



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.405049

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi /

OMU Journal of Education Faculty

2018, 37(2), 123-138

Algılanan Öğretmen Geribildirim ve Güdüsel İklimin Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Zevk Alma ve Güdülenme Üzerine Yordayıcı Etkisi¹

F. Hülya AŞÇI², Gökçe ERTURAN İLKER³

Makalenin Geliş Tarihi: 13.03.2018

Yayına Kabul Tarihi: 05.12.2018

Online Yayınlanma Tarihi: 25.12.2018

Özet: Öz-Belirleme Kuramı'nın bir alt kuramı olan Bilişsel Değerlendirme Kuramına göre bireylerin öğrenme ortamında öğretmenden aldıkları geribildirimler, yeterlilik algılarını etkilediği için derse ilişkin güdülenmeyi ve öğrenme çıktılarını etkiler. Bu çalışmada beden eğitimi ve spor derslerinde algılanan öğretmen geribildiriminin ve dersin güdüsel ikliminin, zevk alma ve güdülenmeyi açıklayıp açıklamadığını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya, ortaokulda öğrenim gören toplam 304 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılar kişisel bilgi formu, Üçlü Motivasyonel İklim Ölçeği, Algılanan Öğretmen Geribildirim Ölçeği, Zevk Alma Ölçeği ve Beden Eğitimi Dersi Durumsal Güdülenme Ölçeğini beden eğitimi ve spor dersi ortamında doldurmuşlardır. Verilere uygulanan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları, beden eğitimi ve spor derslerinden zevk almanın anlamlı yordayıcılarının, algılanan ustalık iklimi ve pozitif sözel olmayan geribildirim olduğunu ortaya koymuştur. Algılanan ustalık iklimi ve pozitif sözel olmayan geribildirim derse ilişkin içsel güdülenmenin anlamlı yordayıcısıdır. Son olarak, algılanan negatif sözel olmayan ve pozitif genel geribildirim dışsal güdülenmenin yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ışığında beden eğitimi öğretmenlerine, ortaokul beden eğitimi ve spor derslerinde pozitif sözel olmayan geribildirim kullanmaları önerilmektedir. Bununla birlikte derslerini, öğrencinin görevde ustalaşmasına dayalı, kişiler arası rekabet yerine bireyin kendi gelişimine odaklanmasını sağlamaya dayalı biçimde işlemleri ve böylece öğrencilerde ustalık iklimi algısı geliştirmeleri önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Zevk alma, Güdüsel iklim, Öğretmen geribildirimi, Güdülenme

GİRİŞ

Beden eğitiminin en önemli fonksiyonlarından biri öğrencileri, yaşam boyu fiziksel olarak aktif olmaya hazırlamaktır (Sallis ve McKenzie, 1991). Tüm diğer öğrenme ortamlarında olduğu gibi beden eğitimi

¹ Bu çalışma, Global Forum for Physical Education Pedagogy'de 2016 yılında bildiri olarak sunulmuştur.

² Marmara Üniversitesi, fhulya@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6650-6931>

³ Pamukkale Üniversitesi, agerturan@pau.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1461-2679>

Aşçı, F. H., & Erturan İlker, G.. (2018). Algılanan öğretmen geribildirim ve güdüsel iklimin beden eğitimi ve spor derslerinde zevk alma ve güdülenme üzerine yordayıcı etkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(2), 123-138. DOI: 10.7822/omuefd.405049

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2018, 37(2), 123-138.

ve spor derslerinde de öğrencilerin derse içsel güdülenmeleri beden eğitimi ve spor öğretmenleri için önemli bir sorundur. Başarı ve öğrenme ortamlarında güdülenmeyi açıklayan bir kuram olan Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory), psikolojik iyi oluş (well-being) ve güdülenmeyi etkileyen çevresel etkenleri incelemektedir. Kuramcılar Deci ve Ryan, Bilişsel Değerlendirme, Organizmik Bütünleşme, Nedensellik Yönelimi, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Hedef İçeriği ve İlişkiler Motivasyonu olmak üzere altı alt kuramdan bahsetmişlerdir (www.selfdeterminationtheory.org).

Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory), bireylerin bir etkinliğe devam etmelerinin içsel ve dışsal nedenleri üzerinde yoğunlaşır (Deci ve Ryan, 1985). Birey etkinliğe içsel olarak güdülendiyse etkinlikten zevk alır, eğlenir, heyecan, zevk ve mutluluk duyar. Tersine eğer birey etkinliğe dışsal olarak güdülendiyse tamamen dışsal etkenler (suçluluk duygusu, ödül, ceza vb) nedeniyle katılır (Frederick ve Ryan, 1995).

Bilişsel Değerlendirme Kuramına göre bireyin bir etkinlikte kendini yeterli hissetme ihtiyacı, o etkinliğe içsel olarak güdülenmesinin temelini oluşturur (Vallerand ve Reid, 1984). Dışsal etkenler (geribildirim, ödül vb), bireylerin algıladıkları yeterlilik düzeyini etkilemek aracılığı ile içsel güdülenmeyi etkiler (Deci ve Ryan, 1985). Algılanan yeterliliği artıran geribildirimler, içsel güdülenmenin artmasını sağlar (Deci, Cascio ve Krusell, 1975). Kuram, dışsal bir ödülün varlığının, bireyde nedensellik odağının içselden dışsala kaymasını sağladığını ve bunun da içsel güdülenmeyi düşürdüğünü, oysaki dışsal bir etken yerine seçim yapma fırsatının olduğu durumlarda nedensellik odağının dışsaldan içsele kaydığını ve bunun da içsel güdülenmeyi artırdığını öne sürer (Ryan, 1982).

Bilişsel Değerlendirme Kuramına göre öğrencinin algılanan yeterlilik düzeyini etkileyen dışsal etkenlerin kaynağı önemlidir. Geribildirim kaynağı, ders ortamında bir öğretmen olduğunda bunun, öğrencinin güdülenmesi için güçlü bir kaynak oluşturduğu ve bu durumun da öğrenmeyi kolaylaştırdığı kabul edilir (Amorose ve Weiss, 1998; Brophy, 1987; Goudas ve diğ., 2000). Beden eğitimi ve spor ortamında da öğretmenin verdiği geribildirim, öğrencilerin güdülenmesini etkilediği bilinmektedir (Koka ve Hagger, 2010). Güdülenmenin beden eğitimi ve spor derslerinde dersten sıkılma ile negatif ilişki içinde olduğu (Ntoumanis, 2001), yeterlilik ihtiyacının tatmini ve iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık ettiği (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens ve Sideridis, 2008) farklı çalışmalarda kanıtlanmıştır.

Geribildirim içsel güdülenme üzerine etkisini ölçmek amacıyla yapılan deneysel çalışmalar (Hagger, Koch ve Chatzisarantis, 2015), pozitif geribildirim içsel güdülenmeyi artırdığını ortaya koyarken Katz, Assor, Kanat-Maymon ve Bereby-Meyer (2006), cinsiyet ve göreve ilişkin ilgi duyma durumlarının da etkisini incelemişler ve verilen göreve orta düzey ilgi duyan erkeklerde pozitif geribildirim içsel güdülenmeyi artırırken orta düzey ilgili kızlarda pozitif geribildirim içsel güdülenmeyi düşürdüğünü belirlemişlerdir. İçsel ilginin, geribildirim potansiyel olumsuz etkilerini azaltmada önemli bir değişken olduğu ortaya konmuştur.

Beden eğitimi ve spor derslerinde güdülenme ve dersten zevk almayı etkilediği bilinen diğer bir değişken güdüsel iklimdir. Başarı Hedefi Kuramı, rekabet ortamlarında bireylerin başarı davranışlarını ve bunların bireysel ve çevresel etmenlerden nasıl etkilendiğini inceleyen bir kuramdır (Nicholls, 1984; Ames, 1992). Bu çevresel etmenleri, güdüsel iklim ile açıklayan kurama göre, bir başarı ortamının ustalık, performans yaklaşımı ve performans kaçınımı olmak üzere üç tip güdüsel iklimi olabilir (Elliot ve Church, 1997). Başarı Hedefi Kuramına göre ustalık iklimi öğrenmeyi ve iş birliğini teşvik eden, bireysel gelişim ve çabaya değer verilen bir öğrenme ortamı iken performans yaklaşımı iklimi, diğerlerinden üstün gelmeye odaklanıldığı ve başarının, diğerlerinin başarılarına kıyasla tanımlandığı bir öğrenme ortamıdır. Öğrencileri performans kaçınımına yönlendiren bir öğrenme ortamının iklimi

ise diğerlerine kıyasla yetersizlik ve beceriksizlik gibi görünecek tüm etkinliklerden kaçınma davranışını teşvik eder (Morela ve diğ., 2017; Chen, Chen ve Zhu, 2012). Çalışmalar beden eğitimi ve spor ortamında ustalık ikliminin zevk alma (Duda ve Nicholls, 1992), başarının çabalamağa bağlı olduğuna dair inanç (Carpenter ve Morgan, 1999) ve olumlu tutum (Wang ve diğ., 2008) gibi istendik çıktılar sağladığını ortaya koymaktadır. Farklı güdüsel iklim algısının beden eğitimi ve spor derslerinde zevk alma ile ilişkisini araştıran çalışmalar, 'yüksek özerklik ve orta düzey ego iklimi' ve 'yüksek görev ve orta düzey özerklik ve ego iklimi' algısının en yüksek zevk alma düzeyi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Johnson, 2015; Jaakkola, Wang, Soini ve Liukkonen, 2015).

Güdüsel iklimin güdülenme üzerine etkisini araştıran Jaakkola, Yli-Piiparib, Barkoukis ve Liukkonen (2015) performans ikliminin, içe yansıtılmış düzenleme ve dışsal düzenleme üzerine uzun süreli etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Drost, Wirth, Keck, Ruckman ve Todorovich (2015) bilgilendirici geribildirim ve performans ikliminin, içsel güdülenmeyi olumsuz etkilediği için yeterlilik algısını da olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır. Drost ve diğerleri (2015), bilgilendirici formdaki geribildirimlerin, ortamın güdüsel iklimine bakılmaksızın öğrencilerin beceri performanslarını olumsuz yönde etkilediğini belirlemişler ve beden eğitimi öğretmenlerine derslerde verdikleri geribildirimlerin sayısı konusunda temkinli davranmalarını önermişlerdir. Çünkü öğrencilerin beceri performansı iyi düzeyde olsa dahi öğretmenlerin söyledikleri, öğrencilerin gelecekteki ilgilerini, beceriden zevk almalarını ve spora aktif katılımlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Drost ve diğ., 2015).

Öğretmen geribildiriminin güdülenme üzerine etkisi (Hagger ve diğ., 2015; Katz ve diğ., 2006) ve zevk alma (Koka ve Hein, 2003) üzerine etkisi ile güdüsel iklimin güdülenme (Jaakkola ve diğ., 2015) ve zevk alma (Duda ve Nicholls, 1992) üzerine etkisi konusunda yapılan araştırmalar bulunmasına karşın farklı güdülenme biçimleri ve zevk almanın tahmin edici değişkenler olarak birlikte ele alındığı çalışma bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra bu değişkenlerin karşılıklı etkileşimi beden eğitimi ve spor ortamında çalışılmamıştır. Literatürdeki bu eksiklikten yola çıkılarak bu çalışma, beden eğitimi ve spor derslerinde algılanan öğretmen geribildiriminin ve güdüsel iklimin, zevk alma ve güdülenmeyi açıklayıp açıklamadığını incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma, öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerinde algıladıkları öğretmen geribildirim ve motivasyonel iklim ile güdülenme ve zevk alma düzeylerini kağıt kalem testleri aracılığıyla bir kez ölçmeyi amaçlayan nicel bir araştırmadır. Bunun yanı sıra, ikiden fazla değişken arasındaki neden sonuç ilişkilerini belirlemesi bakımından ise korelasyonel bir araştırmadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Çalışma grubu

Çalışmada olasılıksız örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme araştırmacının, örneklemini en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak oluşturmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde İstanbul'da öğrenim gören 169364 lise öğrencisi çalışmanın evreni oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2016). Uygun örnekleme yolu ile seçilen İstanbul'daki iki farklı devlet ortaokulunda öğrenim gören 137 kız (yaş=13,47 ± 0,54) ve 167 erkek (yaş=13,43 ± 0,52) olmak üzere toplam 304 öğrenci (yaş=13,45 ± 0,53) çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Evren sayısı ve belirlenen örneklem sayısına göre, örneklem hatası %4,71 olarak hesaplanmıştır (Australian Bureau of Statistics, 2018).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları beden eğitimi ve spor ders saatinde sınıf ortamında uygulanmıştır. Çalışmada yer alan ölçeklerin doldurulmasına ilişkin gerekli açıklamalar araştırmacılar tarafından öğrencilere yapılmıştır. Çalışmada beş farklı veri toplama aracından oluşan bir ölçek paketi kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçek paketini uygulamaları yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, beden eğitimi ve spor dersine düzenli olarak katılım durumlarını ve okul dışında herhangi bir sportif etkinliğe katılım durumlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Algılanan Öğretmen Geri Bildirim Ölçeği: Algılanan Öğretmen Geri Bildirim Ölçeği, Koka ve Hein'in (2003 yılında geliştirdikleri ölçeğin aynı araştırmacılar tarafından 2005'te revize edilmiş formudur. Algılanan Öğretmen Geri Bildirim Ölçeği, pozitif sözel olmayan geribildirim (üç madde), negatif sözel olmayan geribildirim (üç madde), pozitif genel geribildirim (dört madde), performans bilgisi (dört madde) olmak üzere dört alt boyut ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğrenciler tarafından algılanan öğretmen geribildirim davranışlarını belirlemek için geliştirilmiştir ve beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilere kendi performanslarından sonra öğretmenlerinin kendilerine hangi tür geribildirimler sağladığını ölçmektedir. Ölçek, beşli Likert tipinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Kara, Çetinkalp ve Aşçı (2014) tarafından yapılmıştır. Yapı geçerliğine ilişkin bulgular, orijinal anketin dört faktör yapısıyla tutarlıdır [$\chi^2/sd = 2,81$; RMSEA = 0,061; SRMR = 0,068, TLI = 0,91, CFI = 0,93, GFI = 0,92]. İç tutarlık katsayılarının ise 0,69 ile 0,83 arasında değiştiği belirlenmiştir (Kara ve diğ., 2014). Bu araştırma verisi ile alt boyutlar için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları 0,70 ile 0,73 arasında değişmektedir.

Beden Eğitimi Dersi Durumsal Güdülenme Ölçeği: Katılımcıların beden eğitimi ve spor derslerindeki durumsal güdülenme düzeylerini değerlendirmek için Guay, Vallerand ve Blanchard (2000) tarafından geliştirilmiş Durumsal Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Durumsal Güdülenme Ölçeği, 16 madde ve dört alt ölçekten oluşmakta, yedili Likert ölçek kullanılarak cevaplandırılmaktadır (Guay ve diğ., 2000). Bu alt ölçekler, içsel güdülenme, özdeşimle düzenleme, dışsal düzenleme ve güdülenmemedir. Durumsal güdülenme ölçeğinin Türkçe formunun beden eğitimi ve spor ders ortamı için geçerlik ve güvenilirlik analizleri Daşdan Ada, Aşçı, Altıparmak ve Çetinkalp (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular, dört faktör modelinin iyi uyum indeks değerlerine sahip olduğunu göstermiştir ($\chi^2/sd = 2,62$; RMSEA= 0,06; NFI= 0,94; NNFI= 0,96; CFI= 0,97; GFI= 0,93 ve AGFI= 0,89). Ölçeğe ait iç tutarlık katsayıları ise içsel güdülenme için 0,71, özdeşimle düzenleme için 0,72, dışsal düzenleme için 0,79 ve güdülenmeme için 0,78 olarak bulunmuştur (Daşdan Ada ve diğ., 2012). Bu araştırma verisi ile alt boyutlar için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları 0,82 ile 0,87 arasında değişmektedir.

Üçlü Motivasyonel İklim Ölçeği: Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde algıladıkları güdüsel iklimi değerlendirmek amacı ile Agbuga ve Xiang (2008) tarafından geliştirilen Üçlü Motivasyonel İklim Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 28 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, ustalık, performans kaçınımı ve performans yaklaşımıdır. Ölçekte yer alan maddeler yedili Likert ölçek kullanılarak cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular, üç faktörlü yapının iyi uyum indeks değerlerine sahip olduğunu göstermiştir ($\chi^2 /sd = 1,87$; CFI = 0,90; NNFI = 0,86 ve RMSEA = 0,062). Ölçeğe ait iç tutarlık katsayıları ise ustalık ve performans yaklaşımı iklimi için 0,73, performans

kaçınımı iklimi için 0,74 olarak bulunmuştur (Agbuga ve Xiang, 2008). Bu araştırma verisi ile alt boyutlar için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları 0,75 ile 0,82 arasında değişmektedir.

Zevk Alma Ölçeği: Beden eğitimi ve spor dersinden zevk alma düzeyinin belirlenmesi için Duda ve Nicholls (1992) tarafından geliştirilen Satisfaction Interest ölçeğinin altı maddelik zevk alma alt ölçeği kullanılmıştır. Maddeler Erturan-İlker, Quested, Appleton ve Duda (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi dört maddeli ve tek boyutlu yapıyı doğrulamıştır. Faktör yük değerleri 0,744 ile 0,797 arasında değişmektedir. Doğrulatıcı faktör analizi sonuçları tek boyutlu yapının iyi uyum indeks değerlerine sahip olduğunu göstermiştir ($\chi^2 /sd = 0,67$; CFI = 0,99; GFI = 0,99 ve RMSEA = 0,01). Ölçeğe ait iç tutarlık katsayısı ise 0,75 olarak bulunmuştur (Erturan-İlker, Quested, Appleton ve Duda, 2018). Bu araştırma verisi ile hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları 0,74'tür.

Verilerin Analizi

Algılanan güdüsel iklim ve algılanan öğretmen geribildiriminin zevk alma ve güdülenme düzeyini (içsel ve dışsal) yordamadaki rolünü incelemek amacı ile Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır. Zevk alma ve güdülenme alt boyutlarını yordayan değişkenleri belirlemek için, üç adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde; birinci adımda cinsiyet, ikinci adımda algılanan güdüsel iklim ve üçüncü adımda algılanan geri bildirim modele dahil edilmiştir. Cinsiyet değişkeni kategorik değişken olduğu için analizlere alınmadan önce yapay (dummy) bir değişken olarak, 1 (kız) ve 0 (erkek) şeklinde kodlanmıştır. Verilerin regresyon analizi için normallik, doğrusallık, çoklu ve varyans-kovaryans matrislerinin homojenlik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bağımlı değişkenin doğrusal olup olmadığı saçılım grafikleri aracılığı ile incelenmiş ve doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Tahmin değişkenleri olasılığı kontrolü için tüm faktörlerde tolerans (TOL) ve varyans enflasyon faktörü (VIF) değerleri hesaplanmıştır. Tolerans değerinin 0,10'un altında, varyans enflasyon faktörü değerinin ise 10'un üzerinde olması bağımsız değişkenler arasında yüksek ilişki olduğunu belirtmektedir (Dormann ve diğ., 2013). Analiz sonucunda, bu çalışmadaki tüm bağımsız değişkenlerin tolerans değerleri 0,46 ve 0,99; varyans enflasyon faktörü değerleri ise 1,01 ve 216 olarak bulunmuştur; bu da tahmin değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Beden eğitimi ve spor derslerinde algılanan öğretmen geribildiriminin ve güdüsel iklimin, zevk alma, içsel ve dışsal güdülenmeyi açıklayıp açıklamadığı, her bir bağımlı değişken için hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir.

Tablo 1. Algılanan GÜdüsel İklim ve Algılanan Öğretmen Geribildiriminin Zevk Almayı Yordamasına İlişkin Regresyon Sonuçları

Model 1	β	t	p
Cinsiyet	0,14	2,01	0,05
R=0,14, Düzeltilmiş R ² =0,02, F _(1,194) = 4,05, p < 0,05			
Model 2			
Cinsiyet	0,11	1,66	0,10
Uсталık	0,37	5,16	0,00
Performans Yaklaşma	-0,01	-0,15	0,88
Performans Kaçınma	-0,00	-0,01	0,99
R=0,39, Düzeltilmiş R ² =0,14, F _(4,194) = 8,63, p < 0,01			
Model 3			
Cinsiyet	0,11	1,63	0,11
Uсталık İklimi	0,28	4,10	0,00
Performans Yaklaşımı İklimi	0,00	0,05	0,96
Performans Kaçınımı İklimi	-0,07	-0,92	0,36
Pozitif Sözel Olmayan Geribildirim	0,22	2,42	0,02
Negatif Sözel Olmayan Geribildirim	-0,05	-0,56	0,58
Pozitif Genel Geribildirim	-0,15	-1,94	0,06
Performans Bilgisi	0,21	2,48	0,01
R=0,52, Düzeltilmiş R ² =0,24, F _(8,194) = 8,49, p < 0,01			

Birinci aşamada kontrol değişkeni olarak analize dahil edilen cinsiyetin özgün katkısının model içerisinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet beden eğitimi ve spor dersinden zevk alma düzeyinin %2'sini belirlemektedir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular, analize ikinci adımda dahil edilen algılanan güdüsel iklimin zevk almayı anlamlı olarak yordadığını ve modele katkısının %12 olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre algılanan ustalık iklimi ile zevk alma arasında pozitif bir ilişki vardır ($\beta=0,37$, $p<0,05$). Üçüncü adımda modele dahil edilen algılanan öğretmen geribildiriminin modele katkısı anlamlıdır ve zevk almanın %10'unu açıklamaktadır. Algılanan pozitif sözel olmayan geribildirim ile zevk alma arasında ($\beta=0,22$, $p<0,05$) ve performans bilgisi ile zevk alma ($\beta=0,21$, $p<0,05$) arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Tablo 2. Algılanan GÜdüsel İklim ve Algılanan Öğretmen Geribildiriminin İçsel GÜdülenmeyi Yordamasına İlişkin Regresyon Sonuçları

Model 1	β	t	p
Cinsiyet	0,21	2,93	0,01
R=0,21, Düzeltilmiş R ² =0,04, F(1,190)= 8,58, p < 0,01			
Model 2			
Cinsiyet	0,18	2,73	0,01
Uсталık	0,34	4,85	0,00
Performans Yaklaşma	0,03	0,35	0,73
Performans Kaçınımı	0,04	0,55	0,58
R=0,41, Düzeltilmiş R ² =0,15, F(4,190)= 9,50, p < 0,01			
Model 3			
Cinsiyet	0,15	2,20	0,03
Uсталık İklimi	0,29	4,13	0,00
Performans Yaklaşımı İklimi	0,03	0,45	0,65
Performans Kaçınımı İklimi	-0,04	-0,52	0,60
Pozitif Sözel Olmayan Geribildirim	0,20	2,11	0,04
Negatif Sözel Olmayan Geribildirim	0,06	0,70	0,48
Pozitif Genel Geribildirim	-0,05	-0,63	0,53
Performans Bilgisi	0,04	0,49	0,63
R=0,47, Düzeltilmiş R ² =0,19, F(8,190)= 6,55, p < 0,01			

Sonuçlar, modele birinci adımda dahil edilen cinsiyetin katkısının anlamlı olduğunu ve içsel güdülenmenin %4'ünü yordadığını göstermektedir. Modele ikinci adımda dahil edilen algılanan güdüsel iklim ve üçüncü adımda dahil edilen algılanan öğretmen geribildiriminin içsel güdülenmeyi yordamaya katkısı sırası ile %11 ve %4'dür. Regresyon analizi sonuçları, algılanan uсталık iklimi ile içsel güdülenme arasında ($\beta= 0,34$; $p<0,05$) ve algılanan pozitif sözel olmayan geri bildirim ile içsel güdülenme arasında ($\beta= 0,20$; $p<0,05$) pozitif anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Tablo 3. Algılanan Güdüsel İklim ve Algılanan Öğretmen Geribildirim Dışsal Güdülenmeyi Yordamasına İlişkin Regresyon Sonuçları

Model 1	β	t	p
Cinsiyet	-0,13	-1,83	0,07
R=0,13, Düzeltilmiş R ² =0,01, F(1,188)= 3,36, p > 0,05			
Model 2			
Cinsiyet	-0,14	-1,86	0,07
Uсталık	-0,05	-0,60	0,55
Performans Yaklaşma	0,05	0,63	0,53
Performans Kaçınımı	0,10	1,22	0,22
R=0,41, Düzeltilmiş R ² =0,15, F(4,190)= 9,50, p <0,01			
Model 3			
Cinsiyet	-0,16	-2,13	0,03
Uсталık İklimi	-0,01	-0,09	0,93
Performans Yaklaşımı İklimi	-0,10	-0,12	0,91
Performans Kaçınımı İklimi	0,05	0,51	0,61
Pozitif Sözel Olmayan Geribildirim	-0,12	-1,18	0,24
Negatif Sözel Olmayan Geribildirim	0,19	2,10	0,04
Pozitif Genel Geribildirim	0,20	2,34	0,02
Performans Bilgisi	-0,07	-0,78	0,43
R=0,29, Düzeltilmiş R ² =0,04, F(8,188) =2,09, p <0,05			

Analiz sonuçlarına göre birinci adım ve ikinci adımda modele dahil edilen cinsiyet ve algılanan güdüsel iklim, dışsal güdülenmenin anlamlı yordayıcısı değildir. Öte yandan üçüncü adımda dahil edilen algılanan öğretmen geribildirimine modele katkısı anlamlıdır. Algılanan negatif sözel olmayan geribildirim ile dışsal güdülenme arasında ($\beta=0,19$; $p<0,05$) ve algılanan pozitif genel geribildirim ile dışsal güdülenme arasında ($\beta= 0,20$; $p<0,05$) anlamlı ilişki vardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, beden eğitimi ve spor derslerinde algılanan öğretmen geribildirimini ve güdüsel iklimin, zevk alma ve güdülenmeyi açıklayıp açıklamadığını incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlar algılanan güdüsel iklimin zevk almayı anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuş, ustalık iklimi, zevk alma ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Uсталık ikliminin hakim olduğu bir beden eğitimi ve spor dersinde öğrenciler, diğer öğrencilerin performanslarını dikkate alarak bir başarı standardı belirlemediği ve yalnızca kendi bireysel gelişimlerine odaklandıkları için başarı ölçütü, öğrencinin kendi çabasına bağlıdır. Öğrenci, yeterince çaba gösterirse başarı hissini tadacağı için ve kendisinin elinde olmayan nedenlerden kaynaklı başarısızlık hissi yaşamayacağı için derste yaşadığı olumsuz deneyimlerin azalması beklenebilir. Bunun da dersten zevk almayı olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Benzer şekilde Johnson (2015), ortaokul beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin ustalık iklimi algısı arttıkça, dersten zevk alma düzeylerinin de arttığını, buna karşın performans iklimi algısı arttıkça dersten zevk alma oranında anlamlı düzeyde düşüş olduğunu belirlemişlerdir. Jaakkola ve arkadaşları (2015) ortaokul beden eğitimi ve spor derslerindeki algılanan ustalık iklimi ve dersten zevk alma düzeyi arasındaki ilişkiyi içsel güdülenme ile açıklamışlardır. İçsel güdülenmenin ustalık iklimi ve zevk alma düzeyi arasında aracı değişken olduğunu yani, ustalık ikliminin öğrencilerin içsel güdülenmelerini

artırarak dersten zevk almalarını pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçları algılanan öğretmen geribildiriminin zevk almayı anlamlı olarak yordadığını ortaya koymuş, pozitif sözel olmayan geribildirim ve performans bilgisi ile zevk alma düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Bilişsel Değerlendirme Kuramına göre geribildirim, göreve ilişkin algılanan yeterliliği artırabilir ya da düşürebilir (Deci, Cascio ve Krusell, 1975). Performans bilgisi geribildirim, öğrencilerin görevlerdeki performansları ile ilgili bilgi verdiği için öğrencilerin yeterlilik algısını artırmış olabileceği ve yeterlilik algısındaki bu artışın da zevk almayı olumlu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde algılanan pozitif sözel olmayan geribildirim de öğrencilerin yeterlilik algısını artırdığı için dersten zevk almayı artırmış olabileceği düşünülmektedir. Çünkü Bilişsel Değerlendirme Kuramına göre yeterlilik algısını, öz-yeterliği ve kendini yetenekli hissetme durumunu artıran tüm ödül ve geribildirimlerin etkinlikten zevk almayı artırdığı bilinmektedir (Cameron, Banko ve Pierce, 2001). Benzer şekilde Hagger ve arkadaşları (2015), pozitif sözel geribildirim alan üniversite öğrencilerinin görevi daha ilginç ve eğlenceli bulduklarını ortaya koymuşlardır.

Çalışmada, beden eğitimi ve spor derslerinde algılanan güdüsel iklimin içsel güdülenmeyi anlamlı düzeyde açıkladığı belirlenmiştir. Algılanan ustalık iklimi ile içsel güdülenme arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Uсталık ikliminin, bireysel gelişimi, öğrenmeyi ve çabayı teşvik eden bir öğrenme ortamı olması (Nicholls, 1984; Ames, 1992) nedeniyle, öğrencilerin dersteki olumlu deneyimleri artmış, artan olumlu deneyimlerin de derse ilişkin içsel ilgi (Cury ve diğ., 1996), eğlence (Theeboom, De Knop ve Weiss, 1995), merak ve olumlu tutumu (Wang ve diğ., 2008) artırmış olabileceği düşünülmektedir. Bunun sonucunda da derse ilişkin içsel güdülenme düzeyleri artmış olabilir.

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir önemli sonuç ise içsel güdülenmenin, algılanan öğretmen geribildirim tarafından anlamlı düzeyde açıklanmakta olmasıdır. Pozitif sözel olmayan geri bildirim ile içsel güdülenme arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Pozitif sözel olmayan geribildirim öğrencilere, kendi performans hedeflerini belirlemeleri için gereken bilgiyi sağladığı düşünülmektedir. Bu durum dersin, ustalık iklimi yönünde algılanmasını sağladığından dolayı öğrenciler, görevde ustalaşmaya, kendi bireysel gelişimlerini planlamaya odaklanmış ve bireyler arası rekabetin yarattığı stres ve kaygıdan uzak kalmış olabilirler. Bu durum da dersten zevk alma ve eğlenme yani derse ilişkin içsel güdülenme ile sonuçlanmıştır. Benzer şekilde Erturan İlker (2014) lise beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmen tarafından verilen pozitif sözel geribildirimlerin öğrencilerin derse ilişkin algılarının ustalık iklimi yönünde olmasını sağladığını ortaya koymuştur.

Hagger ve arkadaşları (2015) deneysel çalışmalarında, pozitif geribildirim görevde içsel güdülenmeyi artırdığını ortaya koymuşlardır. Deci, Koestner ve Ryan (1999) yaptıkları meta analiz çalışmasında, pozitif sözel geribildirim güdülenme üzerine etkisini, pozitif sözel geribildirim göreve ilişkin içsel ilgiyi artırması ile açıklamışlardır. Koka ve Hein (2005) ise 6-10. sınıf öğrencilerine verilen pozitif genel geribildirim içsel güdülenmenin yordayıcısı olduğunu bulmuşlar ve bu sonucu, pozitif genel geribildirim öğrencilerin yeterlilik algısını olumlu yönde etkilediği için içsel güdülenmeyi olumlu etkilediği şeklinde açıklamışlardır. Mouratidis ve arkadaşları (2008), algılanan pozitif geribildirim, beden eğitimi ve spor derslerinde ortaokul öğrencilerinde yeterlik algısını olumlu etkileyerek derse güdülenmelerini artırdığını, benzer şekilde spor ortamında da pozitif geribildirim yeterlilik algısını artırdığını belirtmektedirler. Mouratidis, Lens ve Vansteenkiste (2010)'ye göre verilen geribildirim sporcular (Yaş ort = 15,59) tarafından ne kadar anlamlı bulunduğu, içsel güdülenmeyi etkilemede önemli bir değişkendir. Mouratidis ve arkadaşları çalışmalarında, spor ortamında içsel güdülenmenin, sporcuların antrenörlerinden düzeltici geribildirim aldıklarında ve bu geribildirimleri mantıklı bulduklarında arttığını belirtmektedirler.

Bilişsel Değerlendirme Kuramına (Deci ve Ryan, 1985) göre geribildirim, bireylerin algıladıkları yeterlilik düzeyini ya da nedensellik odağını etkilemek aracılığı ile içsel güdülenmeyi etkiler. Bu çalışmada öğrencilerin yeterlik algısı, nedensellik odağı ya da yeterlik ihtiyacı tatmini değişkenlerinin ölçülmemiş olması, geribildirim ile güdülenme arasındaki ilişkinin sebeplerini anlamada sınırlı kalınmasına sebep olmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğretmen geribildiriminin derse ilişkin güdülenmeyi hangi psikolojik değişkenler aracılığı ile etkilediğinin ölçülebilmesi açısından algılanan yeterlilik ve nedensellik odağı değişkenleri çalışmaya dahil edilmelidir.

Dışsal güdülenmeye ilişkin sonuçlar, algılanan negatif sözel olmayan ve pozitif genel geribildirim ile dışsal güdülenme arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öz-Belirleme Kuramına göre dışsal güdülenmenin farklı biçimleri vardır ve dışsal düzenleme bunlardan biridir (Deci ve Ryan, 1985). Dışsal düzenleme, bireyin davranışlarını tamamen dışsal bir kaynağa göre düzenlemesini içermektedir. Kuram, bu dışsal kaynağın ödül, ceza, tehdit gibi dışsal koşullar ya da bu anlama gelen açık ya da örtük mesajlar aracılığı ile bireyin davranışını düzenlediğini savunmaktadır. Birey, bu davranışını kendi iradesiyle gerçekleştirir ama tam anlamıyla gönüllü ya da özerk değildir, dışsal koşula bağlıdır ve dışsal ilişkiler bireyin davranışlarını kontrol etmektedir (Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992). Bu çalışmada kullanılan Durumsal Güdülenme Ölçeğinde dışsal güdülenmenin dışsal düzenleme alt boyutunu ölçen maddeler de bulunmaktadır, ancak dışsal güdülenmeye ilişkin alt boyutların puanı, dışsal güdülenme çatısı altında tek bir toplam puan olarak kullanılmıştır. Negatif sözel olmayan geribildirim, öğrenci kötü performans sergilediğinde öğretmenin mimik ve vücut hareketleri gibi sözel olmayan yollardan (gözlerini açarak bakması, kafasını sağa sola sallaması, kızgın görünmesi vb.) öğrenciye memnuniyetsizliğini belirgin biçimde belli etmesini içerdiğinden (Koka ve Hein, 2005) dolayı, öğrencilerin algıladıkları bu öğretmen davranışları, ceza ya da tehdit anlamına gelen bir mesaj niteliği taşımış olabilir. Bu nedenle, cezadan kaçınma endişesi ile bu negatif mimik ve davranışları görmemeye odaklandıkları için davranışlarını, hatadan kaçınmaya yönelik düzenlemiş olabilirler. Bu da öğrencilerin, dışsal güdülenmenin bir biçimi olan dışsal düzenleme düzeylerinde artışa sebep olmuş olabilir.

Çalışmada ayrıca öğrencilerin algıladıkları sözel pozitif genel geribildirim dışsal güdülenmeyi artırdığı bulunmuştur. Öğrencilerin öğretmenlerinden pozitif geribildirim almaları, performanslarıyla ilgili dışsal bir kaynaktan onay almaları anlamına geldiği için algılanan öğretmen pozitif geribildirimi, öğrencilerde dış baskı oluşturmuş ve “yapıyoruz, çünkü yapmak zorundayız” biçiminde bir etki yaratmış olabilir. Bu da dışsal düzenlemede artışa neden olarak dışsal güdülenme ortalama puanını artırmış olabilir. Bu çalışmada öğrencilerin öğretmenlerinden pozitif geribildirimi sözlü olarak aldıklarında dışsal güdülenme, sözel olmayan yollardan, yani mimikler ve vücut dili aracılığıyla aldıklarında ise içsel güdülenmenin arttığı tespit edilmiştir. Bunun sebepleri, öğretmen geribildiriminin objektif yöntemlerle gözlemlendiği deneysel çalışmalarla incelenebilir.

Bu çalışmada birkaç sınırlılık bulunmaktadır. Bunlardan ilki, güdüsel iklimin ölçülmesi ile ilgilidir. Güdüsel iklim üçlü yapıda (ustalık yaklaşımı, performans yaklaşımı ve performans kaçınımı) ölçülmüş, ustalık kaçınımı iklimi, ölçme aracının alt ölçeklerinde bulunmaması nedeniyle çalışmaya dahil edilmemiştir. Güdüsel iklimi dörtlü yapıda ölçmemenin oluşturduğu sınırlılık, bundan sonra yapılacak çalışmalarda ölçme aracının dört alt boyutlu olması ile aşılabılır. Çalışmanın diğer bir sınırlılığı ise öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yalnızca içsel ve dışsal güdülenme boyutlarıyla ölçülmüş olmasıdır. Dışsal güdülenmenin dört ayrı biçiminin çalışmaya dahil edilmesi, öğrencilerin derse ilişkin güdülenme biçimlerinin daha detaylı biçimde incelenebilmesine olanak sağlayacaktır. Son olarak, öğretmenlerin verdiği geribildirimler, öğrencilere sorularak ölçülmüş, öğrencilerin öğretmenlerinin

verdikleri geribildirimler konusundaki algıları belirlenmiştir. Bundan sonra bu konuda yapılacak çalışmalarda sistematik bir gözlem aracı kullanılarak öğretmenlerin verdikleri geribildirimlerin çeşidi ve sıklığı objektif olarak ölçülebilir. Çünkü öğretmenin söyledikleri ve öğrencilerin bu bilgiyi nasıl algıladıkları ve yorumladıkları arasında her zaman bir paralellik olmadığı bilinmektedir (Martinek, 1988).

Sınırlılıklarına rağmen, öğretmenlerin beden eğitimi ve spor derslerinde verdiği farklı geribildirimlerin öğrencilerdeki psikolojik etkilerini ve ders ortamını nasıl algıladıklarını ne şekilde etkilediğini ortaya koyması bakımından bu çalışma, beden eğitimi ve spor öğretmenleri için önemli bilgiler sağlamaktadır. Öncelikle sonuçlar, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pozitif sözel olmayan geribildirim kullanımının olumlu sonuçlarını ortaya koyması nedeniyle öğretmenlerin derslerde pozitif sözel olmayan geribildirim kullanmaları, böylece de öğrencilerinin dersten zevk almalarını ve derse içsel olarak güdülenmelerini sağlamaları önerilebilir. Öğretmenin pozitif ve cesaretlendirici bir hareketinin bile öğrencilerin derse ilişkin güdülenme ve zevk almasını olumlu yönde değiştirebildiği görülmüştür. Çalışmadan elde edilen ikinci önemli uygulama önerisi ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerde ustalık ikliminin ön plana çıktığı bir öğrenme ortamı yaratmalarıdır. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmen tarafından ustalık iklimi oluşturulduğunda öğrencilerin okul dışındaki fiziksel aktivite düzeyleri de artış göstermesi (Barkoukis ve Hagger, 2013) bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerine derslerde öğrencilerine, bireysel performans hedefleri belirlemelerini destekledikleri, görevde ustalaşmanın, bireysel gelişimin önemini vurguladıkları, bir sınıf iklimi oluşturmaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Agbuga, B. & Xiang, P. (2008). Achievement goals and their relations to self-reported persistence/effort in secondary physical education: A trichotomous achievement goal framework. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*, 179-191.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Amorose, A.J. & Weiss, M.R. (1998). Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: A developmental examination. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 20*(4), 395-420.
- Australian Bureau of Statistics. (2018). 28 Kasım 2018 tarihinde erişildi. <http://www.abs.gov.au/websitedbs/D3310114.nsf/home/Sample+Size+Calculator>
- Barkoukis, V. & Hagger, M. S. (2013). The trans-contextual model: perceived learning and performance motivational climates as analogues of perceived autonomy support. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 353-372. DOI: 10.1007/s 10212-012-0118-5
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership, 45*(2), 40-48.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cameron, J., Banko, K. M., & Pierce, W. D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: The myth continues. *The Behavioral Analyst, 4*, 1-44.
- Carpenter, P. J. & Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education, 4*(1), 31-44.
- Chen, S., Chen, A., & Zhu, X. (2012). Are K-12 learners motivated in physical education? A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 83*(1), 1-13. DOI: 10.1080/02701367.2012.10599823

- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Sarrazin, P., Durand, M., & Goudas, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology, 16*(3), 305-315.
- Daşdan Ada, E.N., Aşçı, F. H., Kazak Çetinkalp, F.Z., & Altıparmak, M. E. (2012). Durumsal Güdülenme Ölçeği'nin (DGÖ) beden eğitimi ders ortamı için geçerlik ve güvenilirliği. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 10*(1), 7-12.
- Deci, E.L., Cascio W.F., & Krusell, J. (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*(1), 81-85.
- Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71*(1), 1-27.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2018). *Formal theory: SDT's six mini-theories*. 24 Şubat 2018 tarihinde erişildi. www.selfdeterminationtheory.org.
- Dormann, C. F., Elith, J., Bacher, S., Buchmann, C., Carl, G., Carré, G., ... & Münkemüller, T. (2013). Collinearity: a review of methods to deal with it and a simulation study evaluating their performance. *Ecography, 36*(1), 27-46. DOI: 10.1111/j.1600-0587.2012.07348.x
- Drost, D. K., Wirth, C. K., Keck, L. S., Ruckman, M. S. & Todorovich, J. R. (2015). Manipulating feedback during physical education climates: Motivation and performance effects. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 86*, A122-A122.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*, 290-299.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218.
- Erturan-İlker, G. (2014). Effects of feedback on achievement goals and perceived motivational climate in physical education. *Issues in Educational Research, 24*(2), 152-161.
- Erturan-İlker, Quested, E., Appleton P., & Duda, J. (2018). A cross-cultural study testing the universality of basic psychological needs theory across different academic subjects. *Psychology in the Schools, 1-16*. DOI: 10.1002/pits.22113.
- Frederick, C.M. & Ryan, R.M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology, 26*, 5-23.
- Goudas, M., Minardou, K., & Kotis, I. (2000). Feedback Regarding Goal Achievement and Intrinsic Motivation. *Perceptual and Motor Skills, 90*, 810-812.
- 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.S., Koch, S., & Chatzisarantis, N.L.D. (2015). The effect of causality orientations and positive competence-enhancing feedback on intrinsic motivation: A test of additive and interactive effects. *Personality and Individual Differences, 72*, 107-111. DOI: 10.1016/j.paid.2014.08.012
- Jaakkola, T., Wang, C.K.J., Soini, M., & Liukkonen, J. (2015). Students' perceptions of motivational climate and enjoyment in Finnish physical education: A latent profile analysis. *Journal of Sports Science and Medicine, 14*, 477-483.

- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V. & Liukkonen, J. (2015). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, DOI: 10.1080/1612197X.2015.1100209
- Johnson, C.E. (2015). *Student perceived motivational climate, enjoyment, and physical activity in middle school physical education*. Doctoral Dissertation. University of Kentucky, College of Education. http://uknowledge.uky.edu/edsc_etds/6
- Kara, F.M., Kazak Çetinkalp Z. & Aşçı, F. H. (2014). Perceived teacher feedback scale: The validity and reliability study. *13th International Sport Science Congress Abstract Book*, 212, 7-9 November, Konya, Turkey
- Koka, A., & Hagger, M.S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determination theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 74-86.
- Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 333-346.
- Koka, A., & Hein, V. (2005). The effect of perceived teacher feedback on intrinsic motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 36, 91-106.
- Koka, A., & Hein, V. (2006). Perceptions of teachers' positive feedback and perceived threat to sense of self in physical education: a longitudinal study. *European Physical Education Review*, 12(2), 165-179.
- Katz, I. Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Bereby-Meyer, Y. (2006). Interest as a motivational resource: Feedback and gender matter, but interest makes the difference. *Social Psychology of Education*, 9, 27-42.
- Magill, R.A. (1994). The Influence of augmented feedback on skill learning depends on characteristics of the skill and the learner. *Quest*, 46, 314-327.
- Martinek, T. J. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59(2), 118-126.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2016). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Morela, E., Hatzigeorgiadis, A., Sanchez, X., Papaioannou, A., & Elbe, A.M. (2017). Empowering youth sport and acculturation: Examining the hosts' perspective in Greek adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 30, 226-235. DOI: 10.1016/j.psychsport.2017.03.007
- Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 619-637. DOI: 10.1123/jsep.32.5.619
- 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 and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.
- Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., & Matsumoto, K. (2010). Neural basis of the undermining effect of monetary reward on intrinsic motivation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(49), 20911-20916. DOI: 10.1073/pnas.1013305107
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 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.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.

- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124-137.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson/ Allyn & Bacon.
- Theeboom, M., De Knop, P., & Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(3), 294-311.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 94-102.
- Wang, C. K., Lim, B. S., Aplin, N. G., Chia, Y. H. M., McNeill, M., & Tan, W. K. (2008). Students' attitudes and perceived purposes of physical education in Singapore: Perspectives from a 2×2 achievement goal framework. *European Physical Education Review*, 14(1), 51-70. DOI: 10.1177/1356336X07085709

The Predictive Effect of Perceived Teacher Feedback and Motivational Climate on Enjoyment and Motivation in Physical Education and Sport Lessons

F. Hülya AŞÇI⁴, Gökçe ERTURAN İLKER⁵

Extended Abstract

Introduction

Cognitive Evaluation Theory, is a sub-theory of Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985), provides of a theoretical framework for explaining the effects of environmental factors (e.g. rewards, feedback) on intrinsically motivated behaviours. Theory asserts that individuals' perceived competence provides a basis for intrinsic motivation for that specific environment (Vallerand & Reid, 1984). Extrinsic factors effects individuals' intrinsic motivation by effecting perceived competence (Deci & Ryan, 1985). Therefore, feedback that enhance perceived competence also increase intrinsic motivation (Deci, Cascio & Krusell, 1975). Cognitive Evaluation Theory claims that extrinsic rewards provide a shift in perceived locus of causality from internal to external and this decreases intrinsic motivation. However, when individual have an option to choose instead of extrinsic factor perceived locus of causality shifts from extrinsic to intrinsic (Ryan, 1982).

If the source of feedback is a teacher in a learning environment, it becomes a strong source for students' motivation therefore facilitates students' learning (Amorose & Weiss, 1998; Brophy, 1987; Goudas et al., 2000). It is known that teacher feedback effects students' learning in physical education environment (Koka & Hagger, 2010). In different studies motivation was negatively correlated with boredom (Ntoumanis, 2001) and was a mediator between competence need satisfaction and well-being (Mouratidis et al., 2008) in physical education.

Achievement Goal Theory (Nicholls, 1984; Ames, 1992), defines three different motivational climate of an environment namely, mastery, performance approach and performance avoidance climate (Elliot & Church, 1997). Mastery climate encourages learning and cooperation, values personal improvement and effort. On the other hand performance approach climate is an environment that focuses on outperforming others and defining success comparing with the others' success, while performance avoidance climate is an environment that students avoid not having the worst performance in class compared to others (Morela et al., 2017; Chen, Chen & Zhu, 2012).

The existing literature have a proof for the effect of teacher feedback on motivation (Hagger et al., 2015; Kat et al., 2006) and enjoyment (Koka & Hein, 2003) and the effect of motivational climate on motivation (Jaakkolaa et al., 2015) and enjoyment (Duda & Nicholls, 1992). However, motivation and enjoyment has not been taken together as being predicted by perceived motivational climate and teacher feedback. Therefore, within Cognitive Evaluation Theory and Achievement Goal Theory framework, the purpose of this study was to investigate the role of perceived motivational climate and teacher feedback in enjoyment and motivation in physical education and sport lessons.

Methods

One hundred-thirtyseven girls (Mage = 13.47, SD = 0.54) and 167 boys (Mage = 13.43, SD = 0.52) voluntarily participated in this study. Participants completed Trichotomous Motivational Climate

⁴ Marmara University, fhulya@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6650-6931>

⁵ Pamukkale University, agerturan@pau.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1461-2679>

Aşçı, F. H., & Erturan İlker, G.. (2018). The predictive effect of perceived teacher feedback and motivational climate on enjoyment and motivation in physical education and sport lessons. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(2), 123-137. DOI: 10.7822/omuefd.405049

Questionnaire, The Perception of the Teacher's Feedback Questionnaire, Enjoyment Scale and Situational Motivation Scale for Physical Education Environment in regular physical education classes.

Four hierarchical multiple regression analyses were conducted to determine whether perceived motivational climate and teacher feedback (independent variables) in physical education were significant predictors of students' enjoyment and motivation (intrinsic and extrinsic motivation). Sex was included as covariate. Perceived motivational climate and teacher feedback were entered in step 2 and 3, respectively.

Results

Results at step 1 revealed that, sex contributed significantly to the regression model and accounted the variation in enjoyment (2%), intrinsic motivation (4%), and self-determined motivation (3%). Adding the perceived motivational climate explained an additional 12% of enjoyment, 11% of intrinsic motivation and 7% of self-determined motivation. The perceived teachers' feedback also explained additional 12% of enjoyment, 4 % of intrinsic motivation, 1% of self-determined motivation. The perceived teachers' feedback is also significantly contributed to extrinsic motivation and explained 4% of variance. Analysis indicated that perceived mastery climate was positively associated with enjoyment, intrinsic and self-determined motivation. Besides, perceived positive nonverbal feedback and knowledge of performance were positively related with enjoyment. The perceived positive nonverbal feedback was also associated with intrinsic motivation. On the other hand, extrinsic motivation was positively associated with perceived negative nonverbal feedback.

Discussion

The present study provided evidence for testing the Cognitive Evaluation Theory in Turkish physical education context with linking Achievement Goal Theory. The results showed that learning environment focusing on skill development, personal improvement and team atmosphere with positive non-verbal feedback lead to experience enjoyment, intrinsic motivation in middle school physical education classes. This study has exerted some important results for physical education teachers by indicating the effect of teacher feedback on students' psychological responses and how they perceive the lesson environment. Physical education teachers are recommended to use positive non-verbal feedback in lessons, by this way they can increase students' enjoyment and intrinsic motivation. Results indicated that teacher's even one positive and encouraging gesture could enhanced students' motivation and enjoyment in lessons. Another important practical implication obtained from this study is related to the importance of mastery climate in physical education lessons. As reported in previous studies, by creating mastery climate in physical education lessons, teachers can also help students to participate regular physical activity out of school (Barkoukis & Hagger, 2013). Therefore, physical education teachers are recommended to create an atmosphere in their lessons that supports students' determining personal performance goals, highlighting the importance of task mastery, cooperation and personal improvement.

Key Words: *Enjoyment, Motivational climate, Teachers' feedback, Motivation*