

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI



DENETİM ODAĞININ BEDEN EĞİTİMİNDE OLUŞAN
BAŞARI DUYGULARINA ETKİSİ: BAŞARI GÜDÜSÜ VE
ÖĞRETMEN DESTEĞİNİN ROLLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET CEYLAN

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Ünal KARLI

BOLU, AĞUSTOS - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Mehmet CEYLAN tarafından hazırlanan “**Denetim Odağının Beden Eğitiminde Oluşan Başarı Duygularına Etkisi: Başarı Güdüsü ve Öğretmen Desteğinin Rollerini**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 21/07/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

.....

Üye

.....

Üye

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 20/06/2023 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %4 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2023/63 protokol sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
MEHMET CEYLAN

ÖZET

**DENETİM ODAĞININ BEDEN EĞİTİMİNDE OLUŞAN BAŞARI
DUYGULARINA ETKİSİ: BAŞARI GÜDÜSÜ VE ÖĞRETMEN
DESTEĞİNİN ROLLERİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
MEHMET CEYLAN
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. ÜNAL KARLI)**

**BOLU, AĞUSTOS - 2023
XI + 73**

Bu araştırmanın iki amacı vardır; birincisi denetim odağının beden eğitimi dersi için oluşan başarı duygularına etkisini ve bu etkide başarı güdüsünün aracı rolünü ortaya koymak, ikincisi ise beden eğitimi öğretmeni desteği ile denetim odağı, başarı duyguları ve başarı güdüsü arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma örneklemini 2022-2023 bahar yarıyılında Kırıkkale’de öğrenim gören 894 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgular; iç denetim odağının beden eğitimi için oluşan pozitif başarı duygularını etkilediğini ve bu etkide başarı güdüsünün aracı olduğunu ortaya koymuştur. İç denetim odağı başarı güdüsü ile birlikte pozitif başarı duygularındaki değişimin %19’unu açıklamaktadır. Yapılan analizler dolaylı etkinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Dış denetim odağının ise beden eğitimi için oluşan negatif başarı duygularını etkilediği ve bu etkide başarı güdüsünün aracı rolü olduğu bulunmuştur. Dış denetim odağı başarı güdüsü ile birlikte negatif başarı duygularındaki değişimin %34’ünü açıklamaktadır. Yapılan analizler sonucunda aracı etkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, beden eğitimi öğretmeni desteği ile pozitif başarı duyguları arasında pozitif yönde, negatif başarı duyguları arasında ters yönde ilişki varken, dış denetim odağı ile ters yönde, iç denetim odağı ve başarı güdüsü ile pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak bu çalışma; denetim odağının ve başarı güdüsünün çocukların beden eğitimi alanında başarılı olabilmelerinde önemli unsurlardan birisi olan başarı duygularında belirleyici değişkenler olduğunu ortaya koymuştur.

ANAHTAR KELİMELE: Başarı Motivasyonu, Kontrol Odağı, Öğrenci Kişilikleri, Beden Eğitimi, Spor

ABSTRACT

THE EFFECT OF LOCUS OF CONTROL ON ACHIEVEMENT EMOTIONS IN PHYSICAL EDUCATION: THE ROLES OF ACHIEVEMENT MOTIVE AND TEACHER SUPPORT

MSC THESIS

MEHMET CEYLAN

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION TEACHING

(SUPERVISOR: PROF. DR. ÜNAL KARLI)

BOLU, AUGUST 2023

XI + 73

The purpose of the study was two-fold; the first aim was to investigate the impact of locus of control on achievement emotions for physical education and to explore the mediating role of achievement motive in this impact, the second aim was to determine the relationship between locus of control, achievement emotions, and achievement motive with the support of physical education teachers. The sample of the study was composed of 894 secondary-school students. The results showed that internal locus of control had an effect on positive achievement emotions for physical education and revealed the mediating role of achievement motive on this effect. Internal locus of control together with achievement motive explains the 19% of the variation in positive achievement emotions. The conducted tests also revealed the significance of the indirect effect. Besides, results pointed the effect of external locus of control on negative achievement emotions for physical education and indicated the mediating role of achievement motive in this effect. External locus of control together with achievement motive explained 34% of the variance in negative achievement emotions and the mediating effect was deemed significant. Additionally, physical education teacher support showed positive relation with positive achievement emotions, negative relation with negative achievement emotions, negative relation with external locus of control, and positive relation with internal locus of control and achievement motive. Finally, study revealed locus of control's and achievement motive's significant role in achievement emotions which is one of the important factor for achievement in physical education.

KEYWORDS: Achievement Motivation, Locus of Control, Student Personalities, Physical Education, Sports

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	viii
TABLO LİSTESİ	ix
TEŞEKKÜR	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Hipotezleri	5
1.4 Araştırmanın Önemi	6
1.5 Sayıtlılar.....	8
1.6 Sınırlılıklar	8
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1 Beden Eğitimi ve Spor.....	9
2.2 Öğrenme	10
2.3 Duygular	11
2.3.1 Akademik Duygular	12
2.4 Öğrenme ve Duygular.....	18
2.5 Denetim (Kontrol) Odağı.....	19
2.5.1 İç denetim	20
2.5.2 Dış denetim.....	22
2.5.3 Rotter'ın Sosyal Öğrenme Kuramı	22
2.6 Başarı Güdüsü.....	23
2.7 Öğretmen Desteği	24
3. YÖNTEM.....	26
3.1 Araştırmanın Modeli.....	26
3.2 Evren ve Örneklem	26
3.3 Veri Toplama Araçları	27
3.3.1 Beden Eğitimi için Başarı Duyguları Ölçeği (BE-BDÖ)	27
3.3.2 Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (Ergen Formu):.....	34
3.3.3 Spora Katılım Güdüsü Ölçeği (Başarı Güdüsü Alt Boyutu):	35
3.3.4 Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği (Algılanan Öğretmen Desteği Alt Boyutu):	35
3.4 Verilerin Toplanma Süreci	35
3.5 Verilerin Analizi	36
4. BULGULAR	37

5. TARTIŞMA	46
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	54
6.1 Sonuç	54
6.1 Öneriler	54
7. KAYNAKLAR.....	56
8. EKLER.....	66



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1. Hipotezlere İlişkin Aracı Model	5
Şekil 3.1. DFA Yol Diyagramı (1. Düzey)	30
Şekil 3.2. DFA Yol Diyagramı (2. Düzey)	33
Şekil 4.1. Ölçme Modeli 1	38
Şekil 4.2. Aracı Değişkenli YEM 1	39
Şekil 4.3. YEM Analiz Sonuçları 1	40
Şekil 4.4. Ölçme Modeli 2	42
Şekil 4.5. Aracı Değişkenli YEM 2	43
Şekil 4.6. YEM Analiz Sonuçları 2	44



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Katılımcıların Sınıf ve Cinsiyet Bilgileri	27
Tablo 3.2. BE-BDÖ DFA Sonuçları	29
Tablo 3.3. Birinci Düzey BE-BDÖ Hata Varyansı, t-değerleri, Regresyon Katsayısı ve Faktör Yük Değerleri.....	30
Tablo 3.4. Madde Toplam Korelasyonu.....	31
Tablo 3.5. BE-BDÖ Cronbach's Alpha, Eş Değer Yarılar (Spearman Brown) ve Test-Tekrar Test Değerleri	32
Tablo 3.6. İkinci Düzey BE-BDÖ Hata Varyansı, t-değerleri, Regresyon Katsayısı ve Faktör Yük Değerleri.....	34
Tablo 4.1. Değişkenlerin Artimetik Ortalama, Standart Sapma ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri	37
Tablo 4.2. İç Denetim Odağı, Pozitif Başarı Duyguları ve Başarı Güdüsü YEM Analiz Sonuçları	40
Tablo 4.3. Dış Denetim Odağı, Negatif Başarı Duyguları ve Başarı Güdüsü YEM Analiz Sonuçları	44
Tablo 4.4. Öğretmen Desteğine İlişkin Korelasyon Sonuçları.....	45

Kalbimde sonsuza dek yaşayacak olan kardeşim **Melih CEYLAN**'a ve
Hayatıma neşe ve güzellik katmakta olan kardeşim **Mikail Musab CEYLAN**'a...

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim ve akademik hayata başlama serüvenim sırasında danışmanım sayın Prof. Dr. Ünal KARLI'ya; bilgi ve tecrübesinden ödün vermeksizin paylaşması, yaptığı eleştirilerle öğrenmemi sağlaması, özellikle istatistiki bilgisiyle bu yöne ilgimi kazandırmasından dolayı göstermiş olduğu özen ve anlayış için sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

Bu günlere gelmemi sağlayan, hayatım boyunca üzerime titreyen annem ve babam;

Gülten ve Kemal CEYLAN'a,

Verilerimi toplama aşamasında bana büyük yardım sağlayan sevgili nişanlım;

Kevser TAMDEMİR'e,

Hem akademik hem de sosyal hayatımda maddi ve manevi desteğini hiç esirgemeyen hocalarım;

Arş. Gör. Buğra AKAY, Arş. Gör. Göksu ÇİNİ ve Dr. Öğr. Üyesi Kübra ALTUNSOY'a

EN YÜREKTEN SAYGI VE ŞÜKRANLARIMI SUNARIM...

Mehmet CEYLAN

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Öğrencilerin eğitim hayatları boyunca, başarı ve başarısızlık yaşadıkları ortamların varlığı oldukça kritiktir. Modern, meritokratik bir toplumda eğitim başarısının kapsayıcı etkisi, öğrencinin başarılı ya da başarısız olması istihdam, yoksulluk, işsizlik, kariyer, sosyal ilişkiler ve sağlık gibi durumları etkilerken, bireysel başarıda fırsatları ve gelişimsel yörüngeleri çeşitlendirmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002; Pekrun ve Perry, 2014).

Dünyadaki eğitim sistemi çocukların hayatını başarıya ulaşmak için yol aradığı akademik bir mücadeleye sokar. Bu mücadelede, günümüz eğitim dünyası okulları, öğrencilerine kaliteli eğitim verebilmek için her türlü çabayı göstermektedir (Preeti, 2013).

Uzun yıllardır eğitimciler ve araştırmacılar hangi değişkenlerinin öğrenci başarısını etkilediğini tartışıyorlar (Darling-Hammond, 2000). Öğrenci başarısı öğrencilerin kişisel farklılıklarından, ebeveynlerinden, öğretmenlerinden ve okul yöneticileri ile olan etkileşimlerinden, ayrıca öğrenciyi çevreleyen okul bölgeleri, mahalleler, yerel ekonomi, politika ve çok kültürlü ilişkiler dahil olmak üzere daha büyük sistemler gibi çok sayıda değişken tarafından etkilenir (Bertolini, Stremmel ve Thorngren, 2012).

Bronfenbrenner'ın (1979, ss. 209–220) ekolojik teorisine göre öğrencilerin öğrenmesinde iki durumun etkili olduğu kabul edilmektedir. Bunlardan ilki öğrencinin özellikleri ve içinde bulunduğu ortamlar, ikincisi ise bunlar arasındaki ilişkiler. Yapılandırmacı yaklaşım da ekolojik model gibi öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlardan birisidir (Bağcı ve Yalın, 2018). Bu iki yaklaşıma göre etkenlerin merkezinde “öğrenen (öğrenci)” yer almaktadır (Anderson, Boyle ve Deppeler, 2014; Bağcı ve Yalın, 2018). Ekolojik ve yapılandırmacı model incelendiğinde tüm bu etkenlerin merkezi olan öğrenciyi iyi tanımak ve anlayabilmek, öğrenme ve başarılarını etkileyecek olan unsurların düzenlenmesine fayda sağlayabilir.

Başarı ve öğrenme; çocukların beklenti ve değerleri, yetkinlik algıları, görevlerin zorluğuna ilişkin algıları, hedefleri, öz değerlendirmeleri,

motivasyonları, cinsiyetleri, kişilikleri ve duyguları gibi birçok durumdan etkilenirken (Andrade ve Valtcheva, 2009; Olpak ve Korucu, 2014; Wigfield ve Cambria, 2010a), alanyazın incelendiğinde denetim (kontrol) odağının ve başarı duygularının öğrencilerin öğrenme ve başarısını etkileyen unsurlar olduğu görülmektedir (Bağcı ve Yalın, 2018; Kutanis, Mesci ve Övdür, 2011; Nunn ve Nunn, 1993; Pekrun, 2000).

Denetim odağı, kişilerin davranışları sonucunda ortaya çıkan durumun neye atfedildiği ile ilgilidir ve kişi davranışı sonrasında ortaya çıkan sonucun veya durumun dayandırıldığı sebebe ve kaynağa bağlı olarak iç denetim ve dış denetim olmak üzere ikiye ayrılır. Örneğin kişi davranışının sonucunda ortaya çıkan durumu şansa, kadere, doğaya ve dış güçlere bağlıyorsa dış denetimli, kendi becerisi, yeteneği, çabası, gayreti gibi durumlara bağlıyorsa ise iç denetimli olmaktadır (Lefcourt, 1991; Rotter, 1966, 1975). Denetim odağı, öğrenme güçlüğü ve tutumu bağlamında alanyazında hayati kavramlardan birisidir. Öğrencinin öğrenmesi ve performansının etkililiğini sürdürmesinde de önemli rol oynar (Kutanis ve diğerleri, 2011). Aynı zamanda denetim odağının öğrencilerin akademik ortamda başarılarını, öğrenmelerini ve performanslarını önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir (Spector, 1982). Bu yüzden öğrenme ortamının oluşturulmasında ve öğrenciyi anlayabilme noktasında denetim odağı dikkate alınmaya değerdir (Bağcı ve Yalın, 2018).

Öğrenci başarısını, öğrenmesini ve performansını etkileyen bir diğer faktör ise başarı duygularıdır. Başarı duyguları başarı etkinliklerine veya sonuçlarına bağlı duygulardır. Öğrenmeden zevk alma veya sıkılma, başarılı olabilmek için duyulan umut, öğrenme sonunda başarı için duyulan gurur ve başarısızlık için duyulan utanç başarı duyguları için örnek duygulardır (Pekrun, 2000, 2006, 2019, s. 143). Başarı duyguları eğitim ortamlarında her yerde bulunurlar. Öğrenciler sık sık zevk, umut, gurur, öfke, hayal kırıklığı, kaygı, utanç veya can sıkıntısı gibi duyguları yaşamaktadırlar. Bu duygular çok yoğun olabilir ve bugün biliyoruz ki öğrenme, performans ve refah üzerinde derin etkiler yaratabilirler (Pekrun, 2014, s. 8, 2019, s. 143).

JilardiDamavandi ve arkadaşları (2011) öğrencilerin akademik başarılarında bireysel farklılıkların rol oynamakta olduğunu söylemektedirler. Denetim odağı ve

başarı duyguları da bireylerde farklılık göstermektedir. Denetim odağının yönünü etkileyen bireysel farklılıkların oluşumunda bireyin bilişsel, duygusal, sosyal gelişimi, öğrenimi, örnek aldığı rol modeller, deneyimi, olaylara bakış açısı ve beklentileri etkili olmaktadır (Efilti, 2008). Durumsal algılar, bilişsel değerlendirmeler, nöro-hormonal süreçler ve duygusal geri bildirim dahil olmak üzere çok sayıda bireysel farklılıklar da başarı duygularını oluşturabilir ve kontrol edebilir (Pekrun, 2019, s. 144).

Alanyazın incelendiğinde dış denetim odağına sahip kişiler ile negatif başarı duygularına sahip kişilerin, iç denetim odağına sahip kişilerin de pozitif başarı duygularına sahip olan kişiler ile benzer özellikler taşıdığı görülmüştür. Örneğin nörobilim olumlu duyguların öğrenmeye yardımcı olduğunu, olumsuz duyguların ise onu engellediğini açıklamaktadır (Destacamento, 2018). İç denetim odağına sahip olan kişilerin de öğrenme, geliştirme ve görevlerde ustalaşma arzusuna sahip oldukları ve öğrenmeye daha açık oldukları bilinmektedir (Albert ve Dahling, 2016). Dış denetim odağına sahip olan kişilerin ise akademik performansta dezavantaj gösterme eğiliminde oldukları (Nunn ve Nunn, 1993) ve başarısızlık yaşadıkları yaygın olarak araştırmalarda rapor edilmiştir (Dudley-Marling, Snider ve Tarver, 1982). Ayrıca, negatif duyguların da öğrenme zevki, performanstan kaçınma gibi öğrenme önünde engel oluşturduğu bilinmektedir (Pekrun, Elliot ve Maier, 2006). Tüm bu bilgiler ışığında, iç denetim odağının pozitif başarı duygularını, dış denetim odağının da negatif başarı duygularını yordamada etkili olabileceği düşünülebilir.

Başarı duyguları ve denetim odağı sadece öğrencilerin performansı ile ilgili değildir, aynı zamanda onların psikolojik ve fiziksel iyi oluşlarıyla da ilgilidir (Pekrun ve Perry, 2014). Mesela iç denetimlilik ile fiziksel iyi oluş arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koyan bir araştırmada Wallston ve Wallston (1978) araştırmalarında içten denetimlilerin fiziksel olarak daha iyi olduklarını, kilo verme ve sigara kullanımı gibi durumlarla baş etme noktasında daha başarılı/etkili olduklarını tespit etmişlerdir. Bu nedenle duyguların kontrolü ve boşaltılmasında etkili olan fiziksel aktiviteyi içeren ve duyguların kontrolünde önemli yeri olan (Kuter ve Kuter, 2012), fiziksel ve psikolojik iyi oluşu destekleyen ve geliştiren beden eğitimi dersi için denetim odağı ve başarı duyguları ayrıca önemlidir.

Başarı güdüsüne sahip insanlar hedeflerine yönelik istekli, gayretli ve zorluklara meydan okuyan kimselerdir (Kuruüzüm, Irmak ve Çetin, 2010). İç denetimli bireyler de başarı veya başarısızlıklara daha fazla önem verirlerken (Küçükkaragöz, 1998), dış denetimli bireylere göre daha fazla öğrendikleri, yeni bilgi edinmede daha istekli davrandıkları ve bilgiyi daha iyi kullandıkları belirlenmiştir (Spector, 1982). İç denetimli olan bireylerin dış denetimli olan bireylere göre başarıyı daha çok istemeleri onların dolaylı olarak başarı güdülerinin daha yüksek olacağını düşündürebilir. Beden eğitimi dersinde öğrencilerin iç denetimli olmalarının başarı güdüsünü etkileyebileceği de söylenebilir.

Başarı güdüsü yüksek olan öğrencilerin başarı umudu yüksekken, başarısızlık korkusu gibi negatif duyguları daha düşüktür (Sılay, 2009). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin başarı güdülerinin yüksek olmasının olumlu duyguların ortaya çıkmasında etkili olabileceği söylenebilir. Pekrun'nun (2000, 2006) kontrol-değer teorisine göre kişinin kontrol edebildiği ve değer verdiği etkinliklerde başarı duygularının yönü olumlu olarak değişebilmektedir. Dolayısıyla buradan, başarı güdüsüne sahip olan beden eğitimi dersindeki öğrencilerin başarı duygularını olumlu yönde etkilenebileceği çıkarımı yapmak mümkündür.

Başarı güdüsünün yanında, yapılan araştırmalar öğretmen desteğinin de başarı duyguları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ahmed, Minnaert, Werf ve Kuyper'in (2010), Lei, Cui ve Chiu'nun (2018) ve Liu, Gong, Zhang, Yu ve Zhou'nun (2021) yaptıkları araştırmalar öğretmen desteğinin öğrencilerin pozitif başarı duygularını olumlu olarak etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar beden eğitimi öğretmeni desteğinin de öğrencilerin güdülenmelerini artırmada önemli rol oynayabileceğini göstermektedir. Ancak beden eğitimi alanında başarı duyguların nasıl etkilendiğiyle ilgili alanyazında yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bir öğrencinin denetim odağını ve başarı duygularını anlamak, onların nelerden etkilendiğini bilmek, öğrencilerin öğrenme ortamlarını nasıl algıladıklarına ve bunun ilerlemeye nasıl aracılık edebileceğine dair bazı bilgiler sağlar (Nunn ve Nunn, 1993; Pekrun, 2000). Dolayısıyla başarı duyguları ve denetim odağını birlikte inceleyip, farklı bakış açıları ile yaklaşarak derinlik kazandırmak bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, denetim odağının (iç-dış) beden eğitimi için oluşan başarı duygularını (pozitif-negatif) yordama gücünü tespit etmek ve başarı güdüsünün bu ilişkideki aracı rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca, beden eğitimi öğretmeni desteği ile denetim odağı (iç-dış), beden eğitimi için oluşan başarı duyguları (pozitif-negatif) ve başarı güdüsü arasındaki ilişkileri belirlemek ikincil bir amacı oluşturmaktadır.

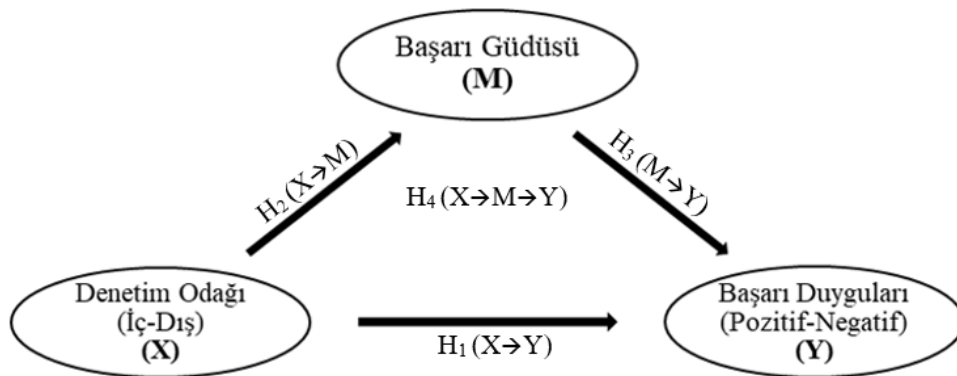
1.3 Araştırmanın Hipotezleri

H₁: Denetim odağı beden eğitimi için oluşan başarı duygularının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır. **a:** İç denetim odağı beden eğitimi için oluşan pozitif başarı duygularını, **b:** Dış denetim odağı beden eğitimi için oluşan negatif başarı duygularını anlamlı olarak yordamaktadır.

H₂: Denetim odağı başarı güdüsünün istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır. **a:** İç denetim odağı başarı güdüsünü pozitif yönde, **b:** Dış denetim odağı başarı güdüsünü ters yönde anlamlı olarak yordamaktadır.

H₃: Başarı güdüsü, beden eğitimi için oluşan başarı duygularının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır. **a:** Başarı güdüsü beden eğitimi için oluşan pozitif başarı duygularını pozitif yönde, **b:** Başarı güdüsü beden eğitimi için oluşan negatif başarı duygularını ters yönde anlamlı olarak yordamaktadır.

H₄: Başarı güdüsü, denetim odağı ile beden eğitimi için oluşan başarı duyguları arasındaki ilişkiye aracılık eder. **a:** Başarı güdüsü, iç denetim odağı ile beden eğitimi için oluşan pozitif başarı duyguları arasındaki ilişkiye, **b:** Başarı güdüsü, dış denetim odağı ile beden eğitimi için oluşan negatif başarı duyguları arasındaki ilişkiye aracılık eder.



Şekil 1.1. Hipotezlere İlişkin Aracı Model

H5: Beden eğitimi öğretmen desteği ile iç denetim odağı, pozitif başarı duyguları ve başarı güdüsü arasında pozitif yönde, dış denetim odağı ve negatif başarı duyguları arasında ters yönde ilişki vardır.

1.4 Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde, başarı duygularının ve denetim odağının öğrencilerin sadece öğrenmeleri ve performanslarını etkilemediği, ayrıca psikolojik iyi oluşu, refah düzeyini ve hayat tatmini gibi konuları da doğrudan etkilediği görülmüştür (Kutanis ve diğerleri, 2011; Pekrun, 2014, s. 8, 2019, s. 142). Bu yüzden öğrencilerin hayatlarını şekillendiren bu iki konuya derinlik kazandırmak önem arz etmektedir.

İç denetim odağı ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişki literatürde yaygın olarak rapor edilmiştir (Dudley-Marling ve diğerleri, 1982; Spector, 1982). İç denetim odağına sahip olanlar, öğrenmeleri ve ilerlemeleri üzerinde kontrol sahibi olduklarına inandıkları için, dış denetime sahip olanlara göre akademik performansta bir avantaj gösterme eğilimindedir (Nunn ve Nunn, 1993). Başarı ihtiyacı yüksek olan kişilerin de kendi yetenekleri ve becerilerine inancı daha fazladır, yani daha iç denetimlilerdir (Rotter, 1966). Dudley-Marling vd. (1982) öğrencilerin içsel denetimli olarak eğitilmesini, dolayısıyla akademik başarıya ulaşmanın daha kolay olacağını söylemektedir.

Denetim odağı ile ilgili ülkemizde tükenmişlik (Sarıkaya, 2007; Tümkiye, 2000), davranış (Tabak, Erkuş ve Meydan, 2010; Terzi, 2011), epistemolojik inançlar (Kıralp, Şahin ve Dinçyürek, 2008) ve sosyallik (Durna ve Şentürk, 2012) gibi birçok konuda çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde tüm değişkenlerde olmak üzere iç denetimlilerin lehine bir durum söz konusudur. Çalışmalar; içsel denetimlilerin yüksek derecede olumlu benlik kavramına sahip, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli olduklarını ortaya koymaktadır. Dıştan denetimlilerin ise çeşitli konularda daha az yeterliliği olan, daha düşük beklenti düzeyine sahip, depresif özellikler taşıyan, daha kaygılı ve pasif olduklarını ortaya koymaktadır (Küçükkaragöz, 1998).

Denetim odağının gelişim yönünü (iç-dış) belirleyen ön koşulların bilinebilmesi, denetim odağını içsel olarak geliştirmede yarar sağlayabilir (Yeşilyaprak, 2006, aktaran Sürgen, 2014). Bu kısımda literatürde hâlâ eksikliği görülen başarı duygularının denetim odağı ile olan ilişkisi özellikle beden eğitimi alanı için araştırılmaya değerdir. Çünkü, denetim odağı kişilik özelliği olarak

görülmektedir ve kişilik özellikleri duyguların oluşumunda etkilidir (Doğan, 2013). Beden eğitimi ve spor dersi ortamında ise duygular oldukça yoğun yaşanmaktadır.

Başarı üzerine yapılan çalışmalar zekâ, hafıza ve problem çözme becerisi gibi faktörlerin önemi üzerine yoğunlaşırken duygular göz ardı edilmiştir (Pekrun, 2017). Duygular insanın öğrenmesi, gelişimi, başarısı ve sağlığı için önemlidir (Pekrun, 2000). Öğrencilerin bilişsel gelişiminde, kişiliklerinde ve fiziksel iyi oluşta duygular önemli bir etkiye sahiptir (Destacamento, 2018). Dahası, duygular okul ortamında gerçekleşen öğrenme, sınıf ve ders performansı ile doğrudan bağlantılıdır ve başarıyı doğrudan etkiler (Bolitho, 2017; Pekrun, 2000; Pekrun ve Perry, 2014).

Öğrenme ve başarı durumları öğrenci üzerinde birçok farklı duyguyu uyandırmaktadır (Pekrun, 1992). Örneğin, bir öğrenci önemli bir sınava girdiğinde başarıyı ummuş, başarısızlıktan korkmuş veya hazırlıksız olduğu için çaresiz hissetmiş olabilir. Ancak duygusal olarak kayıtsız hissetmiş olması olası değildir. Ayrıca, duygusal uyarılması muhtemelen ders çalışma motivasyonunu, konsantrasyonunu ve dolayısıyla performansını farkında olmadan etkilemiş olabilir (Pekrun ve Perry, 2014). Öğrenme ve başarı etkinliği olan tüm durumlarda uyanan bu duygulara ise başarı duyguları denilmektedir (Linnenbrink-Garcia ve Pekrun, 2011).

Başarı duyguları pozitif ve negatif duygulardan oluşmaktadır. Pozitif duyguların yüksek olması öğrenirken ya da öğrenme sonunda kişiyi olumlu olarak etkilerken, negatif duyguların yüksek olması ise olumsuz olarak etkilemektedir (Pekrun, 2006). Alanyazın incelendiğinde dış denetimli olan bireylerin öğrenme ve başarısı olumsuz olarak etkilenirken, iç denetimlilerin olumlu olarak etkilendiği görülmektedir (Spector, 1982; Nunn ve Nunn, 1993). Ayrıca, araştırma bulgularının iç denetimli bireylerin başarı odaklı olduğunu (Dudley-Marling, Snider ve Tarver, 1982) vurguladığı göz önünde bulundurulduğunda başarı odaklılığın pozitif başarı duygularını etkilemesini beklemek olasıdır.

Başarı güdüsünün, öğrencilerin hedeflerine ulaşmada istekli ve gayretli davranmalarını, zorluklara meydan okumalarını sağladığı bilinmektedir (Kuruüzüm ve diğerleri, 2010). Diğer yandan başarı güdüsünün olumlu duyguları etkilediği de söylenebilir (Sılay, 2009). Öğretmen desteğinin ise hem başarı güdüsüne hem de başarı duygularına olumlu etkileri vardır (Ahmed ve diğerleri, 2010; Lei ve diğerleri, 2018; Liu ve diğerleri, 2021). Beden eğitimi için başarı

duygularının etkilendiği ön koşulların bilinmesi, olumlu olarak uyandırılması bakımından önem arz etmektedir.

Bu çalışma, iç ve dış denetim odağı ile beden eğitimi öğrencilerinin pozitif ve negatif başarı duyguları arasındaki ilişkiyi incelemekte ve başarı güdüsünü aracı değişken olarak etkisini ele almaktadır. Ayrıca beden eğitimi öğretmeni desteğinin denetim odağı, başarı duyguları ve başarı güdüsündeki etkisi de incelenmektedir. Alanyazında, beden eğitimi dersinde denetim odağı, başarı duyguları ve diğer faktörlere yönelik algılarına ilişkin konulara araştırmalarda yeterince yer verilmediği görölmektedir. Bu yönde yapılacak çalışmaların ortaya koyacağı farklılıkların beden eğitimi öğrencilerinin motivasyon ve performansları üzerindeki etkilerini anlamak için önemli bir kaynak sağlayacağı düşünölmektedir. Buradan yola çıkarak bu araştırmada iç ve dış denetim odağının beden eğitimi için pozitif ve negatif başarı duyguları arasındaki ilişkisi tespit edilerek, başarı güdüsünün aracı değişken olarak etkisini incelemek, alanyazında önemi ortaya koyulan denetim odağı ve başarı duygularına derinlik kazandırmak bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

Ayrıca bu çalışma, eğitim ortamlarının, öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu ve olumsuz duyguları önleme ve değiştirme perspektiflerinin ötesinde, beden eğitimi dersleri için öğrenmeyi teşvik edecek şekilde tasarlanması için yol gösterici bulguları ortaya koyması bakımından faydalı olacaktır.

1.5 Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek sorularını samimi ve içten cevapladığı.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, ölçölmek istenilen özellikleri ölçtüğu.

1.6 Sınırlılıklar

1. Araştırmanın evreni; bu araştırma 2022-2023 yılında Kırıkkale’de faaliyet gösteren rastgele seçilmiş ortaokul düzeyindeki 8 okulda öğrenimini sürdüren 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan seçilen öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırmada veri toplama yöntemi ölçek uygulama yöntemiyle sınırlıdır.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Beden Eğitimi ve Spor

Beden eğitimi ve spor dersi, ağırlıklı olarak fiziksel bağlamda öğrenimi içeren bir derstir. Buradaki öğrenmenin amacı; fiziksel aktivite ve sporda belirli bilgi ve beceri anlayışını geliştirmek, fiziksel gelişim ve yeterliliğe teşvik etmektir (Penney ve Chandler, 2000).

Beden eğitimi, insanın beden yoluyla gerçekleştirdiği eğitim türüdür. Beden eğitiminin amacı insanın kişiliğini bütün olarak eğitmektir (Mirzeoğlu, 2014, s. 30). Beden eğitimindeki “spor” kavramı ise yarışma, rekabet ve performansa dayalı, kazanan ve kaybedenin olduğu bir olgudur. Bilinen anlamı dışında ise, diğer insanlarla tanışma ve iletişim kurma, farklı sosyal roller üstlenme, belirli sosyal becerileri (hoşgörü ve başkalarına saygı duyma gibi) öğrenme ve spora uyum sağlama fırsatları yaratan, ayrıca hayatın geri kalanında yaşanmayan duyguların deneyimlenmesini sağlayan bir terim olarak ifade edilmiştir (Bailey, 2006).

Beden eğitiminin gelişimi 18. ve 19. yüzyıllarda Phlantrop (yani insan dostu olanlar), J.J. Rousseau, Fröbel ve Pestalozzi gibi insanlar sayesinde başlamıştır. Daha sonraları beden eğitimi ile batılı üniversiteler haricinde çok az psikolog, fizyolog ve hekim tarafından ilgilenildiği görülmüştür (Koç, 1988). Ülkemizde ise beden eğitimi kavramı ilk kez 1960’lı yıllarda ilköğretim ve ortaöğretim kademelerine bilimsel anlamda girmiştir (Mirzeoğlu, 2014, s. 30). Beden eğitimi ihtiyacı ve amacı o zamanlardan günümüze gelişerek ve değişerek gelmiştir.

Bugün dünya çapında, pek çok ülkede yaşları 5-18 arasında değişen çocuklar ve gençler düzenli bir şekilde beden eğitimi dersi deneyimini yaşarlar (Green, 2008, s. 1). Yapılan çalışmalar beden eğitiminin beş alanda çocukların ve gençlerin gelişimine kesin katkısı olduğunu kanıtlamıştır. Bunlar; fiziksel, yaşam tarzı, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimleridir (Bailey, 2006).

Morgan ve Hansen (2008) beden eğitimi ve spor dersinin üç faydasını şöyle ifade etmiştir; (1) çocuklarda zindeliği geliştirme, obeziteye ve artan hareketsiz davranışlara yönelik toplumsal eğilimlere karşı aktif olma fırsatları sağlar; (2) sınıftaki öğrenme ve davranış üzerine olumlu etki eder; (3) çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve bazı çocuklara benzersiz bir öğrenme ortamında başarıyı deneyimleme fırsatı verir.

Önceleri savaş hazırlığı, oyun, dans ve eğlence gibi amaçlar için kullanılan beden eğitiminin faydaları günümüzde artarak bilinçli ve sistematik bir şekilde gelişmiştir. Ancak, geçmişe oranla insanların fiziksel aktivite yetersizliği teknoloji ve sanayileşme gibi unsurlar nedeniyle giderek ciddi seviyelere gelmektedir. Özellikle çocuklar ve ergenlerin bilinçsiz teknoloji cihazlarına maruz kalması onların fiziksel aktivite ihtiyacını artırmaktadır. Bu durum da ise beden eğitimi, eğitim ortamındaki en güçlü araçtır.

Yetersiz fiziksel aktivite, çocukların kardiyovasküler ve obezite gibi ciddi sorunlar teşkil eden hastalıklara maruz kalmasına sebep oluyor. Obezite de dahil olmak üzere kardiyovasküler risk faktörleri çocukluktan yetişkinliğe kadar takip etme eğiliminde olduğundan, çocuklarda ve gençlerde düzenli fiziksel aktiviteyi artırmaya yönelik programlar, yetişkinlik dönemindeki kardiyovasküler hastalıkları azaltma konusunda umut vaat etmektedir (Harsha ve Berenson, 1995). Beden eğitimi ve spor dersi fiziksel aktivite alışkanlığının kazandırılmasını ve yaşam boyu hareketli kalınmasını başlıca hedef olarak görev edinmiştir.

Beden eğitimcilerin yalnızca beden eğitiminin onca faydasını bilmesi ve kabul etmesi yeterli olmayabilir. Ayrıca, tüm çocukların genel eğitiminin içinde beden eğitiminin zorunluluğunu savunan bir görev içerisinde de olunması faydalı sağlayabilir. Bu görev, sadece beden eğitimi dersinin müfredatta yer alması ya da ders saati ile ilgili değil, aynı zamanda programın kalitesini ve önemini vurgulamak, beden eğitiminin faydalarına ilişkin bilgileri yöneticiler, öğretmenler ve veliler ile paylaşma gibi görevleride içerebilmektedir (Bailey, 2006).

2.2 Öğrenme

Akademik öğrenme 20.yy boyunca araştırmaların odak noktası olmuştur (Pekrun, 2019, s. 142). Öyle ki, geçen yüzyılın büyük bir bölümünde psikoloji alanında en yoğun çalışılan konu “öğrenme” dir. Ayrıca, günümüzde öğrenme hemen hemen her konuda ele alınmaktadır (Houwer, Barnes-holmes ve Moors, 2013).

Öğrenmenin tanımında genel bir mutabakat yoktur. Düşünüldüğünde öğrenmenin tanımında fikir birliği olmaması şaşırtıcı gelmemelidir. Çünkü, öğrenme kavramı kadar soyut ve geniş olan kavramları tatmin edici şekilde tanımlamak zordur (Houwer ve diğerleri, 2013). Fakat, öğrenme tanımlarında

“değişim” çoğu tanımın ortak özelliğidir. Değişimler kişide yetenek, bilgi ve beceri şeklinde oluşabilmektedir (Scales, 2015).

Öğrenme, öğretilmek istenen konuyu öğrenene direk aktarmayla meydana gelmez. Öğrenenin de katılımı ve çabası ile meydana gelir (Şahinel, 2003, s. 3). Ayrıca öğrenme, beyinde ilişkilendirme ve tekrarlama gibi birçok işlem sonrasında meydana gelir (Güven ve Özerbaş, 2018). İnsanın hayatı boyunca öğrenmesi devam eder. Bu süreçte insanın çevresine uyumu ve bu çevreyi geliştirmesi öğrenme ile gerçekleşir (Babayiğit, 2016).

Öğrencilerin öğrenme durumunu gerçekleştirebilmeleri için öğrenme yöntemlerini, öğrenme ortamlarını, yaşantılarını ve öğrenme güçlüklerini bilerek buna göre düzenlemeler yapmak gerekmektedir (Çelik ve Şahin, 2011). Duygular da öğrencilerin öğrenmesi, gelişmesi, başarısı ve sağlığı açısından önemli olabilmektedir ve öğrenmeyi çok yönlü olarak etkilemektedir (Pekrun, 2000).

2.3 Duygular

Tıpkı öğrenme gibi, duygunun tanımı ile de ilgili olarak alanyazında fikir birliği yoktur. Örneğin Darwin (1872), “İnsan ve Hayvanlarda Duyguların İfadesi” adlı kitabında duygunun iletişim amacına yardımcı olacak bir özellik olarak hareket ettiğini ve böylece türlerin hayatta kalmasına yardımcı olduğunu söylemektedir. Ayrıca Darwin, duyguları belirli ruh hallerinin ifadesi olarak organizmanın iradesinden bağımsız olarak doğrudan sonuçlanan durumlar olarak da tanımlamıştır (Das, 2017; Kleinginna ve Kleinginna, 1981).

Bazı tanımlar ise duyguların biyolojik evrim sonucu ortaya çıktığını ve ihtiyaca göre geliştiğini savunmaktadır. Örnek verecek olursak; yemek yemezsek hasta oluruz hatta ölebiliriz. Bu sonucu düşünmek bizde korku duygusunu uyandırır ve ortaya çıkarır (Das, 2017). Scherer (2009) ise; duygular kişisel hisleri, psikolojik gelişimi, bilişsel ve motivasyonel eğilimleri içeren çok yönlü olgular şeklinde tanımlamaktadır.

Duygu olgusu alanyazında 1800’lerin sonundan beri duygusal durumları incelemek ve çeşitli etkilerini tahmin etmeye çalışmak ilgi alanı olmuştur (Şeker, 2005). Özellikle 1980’lerin başlangıcından itibaren kişilik, sosyal ve gelişimsel psikoloji alanları insan duygularını daha fazla ve her zamankinden daha yoğun araştırıyor (Pekrun, 2000). Çünkü duyguların bireylerin, kuruluşların ve kültürlerin

performansı ve üretkenliği için kritik öneme sahip olduğu günümüzde kabul edilmektedir (Linnenbrink-Garcia ve Pekrun, 2011; Pekrun, 1992).

Pekrun (2014, s. 7, 2019, ss. 143–144), duygular hayatın her alanında olduğu gibi öğrencilerin de derslerde, ders çalışırken ve sınavlara girerken pek çok duyguyu yaşamakta olduğunu söylemektedir. Öğrencilerin yaşadığı bu duygular pozitif ya da negatif olabilir, yoğun ve sık yaşanabilir. Bu duyguların bazıları okul dışındaki yaşamlarından sınıfa getirilir. Bununla birlikte, birçok duygu ise akademik ortamlardan kaynaklanmaktadır. Pekrun’a göre dört akademik duygu grubu özellikle öğrencilerin öğrenmesini direkt etkiler. Bunlar;

Epistemik Duygular: Yeni bir göreve şaşırma gibi bilişsel problemler tarafından tetiklenen duygulardır.

Konu Duyguları; Derslerde sunulan konularla ilgilidir.

Sosyal Duygular: Sevgi, sempati, şefkat, hayranlık, küçümseme, kıskançlık, öfke veya sosyal kaygı gibi sınıftaki öğretmenler ve akranlarla ilgili uyanan duygulardır.

Başarı Duyguları: Başarı etkinlikleriyle ve bu etkinliklerden kaynaklanan başarı ve başarısızlıkla ilgilidir.

Yukarıda verilen duygular, öğrenme ve başarı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin yaşadığı duyguları anlamaları ve bunlarla başa çıkmaları önemlidir (Pekrun, 2014, ss. 7–9).

2.3.1 Akademik Duygular

Akademik duygular, akademik bağlamda yaşanan duygulardır (Goetz, Zirngibl, Pekrun ve Hall, 2003; Pekrun ve diğerleri, 2002). Öğrenciler sınavdayken, ders çalışırken ya da sınavdayken akademik performanslarını ve öğrenme çıktılarını etkileyebilecek duygular yaşamaktadırlar (Destacamento, 2018). Bu duygular, öğrencilerin başarısını ve öğrenmesini etkilemektedir (Villavicencio ve Bernardo, 2013). Örneğin, öğrenme etkinlikleri kaygı verici ya da can sıkıcı olmaları yerine eğlenceli ve ilgi çekiciyse, öğrenciler zamanlarını ve enerjilerini harcamaya daha meyillilerdir. Akademik ortamda yaşanan olumsuz duygular ise öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve zevkini bozmaktadır (Villavicencio ve Bernardo, 2013).

Akademik ortamda yaşanan duyguların öğrencilerin öğrenme ve başarısına önemli etkileri vardır. Akademik duygular öğrencilerin dikkatini kontrol eder,

öğrenme motivasyonunu etkiler ve öğrenme stratejilerini değiştirmelerini sağlar (Pekrun, 2014, s. 6).

2.3.1.1 Epistemik Duygular

Epistemik duygular, bilişsel problemler tarafından uyarılarak meydana gelen duygulardır (Pekrun, 2014, s. 8). Beklenmedik bir şey öğrenildiğinde oluşan şaşkınlık, bir soru cevapsız kaldığında oluşan merak ve çelişkili durumlarla karşılaşıldığında oluşan kafa karışıklığı duyguları, epistemik duygulara örnektir. Epistemik duygular, benlik ve dünya hakkında bilgi edinmenin başlıca itici güçlerindendir (Vogl, Pekrun, Murayama ve Loderer, 2019).

Epistemik duygular, görev bilgilerinin bilişsel niteliklerine göre ve bu bilgilerin işlenmesi sonucunda ortaya çıkabilir. Örneğin; bilişsel uyumsuzluğu tetikleyen durumlar şaşkınlık ve merak duygusunu, uyumsuzluk çözülmediğinde, şiddetli uyumsuzluk ya da mevcut inançların derinden sarsıldığı durumlarda kafa karışıklığını ve kaygıyı, sorunun çözülebilme ihtimaliyle oluşan zevk ve keyif ya da aksine bunun mümkün görünmediği durumlarda yaşanan hayal kırıklığı epistemik duygulara örnektir (Pekrun ve Stephens, 2012, s. 5). Epistemik duygular özellikle yeni ve sıradan olmayan şeyleri öğrenirken önemlidir (Pekrun, 2014, s. 8).

Akıl yürütme, öğrenme ve anlama gibi bilişsel süreçlerden kaynaklanan duygular epistemik duygulardır. Morton (2009) epistemik duyguların bilgi edinmeyle ilgili inançlarımızı, tutumlarımızı ve davranışlarımızı şekillendirmede önemli bir rol oynadığını savunur. Morton'a göre, epistemik duygular, nasıl düzenlendiğine bağlı olarak kolaylaştırıcı veya engelleyici olabilir. Merak ve ilgi gibi kolaylaştırıcı epistemik duygular, öğrenmeyi ve bilgi edinmeyi teşvik edebilir. Kaygı ve karışıklık gibi engelleyici epistemik duygular, etkili bir şekilde düzenlenmezse öğrenmeyi ve bilgi edinmeyi engelleyebilir. Morton, epistemik duyguları anlamının bizi daha etkili öğrencilere dönüştürebileceğini ve duygularımızı düzenleyerek olumlu öğrenme sonuçlarını teşvik etmek için stratejiler geliştirmemize yardımcı olabileceğini öne sürer.

2.3.1.2 Konu Duyguları

Konu duyguları derslerde sunulan konularla ilgilidir ve öğrenmeyi tetikler. Örnek vermek gerekirse; bir romanda anlatılan karakterin kaderiyle empati kurmak, tıbbi sorunlarla uğraşırken kaygı ve tiksinti hissetmek ya da bir sanat dersinde

tartışılan tablodan zevk almaktır. Hem olumlu hem de olumsuz konu duyguları öğrencilerin öğrenme materyaline olan ilgisini tetikleyebilir (Pekrun, 2014, s. 8; Pekrun ve Stephens, 2012, s. 5).

Konu duyguları başarı ve epistemik duyguların aksine doğrudan öğrenme ile ilgili değildir. Ancak, akademik bir alana olan ilgilerini ve motivasyonlarını etkileyerek öğrencilerin katılımını güçlü bir şekilde etkileyebilir (Ainley, 2007; Pekrun ve Stephens, 2012, s. 5).

2.3.1.3 Sosyal Duygular

Sosyal duygular, akademik ortamlarda sosyal paydaşlar ile ilgili oluşan duygulardır (Hareli ve Parkinson, 2008; Pekrun, 2014). Öğrenciler tek başlarına çalışırken bile sosyal bir boşlukta hareket etmezler, öğrenmenin hedefleri, içerikleri ve çıktıları sosyal olarak inşa edilir. Sonuç olarak öğrenme ortamları çok sayıda sosyal duyguyu uyandırır ve bu duygularda öğrenmeyi direk olarak etkiler (Pekrun ve Stephens, 2012, s. 5).

Sosyal duygular, diğer insanlarla etkileşimlerden kaynaklanan ve diğer insanların düşüncelerine, duygularına veya eylemlerine bağlı olan duygulardır. Bu duygular suçluluk, utanç, kıskançlık, empati ve gurur gibi duyguları içerir. Sosyal duygular, sosyal davranışlarımızı ve ilişkilerimizi şekillendirmede hayati bir rol oynar. Bize karmaşık sosyal durumları ve ahlaki kararlarımızı yönlendirmemizde yardımcı olurlar. Araştırmalar sosyal duyguların gelişiminin diğerlerinin zihinsel durumlarını anlama ve yorumlama yeteneği olan sosyal bilişin gelişimi ile yakından bağlantılı olduğunu göstermiştir. Sosyal duygular bazen ahlaki davranış üzerinde önemli etkisi nedeniyle ahlaki duygular olarak da adlandırılır (Weissberg, 2019).

Genellikle bazı sosyal duyguların, belirli sosyal davranışların ortaya çıkardığı, bazı sosyal davranışların da belirli duygulara bağlı olduğu öne sürülmektedir. Utanç, utanma ve kıskançlık gibi duygular sosyal duygulara örnek olarak gösterilebilir çünkü, bu tür duygular zorunlu olarak diğer insanların düşüncelerine, duygularına veya eylemlerine bağlıdır (Hareli ve Parkinson, 2008).

2.3.1.4 Başarı Duyguları

Başarı etkinlikleri ve bu etkinlikler ile bağlantılı olarak oluşan duygulara başarı duyguları denir (Pekrun, 2006, 2014, s. 6, 2019, s. 143). Başarı duyguları günümüz toplumlarında en sık görülen ve en önemli olan duygu türleri arasındadır

(Pekrun, 2019, s. 154). Başarı duyguları her yerde olabileceği gibi eğitim ortamlarında da sık sık ve yoğun olarak kendini göstermektedir (Destacamento, 2018; Pekrun, 2017, 2019, s. 142). Bu duyguları yoğun ve sık yaşayan öğrencilerin öğrenmesi, performansı, mutlulukları, hayat tatminleri ve psikolojik sağlıkları başarı duygularından etkilenmektedir (Pekrun, 2017; Pekrun ve diğerleri, 2002).

Başarı duyguları yakın zamana kadar çok az ilgi gören bir konudur (Pekrun, 2019, s. 142). Başarı duygularıyla yapılan geçmiş çalışmalar ise genel olarak başarı sonuçlarıyla ilgili duygulara odaklanmıştır. Pekrun'nun sunduğu başarı duyguları, başarı ile ilgili faaliyetlerde oluşan duyguların da başarı duyguları olarak kabul edildiğini ima eder. Etkinlikle ilgili başarı duygularına; öğrenmekten kaynaklanan zevk, sınıftaki eğitiminde yaşanan can sıkıntısı veya zor görevlerle uğraşırken yaşanan hayal kırıklığı örnek olarak verilebilir (Pekrun, 2006).

Pekrun (2006), başarı ortamlarında ve akademik ortamlarda deneyimlenen duyguların öncüllerini ve etkilerini belirlemek için bütünleştirici bir çerçeve sağlayan başarı duygularının kontrol-değer teorisini ortaya çıkarmıştır. Başarı ve başarısızlığı ele alan teorilerden başarı duygularının kontrol-değer teorisi merkezi bir rol oynar (Pekrun ve Stephens, 2010). Ayrıca başarı duyguları aldığı değere göre pozitif ve negatif duygular olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Pekrun, 2000; Pekrun ve diğerleri, 2006).

2.3.1.4.1 Pozitif Başarı Duyguları

Akademik ortamdaki pozitif duygular, akademik başarıyı destekleyen çeşitli becerilerin kazanılmasıyla ilişkilidir. Özellikle ders ortamında öğrencilerin esneklik, dikkat ve fiziksel sağlık kazanmaları için mutluluğu teşvik etmek önem arz etmektedir. Negatif duyguların tersine düşük ve orta düzeyde aktive edilmiş pozitif duygular, öğrencilerin bilişsel becerilerini ve akademik performanslarını geliştirebilmektedir. Nörobilim ise pozitif duyguların öğrenmeye yardımcı olduğunu ve negatif duyguların öğrenmeyi engellediğini söylemektedir (Destacamento, 2018; Fredrickson, 2004).

Fredrickson vd. (2004, 2008) pozitif duyguların zamanla insanların başarısını, sağlığını ve refah düzeylerini etkilediğini söylemektedir. Lyubomirsky, King ve Diener (2005) ise pozitif duyguların başarı ve sağlığı artırmakta olduğunu belirtmektedirler. Destacamento'ya (2018) göreyse pozitif duyguların, insanların

hayatında kritik önem taşıyan durumların üzerinde değerli etkiler yaratabileceğini söylemektedir.

Pozitif duygulara keyif, gurur, umut, hayranlık, empati, neşe, şükran, umut ve sevgi gibi duygular örnek olarak verilebilir (Fredrickson ve diğerleri, 2008; Pekrun, 2000). Genel olarak bu duyguların yüksek olması iyi bir yaşam, zihinsel sağlık ve yeterliliğin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Destacamento, 2018). Bir aktiviteye ya da duruma yönelik pozitif duygular, bireyin bir duruma veya faaliyete olan ilgisini artırabilmektedir (Pekrun, 2000).

Pozitif duyguların uyarılması başarı etkinliği ile ilgili olduğunda, bu duygular pozitif başarı duyguları olarak değerlendirilmektedir (Pekrun, 2017).

2.3.1.4.2 Negatif Başarı Duyguları

Negatif duygular, hoş olmayan olarak deneyimlenen duygulardır (Pekrun, 2014, s. 14). Negatif duygulara sıkınlık, öfke, utanç, kaygı, endişe, umutsuzluk, üzüntü, hayal kırıklığı ve nefret gibi duygular örnek olarak verilebilir (Pekrun, 2000, 2014, s. 14, 2017). Negatif duygular, bazı öğrencilerin hayatlarındaki potansiyellerini ve başarılarını artıramamalarına neden olmaktadır. Dahası, öğrencilerin kişisel gelişimlerinde ve sağlıklarının önünde engelken, birçok ülkede gençlerin intihar etmesindeki başlıca sebeplerindendir (Pekrun, 2014, s. 14,15).

Bir öğrenci negatif duygu deneyimlediğinde, öğrenme materyallerinden uzaklaşarak, dikkati dağıtan olay veya durumlara yönelir. Bu da önemli ayrıntıları ve bilgileri öğrenme girişimini olumsuz olarak etkiler. Örneğin bir sınavda başarısız olma hakkında kaygılı hisseden bir öğrencinin göreve olan dikkati azalabilir (Destacamento, 2018; Pekrun, 2017). Paralel olarak Pekrun (2014, s. 14, 2017), negatif duyguların öğrencinin dikkatini, motivasyonunu, öğrenme stratejisini ve öz güvenini etkilemekte olduğunu söylemektedir.

Tüm bu olumsuz etkilerin tersine bazı negatif duyguların uyarılması (örneğin kaygı, utanma ya da öfke), ilgi ve içsel motivasyonu baltalayarak harekete geçmesini sağlayabilir (Pekrun ve Perry, 2014). Fakat, negatif duygular bazen öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını olumlu anlamda etkilese de, uzun dönemde ve genel anlamda kısıtlamaktadır (Destacamento, 2018; Pekrun, 1992, 2017). Pekrun (2014, s. 15), öğrencilerin olumsuz başarı duygularını önlemelerine ve özellikle de bu duygular yüksek yoğunluk ve sıklıkta ortaya çıkıyorsa azaltmalarına yardımcı olunması gerektiğini söylemektedir.

2.3.1.4.3 Başarı Duygularının Kontrol-Değer Kuramı

Başarı duygularının kontrol-değer teorisi, başarı duygularının birey kontrolü altında veya kontrolden çıktığında uyarıldığını varsayar. Kontrol-değer teorisindeki kontrol ve değer kavramlarının, başarı duygularının yakın belirleyicileri olduğunu ima eder (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld ve Perry, 2011; Pekrun ve Stephens, 2010).

Başarı duygularının kontrol-değer kuramı, başarı ve başarısızlıkta yaşanan duyguların öncüllerini ve etkilerini değerlendirmek için bütünleştirici bir çerçeve sunar (Pekrun, 2006). Örneğin sınava iyi çalıştığını düşünen bir öğrencinin kontrolü yüksek olacağından kaygısı düşük olabilir. Diğer yandan az çalışan bir öğrencinin düşük kontrolü olacağından başarısızlıktan korkabilir (Pekrun ve Stephens, 2010). Değer kavramı ise faaliyetlerin ve sonuçlarının öznel önemi ile ilgilidir. Kişinin başarı etkinliğine ya da sonucuna verdiği öznel değer yüksek ise duyguları bu yönde değişebilmektedir (Pekrun ve Stephens, 2010).

Başarı duygularının kontrol-değeri teorisi, başarı faaliyetleriyle ilgili algılanan kontrol edilebilirlik ve olumlu öznel değer, öğrenme keyfi gibi olumlu duyguları uyardığını ve can sıkıntısı ve öfke gibi olumsuz duyguları azalttığını öne sürer. Başarı faaliyetlerinin kontrol edilebilirliği ve bu sonuçların olumlu öznel değerinin, umut ve gurur gibi olumlu duyguları beslediği varsayılır. Kontrol edilebilirlik eksikliği ve olumsuz öznel değerinin kaygı, umutsuzluk ya da utanç gibi olumsuz duyguları uyarması beklenir (Pekrun ve diğerleri, 2006)

Sınav kaygısı gibi ortaya atılan teoriler başarı ve başarısızlıkla ilgili sonuç duygularını ele alırken, etkinliklerle ilgili başarı duygularını ihmal etmişlerdir (Pekrun ve Stephens, 2010). Pekrun'un (2000, 2006) başarı duygularının kontrol-değer teorisinde hem sonuç duyguları hem de etkinlik duyguları dahil olmak üzere daha geniş bir yelpazeden ele alarak başarı duygularını genişletmiştir. Ayrıca son yıllarda beden eğitimi için başarı duygularının kontrol değer teorisinin kullanılması önerilmiştir (Garn, Simonton, Dasingert ve Simonton, 2017; Simonton ve Garn, 2019; Simonton, Garn ve Solmon, 2017).

2.3.1.4.4 Beden Eğitimi için Başarı Duyguları

Beden eğitimi dersi, gelecek nesiller arasında sağlık sorunlarını engellemeye yardımcı olması açısından, aktif ve sağlıklı bir yaşam tarzı oluşturma noktasında kritik öneme sahiptir (NASPE, 2004). Beden eğitimi dersinde ise

öğrenciler çeşitli olumlu ve olumsuz duygular oluşturan öğrenme deneyimleriyle karşılaşır (Simonton ve diğerleri, 2017). Oluşan pozitif ve negatif duyguların kaynağını anlamak, fiziksel aktiviteyi ve fiziksel aktiviteye katılımı anlamayı sağlayabilir (Garn ve diğerleri, 2017).

Simonton vd. (2017), beden eğitiminin belirli bir müfredatla ya da öğretim tarzı ile değil, öğrencilerin duygusal deneyimlerini etkileme kapasitesi ile tanımlanması gerektiğini söylemektedir. Akademik ortamda oluşan birçok duygu ise başarı duyguları kapsamındadır. Başarı duygularının önemi anlaşılmış olmasına rağmen, beden eğitimi için başarı duygularında büyük bir eksiklik söz konusudur (Simonton ve Garn, 2019). Beden eğitimi dersinde pozitif başarı duygularını artırmak ve negatif başarı duygularını azaltmak, öğrencilerin öğrenmelerini, başarılarını ve davranışlarını geliştirir (Fredrickson, 2004; Simonton ve diğerleri, 2017; Yli-Piipari, Barkoukis, Jaakkola ve Liukkonen, 2013). Dahası, pozitif duygular beden eğitime katılımı artırırken (Yli-Piipari ve diğerleri, 2013), beden eğitimindeki negatif başarı duygularının davranış bozukluğu, serbest zaman hareketsizliği ve sedanter davranışı ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Simonton ve Garn, 2020).

Beden Eğitimi için başarı duygularının önemine rağmen bu alanda yapılan çalışmalarda büyük bir eksiklik söz konusudur. Bu yüzden gelecek araştırmalar için beden eğitiminde oluşan başarı duygularının çeşitli yönlerle ele alınarak incelenmesi ve geliştirilmesi önem arz etmektedir (Garn ve diğerleri, 2017; Simonton ve Garn, 2019, 2020; Simonton ve diğerleri, 2017).

2.4 Öğrenme ve Duygular

Duyguların öğrenme ve hafıza ile ilişkisi çok derin bir konudur (Bower, 1992). Duygular, öğrencilerin psikolojik yaşamının temel bir parçası olduğu ve akademik motivasyonu, dikkati ve başarmanın bilişsel stratejilerini etkilediği, bunun sonucunda da elde edilen öğrenmeyi derinden etkilediği söylenmektedir (Pekrun, 1992, 2014, s. 6). Duygular ve öğrenme arasındaki bağlantıların tatmin edici bir şekilde anlaşılması, öğrenme ortamlarının öğrenciyi öğrenmeye motive eden ve ilgi çekici olacak şekilde tasarlamak için gereklidir (Graesser, Chipman, King, McDaniel ve D'Mello, 2007).

Son yıllarda duyguların insan başarısı çabalarının merkezinde yer aldığına dair artan kabuller vardır (Pekrun ve Stephens, 2010). Duygular çok bileşenli,

koordineli psikolojik süreçler olarak görülürler ve öğrenmeyi doğrudan etkilerler (Pekrun, 2006).

Duyguların aldığı değerler olumlu olduğunda pozitif duygular, değerler olumsuz olduğunda negatif duygular ortaya çıkabilir. Karasızlık durumu oluştuğunda ise hem pozitif hem de negatif duygular ortaya çıkabilir (Pekrun, 2000). Pozitif duygular her zaman öğrenmeye fayda sağlamazken, negatif duygular da her zaman öğrenmeyi engellemez. Bununla birlikte, öğrencilerin akademik öğrenmesinde büyük çoğunluğu için öğrenmeden zevk almak faydalıyken kaygı, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısı zararlıdır. Dahası, duygular öğrencilerin kimliğinin ve esenliğinin temel unsurlarıdır, bu da duyguların akademik öğrenme işlevlerinin ötesinde kendi içlerinde ve kendi başlarına önemli olduğunu ima eder. Tüm bu nedenlerden dolayı, eğitimciler öğrencilerin duygularıyla ilgilenmelidir (Pekrun, 2014, s. 28).

2.5 Denetim (Kontrol) Odağı

Denetim odağı bir kişinin hayatındaki olayların sonuçlarını neye atfettiği ile ilgilidir. Bazı insanlar başlarına gelen olaylardan kendilerini sorumlu tutarlar. Bu insanlar içsel denetimli olarak etiketlenir. Diğer yandan, yaşamlarındaki olayları kendi güçleri dışında gerçekleştiğini düşünen insanlar, dışsal denetimli olarak etiketlenirler (Findley ve Cooper, 1983; Rotter, 1966, 1975).

Denetim odağı, Rotter'ın (1954) ortaya attığı sosyal öğrenme teorisinden yine Rotter (1966) tarafından geliştirilmiştir. Denetim odağı, bireylerin eylemler ve sonuçlar arasındaki ilişkilere ilişkin sahip oldukları inançlarla ilgilidir (Lefcourt, 1991). Denetim odağının yönü (iç-dış) pekiştirmenin algısına göre değişmektedir ve buna göre şekillenmektedir (Kormanik ve Rocco, 2009). Denetim odağı oluşumu bir kişilik özelliği olarak düşünülür, fakat bu özellik kontrollü bir şekilde değiştirilebilir (Findley ve Cooper, 1983).

Denetim odağı insan davranışlarının açıklanmasında önemli bir konudur (Spector, 1982). Bazı bireyler için pek çok sonuç, onların amaçları peşinde harcadıkları çabaya bağlı olarak değerlendirilir. Bu tür kişiler, sonuçların genellikle kendilerinin verdikleri çabaya bağlı olduğuna inanmaya başlayabilirler, bu nedenle önemli görevlerle meşgul olduklarında kendilerini daha fazla zorlamaya eğilimlidirler (iç denetim). Öte yandan, daha az duyarlı ortamlarda yaşayan bireyler, çabaları ve sonuçları arasındaki bağlantıyı algılamakta başarısız

olabilirler. Örneğin, adam kayırmacılığın, yolsuzluğun ve diğer adaletsiz uygulamaların ekonomi sahnesine hâkim olabileceği toplumlarda, başarı muhtemelen çaba veya yetenekten çok, şansın veya doğru insanlarla ilişki kurmanın bir işlevi olarak algılanır (dış denetim) (Lefcourt, 1991).

Denetim odağı motivasyon, çaba, performans ve tatmin algılarıyla ilişkilidir (Kutanis ve diğerleri, 2011; Spector, 1982). İç denetim odağına sahip olanlar aktif olarak dirençli ve zor durumlarla isteyerek başa çıkmak isterken, dış denetimliler bir dizi negatif duyguya yenik düşerler (Lefcourt, 1991).

Rotter denetim odağını bireye atfederken süregelen araştırmacılar bu kavramı cinsiyet, etnik köken, sosyal çevre ve öğrenciler gibi birçok farklı alanlara genişletmişlerdir (Kormanik ve Rocco, 2009). Eğitim ortamlarındaki öğrenci davranışlarını açıklamada da denetim odağı alanyazında sıkça karşımıza çıkmaktadır. Denetim odağının eğitim ortamlarındaki diğer psikolojik alanlarla olan ilişkisinin araştırılması önemli bir çalışma alanı yaratmaktadır (Öngen, 2003).

Denetim odağı üzerinde yapılan çalışmalar ergenlik yaşlarında bireyin daha dışsal denetimli olduğunu söylerken yaştan artmasıyla birlikte içsel denetime doğru bir evrilme söz konusu olduğu yönündedir (Kormanik ve Rocco, 2009). Kadın ve erkekler arasında yapılan denetim odağı çalışmalarında ise kadınların daha dışsal olduğu genel olarak ifade edilmiş olsa da (Küçükkaragöz, 1998; Sherman, Higgs ve Williams, 1997; Zaidi ve Mohsin, 2013), ergen örneklemelerinde cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı çalışmalarda bildirilmiştir (Chubb, Fertman ve Ross, 1997; Serin ve Derin, 2008).

2.5.1 İç denetim

İç denetim odağı, Rotter (1966) tarafından geliştirilen denetim odağının bir alt boyutudur. Birey kendi davranışlarının sonuçlarını kendi eylemlerine bağlıyorsa buna iç denetim denilmektedir (Rotter, 1966).

İçsel denetimli olmak başarı olasılığını artırdığı gibi, birçok örnekleme ve durumda olumlu etkisi görülmektedir. İçsel denetimli olmak ile daha fazla başarı arasındaki ilişki birçok örnekleme incelenmiş olmasına rağmen bunlar arasında en önemlisi eğitimidir (Findley ve Cooper, 1983).

İç denetimli öğrencilerin öğrenme performanslarının yüksek olduğu ve öğrenme sürecinde daha etkili oldukları bilinmektedir (Kutanis ve diğerleri, 2011). Ayrıca, yapılan çalışmalar iç denetimli olanların fiziksel refahı iyileştiren

davranışlarda bulunma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Wallston ve Wallston, 1978).

İç denetime sahip olan bireylerin bazı özellikleri şunlardır (Duttweiler, 1984; Findley ve Cooper, 1983; Kutanis ve diğerleri, 2011; Lefcourt, 1991);

- ✓ Açık fikirlidirler,
- ✓ Dikkatlidirler,
- ✓ Kendilerine güvenleri yüksektir,
- ✓ Başarıları yüksektir,
- ✓ Başarıya yönelme söz konusudur,
- ✓ Kendilerinden emindirler,
- ✓ Dirençli ve ısrarcıdır,
- ✓ Risk alabilirler,
- ✓ Planlı ve düzenlidirler,
- ✓ Bilgiye daha çok ihtiyaç duymaktadırlar,
- ✓ Çevrelerine karşı olumlu ve uyumludurlar.

Yukarıda iç denetimli olan bireylerin özelliklerine bakıldığında olumlu davranışlar görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde içsel denetime sahip olanların literatürde genel olarak lehine sonuçlar mevcuttur. Birkaç örnek vermek gerekirse;

- İç denetim odağına sahip öğrenciler bilişsel becerileri kavramada daha iyidirler (Deryakulu, 2002).
- Akademik olarak kendini başarılı gören öğrenciler daha içten denetimliyen (Serin ve Derin, 2008), içsel denetimli öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir (Nunn ve Nunn, 1993).
- İçsel denetimli bireyler zor durumlarda daha dirençli ve mücadelecidir (Lefcourt, 1991).
- Öğrenme sürecinde içsel denetimliler bilişsel öğrenmeyi daha iyi gerçekleştirmektedirler (Kutanis ve diğerleri, 2011).
- İç denetimli öğrencilerin problem çözme becerileri daha iyidir (Güneşen ve Üstün, 2011).

2.5.2 Dış denetim

Birey davranışlarının sonuçlarının kısmen ya da tamamen kendi eylemlerine bağlamıyor, şans ve kader gibi dış güçlerin kontrolü altında olduğuna inanıyorsa buna dış denetim denilmektedir (Rotter, 1966, 1975).

İç denetim bölümünde incelenen araştırmaların olumsuz olan durumları dışsal denetimliler için geçerlidir. Yine de dış denetimli bireylerin hakkında birkaç bilgi vermek gerekirse;

- Dış denetimli öğrenciler öğrenme döneminde pasif ve tepkisel karar verme eğilimindedirler (Kutaniş ve diğerleri, 2011).
- Dış denetime sahip olan insanlar başarısızlıklarının nedenini dışsal nedenlerde ararlar (Zaidi ve Mohsin, 2013).
- Dış denetime sahip olan öğrencilerin öğrenme ve performansları daha olumsuz olarak bulunmuştur (Kutaniş ve diğerleri, 2011).
- Dış denetimli öğrencilerin problem çözme becerileri daha kötüdür (Güneşen ve Üstün, 2011).
- Dış denetimli öğrenciler akademik performansta dezavantajlıdır (Nunn ve Nunn, 1993).
- Dış denetimliler bilgi edinmede daha isteksizdirler (Spector, 1982).

2.5.3 Rotter'ın Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı ilk kez Rotter (1954) tarafından ortaya atılmıştır ve daha sonraları Bandura gibi araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir (Hogben ve Byrne, 1998). Rotter'ın sosyal öğrenme kuramında, bir pekiştirme, belirli bir davranış veya olayın gelecekte o pekiştirme tarafından takip edileceğine dair bir beklentiyi güçlendirmek için hareket eder (Rotter, 1966). Sosyal öğrenme kuramı, psikolojideki iki farklı eğilim olan fakat bir o kadar önemli olan uyaran-tepki ve pekiştirme kuramlarını birleştiren bir kişilik teorisidir. Sosyal öğrenme kuramı, insan davranışlarının karmaşıklığıyla başa çıkmaya çalışan bir kuramdır (Rotter, 1975).

Sosyal öğrenme teorisi bireyin eylemlerinin, pekiştirme beklentilerinin, pekiştirmenin algılanan değerine ve bireyin kendi içinde bulunduğu duruma göre öğrenmenin gerçekleştiğini önermektedir (Kormanik ve Rocco, 2009).

Rotter'ın sosyal öğrenme teorisinde dört sınıf değişken vardır. Bunlar; davranışlar, beklentiler, pekiştireçler ve psikolojik durumlar. En temel haliyle,

davranışın genel formülü şudur; Bir davranışın herhangi bir özel psikolojik durumda ortaya çıkma potansiyeli, davranışın o durumda belirli bir pekiştirmeye yol açacağı beklentisinin ve değerin bir fonksiyonudur (Rotter, 1966, 1975).

Rotter'ın (1966), sosyal öğrenmeyi kişiliğe katkıda bulunan bir unsur olarak kavramsallaştırması, pekiştirmenin iç/dış olarak adlandırdığı denetim odağı üzerine çalışmasına yol açmıştır (Hogben ve Byrne, 1998).

2.6 Başarı Güdüsü

İnsanların arzuları, istekleri, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgilerini kapsayan genel kavrama güdü denilmektedir. Gdü kavramı eğitim psikolojisindeki en önemli kavramlardan birisidir. Çünkü insan davranışlarının temelinde güdüler yatmaktadır (Cüceloğlu, 1996, s. 229,230).

Başarma gereksinimi insanların davranışlarında önemli rol oynar ve başarı güdüsünü ortaya çıkarır (Cüceloğlu, 1996, s. 250). Eğitim ortamı da bir başarı ortamıdır. Öğrencilerin eğitim ortamında başarılı olabilmesi için başarı güdüsüne sahip olmaları gerekmektedir. Başarı güdüsüne sahip öğrenciler hedeflerine ulaşmak için daha istekli ve gayretli davranırken, zorluklarla mücadele etme eğilimleri vardır (Kaya ve Selçuk, 2007).

İnsanların bir organizma tarafından güdülenmeye ihtiyacı vardır (Cüceloğlu, 1996, s. 248). Öğrencilerin ise başarısını güdeleyen birtakım faktörler mevcuttur. Bunlara öğretmenin rehberliği, teşvik edip cesaretlendirmesi, ceza vermesi ve ödüllendirmesi örnek olarak verilebilir (Woolfolk ve Shaughnessy, 2004). Öğretmenlerin, öğrencilerin başarı güdüsünü artırabilmek için onları destekleyerek güdülemesi gerekmektedir. Bunun sonucunda ise öğrencinin motivasyonu, ilgisi ve öğrenme arzusu artarak başarısını etkileyecektir (Cüceloğlu, 1996, s. 248). Aşağıdaki tabloda başarı güdüsü yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri verilmiştir ve başarı güdüsü yüksek olanların içsel denetimli olan bireyler ile ortak özellikler gösterdiği görülmüştür.

Başarı GÜDÜSÜ YÜKSEK OLANLAR	Başarı GÜDÜSÜ DÜŞÜK OLANLAR
Öğrenmek istediği için öğrenir.	Öğreniyor görünmeye çalışır.
Güçlü amaçlar hedefler.	Kolay amaçlar hedefler.
Yeterlik hissi gelişmiştir.	Yeterlik hissi gelişmemiştir.
Sonuçları kendi çabasına bağlar (İç Denetimli).	Sonuçları dışsal etkenlere bağlar (Dış Denetimli).
Zorluklara karşı mücadelecidir.	Zorluklar karşısında pes eder.

(Açıkgöz, 2003'ten aktaran Gök, 2006)

Başarı güdüsü beden eğitimi dersinde ise öğrencileri öğrenmeye yönlendirecektir (Nishida, 1988). Pehlivan (2012) beden eğitimi dersinde, beden eğitimi öğretmenlerinin dönütlerinin öğrencilerin başarı güdüsünü nasıl etkilediği ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Öğretmenin hem olumlu hem de olumsuz dönütlerinin öğrencilerin başarı güdüsünü artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sporcular üzerinde yapılan bir çalışmada ise pozitif duyguların öğrencilerin başarı güdülerini ile ilişkisi olduğu sonucunu bulmuşlardır (Özgün, Yaşartürk, Ayhan ve Bozkuş, 2017). Ayrıca spordaki başarı güdüsü akademik başarıyı olumlu anlamda etkilemektedir (Filiz ve Demirhan, 2018).

2.7 Öğretmen Desteği

Öğrencilerin öğretmenleri ile kapsamlı bir ilişkisi vardır. Bu ilişkide öğretmenler her zaman bir öğretici olarak değil, aynı zamanda sırdaş, arkadaş ve akıl hocası olarak da hizmet etmektedirler (Lynch ve Cicchetti, 1992). Ayrıca, öğrencilerin de öğretmenleri tarafından tanındığı, önemsendiği ve öğretmenlerinin kendileriyle ilgilendiğini hissetmeleri gereklidir (Klem ve Connell, 2004).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde algılanan öğretmen desteği öğrencilerin ders başarısını pozitif anlamda etkilemektedir (Erden ve Akgül, 2010; Mercer, Nellis, Martínez ve Kirk, 2011; Suldo ve diğerleri, 2009). Özellikle akademik başarısı düşük olan öğrenciler için öğretmen desteği daha büyük etkiler yaratmaktadır (Mercer ve diğerleri, 2011).

Öğretmen desteğinin kaygı, depresyon, umut ve diğer akademik duyguları etkilediği bulunmuştur. Öğretmen desteği bu tür duyguları olumlu anlamda etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerinin desteğini hisseden öğrencilerin benlik saygıları olumlu anlamda artarken (Joyce ve Early, 2014; Lei ve diğerleri, 2018;

Reddy, Rhodes ve Mulhall, 2003), öğrencilerin zorbalık davranışı sergilemelerini ve arkadaşlarıyla çatışmalarını azaltmaktadır (Bayraktar, 2013).

Ortaokul öğrencilerine yapılan bir çalışmada öğretmen desteğini hisseden öğrencilerin akademik beklentilerinin arttığı bulunmuştur (Lynch ve Cicchetti, 1992). Akademik beklentisi artan öğrencinin alacağı eğitime vereceği ilgi de yüksek olacaktır. Öğretmen desteği ayrıca öğrencilerin öznel iyi oluşlarını da etkilemektedir (Suldo ve diğerleri, 2009).

Alanyazında öğretmen desteğinin hem akademik hem de sportif başarıyı etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Gagne, 2003; Reinboth, Duda ve Ntoumanis, 2004; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996). Shen ve ark. (2009) yaptıkları bir çalışmada beden eğitimi öğretmeni desteğinin öğrenme başarısını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca beden eğitimi öğretmenin desteği, beden eğitimindeki öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Shen ve diğerleri, 2009). Cox ve Williams'ın (2008) yaptıkları çalışmada ise beden eğitimi öğretmeni desteği öğrencilerin beden eğitimi dersindeki motivasyonlarını önemli ölçüde etkilemekte olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi kısımlarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilişkisel araştırma düzeyinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma; eğitim ortamındaki araştırmacılar tarafından sadece durumların ya da olayların betimlenmesi değil, ayrıca başarı konusunda oluşan farklılıkların ne şekilde ilişkili olduğunu anlamaya yarayan bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç-çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 24).

3.2 Evren ve Örneklem

Yapılan çalışmanın hedef evrenini MEB'e bağlı ortaokullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini ise Kırıkkale ilindeki MEB'e bağlı ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın evreni 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören toplam 8 ortaokuldan seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 894 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada toplamda 1213 veri toplanmıştır ve bu verilerden 319'u çalışmaya dahil edilmemiştir ya da sonradan çıkarılmıştır. Verilerin araştırmaya dahil edilmeme ve çıkarılma sebepleri; ölçeğin özenli doldurulmamış olması, eksik (kayıp) verinin çok olması ve analize en uygun hale gelmesi için uç verilerin çıkartılmasıdır. Örneklem sayısı belirlenirken Stevens'dan (2016) yararlanılmıştır. Stevens, sosyal bilim araştırmalarında örneklem sayısının ölçüm aracındaki her bir değişken için 15 veya 20 katı olması gerektiğini önermektedir (Stevens, 2016). Buradan yola çıkarak bu araştırmada örneklem sayısı her bir değişken için (50 değişken) minimum 15 katı olacak şekilde ($n=50*15=750$) belirlenmiştir. Öğrencilerden veriler toplanmadan önce MEB AYSE'den ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulundan insan araştırmaları için gerekli izinler alınmıştır.

Tablo 3.1. Katılımcıların Sınıf ve Cinsiyet Bilgileri

Sınıf/Cinsiyet	n	Yüzde (%)
5. Sınıf	233	26.1
6. Sınıf	224	25.1
7. Sınıf	231	25.8
8. Sınıf	206	23
Kız	488	54.6
Erkek	406	45.4
Toplam	894	100

3.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak için 4 farklı ölçekten yararlanılmıştır. Öğrencilerin başarı duygularını ölçebilmek için Beden Eğitimi için Başarı Duyguları Ölçeği (Fierro-Suero, Almagro ve Sáenz-López, 2020), öğrencilerin akademik denetim odaklarının yönünü belirleyebilmek için Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (Sarıçam, 2014), öğrencilerin başarı güdülerini ölçebilmek için Spora Katılım Güdüsü Ölçeği'nin (Oyar, Aşçı, Çelebi ve Mülazımoğlu, 2001) başarı alt boyutu ve son olarak öğrencilerin algıladıkları öğretmen desteğini değerlendirebilmek içinde Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği'nin (Bayraktar, 2013) algılanan öğretmen desteği alt boyutu kullanılmıştır.

Veri toplama araçlarına ek olarak araştırmaya katılan katılımcılardan kişisel bilgi formunu da doldurmaları istenmiştir. Kişisel bilgi formunda sınıf ve cinsiyet değişkenleri istenmiştir.

3.3.1 Beden Eğitimi için Başarı Duyguları Ölçeği (BE-BDÖ)

Orijinal ismi Achievement Emotions Questionnaire for Physical Education (AEQ-PE) olan BE-BDÖ, Fierro-Suero vd. (2020) tarafından geliştirilmiş BE alanına kazandırılmış bir ölçektir. Ölçek kaynak dil olan ingilizceden hedef dil olan Türkçeye uyarlanmak için kullanılmıştır. Orijinal ölçek toplam 6 alt faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; Gurur ($\alpha=78$), Eğlence ($\alpha=83$), Öfke ($\alpha=73$), Kaygı ($\alpha=72$), Umutsuzluk ($\alpha=79$), Sıkınlık ($\alpha=82$). Her alt faktör 4 madde ile ölçülmektedir. Toplamda 24 maddeden oluşan BE-BDÖ Cronbach's Alpha iç

tutarlılık katsayıları güvenilir seviyededir (Büyüköztürk, 2020, s. 183; Fierro-Suero ve diğerleri, 2020). Ölçek maddeleri 5’li derecelendirme yöntemi olan likert tipi bir ölçektir (1-Tamamen Katılmıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum). Bu araştırmada BE-BDÖ’nün pozitif alt boyutları (Gurur ve Eğlence) ve negative alt boyutları (öfke, kaygı, umutsuzluk ve sıklık) birleştirilerek analizler gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.1 BE-BDÖ Ölçeğini Türkçeye Uyarlama

Başarı Duyguları (Achievement Emotions) kavramı ulusal yazında Türkçede bu isimle adlandırılmıştır (Hacıömeroğlu vd., 2013; Takunyacı & Karadağ, 2019) ve bu çalışmada da bu isimle kullanılmıştır. Ölçeğin uyarlanmasında Borsa (2012) tarafından önerilen ilk olarak ölçeğin kaynak dilden hedef dile çevrilmesi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ilk çevirisinde Coster ve Mancini (2015)’e göre en az iki bağımsız çevirmen tarafından çeviri yapılmasına istinaden 4 bağımsız (2 BE Alanında Uzman, 2 BE Alanı dışı) çevirmen tarafından kaynak dilden hedef dil olan Türkçeye çevrilmiştir. İlk çeviriden sonra her dört versiyon alanında uzman 2 araştırmacı tarafından anlamsal, kavramsal ve ölçeğin hedef nüfusuna uygun olacak şekilde her bir madde karşılaştırılarak değerlendirilmiştir (Çapık vd., 2018). İlk değerlendirmede anlam üzerinde fark yaratmayan, alana ve hedef nüfusa uygun küçük düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek, tarafsız bir mütercim-tercümana anlam bütünlüğünde bozulma olup olmadığının orijinal dili ile karşılaştırılması suretiyle incelenmiştir. Yapılan incelemede; ölçekte yer alan tüm maddelerin orijinal dil ile hedef dildeki anlamları arasında herhangi bir fark olmadığının anlaşılması üzerine ölçek, Türk dili alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından Türkçeye ve hedef nüfusa uygunluğu bakımından kontrol ettirilmiştir. Türk dili uzmanı ölçek maddelerinin Türkçeye uygunluğunu onayladıktan sonra ölçeğin son hali 30 ortaokul öğrencisine pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Soruları Anladım-Anlamadım değerlendirilmesi şeklinde yapılan pilot çalışma sonuçları iki BE alanında uzman tarafından değerlendirildikten sonra soruların anlaşılır olduğuna karar kılınmıştır ve ölçeğin çalışmada kullanabileceği kararlaştırılmıştır.

3.3.1.2 Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

BE-BDÖ’nin toplanan 369 kişilik örneklem grubuyla Altı boyutlu ölçeğin çeviri sonrası psikometrik özelliklerini koruyup korumadığını test etmek amacıyla birinci ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. Toplanan verilerin normal dağılım

göstermesinden dolayı maximum likelihood hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen DFA analizi sonrası, sonuçların uyum iyiliği indekslerinin kabul edilir ve iyi derecede olduğu görülmüştür. Modelin toplanan veri ile uyumlu olmasından dolayı düzeltme işlemi yapılmamıştır. Örneklem ($N>250$) sayısının yüksek olmasından dolayı χ^2 , p , χ^2/df , CFI, SRMR ve RMSEA uyum iyiliği indeksleri rapor edilmiştir (Gürbüz, 2021, s.40).

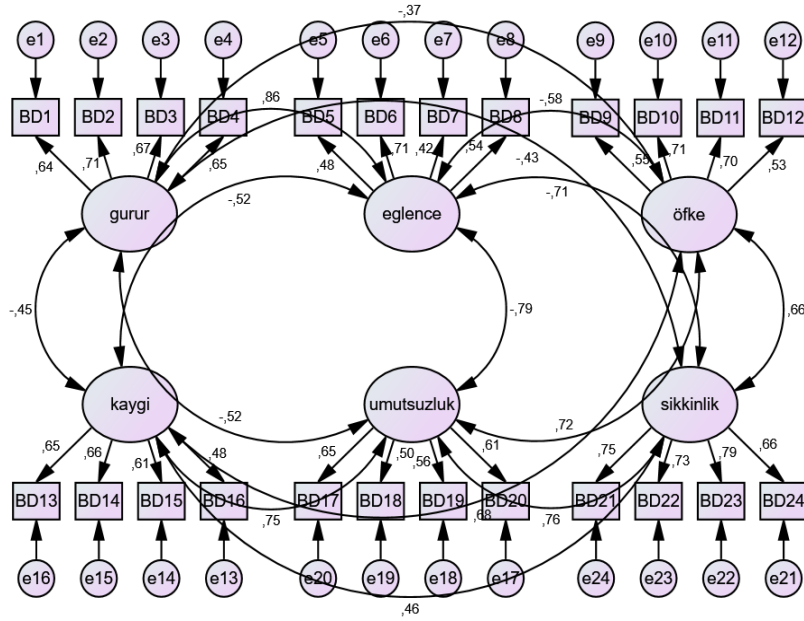
DFA analizinden elde edilen uyum indeksleri ve faktör yük değerleri Tablo 1’de sunulmuştur. Uyum indeksleri değerlendirilirken Hu ve Bentler (1999), Gürbüz (2021a, s. 38) ve Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk’ten (2021, s. 271) yararlanılmıştır.

Tablo 3.2. BE-BDÖ DFA Sonuçları

	χ^2	p	χ^2/df	CFI	SRMR	RMSEA	Faktör Yük Değerleri	
							min	max
DFA Değerleri (1. Düzey)	429.675	.000	1.81	.928	.048	.047	.42	.79
Önerilen Değerler	$p>.05$	$p<.05$	$\chi^2/df<3$	$>.95$	$<.05$	$<.05$	$>.30$	
Uyum			İyi Uyum	Kabul Edilebilir	İyi Uyum	İyi Uyum		

χ^2/df =Ki kare/Serbestlik derecesi, CFI=Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, SRMR=Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü, RMSEA=Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

DFA uyum analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde birinci düzey DFA için χ^2/df değeri analiz sonucunda 3’ten küçük olarak bulunmuştur ve bu değer model ile verinin iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir. CFI değeri .928 olarak bulunmuştur. Bu değer test edilen model ile temel modelin iyi uyum içinde olduğunun göstergesidir. SRMR değeri .048 olarak bulunmuştur ve bu değer iyi uyumu temsil etmektedir. RMSEA değeri .047 olarak bulunmuştur ve bu değer modelin örneklem ile uyumunun iyi olduğunu ifade etmektedir.



CMIN=429,675; DF=237; CMIN/DF=1,813; RMSEA=,047; CFI=,928;

Şekil 3.1. DFA Yol Diyagramı (1. Düzey)

Şekil 3.1. incelendiğinde birinci düzey BE-BDÖ yol diyagramı görülmektedir. BE-BDÖ'ye ait model 6 alt faktörden (gurur, eğlence, öfke, kaygı, umutsuzluk, sıklık), her bir alt faktör ise 4 maddeden oluşmaktadır. Modelin test edildiği diyagramda faktör yüklerinin .42 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 3.3. Birinci Düzey BE-BDÖ Hata Varyansı, t-değerleri, Regresyon Katsayısı ve Faktör Yük Değerleri

	Ölçek Maddeleri	Hata Varyansı	t-değerleri	R ²	Faktör Yükleri
Gurur	1	.047	13.83	.416	.645
	2	.033	15.30	.506	.711
	3	.072	13.63	.454	.674
	4	.070	12.85	.419	.648
Eğlence	5	.034	9.79	.229	.479
	6	.043	14.24	.506	.711
	7	.037	9.33	.177	.420
	8	.027	11.88	.509	.544
Öfke	9	.040	10.76	.304	.552
	10	.046	14.95	.509	.713
	11	.039	14.18	.497	.705
	12	.022	10.99	.285	.534
Kaygı	13	.049	12.36	.423	.483
	14	.049	12.76	.433	.609
	15	.082	11.57	.371	.658
	16	.046	9.04	.233	.651

Umutsuzluk	17	.058	13.88	.419	.606
	18	.065	11.38	.249	.559
	19	.056	13.01	.313	.499
	20	.059	12.84	.367	.647
Sıkınlık	21	.064	17.14	.565	.752
	22	.085	17.07	.531	.729
	23	.029	18.43	.625	.790
	24	.052	16.91	.441	.664

Yapılan DFA analizinde ölçeğin tüm madde t-değerleri 2,56 üzerindedir. Dolayısıyla parametre tahmin değerleri 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Ölçek maddelerindeki hata varyanslarının da 0.90 altında olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Madde Toplam Korelasyonu

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
Faktör 1 Maddeler	1	.751	.383	.136	.273	.242	.182
	2	.770	.461	.300	.239	.290	.357
	3	.771	.499	.123	.247	.295	.227
	4	.766	.497	.192	.233	.272	.233
Faktör 2 Maddeler	5	.418	.653	.168	.200	.275	.244
	6	.499	.675	.349	.282	.478	.487
	7	.350	.704	.180	.129	.169	.259
	8	.416	.713	.233	.274	.324	.350
Faktör 3 Maddeler	9	.127	.168	.783	.237	.215	.282
	10	.218	.359	.740	.421	.409	.428
	11	.266	.344	.726	.420	.486	.468
	12	.117	.134	.727	.268	.280	.293
Faktör 4 Maddeler	13	.250	.300	.299	.744	.441	.293
	14	.271	.262	.430	.711	.374	.310
	15	.274	.225	.299	.732	.417	.241
	16	.147	.140	.271	.695	.268	.127
Faktör 5 Maddeler	17	.315	.405	.407	.364	.668	.477
	18	.226	.262	.286	.399	.743	.289
	19	.204	.246	.332	.351	.716	.397
	20	.300	.373	.284	.346	.695	.408
Faktör 6 Maddeler	21	.282	.408	.438	.265	.462	.778
	22	.263	.386	.379	.240	.398	.817
	23	.278	.391	.374	.306	.458	.831
	24	.225	.359	.387	.258	.428	.800

Faktör 1=Gurur, Faktör 2= Eğlence, Faktör 3=Öfke, Faktör 4= Kaygı, Faktör 5=Umutsuzluk, Faktör 6=Sıkınlık

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin madde toplam korelasyonları görülmektedir. Yapılan madde toplam korelasyonu analizinde maddelerin ilgili boyutlar ile olan ilişkisi tatmin edici düzeyde ilişki sergilemektedir ($r>0.5$). İlgili

boyutta olmayan maddelerin ise 0.5'den ($r < 0.5$) küçük olması gerektiği önerilmektedir (Gürbüz, 2021a, s. 81).

Tablo 3.5. BE-BDÖ Cronbach's Alpha, Eş Değer Yarılar (Spearman Brown) ve Test-Tekrar Test Değerleri

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Spearman Brown Katsayısı	Test-Tekrar Test
1-Gurur	4	,759		
2-Eğlence	4	,620		
3-Öfke	4	,728		
4-Kaygı	4	,687	.767	.905
5-Umutsuzluk	4	,650		
6-Sıkınlık	4	,815		

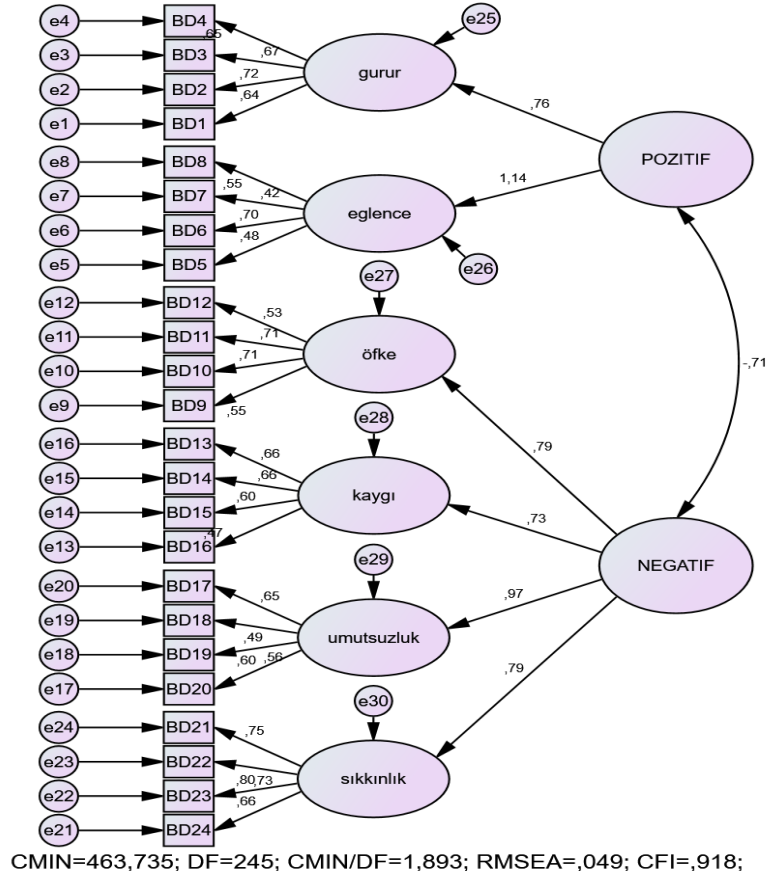
Tablo 4 incelendiğinde BE-BDÖ alt boyutlarının Cronbach's Alpha katsayıları ,620 ile ,815 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler kabul edilir ve iyi düzeyde olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2020, s. 183; Kılıç, 2016).

İki yarı yöntemi, ölçekte maddelerin tek-çift olarak ayrılarak testin iki yarısındaki ilişkiden hareketle Spearman Brown yöntemi kullanılarak hesaplanmaktadır. Bu hesaplama yöntemi test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir (Büyüköztürk, 2020, s. 182). Toplanan 369 veri ile gerçekleştirilen iki yarı test güvenilirliği sonucunda Spearman Brown katsayısı .767 olarak bulunmuştur. Bu değer Büyüköztürk'e (2020, s. 32) göre yüksek derecede güvenilir olarak değerlendirilmektedir.

Test-tekrar test yöntemi, bir gruba belirli bir süre aralığında iki kez uygulanan testler arasındaki korelasyon ile açıklanmaktadır (Büyüköztürk, 2020, s. 182). BE-BDÖ'nün zamana karşı tutarlılığını ölçmek için 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 90 öğrenciye iki haftalık arayla ölçek uygulanmıştır. Ardından yapılan test-tekrar test analizinde iki ölçüm arasındaki korelasyon katsayısı .905 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2020, s. 32) göre ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayısı yüksek derecede güvenilirdir.

3.3.1.3 İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

BE-BDÖ'nün 6 alt boyutlu yapısının doğrulanmasının ardından ölçekte bulunan pozitif ve negatif duyguların ikinci düzey DFA analizi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3.2 incelendiğinde BE-BDÖ'nin ikinci düzey DFA yol diyagramı görülmektedir. Gurur ve eğlence alt boyutları pozitif faktör altında, öfke, kaygı, umutsuzluk ve sıklık negatif faktör altında doğrulanmıştır ($\chi^2=463.735$, $p<0.05$, $\chi^2/df= 1.893$, CFI= .918, SRMR= .052 ve RMSEA .049). Ölçeğin faktör yük değerleri .420 ile .798 arasında değişmektedir.

Tablo 3.6. İkinci Düzey BE-BDÖ Hata Varyansı, t-değerleri, Regresyon Katsayısı ve Faktör Yük Değerleri

		Ölçek Maddeleri	Hata Varyansı	t-değerleri	R ²	Faktör Yükleri
POZİTİF	Gurur	1	.037	9.83	.406	.638
		2	.027	10.56	.521	.722
		3	.040	10.03	.446	.668
		4	.046	9.83	.421	.649
	Eğlence	5	.039	7.36	.234	.484
		6	.022	8.34	.495	.704
		7	.049	6.20	.176	.420
		8	.049	7.36	.301	.549
NEGATİF	Öfke	9	.092	7.59	.305	.552
		10	.047	8.98	.502	.708
		11	.059	8.99	.503	.709
		12	.065	7.59	.284	.533
	Kaygı	13	.064	7.34	.442	.474
		14	.069	7.32	.432	.601
		15	.066	7.05	.361	.657
		16	.086	7.34	.225	.664
	Umutsuzluk	17	.029	9.54	.428	.600
		18	.052	7.71	.242	.561
		19	.082	8.54	.315	.492
		20	.035	9.54	.360	.654
	Sıkınlık	21	.031	11.89	.557	.662
		22	.016	11.67	.530	.798
		23	.020	12.46	.637	.728
		24	.015	11.9	.439	.747

Yapılan ikinci düzey DFA'ya ait hata varyansı, t değerleri, R² değerleri ve faktör yükleri Tablo 3.6.'da verilmiştir. Sonuçlara göre tüm maddelerin t değerleri 2.56'nın üzerindedir. Hata varyansları incelendiğinde .90'nın üstünde hata varyans değeri yoktur. Bu sonuçlara göre BE-BDÖ'nün ikinci düzey yapısı doğrulanmıştır.

3.3.2 Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (Ergen Formu):

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (AKOÖ) ergen formu, Akın'ın (2007) geliştirdiği AKOÖ yetişkin formundan Sarıçam (2014b) tarafından ergenlere uyarlanmış bir ölçektir. Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipinde (1=Tamamen Aykırı, 5=Tamamen Uygun) derecelendirme sunmaktadır. Ölçek iki alt faktörden oluşmaktadır; dışsal akademik kontrol odağı ve içsel akademik kontrol odağı. Öğrencinin akademik kontrol odağını belirleyebilmek için iki faktörden alınan puanların aritmetik ortalaması alınmalıdır ve hangi alt boyutun ortalaması yüksek ise öğrenci o kontrol odağına sahiptir. Ölçekte ters madde

bulunmamaktadır. Cronbach Alpha katsayısı içsel akademik kontrol odağı için .71,5, dışsal akademik kontrol odağı için .81 olarak bulunmuştur.

3.3.3 Spora Katılım Güdüsü Ölçeği (Başarı Güdüsü Alt Boyutu):

Spora Katılım Güdüsü Ölçeği Gill, Gross ve Huddleston'un (1983) geliştirdiği "Participation Motivation Questionnaire" ölçeğinden Oyar, Aşçı, Çelebi ve Mülazımoğlu (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 9-17 yaşları arasındaki öğrencilere uygulanmaktadır. Ölçek 30 maddeden ve 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar beceri gelişimi, başarı, takım üyeliği/ruhu, eğlence, arkadaşlık, fiziksel uygunluk, yarışma ve hareket/aktif olma alt faktörlerinden oluşmaktadır. Ölçek genelinden alınan Cronbach Alpha katsayısı .86'dır. Bu çalışmada öğrencilerin başarı güdüsünü ölçebilmek için "başarı" alt boyutu kullanılacaktır. "Başarı" alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alpha katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri 1=Çok Önemli, 3=Hiç Önemli Değil şeklinde 3'lü derecelendirme yöntemi ile değerlendirilmektedir.

3.3.4 Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği (Algılanan Öğretmen Desteği Alt Boyutu):

Ryan ve Patrick (2001), öğrencinin seçtiği bir öğretmenin değerlendirilmesi ve öğretmenden algılanan desteğin ölçülmesi amacıyla "Students' Perceptions of the Classroom Environment Scale" geliştirilmiştir. Ölçek hem Türkiye'de hem de Kıbrıs'ta kullanılmak üzere Bayraktar (2013) tarafından "Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği" adıyla Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar şunlardır; sınıfta etkileşimi destekleme, başarıya yönelik amaçları destekleme ve algılanan öğretmen desteği. Bu çalışmada algılanan öğretmen desteği alt boyutu (4 madde) kullanılacaktır. Ölçeğin algılanan öğretmen desteği alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .88 olarak bulunmuştur. Ölçek 5'li derecelendirme (1=Hiç Benzemiyor, 5=Tamamen Benziyor) yöntemi ile ölçülmektedir.

3.4 Verilerin Toplanma Süreci

Veriler toplanmadan önce Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik kurulundan ve MEB AYSE (Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik) üzerinden araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada veri toplamak için okullar ve sınıflar kararlaştırılmıştır. Veriler toplanmadan öğrencilere

araştırma ile ilgili kısa bilgiler verilerek toplanan verilerin kimseyle paylaşılmayacağı, isim yazılmaması gerektiği ve maddelerin doğru okunup samimi cevaplanması istenerek bilgilendirme yapılmıştır. Verilerin toplanma sũreci sınıf içerisinde, ders esnasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin verilen ölçekleri doldurması yaklaşık 10 dakika sũrmũřtũr.

3.5 Verilerin Analizi

Veriler IBM SPSS 26 programına girildikten sonra analize hazır hale getirmek için kayıp veri analizine uygunluğu kontrol edilmiştir. Kayıp verilerin rassal dağıldığı grũldũkten sonra ($EM = p > .05$) kayıp veri analizi yapılmıştır. IBM AMOS 22 programı yardımıyla lũm modelleri oluşturulmuştur. Daha sonra araştırma hipotezlerini test etmek için YEM (Yapısal Eşitlik Modellemesi) temelli aracılık etki rtũk değişken modeli çizilmiştir. Aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını test etmek için bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Son olarak araştırmada H_5 'i test etmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

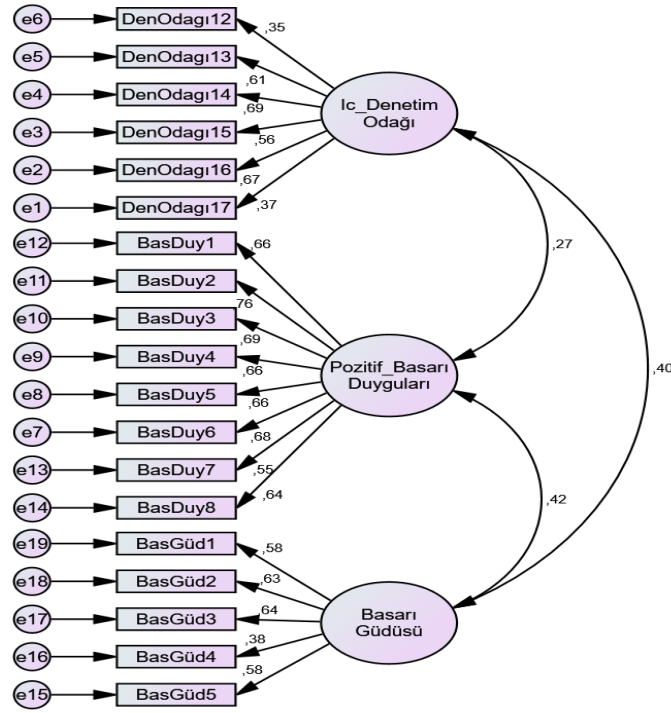
4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın hipotezleri IBM AMOS 22 programı ile test edilmiştir ve sonuçlara ait bulgular aşağıda verilmiştir. Verilerin normallik testi IBM SPSS 26 programı kullanılarak kontrol edilmiştir (bkz. Tablo 4.1.). Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 olarak referans alınmıştır (Büyüköztürk, 2020).

Tablo 4.1. Değişkenlerin Artimetik Ortalama, Standart Sapma ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri

Değişkenler	$\bar{X}$	S	Skewness	Kurtosis
Pozitif Başarı Duyguları	4.12	.753	.900	.314
Negatif Başarı Duyguları	1.85	.671	.703	.244
Dış Denetim Odağı	2.24	.651	.480	.034
İç Denetim Odağı	3.96	.742	.505	.349
Öğretmen Desteği	3.66	.992	.600	.225
Başarı Güdüsü	2.36	.447	.465	.272

Araştırmada H_1 'i test edebilmek için ilk olarak iç denetim odağı (6 madde), pozitif başarı duyguları (8 madde) ve başarı güdüsü (5 madde) ölçüm modeli test edilmiştir. Modeli test ederken örneklemin >250 olmasından dolayı X^2 , X^2/sd , CFI, RMSEA ve SRMR değerlerinin rapor edilmesi kararlaştırılmıştır (Gürbüz, 2021a, s. 41). Veriler normal dağılım gösterdiğinden Maximum Likelihood döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda uyum iyiliği değerleri (bkz. Şekil 4.1.) modelin doğrulandığını işaret etmiştir ($X^2=493.46$; $p<.01$; $X^2/sd= 3.312$; CFI= 0.923; RMSEA= 0.051; SRMR 0.0426). Uyum iyiliği indeksleri değerlendirilirken Hu ve Bentler (1999), Gürbüz (2021a, s. 38) ve Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'ten (2021, s. 271) yararlanılmıştır.



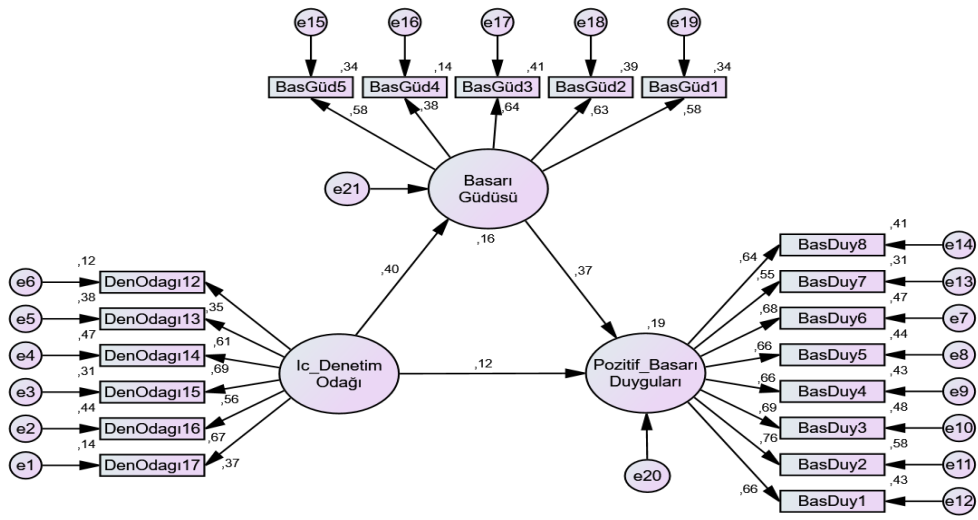
CMIN=493,457; DF=149; CMIN/DF=3,312; RMSEA=,051; CFI=,923;

Şekil 4.1. Ölçme Modeli 1

Ölçme modeli analizi sonrasında araştırmanın hipotezlerini test etmek için örtük değişkenli yapısal model test edilmiştir. Araştırmanın H_1 içerisinde yer alan iç denetim odağının pozitif başarı duygularına etkisi [İç Denetim Odağı→Pozitif Başarı Duyguları (c yolu)] testi uygulanmış ve iç denetim odağının pozitif başarı duygularını yordadığı tespit edilmiştir ($\beta=0.27$; $p<.001$).

Araştırmada, başarı güdüsünün aracı etkisini test edebilmek için başarı güdüsünün aracı olduğu ayrı bir model kurulmuştur (bkz. Şekil 4.2.). H_2 [İç Denetim Odağı→Başarı Güdüsü (b yolu)] içerisinde yer alan iç denetim odağının başarı güdüsüne etkisi test edilmiştir. Analiz sonucuna göre iç denetim odağı başarı güdüsünü yordamaktadır ($\beta=0.43$; $p<.001$). Daha sonra aracı değişkenin (başarı güdüsü) pozitif başarı duygularına etkisi [Başarı Güdüsü→Pozitif Başarı Duyguları (b yolu)] test edilmiştir. Buna göre; aracı değişken olan başarı güdüsü pozitif başarı duygularını yordamaktadır ($\beta=0.37$; $p<.001$).

Aracı değişken olan başarı güdüsünün modele dahil edilmesiyle iç denetim odağından pozitif başarı duygularına giden yolun [İç Denetim Odağı→Pozitif Başarı Duyguları (c' yolu)] hâlâ anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta=0.12$; $p<.01$). Başarı güdüsü, iç denetim odağı ile birlikte pozitif başarı duygularındaki değişimin (varyansın) %19'unu açıklamaktadır. Yapılan modelde uyum iyiliği değerleri incelendiğinde modelin veri ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($X^2=493.46$; $p<.01$; $X^2/sd= 3.312$; CFI= 0.923; RMSEA= 0.051; SRMR 0.0426).



CMIN=493,457; DF=149; CMIN/DF=3,312; RMSEA=,051; CFI=,923

Şekil 4.2. Aracı Değişkenli YEM 1

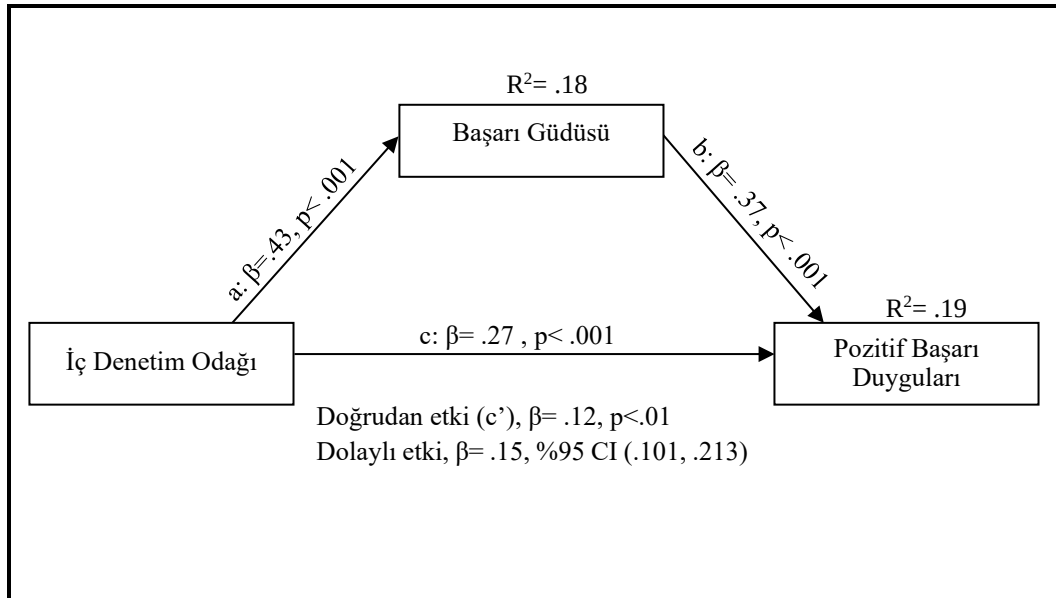
Yapılan analiz sonucunda iç denetim odağı ile pozitif başarı duyguları arasındaki ilişkide başarı güdüsünün aracı rolü olup olmadığını test etmek için bootstrap yöntemi ile yol analizi yapılmıştır. Bootstrap yöntemi, Baron ve Kenny (1986) geleneksel yöntemi ve Sobel (1982) testinden daha güvenilir sonuçlar verdiği yapılan son çalışmalarca desteklenmektedir (Gürbüz, 2021b). Bootstrap analizi için 2000 yeniden örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Aracılık etki analizi için kullanılan bootstrap tekniğinde, araştırma hipotezi doğrulanmak için analiz sonucunda elde edilen değerlerin %95 güven aralığı içinde sıfır (0) değerini kapsamaması gerekmektedir (MacKinnon, Lockwood ve Williams, 2004). Bootstrap analizi sonucunda; başarı güdüsü aracılığında iç denetim odağının pozitif başarı duyguları üzerindeki dolaylı etkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\beta=0.15$;

%95 CI {0.101, 0.213}). Sonuçlar Tablo 4.2. ve Şekil 4.3.'te gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre H₁, H₂, H₃ ve H₄ hipotezlerinin “a” maddeleri doğrulanmıştır.

Tablo 4.2. İç Denetim Odağı, Pozitif Başarı Duyguları ve Başarı Güdüsü YEM Analiz Sonuçları

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkenleri			
	Başarı Güdüsü		Pozitif Başarı Duyguları	
	β	SH	β	SH
H ₁ , a: (İç Denetim→Pozitif Başarı Duy.)	-	-	0.27***	0.068
R ²	-	-	0.07	
H ₂ , a: (İç Denetim→Başarı Güdüsü)	0.43***	0.052	-	-
R ²	0.18		-	-
H ₃ , a: (Başarı Güdüsü→Pozitif Başarı Duy.)	-	-	0.37***	0.090
R ²	-	-	0.19	
H ₄ , a: (İç Den.→Başarı Güd.→Poz.Baş.Duy)				
(İç Denetim→Pozitif Başarı Duy.)	-	-	0.12**	0.065
(Başarı Güd.→Poz.Baş.Duy)	-	-	0.37***	0.090
R ²	-	-	0.19	
Dolaylı Etki (İç Den.→Başarı Güd.→Poz.Baş.Duy)	-	-	0.15, (0.101, 0.213)	

p<0.001***, p<0.01**

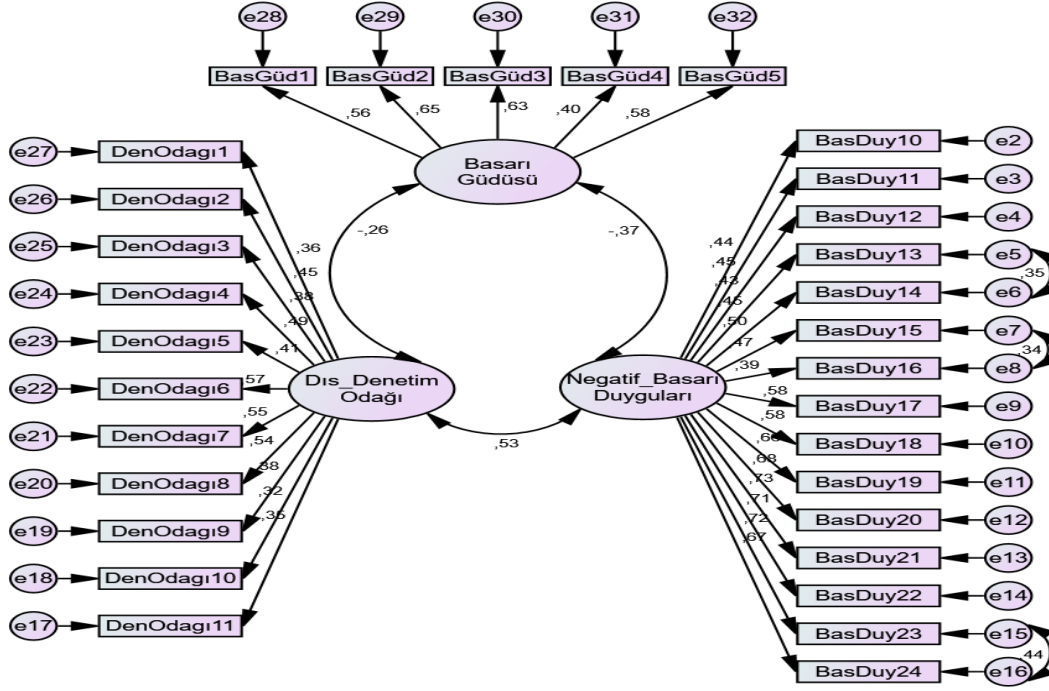


Not: Standardize edilmiş beta katsayıları raporlanmıştır. R² değerleri, açıklanan varyansı göstermektedir. CI: Güven aralığı.

Şekil 4.3. YEM Analiz Sonuçları 1

Araştırmada, başarı güdüsünün aracılık ettiği, iç denetim odağının pozitif başarı duyguları üzerindeki etkisi test edildikten sonra, başarı güdüsün aracılık ettiği, dış denetim odağının negatif başarı duyguları üzerindeki etkisi test edilmiştir. Analiz öncesinde ilk olarak dış denetim odağı (11 madde), negatif başarı duyguları (16 madde) ve başarı güdüsünden (5 madde) oluşan ölçüm modeli test edilmiştir. Analiz sonucunda CFI uyum iyiliği değeri hariç tüm değerlerin alanda kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde CFI değerinin büyük örneklem grupları ($N > 500$) ve karmaşık modeller için uygun olmadığı, daha küçük gruplarda ($N < 250$) daha iyi çalıştığı belirtilmektedir (Cangur ve Ercan, 2015; Hu ve Bentler, 1998, 1999). Ayrıca, CFI değerinin 100 ile 1000 örneklem sayıları arasında önemli farklılaşma gösterdiği söylenmektedir (Cangur ve Ercan, 2015). Alanyazında CFI değeri için genel kabul gören değer 0.90 üzerinde olmasıdır (Çokluk ve diğerleri, 2021, s. 271; Gürbüz, 2021a, s. 38; Hu ve Bentler, 1999). Ancak, örneklem büyüklüğü ve karmaşıklığı göz önünde bulundurularak alt sınır olarak CFI değeri 0.80 alınmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Nygren, Carstensen, Ludvigsson ve Sepa Frostell, 2012).

CFI değerinin araştırmada alt sınır olarak belirlenen değeri ($CFI > .80$) yakalaması için ilk olarak faktör yükü düşük olan bir madde (BasDuy9) modelden çıkartılmıştır. Daha sonra kovaryansa ilişkin düzeltmeler incelenerek sırasıyla e15-e16, e14-e15 ve e5-e6 arasında kovaryans çizilmiştir (bkz. Şekil 4.4.). Analiz sonucunda uyum iyiliği değerleri modelin doğrulandığını işaret etmiştir ($X^2=1756,057$; $p < .01$; $X^2/sd= 4,103$; $CFI= 0.821$; $RMSEA= 0.059$; $SRMR 0.0578$).



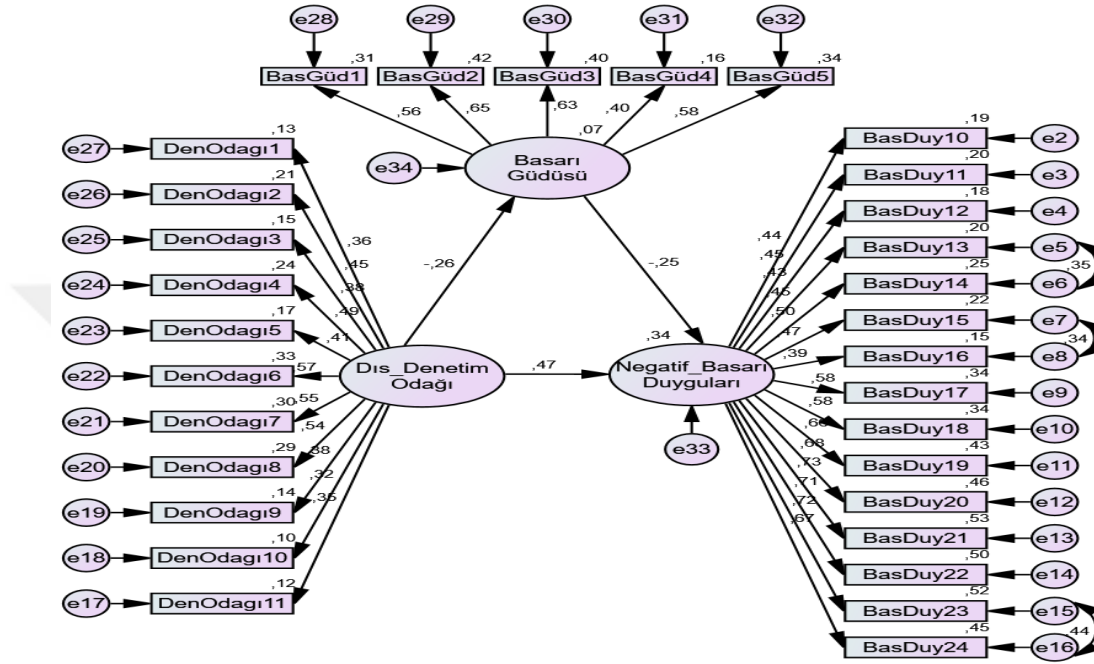
CMIN=1756,057; DF=428; CMIN/DF=4,103; RMSEA=,059; CFI=,821;

Şekil 4.4. Ölçme Modeli 2

Ölçme modeli analizi sonrasında araştırmanın hipotezlerini test etmek için örtük değişkenli yapısal model test edilmiştir. Araştırmanın H₁ içerisinde yer alan dış denetim odağının negatif başarı duygularına etkisi analizi yapılmıştır ve dış denetim odağının negatif başarı duygularını [Dış Denetim Odağı→Negatif Başarı Duyguları (c yolu)] yordadığı görülmüştür ($\beta=0.53$; $p<.001$).

Araştırmanın diğer hipotezlerini test edebilmek için başarı güdüsünün aracı olduğu yeni bir model oluşturulmuştur (bkz. Şekil 4.5.). İlk olarak H₂ içerisinde yer alan dış denetim odağının başarı güdüsüne [Dış Denetim Odağı→Başarı Güdüsü (a yolu)] etkisi test edilmiştir. Analiz sonucuna göre dış denetim odağı başarı güdüsünü ters yönde yordamaktadır ($\beta=-0.31$; $p<.001$). Bu aşamanın ardından modelde başarı güdüsünün negatif başarı duygularına etkisi [Başarı Güdüsü→Negatif Başarı Duyguları (b yolu)] test edilmiştir. Sonuçlara göre aracı değişken olan başarı güdüsü negatif başarı duygularını ters yönde yordamaktadır ($\beta=-0.25$; $p<.001$). Aracı değişkenin (Başarı Güdüsü) modele dahil edilmesiyle dış denetim odağından negatif başarı duygularına giden yolun [Dış Denetim Odağı→Negatif Başarı Duyguları (c' yolu)] hâlâ anlamlı olduğu görülmüştür

($\beta=0.47$; $p<.001$). Başarı güdüsü, dış denetim odağı ile birlikte negatif başarı duygularındaki değişimin (varyansın) %34'ünü açıklamaktadır. Modelde uyum iyiliği değerleri incelendiğinde modelin toplanan veri ile uyumunun kabul edilir düzeyde olduğu görülmüştür ($X^2=1756,057$; $p<.01$; $X^2/sd= 4,103$; CFI= 0.821; RMSEA= 0.059; SRMR 0.0578).



CMIN=1756,057; DF=428; CMIN/DF=4,103; RMSEA=,059; CFI=,821;

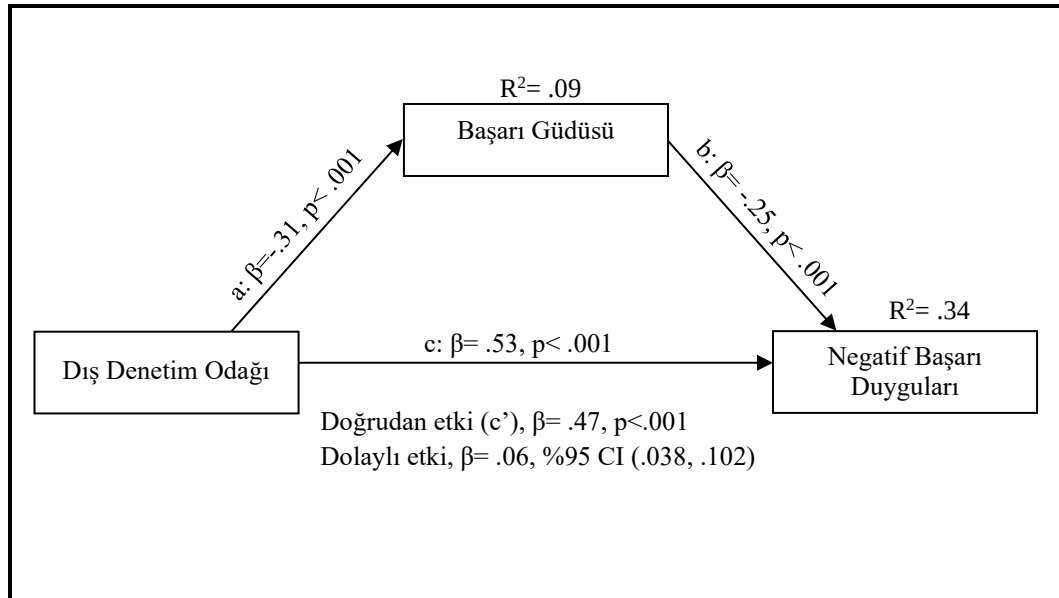
Şekil 4.5. Aracı Değişkenli YEM 2

Dış denetim odağının, negatif başarı duygularına etkisinde, başarı güdüsünün aracı etkisi bootstrap 2000 yeniden örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonucunda, başarı güdüsü aracılığında dış denetim odağının negatif başarı duyguları üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\beta=0.06$; %95 CI {0.038, 0.102}). Sonuçlar Tablo 4.3. ve Şekil 4.6.'da verilmiştir. Bu sonuçlara göre H_1 , H_2 , H_3 ve H_4 hipotezlerinin “b” maddeleri doğrulanmıştır.

Tablo 4.3. Dış Denetim Odağı, Negatif Başarı Duyguları ve Başarı Güdüsü YEM Analiz Sonuçları

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkenleri			
	Başarı Güdüsü		Negatif Başarı Duyguları	
	β	SH	β	SH
H ₁ , b: (Dış Denetim→Negatif Başarı Duy.)	-	-	0.53***	0.094
R ²	-	-	0.28	
H ₂ , b: (Dış Denetim→Başarı Güdüsü)	-0.31***	0.040	-	-
R ²	0.09		-	-
H ₃ , b: (Başarı Güdüsü→Negatif Başarı Duy.)	-	-	-0.25***	0.082
R ²	-	-	0.34	
H ₄ , b: (Dış Den.→Baş. Güd.→Neg.Baş.Duy)				
(Dış Denetim→Negatif Başarı Duy.)	-	-	0.47***	0.087
(Başarı Güd.→Poz.Baş.Duy)	-	-	-0.25***	0.082
R ²	-	-	0.34	
Dolaylı Etki (Dış Den.→Başarı Güd.→Neg.Baş.Duy)	-	-	0.06, (0.038, 0.102)	

p<0.001***



Not: Standardize edilmiş beta katsayıları raporlanmıştır. R² değerleri, açıklanan varyansı göstermektedir. CI: Güven aralığı.

Şekil 4.6. YEM Analiz Sonuçları 2

Araştırmanın son hipotezi olan H_5 'i test etmek için beden eğitimi öğretmeni desteği ile iç denetim odağı, dış denetim odağı, pozitif başarı duyguları, negatif başarı duyguları ve başarı güdüsü arasında korelasyon testi yapılmıştır. Analizde kullanılan değişkenler normal dağılım gösterdiği için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2020, s. 31). Analiz sonuçları Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen Desteğine İlişkin Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	Beden Eğitimi Öğretmeni Desteği	
	<i>p</i>	<i>r</i>
Pozitif Başarı Duyguları	.000	.42
Negatif Başarı Duyguları	.000	-.30
Dış Denetim Odağı	.002	-.11
İç Denetim Odağı	.000	.16
Başarı Güdüsü	.000	.23

Yukardaki tablo incelendiğinde beden eğitimi öğretmeni desteğinin pozitif başarı duyguları ile orta düzeyde pozitif yönde ilişki gösterdiği görülmektedir ($r=.42$, $p<0.01$). Beden eğitimi öğretmeni desteği negatif başarı duyguları ile orta düzeyde ters yönde ilişki göstermektedir ($r=-.30$, $p<0.01$). Diğer yandan beden eğitimi öğretmeni desteği dış denetim odağı ile düşük düzeyde ters yönde ($r=-.11$, $p<0.01$), iç denetim odağı ile düşük düzeyde pozitif yönde ($r=.16$, $p<0.01$) ve başarı güdüsü ile düşük düzeyde pozitif yönde ilişki göstermektedir ($r=.23$, $p<0.01$). Bu sonuçlara göre H_5 doğrulanmıştır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, çalışmanın bulgularına, araştırma sorularına ve hipotezlerine göre ortaya çıkan bulgular alanyazında yapılan çalışmaların ışığında tartışılmıştır. Genel bulguların tartışılmasından sonra, araştırmacı ortaya çıkan pratik sonuçları ve gelecekte yapılabilecek araştırmalar için önerileri sunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin ortalama puanları incelendiğinde (Tablo 4.1.) öğrencilerin; Beden eğitimi için oluşan başarı duygularında, pozitif başarı duygularının negatif başarı duygularına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Akademik denetim odaklarına bakıldığında ise öğrencilerin iç denetim odağı ortalama puanlarının dış denetim odağı ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani ortaokul öğrencileri daha çok iç denetimlidir. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen desteği ve başarı güdülleri ortalama puanları incelendiğinde de, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları beden eğitimi öğretmeni desteği ve başarı güdülleri ortalama puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

H₁: Denetim odağı beden eğitimi için oluşan başarı duygularının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır.

Araştırma öncesinde yapılan alanyazın taraması sonucunda kurulan H₁ hipotezinde denetim odağının başarı duygularını yordayacağı öngörülmüştür. Buna göre; H₁ içerisinde yer alan “a” maddesi; iç denetim odağının beden eğitimi için oluşan pozitif başarı duygularının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, “b” maddesi; dış denetim odağının beden eğitimi için oluşan negatif başarı duygularının anlamlı bir yordayıcısı olduğu hipotezleri oluşturulmuştur. Bu amaçla gerçekleştirilen analizlerde, öğrencilerin akademik iç denetim odaklarının beden eğitimi için oluşan pozitif başarı duygularını, dış denetim odaklarının ise beden eğitimi için oluşan negatif başarı duygularını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre H₁ doğrulanmıştır.

İç denetime sahip olanların pozitif duygular ile olan ilişkisi geçmişten günümüze literatürde sıkça ortaya konmuştur (Chiang, Fang, Kaplan ve Ng, 2019; Findley ve Cooper, 1983; Hope, Wakefield, Northey ve Chapman, 2018; Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2011; Kurtović, Vuković ve Gajić, 2018; Lefcourt, Martin ve

Ware, 1984). Bu nedenle, yapılan bu çalışmada da alanyazın ışığında kurgulanan modelde öğrencilerin akademik iç denetim odağının öğrencilerin beden eğitimi dersi için oluşan pozitif başarı duygularını yordayabileceği öngörülmüş ve bu öngörünün araştırma bulguları tarafından desteklendiği, iç denetim odağının beden eğitimi dersi için oluşan pozitif başarı duygularının %7'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bir diğer sonuç ise akademik dış denetim odağının negatif başarı duygularını yordadığıdır. Benzer şekilde dış denetim odağının negatif duyguları yordamada etkili olabileceği düşünülerek çalışma kurgusu tasarlanmış ve öğrencilerin akademik dış denetim odağının beden eğitimi için oluşan pozitif başarı duygularını yordadığı bulunmuş ve dış denetim odağının beden eğitimi dersi için oluşan negatif başarı duygularının %28'ini açıkladığı görülmüştür.

İç denetim odağı alanyazında akademik başarı (Dudley-Marling ve diğerleri, 1982; Nunn ve Nunn, 1993), problem çözme becerisi (Güneşen ve Üstün, 2011), öğrenme ve performans (Kutunis ve diğerleri, 2011) gibi birçok değişken ile olumlu ilişki göstermekte ve etkilemektedir. Bunların yanı sıra iç denetim odağı ile duygular arasında yapılan çalışmalarda vardır. Örneğin iç denetim odağı çevre yanlısı davranış sergilenmesini artırırken, sakinlik ve huzur duygularının pozitif bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Chiang ve diğerleri, 2019). Benzer şekilde Lefcourt vd. (1984) ve Weiner vd. (1979) yaptıkları çalışmada olayların sonuçlarını içsel nedenlere bağlayanların (yani iç denetimli olanlar) gurur, yeterlilik, güven, memnuniyet ve zevk gibi duyguları daha fazla deneyimlediklerini bulmuşlardır. Benlik saygısı ve denetim odağının, olumlu ve olumsuz duygular aracılığıyla psikolojik sağlamlığa etkisini inceleyen bir model çalışmasında, iç denetim odağının pozitif duyguları, dış denetim odağının ise negatif duyguları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Kararımak ve Siviş-Çetinkaya, 2011). Bu bulgular ışığında, kişinin yaşadığı durumlarda iç denetimli davranmasının daha olumlu duyguları uyandırabileceğini söylemek mümkündür.

Çalışmada öğrencilerin akademik dış denetim odağının, beden eğitimi için oluşan negatif başarı duygularını yordadığı bulunmuştur. Araştırma bulgularını destekleyecek şekilde Hope vd. (2018) ve Kurtović vd. (2018) yaptıkları çalışmalarda üniversite öğrencilerinde dış denetim odağının daha fazla stres, depresyon ve kaygı gibi negatif duyguları yordadığı sonucunu bulmuşlardır. Ayrıca

suçluluk, hayal kırıklığı ve endişe gibi olumsuz duyguların sonuçları dış atıflarla ilişkili olarak bulunmuştur (Weiner ve diğerleri, 1979). Yani, bireylerin yaşadıkları olayların sonuçları olumsuz ise daha dışsal davranmaktadırlar. Bu ifadeden hareketle yapılan bu çalışmada; çocukların beden eğitimi dersinde deneyimledikleri negatif duyguların artması, bu artışın sebebini dışsal nedenlere bağlayarak dış denetimli davranmalarına sebep olabileceği düşünülebilir. Bir başka çalışmada Küçükkaragöz (1998) dış denetim odağına sahip kimselerin depresif ve kaygı gibi negatif duyguları daha fazla deneyimlediklerini söylemektedir. Yapılan araştırma sonucunu destekleyecek şekilde Karairmak ve Siviş-Çetinkaya (2011), dış denetim odağının olumsuz duyguları pozitif yönde etkilemekte olduğunu bulmuşlardır.

H₂: Denetim odağı başarı güdüsünün istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır.

Araştırma için kurgulanan modele göre denetim odağının başarı güdüsünü yordayacağı (H₂), burada da iç denetim odağının başarı güdüsünü pozitif yönde (H_{2a}), ve dış denetim odağının ise başarı güdüsünü negatif yönde (H_{2b}) yordayacağı öngörülmüştür. Araştırma bulgularına göre H₂ doğrulanmıştır. İç denetim odağı başarı güdüsünü pozitif yönde yordamaktadır ve başarı güdüsündeki varyansın %18'ini açıklamaktadır. Dış denetim odağı ise başarı güdüsünü negatif yönde yordamaktadır ve başarı güdüsündeki varyansın %9'unu açıklamaktadır.

İç denetimli bireylerin başarı veya başarısızlıklara daha fazla önem verdikleri (Küçükkaragöz, 1998), ayrıca dış denetimli bireylere göre daha fazla öğrendikleri, yeni bilgi edinmede daha istekli davrandıkları ve bilgiyi daha iyi kullandıkları bulunmuştur (Spector, 1982). Buradan da anlaşılabileceği üzere iç denetime sahip olan öğrenciler yeni bilgi edinmede daha istekli davranırlar ve başarıya daha fazla önem verirler. Bu da onların başarıyı arzuladıklarını, başarı güdülerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Dış denetimli bireyler ise sonuçlar üzerinde etkilerinin olmadığını düşündüğünden başarı için güdülenmelerinin (motive olmalarının) bir önem arz etmediğini hissedebilirler. Örneğin Alipio (2020) yaptığı çalışma sonucunda dış denetim odağı yüksek olanların akademik başarı motivasyonlarının düşük olduğunu bulmuştur. Aksine iç denetimli öğrencilerde başarıya yönelme söz konusu olduğundan (Findley ve Cooper, 1983; Kutanis ve diğerleri, 2011), başarı güdülerinin de yüksek olacağı

düşünülebilir. Dahası, iç denetimli olan bireyler dirençli ve mücadelecidir (Lefcourt, 1991). Başarı güdüsü ise bireylerin hedeflerine ulaşmada ısrarcı ve mücadeleci davranmalarını sağlamaktadır (Kaya ve Selçuk, 2007; Kuruüzüm ve diğerleri, 2010). Bu açıklamaların ışığında, iç denetimli bireylerin dirençli ve mücadeleci olmaları, başarıya ulaşmada ısrarcı olmaları ve hedeflerine ulaşmak için çaba göstermeleri beklenir. Buda onların dış denetim odağına sahip olan öğrencilerin aksine başarı için güdülenecekleri anlamına gelebilir.

H₃: Başarı güdüsü, beden eğitimi için oluşan başarı duygularının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Araştırma modelinde oluşturulan bir diğer hipotez ise H₃'dür. Buna göre; başarı güdüsünün pozitif başarı duygularını olumlu anlamda yordaması beklenirken (a), negatif duyguları ters yönde yordaması (b) önceki yapılan araştırma bulguları ışığında ön görülmüştür. Araştırma sonucunda başarı güdüsünün pozitif başarı duygularını olumlu yönde yordadığı, negatif başarı duygularını ters yönde yordadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre H₃ doğrulanmıştır.

Öğrencilerin başarı güdülerini yüksek olduğunda, başarısızlık korkusu gibi negatif duyguların azaldığı belirtilmektedir (Sılay, 2009). Diğer yandan Sılay'ın (2009) yapmış olduğu çalışma, başarı güdüsü yüksek olan öğrencilerin, olumlu duyguları daha fazla hissettiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, başarı güdüsü odaklı bir yaklaşımın, öğrencilerin olumlu duygularını artırabileceğini göstermektedir. Bu da araştırma bulgularına paralel olarak gösteriyor ki, başarıya odaklanmak, duyguların olumlu yönde etkilenmesine yardımcı olabilir. Pekrun'un (2000, 2006) kontrol-değer teorisine göre kişilerin değer verdikleri etkinliklere ya da durumlara ilişkin güdülenmeleri ve motivasyonları fazla olacağı söylenebilir. Yine teoriye göre değer verilen beden eğitimi dersinde güdülenme fazla ve başarı duyguları pozitif olacağından, başarı güdüsünün duygular ile ilişki içerisinde olması beklenebilir. Bu bulgu, Kendini Belirleme Kuramı ile de uyumludur. Bu kuram kendiliğinden motivasyona/güdüye sahip olan bireylerin, pozitif duyguları deneyimleme olasılıklarının daha yüksek olduğunu öne sürer (Ryan ve Deci, 2000). Ayrıca, Elliot ve Church'un (1997) yaptığı bir araştırma, becerilerini ve yeteneklerini geliştirme arzusuyla güdülenen başarı odaklı bireylerin olumlu duyguları deneyimlediğini bulmuştur. Vansteenkiste vd. (2004) ise yapmış

oldukları çalışmada öğrencilerin içsel başarı motivasyonlarının pozitif duygular ile bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak bu bulgular, başarı güdüsünün bireylerin farklı bağlamlarda olumlu duyguları deneyimleme derecesini belirlemede önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Dış denetim odağı ise başarı güdüsünü ters yönde etkilemektedir. Yani, öğrencilerin dış denetim odağı arttıkça başarı güdülerinde düşmektedir. Başarıya güdülenebilmek için öncelikle başarının hedeflenmesi gerekir. Dış denetimli olanlarda ise başarıya yönelme ya da başarıyı isteme oldukça düşüktür ya da hiç yoktur (Kutanis ve diğerleri, 2011; Spector, 1982). Başarı güdüsünün, öğrencilerin hedeflerine ulaşmada istekli ve gayretli davranmalarını, zorluklara meydan okumalarını sağladığı bilinmektedir (Kuruüzüm ve diğerleri, 2010). Dış denetimli bireylerin ise daha isteksiz, pasif ve zorluklara karşı daha kırılgan oldukları bilinmektedir (Küçükkaragöz, 1998; Kutanis ve diğerleri, 2011; Lefcourt, 1991). Bu paragrafta bahsedilen araştırmalardaki bilgilere dayanarak, dış denetim odağı yüksek olan öğrencilerin başarı güdülerinde düşük olacağı söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin başarı güdüsünü artırmak için onların iç denetim odağına yönlendirilmeleri ve bu yönde desteklenmeleri önemli olabilir.

H₄: Başarı güdüsü, denetim odağı ile beden eğitimi için oluşan başarı duyguları arasındaki ilişkiye aracılık eder.

Yapılan aracı değişkenli model çalışmasında bir diğer kurgulanan hipotez ise H₄'dür. Buna göre; denetim odağı, başarı güdüsü aracılığında beden eğitimi için oluşan başarı duygularını yordamaktadır. Daha açık bir anlatımla, iç denetim odağı, başarı güdüsü üzerinden beden eğitimi için oluşan pozitif başarı duygularını yordarken (a), dış denetim odağı başarı güdüsü aracılığında beden eğitimi için oluşan negatif başarı duygularını yordamaktadır (b). Yapılan analizler sonucunda H₄ doğrulanmıştır. Bulgulara göre, iç denetim odağı başarı güdüsü aracılığında pozitif başarı duygularındaki varyansın %19'unu açıklamaktadır. Dış denetim odağı ise, başarı güdüsü aracılığında negatif başarı duygularındaki varyansın %34'ünü açıklamaktadır.

Aracı değişkenli modelde doğrudan ve dolaylı etki sonuçları, iç denetim odağının, başarı güdüsü üzerinden pozitif başarı duygularını artırdığını

göstermektedir. İç denetim odağı kişinin faaliyetlerinin sonuçlarını neye atfettiği ile ilgilidir ve iç denetimli bireyler olumlu özellikler sergilerler (Rotter, 1966). Başarı güdüsü, bir kişinin başarılı olma ya da bir görevi başarıyla tamamlama arzusudur (Ejiobi-Okeke ve Samuel, 2021). Başarı duyguları ise kişinin başarı etkinliklerine ilişkin hissettiği duygulardır ve pozitif-negatif olarak ayrılmaktadır (Pekrun ve diğerleri, 2006). Yapılan araştırmaya göre iç denetimli olmak başarı güdüsünü ve başarı duygularını etkilemektedir. İç denetimli bireylerin başarıya yönelmeleri yüksek olup (Findley ve Cooper, 1983; Kutanis ve diğerleri, 2011), dirençli ve mücadeleci olduklarından dolayı (Lefcourt, 1991) hedeflerine ulaşmak için çaba gösterirler. Bu da onların başarı için güdülenecekleri anlamına gelir. Başarı güdüsü ise, kişinin kendisine ve işine yönelik güven seviyesini artırmaktadır (Dahlan, 2019). Bu durum, yüksek düzeyde kararlılık ve motivasyon ile sonuçlanarak (Sarı, Ekici, Soyer ve Eskiler, 2015) pozitif duygulara neden olur (Sılay, 2009). Bu nedenle, iç denetim odağı kişinin başarı güdüsünü ve öz güvenini artırır, motive olmasını sağlar ve yüksek performans sergilemesine yardımcı olur. Böylece, daha iyi iş tatmini ve özgüven elde edilerek pozitif duygular uyandırılır.

Alanyazında iç denetim odağı, başarı güdüsü ve pozitif başarı duyguları arasındaki ilişkiyi destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Amerika’da öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, akademik stres ve yaşam doyumunun yanı sıra denetim odağının da başarı güdüsü üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur (Karaman ve Watson, 2017). Okeke ve Uzochukwu (2005) yaptıkları çalışma sonucunda, iç denetim odağının akademik başarı, sosyal olgunluk ve akademik motivasyon ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu söylemektedirler. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, başarı güdüsü yüksek olan öğrencilerin daha çok içsel denetimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Bansal, Thind ve Jaswal, 2006). Benzer şekilde İranlı lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, iç denetim odağına sahip olan öğrencilerin başarı güdüsü de yüksek bulunmuştur (Fini ve Yousefzadeh, 2011). İç denetim odağı ile başarı güdüsü arasındaki ilişkiyi vurgulayan çalışmaların yanı sıra, başarı güdüsünün pozitif duygulara etkisinin önemini vurgulayan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Pekrun vd. (2002) başarı güdüsünün pozitif duygular ile ilişkili olduğunu söylemektedir. Benzer şekilde Wigfield vd. (2021) çocuk ve ergenlerin başarı güdüsünün gelişimine ilişkin çalışmaları gözden geçirdikleri

araştırmalarında, başarı güdüsünün duygular ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Sılay'ın (2009) çalışmasına göre ise, başarı güdüsü yüksek olan öğrenciler olumlu duyguları daha fazla hissetmektedir. Bir farklı çalışmada Vansteenkiste vd. (2004), öğrencilerin içsel başarı motivasyonlarının pozitif duygular ile bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmalardaki ilişkileri göz önünde bulundurduğumuzda, iç denetim odağının başarı güdüsü üzerinden pozitif başarı duygularına aracılık etkisine sahip olduğu desteklenmektedir. Diğer yandan dış denetim odağının negatif başarı duygularındaki etkisine, başarı güdüsü aracı olarak girdiğinde, bu etkinin gücünü düşürmektedir. Örneğin, bir öğrenci dış denetimli olsa bile, eğer öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından başarıya güdülendirilirse, yani hedeflerine ulaşmak için istekli ve gayretli davranmaya teşvik edilirse, bu öğrencinin negatif başarı duyguları (örneğin başarısızlık kaygısı) azalacaktır. İç denetim odağında başarı güdüsü aracı olarak etki gösterdiğinde pozitif başarı duyguları artmaktadır. Dolayısıyla negatif başarı duyguları bastırılmış olacaktır.

H₅: Beden eğitimi öğretmen desteği ile iç denetim odağı, pozitif başarı duyguları ve başarı güdüsü arasında pozitif yönde, dış denetim odağı ve negatif başarı duyguları arasında ters yönde ilişki vardır.

Araştırmanın son hipotezi H₅'i test etmek için pearson korelasyon testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde beden eğitimi öğretmeni desteği ile pozitif başarı duyguları arasında orta düzeyde pozitif yönde, negatif başarı duyguları arasında orta düzeyde ters yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, beden eğitimi öğretmeni desteğinin dış denetim odağı ile düşük düzeyde ters yönde, iç denetim odağı ve başarı güdüsü ile düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre H₅ doğrulanmıştır.

Araştırmada özellikle beden eğitimi öğretmeni desteği ile beden eğitimi için oluşan pozitif ve negatif başarı duyguları arasındaki ilişkinin, algılanan beden eğitimi öğretmeni desteğinin diğer değişkenlerle olan ilişkisine nazaran daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. Çünkü beden eğitimi öğretmenin davranışları ve öğrencilerine verdiği destek, beden eğitimine karşı oluşacak olan başarı duygularını doğrudan etkileyebilir. Yani her iki durumda beden eğitimi dersiyle yakından

ilişkilidir. Bu sebeple, bu iki değişken arasındaki ilişkinin diğer değişkenlere kıyasla daha yüksek olması düşünülebilir.

Beden eğitimi öğretmeni desteği ile öğrencilerin denetim odağı ve başarı güdüsü değişkenlerindeki ilişki ise düşüktür. Bu duruma olası bir sebep ise, denetim odağının ve başarı güdüsünün sadece beden eğitimi öğretmeni etkisinde şekillenmeyip, diğer öğretmenler, aile ve arkadaş çevresi gibi değişkenler tarafından daha güçlü etkilenebileceğinden kaynaklandığı olabilir. Özellikle aile değişkeni öğrencinin denetim odağı yönünü belirleyen en güçlü değişkenlerden biridir (Ahlin ve Lobo Antunes, 2015; Cicirelli, 1980). Başarı güdüsünde ise bireylerin inançları, değerleri ve hedefleri başarı güdüsünü belirleyen temel unsurlardandır (Wigfield ve Cambria, 2010b). Dolayısıyla beden eğitimi öğretmeni desteği ile denetim odağı ve başarı güdüsü arasındaki ilişkinin düşük olması düşünülebilir. Ancak, öğretmen desteği ile beden eğitimi için oluşan başarı duyguları arasındaki ilişki oldukça önem arz etmektedir. Çünkü, beden eğitiminde oluşan pozitif başarı duyguları beden eğitiminin doğası gereği daha yüksek olmalıdır. Birçok ülke müfredatında beden eğitiminin başlıca amaçlarından birisi, çocuklara fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırmak ve onların yaşamları boyunca fiziksel aktivite yapmalarını sağlamaktır (Örneğin; Amerika, İngiltere, Avustralya). Bu amacın gerçekleşmesi için beden eğitiminden alınan pozitif duygular yüksek tutulmalıdır. Negatif duygular ise bastırılmalıdır. Bugün biliyoruz ki beden eğitimi dersinde öğrencilerin başarılarını ve davranışlarını geliştirmek için pozitif başarı duygularının artırılması ve negatif başarı duygularının azaltılması gerekmektedir (Fredrickson, 2004; Simonton ve diğerleri, 2017; Yli-Piipari ve diğerleri, 2013). Beden eğitimi öğretmeni desteği bu anlamda önem arz etmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuç

Denetim odağı hakkında elli yıldan uzun bir süredir yapılan çalışmalar, bireylerin iç denetim odağına sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Başarı duyguları üzerinde yapılan bu ve önceki çalışmalarda, beden eğitimi dersinde pozitif başarı duygularının artırılması, negatif başarı duygularının ise bastırılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, iç denetimli çocuklar beden eğitimi dersinde pozitif başarı duyguları yaşarken, dış denetimli öğrencilerin daha fazla negatif duyguları yaşayabileceği görülmüştür. İç denetimli çocukların başarı güdülerini yüksek olduğunda, beden eğitimi dersinde pozitif duyguların uyanması da etkili olacaktır. Ancak, dış denetimli çocuklar eğer başka etkenler tarafından (örneğin aile, arkadaş veya öğretmen) başarıya güdülenirse, beden eğitimi dersinde oluşacak negatif başarı duygularını bastırabilirler. Beden eğitimi öğretmeni desteği, beden eğitimi için oluşan başarı duyguları üzerinde pozitif duyguların uyanması noktasında etkilidir. Fakat beden eğitimi öğretmeni desteği, denetim odağı ve başarı güdüsü üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Bunun nedeninin ise denetim odağı ve başarı güdüsü üzerinde beden eğitimi öğretmeni desteğinin zayıf bir etkiye sahip olduğundan kaynaklanabileceği düşünülebilir.

6.1 Öneriler

Beden eğitimi öğretmenine yönelik öneriler;

- Öğrencilerin iç denetim faktörlerini güçlendirmeye yönelik önlemler alınabilir. Örneğin öğrencilerin kendi başarılarının sorumluluklarını alabilecekleri örnek olaylarla karşılaştırılabilir ya da yaptıkları olayların sonuçlarının kendilerinden kaynaklandığı gösterilebilir.
- Öğretmenler, öğrencilerin başarıya güdülenmeleri için beden eğitimi dersindeki performanslarına odaklı ve olumlu geri bildirimler sağlayabilirler.
- Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin başarı duygularını olumlu yönde arttırıp negatif duyguları bastırmak için öğrencilere daha fazla

övgü ve teşvik edici sözler söyleyebilirler ve öğrencilere verdikleri desteği artırabilirler.

- Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin pozitif başarı duygularını artırmak için öğrencilere destekleyici ve pozitif bir ortam sağlamalıdır. Bu nedenle öğretmenler ders ortamını neşeli, renkli ve öğrencilerin keyif alabilecekleri bir hale getirerek öğrencilerin başarı motivasyonunu artırabilirler.

Araştırmacıya yönelik öneriler;

- Bu konuda daha farklı alanlarda ve disiplinlerde çalışmalar yapılabilir. Örneğin, farklı bir örnekleme (cinsiyet, yaş grubu vb.), farklı öğretim kademelerinde (ilköğretim, lise vb.) ya da farklı dersler (beden eğitimi ve oyun dersi, spor dersler vb.) için araştırmalar yapılabilir.
- İç ve dış denetimli çocukların, başarı duygularının oluşumuna neden olan farklı faktörlerin neler olabileceği araştırılabilir.
- Bu araştırmanın sonuçları, öğrencilerin başarı duygularını etkileyen faktörlerin hangi yönleriyle ilgili olduğunu daha iyi anlamamızı sağladığından, bu faktörlere odaklanacak daha spesifik değişkenleri (örneğin denetim odağını veya başarı duygularını tetikleyen ve etkileyen değişkenler) incelemekte yarar vardır.
- Bu çalışma, öğretmenler veya eğitim uzmanları üzerinden ele alınacak bir konu olarak da incelenebilir. Öğretmenler bu konuda bilgi sahibi olduklarında öğrencilerin denetim odağı, başarı duyguları ve başarı güdülerini etkileme konusunda daha bilinçli bir yaklaşım sergileyebilirler.

7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. In *Eğitim Dünyası Yayınları* (7th ed.).
- Ahlin, E. M., & Lobo Antunes, M. J. (2015). Locus of control orientation: Parents, peers, and place. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 1803–1818. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10964-015-0253-9>
- Ahmed, W., Minnaert, A., Werf, G. van der, & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 36–46. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9367-7>
- Ainley, M. (2007). *Being and feeling interested: transient state, mood, and disposition*. In *Emotion in Education* (pp. 147–163). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50010-1>
- Akın, A. (2007). Akademik kontrol odağı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 9–17.
- Albert, M. A., & Dahling, J. J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences*, 97, 245–248. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.074>
- Alipio, M. (2020). Academic success as estimated by locus of control and motivation. *Recuperado De*, 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.35542/osf.io/smf84>.
- Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). *The ecology of inclusive education*. In *Equality in Education* (pp. 23–34). https://doi.org/10.1007/978-94-6209-692-9_3
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 12–19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Babayiğit, Ö. (2016). Öğrenme stilleri ve eğitimdeki önemi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1–8. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/52289/684169>
- Bağcı, H., & Yalın, H. İ. (2018). Harmanlanmış öğrenme ortamında denetim odağına göre uyarlanmış 5E öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 562–585. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.382522>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bansal, S., Thind, S. K., & Jaswal, S. (2006). Relationship between quality of home environment, locus of control and achievement motivation among high achiever urban female adolescents. *Journal of Human Ecology*, 19(4), 253–257. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09709274.2006.11905887>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bayraktar, F. (2013). Sınıfın sosyal çevresini algılama ölçeği: iki ayrı örneklemede geçerlik ve güvenilirliğin sınanması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 1–13.

- Bertolini, K., Stremmel, A., & Thorngren, J. (2012). Student achievement factors. *Bulletin of the American Association of University Professors*, 7. <https://doi.org/10.2307/40239747>
- Bolitho, J. (2017). Inside the restorative justice black box: The role of memory reconsolidation in transforming the emotional impact of violent crime on victims. *International Review of Victimology*, 23(3), 233–255. <https://doi.org/10.1177/0269758017714549>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Cross-cultural adaptation and validation of psychological instruments: some considerations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 423–432. <https://doi.org/10.1590/1982-43272253201314>
- Bower, G. H. (1992). How might emotions affect learning. In S.-A. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory: Research and theory* (1st ed., pp. 3–31). Psychology Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315807454>
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: *experiments by nature and design*. In *Harvard university press* (1st ed.).
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (28.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.145279789756802748>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Cangur, S., & Ercan, I. (2015). Comparison of model fit indices used in structural equation modeling under multivariate normality. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 14(1), 14. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1430453580>
- Çapık, C., Gözüm, S., & Aksayan, S. (2018). Intercultural scale adaptation stages, language and culture adaptation: updated guideline. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 26(3), 199–210. <https://doi.org/10.26650/fn397481>
- Çelik, F., & Şahin, H. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öğrenme stillerinin incelenmesi (makû örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 23–38.
- Chiang, Y.-T., Fang, W.-T., Kaplan, U., & Ng, E. (2019). Locus of control: The mediation effect between emotional stability and pro-environmental behavior. *Sustainability*, 11(3), 820. <https://doi.org/doi.org/10.3390/su11030820>
- Chubb, N. H., Fertman, C. I., & Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32(125), 113.
- Cicirelli, V. G. (1980). Relationship of family background variables to locus of control in the elderly. *Journal of Gerontology*, 35(1), 108–114. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/geronj/35.1.108>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (6.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786055885670>
- Coster, W. J., & Mancini, M. C. (2015). Recommendations for translation and cross-cultural adaptation of instruments for occupational therapy research and practice. *Revista de Terapia Ocupacional Da Universidade de São Paulo*, 26(9), 50–57. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i1p50-57>
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 222–239. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.222>

- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranış*. E. Duru (Ed.), Remzi Kitabevi (7th ed.).
- Dahlan, M. (2019). Social adaptation, self-confidence and their relation to student achievement motivation of madrasa senior high school 1 bogor indonesia in generating student with character. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 35(21), 841–863.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals* (1st ed.). Oxford University Press, USA.
- Das, K. K. (2017). A theoretical approach to define and analyze emotions. *International Journal of Emergency Mental Health*, 19(4). <https://doi.org/10.4172/1522-4821.1000374>
- Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 55–61.
- Destacamento, R. (2018). Academic emotions and performance of the senior high school students: basis for intervention program. *SMCC Higher Education Research Journal*, 5(1), 69–92. <https://doi.org/10.18868/sher5j.05.01213.04>
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 1(14), 56–64. <https://doi.org/10.31671/dogus.2018.95>
- Dudley-Marling, C. C., Snider, V., & Tarver, S. G. (1982). Locus of control and learning disabilities: a review and discussion. *Perceptual and Motor Skill*, 54, 503–514.
- Durna, U., & Şentürk, F. K. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal faaliyetlerinin denetim odağı düzeyi açısından incelenmesi: bir devlet üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 187–202.
- Duttweiler, P. C. (1984). The internal control index: A newly developed measure of locus of control. *Educational and Psychological Measurement*, 44(2), 209–221.
- Efiliti, E. (2008). Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağı'nın karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 213–230.
- Ejiobi-Okeke, B. I., & Samuel, N. N. C. (2021). Achievement motivation and locus of control as predictors of secondary school students' academic achievement in chemistry in enugu state, nigeria. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 11(4), 27–34. <https://doi.org/10.9790/7388-1104052734>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Erden, M., & Akgül, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygısının ve öğretmen sosyal desteğinin matematik başarılarını yordama gücü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), 3–16.
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2020). Validation of the achievement emotions questionnaire for physical education (AEQ-PE). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124560>
- Filiz, B., & Demirhan, G. (2018). Akademik ve spor başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(2), 138–152.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419–427. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.2.419>

- Fini, A. A. S., & Yousefzadeh, M. (2011). Survey on relationship of achievement motivation, locus of control and academic achievement in high school students of Bandar Abbas (Iran). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 866–870. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.168>
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden and build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045–1062. <https://doi.org/10.1037/a0013262>
- Gagne, M. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(4), 372–390. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/714044203>
- Garn, A. C., Simonton, K., Dasingert, T., & Simonton, A. (2017). Predicting changes in student engagement in university physical education: Application of control-value theory of achievement emotions. *Psychology of Sport and Exercise*, 29, 93–102. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.12.005>
- Gill, D. L., Gross, J. B., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 1(14), 1–14.
- Goetz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R., & Hall, N. (2003). Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective. *Learning Emotions: The Influence of Affective Factors on Classroom Learning*, 1998, 9–28.
- Gök, T. (2006). Fizik eğitiminde işbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejilerinin öğrenci başarısı, başarı güdüsü ve tutumu üzerindeki etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi*.
- Graesser, A., Chipman, P., King, B., McDaniel, B., & D'Mello, S. (2007). Emotions and learning with autotutor. *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications*, 158, 569–571.
- Green, K. (2008). *Understanding Physical Education*. Sage. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781446213520>
- Güneşen, N., & Üstün, B. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri ile kontrol odağı arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(4), 72–77.
- Gürbüz, S. (2021a). *AMOS ile Yapısal Eşitlik Modellemesi* (2nd ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2021b). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri* (2nd ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Güven, S., & Özerbaş, M. A. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. S. Güven & M. A. Özerbaş (Eds.), Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053182719>
- Hacıömeroğlu, G., Bilgen, S., & Tabuk, M. (2013). Başarı duygusu ölçeği-ilkokul'un türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 85–96. <https://doi.org/10.15285/EBD.2013385568>
- Hareli, S., & Parkinson, B. (2008). Waht's social about social emotions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(2), 131–156. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00363.x>
- Harsha, D. W., & Berenson, G. S. (1995). The benefits of physical activity in childhood. *The American Journal of the Medical Sciences*, 310, 109–S113. <https://doi.org/https://doi.org/10.1097/00000441-199512000-00019>

- Hogben, M., & Byrne, B. (1998). Using social learning theory to explain individual differences in human sexuality. *Journal of Sex Research*, 35(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/00224499809551917>
- Hope, N. H., Wakefield, M. A., Northey, L., & Chapman, A. L. (2018). The association between locus of control, emotion regulation and borderline personality disorder features. *Personality and Mental Health*, 12(3), 241–251. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pmh.1419>
- Houwer, J. De, Barnes-holmes, D., & Moors, A. (2013). What is learning ? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Theoretical Review. Psychon Bill Rev. Psychonomic Society*, 631–642. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0386-3>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- JilardiDamavandi, A., Mahyuddin, R., Elias, H., Daud, S. M., & Shabani, J. (2011). Academic achievement of students with different learning styles. *International Journal of Psychological Studies*, 3(2), 186–192. <https://doi.org/10.5539/ijps.v3n2p186>
- Joyce, H. D., & Early, T. J. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multilevel analysis. *Children and Youth Services Review*, 39, 101–107. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.02.005>
- Kararımak, Ö., & Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: duyguların aracı rolü. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(35), 30–43.
- Karaman, M. A., & Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of US and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106–110. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.006>
- Kaya, N., & Selçuk, S. (2007). Bireysel başarı güdüsü organizasyonel bağlılığı nasıl etkiler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 2(8), 175–190. <https://doi.org/10.31671/dogus.2019.232>
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>
- Kıralp, Y. A., Şahin, F. S., & Dinçyürek, S. (2008). Denetim odağı farklı psikolojik danışmanlık ve rehberlik (pdr) öğrencilerinin epistemolojik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 98–106.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(3), 263–291. <https://doi.org/10.1007/BF00993889>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262–273.
- Koç, Ş. (1988). Ortaöğretimde beden eğitimi etkinliklerine genel bir bakış yeni yaklaşım ve uygulamalar. *Türk Eğitim Derneği Toplantısı*.
- Kormanik, M. B., & Rocco, T. S. (2009). Internal versus external control of reinforcement: A review of the locus of control construct. *Human Resource Development Review*, 8(4), 463–483. <https://doi.org/10.1177/1534484309342080>
- Küçükkaragöz, H. (1998). İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerinin kontrol odağının

oluşumuna etkileri (pp. 1–226). DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

- Kurtović, A., Vuković, I., & Gajić, M. (2018). The effect of locus of control on University Students' Mental Health: possible mediation through self-esteem and coping. *The Journal of Psychology*, 152(6), 341–357. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00223980.2018.1463962>
- Kuruüzüm, A., Irmak, S., & Çetin, E. İ. (2010). İşe Bağlılığı Etkileyen Faktörler: İmalat ve Hizmet Sektörlerinde Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 53, 183–198.
- Kutanis, R. Ö., Mesci, M., & Övdür, Z. (2011). The Effects of Locus of Control on Learning Performance: A Case of an Academic Organization. *Journal of Economic and Social Studies*, 1(1), 113–136. <https://doi.org/10.14706/jecoss11125>
- Kuter, F., & Kuter, M. (2012). Beden Eğitimi ve Spor Yoluyla Değerler Eğitimi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 6, 75–94.
- Lefcourt, H. M. (1991). Locus of Control. In Measures of Personality and Social Psychological Attitudes (Third Revi, pp. 413–499). Academic Press, Inc. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-590241-0.50013-7>
- Lefcourt, H. M., Martin, R. A., & Ware, E. E. (1984). Locus of control, causal attributions, and affects in achievement-related contexts. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 16(1), 57. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0080771>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' Emotions and Academic Engagement: Introduction to the Special Issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- Liu, X. xian, Gong, S. Y., Zhang, H. po, Yu, Q. lei, & Zhou, Z. jin. (2021). Perceived teacher support and creative self-efficacy: The mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in Chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 39(October 2020), 100752. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100752>
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 192(57), 81–107.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99–128. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S., & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49(3), 323–338. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.006>
- Mirzeoğlu, N. (2014). Spor Bilimlerinin Tahisel Temelleri. In N. Mirzeoğlu (Ed.), *Spor Bilimlerine Giriş* (Issue 6, pp. 1–310).
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008). Physical education in primary schools: Classroom teachers' perceptions of benefits and outcomes. *Health Education Journal*, 67(3), 196–207. <https://doi.org/10.1177/0017896908094637>

- Morton, A. (2010). *Epistemic emotions*. In *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*, 385–400. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199235018.003.0018>
- Nishida, T. (1988). Reliability and factor structure of the achievement motivation in physical education test. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(4), 418–430. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jsep.10.4.418>
- Nunn, G. D., & Nunn, S. J. (1993). Locus of control and school performance: Some implications for teachers. *Education*, 113(December), 636–640. <https://link.gale.com/apps/doc/A14526389/AONE?u=anon~95098b23&sid=googleScholar&xid=a15ee411>
- Nygren, M., Carstensen, J., Ludvigsson, J., & Sepa Frostell, A. (2012). Adult attachment and parenting stress among parents of toddlers. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 30(3), 289–302.
- Okeke, N., & Uzochukwu, O. (2005). Locus Of Control: Influence On Students' Academic Performance And Achievement. *The Educational Psychologist (NCEP)*, 1, 278–287.
- Olpak, Y. Z., & Korucu, A. T. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ile Denetim Odakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(2). <https://doi.org/10.17943/etku.83050>
- Öngen, D. (2003). Denetim Odağı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 436–447.
- Oyar, Z. B., Aşçı, F. H., Çelebi, M., & Mülazımoğlu, Ö. (2001). “Spora Katılım Güdüsü Ölçeği” Nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 21–32.
- Özgün, A., Yaşartürk, F., Ayhan, B., & Bozkuş, T. (2017). Hentbolcuların spora özgü başarı motivasyonu ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(Special Issue 2), 83–94.
- Pehlivan, Z. (2012). Beden eğitimi derslerinde istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin sözlü dönüt biçimi ve dönüt biçiminin öğrenci başarı güdüsüne etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 144–158.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359–376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R. (2000). Social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. *Motivational Psychology of Human Development* (Vol. 131, Issue C). Elsevier Masson SAS. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(00\)80010-2](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(00)80010-2)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning* (24 (1)). Educational practices series.
- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(3), 215–221. <https://doi.org/10.1111/cdep.12237>
- Pekrun, R. (2019). Achievement emotions a control-value theory perspective. In *Emotions in Late Modernity* (pp. 142–157). *Routledge Studies in the Sociology of Emotions*. <https://doi.org/10.4324/9781351133319-8>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583–597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in

- students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). *Control-value theory of achievement emotions*. International Handbook of Emotions in Education, 11531. <https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch7>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions : A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238–255. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). *Academic emotions*. In APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors. (Vol. 2, pp. 3–31). <https://doi.org/10.1037/13274-001>
- Penney, D., & Chandler, T. (2000). Physical education: What future (s)? *Sport, Education and Society*, 5(1), 71–87. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/135733200114442>
- Preeti, B. (2013). Role of Emotional Intelligence in Academic Achievement. *Research Journal of Educational Sciences*, 1(2), 255–263. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4530-1.ch016>
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119–138. <https://doi.org/doi:10.1017/S0954579403000075>
- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28(3), 297–313. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000040156.81924.b8>
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.88.3.408>
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall, Inc. <https://doi.org/10.1037/10788-000>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus rternal control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56–67. <https://doi.org/10.1037/h0076301>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Şahinel, M. G. (2003). *Etkin öğrenme*. Pegem Yayıncılık (Vol. 1).
- Sarı, İ., Ekici, S., Soyer, F., & Eskiler, E. (2015). Does self-confidence link to motivation? A study in field hockey athletes. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(1), 24–35.

- Sarıçam, H. (2014). Akademik kontrol odağı ölçeği ergen formunun psikometrik özellikleri. *Elementary Education Online*, 13(134), 1135–1144. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Sarıkaya, P. (2007). Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama [Marmara Üniversitesi (Turkey) PP - Turkey]. In PQDT - Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/tukenmislik-sendromunun-kisilik-ozelliklerinden/docview/2606870768/se-2?accountid=16369>
- Scales, P. (2015). *Yaşam boyu öğrenme ve öğretim*. (Ü. Köymen; Çev.).Palme Yayıncılık.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition & Emotion*, 23(7), 1307–1351. <https://doi.org/10.1080/02699930902928969>
- Şeker, H. Ş. (2005). Çalışma Yaşamında Duygular Ve Duygusal Emek: Sosyoloji, Psikoloji Ve Örgüt Teorisi Açısından Bir Değerlendirme. *Journal of Social Policy Conferences*, 813–834.
- Serin, N. B., & Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1–18.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44–53. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599528>
- Sherman, A. C., Higgs, G. E., & Williams, R. L. (1997). Gender differences in the locus of control construct. *Psychology and Health*, 12(2), 239–248. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08870449708407402>
- Simonton, K. L., & Garn, A. (2019). Exploring achievement emotions in physical education: the potential for the control-value theory of achievement emotions. *Quest*, 71(4), 434–446. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1542321>
- Simonton, K. L., & Garn, A. C. (2020). Negative emotions as predictors of behavioral outcomes in middle school physical education. *European Physical Education Review*, 26(4), 764–781. <https://doi.org/10.1177/1356336X19879950>
- Simonton, K. L., Garn, A. C., & Solmon, M. A. (2017). Class-related emotions in secondary physical education: A control-value theory approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 409–418. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0131>
- Sılay, İ. (2009). İşbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin başarı güdüsü üzerindeki etkileri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 821–834.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290–312. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/270723>
- Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 91(3), 482–497. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.482>
- Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (6th ed.). Routledge.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67–85. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>
- Sürgen, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Odağı Eğilimleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Balıkesir Üniversitesi*.

- Tabak, A., Erkuş, A., & Meydan, C. H. (2010). Denetim odağı ve yenilikçi birey davranışları arasındaki ilişkiler: belirsizliğe tolerans ve risk almanın aracılık etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 159–176.
- Takunyacı, M., & Karadağ, B. (2019). Ergenlik öncesi öğrencilerin matematiğe yönelik başarı duyguları ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 6(4), 206–218.
- Terzi, A. R. (2011). Denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 3–15.
- Tümekaya, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 61–68.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329–340. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x>
- Vogl, E., Pekrun, R., Murayama, K., & Loderer, K. (2019). Surprised-curious-confused: epistemic emotions and knowledge exploration. *Emotion*, 20(4), 625–641. <https://doi.org/10.1037/emo0000578>
- Wallston, B. S., & Wallston, K. A. (1978). Locus of control and health: A review of the literature. *Health Education & Behavior*, 6(1), 107–117. <https://doi.org/10.1177/109019817800600102>
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1979). The cognition–emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1211–1220. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.37.7.1211>
- Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65–69. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1745691618817756>
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010a). Achievement motivation. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1–2. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0008>
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010b). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Wigfield, A., Muenks, K., & Eccles, J. S. (2021). Achievement motivation: What we know and where we are going. *Annual Review of Developmental Psychology*, 3, 87–111. <https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-050720-103500>
- Woolfolk, A., & Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153–176. <http://www.jstor.org/stable/23363838>
- Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., Jaakkola, T., & Liukkonen, J. (2013). The effect of physical education goal orientations and enjoyment in adolescent physical activity: A parallel process latent growth analysis. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(1), 15–31. <https://doi.org/10.1037/a0029806>
- Zaidi, I. H., & Mohsin, M. N. (2013). Locus of control in graduation students. *International Journal of Psychological Research*, 6(1), 15–20. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.21500/20112084.695>

8. EKLER

EK 1 Etik Kurul İzni



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Mehmet CEYLAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor

Sayın Mehmet CEYLAN,

"Kontrol Odağının Beden Eğitimi için Başarı Duygularına Etkisi: Aracı olarak Başarı Güdüsü"
adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2023/63)
kurulumuzun 02.03.2023 tarihli ve 2023/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak **uygun**
bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

EK 2 MEB AYSE Araştırma Uygulama İzni



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79140815-605.01-74211627
Konu : Anket Çalışması
(Arş. Gör. Mehmet CEYLAN)

11/04/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 Sayılı Genelgesi.
b) Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 10/04//2023 tarih ve 605-164626 sayılı yazısı.

Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Mehmet CEYLAN'ın, "**Kontrol Odağının Beden Eğitiminde Oluşan Başarı Duygularına Etkisi: Başarı Güdüsü ve Öğretmen Desteğinin Roller**" isimli tez çalışması kapsamında, 15.04.2023 - 06.06.2023 tarihleri arasında, İlimiz orta öğretim okullarında anket çalışması yapabilmesi için İlgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Tüm sorumluluğun okul yönetiminde olmak üzere, ilgi (a) genelge doğrultusunda gönüllük esasına uyularak uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hayati TELEFONCU
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Ahmet Sait KURNAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi (b) yazı ve ekleri

Bu belge 01/04/2023 tarihinde...

Düğüce 100

EK 3 Beden Eğitimi için Başarı Duyguları Ölçeği İzin Maili

Permission for the Questionnaire Gelen Kutusu x

 **Mehmet Ceylan** 8 Eki 2021 15:06 ☆

Hello Mr. Fierro. My name is Mehmet and I'm a research assistant in Turkey. We examined your "Validation of the Achievement Emotions Questionnaire for Physical

 **S** Alıcı: ben 8 Eki 2021 15:27 ☆ ↶ ⋮

 İngilizce > Türkçe iletiyi çevir İngilizce için kapat x

Dear Mehmet,

The original version of the questionnaire is in the Appendix A of the paper (Spanish version). Moreover, in table 3, you have the translation on English. Responses were provided on 5-point scales (1 = totally disagree and 5 = totally agree). If you need anything more, let me know.

Kind regards,

De: "Mehmet Ceylan" <mceylan@fpu.es>

Para: "Mr. Fierro" <mfierro@fpu.es>

Env: 8 Eki 2021 15:27

Asunto: Permission for the Questionnaire

FPU PhD Student

Miembro del grupo de Investigación HUM-643

EK 4 Akademik Kontrol Odağı Ölçeği İzin Maili

Ölçek izni

1

🔍

📧

MC

Mehmet Ceylan-akademik

Kime:

3.08.2022 Çar 11:43

😊

↩

↪

↻

⋮

Hakan hocam merhabalar, "Akademik Kontrol Odağı Ölçeği Ergen Formunun Psikometrik Özellikleri" çalışmanızı bir çalışmamızda kullanmak istiyoruz sizlerin izniyle. Ölçeği bizler ile paylaşırsanız çok memnun oluruz. Saygılarımla.

Arş. Gör. Mehmet CEYLAN
Kırıkkale Üniversitesi
Spor Bilimleri Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Res. Asst. Mehmet CEYLAN
Kırıkkale University
Faculty of Sport Sciences
Physical Education and Sport Teaching

HS

Mehmet Ceylan-akademik

Kime: Mehmet Ceylan-akademik

3.08.2022 Çar 20:17

😊

↩

↪

↻

⋮

📎

1. AKADEMİK KONTROL OD...

20 KB

▼

Mehmet Merhabalar,

Ölçeğin maddeleri ve puanlama bilgileri ektedir.

Akademik çalışma kapsamında memnuniyetle kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar ve sağlıklı günler dilerim.

Not: Ölçek maddeleri ticari kazanç sağlayan çalışmalarda kullanılamaz ve ölçek maddelerinin tamamı sanal ortamda (tezin sonu, web siteleri vb.) paylaşılamaz.

EK 5 Spora Katılım Güdüsü leği İzin Maili

Ölçek İzni

Gelen Kutusu x



Mehmet Ceylan

27 Aralık Sal 09:41 (3 gün önce)



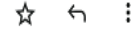
Özgür hocam merhabalar.

İsmim Mehmet CEYLAN, Bolu Abant İzzet Baysal niversitesinde yüksek lisans yapmaktayım. Sizlerin izniyle "Spora Katılım Güdüsü leği" adlı çalışmanızda uyarlamış olduğunuz leği etik kurallar çerçevesinde kullanmak istiyoruz. Saygılarımla...



Alıcı: ben v

27 Aralık Sal 22:47 (3 gün önce)



Sayın Mehmet Ceylan,

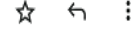
leği kullanabilirsiniz, çalışmanızda başarılar dilerim.

> Mehmet Ceylan



Alıcı: Özgür v

28 Aralık ar 08:28 (2 gün önce)



Teşekkür ederim hocam.

Özgür Mülazımoğlu Balı

, 27 Ara 2022 Sal, 22:47 tarihinde şunu yazdı:



EK 6 Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği İzin Maili

Ölçek izni

Gelen Kutusu x

Mehmet Ceylan

Fatih hocam merhabalar.

İsimim Mehmet CEYLAN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde yüksek lisans yapmaktayım. Sizinle ilgili "Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği" iki Ayn Örnekleme Geçerlik ve Güvenliliğin Sınaması" adlı çalışmamda yararlanmış olduğunuz ölçüğe etik kurallar çerçevesinde kullanmak istiyorum.

Saygılarımla...

Alici ben ▼

Merhaba Mehmet,

Türkiye yaradığımız Sınıflarımızın Sosyal Sosyal Çevresini Algılama Ölçeğini çalışmada kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Fatih Bayraktar

EK 7 Araştırmada Kullanılan Ölçekler 1

Değerli öğrenciler;

Aşağıdaki sorular beden eğitimi dersi ve bazı düşünceleriniz hakkında soruları içermektedir. Sorular, akademik ortamda hissettiğiniz duyguları ölçmek için hazırlanmıştır. Cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup isim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya katılımınızdan dolayı TEŞEKKÜR EDERİZ.

Cinsiyet () Erkek () 5.sınıf
() Kız () 6.sınıf
() 7.sınıf
() 8.sınıf

Sevgili öğrenciler, lütfen soruları dikkatlice okuyunuz ve yandaki seçeneklerden size en uygun olanını “X” ile işaretleyiniz.		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Beden eğitimi dersine ayak uydurabildiğim için gurur duyuyorum.					
2	Beden eğitimi derslerine katılmaktan gurur duyuyorum.					
3	Beden eğitimi ile ilgili bildiklerim için gurur duyabileceğimi düşünüyorum.					
4	Beden eğitimi derslerindeki başarılarımdan duyduğum gurur beni derse katılımım için motive ediyor.					
5	Beden eğitimi derslerinin heyecan verici olması beni derse katılmaya motive ediyor.					
6	Beden eğitimi derslerine katılmaktan zevk alıyorum.					
7	Beden eğitimi derslerinde olmak ve öğretmenlerin önerilerini yerine getirmek beni heyecanlandırıyor.					
8	Beden eğitimi derslerinin faydasını gördüğüm için derse katılmaktan/gitmekten mutluyum.					
9	Beden eğitimi dersi esnasında öfkemin arttığını hissediyorum.					
10	Sinirli olduğum için beden eğitimi derslerinde huzursuz oluyorum.					
11	Beden eğitimi dersinde öğrenmek zorunda olduğum gereksiz şeyleri düşünmek beni sinirlendiriyor.					
12	Beden eğitimi dersinden çıktığımda sinirli oluyorum.					
13	Beden eğitimi dersinde yapmam gereken şeylerin çok zor olabileceği beni endişelendiriyor.					
14	Beden eğitimi dersinde kendimi gergin hissediyorum.					
15	Beden eğitimi dersinde yanlış birey söylemekten/yapmaktan korkarım ve hiçbir şey söylememeyi/yapmamayı tercih ederim.					
16	Beden eğitimi dersinde anlamadığım bir şey olursa kalbim hızla çarpar.					
17	Beden eğitimi dersine hazırlanmak anlamsız çünkü zaten bu derste kötüyüm.					
18	Beden eğitimi dersine girmeden önce bile dersi doğru anlamayacağımı/yapamayacağımı biliyorum.					
19	Egzersizleri doğru yapmak imkânsız olduğu için beden eğitimi dersine gitmemeyi tercih ediyorum.					
20	Beden eğitimi dersindeki etkinlikleri etkili bir şekilde yapma konusundaki tüm umudumu kaybettim.					
21	Beden eğitimi dersi çok sıkıcı olduğu için dersten çıkmak istiyorum.					
22	Beden eğitimi dersi esnasında sıkılıyorum.					
23	Beden eğitimi dersi beni bunaltıyor.					
24	Beden eğitimi dersini oldukça sıkıcı buluyorum.					

EK 8 Araştırmada Kullanılan Ölçekler 2

Lütfen soruları dikkatlice okuyunuz ve yandaki seçeneklerden size en uygun olanını “X” ile işaretleyiniz.		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenlerimin benim hakkımdaki fikirlerini, hiçbir zaman değiştiremeyeceğini düşünürüm.					
2	Başkalarının (anne, baba, akraba vs.) beklentilerini karşılamak için okula gelip gidiyorum.					
3	Bazı derslerde, hiçbir zaman başarılı olmayacağımı düşünürüm.					
4	Arkadaşlarım, beni ders çalışmaktan kolayca vazgeçirebilir.					
5	Okuldaki sosyal aktivitelerin, derslerime zarar verdiği durumlar olur.					
6	Yüksek not almanın en iyi yolu, öğretmene kendini sevdirmektir.					
7	Bir sınavı başaramazsam, buna kötü şans/kader neden olmuştur.					
8	Derslerde başarılı olabilmek için şans çok önemlidir.					
9	Öğretmenimle iyi geçinirsem derslerde başarılı olabilirim.					
10	Sınıfta başarılı olabilmek için arkadaşlarıma iyi davranmam gerekir.					
11	Bir öğrencinin sınavdan yüksek not alabilmesi arkadaşlarının yardımıyla mümkündür.					
12	Başarısızlığın sebebinin tembellik olduğuna inanırım.					
13	Sınavdan yüksek not alabilmem için o derse iyi çalışmam gerektiğini düşünürüm.					
14	Sınavlardan alınan notların çabanın göstergesi olduğunu düşünürüm.					
15	Yaşamdaki birçok başarısızlığın, yeterli çaba harcanmadığı için meydana geldiğini düşünürüm					
16	Bir öğrenci istediğini elde edebilmesi için çalışmalıdır.					
17	Yaşadığım başarısızlıkların kendi hatalarımdan kaynaklandığını düşünürüm.					

Lütfen soruları dikkatlice okuyunuz ve yandaki seçeneklerden size en uygun olanını “X” ile işaretleyiniz.		Hiç Benzeniyor	Benzeniyor	Kararsızım	Benmiyor	Tamamen Benmiyor
1	Beden eğitimi öğretmenim benim fikirlerime saygı gösterir.					
2	Beden eğitimi öğretmenim neler hissettiğimi gerçekten anlar.					
3	Beden eğitimi öğretmenim üzgün olduğumda bana yardım etmeye çalışır.					
4	Yardıma ihtiyacım olduğunda beden eğitimi öğretmenime baş vurabilirim.					

Lütfen soruları dikkatlice okuyunuz ve yandaki seçeneklerden size en uygun olanını “X” ile işaretleyiniz.		Hiç Önemli Değil	Önemli	Çok Önemli
1	İyi olduğum bir konuda bir şeyler yapmak isterim.			
2	Ödül kazanmayı severim.			
3	Önemli olduğumu hissetmek hoşuma gider.			
4	Popüler olmak isterim.			
5	Statü ve saygınlık kazanmak isterim.			