**Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Özerlik Desteği ve Motivasyon: Öğretmen ve Öğrenci Perspektifi**

**ÖZET**

**Aylin ARIK**

**Gökçe ERTURAN**

**Giriş ve amaç:** Bu çalışma genel bir kişilik ve güdülenme kuramı olan Öz-Belirleme Kuramının alt kuramları, Organizmik Bütünleşme Kuramı ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı’na dayanmaktadır. Çalışmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğrencilerin beden eğitimi ve spor bağlamında motivasyon ve özerklik desteğinin tahmin edicilerini, öğretmen ve öğrenci algılarına göre karşılaştırmaktır.

**Yöntem:** Çalışmada nicel, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Denizli’deki 56 (42 devlet ve 14 özel) liseden toplam 94 beden eğitimi öğretmeni (26 kadın ve 68 erkek) ve 2127 öğrenci (1093 kız, 1026 erkek ve 8 cinsiyet belirtmemiş) gönüllü olarak katılmıştır. Öğrencilerin, algılanan özerklik desteği, beden eğitimi ve spor derslerine ilişkin içsel motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaç tatmin düzeyleri; öğretmenlerin ise özerklik desteği ve öğretmeye ilişkin motivasyon düzeyleri ölçülmüştür.

**Bulgu:** Pearson korelasyon analizi sonuçları, beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin sağladığını düşündüğü özerklik desteği ile öğrencilerin algıladığı özerklik desteği arasında ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Adımsal çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre a) öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonları, öğretmenlerin özerklik desteği algılarının tahmin edicisidir, b) öğretmenlerin özerklik desteğinin öğrenme süreci desteği alt boyutu, öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine katılımında motivasyonsuzluğunun negatif tahmin edicisidir, c) öğrencilerin özerklik desteği algısı ve özdeşimle düzenleme düzeyi, öğrencilerin içsel motivasyonunun pozitif yordayıcılarıdır, d) öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları, öğrencilerin özerklik desteği algısının pozitif yordayıcısıdır, e) öğrencilerin motivasyonsuzluğu, öğrencilerin özerklik desteği algısının negatif yordayıcısıdır.

**Sonuç:** Bu çalışma, beden eğitimi ve spor derslerinde özerklik desteğini öğretmen ve öğrenci algılarına göre karşılaştıran ilk çalışma olma niteliğindedir. Çalışma sonucuna göre beden eğitimi öğretmenlerinin özerklik desteğine olan ihtiyaç ve farkındalığını artırmak gerekmektedir. Ayrıca öğretmen yetiştiren üniversitelerde öğretmen adaylarının özerklik destekleyici davranışlarını ve öğretmeye ilişkin içsel motivasyonunu geliştirici eğitimler verilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özerklik desteği, motivasyon, beden eğitimi ve spor, öğretmen ve öğrenci algısı

**Autonomy Support And Motivation In Physical Education Lessons: Comparing Teacher And Student Perspectives**

**Introduction and aim:** This study was grounded on two sub-theories of self-determination theory: Organismic Integration Theory and Basic Psychological Needs Theory. The aim of this study was to determine the predictors of physical education teachers’ and students’ motivation and autonomy support in the context of physical education (PE).

**Procedure:** In this research, quantitative, correlational model was used. Totally 94 PE teachers (26 female and 68 male) and 2127 students (1093 girls, 1026 boys) from 56 high schools in Denizli voluntarily participated to this study. Students' perceived autonomy support, intrinsic motivation for PE lessons and basic psychological needs satisfaction; teachers' perceptions of their own autonomy support and motivation for teaching were assessed.

**Finding:** According to Pearson correlation analysis of the results there was no relationship between teachers’ autonomy support and students’ perceptions of autonomy support in PE classes. Stepwise multiple regression analysis showed that a) teachers’ intrinsic motivation to teach positively predicted teachers' perceptions of autonomy support, b)“Learning process support” sub-dimension of autonomy support was negatively predicted by students’ amotivation for participating PE lessons, c)students' perception of autonomy support and integrated regulation was positive predictors of students’ intrinsic motivation, d) students’ intrinsic and extrinsic motivations were positive predictors of students' perception of autonomy support, e) students’ amotivation was negative predictor of students' perception of autonomy support.

**Results:** This study is the first attempt comparing teachers’ and students’ perceptions of autonomy support in PE classes. According to the result of the study it is necessary to increase the awareness and need of PE teachers for autonomy support. Besides in the universities that train teachers, it is necessary to provide trainings to improve the autonomy supportive behaviors of teachers and their intrinsic motivation about teaching. Keywords: Autonomy support, motivation, PE, teacher and student perception

**GIRIŞ**

Öz-Belirleme Kuramı, bir kişilik ve motivasyon kuramıdır (Deci ve Ryan, 1985). Deci ve Ryan (2002) öz-belirleme kavramını, bireyin kendi davranışlarını dış güçlerle, baskılarla ya da ödüllerle değil, başından itibaren kendi seçim duygusuyla yapması olarak açıklamışlardır (Ryan ve Deci, 2000).

Kurama göre motivasyon içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk olarak üçe ayrılır (Deci ve Ryan,1985). İçsel motivasyon, bireyin yaptığı davranışlardan keyif alması, bu davranışları ilgi çekici bulması ve kendi isteği ile yaparak tatmin olması durumuna denir (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyon, davranışlarımızı teşviklerle ya da dışsal ödüller ile yönlendiren ama aynı zamanda da biyolojik ihtiyaçlarımızı azaltan dışsal etkenlere denir (Plotnik, 2007). Dışsal etkilerin içselleştirilmesi ve bütünleştirilmesi dört düzenleme türü ile olur (Deci ve diğ., 1991). Bu düzenlemeler, en az özerk olandan en fazla özerk olana doğru dışsal düzenleme (External regulation), içe yansıtılmış düzenleme (lntrojected regulation), bütünleşmiş düzenleme (Identified regulation), özdeşimle düzenlemedir (Integrated regulation; Deci ve Ryan, 1985). Son olarak motivasyonsuzluk bir kişinin yapılması gereken bir davranışa karşı isteksiz olması ve o davranışı değerli bulmamayı içermektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Öz-Belirleme Kuramı, insanların doğuştan gelen ve evrensel olduğuna inanılan üç temel psikolojik ihtiyacı olduğunu savunur. Özerklik ihtiyacı, seçim, irade ve kendi hayat tarzını tayin etme duygusuyla hareket etme deneyimine ilişkindir, kendini örgütleme eğilimi, insanların kendi davranışlarını ve hedeflerine kendilerinin yön verebilmeleridir (Deci ve Ryan, 2002). Yeterlik ihtiyacı, bireyin kendini tanımasında ve hedeflere ulaşmak için yaptığı aktivitelerde kendini yeterli hissetmesidir (Milyavskaya, 2009). İlişkili olma ihtiyacı, başkaları ile etkileşimde olma, sevme, sevilme, koruma veya korunma ihtiyacıdır (Sheldon and Eliot, 1999).

Motivasyonun eğitim ortamlarındaki etkisi uzun yıllardır araştırılmaktadır. Öğretmen motivasyonu, öğretme üzerine harcanan çaba olarak tanımlanır (Han ve Yin, 2016). Sinclair (2008) öğretmenlerin, öğretmeye ilişkin motivasyonunun ve öğrenciyi öğrenmeye iten motivasyonun paralel olduğunu açıklamıştır. Bu yüzden öğretmen motivasyonunun, öğrencilerin akademik başarılarını, derse aktif katılımlarını ve derse ilişkin motivasyon düzeylerini etkilediği bilinmektedir (Kızıltepe, 2008).

Eğitimde yapılan araştırmalarda temel psikolojik ihtiyaçları doyurulan öğrencilerin öznel iyi oluşunun ve yaşam doyumunun da arttığı bilinmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Öğrencilerin, bu ihtiyaçları doyuma ulaştığında yeni şeyler öğrenmek için uğraştığı, yeni beceriler geliştirdiği ve bu becerileri günlük yaşamda kullanma sorumluluğu alabildiği görülmüştür (Deci ve Ryan, 2000). Öğrencilerin bu ihtiyaçları doyurulmadığı zaman öğrenmeye karşı içsel olarak motive olamadıklarından dolayı öğrencilerin öğrenmede etkin olmadıkları görülmüştür (Ryan, 1982).

Öğretmenlerin derslerde ilgi çekici ortamları sağlayabilmesi için öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını doyurması ve bu ihtiyaçların içinden daha çok öneme sahip olan özerklik desteğini (Deci ve Ryan, 1985; Ryan, 1995) sağlaması gerekmektedir. Ders ortamında öğrencilere özerklik desteği sağlayan en önemli kaynak öğretmendir (Reeve, 2006). Eğer bir öğretmen, öğrencilerin kendi kişisel hedef ve ilgilerini fark etmesini ve geliştirmesini sağlıyorsa, bu hedef ve ilgilere ulaşmak için öğrencilere farklı seçenekler sunup, seçme imkânı sağlıyorsa, o öğretmen öğrencilerine yüksek özerklik desteği sağlıyor denebilir (Assor, Kaplan ve Roth, 2002). Öğrencilere özerklik desteği sağlayan öğretmenler, öğrencilere sınıf olanakları yaratarak öğrencilerin öğrenme ortamlarına uyum sağlamasını kolaylaştırır ve öğrencilerin öğrenmesinde ve aktivitelere katılmasında içsel olarak motive olmasını sağlar (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004). Ancak öğretmenler zorlayıcı, baskıcı ve denetleyici olduğunda, öğrencilerin özerklik ihtiyacı tehdit altına girer (Reeve ve diğ., 2004). Denetleyici öğretmenler öğrenciler üzerinde baskı kurarlar. Denetleyici öğretmenler öğrencileri ödül, tehdit ve ya ceza ile sonuca yönlendirirler (Reeve, 2002). Özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin öğrencilerinin, denetleyici öğretmenin öğrencilerine göre daha çok içsel motivasyona, olumlu duygulara sahip oldukları ve sorunlarla daha iyi başa çıktıkları bilinmektedir (Tessier, Sarrazin ve Ntoumains, 2010).

Akademik başarının sağlanması için öğretmenlerin sağladığı özerklik desteğinin öğrenciler tarafından algılanması önemlidir (Deci ve Ryan, 2000). Öğrencilerin özerklik algılarının artması, sorumluluk ve sürekliliği destekleyen akademik faaliyetlere katılması ile doğru orantılı olduğu bilinmektedir (Stefanou ve diğ., 2004). Oğuz (2013) çalışmasında, öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği ile sergilenmesi arasında fark olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler özerklik desteğinin gerekliliğine her zaman inanırken, özerklik sergilemede yetersiz kalmışlardır. Bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin sağladığı özerklik ile öğrencilerin algıladığı özerklik arasında fark bulunmuştur. Bu çalışmada öğrenciler öğretmenlerden farklı olarak, dil portfolyolarının içeriğini belirlemeye cesaretlendirilmediklerini ve öz-değerlendirme yapmalarına olanak verilmediğini belirtmişlerdir (Sert ve diğ.,2012). Müftüler (2016), okullarda beden eğitimi öğretmeninin davranışları ne kadar özerklik destekleyici olursa öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulması, içsel motivasyonu, ders içindeki aktiviteye katılımı, bilişsel ve beceri alanındaki gelişimi ve okul başarısının da o kadar yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Literatürde öğrenme ortamının özerklik desteğinin öğrenciler tarafından ne kadar algılandığını inceleyen çalışmalar (Haerens ve diğ., 2018; Baard, Deci ve Ryan, 2004; Müftüler ve İnce, 2015) ve öğretmenin sağladığını düşündüğü özerklik desteğine ilişkin kendi algısını ölçen çalışmalar (Shen ve diğ., 2009; Shen, 2010; Lim ve Wang, 2009) bulunmaktadır. Bunun yanında yabancı dil sınıflarında yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sağladığı özerklik ile öğrencilerin algıladığı özerklik arasında fark bulunmuştur (Sert ve diğ., 2012). Smith ve arkadaşlarının (2016) yaptığı çalışmada ise antrenörlerin özerklik desteği algısı, sporcuların özerklik desteği algısı ve bağımsız gözlemciler tarafından doldurulan gözlem formları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırılan formlarda çevrenin özerklik boyutları incelendiğinde gözlemcilerin raporları ile sporcuların algıladıkları arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak özerklik boyutları incelendiğinde antrenörlerin ve sporcuların arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Bunun yanında antrenör ve gözlemcilerin raporlarında çevrenin özerklik boyutları arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bir beden eğitimi ve spor ders saatinde özerklik desteğinin hem öğretmen hem de öğrenci algısına göre karşılaştıran çalışmalara rastlanılmamıştır.

Öğrenme ortamında karşılıklı güven olması, öğretmen ve öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir (Demir ve Karakuş, 2015). Bunun yanında beden eğitimi öğretmenlerinin yüksek öz-yeterliğe sahip olması, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir (Pan, 2014). Başka bir çalışmada ise öğretmenin öğrencinin performansını göz ardı ettiği durumlarda öğrenci motivasyonunun daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Urhahne, 2015). Literatürde öğretmen ve öğrenci motivasyonlarını ayrı ayrı inceleyen çalışmalar bulunmasına karşın beden eğitimi ve spor dersinde öğretmen ve öğrenci motivasyonunun bir arada ölçülüp karşılaştırıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında özerklik desteğini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre eş zamanlı olarak inceleyen ve karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle beden eğitimi ve spor ders ortamında öğretmenin öğretmeye ilişkin motivasyonunun ve sağladığı özerklik desteğinin, öğrencinin özerklik desteği algısının, temel psikolojik ihtiyaçlarının ve motivasyonunun yordayıcısı olup olmadığının araştırılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

**YÖNTEM**

**Araştırma Modeli**

Bu araştırmada nicel, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

**Araştırma Grubu**

Çalışmaya Denizli İlinde 56 (42 devlet ve 14 özel) okulda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri, okul türü ve cinsiyet tabakalarına ayrıştırıldıktan sonra her bir tabaka içinden basit rastgele örnekleme yöntemi ile ayrı ayrı seçim yapılarak toplamda 94 beden eğitimi öğretmeni dahil edilmiştir. Daha sonra örnekleme seçilen her öğretmenin dersine girmekte olduğu 9, 10, 11, ve 12. Sınıflardan bir şube uygun örnekleme yöntemi ile seçilerek çalışmaya 2127 (1093 kız, 1026 erkek ve 8 cinsiyet belirtmemiş) öğrenci dahil edilmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Çalışmada kullanılan tüm ölçme araçları daha önce benzer örneklem gruplarında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçeklerdir. Öğretmenler ve öğrenciler için iki ayrı ölçek paketi hazırlanmış ve demografik bilgileri sorgulayan sorular bu ölçek paketlerinin başında yer almıştır.

***Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği***

Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği Oğuz (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 16 madde ve “her zaman (5), çoğu zaman (4), ara sıra (3), çok az (2), hiçbir zaman (1)” şeklinde 5’li Likert derecelendirme ile puanlanmaktadır. Ölçek, duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği, değerlendirme desteği olarak ayrılan üç alt boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin, bu çalışmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin istenen uyum indekslerini sağladığını göstermiştir ( *X2 /sd*=2.93, GFI=.90, AGFI=.86, RMSEA=.077, SRMR=.052, CFI=.97). İç tutarlık (α = 0.92) düzeyi yeterli bulunmuştur (Nunnally, 1978).

***Öğretme Motivasyonu Ölçeği***

Ölçek Hinkin (1995) tarafından geliştirilmiş, Kauffman, Yilmaz ve Duke (2011) tarafından Türkçe geçerliği kanıtlanmıştır. Ölçek “tamamen katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), orta düzeyde katılıyorum (3), kısmen katılıyorum (2), tamamen katılmıyorum (1)” şeklinde 5’li Likert derecelendirme ile puanlanmaktadır. Ölçek içsel (6 madde) ve dışsal motivasyon (6 madde) olmak üzere iki alt boyuttan ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, bu çalışmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin istenen uyum indekslerini sağladığını göstermiştir ( *X2* = 136.086, *sd*= 44, RMSEA=.08, NFI = .92, CFI = .94, GFI = .94, AGFI= .89).

***Durumsal Güdülenme Ölçeği.***

Durumsal Güdülenme Ölçeği, Bu ölçek, Guay, Vallerand ve Blanchard (2000) tarafından geliştirilmiş, Daşdan Ada, Aşçı, Kazak Çetinalp ve Altiparmak (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 16 maddeden ve içsel motivasyon, özdeşimle düzenleme, dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “bütünüyle uygun (7), çok uygun (6), yeterince uygun (5), orta derecede uygun (4), az uygun (3), çok az uygun (2), bütünüyle uygun değil (1)” şeklinde 7’li Likert ile puanlanmaktadır. Ölçeğin, bu çalışmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin istenen uyum indekslerini sağladığını göstermiştir (RMSEA= .06, GFI= .92, AGFI= .89, NFI= .94; NNFI= .96, CFI=.97). Lambda (*λ*), *t* ve *R2* değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Faktör yüklerini gösteren Lambda (*λ*) değerlerine bakıldığında, faktör yüklerinin .41 ile .79 arasında değişmesi, maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Daştan Ada ve diğ., 2012).

***Egzersiz Ortamında Beden Eğitimi ve Spor Eğitmeninden Kaynaklanan Algılanan Özerklik Desteği Anketi.***

Egzersiz Ortamında Beden Eğitimi ve Spor Eğitmeninden Kaynaklanan Algılanan Özerklik Desteği Anketi, Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soos, ve Karsai (2007) tarafından geliştirilmiş, Müftüler (2016) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek, 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tamamen katılıyorumdan tamamen katılmıyoruma kadar 7’li Likert derecelendirme ile puanlanmaktadır.

Anketin güvenirlik analizi için iç tutarlılık katsayısı ve yapı geçerliği için Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır Anketin güvenirlik analizi sonuçları Cronbach alfa değeri .96 bulunmuştur. Ölçeğin, bu çalışmada yapılan geçerlik analiz sonuçları, ölçeğin istenen uyum indekslerini sağladığını göstermiştir *(χ2/sd* = 2.33, *p*≤ .05, RMSEA = .076, CFI= .978; NFI= .963, SRMR = .035; GFI =.932) (Hu ve Bentler, 1999). Bu sonuçlara göre ölçek güvenilir ve geçerli bir ölçektir (Müftüler, 2016).

***İhtiyaç Doyumu Ölçeği***

İhtiyaç Doyumu Ölçeği, Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlama çalışması Cihangir-Çankaya ve Bacanlı (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçek 21 maddeden ve özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin özerklik alt ölçeğinde yedi, yeterlik alt ölçeğinde altı, ilişkili olma alt ölçeğinde ise sekiz madde toplamda 21 madde bulunmaktadır. Ölçekteki 3, 4, 7, 11, 15, 16, 18, 19, 20 numaralı maddeler ters puanlanan maddelerdir. Ölçek 7’li likert ile derecelendirilmektedir.

**Verilerin Toplanması**

İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve etik kuruldan gerekli izinler alındıktan sonra, tüm ortaöğretim kurumlarının müdürlerinden izin alınarak, öğrencilere önce gönüllülük formu daha sonra, veli izin formu dağıtılmıştır. Formlar bir hafta sonra toplanarak beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile onların ders programlarındaki gün ve saate uygun randevu alınmıştır. Alınan randevu gününde ve saatinde okullara gidilip veriler toplanmıştır. Verilerin toplanma süresi her bir sınıf için yaklaşık 40 dk. sürmüştür.

**Verilerin Analizi**

Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen verilerde öncelikle tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler belirlenmiş ve iki adet öğretmen verisi, tek değişkenli uç değer, iki adet öğretmen verisi ise çok değişkenli uç değer olması nedeniyle çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece 94 öğretmenden toplanan veri sayısı 90’a düşmüştür. Her bir değişken için skewness ve kurtosis değerleri aracılığı ile normallik varsayımı kontrol edilmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Ardından her bir ölçek/alt ölçek için Cronbach alpha değerleri hesaplanarak iç tutarlık belirlenmiştir.

Her bir beden eğitimi ve spor öğretmeninin dersine girmekte olduğu sınıftaki öğrencilere uygulanan ölçeklerin o sınıf için ortalaması alınmıştır. Böylece her bir beden eğitimi ve spor öğretmeninin, dersine girmekte olduğu sınıfın her bir değişkene ait tek bir puan ortalamasına ulaşılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin motivasyon düzeyleri ve özerklik desteği sağlama düzeylerinin, öğrencilerinin özerklik desteği algısının, motivasyonel düzenlemelerinin ve temel psikolojik ihtiyaç doyumlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığı dört ayrı adımsal çoklu regresyon (stepwise multiple regression) analizi ile incelenmiştir.

**Bulgular**

Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular alt problemler altında verilmiştir. Çalışmada kullanılan tüm ölçek/alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa değerlerinin orta ve iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür (Öğretmen İçsel Motivasyon, .69; Öğretmen Dışsal Motivasyon, .72; Öğretmen Özerklik–Duygu ve Düşünce, .81; Öğretmen Özerklik – Öğrenme Süreci, .78; Öğretmen Özerklik – Değerlendirme, .77; Öğrenci Özerklik İhtiyacı, .64; Öğrenci Yeterlik İhtiyacı, .57; Öğrenci İlişkili Olma İhtiyacı, .73; Öğrenci İçsel Motivasyon, .82; Öğrenci Özdeşimle Düzenleme, .80; Öğrenci Dışsal Motivasyon, .74; Öğrenci Motivasyonsuzluk, .79; Öğrenci Algılanan Özerklik Desteği, .93).

Çalışmada öğretmenlerden ve öğrencilerden elde edilen tüm ölçek/alt ölçeklere ait skewness ve kurtosis değerleri de tüm değişkenlerde normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sağladıkları ve öğrencilerin algıladıkları özerklik desteği arasındaki anlamlı ilişkiyi belirleyebilmek için pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Değişkenler arası Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarının, öğrenciler tarafından algılanan özerklik desteği ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı sonucunu göstermektedir (ÖĞRN Algılanan Özerklik Desteği .97 (ÖĞRT Özerklik–Duygu ve Düşünce); .036 (ÖĞRT Özerklik–Öğrenme Süreci; .150 (ÖĞRT Özerklik-Değerlendirme)).

Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin içsel motivasyonunun tahmin edicilerini belirleyebilmek için çoklu adımsal regresyon analizi kullanılmıştır. Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin içsel motivasyonunu yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğrencilerin özdeşimle düzenleme düzeyinin, öğrencinin içsel motivasyonun anlamlı (p>.00\*\*) düzeyde pozitif tahmin edicisi (***β=***.736) olduğu görülmüştür. Modele, algılanan özerklik desteği eklendiğinde, içsel motivasyon motivasyonun anlamlı (p>.03\*) düzeyde pozitif tahmin edicisi (***β=***.140) olduğu görülmektedir.

Çoklu adımsal regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin özerklik desteğinin değerlendirme desteği sağlama alt boyutu, öğretmeye ilişkin içsel motivasyonun anlamlı (p>.01\*\*) düzeyde pozitif tahmin edicisi (***β=***.253) olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde özerklik desteği algılarını yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğrencilerin derse ilişkin içsel motivasyon düzeyinin, özerklik desteği algılarının anlamlı (p>.00\*\*) düzeyde pozitif tahmin edicisi olduğu görülmektedir. Modele, öğrencilerin derse ilişkin motivasyonsuzluk düzeyleri eklendiğinde motivasyonsuzluk düzeyinin negatif (***β=***-.327) bir tahmin edicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü modelde dışsal motivasyon eklenmiş ve özerklik desteği algısının pozitif (***β=***.305) yordayıcı olduğu görülmektedir.

Beden eğitim öğretmenlerinin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin duygu ve düşünce desteği alt boyutunu yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyon düzeylerinin, anlamlı (p>.04\*) düzeyde pozitif (***β=***.248) tahmin edici olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin öğrenme süreci desteği alt boyutunu yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyon düzeylerinin, anlamlı (p>.01\*) düzeyde pozitif (***β=***.249) tahmin edicisi olduğu ve Modele, öğrencilerin derse ilişkin motivasyonsuzluğu eklendiğinde negatif (***β=***-.206) bir tahmin edicisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine sağladıkları özerklik desteğinin değerlendirme desteği alt boyutunu yordayan öğretmen ve öğrenci değişkenleri incelendiğinde öğretmenlerin öğretmeye ilişkin içsel motivasyon düzeylerinin, anlamlı (p>.01\*) düzeyde pozitif (***β=***.253) tahmin edicisidir.

**Uygulamaya Dönük Öneriler**

Özerkliğin desteklendiği ortamlarda öğrencinin içsel motivasyonunun, derse ilişkin tutumunun ve akademik başarısının arttığı bilinmektedir. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilere rehberlik ederek özerklik desteği sağlayabileceği ortamlar yaratmaları gerekmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özerklik desteğine olan ihtiyaç ve farkındalığını artırmak gerekmektedir. Bu nedenle, beden eğitimi derslerine özgü özerklik destekleyici stratejiler hakkında uygulamalı bir dersin öğretmen eğitimi programına eklenmesi önerilmektedir. Öğrencilerin rahatça seçim duygusunu yaşayabilmeleri için öğretmenlerin derslerde özerklik destekleyici davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencinin doğal merakı ve ilgisi doğrultusunda farklı fırsatlar, uyaranlarla zenginleştirilmiş kaynaklar ve öğretmen özerklik desteği sağlayarak öğrencinin içsel motivasyonunun geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmeye ilişkin içsel motivasyonlarını yüksek tutmak amacıyla mesleki gelişimine yönelik hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin iyi uygulama örneklerinin paylaşılması ve rol model öğretmenlerle uygulamalar yapılması şeklinde düzenlenmesi önerilmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmen adayı seçim yöntemlerinin gözden geçirilmesi ve objektif bir mülakat sistemi ile öğretmeye motive olmuş öğretmen adaylarının seçilebileceği düşünülmektedir. Öğretmen yetiştiren üniversitelerde öğretmen adaylarının özerklik destekleyici davranışlarını ve öğretmeye ilişkin içsel motivasyonunu geliştirici eğitimler verilmesi gerekmektedir. Beden eğitimi ve spor derslerinde derse ilişkin motivasyonsuzluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin özerklik desteği algıları da düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden beden eğitimi ve spor öğretmeni dersi tasarlarken daha eğlenceli aktiviteler, driller ve alıştırmalar kullanması önerilmektedir. Eğitimde içsel motivasyon kadar dışsal motivasyonunda önemli olduğu bilinmektedir. Beden eğitimi ve spor derslerinde etkili olan dışsal motivasyon araçlarının (ödül, övgü vb.) içselleştirmesini sağlayacak bireysel farklılıklar dikkate alınarak ders ortamlarının tasarlanması gerekmektedir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, araştırmanın sadece Denizli ilindeki iki merkez ilçede yapılması genellenebilir olması açısından sınırlılık yaratmasıdır. Bundan sonraki çalışmalar daha büyük örneklem grubu ile planlanabilir. İkincisi, hem öğretmen hem de öğrencinin özerklik desteği algısı self-report yöntemler ile ölçülmüştür. Bağımsız gözlemciler ile gözlem metodu kullanılırsa sonuçların objektifliğinin artcağı düşünülmektedir. Üçüncü sınırlılık öğrencilerin ve öğretmenlerin algıladıkları özerklik desteği nicel yöntemlerle ölçülmesi ve katılımcıların görüşlerinin derinlemesine alınmaması ile ilgilidir. Özerklik desteğini belirleyen etmenleri derinlemesine anlayabilmek için nitel görüşmeler yapılabilir.

**Kaynaklar;**

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Haerens, L. (2016). A dimensional and person-centered perspective on controlled reasons for non-participation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, *23*, 142-154.

Arnold, J.,& Fonseca-Mora, C. (2015). *Language and cultural encounters: Opportunities for interaction with native speakers.* Language Learning Beyond the Classroom. Nueva York: Routledge.

Assor A, Kaplan H, and Roth G (2002) Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy‐enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British journal of educational psychology* 72(2): 261-278.

Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Weil‐Being in Two Work Settings 1. *Journal of applied social psychology*, *34*(10), 2045-2068.

Birgin, O.,& Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeniadaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179.

Chan, K. W., Wong, K. Y. A., & Lo, E. S. C. (2012). Relational analysis of intrinsic motivation, achievement goals, learning strategies and academic achievement for Hong Kong secondary students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *21*(2), 230-243.

Cihangir-Çankaya, Z.,& Bacanlı, H. (2003). İhtiyaç doyum ölçeği uyarlama çalışması. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya*.

Daşdan, A. E. N., Aşçı, F. H., Kazak, Ç. F. Z., & Altıparmak, M. E. (2012). Durumsal Güdülenme Ölçeği’nin (DGÖ) beden eğitimi ders ortamı için geçerlik ve güvenirliği. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *10*(1), 7-12.

Deci, E. L.,& Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, *19*(2), 109-134.

Deci, E. L.,& Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, *53*(6), 1024.

Deci EL and Ryan RM (1991) A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, *26*(3-4), 325-346.

Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective.

Deci, E. L.,& Ryan, R. M. (1994). Promoting self‐determined education. *Scandinavian journal of educational research*, *38*(1), 3-14.

Deci, E. L.,& Ryan, R. M. (2000). *The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.* Psychological inquiry, 11(4), 227-268.

Deci, E. L.,& Ryan, R. M. (2002).  *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.

Demir, S.,& Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *21*(2), 183-212.

Demirel, Ö. (2005). Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, *33*(167), 71-82.

Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2008). Testing a self‐determination theory‐based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, *38*(2), 375-388.

Geri, S. (2013). Kırgızistan’daki üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spor servis dersine tutumları ile akademik motivasyonlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(8), 31-46.

Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS).  *Motivation and emotion*, *24*(3), 175-213.

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *17*(1), 99-116.

Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers’ need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *35*(1), 3-17.

Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., ... & Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(1), 16-36.

Han, J.,& Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, *3*(1), 1217819.

Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of management*, *21*(5), 967-988.

Jang H, Reeve J and Deci EL (2010) Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology* 102(3): 588.

Kauffman, D. F., Soylu, M. Y., & Duke, B. (2011). Validation of the motivation to teach scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(40), 279-290.

Kızıltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching*, *14*(5-6), 515-530.

Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, *98*(3), 567.

Lim, B. C.,& Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, *10*(1), 52-60.

Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., & Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *35*(8), 1031-1045.

Müftüler, M.,& İnce, M. L. (2015). Use of trans-contextual model-based physical activity course in developing leisure-time physical activity behavior of university students. *Perceptual and motor skills*, *121*(1), 31-55.

Muftuler, M. (2016). Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings: Validity and reliability study for Turkish Egzersizde Algılanan Özerklik Desteği Ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, *13*(1), 2158-2169.

Nunnally, J.C. (1978). Psychometric theory (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Oğuz, A. (2013). Teacher’s views about supporting learner autonomy Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 10(1): 1273-1297.

Özkoparan, O. (2016). *Research on the teachers' views about the use of alternative assessment and evaluation methods for physical education and sports courses*. Unpublished Mastery Thesis, Marmara University Educational Sciences Institute, Istanbul.

Pan, Y.H. (2014. Relationships among teachers’ self-efficacy and students’ motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 33(1): 68-92.

Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (1996) *Motivation in education: Theory, research and applications,* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Plotnick, R. D. (2007). Adolescent expectations and desires about marriage and parenthood. *Journal of adolescence*, *30*(6), 943-963.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal*, *106*(3), 225-236.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, *28*(2), 147-169.

Reeve, J.,& Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, *98*(1), 209.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, *99*(4), 761.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of personality and social psychology*, *43*(3), 450.

Ryan, R. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processess. *Journal of Personality*, 63(3), 397-428.

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.

Sert, N., Adamson, J., & Büyüköztürk, S. (2012). Autonomy and European language portfolio use among Turkish adolescents. *Egitim ve Bilim*, *37*(166), 129.

Sheldon, K. M.,& Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *24*(5), 546-557.

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.

Shen, B. (2010). How can perceived autonomy support influence enrollment in elective physical education? A prospective study. *Research quarterly for exercise and sport*, *81*(4), 456-465.

Shen, B. (2015). Gender differences in the relationship between teacher autonomy support and amotivation in physical education. *Sex Roles*, *72*(3-4), 163-172.

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia‐Pacific Journal of Teacher Education*, *36*(2), 79-104.

Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Fabra, P., Quested, E., Appleton, P., ... & Duda, J. L. (2016). The relationship between observed and perceived assessments of the coach-created motivational environment and links to athlete motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, *23*, 51-63.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, *39*(2), 97-110.

Su, Y.L. and Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational psychology review* 23(1): 159-188.

Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers’ interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, *35*(4), 242-253.

Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, *45*, 73-82.

Ushioda, E. (2006). Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *27*(2), 148-161.

Vansteenkiste, M., Ryan, R., & Deci, E. (2008). Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. In *Capabilities and happiness* (pp. 187-223). Oxford University Press.

Williams, G. C., Frankel, R. M., Campbell, T. L., & Deci, E. L. (2000). Research on relationship-centered care and healthcare outcomes from the Rochester biopsychosocial program: A self-determination theory integration. *Families, Systems, & Health*, *18*(1), 79.

Yanpar-Yelken, T. (2010). Oluşturmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları içinde M. *Tarih nasıl öğretilir*, 358-364.

Yeşilyurt, S. (2008). The Relatıonshıp Between Students’perceıved Autonomy Support And Motıvatıonal Patterns In Englısh Wrıtıng Courses: A Self-Determınatıon Theory Approach. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(2).

Yetim, E., Demir, Y., & İlker, G. E. (2014). Beden eğitimi derslerinde motivasyon: tutum ve motivasyonel stratejilerin tahmin edici etkisi. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *12*(2), 139-146.

**Aylin Arık; Pamukkale Üniversitesi/ Acıpayam Meslek Yüksekokulu Denizli**

**Gökçe Erturan; Pamukkale Üniversitesi/ Spor Bilimleri Fakültesi Denizli**