

## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİ YATKINLIK DÜZEYİ İLE İHTİYAÇ DESTEKLEYİCİ ÖĞRETİM STİLİ ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS LESSON COMPATIBILITY LEVELS AND THEIR NEED-SUPPORTING TEACHING STYLE PERCEPTIONS

**Atahan DOYRAN**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü,  
[atahandoyran@mu.edu.tr](mailto:atahandoyran@mu.edu.tr)  
Muğla / Türkiye  
ORCID: 0000-0003-2690-3665

**Doç. Dr. Fatma ILKER KERKEZ**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü,  
[fatmakerkez@mu.edu.tr](mailto:fatmakerkez@mu.edu.tr)  
Muğla / Türkiye  
ORCID: 0000-0002-5485-1834

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi yatkınlık düzeyleri ile ihtiyaç destekleyici öğretim stili algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde olup kullanılan veri çifti ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkınlık düzeyleri ve beden eğitimi ve spor dersinde ihtiyaç destekleyici öğretim stili algılarıdır. Çalışmaya 2019-2020 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 166 kadın, 160 erkek olmak üzere 326 ortaokul öğrencisi dâhil edilmiştir (yaş ortalaması  $12.55 \pm 1.15$ ). Araştırmada veriler 'Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği ve 'Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık Ölçeği' kullanılarak elde edilmiştir. Veri analizinde tanımlayıcı istatistik yöntemleri ile parametrik olmayan veri analiz yöntemleri uygulanmıştır. Bulgular ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi yatkınlık düzeyleri ile ihtiyaç destekleyici öğretim stili algıları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğunu göstermiştir ( $p < 0.05$ ). Bu araştırmada beden eğitimi ve spor dersi yatkınlık düzeyleri ve ihtiyaç destekleyici öğretim stili algıları cinsiyet ve sınıf değişkenine göre fark göstermezken, okul spor takımlarında yer alan öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Yatkınlık Ölçeği toplam puanı ve beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek boyutu puanı ile Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği Bağlılık boyutu okul takımlarında yer almayanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Sonuçlar beden eğitimi dersinde kendini iyi hisseden özgüveni yüksek öğrencilerin ve okul takımlarında yer alan öğrencilerin öğretmenlerden algıladıkları desteğin yükseldiğini göstermektedir.

Bu sonuçlar ışığında beden eğitimi öğretmenlerinin eğitimde daha kapsayıcı olması gerektiğini, tüm öğrencileri aktif kılacak, duyuşsal gelişim sağlayacak etkinliklerin derse dâhil edilmesi gerektiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden Eğitimi ve Spor, Yatkinlık, Öğretim Stili

## ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the relationship between secondary school students' physical education and sports course aptitude levels and their perceptions of need-supportive teaching style. The study is in the relational screening model. The data pair used is secondary school students' physical education lesson aptitude levels and their perceptions of need-supportive teaching style in physical education and sports lessons. Three hundred twenty-six secondary school students, 166 female and 160 male, studying in the 2019-2020 academic year were included in the study (mean age  $12.55 \pm 1.15$ ). The data in the research were obtained by using the 'Needs Supportive Teaching Style Scale in Physical Education and the 'Physical Education Lesson Aptitude Scale'. Descriptive statistical methods and non-parametric data analysis methods were applied in data analysis. The findings showed a moderate positive correlation between the physical education and sports course predisposition levels of secondary school students and their perceptions of need-supportive teaching style ( $p < 0.05$ ). In this study, while physical education and sports course aptitude levels and need supportive teaching style perceptions did not differ according to gender and class variable, the total score of the Physical Education Lesson Aptitude Scale and the perceived ability dimension score for the physical education lesson and the Needs Supportive in Physical Education lesson of the students in the school sports teams. Teaching Style Scale Engagement dimension was statistically significantly higher than those who did not take part in school teams ( $p < 0.05$ ). The results show that the self-confident students who feel good in a physical education class and the students who participate in the school teams increase the perceived support from the teachers. In the light of these results, it can be said that physical education teachers should be more inclusive in education. Activities that will make all students active and provide effective development should be included in the lesson.

**Keywords:** Physical Education and Sport, Predisposition, Teaching Style

## 1. GİRİŞ

Eğitim faaliyetlerinin genel amacı; yetişmekte olan çocuk ve gençlerin, yeteneklerinin farkına varmalarına, sağlıklı ve verimli bir şekilde topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Bu uyumun sağlanabilmesi için; eğitim yoluyla bireylerin yetenekleri en üst verime ulaşmaya kadar geliştirilir ve milli eğitimin amaç ve hedeflerine yönelik insan davranışları şekillendirilir (Varış, 1998). Beden eğitimi ise; sağlıklı bireyler yetiştirmek adına fiziksel aktivite aracılığı ile bireylerin hareket ve düşünce kapasitesini üst düzeylere çıkarmaya, bireye fiziksel, bilişsel ve sosyal alan becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan eğitim alanıdır. Beden eğitimi ve spor dersi öğretmen-öğrenci etkileşiminin yüksek olduğu bir ders olmakla birlikte ders dışı sportif etkinlikler yoluyla öğrencilerinin yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlığı kazanmasında önemli rol oynamaktadır (Yüksel ve Bayar, 2015). Öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımlarını etkileyen faktörler vardır (Chow, vd., 2015). Sallis ve ark. (2000), gençlerde biyolojik, psikolojik ve sosyal olarak çok yönlü ilişkilerden söz ederken, öğretmenin tutumu (Özcan, vd., 2016), öğretmenin kullandığı öğretim stili (psikolojik ihtiyaç destekleyici ya da engelleyici), öğrencilerin yeterlik algısı (Sparks, vd., 2015), derse yatkinlık, yetenek algısı, çevre, ilgi ve tutumlar gibi pek çok faktörlerle ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Belton vd., 2014; Biddle vd., 2005; Hilland vd., 2009).

Bu makalede asıl ele alınan konu öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine katılımlarını etkileyecek faktörlerden öğrencilerin kendilerini beden eğitimi dersine yatkın hissetmeleri ve öğrencilerin derse yatkınlığını etkileyen pekiştiriciler arasında yer alan öğretmenden hissedilen destek algısıdır. Beden eğitimi derslerine yatkınlık, öğrencilerin ders kapsamında oluşturulan etkinliklere ilişkin algı, tutum ve inançlarının bütünleşmesiyle ortaya konulan durumu ifade etmektedir. Yatkınlığın etkileyicisi olarak; etkinleştirici/kolaylaştırıcı, pekiştirici ve yatkınlık faktörü olmak üzere üç temel faktör belirtilmiştir. Bu faktörler bireyin fiziksel aktivitelere yönelik tercih ve davranışlarını şekillendirmekte, bu da beden eğitimi derslerine yönelik yatkınlıklarını oluşturmaktadır. Derse yatkınlığı etkileyen faktörlerin kontrolü ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarının oluşturulmasında önem arz eden ortaokul döneminde; öğrencilerin derse, hareketi ve sporu benimseyip yaşamlarına entegre etmeleri, dolaylı olarak da toplumsal spor algısını ve bakış açısını oluşturmada önemli bir misyona sahip öğretmenlerin rolü oldukça büyüktür (Acar, 2012). Beden eğitimi dersinde çocukların ihtiyaçlarını giderecek fırsat ve ortamların oluşturulması gerekli görülmektedir (Ryan ve Deci, 2017; Curran ve Standage, 2017). Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yatkınlıklarının belirlenmesi, oluşturulması ve öğrencilerin ihtiyaçlarının desteklenmesinin hissetmeleri önemlidir.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### *Öz Belirleme Kuramı (ÖBK)*

Öğrenci başarısını etkileyen durumların tanımlanması ve anlaşılması her zaman önemini koruyan bir konudur. Subramaniam ve Silverman (2007), öğrenmenin teşvik edildiği ortamların yaratılması veya öğrenmeyi engelleyici faktörlerin belirlenmesiyle olumsuz durumların ortadan kaldırılabildiğini ifade etmişlerdir. Derste öğrenci katılımını ve motivasyonunu destekleyici koşulların yaratılması önemli görülürken, destekleyici öğrenci-öğretmen ilişkilerine ihtiyaç duyulduğu da belirtilmiştir (Reeve, 2012). Zira öğretmenin öğrencilerle olan iletişim şekli sınıf iklimine etki eden en önemli faktörlerdendir (Ryan ve Deci, 2017). Burada 1970’li yıllarda Edward Deci tarafından başlatılan çeşitli yaşam bağlamlarında motivasyonun kavramsallaştırılması ve araştırılması için teorik çerçeve oluşturan Öz Belirleme Kuramından (ÖBK) söz edilmesi gerekir. Çünkü ÖBK ortamın optimal motivasyon biçimlerini, öğrenmeye katılımı ve sürekliliği nasıl teşvik edebileceğine dair teorik temeller sağlar (Deci ve Ryan, 1991; De Meyer, vd., 2014). Öz belirleme, eylemlerin dış etkilerden (toplum kuralları, toplum baskısı vs.) çok, bireyin kendi başına kararlar alması olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000). Bir başka deyişle bireylerin kendi yaşamının ve davranışlarının sorumluluğunu alması, düzenlemesine bağlı olarak özgür seçim duygusunu yaşamalarıdır (Deci ve Ryan, 1989; Kandemirci, 2018). Kuramın amacı bireylerin çevresi ile uyumlu bir şekilde yaşamlarını devam ettirmelerini, toplumların sağlıklı biçimde gelişmelerini ve bir bütün halinde iyi olma sürecinde etkili olan faktörleri açıklamaktır. Açıklamalar yapılırken bireyler psikolojik gelişmeye eğilimleriyle özünde tutarlı bir benliğe sahip, yaşantıları boyunca oluşan engellerin üstesinden gelme çabasında olan aktif organizmalar olarak tanımlanır (Ryan ve Deci, 2000; Cihangir Çankaya, 2009). Bireylerin davranışlarının şekillenmesinde doğuştan getirdikleri ve çevreden edindikleri eğilimler önemli rol oynamaktadır. Bireylerin seçim duygusunu yaşamaları ve temel psikolojik ihtiyaçlarını doyurmalarının, içinde buldukları ortamın özerkliği destekleyici olmasıyla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. (Williams, vd., 2000; Deci, vd., 2001). Ayrıca kuram, insanların içsel ve dışsal güdülerinden etkilenme şekilleriyle ve davranış biçimleriyle de ilgilenir (Ryan ve Deci, 2000). Öz belirleme kuramında bireyleri bir aksiyona yönelten, bir işi yapmaya istekli kılan içsel durumu ifade eden motivasyon kavramı miktar olarak değil hangi türde ve kalitede olduğuna bağlı çeşitli ilişkiler yönünden incelenmekte ve motivasyon kaynakları arasındaki ayırım tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2008).

ÖBK içerisinde hem doğuştan gelen hem de çevre etkileşimi sonucu ortaya çıkan gereksinimler yer almaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Altı çizilen gereksinim kavramı; bireyin gelişme, bütünlük ve iyi oluşu için gerekli yapı maddeleridir (Ryan ve Deci, 2007; Deci ve Ryan, 2012). Bu durum ihtiyaç destekleyici öğretim stiline bahsedilmesini gerektirmektedir.

### ***İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili (İDÖS)***

İhtiyaç, beyin yapısında bilgisel ve algısal becerileri yönlendiren fizyolojik kimyasal bir olgudur. İhtiyaçlar bireysel kaynaklı ya da çevresel kaynaklı olarak ortaya çıkar ve şekillenir. Organizma mevcut ihtiyaçları gidermek amacıyla harekete geçer ve uygun davranışı sergiler. Bireyin ihtiyaçlarının oluşumunda en önemli içsel etkenler; hedefleri, yönelimleri ve istekleridir (Ryan, 1995).

İDÖS, öğrenci motivasyonunun artırılmasında kullanılabilecek etkili bir araç olarak ifade edilmiştir (Cañabate, vd., 2018). Bu stil, öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gereksinimlerinin karşılanmasını sağlarken, sağlıklı yaşam davranışlarının devamlılığı için gerekli motivasyon ve öz düzenleme becerisini geliştirmektedir (van Dongen vd., 2018). Özerklik, kişinin kendi eylemleri üzerine hür seçimler yapabilmesi ve kararlarını yönetebilmesidir. O halde öğrencide özerkliğin sağlanması için öğretmen ne yapabilir? Öğretmenin özerklik desteği; öğrencilerinin ilgi alanlarını, tercihlerini ve kişisel hedeflerini belirlemek ve geliştirmek için sağladıkları kişilerarası duygu ve davranışları ifade eder (Assor, vd., 2002; Reeve, 2009). Özerkliği destekleyen öğretmenler, öğrencilere seçenekler sunup inisiyatif almalarına fırsat vererek özerkliği sağlarlar (Mouratidis, vd., 2011; Patall, vd., 2010). Bu noktada öğretmenler; öğrencilerin bakış açılarını ve duygularını kabul etmeli, öğrencilerinin sorularını yanıtlamalı ve onlara yeni keşifler ve deneyim fırsatları sunmalıdır (Hagger ve Chatzisarantis, 2007). Tüm bunların yanında öğretmenlerin, öğrenciler için bazı zorluklar yaratıp, derse ilgiyi artıracak farklı faaliyetler hazırlamaları gereklidir (Jang, vd., 2010).

Diğer bir ihtiyaç olan yeterlik, kendini yeterli hissetme ve değerli bir sonuca ulaşabileceğine inanma anlamına gelir (Ryan ve Deci, 2000). Hedeflenen ve istenen sonuçlara ulaşmada etkili olmak (Reis, vd., 2000) ve herhangi bir durumla baş etmede kendini yeterli görmektir (Ingledeu, vd., 2004). Yeterlilik, öğrencilerin etkililik deneyimine ve beklenen sonuçlara ulaşmak için kendilerine güvenlerinin gösterilmesine atıfta bulunur (Skinner ve Belmont, 1993; Sierens, vd., 2009).

Yeterlik ihtiyacı, öğretmenlerin öğrencilerine deneyimleyecekleri yapılar sunmasıyla desteklenebilir (Jang, vd., 2010). Yapının önemli bir özelliği, açık anlaşılır yönergelerin ve beklentilerin iletilmesini içerir (Farkas ve Grolnick, 2010; Jang, vd., 2010; Vansteenkiste vd., 2012). Öğretmenlerin açık yönergeler kullanması, bilgilendirici geribildirimlerle rehberlik etmesi, destek ve teşvik etmeye yönelik davranışlarda bulunması yeterlik ihtiyacının karşılanmasında önemlidir. Derste yapının, öğrencileri görevde tutarak ve geçişler sırasında kaostan kaçınarak öğrencilerin motivasyonunu desteklemesi beklenir (Jang, vd., 2010). Örneğin, beden eğitimi öğretmenleri olumlu geribildirim sağladığında, çocuklar istenen aktiviteye katılmak için kendilerini yeterli hissederler (Koka ve Hein, 2005; Mouratidis, vd., 2008). Yeterlik destekleyici stil, öğrenme ortamının öğrenci başarısını desteklemesine, öğrenmelerin öğrenci için anlamlılığına ve beceri gelişimine odaklanır (Otundo ve Garn, 2019). Yeterliliği destekleyici uygulamalar, öğrencilerin başarı ve güven duygularını geliştirmeyi amaçlar ve öğretmenin öğrenme etkinlikleri öncesinde ve sırasında sağladığı yapıya odaklanmayı içerir. Örneğin; açık ve anlaşılır yönergeler ve beklentiler iletmek, gerekli becerinin öğretmen tarafından gösterilmesi veya modellenmesi, bir aktivite sırasında yardım ve teşvik sağlamak, görev performansını iyileştirmeyi amaçlayan olumlu, kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlamak bu ihtiyacı destekleyici uygulamalardır (Haerens, vd., 2013).

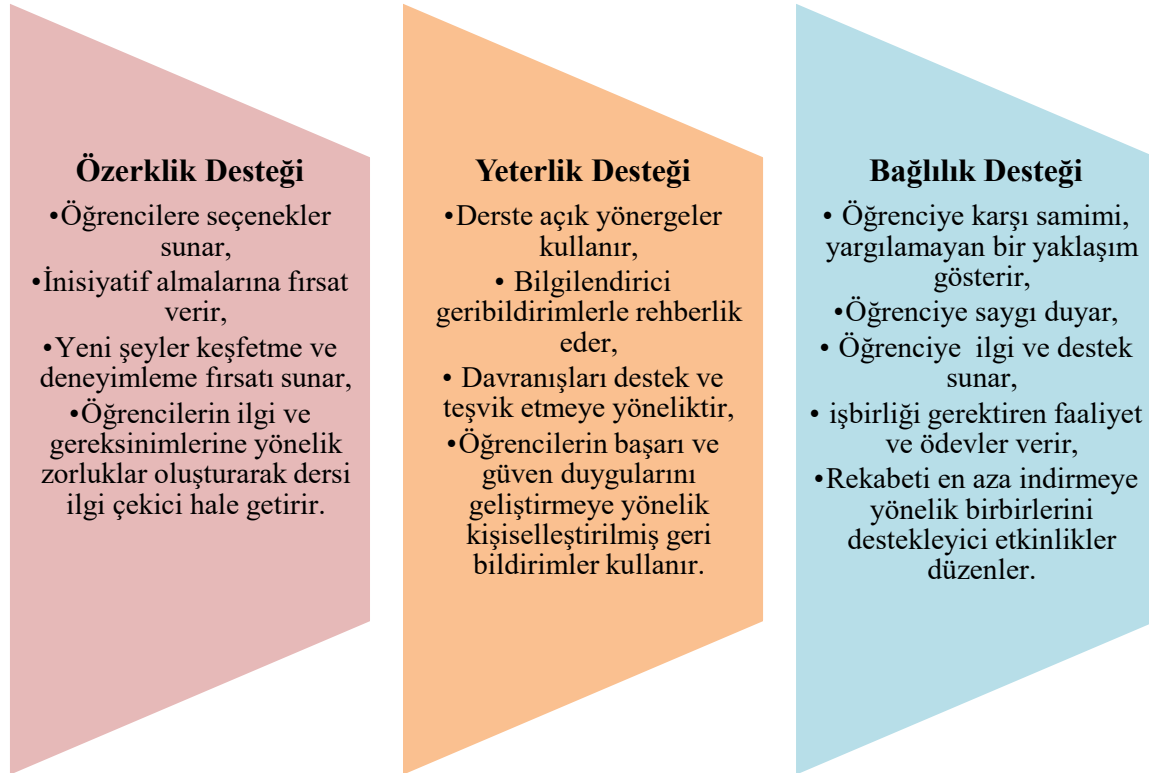


Bu stilde öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu durumlarda erişilebilirdir, başarının sadece yeteneklerden ibaret olmadığını, içsel olarak kontrol edilebileceği düşüncesini teşvik ederler (Stroet, vd., 2015).

Bunun tersine yeterli engelleyici öğretim stilinde öğretmenler; öğrenciler için erişilebilir değildir, öğrenci sorularını cevapsız bırakır, rekabete dayalı öğrenme ortamları oluşturur ve yeteneklere odaklanır (Stroet vd, 2015).

İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stilinde son alt faktör bağıllık olarak belirlenmiştir. Sakallı ve Kerkez (2021), bağıllığı (ilişkili olmayı), kişinin başkalarını önemsemesi ve başkaları tarafından önemsendiğini hissetmesiyle; sosyal alan içerisinde yer alan bireylerle yakınlık ve bağ kurması olarak tanımlamışlardır. Genel anlamıyla ilişkili olma ihtiyacı, bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşiminde, karşılıklı ilişkiler kurulabilmesine dayanan aitlik ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç, bireylerarası sağlam ilişkilere, güvenli ve destekleyici bir ortamı temsil eder (Rocchi, vd., 2017). İlişkili olma ihtiyacı karşılıklı saygı ve güvenin yanında her türlü duygusal kabulü içermektedir. Öğretmenin öğrencilere karşı samimi, empati içeren ve yargılamayan yaklaşım sergilemesi, saygı ve ilgi göstermesi, koşulsuz destek sunması halinde karşılanır (Niemiec, vd., 2014). Bu stilde öğrencilere iş birliği gerektiren faaliyet ve ödevlerin verilmesi, bireyler arasındaki rekabeti en aza indirmeye yönelik birbirlerini destekleyici etkinliklerin düzenlenmesi ve öğrenciler ile ilgilenilmesi gerekmektedir (Seifert ve Sutton, 2009). Öğrencilere öğretmenleri tarafından anlaşıldığı, sevildiği ve onlara kendileri için zaman ayrıldığının hissettirilmesi önemlidir (Stroet, vd., 2013). Stili kullanan öğretmen; sınıfta olumlu sosyal davranışları ve empatiyi teşvik eder ve ihtiyaç duyan tüm öğrenciler için ulaşılabilir. Bağıllık engelleyici öğretim stilinde, öğrencilere karşı samimiyetsiz ve tutarsız konuşma ve davranışlarda bulunması, yeterince ilgi gösterilmemesi, öğrenciler için zaman ayrılmaması gibi davranışlar gözlenmektedir (Stroet, vd., 2015).

### İhtiyaç destekleyici Öğretim Stilinde Öğretmenin Uygulamaları



Şekil 1: İhtiyaç destekleyici öğretim stili kullanan öğretmenlerin alt boyutlar için uygulamaları

Bu stili kullanan öğretmen, öğrencilerin davranışları üzerinde kararlar alabilmelerine teşvik etmelidir. Denetleyici, emredici ifadelerin kullanımından (Niemic, vd., 2014) ve öğrenciler arası kıyaslamalardan kaçınılmalıdır. Süreçten çok sonuç odaklı değerlendirmelerden kaçınarak, not gibi dışsal ödüllerin kullanımı azaltılmalıdır.

Öğrencileri kendi ilgi, istek ve hedefleri doğrultusunda yönlendirmeli ve rehberlik etmelidir (Seifert ve Sutton, 2009). Özünde öğrenci merkezli ve geleneksellikten uzak bu stil; öğrencilerin içsel motivasyonunu ve anlamlılığını artırmakta (Ryan ve Deci, 2017), pozitif deneyimler sağlayarak etkili performans ortaya çıkarmaktadır (Deci ve Ryan, 2016). Buna karşılık, kontrolcü/denetleyici öğretmenler; motivasyonun dış kaynaklarına (direktifler, süreler, teşvikler, ceza tehditleri vb.) güvenerek ve öğrencileri bir ortamda düşünceleri, ona uygun davranışları için baskıcı dil kullanarak öğretmen merkezli yaklaşıma bağlı kalırlar (Reeve ve Jang, 2006; Vansteenkiste, vd., 2004).

Öğrenciler için yatkinlık, olumlu veya olumsuz tecrübeler, toplumsal rol ve beklentilere, çevre ile karşılıklı etkileşime (arkadaş, aile, okul vb.) ve çevreden alınan geri bildirimlere dayalı gerçekleşen durumu ifade eder. Bu durumun etkileri, öğrencilerin sürekli olarak edindikleri deneyimler ile birlikte süreç içerisinde ürettikleri duygu, düşünce ve davranış dizilerini oluşturur (Bandura, 1986).

Çocukların/gençlerin beden eğitimine yatkinlıklarını ve fiziksel aktiviteye katılımlarını artıran veya devamlılıklarına etki eden çeşitli faktörler birbirleri ile etkileşim içindedir. Beden eğitimine yatkinlık, Welk'in geliştirdiği "Gençlik Fiziksel Aktivite Teşvik Modeli" temelinde oluşturulmuştur (Welk, 1999).

Fiziksel aktivitelere yönelik yatkinlık; kişisel özelliklerden kaynaklanan kolaylaştırıcı ve pekiştirici faktörlerin bileşiminden oluşur (Welk, 1999). Bireyin fiziksel olarak aktif olması, motor beceri düzeyi ve çevresel olanakları kolaylaştırıcıdır. Okul, aile, arkadaşlar, öğretmen pekiştirici faktörler olarak gösterilmektedir. Bunlardan ayrı olarak bireylerin kişisel özellikleri (yaş, cinsiyet vb.), sosyoekonomik durumu ve kültür de fiziksel aktiviteye katılımı etkileyen faktörlerdir (Erbaş, vd., 2015; Hilland vd., 2009; Pate vd., 2000). Yatkinlık; beden eğitimi dersindeki fiziksel aktivitelerle ilgili kişisel deneyimleri ve algıları ifade etmektedir (Ahn vd., 2015; Seabra vd., 2013).

Birey fiziksel aktiviteye yönelik karar verirken iki soruya cevap arar. Birincisi "yapabilir miyim" (öz yeterlik), ikincisi ise "buna değer mi" sorusudur (tutum algısı). Sorulara 'evet' cevabını veren öğrencilerin derse katılan ve dersten daha yüksek verim alan (Chen, vd., 2014), aynı zamanda aktif yaşam tarzına ve düzenli fiziksel aktiviteye katılmaya istekli ve yatkin oldukları belirtilmiştir (Rowe, vd., 2007; Welk, 1999).

Yatkinlık faktörünün belirleyicilerinden olan "yapabilir miyim" öz yeterlik yanında benlik değeri ve algılanan engeller ile yakından ilişkilidir. Bu noktada öğrencinin fiziksel aktivitelere yönelik davranışsal tercihleri kendinin yetenek algısına bağlı olarak şekillenmektedir. Diğer bir belirleyici olan "Buna değer mi?" sorusu ise fiziksel aktivitelerden elde edileceğine inanılan fayda ile ilgilidir. Bu doğrultuda, bireyin derste gerçekleştireceği etkinliklere yönelik pozitif bir tavır içerisinde olması içsel motivasyonuna etki ederek yatkinlık seviyesini artırmaktadır (Zi ve Cardinal, 2013).

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi yatkinlık düzeyleri ile ihtiyaç destekleyici öğretim stili algıları arasındaki ilişkinin düzeyi ve farklı değişkenler açısından ele alınması amaçlanmıştır.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada “ilişkisel tarama modeli” benimsenmiştir. Bu modelde ilişkisel çözümlenmeye imkan verecek veri çiftleri kullanılır (Karasar, 2014). Çalışmamızda kullanılan veri çifti ortaokul öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Yatkinlik düzeyleri ve Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları psikolojik destek düzeyidir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni 2019-2020 Eğitim- Öğretim yılında Muğla Yatağan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileridir. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Okulların öğrenci sayılarına Muğla Yatağan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü web sayfasındaki okullarımız linkinden ulaşılarak her okulda öğrenci sayısının % 25'ine ulaşılması hedeflenmiştir. Belirlenen okullarda veri toplama araçlarını gönüllü ve eksiksiz dolduran 326 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir (yaş ortalaması 12.55±1.15). Örnekleme ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 3.1'de görülebilir.

**Tablo 3.1.** Örnekleme ait tanımlayıcı bilgiler (n=326)

Tanımlayıcı Bilgiler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Erkek	160	49.1
	Kadın	166	50.9
Sınıf	6	126	38.7
	7	96	29.4
	8	104	31.9
Okul Takımında Yer Alma Durumu	Evet	123	37.7
	Hayır	203	62.3

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği” ve “Beden Eğitimi Dersi Yatkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca örneklemin tanımlanması için yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul takımında yer alıp almadığı sorulmuştur.

**Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği (BEİDÖSÖ):** Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları psikolojik destek düzeyini belirlemek için Liu ve Chung (2017) tarafından geliştirilen ölçek Sakallı ve Kerkez (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,80 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 3 alt boyut (Özerklik-Yeterlik-Bağlılık Destekleyici öğretim stili) ve 15 maddeden oluşmaktadır. Değerlendirmeler 7'li derecelendirme sistemi ile değerlendirilmektedir (1-Tamamen Katılmıyorum, 7-Tamamen Katılıyorum). Ölçekten en düşük 15, en yüksek 105 puan alınabilir, puan yükseldikçe algılanan desteğin yükseldiği anlamına gelmektedir.

**Beden Eğitimi Dersi Yatkinlik Ölçeği (BEYÖ):** Ölçek Hilland ve ark. (2009) tarafından geliştirilmiştir. Cronbach alfa değeri; birinci boyut olan tutum için 0.91, ikinci boyut olan özyeterlik için 0.89'dur. Ölçeğin Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışmaları 2015 yılında Erbaş ve diğ. ile Öncü ve diğ. tarafından ayrı ayrı çalışmalarla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ölçek kullanım izni Erbaş ve diğerlerinden (2015) alınmıştır. Ölçek 11 maddeden ve 2 faktörden oluşur (yanıtlar 5'li likert tipi derecelendirmeye sahiptir). Ölçekte olumsuz ifadeler içeren ve tersten puanlanan maddeler vardır. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55'tir (Keskin, vd., 2016; Öncü, Gürbüz, Küçük-Kılıç, ve Keskin, 2015).

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ) Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu ve Muğla Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler doğrultusunda veri toplama süreci başlamıştır. Belirlenen okullarda veri toplanmaya başlamadan önce öğrenciler çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Ailesinden onay alınan ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğrencilere beden eğitimi dersi öncesinde ölçekler dağıt-topla yöntemiyle yüz yüze uygulanmıştır.

### 3.5. İstatiksel Analiz

Verilerin istatistiksel çözümlenmesi "IBM SPSS Statistics Subscription" kullanılarak yapılmıştır. Örneklemeye ait tanımlayıcı bilgileri ortaya koymak amacıyla tanımlayıcı istatistik yöntemleri kullanılmıştır (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma vb.) Araştırmada, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 değerleri arasında yer almaması nedeniyle verilerin normal dağılım göstermediğine karar verilmiştir (Hair, vd., 2013). Bu nedenle parametrik olmayan veri analiz yöntemlerinden; aşağıdaki amaçlar için kullanılmıştır; Spearman Brown Sıra Farkları Analizi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

### 3.6. Etik Onay

Araştırmanın etik onayı MSKÜ Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 18.02.2021 tarih ve 21 sayılı kararı ile alınmıştır.

## 4. BULGU ve TARTIŞMALAR

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi yatkınlık düzeyleri ile ihtiyaç destekleyici öğretim stili algıları arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın amacına yönelik olarak toplanan verilerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

### *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Yatkınlık Düzeyi (BEYÖ)*

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi yatkınlık düzeyi ortalamaları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

**Tablo 4.1. BEYÖ ortalamaları**

	n	Min	Max	Ort	Ss
<b>Faktör 1</b> (Beden eğitimi dersine verilen değer)	326	6.00	30.00	25.50	4.7
<b>Faktör 2</b> (Beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek)	326	5.00	25.00	19.97	4.1
<b>BEYÖ Toplam Puanı</b>	326	11.00	55.00	45.48	8.0

### *İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Algıları (BEİDÖSÖ)*

Öğrencilerin BEİDÖSÖ ortalamaları Tablo 4.2'de sunulmuştur.

**Tablo 4.2. BEİDÖSÖ ortalamaları**

	n	Min	Max	Ort	Ss
<b>Faktör 1</b> (Yeterlik)	326	5.00	35.00	28.64	5.0
<b>Faktör 2</b> (Bağlılık)	326	5.00	35.00	28.08	5.1
<b>Faktör 3</b> (Özerklik)	326	5.00	35.00	29.11	4.8
<b>BEİDÖSÖ Toplam Puanı</b>	326	15.00	105.00	85.84	13.0



### **Cinsiyet Değişkenine göre BEYÖ ve BEİDÖSÖ Farkı**

Öğrencilerin 166'sı kadın (% 50.9), 160'ı (% 49.1) erkektir. Cinsiyet değişkenine göre BEYÖ ortalamaları arasındaki fark Tablo 4.3'de sunulmuştur.

**Tablo 4.3.** Cinsiyet değişkenine göre BEYÖ Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	Min	Max	Ort	Ss	Sıra Ort	U	p
<b>Faktör 1</b> (Beden eğitimi dersine verilen değer)	Kadın	6.00	30.00	25.84	4.3	167.86	12.556	0.392
	Erkek			25.15	5.0	158.98		
<b>Faktör 2</b> (Beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek)	Kadın	5.00	25.00	20.14	3.9	164.72	13.077	0.810
	Erkek			19.80	4.4	162.23		
<b>BEYÖ Toplam Puanı</b>	Kadın	11.00	55.00	45.99	7.4	166.83	126.726	0.515
	Erkek			44.96	8.7	160.04		

Tablo 4.3'te katılımcıların BEYÖ alt boyutları ve toplam puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların BEİDÖSÖ ortalamaları arasındaki farklar Tablo 4.4'de sunulmuştur.

**Tablo 4.4.** Cinsiyet değişkenine göre BEİDÖSÖ Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	Min	Max	Ort	Ss	Sıra Ort	U	p
<b>Faktör 1</b> (Yeterlik)	Kadın	5.00	35.00	28.96	4.7	168.29	12.485	0.348
	Erkek			28.30	5.3	158.53		
<b>Faktör 2</b> (Bağlılık)	Kadın	5.00	35.00	28.13	5.0	164.28	13.150	0.848
	Erkek			28.03	5.2	162.69		
<b>Faktör 3</b> (Özerklik)	Kadın	5.00	35.00	29.34	4.8	168.39	12.467	0.338
	Erkek			28.88	4.9	158.42		
<b>BEİDÖSÖ Toplam Puanı</b>	Kadın	15.00	105.00	86.44	12.4	166.65	12.756	0.538
	Erkek			85.22	13.6	160.23		

Tablo 4.4'te katılımcıların BEİDÖSÖ alt boyutları ve toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

### **Sınıf Değişkenine Göre BEYÖ ve BEİDÖSÖ Farkı**

Öğrencilerin 126'sı (% 38.7) 6. sınıf, 96'sı (% 29.4) 7. sınıf, 104'ü (% 31.9) 8. sınıf öğrencisidir. Sınıf değişkenine göre BEYÖ ortalamaları arasındaki fark Tablo 4.5'de sunulmuştur.

**Tablo 4.5.** Sınıf değişkenine göre BEYÖ Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf	Ort	Ss	Sıra Ort	X <sup>2</sup>	p
<b>Faktör 1</b> (Beden eğitimi dersine verilen değer)	6	25.67	4.6	166.64	1.329	0.514
	7	25.37	4.2	154.30		
	8	25.43	5.2	168.19		
<b>Faktör 2</b> (Beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek)	6	19.92	4.5	165.34	1.212	0.545
	7	20.51	3.2	169.69		
	8	19.55	4.5	155.56		
<b>BEYÖ Toplam Puanı</b>	6	45.59	8.1	164.97	0.055	0.973
	7	45.88	6.8	162.10		
	8	44.99	9.1	163.00		

Tablo 4.5'te katılımcıların BEYÖ alt boyutlarının ve toplam puanının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Sınıf değişkenine göre katılımcıların BEİDÖSÖ ortalamaları arasındaki fark Tablo 4.6'da sunulmuştur.

**Tablo 4.6.** Sınıf değişkenine göre BEİDÖSÖ Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf	Ort	Ss	Sıra Ort	U	p
<b>Faktör 1</b> (Yeterlik)	6	29.18	5.4	172.28	1.946	0.378
	7	28.47	4.9	160.64		
	8	28.14	5.2	155.50		
<b>Faktör 2</b> (Bağlılık)	6	27.65	5.4	156.70	1.796	0.407
	7	28.31	4.2	161.92		
	8	28.38	5.6	173.20		
<b>Faktör 3</b> (Özerklik)	6	29.50	4.8	172.32	2.288	0.319
	7	29.10	4.6	162.71		
	8	28.66	5.1	153.55		
<b>BEİDÖSÖ Toplam Puanı</b>	6	86.34	13.0	165.38	0.184	0.912
	7	85.89	11.1	160.10		
	8	85.19	14.6	164.35		

Tablo 4.6'da katılımcıların BEİDÖSÖ alt boyutları ve toplam puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

#### **Okul Takımında Yer Alma Değişkenine Göre BEYÖ ve BEİDÖSÖ Farkı**

Katılımcıların 123'ü okul takımında yer aldığını (%37,7), 203'ü herhangi bir takımda yer almadığını beyan etmiştir (% 62.3). Okul takımında yer alma değişkenine göre BEYÖ ortalamaları arasındaki fark Tablo 4.7'de sunulmuştur.

**Tablo 4.7.** Okul takımında yer alma değişkenine göre BEYÖ Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Takımda	Min	Max	Ort	Ss	Sıra Ort	U	p
<b>Faktör 1</b> (Beden eğitimi dersine verilen değer)	Evet	6.00	30.00	25.7	4.7	171.60	11.488	.224
	Hayır			25.3	4.7	158.59		
<b>Faktör 2</b> (Beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek)	Evet	5.00	25.00	20.74	4.1	184.63	9.886	<b>0.02</b>
	Hayır			19.51	4.1	150.70		
<b>BEYÖ Toplam Puanı</b>	Evet	11.00	55.00	46.5	8.0	180.41	10.404	<b>0.12</b>
	Hayır			44.8	8.0	153.25		

Tablo 4.7’de katılımcıların okul takımında yer almasına göre BEYÖ alt boyutlarından beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek ( $U=9.886$ ,  $p<0.05$ ) ve BEYÖ toplam puanı bakımından fark belirlenmiştir ( $U=10.404$ ,  $p<0.05$ ). Okul takımlarında yer alan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek puanları ve BEYÖ toplam puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde okul takımlarında yer almayan öğrencilerden yüksektir. Ancak beden eğitimi dersine verilen değer boyutunda fark anlamlı değildir ( $p>0.05$ ).

Okul takımında yer alma değişkenine göre katılımcıların BEİDÖSÖ ortalamaları arasındaki fark Tablo 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo 4.8.** Okul takımında yer alma değişkenine göre BEİDÖSÖ Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	Min	Max	Ort	Ss	Sıra Ort	U	p
Faktör 1 (Yeterlik)	Evet	5.00	35.00	28.73	4.8	163.9	12.435	0.952
	Hayır			28.59	5.2	163.2		
Faktör 2 (Bağlılık)	Evet	5.00	35.00	28.92	4.7	179.0	10.577	<b>0.020</b>
	Hayır			24.57	5.3	154.1		
Faktör 3 (Özerklik)	Evet	5.00	35.00	29.36	4.7	168.3	11.883	0.464
	Hayır			28.97	4.9	160.5		
<b>BEİDÖSÖ Toplam Puanı</b>	Evet	15.00	105.00	87.02	12.0	171.1	11.547	0.256
	Hayır			85.13	13.5	158.8		

Tablo 4.8’de katılımcıların BEİDÖSÖ alt boyutlarından Bağlılık desteği okul takımlarında yer alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir ( $U=10.577$ ;  $p<0.05$ ). Yeterlik ve Özerklik puanları ile toplam puanların okul takımlarında yer alma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

### **BEYÖ ile BEİDÖSÖ İlişkisi**

Katılımcıların beden eğitimi ve spor dersi yatkınlık düzeyleri ile ihtiyaç destekleyici öğretim stili algıları arasındaki ilişkinin ortaya koyulabilmesi için kullanılan Spearman Brown Sıra Farkları Analizi sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

**Tablo 4.9.** Spearman Brown Sıra Farkları Analizi Sonuçları

		İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Algıları	
Spearman's rho	Beden Eğitimi ve Spor Dersi Yatkinlik Düzeyi	r	.509
		p	.000
		n	326

Tablo 4.9'a göre öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi yatkinlik düzeyleri ile ihtiyaç destekleyici öğretim stili algıları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik yatkinlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, araştırma bulgularını destekleyen (Evangelou ve Digelidis, 2018; Dinçer, 2019) ve farklılık gösteren çalışma bulguları mevcuttur (Hilland, vd., 2009; Keskin, vd., 2016). BEYÖ beden eğitimi dersine verilen değer alt boyutunda kızlar lehine, algılanan yetenek alt boyutunda ise erkekler lehine bulgular vardır (Deaner, vd., 2012). Bir başka çalışmada beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek alt boyutunda kız öğrenciler lehine farklılık bildirilmiştir (Al-Zandee, 2019). Elde edilen bulgular bağlamında cinsiyetin beden eğitimi ve spor dersine yatkinlik düzeyine etkisinin bağlamsal olduğu örnekleme göre farklılık gösterdiği ve farklı değişkenlerle birlikte daha ayrıntılı incelenmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Çalışmamızda cinsiyetin ihtiyaç destekleyici öğretim stili algı düzeylerinde etki yaratmadığı ve ölçme aracının üç alt boyutunda da erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyete göre değiştiğini gösteren bulgular vardır (Cihangir-Çankaya, 2009; Kesici, vd., 2003). Bu araştırmalarda kızların özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının erkeklere göre daha fazla olduğu gösterilmiştir. Çalışmada sınıf düzeyine göre BEYÖ alt boyutlarının ve toplam puanı farkı anlamlı değildir. Literatürde, çalışma sonuçlarını destekler nitelikte araştırmalara rastlanırken (Girgin Holoğlu, 2006; Özmutlu, vd., 2013), aksini bildiren çalışmalar da mevcuttur (Subramaniam ve Silverman, vd., 2007; Özyalvaç, 2010; Balga, vd., 2015; Keskin, vd., 2016; Şengül, 2016). Erbaş ve Ünlü (2016), ortaokul kız öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik değer algılarının farklılaştığını ve bu farkın 6. sınıf öğrencileri lehine olduğunu bulgulamışlardır. Başka bir çalışmada ise sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin derse yönelik değer algılarının azaldığı tespit edilmiştir (Evangelou ve Digelidis, 2018). Benzer şekilde Eraslan (2015) da ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Genel olarak tüm bu farklılaşmanın sebebinin kademe artmasıyla birlikte yaklaşan sınavın farkında olunarak, diğer derslerin öncelik durumuna gelmesi olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni kapsamında ihtiyaç destekleyici öğretim stili algı düzeylerine ilişkin envanterin alt boyutlarından aldıkları puanların farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İhtiyaç destekleyici öğretim stilinde karşılanması gereken ihtiyaçların temelini oluşturan temel psikolojik ihtiyaçlar üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının benzer düzeyde olduğunu (Nigar, 2014; Dinçer, 2019) bulgulamış ve bu sonucun da çalışmamızla aynı doğrultuda olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin ihtiyaç destekleyici öğretim stili algı düzeylerinin benzer olmasının, aralarındaki yaş farkının hemen hemen yakın olması ve dönemsel olarak benzer ihtiyaçlara gereksinim duyabilecekleri sonucuna bağlı olduğu düşünülmektedir.



Ortaokul öğrencilerinin okul takımlarında yer alma değişkenine göre BEYÖ incelemesi; öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik algılanan yetenek puanlarının istatistiki anlamda farklılaştığı ve okul takımlarında yer alanların, takımda yer almayan öğrencilerden daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak beden eğitimi dersine verilen değer boyutunda okul takımında yer alma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yatkınlık alt boyutları (algılanan yetenek ve verilen değer) özelinde bulguların sınırlılığı yanında yatkınlık ile örtüşen tutum çalışmalarına bakılmıştır. Karadağ (2012) çalışmasında okul spor takımında bulunanların bulunmayanlardan ve spor yapanların yapmayanlardan daha fazla beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum sergilediklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Kangalgil ve diğ. (2004), öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarını saptamak ve karşılaştırmak amacıyla yaptıkları çalışmalarında spor yapan öğrencilerin tutum puanlarının spor yapmayanlara göre daha olumlu oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bulgular kapsamında öğrencilerin okul takımında yer alma değişkeninin derse yönelik algılanan yetenek alt boyutunda farklılaşmasının, öğrencilerin okul takımında yer alması durumunun kendi yetenek algıları ve performans değerlendirmelerine yönelik olumlu etki yaratmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin ihtiyaç destekleyici öğretim stili algılarının okul takımında yer alma değişkenine bağlı bulgulara bakıldığında; yeterlik ve özerklik alt boyutlarında farklılaşmanın olmadığını görülürken ilişkili olma/bağlılık alt boyutunda ise okul takımlarında yer alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür. Mevcut diğer çalışmaların 'okul takımında yer alma' değişkeni ile direkt ilişkisinin sınırlı olduğu daha çok öğrencilerin spor yapma/yapmama durumlarına yönelik olmasına bağlı olarak bulgular ilişkilendirilmiştir. Benzer nitelikte spor yapan öğrencilerin ortalamasının yapmayan öğrencilere göre özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyacı boyutlarının hepsinde spor yapanların lehine yüksek olduğu bulgusu mevcuttur (Çırak, 2017). Fiziksel aktivite ve sporun genel anlamda psikolojik sağlamlık ve iyi olma durumlarına etkisinin bilinmesiyle birlikte tahmin edilebilir sonuçlar meydana getirmektedir. Çalışma bulgularının, mevcut eğitimde ders yoğunluğunun fazla olmasına bağlı beden eğitimi ve spor derslerinin rahatlatma ve dinlenme fırsatı olarak görülmesi durumlarını doğrular nitelikte olduğu düşünülmektedir. İlişki olma alt boyutunda meydana gelen farklılaşmanın, okul takımında yer alan öğrencilerin bir takıma aitlik hissi yanında, arkadaşlarıyla takım olma bilinci içerisinde etkileşim sağlayabilmelerinden kaynaklı olabilir. Ortaokul öğrencileri örneğinde, BEYÖ ve BEİDÖSÖ ilişkisi arasında orta düzeyde pozitif yöndedir. Literatürde bu bulguyu destekler nitelikte çeşitli araştırmalar mevcuttur (Abós, vd., 2017; Fairclough, vd., 2012; Tessier, vd., 2010). Beden eğitimi ve fiziksel aktiviteye yönelik oluşan değer ve yatkınlıkların çeşitli faktörlerden etkilendiği ve en özelinde birtakım ihtiyaçların doyurulmasına bağlı şekillendiği bilindiğinden, ihtiyaç destekleyici stilin buna hizmet ettiği yönünde yorumlamak mümkündür. Spor faaliyetlerinin hayat üzerindeki genel etkisi de düşünüldüğünde, beden eğitimi ve spor dersinde ihtiyaç destekleyici öğretim stiline kullanımının önemli bir değişken olacağı düşünülmektedir.

## Sonuçlar

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinde beden eğitimi ve spor dersi yatkınlık düzeyi ve ihtiyaç destekleyici öğretim stili algısının okul spor takımlarında yer alan öğrenciler lehine olduğu ancak cinsiyet ve sınıf değişkenine göre fark göstermediği görülmüştür. Bu sonuç kendini iyi hisseden özgüveni yüksek öğrencilerin ve okul takımlarında yer alan öğrencilerin beden eğitimi dersinde öğretmenlerden algıladıkları desteğin yükseldiğini göstermektedir. Bu kapsamda aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- ~ Beden eğitimi ve spor dersinde ihtiyaç destekleyici öğretim stili algısı ortaokul öğrencilerinde karma modelde yapılacak çalışmalarla derinlemesine incelenebilir.
- ~ Bu çalışmada öğrencilerin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden algıladıkları desteğin üç alt boyutta da ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenin yaşı, cinsiyeti vb. değişkenlerin algılanan desteği nasıl etkilediği araştırılabilir.
- ~ Araştırmada, okul takımlarında yer alan öğrencilerin bağlılık boyutunda öğretmenden algıladıkları desteğin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu desteğin öğrencinin okul takımında ne kadar süredir yer aldığına, öğrencilerin ya da öğretmenin cinsiyetine, okul takımında yer alınan branşa göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.
- ~ Beden eğitimi öğretmenleri için farklı öğretim stillerini içeren hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

## KAYNAKÇA

- Abós, Á., Sevil, J., Julián, J.A., Abarca-Sos, A., García-González, L. (2017). Improving students' predisposition towards physical education by optimizing their motivational processes in an acrosport unit. *European Physical Education Review*, 23(4), 444–460.
- Acar, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve ders dışı etkinliklere katılım motivasyonlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ahn, S.J., Johnsen, K., Robertson, T., Moore, J., Brown, S., Marable, A., Basu, A. (2015). Using virtual pets to promote physical activity in children: An application of the youth physical activity promotion model. *Journal of Health Communication*, 20(7), 807–815.
- Al-Zandee, S., Ünlü, H. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Egzersiz Değişim Davranışları ve Beden Eğitimi Dersine Yatkınlıklarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 17. 100-118. 10.33689/spormetre.521319.
- Aslan, M., Doğan, S. (2020). Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. DOI: 10.21076/vizyoner.638479
- Assor, A., Kaplan, H., Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in school work. *The British Journal of Educational Psychology*, 72(Pt 2), 261-278. PubMed doi:10.1348/000709902158883.
- Balga, T., Antala, B., Sabová, L. (2015). Attitudes of schoolgirls towards physical and sport education. *Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae*, 55(1), 29-38.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. NJ: Englewood Cliffs.
- Baumeister RF, Leary MR (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. PubMed doi:10.1037/0033-2909.117.3.497.
- Belton, S., O'Brien, W., Meegan, S., Woods, C., Issartel, J. (2014). Youth-physical activity towards health:evidence and background to the development of the Y-PATH physical activity intervention for adolescents. *BMC Public Health*, 14(1), 122.
- Biddle, S.J., Whitehead, S.H., O'Donovan, T.M., Nevill, M.E. (2005). Correlates of participation in physical activity for adolescent girls: a systematic review of recent literature. *Journal of Physical Activity and Health*, 2(4), 423-434.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

Cañabate, D., Colomer, J., Serra, T. (2018). Pre-service teachers' reflective narratives on cooperative learning: configurations of need-supportive teaching in higher education. In INTED2018 Proceedings (pp. 4017-4021). IATED.

Chen, S., Welk, G.J., Joens-Matre, R.R. (2014). Testing the youth physical activity promotion model: fatness and fitness as enabling factors. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 18(4), 227-241.

Chow, B.C., McKenzie, T.L., Louie, L. (2015). Children's physical activity and associated variables during preschool physical education. *Advances in Physical Education*, 5(1), 39-49.

Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Özbelirlenme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.

Curran, T., Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: Teachers as key facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262-276.

Çırak, M.F. (2017). Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Karşılansının İncelenmesi: Ağrı ve Konya Örneği. *Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın*.

Deaner, R.O., Geary, D.C., Puts, D.A., Ham, S.A., Kruger, J., Fles, E., Winegard, B., Grandis, T. (2012). A sex difference in the predisposition for physical competition: males play sports much more than females even in the contemporary US. *PloS one*, 7(11), e49168.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). Self-determination and intrinsic motivation in human behavior. Springer.

Deci, E.L., Connel, J., Ryan, R. (1989). Selfdetermination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74 (4), 580-590.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.

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

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.

Deci, E.L., Ryan, R.M., Gagne, M., Lronr, D., Usunov, J., Kornazheva, B. (2001). Need satisfaction, motivation and well-being in the work organizations of a former esatern bloc country: a cross-cultural study of self determination. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 27 (8), 930-942.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2012). Motivation, personality and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of human motivation* (p. 85-107). Oxford University Press.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. W.C. Liu, J.C.K. Wang, R.M. Ryan (Eds.). In *Building autonomous learners* (pp. 9-29). Springer.

De Meyer, J., Tallir, I.B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L., Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education?. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541.

Dinçer, H.T. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Yatkinlık Düzeyleri İle Temel Psikolojik İhtiyaçları Arasındaki İlişki. *Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray*.

Eraslan, M. (2015). An analysis of secondary school students' attitudes towards physical education course according to some variables. *Anthropologist*, 19(1), 23-29.

Erbaş, M.K., Ünlü, H., Kalemoglu-Varol, Y. (2015). Turkish conformation of the physical education predisposition scale: a validity and reliability study. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 115-126.

Erbaş, M.K., Ünlü, H., (2016). The relationship between the levels of physical education predisposition and motor skills of adolescent female students. *TOJET. Special Issue*, 1091-1098.

Evangelou, E., Digelidis, N. (2018). Students' attitudes and predispositions toward physical education in Greece. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(3), 1624- 1631.

Fairclough, S., Hilland, T., Stratton, G., Ridgers, N. (2012). 'Am I able? Is it worth it?' Adolescent girls' motivational predispositions to school physical education: Associations with health-enhancing physical activity. *European Physical Education Review*, 18(2), 147-158.

Farkas, M.S., Grolnick, W.S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266-279, doi:10.1007/s11031-010-9176-7

Girgin Hologlu, O. (2006). İlköğretim İkinci Kademedede Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutumları. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eğitim-Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Bursa.

Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L. et al. (2013) Observing physical education teachers' needsupportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 35(1), 3-17.

Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L. (2007). Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport. *Human Kinetics*.

Hilland, T.A., Stratton, G., Vinson, D., Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: preliminary development and validation. *Journal of Sport Sciences*, 27(14), 1555-1563. doi: <https://doi.org/10.1080/02640410903147513>

Jang, H., Reeve, J., Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588e600. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019682>.

Karadağ, S. (2012). İlköğretim 8. Sınıf ve Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Bağlı Olarak Karşılaştırılması: Kırıkkale Örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikle. 26. Baskı, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık; 71-73.

Kandemirci, D. (2018). Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Özerklik Desteği Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Kangalgil, M., Hünük, D., Demirhan, G. (2004). Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Beden Eğitimi İlişkin Tutumları. (Sözel Bildiri) 10. Ichper.Sd ve 8. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Kemer/Antalya.

Kesici Ş, Üre Ö, Bozgeyikli H, Sünbül AM (2003). Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. VII. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Malatya.

Keskin N, Öncü E, Küçük KS (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlikleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 93-107.

Koka, A., Hein, V. (2005). The effect of perceived teacher feedback on intrinsic motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 91-106.

Liu, J.D., Chung, .PK. (2017). Factor structure and measurement invariance of the Need-Supportive Teaching Style Scale for Physical Education. *Perceptual and motor skills*, 124(4), 864-879.



MEB (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara  
Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 240-268. PubMed.

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., Lens, W. (2011). Vitality and interest-enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103, 353-366. <http://dx.doi.org/10.1037/a0022773>.

Niemiec, C.P., Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2014). Is relatedness enough? On the importance of need support in different types of social experiences. N. Weinstein (Eds.). In *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 77-96). Springer, Dordrecht.

Nigar, F. (2014). *Ortaokul Öğrencileri İle Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaçları Düzeyinin Karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Otundo, J.O., Garn, A.C. (2019). Student interest and engagement in middle school physical education: Examining the role of needs supportive teaching. *International Journal of Educational Psychology*, 8(2), 137-161.

Öncü, E., Gürbüz, B., Küçük-Kılıç, S., Keskin, N. (2015). Psychometric properties of the Turkish version of the physical education predisposition scale. Paper presented at 2015 ERPA International Health and Sports Science Education Congress, Athens, Greece.

Özcan, G., Mirzeoğlu, A.D., Çoknaz, D. (2016). Öğrenci Gözüyle Beden Eğitimi ve Spor Dersi ve Öğretmeni. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 270-291.

Özmutlu, İ., Sivrikaya, A.H., Gürkan, A.C., Dalkılıç, M. (2013). An investigation into secondary school students' attitudes towards physical education and sports lessons (The example of Kars province). *International Journal of Academic Research*, 5(3), 52-57.

Özyalvaç, N.T. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi: Konya Anadolu Lisesi Örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Konya.

Patall, E.A., Cooper, H., Wynn SR (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102, 896-915. [doi.org/10.1037/a0019545](http://dx.doi.org/10.1037/a0019545).

Pate, R.R., Trost, S.G., Levin, S., Dowda, M. (2000). Sports participation and health related behaviors among us youth. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 154(9), 904-909.

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 –218.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. [doi.org/10.1080/00461520903028990](http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990).

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Christenson SL, Reschly AL, Wylie C (Eds). In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer.

Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., Ryan, R. (2000). Daily well-being: the role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.

Rocchi, M., Pelletier, L., Cheung, S., Baxter, D., Beaudry, S. (2017). Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ). *Personality and Individual Differences*, 104, 423-433.

- Rowe, D.A., Raedeke, T.D., Wiersma, L.D. et al (2007). Investigating the youth physical activity promotion model: Internal structure and external validity evidence for a potential measurement model. *Pediatric Exercise Science*, 19, 420-435.
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. M.S. Hagger, N.L.D. Chatzisarantis (Eds.). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1-19). Human Kinetics.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Publications.
- Sakallı, D. (2019). *Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Sakallı, D., Kerkez, F. I. (2021). *Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 655-673. doi: 10.21666/muefd.858465.
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J., Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963-975.
- Seabra, A.C., Maia, J., Seabra, A.F., Welk, G., Brustad, R., Fonseca, A.M. (2013). Evaluating the youth physical activity promotion model among portuguese elementary schoolchildren. *Journal of Physical Activity and Health*, 10(8), 1159-1165.
- Seifert, K., Sutton, R. (2009). *Educational psychology*. Switzerland: The Global Text Project.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *The British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68. PubMed doi:10.1348/000709908X304398
- Skinner, E.A., Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571
- Sparks, C., Dimmock, J., Whipp, P., Lonsdale, C., Jackson, B. (2015). "Getting connected": High school physical education teacher behaviors that facilitate students' relatedness support perceptions. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(3), 1-38.
- Stroet, K., Opdenakker, M.C., Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational research review*, 9, 65-87.
- Stroet, K., Opdenakker, M.C., Minnaert, A. (2015). Need supportive teaching in practice: a narrative analysis in schools with contrasting educational approaches. *Social Psychology of Education*, 18(3), 585-613.
- Subramaniam, P.R., Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and teacher education*, 23(5), 602-611.
- Şengül, Y. (2016). *Sınıf Düzeylerine Göre Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Yatınlıklarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Trabzon.

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.

Variş, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.A. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergetic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260. doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.04.002.

Van Dongen, B., Finn, T., Hansen, V., Wagemakers, A., Lubans, D., Dally, K. (2018). The ATLAS school-based health promotion programme: Does a need-supportive learning context help to motivate adolescent boys?. *European Physical Education Review*, 24(3), 330-348.

Weinstein, N., DeHaan, C.R. (2014). On the mutuality of human motivation and relationships. N. Weinstein (Eds.). In *Human Motivation and Interpersonal Relationships* (pp. 3-25). Springer.

Welk, G.J (1999). The youth physical activity promotion model: a conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51(1), 5-23.

Whitehead, M, (2000). *Issues in Physical Education*, edited by Susan Capel, and Susan Piotrowski, Taylor & Francis Group, ProQuest Ebook Central, Erişim adresi: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/mugla-ebooks/detail.action?docID=166002>.

Williams, G., Frankel, B., Campbell, D., Deci, E. (2000). Research on relationship-centered care and healthcare outcomes from the rochester biopsychosocial program: a self-determination theory integration. *The Journal of Collaborative Family Healthcare*, 18 (1), 79-91.

Williams, G., Gagne, M., Ryan, R., Deci, E. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, 21 (1), 40-50.

Yüksel, H.S., Bayar, P. (2015). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Spora Katılım Güdülerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Konya İli Örneği. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 121-128.