretmen merkezli” olarak işlendiği düşünülmektedir. Ders içi ve ders dışı uygulamalarda branş esasına ve doğru tekniğe dayalı, performans ölçülmesine ve karşılaştırmacı normlara vurgu yapan geleneksel yaklaşımın devam ettiği gözlenmektedir (Morgan ve Carpenter, 2002). Bu tarzdaki çevre düzenlemesi öğrencilerde, daha çok performans iklim algısı oluşturabilir. Buna bağlı olarak gelişecek ego yönelimi de öğrencilerin beden eğitimi derslerine ve spor etkinliklerine karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olabilir.

Bu araştırmanın amacı, 2006 yılında yenilenen BE dersi programları çerçevesinde gerçekleştirilen derslerin oluşturduğu motivasyonel iklim çevresi ile algılanan bu çevre içerisinde çocukların hedef yönelimleri ve BE derslerine ilişkin tutumları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Yeni programa göre ortaokullarda uygulanmakta olan BE derslerinin oluşturduğu “motivasyonel iklim” çevresi nedir?
2. BE derslerinin oluşturduğu “motivasyonel iklim” çevresi öğrencilerin hedef yönelimlerini nasıl etkilemektedir?
3. Motivasyonel iklim çevresine bağlı olarak öğrencilerde gelişen hedef yönelimlerin, BE dersine karşı tutumlarına etkisi nedir?

## YÖNTEM

### Evren ve Örneklem

Tarama modeli ile yapılan ve betimsel bir araştırma olan bu çalışma İzmir ilinde bulunan devlet ortaokullarından dört okulun (Bornova Suphi Koyuncuoğlu, Karşıyaka Ali Kaya, Petkim Latife Hanım ve Gaziemir Dokuz Eylül) beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarında öğrenim gören çocuklar üzerinde yapıldı. Araştırmaya kız (N=338) ve erkek (N=357) toplam 695 öğrenci katıldı.

### Veri Toplama Aracı ve Özellikleri

Çalışmada ölçüm araçları olarak, araştırmacılarından izin almak koşuluyla tarafımdan BE alanında geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan üç adet ölçek kullanıldı Birinci ölçek, Papaioannou (1994) tarafından geliştirilen The Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ) dir (Papaioannou 1994). Bu ölçek “Beden Eğitimi Dersinde Öğrenme ve Performans Yönelimleri Ölçeği (BEDÖPYÖ)” olarak uyarlandı (Haslofça, 2009).

BEDÖPYÖ kuramsal olarak motivasyon ikliminin, ya öğrenme ya da performans algısı yansıtacağını varsaymaktadır. 27 Madde ve beş faktörlü yapıdan oluşan ölçek, beşli likert üzerinden yanıtlanmaktadır. Bu ölçekte bir puan “kesinlikle katılmamayı”, beş puan da “tamamıyla katılmayı” ifade etmektedir. Ölçeğin tespitine göre öğrenme faktörü, iki ayrı belirgin alanı inceler. Bunlar 3, 5, 11, 13, 17 ve 19’uncu maddelerle ölçülen “öğretmen kaynaklı öğrenme” ve 14, 16, 18, 21, 4, 24 ve 26’ncı maddelerle ölçülen “öğrencilerin öğrenme eğilimi”dir. Performans faktörü ise, birbirine benzemeyen kendine özgü üç ayrı alanla ilgilenir. Bunlar 2, 12, 20, 22 ve 25’inci maddelerle ölçülen “öğrencilerin yarışmacı eğilimleri”, 6, 9, 10, 15 ve 27’nci maddelerle ölçülen “öğrencilerin hata yapma endişeleri” ile 1, 7, 18 ve 23’üncü maddelerle ölçülen “çaba sarf etmeden sonuç alma eğilimi”dir. Papaioannou (1994) ölçeklerin çeşitli BE sınıflarındaki öğrencilerin algılama farklılıklarını ayırt edebildiğini gözlemlemiştir. BE dersleri kullanılarak yapılmış olan diğer araştırmalar, ölçeklerin tatmin edici geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur (Ferrer-Caja ve Weiss, 2000; Parish ve Treasure, 2003).

İkinci ölçek, Duda ve Nikols (1992) tarafından geliştirilen “The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)”dir. TEOSQ ölçeği “Beden Eğitiminde Görev ve Ego Yönelimi Ölçeği” (BEGEYÖ) olarak düzenlendi (Haslofça, 2009). 13 Madde ve iki faktörlü yapıdan oluşan ölçek, beşli likert üzerinden yanıtlanmaktadır. Bu ölçekte de bir puan “kesinlikle katılmamayı”, beş puan da “tamamıyla katılmayı” ifade etmektedir. 2, 5, 7, 8, 10, 12 ve 13’üncü maddeler “işe yönelim”i, 1, 3, 4, 6, 9 ve 11’inci maddeler ise “egoya yönelim”i ortaya koyar (Duda ve Whitehead, 1998).

Üçüncü ölçek ise, Subramaniam ve Silverman (2000) tarafından geliştirilen “The Attitude in Physical Education Scale (APES)” ölçeği, “Beden Eğitimi Tutum Ölçeği (BETÖ)” olarak Türkçeye uyarlandı (Haslofça, 2009). 20 Madde ve dört faktörlü yapıdan oluşan ölçek, beşli likert üzerinden yanıtlanmaktadır. Bu ölçekte de bir puan “kesinlikle

katılmamayı”, beş puan da “tamamıyla katılmayı” ifade etmektedir. 1, 2, 3, 5 ve 20’nci maddeler programa ilişkin tutumun “hoşlanma boyutunu”, 6, 7, 10, 13 ve 14’üncü maddeler programa ilişkin tutumun “yarar boyutunu”, 9, 11, 12, 15 ve 19’uncu maddeler “beden eğitimi öğretmenine ilişkin tutumun hoşlanma boyutunu”, 4, 8, 16, 17 ve 18 inci maddeler de “beden eğitimi öğretmenine ilişkin tutumun yarar boyutu”nu ortaya koyar. Olumsuz maddeler bulgu analizinden önce ters kodlamaya tabi tutulmuştur (Haslofça, 2009).

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın yapılacağı okullar için Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındı. Araştırmaya katılan öğrenciler, üç ölçekte yer alan soruları, BE dersi saatlerinde ve BE derslerindeki uygulamaları düşünerek yanıtladılar. Çocuklar soruları yanıtlamadan önce, araştırmacı tarafından kendilerine ölçeklerin doldurulması konusunda açıklamalar yapıldı. Ölçek uygulamaları sırasında BE öğretmenleri sınıfın dışında tutuldu. Ayrıca bilgilerin gizli tutulacağı ve öğretmenin verilen yanıtları incelemesinin söz konusu olmayacağı katılımcılara bildirildi. Ölçeklerin öğrenciler tarafından tamamlaması ortalama 40 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada kullanılan üç adet ölçeğin yapı geçerliği kapsamında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulandı. Söz konusu analiz LISREL 8.54 adlı program kullanılarak yapıldı. Güvenirlikleri için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı yanında, Spearman-Brown Coefficient ve Guttman Split-Half Coefficient katsayılarına bakıldı (Haslofça, 2009). Ölçekleri kullanarak elde edilen verilerin istatistiksel analizi için, Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Bioistatistik ve Tıbbi Bilişim Anabilim Dalına kayıtlı SPSS 15.0 Windows programı kullanılarak veriler arasındaki ilişkiye bakıldı.

## **BULGULAR**

DFA Değerleri:

GFI= İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index),

AGFI= Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index),

CFI= Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index),

S-RMR= Ortalama Hataların Karekökü (Standardized-Root Mean Square Residuals),

RMSEA= Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean square Error of Approximation).

BEDÖPYÖ için yapılan DFA sonuçları: ki-kare=672,41 sd=314 P=0,00; GFI=0,93; AGFI=0,92; CFI=0,96; S-RMR=0,047 ve RMSEA=0,046 olarak, ikinci düzey DFA modeline ait uyum iyiliği indeksleri ise  $\chi^2= 699,36$  sd=318 p<0,00 ve GFI=0,93; AGFI=0,91; CFI=0,96; S-RMR=0,051 ve RMSEA=0,043 olarak elde edildi. İki boyut arasındaki korelasyon r= 0,54 olarak elde edildi.

BEGEYÖ için yapılan DFA analizi sonuçları: ki-kare=167,86; serbestlik derecesi sd=62; p=0,00; GFI=0,96; AGFI=0,95; CFI=0,97; S-RMR=0,057 ve RMSEA=0,050 olarak belirlendi. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon ise r= 0,42 olarak hesaplandı.

BETÖ için yapılan DFA sonuçları: ki-kare=473,92; sd=148 P=0,00; GFI=0,93; AGFI=0,90; CFI=0,97; S-RMR=0,071 ve RMSEA=0,059 olarak, ikinci düzey DFA modeline ait uyum iyiliği indeksleri,  $\chi^2= 474,78$  sd=149 p=0,00 ve GFI=0,93; AGFI=0,90; CFI=0,97; S-RMR=0,071 ve RMSEA=0,059 olarak bulundu. İki boyut arasındaki korelasyon r= 0,92 olarak elde edildi.

BEDÖPYÖ için güvenilirlik katsayıları, Cronbach's Alpha (%): 59,3-81,6 arasında; Spearman-Brown Coefficient (%): 64,3-78,6 arasında; Guttman Split-Half Coefficient (%): 61,9-76,4 arasında bulundu.

BEGEYÖ için güvenilirlik katsayıları, Cronbach's Alpha (%): 72,0-77,4 arasında; Spearman-Brown Coefficient (%): 72,5-75,6 arasında; Guttman Split-Half Coefficient (%): 72,3-74,0 arasında bulundu.

BETÖ için güvenilirlik katsayıları, Cronbach's Alpha (%): 59,0-76,2 arasında; Spearman-Brown Coefficient (%): 69,8-80,3 arasında; Guttman Split-Half Coefficient (%): 66,0-77,4 arasında bulundu.

Yenilenen programa göre uygulanan BE derslerinin, performans ve öğrenme eğilimli iklim çevresi oluşumuna etkisine ilişkin ortalama değerler Tablo 1'de, BE derslerinin hedef yönelimler üzerine etkisine ilişkin ortalama değerler ise Tablo 2'de verilmiştir. BE derslerinin oluşturduğu “performans” ve “öğrenme eğilimli iklim” ile “ego yönelimi” ve “görev yönelimi” arasındaki ilişkiye ait değerler de Tablo 3'te yer almaktadır.



**Tablo 1:** BE derslerinin performans ve öğrenme eğilimli iklim çevresi oluşumuna etkisine ilişkin ortalama değerler.

İklim	Faktör	N	Ortalama	ss
Performans	Çabasız Sonuç Elde Etme	662	2,61	0,94
	Hata Yapma Endişesi	662	3,44	0,83
	Yarışmacı Eğilim	662	3,33	0,87
Öğrenme	Öğretmen Kaynaklı Öğrenme	662	3,69	0,81
	Öğrencinin Öğrenme Eğilimi	662	3,91	0,82
Genel	Performans Eğilimli İklim	662	3,16	0,64
	Öğrenme Eğilimli İklim	662	3,81	0,75

**Tablo 2:** BE derslerinin hedef yönelimler üzerine etkisine ilişkin ortalama değerler.

Hedef Yönelimler	N	Ortalama	ss
Ego Yönelimi	695	3,11	0,90
Görev Yönelimi	695	3,81	0,81

**Tablo 3:** Performans ve öğrenme eğilimli iklim ile ego yönelimi ve görev yönelimi arasındaki ilişki.

	Faktör	N	Ort	ss	1	2
Motivasyonel İklim	1- Performans Eğilimli İklim	662	3,16	0,64	1	
	2- Öğrenme Eğilimli İklim	662	3,81	0,75		2
Hedef Yönelim	3- Ego Yönelimi	695	3,11	0,90	,041	-,011
	4- Görev Yönelimi	695	3,81	0,81	-,085*	-,071

\*p < .05

Tablo 3'teki verilere göre; "performans eğilimli iklim" ile "görev yönelimi" arasındaki negatif ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulundu ( $p < .05$ ). BE derslerinin, ders programına ilişkin tutuma ve öğretmene ilişkin tutuma etkisinin ortalama değerleri Tablo 4'te yer almaktadır. BE derslerinin oluşturduğu motivasyonel iklim çevresi ile algılanan bu çevre içerisinde, çocukların hedef yönelimleri ve BE derslerine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler Tablo 5'te yer almaktadır. Tablo 5'teki verilere göre; hedef yönelimler ile beden eğitimi derslerine yönelik tutum arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmadı ( $p > .05$ ).



**Tablo 4:** BE derslerinin, ders programına ve öğretmene ilişkin tutuma etkisinin ortalama değerleri.

Tutum	Faktör	N	Ortalama	ss
Ders Programına İlişkin Tutum	Hoşlanma Boyutu	636	3,86	0,82
	Yarar Boyutu	636	3,83	0,89
Öğretmene İlişkin Tutum	Hoşlanma Boyutu	636	3,67	0,82
	Yarar Boyutu	636	3,85	0,82
Genel	Ders Programına İlişkin Tutum	636	3,85	0,79
	Öğretmene İlişkin Tutum	636	3,76	0,74
	Hoşlanma Boyutu	636	3,77	0,73
	Yarar Boyutu	636	3,84	0,77
	BE Dersine Karşı Tutum	636	3,80	0,71

**Tablo 5:** BE derslerinin oluşturduğu hedef yönelimler ile beden eğitimi derslerine yönelik tutum arasındaki ilişkiler.

	Faktör	N	Ort	ss	1	2
Hedef	1- Ego Yönelimi	695	3,11	0,90	1	
Yönelim	2-Görev Yönelimi	695	3,81	0,81		2
Tutum	3-Hoşlanma Boyutu	636	3,77	0,73	,061	-,005
	4- Yarar Boyutu	636	3,84	0,77	,067	-,028
	5-BE Dersine Genel Tutum	636	3,80	0,71	,068	-,018

p>.05

## TARTIŞMA

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliği için uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizinde, test edilen modellerden elde edilen uyum indekslerinin yorumlanmasında GFI, AGFI ve CFI  $\geq 0.90$ , RMSEA ve S-RMR  $\leq 0.08$  değerleri ölçüt olarak alınmıştır (Kelloway E K, 1998). Buna göre; üç ölçeğin de, orijinalleriyle aynı faktörlü yapıya sahip olduğu ve faktör yüklerine ait katsayıların istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlemlendi (P< .05).

Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ile Spearman-Brown ve Guttman Split-Half güvenilirlik katsayıları incelendiğinde; Nunnally'nin (1978)  $>0,70$  değerlendirme seviyesine göre, üç ölçeğin de yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Yenilenen programa göre uygulanmakta olan BE derslerinin oluşturduğu motivasyonel iklim değerlendirildiğinde (Tablo 1); BE derslerine katılan çocukların “performans eğilimli iklim” çevresine ilişkin olarak çaba göstermeden sonuç elde etme düşüncesine pek sıcak

bakmadıkları anlaşılmaktadır. Buna karşılık, hata yapma konusunda az da olsa endişeli oldukları, yarışmacı eğilimlerinin de beden eğitiminin doğasında olması gerektiği kadar bulunduğu söylenebilir. “Öğrenme eğilimli iklim” çevresine ilişkin ise; “öğretmen kaynaklı öğrenme” eğiliminin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir.

Bu değerler çocukların derslerde beden eğitimi öğretmenlerine değer verdiklerini ve onların kendilerine rehberlik etmelerinden belirli ölçüde memnun olduklarını göstermektedir. “Öğrencinin öğrenme eğilimi” ise yüksek sayılabilecek düzeydedir. Genel değerlere baktığımızda ise uygulanmakta olan beden eğitimi derslerinin orta düzeyde “performans eğilimli iklim” çevresi oluşturduğunu, orta düzeyin üzerinde “öğrenme eğilimli iklim” çevresi oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bu değerler öğrencilerin beden eğitimi derslerine ilgi duyduklarını ve bir şeyler öğrenmeye hazır olduklarını yansıtmaktadır.

Motivasyonel iklime ilişkin bu araştırmadan elde edilen genel verilerle diğer araştırmacıların elde ettiği veriler Tablo 6’da yer almaktadır. Tablo 6 incelendiğinde; bu araştırmada elde edilen performans eğilimli iklime ilişkin genel veriler Digelidis ve diğ. (2003)’in, Theodosiou ve diğ. (2008), Sally ve diğ. (1998), Bryan (2006) ile Morgan ve diğ. (2005)’nin bulgularından istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük bulundu ( $p < .001$ ).

Öğrenme Eğilimli İklimine ilişkin genel veriler incelendiğinde; bu araştırmada elde edilen bulgular, Morgan ve diğ. (2005) ile Sally ve diğ. (1998)’nin bulgularıyla istatistiksel olarak benzer bulundu. Buna karşılık, Digelidis ve diğ. (2003), Theodosiou ve diğ. (2008)’nin bulguları bu araştırmada elde edilenlerden yüksek, Bryan’ın (2006) bulguları ise düşüktür. Bu farklar da istatistiksel açıdan anlamlı bulundu ( $p < .001$ ) (Tablo 6). Bu sonuçlar, araştırmaların yapıldığı ülkelerde BE derslerinde daha çok öğrenci merkezli eğitime ağırlık verildiğini düşündürmektedir.

Bu araştırma bulgularına göre BE derslerinin orta düzeyde “ego yönelimine” ve orta düzeyin üzerinde “görev yönelimine” neden olduğu görülmektedir (Tablo 2). Görev yöneliminin ego yöneliminden daha yüksek olması uygulamadaki BE dersleri açısından sevindiricidir. BE derslerine bağlı olarak ortaya çıkan hedef yönelimlere ilişkin bu araştırmadan elde edilen verilerle diğer araştırmacıların elde ettiği veriler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7 incelendiğinde; ego yönelimine ilişkin bu araştırmada elde edilen bulgular Digelidis (1999), Sally ve diğ. (1998) ile Theodosiou ve diğ. (2008)'nin bulgularıyla istatistiksel olarak benzerdir. Buna karşılık, Digelidis ve diğ. (2003)'nin elde ettiği veriler araştırma verilerine göre daha düşüktür. Bu veriler arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulundu ( $p < .001$ ).

Görev yönelimine ilişkin verilere bakıldığında ise; bu araştırmanın verileri ile Digelidis'in (1999) verilerinin istatistiksel olarak benzer olduğu görüldü. Buna karşılık, Digelidis ve diğ. (2003), Theodosiou ve diğ. (2008) ile Sally ve diğ. (1998)'nin verileri araştırmada bulunanlardan daha yüksektir. Veriler arasındaki bu farklar da istatistiksel olarak anlamlı bulundu ( $p < .001$ ), (Tablo 7). Bu araştırma bulgularına göre BE derslerinin oluşturduğu motivasyonel iklim çevresi içerisinde “performans eğilimi” azaldıkça “görev yöneliminin” anlamlı biçimde artması (veya tersi) beden eğitiminin genel amaçları açısından oldukça önemlidir.

Öğrencilerin BE derslerine karşı tutumları incelendiğinde (Tablo 4), “ders programına ilişkin tutumlarının “hoşlanma boyutu ve “yarar boyutu” ile öğretmene ilişkin tutumlarının “hoşlanma boyutu” ve “yarar boyutu” orta düzeyin üzerinde olumlu olduğu görülmektedir. BE dersine karşı “genel tutumları” da aynı düzeydedir. BE dersine karşı genel tutuma ilişkin bu araştırmadan elde edilen verilerle diğer araştırmacıların elde ettiği veriler Tablo 8’da yer almaktadır.

Tablo 8 incelendiğinde; BE dersine karşı genel tutumun “hoşlanma” boyutuna ilişkin verilere bakıldığında; bu araştırmanın verileri ile Bryan'ın (2006) elde ettiği veriler istatistiksel olarak benzerdir. Buna karşılık Bryan (2005) ve Subramaniam & Silverman (2007)'in verileri bu araştırma verilerinden daha düşüktür. Veriler arasındaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulundu ( $p < .001$ ).

Bu araştırmada, hedef yönelimlerle BE dersine karşı tutumun ilişkilerine bakıldığında (Tablo 5); “ego yönelimi” ile “BE dersine karşı genel tutum” ve BE dersine karşı tutumun “hoşlanma boyutu” ve “yarar boyutu” arasındaki pozitif ilişki istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Aynı şekilde “görev yönelimi” ile “BE dersine karşı genel tutum” ve BE dersine karşı tutumun “hoşlanma boyutu” ve “yarar boyutu” arasındaki negatif ilişki de istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu sonuçlar, öğrencilerin BE derslerine karşı her şartta ilgi duyduklarını ve derse katılmaktan hoşlandıklarını göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul BE derslerinin öğrenme iklimi çevresi oluşturacak şekilde düzenlenmesi, başarı yerine katılıma ve çabaya daha çok önem verilmesi, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların yaşam biçimi haline getirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve BE öğretmeni yetiştirme programlarının yeniden gözden geçirilerek güncellenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

**Tablo 6:** Performans ve öğrenme eğilimli iklime ilişkin araştırmadan elde edilen genel verilerle diğer araştırmacıların elde ettiği genel verilerin ilişkisi

İklim		Araştırma Grubu (11–13 Yaş)			Sally ve diğ. (1998) (Yaş 12,89)				Digelidis ve diğ. (2003) (11–14 Yaş)				
		N	Ort	ss	N	Ort	ss	p	N	Ort	ss	p	
Genel	Performans	662	3,16	0,64	132	2,55	1,06	,000*	262	2,61	0,09	,000*	
	Eğilimli İklim	662	3,81	0,75	132	3,62	1,04	,014	262	4,33	0,07	,000*	
		Morgan ve diğ. (2005) (13 Yaş)			Bryan (2006) (13 Yaş)				Theodosiou ve diğ. (2008) (11–12 Yaş)				
İklim		N	Ort	ss	p	N	Ort	ss	p	N	Ort	ss	p
Genel	Performans	118	2,86	0,68	,000*	114	2,01	0,51	,000*	109	2,52	0,97	,000*
	Eğilimli İklim	118	4,03	0,62	,003	114	2,32	0,68	,000*	109	4,32	0,59	,000*

p< .001\*

**Tablo 7:** Hedef yönelimlere ilişkin bu araştırmada elde edilen verilerle diğer araştırmacıların elde ettiği verilerin ilişkisi

Hedef Yönelim	Araştırma Grubu (11-13 Yaş)			Sally ve diğ. (1998) (10-14 Yaş)				Digelidis (1999) (10+0,5 Yaş)			
	N	Ort	ss	N	Ort	ss	p	N	Ort	ss	p
Ego Yönelimi	695	3,11	0,90	132	2,93	1,24	,020	182	2,99	0,93	,044
Görev Yönelimi	695	3,81	0,81	132	4,30	0,75	,000*	182	4,19	0,60	,000*

  

Hedef Yönelim	Digelidis (1999) (12+05 Yaş)				Digelidis ve diğ. (2003) (11,88 Yaş)				Theodosiou ve diğ. (2008) (11-12 Yaş)			
	N	Ort	ss	p	N	Ort	ss	p	N	Ort	ss	p
Ego Yönelimi	249	2,89	0,90	,001	262	2,71	0,08	,000*	109	3,44	0,88	,001
Görev Yönelimi	249	4,06	0,67	,001	262	4,34	0,05	,000*	109	4,31	0,50	,000*

p&lt; .001\*

**Tablo 8:** Beden eğitimine karşı genel tutuma ilişkin araştırmadan elde edilen verilerle diğer araştırmacıların elde ettiği verilerin ilişkisi

Tutum	Faktör	Araştırma Grubu (11-13 Yaş)			Bryan (2006) (13 Yaş)			
		N	Ort	ss	N	Ort	ss	p
BE Dersine Genel Tutum	Hoşlanma Boyutu	636	3,84	0,77	817	3,73	0,82	,007
	Yarar Boyutu	636	3,80	0,71	817	3,62	0,76	,000*

Tutum	Faktör	Bryan (2005) (13 Yaş)				Subramaniam & Silverman (2007) (13 Yaş)			
		N	Ort	ss	p	N	Ort	ss	p
BE Dersine Genel Tutum	Hoşlanma Boyutu	114	2,36	0,86	,000*	995	3,59	0,90	,000*
	Yarar Boyutu	114	2,30	0,78	,000*	995	3,48	0,85	,000*

p&lt; .001\*

**KAYNAKLAR**

- Barić, R. and Horga, S. (2006). Psychometric Properties of The Croatian Version of Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (CTEOSQ). *Kinesiology*, 38 (2006) 2:135–142.
- Bryan, C.L., (2006). Self-Determination in Physical Education: Designing Class Environments to Promote Active Lifestyles, p. 17-21, 30-32, 128,129
- “Commission of the European Communities (presented by the commission)”, Brussels, 11.07.2007, com (2007) 391 final, s. 2–11, [Available online at:[http://ec.europa.eu/sport/white-paper/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/sport/white-paper/index_en.htm)], Retrieved on February 15, 2009.
- Digelidis, N., A. Papaioannou (1999). Age-Group Differences in Intrinsic Motivation, Goal Orientations and Perceptions of Athletic Competence, Physical Appearance and Motivational Climate in Greek Physical Education, *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, ISSN 0905-7188, p. 375-380
- Digelidis, N., A. Papaioannou, K. Laparidis, T. Christodoulidis (2003). A One-Year Intervention in 7th Grade Physical Education Classes Aiming To Change Motivational Climate and Attitudes Towards Exercise, *Psychology of Sport and Exercise* 4 (2003) 195–210
- Duda, J.L., & Whitehead, J. (1998). Measurement of Goal Perspectives in The Physical Domain, In J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21–48).
- Ferrer-Caja, E. & Weiss, M. R. (2000). Predictors of Intrinsic Motivation Among Adolescent Students in Physical Education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267–279.
- Haslofça, F. (2009). İlköğretim Okullarında Ders İçi Ve Ders Dışı “Çocuk Atletizmi” Uygulamalarının Oluşturacağı Motivasyonel İklimin Hedef Yönelimler Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü – Beden Eğitimi ve Spor - Sporda Psikososyal Alanlar Anabilim Dalı, İzmir 2009, s. 38-42
- Jagacinski C. M., J. L. Duda (2001). A Comparative Analysis of Contemporary Achievement Goal Orientation Measures, *Educational and Psychological Measurement*, 61; 1013.
- Kelloway, E.K. (1998), Using Lisrel for Structural Equation Modeling, United States of America, Sage Publications.
- Koka, A., V. Hein, (2003). Perceptions of Teacher’s Feedback and Learning Environment as Predictors of Intrinsic Motivation in Physical Education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4 (2003) 333–346.
- Morgan, K., Carpenter, P., (2002). Effects Of Manipulating The Motivational Climate in Physical Education Lessons, *European Physical Education Review*, Volume 8 (3): 207–229.
- Morgan, K. (2005). Promoting a Mastery Motivational Climate in PE. *Pedagogic Research and Development Fund*, 2005/06.
- Morgan, K., Kingston, K. (2005). Development of a Self-Observation Mastery Intervention Programme For Teacher Education, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan, 14-17 September 2005, s. 2
- Morgan, K., Sproule, 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, No. 1, February 2005, pp. 113–135.
- Mouratidou, K., G. Stavroula, D. Chatzopoulos (2007). Physical Education And Moral Development: An Intervention Programme to Promote Moral Reasoning Through Physical Education in High School Students. *European Physical Education Review*, 2007; 13; 41-44.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*, New York, McGraw-Hill. Papaioannou, A. (1994). Development of A Questionnaire to Measure Achievement Orientations in Physical Education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65 (1), 11–20.
- Parish, L.E., & Treasure, D.C. (2003). Physical Activity and Situational Motivation in Physical Education: Influence of The Motivational Climate and Perceived Ability, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173–182.
- Reinbotha, M., J. L. Duda (2006). Perceived Motivational Climate, Need Satisfaction and Indices of Well-Being in Team Sports: A Longitudinal Perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7 (2006) 269–286.
- Sally A. White, Maria Kavussanu and Shannon M. (1998). Goal Orientations and Perceptions of the Motivational Climate Created by Significant Others, *Guest European Journal of Physical Education*, 1998, 3, 212–228
- Savlara, M. I., M. J. A. Abbott, J. Bognár (2006). A Preliminary Study to Investigate The Influence of Different Teaching Styles on Pupils' Goal Orientations in Physical Education. *European Physical Education Review* 2006; 12; 51.
- Spray, C. (2002). Motivational Climate and Perceived Strategies to Sustain Pupils' Discipline in Physical Education, *European Physical Education Review*, Volume 8 (1) p. 5–20.
- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2000). Validation of Scores From an Instrument Assessing Student Attitude Toward Physical Education, *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4, 29–43.
- Subramaniam, P. R., S. Silverman (2007). Middle School Students' Attitudes Toward Physical Education, *Teaching and Teacher Education*, 23 (2007) 602–611.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Beden Eğitimi Dersi (1.-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü Devlet Kitapları Müdürlüğü, s. 11.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı (1.-4. Sınıflar)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, s. 4-7.
- Theodosiou, A., A., Papaioannou, (2005). Motivational Climate, Achievement Goals and Metacognitive Activity in Physical Education and Exercise Involvement in Out-Of-School Settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 2005, Shylaja, Xml Model 2 – pp. 1–19.
- Theodosiou, A., K. Mantis and A. Papaioannou (2008). Student Self-Reports of Metacognitive Activity in Physical Education Classes. Age-Group Differences And The Effect Of Goal Orientations And Perceived Motivational Climate. *Educational Research and Review*, December 2008, Vol. 3 (12), pp. 353–364.
- Wanga, C.K. J., S. J.H. Biddle, A. J. Eliot (2007). The 2x2 Achievement Goal Framework in A Physical Education Context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8 (2007), 147–168.