

Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklimler Ortaokul ğrencilerinin Güdülenme ve Serbest Zaman Fiziksel Aktivite Davranışını zerindeki Yordayıcı Rolü

Melisa AÇIKEL¹ , Nurgül KESKİN AKIN^{2*} 

¹Antrenr, Hakkari, Türkiye,

acikelmelisa06@gmail.com

²Spor Yöneticiliği Bölümü, Spor Bilimleri Fakültesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye,

nkeskin@agri.edu.tr

Z

Bu araştırmada, ortaokul ğrencilerinin beden eğitimi öğretmeninden algıladıkları destekleyici ve kısıtlayıcı güdüsel iklimin, beden eğitimi dersine yönelik güdülenme, özdeşimle düzenleme ve serbest zamanda fiziksel aktivite (SZFA) davranışını üzerindeki yordayıcı etkileri incelenmiştir. Korelasyonel modeldeki araştırmaya yaş ortalaması 12,37±0,95 olan 600 ortaokul ğrencisi (307 kız, 293 erkek) katılmıştır. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, Beden Eğitimi ğretmeninden Algılanan Güdüsel İklime lçeği, Durumsal Güdülenme lçeği ve Haftalık Fiziksel Aktivite Anketi kullanılmıştır. Veriler, Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular hem destekleyici hem de kısıtlayıcı güdüsel iklimin içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme üzerinde anlamlı ve pozitif yönde etkisi olduğunu göstermiştir. SZFA davranışını doğrudan etkileyen değişkenler arasında yalnızca kısıtlayıcı güdüsel iklim ve içsel güdülenme yer almış, destekleyici iklimin ve özdeşimle düzenlemenin bu davranış üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Ayrıca, hem destekleyici hem de kısıtlayıcı güdüsel iklimin içsel güdülenme aracılığıyla SZFA zerindeki dolaylı etkileri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. zdeşimle düzenleme yoluyla dolaylı etkiler ise anlamlı değildir. Sonuçlar, ğretmenlerin yarattığı güdüsel iklim ile öğrencilerin içsel güdülenmelerinin desteklenmesinin, fiziksel aktiviteye katılımını artırmada belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Destekleyici ve kısıtlayıcı güdüsel iklim, içsel güdülenme, serbest zamanda fiziksel aktivite, beden eğitimi, yapısal eşitlik modellemesi

* Sorumlu Yazar e-postası: nkeskin@agri.edu.tr

Cite as: Açikel, M. & Keskin Akın, N. (2025). Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklimler Ortaokul ğrencilerinin Güdülenme ve Serbest Zaman Fiziksel Aktivite Davranışını zerindeki Yordayıcı Rolü, *Journal of Exercise and Sport Sciences Research*, 5(2), 70-85.

The Predictive Roles of Empowering and Disempowering Motivational Climates in Middle School Students' Motivation and Leisure-Time Physical Activity

ABSTRACT

This study aimed to examine the predictive effects of empowering and disempowering motivational climates perceived from physical education (PE) teachers on students' motivation and identified regulation toward PE and their leisure-time physical activity (LTPA) behavior. A total of 600 middle school students (307 females, 293 males; $M_{age} = 12.37 \pm 0.95$) from public secondary schools participated in the study. Data were collected using a demographic information form, the Teacher-Created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire, the Situational Motivation Scale, and the Weekly Physical Activity Questionnaire. Structural Equation Modeling (SEM) was conducted. Results indicated that both empowering and disempowering climates had significant and positive effects on intrinsic motivation and identified regulation. Regarding LTPA behavior, only disempowering climate and intrinsic motivation had significant direct effects, while empowering climate and identified regulation showed no significant direct impact. Additionally, both motivational climates had significant indirect effects on LTPA through intrinsic motivation, but not through identified regulation. Results show that both the teacher-created motivational climate and the support for students' intrinsic motivation are crucial determinants of physical activity participation.

Keywords: Empowering and disempowering motivational climate, intrinsic motivation, leisure-time physical activity, physical education, structural equation modeling.

Giriş

Beden eğitimi ve spor ortamlarında öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı, motivasyon düzeyleri ve davranış biçimleri, içinde yer aldıkları sosyal çevrenin oluşturduğu psikolojik iklimden doğrudan etkilenmektedir. Bu çerçevede, güdüsel iklim; öğrencilerin başarıyı nasıl tanımladıklarını, hangi hedeflere yöneldiklerini, bu hedefleri elde etmede nasıl çaba harcadıklarını belirleyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Ames, 1992; Nicholls, 1984). Beden eğitimi öğretmeninin sınıf içinde oluşturduğu güdüsel iklim, öğrenciler tarafından hem destekleyici hem de sınırlayıcı biçimlerde algılanabilmekte; bu algı, öğrencilerin güdülenme türlerini ve düzeylerini önemli ölçüde şekillendirmektedir (Duda, 2013). Destekleyici güdüsel iklim, öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik gereksinimlerini besleyen, öğrenme ve gelişim odaklı bir yapı sunarken; sınırlayıcı güdüsel iklim, kontrol edici, ego merkezli ve performansa dayalı özellikleriyle öğrencilerin içsel güdülenmelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Duda, 2013; Newton vd., 2000). Dolayısıyla öğretmen tarafından oluşturulan güdüsel iklim, öğrencilerin ders içi öğrenme deneyimlerini etkilerken, okul dışı fiziksel aktivite davranışlarını da şekillendirebilmektedir (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Bağlamlar arası model temelinde araştırmalar, gençlerin beden eğitimi dersine yönelik inanç ve tutumlarının serbest zamanda fiziksel aktivite (SZFA) düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Hagger vd., 2001; Hagger vd., 2009). Ayrıca, beden eğitimi dersine ilişkin özerk güdülenmenin, öğrencilerin SZFA'ya katılım niyetleri ve bu davranışların sürekliliği üzerinde önemli bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Hagger vd., 2005; Hagger vd., 2009). Farklı çalışmalarda, destekleyici sosyal çevrelerin içsel güdülenmeyi güçlendirerek fiziksel aktiviteye katılımı artırdığı ve özellikle ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde yaşadıkları güdüsel deneyimlerin serbest

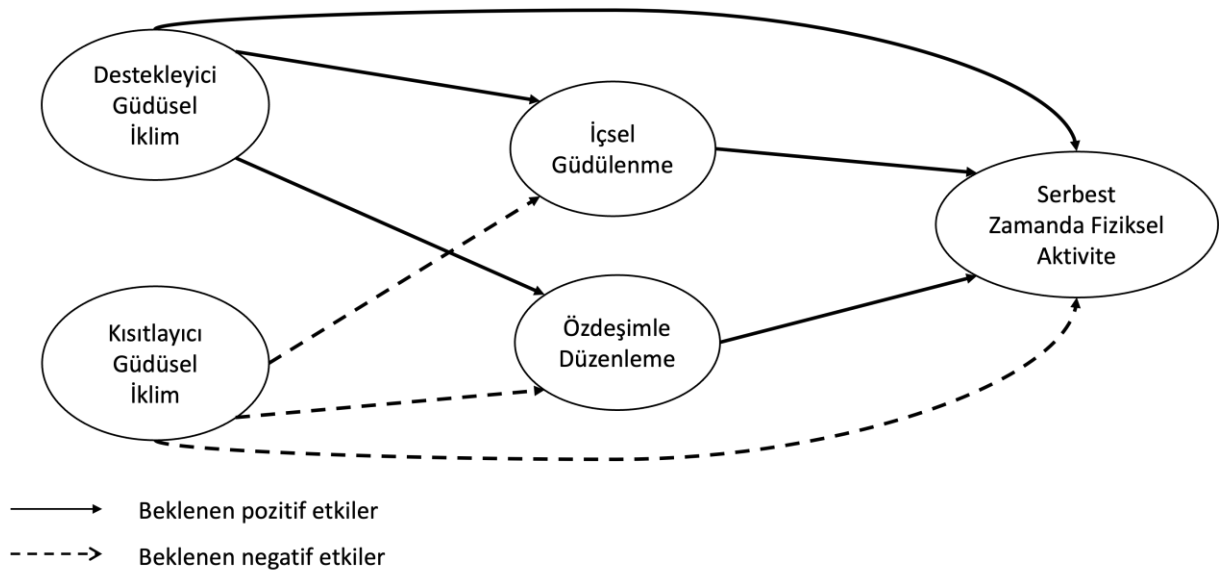
zamanlardaki fiziksel aktivite düzeylerini doğrudan etkilediği ortaya konmuştur (Hagger vd., 2009; Yli-Piipari vd., 2009). Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşim biçimleri ve iletişim tarzları, öğrencilerin motivasyon kaynaklarının oluşumunda belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Reeve, 2009). Alanyazında, beden eğitimi dersine ilişkin olarak güncel hiyerarşik modele dayanan güdüsel iklim (Duda, 2013) ile fiziksel aktiviteye katılım arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Keskin Akın (2021) ile Keskin Akın ve Aşçı'nın (2024) araştırmalarında, ortaokul ğrencilerinin beden eğitimi dersinde yaşadıkları akış deneyimini yordamada, öğretmenlerden algılanan destekleyici güdüsel iklimin pozitif, kısıtlayıcı güdüsel iklimin ise negatif yönde etkili olduğu ortaya konmuştur. Destekleyici güdüsel iklimin akış deneyimi üzerindeki etkisinde, öz-yeterlik ile beden eğitimi öğretmeniyle kurulan ilişkiye dayalı ilişki temelli öz-yeterliğin pozitif yönlü aracılık ettiği görülmüştür. Ayrıca, araştırma bulgularına göre öğrencilerin serbest zaman fiziksel aktivitesine (SZFA) katılım düzeyleri üzerinde hem beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterliğin hem de akış deneyiminin anlamlı ve olumlu bir etkisinin bulunduğu belirlenmiştir (Keskin Akın, 2021; Keskin Akın & Aşçı, 2024). Bir başka araştırmada Milton ve diğerleri (2025) beden eğitimi ğretmeni tarafından oluşturulmuş destekleyici ve kısıtlayıcı güdüsel iklimin öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik özerk ve kontrol edilen güdülenmeleri üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini incelemiştir. Bulgular, destekleyici güdüsel iklimin özerk güdülenmeyi pozitif yönde, kontrol edilen güdülenmeyi negatif yönde yordadığını; kısıtlayıcı güdüsel iklimin ise kontrol edilen güdülenmenin pozitif belirleyicisi olduğunu, özerk güdülenme üzerinde ise anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada algılanan güdüsel iklimin öğrencilerin güdülenmeleri aracılığıyla beden eğitimi dersinde zevk alma, sıkılma ve konsantrasyonları üzerindeki etkisi olduğu ortaya konmuştur. Alanyazında, ğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik güdülenmeleri ile serbest zaman fiziksel aktivitesine (SZFA) katılımı üzerindeki öğretmenlerden algılanan motivasyonel iklimin etkileri farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmıştır (Hagger vd., 2005; Hagger vd., 2009). Bazı çalışmalar, Duda (2013)'nın destekleyici/kısıtlayıcı iklim lçtleri ile öğrencilerin ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve özerk düzenlemeleri arasında tutarlı bağlar olduğunu göstermektedir; destekleyici iklim algıları genellikle içsel güdülenme ve özdeşimle düzenlemelerle pozitif ilişki gösterirken, kontrolcü ve ego yönelimli (kısıtlayıcı) zellikler daha düşük ihtiyaç doyumu ve uyumsuz motivasyon profilleri ile ilişkilendirilmektedir (Duda & Appleton, 2016). Ancak literatürde bazı çalışmalar, aynı anda var olan destekleyici ve kısıtlayıcı öğelerin etkileşimlerinin ve bağlamın (r. okul kültürü, ülkesel farklılıklar) sonuçlar üzerindeki etkisinin karmaşıklığını vurgulamaktadır; bu da her iki boyutun ayrı ayrı ve birlikte analiz edilmesini gerekli kılmaktadır (Castillo-Jimenez vd., 2022). Bununla beraber, Duda'nın (2013) hiyerarşik kavramsallaştırmasına dayanan araştırmaların sayıca sınırlı olduğu ve bu doğrultuda yürütülen çalışmaların (Milton vd., 2025) alanyazında görece az yer bulunduğu dikkat çekmektedir. Bununla beraber, alanyazında destekleyici ve kısıtlayıcı güdüsel iklimin potansiyel etkilerini bağlamlarası perspektiften (Hagger & Chatzisarantis, 2007) ele alan sınırlı sayıda çalışmaya (Keskin Akın, 2021; Keskin Akın & Aşçı, 2024) rastlanmıştır.

Bu araştırmada, Duda'nın (2013) ne sürdüğü güdüsel iklimin hiyerarşik kavramsallaştırması temelinde, beden eğitimi dersinde öğretmenin oluşturduğu güdüsel iklimin ğrencilerin SZFA davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu ilişkiyi daha kapsamlı biçimde açıklayabilmek için, içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme değişkenleri aracı olarak modele dahil edilmiştir. Hür irade kuramına göre (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000), bireylerin güdülenme düzeyi yalnızca davranışın yönelimiyle değil, aynı zamanda bu davranış içselleştirme derecesiyle de ilişkilidir. Beden eğitimi dersinde öğrenciler tarafından algılanan destekleyici ortam, içsel motivasyonu güçlendirerek fiziksel aktivitenin ilgi ve haz temelinde sürdürülmesine imkân tanımaktadır. Aynı zamanda, ders ortamı bireylerin fiziksel aktiviteyi kişisel değerleriyle özdeşleştirmesini kolaylaştırabilir; bu da özdeşimle düzenleme düzeyini yükselterek davranışın sürdürülebilirliğini artırabilmektedir (Standage vd., 2005;

Vallerand, 1997). Araştırmanın bağlamlar arası doğası gereği, okul bağlamında deneyimlenen güdüsel süreçlerin serbest zaman davranışlarını nasıl etkilediğini anlamak ve algılanan güdüsel iklimin yalnızca sınıf içi değil, sınıf dışı davranışlar üzerindeki etkilerinin de irdelenmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmada, Duda (2013) tarafından geliştirilen güdüsel iklimin hiyerarşik kavramsallaştırması temel alınarak beden eğitimi dersinde algılanan destekleyici güdüsel iklim (DGİ) ve kısıtlayıcı güdüsel iklim (KGİ) ile serbest zaman fiziksel aktivite (SZFA) arasındaki ilişkide, beden eğitimi dersine yönelik içsel güdülenme ve özdeşimle düzenlemenin aracılık rolünün bağlamlar arası bir perspektifle incelenmesi amaçlanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi (YEM) aracılığıyla incelenmiş ve yordama güçleri değerlendirilmiştir. Test edilen modele ilişkin hipotezler aşağıda sunulmuştur (Şekil 1):

- H1: DGİ, beden eğitimi dersine içsel güdülenmeyi pozitif yönde etkiler.
H2: KGİ, beden eğitimi dersine içsel güdülenmeyi negatif yönde etkiler.
H3: DGİ, beden eğitimi dersinde özdeşimle düzenlemeyi pozitif yönde etkiler.
H4: KGİ, beden eğitimi dersinde özdeşimle düzenlemeyi negatif yönde etkiler.
H5: DGİ, SZFA düzeyini pozitif yönde etkiler.
H6: KGİ, SZFA düzeyini negatif yönde etkiler.
H7: İçsel güdülenme, SZFA düzeyini pozitif yönde etkiler.
H8: Özdeşimle düzenleme, SZFA düzeyini pozitif yönde etkiler.
H9: DGİ, SZFA düzeyine beden eğitimi dersine içsel güdülenme aracılığıyla dolaylı etki eder.
H10: KGİ, SZFA düzeyine beden eğitimi dersine içsel güdülenme aracılığıyla dolaylı etki eder.
H11: DGİ, SZFA düzeyine beden eğitimi dersine özdeşimle düzenleme aracılığıyla dolaylı etki eder.
H12: KGİ, SZFA düzeyine beden eğitimi dersine özdeşimle düzenleme aracılığıyla dolaylı etki eder.



Şekil 1. Test edilen model

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, nicel araştırma desenleri açısından korelasyonel araştırmadır (Büyüköztürk vd., 2013).

Katılımcılar

Çalışmanın rnekleme belirlenirken, olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma grubunu, Ağrı ili Merkez ilçesinde yer alan altı farklı devlet ortaokulunda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmıştır. Araştırmaya yaş ortalaması $12,37 \pm 0,95$ olan 307'si kız ($\bar{X}_{\text{yaş}} = 12,34 \pm 0,97$) ve 293' erkek ($\bar{X}_{\text{yaş}} = 12,41 \pm 0,92$) olmak üzere toplam 600 ğrenci gönüllü olarak katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Demografik Bilgi Formu, Beden Eğitimi ğretmeninden Algılanan Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklım lçeği, Beden Eğitiminde Durumsal Güdülenme lçeği ve Haftalık Fiziksel Aktivite Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri olan demografik bilgi formu, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu form, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, araştırma grubunun yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi temel demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla düzenlenmiştir.

Beden Eğitimi ğretmeninden Algılanan Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklım lçeği

Bu lçek, antrenörden algılanan güdüsel iklimin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklım lçeği (Appleton vd., 2016) temel alınarak Milton ve diğerleri (2018) tarafından beden eğitimi alanına uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formuna ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması ise Keskin Akın ve Aşçı (2025) tarafından yapılmıştır. Bu lme aracı, öğretmenin sınıf ortamında oluşturdđu güdüsel iklimin öğrencilerce nasıl algılandđđını belirlemeyi amaçlamakta olup, toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Yapısal olarak ölçek, beş alt boyut (görev yönelimi, sosyal destek, özerklik desteği, ego yönelimi ve kontrol) ile iki üst düzey faktör (destekleyici ve kısıtlayıcı güdüsel iklim) içermektedir. lme aracı 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum). Ölçeğin zgn çalışmasında iki faktörlü yapıya ilişkin iç tutarlılık katsayıları destekleyici boyut için $\alpha = 0,90$, kısıtlayıcı boyut için ise $\alpha = 0,82$ olarak rapor edilmiştir. Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi (ESEM) sonuçları, ölçeğin iki faktörlü yapısının $\chi^2/df = 3,78$, CFI = 0,92, TLI = 0,92, RMSEA = 0,06 değerleriyle kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur (Milton ve ark., 2018). Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasında 31 madde ve iki faktörlü yapısının geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Türkçe formun doğrulamalı faktör analizi sonuçları ($\chi^2/df = 1,84$, CFI = 0,91, TLI = 0,90, IFI = 0,91, RMSEA = 0,05) ile ESEM sonuçları ($\chi^2 = 9305,36$, $df = 561$, $p < 0,01$, CFI = 0,95, TLI = 0,94, RMSEA = 0,05, WRMR = 0,98) leğin geçerliğini desteklemektedir (Keskin Akın & Aşçı, 2025). Bu araştırmada ölçek, beden eğitimi dersinde öğrenciler tarafından algılanan görev yönelimi, zerlik desteği ve sosyal destek yapılarını içeren destekleyici güdüsel iklim (*ğretmenim, öğrencilere tercihler ve seçenekler sundu*) ve kontrol ve ego yapılarını içeren kısıtlayıcı güdüsel iklim (*ğretmenim, öğrencilerin ders boyunca uslu durmalarını sağlamak için onları ceza ile korkuttu*) düzeylerini ölçmek amacıyla uygulanmıştır.

Durumsal Güdülenme leği

Durumsal GÜDÜLENME Ölçeği, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersindeki durumsal güdülenme düzeylerini ölçmek için kullanılmaktadır (Guay vd., 2000). Ölçek, 7’li Likert tipi (1 = Bütünüyle uygun değil - 7 = Bütünüyle uygun) yanıt aralığına sahip 16 maddeden oluşmakta ve içsel güdülenme (*Bu ders eğlenceli olduğu için*), özdeşimle düzenleme (*Kendi iyiliğim için bu derse giriyorum*), dışsal düzenleme (*Bu dersi yapmak zorunda olduğumu hissettiğim için*) ve güdülenmeme (*Bu dersi yapıyorum, fakat bu derse devam etmenin iyi bir şey olduğundan emin değilim*) olmak üzere dört alt boyutu kapsamaktadır. Ölçeğin spor ve fiziksel aktivite ortamlarına yönelik Türkçe uyarlaması Kazak Çetinkalp (2010) tarafından yapılmış, beden eğitimi dersine özel uyarlama ise Daştan Ada ve diğerleri (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama sürecinde başlıktaki “Niçin şu anda bu aktiviteye katılıyorsunuz?” ifadesi “Şu anki Beden Eğitimi dersine neden katılıyorsunuz?” biçiminde, maddelerde geçen “aktivite” kelimesi ise “beden eğitimi” olarak değiştirilmiştir. Yapı geçerliliği bulguları, orijinal dört faktörlü yapıyla uyumlu olup, elde edilen uyum indeksleri $\chi^2/df = 2,06$, RMSEA = 0,06, GFI = 0,92, AGFI = 0,89, NFI = 0,94, NNFI = 0,96 ve CFI = 0,97 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları 0,71–0,79 aralığında bulunmuştur (Daştan Ada vd., 2012). Bu çalışmada ise yalnızca içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme alt boyutları kullanılmıştır.

Haftalık Fiziksel Aktivite Anketi

Öğrencilerin beden eğitimi dersleri haricindeki fiziksel etkinlik düzeylerini ölçmeye yönelik olarak Sallis ve diğerleri (1993) tarafından Haftalık Fiziksel Aktivite Anketi geliştirilmiştir. Haftalık Fiziksel Aktivite Anketi’nin Türkçe formu, Koçak ve diğerleri (2002) tarafından yapılan uyarlama çalışmasıyla elde edilmiştir. Ankette katılımcılardan, son bir hafta içinde okul dışında en az 15 dakika süren 21 farklı fiziksel aktiviteden hangilerine katıldıklarını işaretlemeleri istenir. Elde edilen veriler, Metabolik Eşdeğer (MET) değerlerine göre düşük, orta ve yüksek yoğunluklu aktiviteler şeklinde sınıflandırılarak öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesine olanak sağlamaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlanmadan önce, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul Onayı (30.11.2023-268) alınmıştır. Ardından, Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Ağrı ili Merkez ilçesinde yer alan devlet ortaokullarından veri toplamak için gerekli izin (E-78971437) alınmıştır. Öncelikle kolay ulaşılabilir okullar belirlenerek okul yöneticileri ile iletişime geçilmiştir. Okul yöneticilerinin uygun gördüğü ders saatlerinde öğrencilere bilgilendirme formlarıyla birlikte veli onam ve öğrenci onam formları dağıtılmıştır. Ardından velisi araştırmaya katılmasına izin veren ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere beden eğitimi ders saatleri dışında anket formları yüz yüze ve sınıf ortamında araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Anketlerin doldurulması ortalama 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Ön analizlerde verilerin normal dağılıma uygunluğu, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek değerlendirilmiş; bu değerlerin ± 2 aralığında olması normal dağılım varsayımının göstergesi olarak kabul edilmiştir (George & Mallery, 2016). Araştırmada, kuramsal modelin verilerle uyumunu test etmek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır (Hair vd., 2010). Araştırmada YEM ile değişkenler arası ilişkiler test edilirken, her bir yapının alt boyutları gözlenen değişken olarak ele alınmıştır. Bu tercihin temel nedeni, modelin karmaşıklığını azaltarak daha sade ve anlaşılır ve kuramsal açıdan anlamlı bir yapı elde etmektir. Literatürde, madde düzeyinde kurulan modellerin çok sayıda parametre içermesi nedeniyle büyük örneklem gerektirdiği ve modelin hata varyansını artırabildiği belirtilmektedir (Boomsma, 1985; Hair vd., 2010). Ayrıca, kullanılan ölçeklerin daha önce geçerlik ve

güvenirlikleri test edilmiş alt boyutlara sahip olması, bu boyutların doğrudan gözlenen değişken olarak kullanılmasına olanak tanımaktadır (Kline, 2015). Alt boyutlarla kurulan modeller, hem kavramsal açıklığı artırmakta hem de yapısal modelin istatistiksel uyumunu güçlendirmektedir (Byrne, 2012). Bu nedenle, analizlerde her bir yapının alt boyutları üzerinden oluşturulan ölçüm ve yapısal modeller test edilmiştir. Yapısal eşitlik modelinin uygunluğunun değerlendirilmesinde ki-kare/serbestlik derecesi (χ^2/sd), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR), artan uyum indeksi (IFI), uyum iyiliği indeksi (GFI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) gibi uyum iyiliği indekslerinden yararlanılmıştır (Bollen, 1989; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumacker & Lomax, 2016). Bu çalışmada değişkenler arasındaki dolaylı etkilerin anlamlılığı, %95 güven aralığı ve 5000 yeniden örneklemeye dayalı Bootstrap yöntemiyle incelenmiştir (Hayes, 2013). Hayes'e (2013) göre dolaylı etkinin anlamlılığı, aracı değişkenin nokta tahmini için hesaplanan %95 BCa güven aralığının sıfırı içerip içermemesine göre değerlendirilmektedir. Güven aralığı sıfırı içermiyorsa dolaylı etki istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmektedir. Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 28.0.1 ve IBM SPSS AMOS 24 paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Ön Analizler

Ölçeklerden elde edilen toplam puanlar için yapılan ön analizlerde, tanımlayıcı istatistikler ile çarpıklık ve basıklık değerleri değerlendirilmiş; bulgular, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	Min.	Maks.	$\bar{X}$	S.s.	Çarpıklık	Basıklık
Destekleyici GÜDÜSEL İKLİM	1,00	5,00	3,50	0,80	-0,72	0,30
Kısıtlayıcı GÜDÜSEL İKLİM	1,00	5,00	2,71	0,74	0,37	-0,16
İçsel GÜDÜLENME	1,00	5,00	2,98	0,87	0,09	0,20
Özdeşimle Düzenleme	1,00	6,00	3,09	0,61	0,18	0,68
Serbest Zamanda Fiziksel Aktivite	0,00	956,00	121,04	101,48	2,19	1,52

Min.: Minimum, Maks.: Maksimum, $\bar{X}$: Aritmetik ortalama, S.s.: Standart sapma.

Tablo 2'de yer alan korelasyon analizleri, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri ortaya koymakta ve çalışma kapsamında ileri analizler için ön kanıt niteliği taşımaktadır. Tablo 2'de hem destekleyici güdusel iklim ile içsel güdülenme ($r = 0,26$, $p < 0,01$) ve özdeşimle düzenleme ($r = 0,27$, $p < 0,01$) arasındaki ilişkilerin pozitif yönde olduğu; hem de kısıtlayıcı güdusel iklim ile içsel güdülenme ($r = 0,28$, $p < 0,01$) ve özdeşimle düzenleme ($r = 0,29$, $p < 0,01$) arasındaki ilişkilerin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Ayrıca kısıtlayıcı güdusel iklim ile SZFA arasında ($r = 0,14$, $p < 0,01$) pozitif yönde ilişki bulunmuştur. İçsel güdülenme ile SZFA arasında ($r = 0,14$, $p < 0,01$) pozitif yönde ilişki bulunurken, destekleyici güdusel iklim ve özdeşimle düzenleme değişkenlerinin SZFA değişkeniyle arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > 0,05$) (Tablo 2).

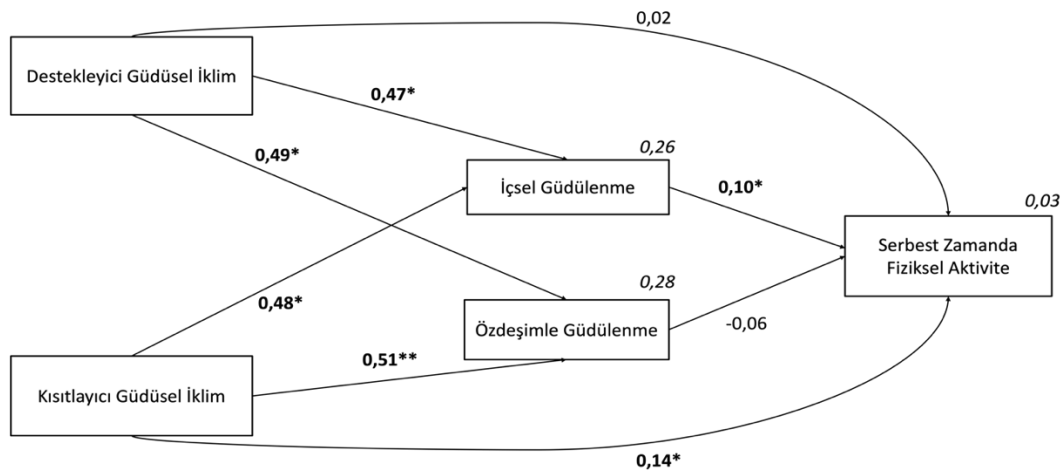
Tablo 2. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları

Değişkenler	DGİ	KGİ	İG	ÖD	SZFA
Destekleyici GÜDÜSEL İKLİM (DGİ)	1				
Kısıtlayıcı GÜDÜSEL İKLİM (KGİ)	-0,44**	1			
İçsel GÜDÜLENME (İG)	0,26**	0,28**	1		
Özdeşimle DÜZENLEME (ÖD)	0,27**	0,29**	0,16**	1	
Serbest Zamanda Fiziksel Aktivite (SZFA)	-0,03	0,14**	0,14**	0,00	1

**p<0,01

Yapısal Eşitlik Modellemesi analiz sonuçları

Çalışmanın hipotezlerini test etmek amacıyla oluşturulan yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Modelin uyum indeksleri ($\chi^2/sd = 0,00$, CFI = 1,00, IFI = 1,00, GFI = 1,00, SRMR = 0,00) literatürde mükemmel uyum olarak tanımlanan eşik değerlerin üzerindedir. Bununla birlikte, modelin alt boyut düzeyinde oluşturulması ve serbestlik derecesinin düşük olması nedeniyle bu mükemmel değerlerin modelin aşırı basitliğinden kaynaklanabileceği dikkate alınmalıdır. Bu durum YEM literatüründe raporlanmış olup (Kline, 2015; Byrne, 2012), özellikle doymun veya doygunu yakın modellerde uyum indekslerinin doğal olarak mükemmel çıkabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle uyum indeksleri modelin mantıksal ve kuramsal tutarlılığını desteklemekle birlikte asıl değerlendirme yapısal yolların yönü ve büyüklüğü üzerinden yapılmıştır. Şekil 2’de, değişkenler arasındaki ilişkileri temsil eden okların üzerinde standardize edilmiş doğrudan etki katsayıları (β) ile her bir değişkene ait açıklanan toplam varyans (R^2) değerleri sunulmuştur.



Şekil 2. Yapısal eşitlik modeli

NOT: Yollar üzerindeki katsayılar doğrudan etkileri gösteren standardize edilmiş β katsayılarıdır. Değişkenlerin sağ üstünde görülen italik yazılı değerler değişken üzerindeki toplam açıklanan varyansı (R^2) ifade etmektedir. **p<0,01, *p<0,05.

Model uyumunun değerlendirilmesinin ardından, öncelikle doğrudan etkiler, ardından dolaylı etkiler incelenmiştir (Meydan & Şeşen, 2015). Bu kapsamda, Hipotez 1–8 için değişkenler arasındaki doğrudan etkiler ve açıklanan varyans değerleri (R^2); Hipotez 9–12 için ise değişkenler arasındaki toplam ve spesifik dolaylı etkiler değerlendirilmiştir. Kurulan modele ilişkin olarak, değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren standardize edilmiş β katsayıları, standart hatalar, kritik oranlar ve R^2 değerleri Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Yapısal eşitlik modelinde tanımlanan ilişkilere ait doğrudan etkileri gösteren standardize edilmiş β katsayıları, standart hata, kritik oran ve R^2 değerleri

Araştırma modelinde tanımlanan ilişkiler		Doğrudan Etkiler	Std. Hata	Kritik Oran	R^2
DGİ →	İG	0,47***	0,04	11,91	0,26
KGİ →		0,48***	0,05	12,35	
DGİ →	ÖG	0,49***	0,03	12,69	0,28
KGİ →		0,51***	0,03	13,13	
DGİ →	SZFA	0,02	7,06	0,39	0,03
KGİ →		0,14*	7,80	2,47	
İG →		0,10*	5,46	2,18	
ÖG →		-0,06	7,86	-1,32	

DGİ: Destekleyici güdüsel iklim, KGİ: Kısıtlayıcı güdüsel iklim, İG: İçsel güdülenme, ÖG: Özdeşimle düzenlenme, SZFA: Serbest zamanda fiziksel aktivite. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Analiz sonuçlarına göre, hem destekleyici güdüsel iklimin ($\beta = 0,47$; $p < 0,001$) hem de kısıtlayıcı güdüsel iklimin ($\beta = 0,48$; $p < 0,001$) içsel güdülenme üzerinde anlamlı düzeyde doğrudan etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, R^2 değerine göre bu iki değişkenin içsel güdülenmedeki toplam varyansın %26’sını açıkladığı belirlenmiştir (Tablo 4).

Sonuçlara göre, hem destekleyici güdüsel iklimin ($\beta = 0,49$; $p < 0,001$) hem de kısıtlayıcı güdüsel iklimin ($\beta = 0,51$; $p < 0,001$) özdeşimle düzenleme üzerinde anlamlı ve pozitif yönde doğrudan etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu iki değişken özdeşimle düzenleme üzerindeki toplam varyansın %28’ini açıklamaktadır (Tablo 4).

Araştırma hipotezleri kapsamında serbest zamanda fiziksel aktivite değişkeni üzerinde destekleyici güdüsel iklim, kısıtlayıcı güdüsel iklim, içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme değişkenlerinin doğrudan etkileri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, destekleyici güdüsel iklimin serbest zamanda fiziksel aktivite üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmamıştır ($\beta = 0,02$; $p > 0,05$). Buna karşın, kısıtlayıcı güdüsel iklimin doğrudan etkisi anlamlıdır ($\beta = 0,14$; $p < 0,05$). Ayrıca, içsel güdülenme değişkeninin serbest zamanda fiziksel aktivite üzerindeki etkisi anlamlı ($\beta = 0,10$; $p < 0,05$), özdeşimle düzenleme değişkeninin etkisi ise anlamlı değildir ($\beta = -0,06$; $p > 0,05$). R^2 değerleri incelendiğinde, bu dört değişkenin serbest zamanda fiziksel aktivite üzerindeki toplam varyansın %3’ünü açıkladığı belirlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 5. Yapısal eşitlik modelinde tanımlanan ilişkilere dair standardize edilmemiş toplam etkiler ve spesifik dolaylı etkiler

Etkiler	Standardize Edilmemiş Tahminler	Bootstrap BCA CI, %95 Güven Aralığı		p
		Alt sınır	Üst sınır	
Toplam Etkiler				
DGİ → SZFA	2,15	-6,58	18,31	0,60
KGİ → SZFA	2,44	-6,84	20,45	0,60
Spesifik Dolaylı Etkiler				
DGİ → İG → SZFA	6,01*	1,31	21,29	0,01
DGİ → ÖG → SZFA	-3,86	-10,20	1,35	0,15
KGİ → İG → SZFA	6,80*	1,58	22,41	0,01
KGİ → ÖG → SZFA	-4,35	-11,69	1,50	0,15

DGİ: Destekleyici güdüsel iklim, KGİ: Kısıtlayıcı güdüsel iklim, İG: İçsel güdülenme, ÖG: Özdeşimle güdülenme, SZFA: Serbest zamanda fiziksel aktivite. * $p < 0,05$.

Tablo 5’te sunulan değişkenler arasındaki toplam etkiler incelendiğinde, hem destekleyici güdüsel iklim değişkeninin (%95 BCA [CI -6,58, 18,31]), hem de kısıtlayıcı güdüsel iklim değişkeninin (%95 BCA [CI -6,84, 20,45]) serbest zamanda fiziksel aktivite değişkeni üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Destekleyici güdüsel iklimin içsel güdülenme aracılığıyla serbest zamanda fiziksel aktivite üzerindeki dolaylı etkisi ise anlamlı bulunmuştur (%95 BCA [CI 1,31, 21,29]). Ancak aynı değişkenin özdeşimle düzenleme aracılığıyla etkisi anlamlı değildir (%95 BCA [CI -10,20, 1,35]). Destekleyici güdüsel iklime benzer şekilde, kısıtlayıcı güdüsel iklimin içsel güdülenme aracılığıyla serbest zamanda fiziksel aktivite üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır (%95 BCA [CI 1,58, 22,41]); buna karşın özdeşimle düzenleme aracılığıyla olan dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (%95 BCA [CI -11,69, 1,50]).

Tartışma

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine güdülenme ve serbest zamanda fiziksel aktivite davranışı üzerinde öğretmenden algılanan destekleyici ve kısıtlayıcı güdüsel iklimin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, beden eğitimi öğretmeninden algılanan hem destekleyici hem de kısıtlayıcı güdüsel iklimin öğrencilerin içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, önceki çalışmalarda vurgulanan öğretmenden algılanan güdüsel iklimin öğrencilerin motivasyonları üzerinde önemli bir rol oynadığı bulgusunu desteklemektedir (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2009). Ayrıca alanyazında farklı çalışmalarda destekleyici güdüsel iklimin yapılarından olan beden eğitimi öğretmeni veya antrenörden algılanan görev yönelimli motivasyonel iklimin içsel motivasyon (Kavussanu & Roberts 1996; Petherick &

Weigand, 2002), akış deneyimi (Ada, 2011), zevk alma ve memnuniyet (Boyd vd., 1995) gibi güdüsel değişkenlerin belirleyicisi olduğu ortaya konmuştur. Öte yandan birçok araştırma beden eğitimi öğretmeninden algılanan kontrol edici davranışların ve öğretici tarzlarının öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik güdülenme düzeyleriyle negatif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (De Meyer vd., 2014; Moreno Murcia vd., 2018; Koka vd., 2019; Tilga vd., 2019). Destekleyici güdüsel iklimin beden eğitimi dersinde yaşanan akış deneyimini olumlu yönde etkilediği (Keskin Akın, 2021; Keskin Akın & Aşçı, 2024); kısıtlayıcı güdüsel iklimin akış deneyimini olumsuz etkilerken (Keskin Akın, 2021; Keskin Akın & Aşçı, 2024) zerk güdülenme ile arasında ilişki bulunmadığı ortaya konmuştur (Milton vd., 2025). Bu çalışmada ulaşılan kısıtlayıcı güdüsel iklimin öğrencilerin içsel güdülenme ve özdeşimle düzenleme düzeylerini olumlu etkilediği yönündeki bulgu, alan yazındaki genel eğilimden farklılık göstermektedir. Bu sonucun öğrencilerin kısıtlayıcı güdüsel iklimi olumsuz bir evre olarak değil; düzen, disiplin ve yapısallık sağlayan bir ortam olarak algılamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bulgu, kültürel psikoloji literatüründeki otorite algısı ile açıklanabilir. Kolektivist ve hiyerarşik kültürlerde öğretmenler, yalnızca denetleyen bir figür değil, aynı zamanda uzmanlık ve rehberlik sağlayan meşru otoriteler olarak görülmektedir (Markus ve Kitayama, 1991; Triandis ve Gelfand, 1998). Bu nedenle öğrenciler, öğretmenin kısıtlayıcı uygulamalarını baskı olarak değil, doğru yönlendirme olarak algılayabilmekte ve bu durum içsel güdülenmeyi destekleyebilmektedir. Otorite figürlerinin yetkinlik ve güvenilirlikle ilişkilendirilmesi (Fiske vd., 2002) ile otoriteye uyumun işbirliği bağlamalarında olumlu sonuçlar doğurabildiği bulguları (Mitkidis vd., 2015), çalışmanın sonucunu kültürel açıdan anlamlı kılmaktadır. Ayrıca, farklı kültürlerde özerklik destekleyici davranışların algılanış biçimlerinin değişebileceği (Chirkov vd., 2003) ve başkalarını motive etme abasinda okul ortamlarındaki öğrencilerin motive edilmesinde günümüzün hâkim düşünce biçiminin, kontrol edici yaklaşımların (rneğin, müfredat gibi davranış değiştirme programlarının) daha tanidik (Boggiano vd., 1987), daha fazla onay gören (Boggiano vd., 1987) ve daha sık kullanılan (Newby, 1991) yöntemler olduğu belirtilmektedir (Reeve vd., 2004). Dolayısıyla, kısıtlayıcı olarak kavramsallaştırılan güdüsel iklimin Ağrı ili örnekleminde yürütülen mevcut çalışmada rehberlik eden veya düzen sağlayan bir iklim olarak algılandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, kısıtlayıcı güdüsel iklimin serbest zamanda fiziksel aktivite davranışı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, destekleyici güdüsel iklimin ise herhangi bir rolü olmadığı belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalarda, içsel güdülenmenin destekleyici sosyal çevrelerden olumlu etkilendiği ve bu güdülenmenin fiziksel aktiviteye katılımı artırdığı (Hagger vd., 2005; Yli-Piipari vd., 2009), beden eğitimi dersindeki güdüsel deneyimlerin serbest zamanda fiziksel olarak aktif olma olasılıklarını doğrudan etkilediği belirlenmiştir (Hagger vd., 2009). Farklı çalışmalarda ise, algılanan destekleyici güdüsel iklimin beden eğitimi dersinde deneyimlenen akışın (Keskin Akın, 2021; Keskin Akın & Aşçı, 2024) ve özerk güdülenmenin (Milton ve ark., 2025) tahmin edilmesinde pozitif rolü olduğu, algılanan kısıtlayıcı güdüsel iklimin ise negatif bir role sahip olduğu ortaya konmuştur (Keskin Akın, 2021; Keskin Akın & Aşçı, 2024). Algılanan destekleyici güdüsel iklimin kontrol edilen güdülenmeyi negatif yönde yordadığı; kısıtlayıcı güdüsel iklimin ise kontrol edilen güdülenmenin pozitif belirleyicisi olduğu, özerk güdülenme üzerinde ise anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir (Milton vd., 2025). Mevcut çalışmada elde edilen bulgunun alanyazındaki bulgularla tutarlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, kısıtlayıcı güdüsel iklimin öğrencileri belirli sınırlar içinde tutarak onların kendi yeteneklerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanımış olabileceğini düşündürmektedir (Ntoumanis, 2001). Kısıtlayıcı iklimin, öğrencilerin fiziksel aktivitelerde daha fazla aktif olmasına yol açabileceği, motivasyonel süreçlerin farklı yönlerini etkilemesiyle açıklanabilir. Ayrıca ergenlik öncesi dönemde çocukların öz-yönetim becerilerinin sınırlılığı nedeniyle ğretmen yönlendirmesi gelişimsel olarak daha etkili ve güven verici olabilmektedir (Eccles, 1999; Zimmerman, 2000). Spor pedagojisi alanyazında da ocuk sporcuların erken yaşlarda daha yapılandırılmış ve ğretmen merkezli rehberliği motive edici

bulabildiğini gösteren bulgular mevcuttur (Horn, 2008). Birlikte ele alındığında beden eğitiminde algılanan kısıtlayıcı güdüsel iklimin serbest zaman fiziksel aktivite davranışına olumlu etkisinin araştırma grubunun gelişimsel özellikleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu hem destekleyici ve hem de kısıtlayıcı güdüsel iklimin serbest zamanda fiziksel aktivite davranış ı üzerindeki etkisine içsel güdülenmenin aracılık etmesidir. İçsel güdülenme, öğrencilerin beden eğitimi derslerine katılımını ve sonrasında fiziksel aktiviteleri sürdürme isteğini artıran bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu, Deci ve Ryan (2002)'ın hür irade kuramı ile uyumludur. Kurama göre içsel güdülenme, bireylerin herhangi bir dışsal ödül olmaksızın etkinlikleri kendi içsel değerleri ve ilgileri doğrultusunda yapmalarını sağlamaktadır. Öte yandan, özdeşimle düzenlemenin kısıtlayıcı güdüsel iklimin serbest zamanda fiziksel aktivite davranış ı üzerindeki etkisine aracılığının bulunmaması, motivasyonel süreçlerin karmaşıklığını gözler önüne sermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin özdeşimle düzenleme düzeylerinin yalnızca içsel güdülenme ve ğretmen desteği ile şekillenen bir davranış değer, daha geniş bir motivasyonel bağlam içinde değerlendirilebileceğini göstermektedir. zdeşimle düzenleme, öğrencilerin fiziksel aktiviteyi sosyal kimlikleriyle bağdaştırmalarını sağlasa da kısıtlayıcı güdüsel iklimin etkisiyle daha sınırlı bir şekilde devreye girebileceği düşünülebilir (Ryan & Deci, 2000). Alanyazında, beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlik algısı ve akış deneyiminin serbest zamanda fiziksel aktiviteye katılım ı üzerinde pozitif etkisi olduğu (Keskin Akın, 2021; Keskin Akın & Aşçı, 2024); ayrıca beden eğitimi öğretmeninden algılanan güdüsel iklimin öğrencilerin güdülenmeleri aracılığıyla beden eğitimi dersinde zevk alma, sıkılma ve konsantrasyonları ızerindeki etkisi olduğu ortaya konmuştur (Milton vd., 2025). Mevcut araştırmada, algılanan destekleyici güdüsel iklimin öğrencilerin içsel güdülenmelerini ve fiziksel aktiviteye katılımını artırdığı görülmüştür. Bu sonuç, alanyazında bağamlar arası modele dayalı yürütülen araştırma sonuçlarıyla (Hagger & Chatzisarantis, 2009; Hagger & Chatzisarantis, 2005) paralellik göstermektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin özerklik desteği sunarak öğrencilerin daha yüksek içsel motivasyona sahip olmalarını ve bu motivasyonla serbest zamanda fiziksel aktiviteleri sürdürmelerini sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda, araştırmamızda serbest zamanda fiziksel aktiviteye katılım ı artırmada destekleyici güdüsel iklimin aracılık ettiği bulgusunun bağamlar arası modeli (Hagger & Chatzisarantis, 2009) doğrulayan bir sonuç olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, mevcut çalışmada kısıtlayıcı güdüsel iklimin de öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırarak fiziksel aktiviteyi teşvik edebileceği görülmüştür. Kısıtlayıcı iklim, öğrencilerin belirli sınırlar içinde daha fazla çaba sarf etmelerini sağlarken, içsel güdülenme aracılığıyla onların fiziksel aktivitelerini devam ettirmelerini teşvik edebilir. Bu sonucun alanyazındaki çalışmalarla tutarlı olmaması araştırma örneklemine kültürel özellikleri dolayısıyla kısıtlayıcı güdüsel iklim olarak kavramsallaştırılan yapının olumsuz ya da kontrol eden bir yapı yerine öğretmenin otoritesinin kültürel olarak meşru, faydalı veya yönlendirici görülmesi nedeniyle (Mitkidis vd., 2015) söz konusu kısıtlamaların öğrencinin kontrol kaybı yaşamasına yol açmak yerine, performansı artırmaya yönelik bir destek olarak algılanmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu sonuç, Duda (2013)'nın geliştirdiği hiyerarşik kavramsal modeline dayalı çalışmaların kültürel özelliklere göre daha detaylı incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Sonuç ve neriler

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin oluşturduğu güdüsel iklimin ve öğrencilerin içsel güdülenmelerinin desteklenmesinin, fiziksel aktivite davranışlarını artırmada temel bir unsur olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ğrencilerin motivasyonel gereksinimlerini anlayarak onlara uygun bir güdüsel ortam sunmaları, öğrencilerin fiziksel aktiviteye yönelik ilgilerini ve katılım düzeylerini artırma potansiyeline sahiptir. Ayrıca, mevcut çalışma beden eğitimi öğretmeninin oluşturduğu güdüsel iklimin, öğrencilerin içsel güdülenmelerini, ders dışı fiziksel aktiviteye katılımalarını ve genel motivasyonel

süreçlerini biçimlendirmede belirleyici bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Bağlamalar arası modele (Hagger & Chatzisarantis, 2007) dayalı olarak yorumlandığında, öğretmenlerin güdüsel iklimleri bilinçli olarak oluşturması öğrencilerin daha aktif ve katılımcı olmasını teşvik edebilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, beden eğitimi dersine ilişkin ve gelecekteki çalışmalara yönelik bazı öneriler sunulabilir. Beden eğitimi öğretmeninden algılanan kısıtlayıcı güdüsel iklimin serbest zaman fiziksel aktivite davranışı üzerindeki olumlu etkisinin hangi etmenlerden kaynaklandığını ve bu ilişkiye aracılık eden değişkenlerin olup olmadığını nitel araştırma yöntemleriyle incelenebilir. Bununla birlikte, araştırmanın Ağrı ilinde sınırlı bir katılımcı grubuyla yürütülmüş olması sonuçların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır; bu nedenle, gelecekteki çalışmaların Türkiye'nin farklı bölgelerini temsil eden daha geniş örneklerle gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Teşekkür

Bu araştırma Melisa AÇIKEL'in yürütücüsü olduğu, Nurgül KESKİN AKIN'ın danışmanı olduğu "Beden Eğitimi ğretmeninden Algılanan Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklimin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Güdülenme ve Serbest Zamanda Fiziksel Aktivite Davranışı zerindeki Rolü" başlıklı projeden üretilmiştir. Bu araştırma, TÜBİTAK 2209-A - niversite ğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2023 yılı 1. dönem çağırısı kapsamında desteklenmiştir. TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Aksu, G., Eser, M. T., & Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. İstanbul: Detay Yayıncılık. S:25-26.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84: 261-271.
- Appleton, P. R., Ntoumanis, N., Quested, E., Viladrich, C., & Duda, J. L. (2016). Initial validation of the coach-created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 53-65.
- Boggiano, A. K., Barrett, M., Weiher, A. W., McClelland, G. H., & Lusk, C. M. (1987). Use of the maximal-operant principle to motivate children's intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 866-879.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Chapel Hill: Wiley Interscience Publication. P:269-270.
- Boomsma, A. (1985). Nonconvergence, improper solutions, and starting values in LISREL maximum likelihood estimation. *Psychometrika*, 50(2), 229-242.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Castillo-Jiménez, N., López-Walle, J. M., Tomás, I., Tristán, J., Duda, J. L., & Balaguer, I. (2022). Empowering and disempowering motivational climates, mediating psychological processes, and future intentions of sport participation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 896.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97-110.
- Cohen L, Manion L, & Morrison K. (2004). *A guide to teaching practice*. 5th ed. London: Routledge Falmer. P:183-187.

- Daştan Ada, E. N., Aşçı, F. H., Kazak etinkalp, F. Z., & Altıparmak, M. E. (2012). Durumsal Güdülenme leği'nin (DG) beden eğitimi ders ortamı için geerlik ve gvenirliği. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 7-12.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- 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). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- 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), 541-554.
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 311-318.
- Duda, J. L., & Appleton, P. R. (2016). Empowering and disempowering motivational climates: Conceptualization, measurement considerations, and intervention implications in the sport and physical activity domain. In N. L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 81-93). Routledge.
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878-902.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step*. 14th ed. New York: Routledge Taylor and Francis. P:114.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. M. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Sos, I., Karsai, I., Lintunen, T, et al. (2009). Teacher, peer, and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: a trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health*, 24, 689-711.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., & Biddle, S. J. H. (2001). The influence of self-efficacy and past behaviour on the physical activity intentions of young people. *Journal of Sport Sciences*, 19(9), 711-725.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Barkoukis, V., Wang, C. K. J., & Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: a cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97, 376-390.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). The trans-contextual model of motivation. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 53-70). Champaign: Human Kinetics.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2009). Integrating the theory of planned behaviour and self-determination theory in health behaviour: A meta-analysis. *British Journal of Health Psychology*, 14(2), 275-302.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press. P: 85-163.
- Horn, T. S. (2008). Coaching effectiveness in the sport domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed., pp. 239-267). Human Kinetics.

- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Kazak etinkalp, F. Z. (2010). Durumsal Güdülenme leği (Situational Motivation Scale- SIMS)'nin Türkçe versiyonunun psikometrik zellikleri (Psychometric properties of the Turkish version of The Situational Motivation Scale – SIMS). *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 86-94.
- Keskin Akın, N. (2021). Beden Eğitiminde l Yeterlik Modeli: Güdüsel iklim, akış deneyimi ve fiziksel aktivite arasındaki ilişkide l yeterlik algılarının aracılık rolü (Doctoral thesis, Marmara Universitesi, Turkey).
- Keskin Akın, N. & Aşçı, F. H. (2024). Empowering and disempowering motivational climate and flow in physical education and physical activity the mediating role of tripartite efficacy beliefs. Presented at the FEPSAC Congress/Avrupa Spor Psikolojisi Kongresi, Innsbruck, Austria.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Koçak, S., Harris, M. B., Kin İşler, A., & iek, ř. (2002). Physical activity level, sport participation, and parental education level in Turkish junior high school students. *Pediatric Exercise Science*, 14, 147-154.
- Koka, A., Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., & Raudsepp, L. (2019). Perceived controlling behaviors of physical education teachers and objectively measured leisure-time physical activity in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2709.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Milton, D., Appleton, P. R., Bryant, A., & Duda, J. L. (2018). Initial validation of the teacher-created empowering and disempowering motivational climate questionnaire in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 340-351.
- Milton, D., Appleton, P. R., Quested, E., Bryant, A., & Duda, J. L. (2025). Examining the mediating role of motivation in the relationships between teacher-created motivational climates and quality of engagement in secondary school physical education. *Plos One*, 20(1), 1-17.
- Mitkidis, P., Srensen, J., Nielbo, K. L., Andersen, M., & Glenthj, B. Y. (2015). The impact of authority on cooperation: A cross-cultural study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(8), 1100-1105.
- Moreno Murcia, J. A., Huscar Hernández, E., & Ruiz, L. (2018). Perceptions of controlling teaching behaviors and the effects on the motivation and behavior of high school physical education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2288.
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195-200.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Petherick, C. M., & Weigand, D. A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218-237.
- 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.
- 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.

- 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), 68-78.
- Sallis, J. F., Condon, A., Goggin, K. J., Roby, J. J., Kolody, B., & Alcaraz, J. E. (1993). The development of self-determined physical activity surveys for 4th grade students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(1), 25-31.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Mller H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modelling*. New York: Routledge Taylor and Francis. P:112.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433.
- Tilga, H., Hein, V., Koka, A., Hamilton, K., & Hagger, M. S. (2019). The role of teachers' controlling behaviour in physical education on adolescents' health-related quality of life: Test of a conditional process model. *Educational Psychology*, 39(7), 862-880.
- Triandis, H. C., & Gelfand, M. J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 118-128.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp: 271-360). Academic Press.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Nurmi, J. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 327-336.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). Academic Press.



© 2020 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)