



Beden Eğitimi Derslerinde Türk Öğrencilerinin Algılanan Motivasyonel İklim ve Israr/Eforları Hakkında Görüşleri

Bülent Ağbuğa¹

Öz

Bu çalışma, beden eğitimi derslerinde öğrencilerin motivasyonel iklim algılarını ve bu algıların onların ısrarlarını/eforlarını nasıl etkilediğini anlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, İç Anadolu Bölgesi'nden iki farklı ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 111 8. sınıf ve 117 11. sınıf öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Lise ve üniversite giriş sınavlarına hazırlık aşamasında özellikle 8. ve 11. sınıflar önemli bir dönemi nitelediklerinden, bu sınıf öğrencileri katılımcı olarak tercih edilmiştir. *Sporda Algılanan Motivasyonel İklim Ölçeği* ve *Israr/Efor Ölçeği* kullanılan araştırmada, Motivasyonel İklim ve Israr/Efor değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon, motivasyonel iklim değişkenlerinin ısrar/efor değişkenleri üzerindeki etkisini belirlemek için çoklu regresyon ve cinsiyet ve sınıf farklılığına göre motivasyonel iklim algısını belirlemek için MANOVA analizleri kullanılmıştır. Pearson korelasyon analizi, görev ve performans yönelimli motivasyonel iklimler ile öğrencilerin ısrar/efor arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çoklu regresyon analizi her iki motivasyonel iklim değişkenlerinin, ısrar/efor değişkenleri için önemli pozitif tahmin edici olduklarını göstermiştir. MANOVA analizi, sınıf farklılığına göre, motivasyonel iklim algısının katılımcılar arasında farklılaştığını ortaya koymuştur ($p < .001$). Tek yönlü ANOVA analizleri sonucu 8. sınıf öğrencilerinin ısrar/efor ortalamasının 11. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgular öğrencilerin ısrar/efor seviyelerini etkileyen algılanan motivasyonel iklimin karışık doğasının beden eğitimi ortamları, sınıf seviyeleri ve sosyo-kültürel faktörlere bağlı olduğunu işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Motivasyonel iklim
Israr/efor
Beden eğitimi
Türk öğrenciler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.08.2013

Kabul Tarihi: 27.10.2014

Elektronik Yayın Tarihi: 10.11.2014

DOI: 10.15390/EB.2014.2881

Giriş

Latince kökenli bir fiil olan movere'den (hareket etmek) kaynaklanan 'motivasyon' terimi 'bizi harekete geçiren, hareketlerimize devam etmemizi sağlayan ve bir işe başlayıp bitirmemize yardım eden' anlamını taşımaktadır (Pintrich ve Schunk, 1996, s.4). Büyük başarılar yüksek motivasyondan gelir (Ağbuğa ve Xiang, 2008; Ağbuğa, Xiang ve McBride, 2010). Enerjilendirme, yön verme ve davranışların düzenlenmesi olarak açıklanan motivasyon (Roberts, 2001), aktivite seçimi, çaba, ısrar ve performans gibi başarı davranışlarını etkiler. Bu yüzden hem antrenörler hem de beden eğitimi öğretmenleri yarışları kazanmak ya da öğrencilerin öğrenme kapasitelerini arttırmak için başarı

¹ Pamukkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Türkiye, bakboga@pau.edu.tr

motivasyonu ile ilgilenmişlerdir (Chen, 2001; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto ve Elliot, 1997; Treasure ve Roberts, 2001). Başarı motivasyonu rekabete yaklaşım ya da kaçınım olarak açıklanmakla birlikte arzu, istek kavramını da içerir (Cox, 1995). Literatürde, insanları harekete geçiren motivasyonun ne olduğunu açıklayan birçok teori ortaya konulmuştur. Başarı ihtiyacı teorisine göre iki yapı –başarıya motive olmak ve başarısızlık korkusu- sporcunun görevini yerine getirmesine ya da getirmemesine karar verecektir (Atkinson, 1974; McClelland, 1961). Öte yandan, nedensel yükleme teorisi insanların başarılarını ya da başarısızlıklarını nasıl açıkladıklarına odaklanmıştır (Heider, 1958; Weiner, 1985). Bu teori bireyin kendini savunması ve güven kazanması için önemli olduğundan bireyin gelecekteki çabalarını etkileyecektir. Son teori başarı hedefleri (hedefi gerçekleştirme) teorisidir. Bu teori Nicholls (1984, 1989) tarafından eğitim alanı içinde formüle edilmiştir. Nicholl's un başarı motivasyonu Bandura'nın öz-yeterlik teorisi ile Harter'in bileşenler motivasyonu teorisinin mantıksal bir uzantısıdır (Cox, 1995). Özellikle son on yılda başarı hedefi teorisi eğitimde en popüler motivasyon teorilerinden biri olarak tanımlandı (Ames, 1992a; Duda, 1992). Başarı hedefi teorisine göre bir bireyin motivasyonunu belirlemek için üç faktör (başarı hedefleri, algılanan motivasyonel iklim ve başarı davranışı) etkileşime geçer. Sürekli ideal hedef oryantasyonu olarak bilinen başarı hedefleri ikili bir çerçeve benimsemiştir; ustalık (görev) yönelimi ve performans (ego) yönelimi. Görev yönelimli hedefler öğrencilerin bilgi ve beceri ustalığı ile yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Ego yönelimli hedeflerse öğrencilerin yetenek duygusunu diğer öğrencilerle karşılaştırma yaparak güçlendirir. Görev yönelimi uyumlu motivasyon desenleri ile ilişkili iken, ego yönelimi uyumsuz motivasyon değişkenleri ile ilişkilidir (Ames, 1992a, 1992b; Duda, 1992). Ayrıca, görev yönelimli öğrenciler başarının çaba (efor), işbirliği ve içsel ilgi nedeniyle olduğuna inanırken ego yönelimli öğrenciler başarının aldatma ve üstün yetenekten kaynaklandığına inanırlar (Solmon, 1996).

Öğrencinin öğrenme ortamlarını algılama biçimi motivasyonel sonuçları etkilemede de önemlidir (Schunk ve Meece 1992). Bu türden öğrenme ortamlarının öğrenci bakış açısıyla incelenmesi önemlidir (McCombs 2003, Meece, Herman ve McCombs, 2003). Başarı hedef modelinin temelinde, algılanan motivasyonel iklimin öğrencinin motivasyonel sonuçlarıyla doğrudan ilgili olması yatar. Algılanan motivasyonel iklim öğretmenin vurguladığı başarı hedeflerin öğrenci tarafından algılanış biçimidir (Ames, 1992a, 1992b). Daha detaylı olarak, öğretmenin teşviği ve beklentisi öğrencinin algısını (görev ve ego yönelimleri) etkiler. Sonuç olarak görev ya da ego yönelimli algısı olan öğrenciler farklı nitelikte motivasyonel desenleri oluştururlar (Xiang ve Lee, 2002). Ames'e (1992a, 1992b) göre algılanan sınıf iklimi bireylerin kişisel amaç algılarını etkilediği gibi uyumlu ve uyumsuz başarı stratejileri kullanmalarına neden olur. Ames iki iklim çeşidi üzerinde durmuştur: (a) görev iklim, (b) ego iklimi. Görev yönelimli iklimde, öğretmen vurgusu öz-gelişme ve beceri öğrenimi üzerinde olurken, ego yönelimli iklimde, öğretmen vurgusu başkalarını yenerek üstün bir performans gösterme üzerinedir.

Beden eğitimi ve spor ortamlarında algılanan motivasyonel iklim ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir dizi çalışma yapılmıştır (Treasure ve Roberts, 1998; Xiang ve Lee, 2002). Örneğin, Treasure ve Roberts (1998) basketbolda başarı hedefleri, algılanan motivasyonel iklim, başarı inanışları ve memnuniyet kaynakları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda algılanan başarı iklimleri ve başarı hedeflerin öğrenci başarısını etkileyen iki önemli faktör olduğu görülmüştür. Xiang ve Lee (2002) öğrencilerin başarı hedefleri, algılanan motivasyonel iklim ve görev davranışları arasındaki ilişkiyi ve yaşa bağlı farklılıklarını incelemiştir. Dördüncü, sekizinci ve onbirinci sınıf öğrencileri bu değişkenleri inceleyen ölçekleri doldurmuşlardır. Araştırmacılar öğrencilerin başarı hedefleri, algılanan motivasyonel iklim ve görev davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Bunun yanında, küçük sınıflarda yer alan öğrencilere göre yüksek sınıfta yer alanların daha çok ego odaklı ve ego yönelimli iklim algısına sahip olduklarını rapor etmişlerdir.

Israr (sebat)/efor (çaba) öğrenci motivasyonunun önemli bir göstergesi ve önemli bir eğitim verisi olarak kabul edilir (e.g., Dweck, 1986; Elliot, McGregor ve Gable, 1999; Xiang ve Lee, 2002). Israr eden ve çaba gösteren öğrenciler bunu ortaya koymayan öğrencilerden daha çok öğrenmeye ve başarılı olmaya eğilimlidir. Israr zorluklar karşısında yılmadan devam etmek şeklinde açıklanırken efor/çaba öğrenme boyunca harcanan toplam enerji miktarını ve işi tarif eder (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1993; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Israr/efor ile öğrenci motivasyonu ve başarısı arasında var olduğu düşünülen anlamlı ilişki (Ağbuğa, 2009; Ames ve Archer, 1988; Dweck, 1986; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve ark., 1999; Guan, Xiang, McBride ve Bruene, 2006; Xiang ve Lee, 2002) hem akademik hem de beden eğitimi dersi ortamlarında sık sık incelenmiştir. Örneğin, Ames ve Archer (1988) bir taraftan görev yönelimli iklim algısının etkili öğrenme yöntemlerine, zorlu görev tercihlerine, derse karşı olumlu tutuma ve başarının çaba sonucu olması inancıyla ilgili olduğunu tespit ederken öte yandan ego yönelimli iklim algısının çabadan ziyade yeteneğe odaklanma ve yeteneklerini olumsuz bir şekilde değerlendirme ile ilgili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca fiziksel aktivite ortamlarında yapılan motivasyonel iklim çalışmaları, görev yönelimli iklim algısının ego yönelimli iklim algısına göre etkili motivasyonel desenlerle ilgili olduğuna dikkat çekmektedir (Papaioannou, 1995; Seifriz, Duda ve Chi, 1992). Başka araştırmalarda ısrar/efor ile görev ve ego yaklaşım hedefleri arasında olumlu bir bağlantı kurmuşlardır (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve ark., 1999; Guan ve ark., 2006; Xiang ve Lee, 2002). Chaumeton ve Duda (1988) araştırmasında ortaokuldan liseye geçen sporcuların motivasyonel iklim ortamlarını ego yönelimli gördüklerini bulmuşlardır. Beden eğitimi dersi özelinde ise çok az araştırma algılanan motivasyonel iklimin yaşa göre değişimi ile ısrar/efor arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Örneğin, Xiang ve Lee (2002) görev yönelimli iklim algısının ilkököl ve ortaokul beden eğitiminde öğrencilerin ustalık davranışları arasında etkisi olduğunu belirtmektedir. Çocukların beden eğitimi derslerindeki başarı motivasyonu anlayışlarını ve ilgili davranışlarını araştırmak açıkça ciddi bir önem taşımaktadır.

Kimi araştırmacılar cinsiyetler arası başarı hedef yönelimleri arasında ortalama farklılıkları bulurken (Duda, 1989; Duda, Olson ve Temple, 1991) diğer araştırmacılar önemli farklılıklar bulamamışlardır (Dunn, 2000; Guan ve ark., 2006; Treasure ve Roberts, 1998). Örneğin, Kavussanu ve Roberts (1996) erkek öğrencilerin derslerini daha çok ego yönelimli iklim ortamı olarak algıladıkları kadın öğrencilerin dersleri görev yönelimli iklim olarak algıladıklarını bulmuştur. Bu araştırmalardaki farklı bulgular erkek ve kadın öğrenciler arasında, özellikle algılanan motivasyonel iklim konusunda, çok az bilginin bilindiğini göstermektedir. Cunningham ve Xiang (2008) cinsiyete göre motivasyonel değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyerek "araştırmacıların erkek ve kadın öğrencilerinin motivasyonunu arttırmada ve bu artış düzeyini korumada öğretmenlere daha fazla yardımcı olabilecek pozisyonda olabileceklerini" işaret eder (s.195). Diğer taraftan, öğrencilerin motivasyonel iklim algılarına ve ısrar/eforlarına odaklanarak daha önce çeşitli beden eğitimi ortamlarında yapılan araştırmaları genişletmek araştırmacılar için önem teşkil etmektedir.

Halbuki beden eğitimi alanında algısal motivasyonel araştırmaları çoğunlukla Amerikalı öğrenciler ile yapılmıştır (Guan ve ark., 2006; Xiang ve Lee, 2002). Guan ve ark. (2006) ve Xiang ve Lee'nin (2002) yaptıkları araştırmaların sonuçları, öğrencilerin algısal motivasyonları hakkında daha geniş bilgi edinmenin temelinde farklı sosyal, kültürel ve bağlamsal etkileri incelemekten geçtiğini açıkça göstermektedir (Heo ve Shin, 2000; Ntoumanis ve Biddle, 1999). Bu yüzden, mevcut araştırma Amerikalı öğrencilerin motivasyonel iklim algıları üzerine yapılan önceki araştırmaları Amerika'dan sosyal ve kültürel yönden daha farklı olan Türkiye gibi bir ülkeye genişletmektedir. Amerika Birleşik Devletleri rekabetin, bireyselliğin ve girişkenliğin vurgulandığı bireycilik kültürü ile karakterize edilmektedir (Bond, 1986; Chen ve Uttal, 1988; Hess, Chang ve McDevitt, 1987). Öte yandan Türkiye bireycilik kültürü olduğu kadar kişilerarası uyumun, tevazunun ve işbirliğinin oluşturduğu toplumcu kültürün de yer aldığı bir ülkedir. Bu araştırma özellikle beden eğitimi derslerinde algılanan motivasyonel iklimin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılığını ve bu iklim algısıyla öğrencilerin ısrar/eforları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma soruları şunlardır: (a) Algılanan motivasyonel iklim ile ısrar/efor arasındaki ilişki nedir? (b) Yaş ve cinsiyet değişkenleri bu ilişkide farklılık oluşturur mu?

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini iki devlet okulunda okuyan 228 ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. 111'i sekizinci sınıf (57 erkek ve 54 kadın, $X_{yaş} = 14.05$, $SS = 0.67$) ve 117'si on birinci sınıf (64 erkek ve 53 kadın, $X_{yaş} = 17.28$, $SS = 0.9$) öğrencisidir. Araştırmanın örneklem sayısı ölçekte yer alan madde sayısının 5 ya da 10 katı olması koşulunu yerine gerektirdiği düşünüldüğünde yeterlidir. Öğrencilerin lise ve üniversiteye giriş sınavlarına (Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı ve Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı) son hazırlıklarını yaptıkları önemli dönemler olan 8. ve 11. sınıflar araştırmaya dahil edilmiştir. Bu sınavlarda özellikle matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve İngilizce'den oluşan sorular sorulur (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2000). Her iki devlet okulunda öğrenciler haftada 90 dakikadan oluşan karma beden eğitimi dersleri almışlardır. Benzer deneyim yıllarına sahip öğretmenler (5 yıldan az) dersleri vermiştir. Beden eğitimi ders öğretimi programı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuştur. Bu öğretim programı çoğunlukla spor kurallarının öğretilmesi, atletizm, futbol, basketbol gibi sporların öğretilmesi ve yapılması üzerinde odaklanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995). Araştırmada yer alan öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde bütün kararların kendileri tarafından alındığı komut yöntemini kullanmışlardır (Mosston ve Ashworth, 1994). Milli Eğitim Müdürlüğünden, öğrencilerden ve ailelerinden gereken izinler alındı. Öğrencilere katılımın gönüllü olduğu ve bırakmak istediklerinde hiçbir şekilde cezalandırılmayacakları bilgisi verildi.

Değişken ve Ölçümler

Öğrenciler iki bölümden oluşan bir ölçek cevaplandırmışlardır. İlk bölümde yaş, sınıf, cinsiyet ve okul bilgilerini içeren demografik bilgilerden oluşmuştur. İkinci bölümde beden eğitimi derslerinde öğrencilerin algısal motivasyonel iklimi ile ısrar/eforları değerlendirilmiştir.

Algısal motivasyonel iklim. Öğrencilerin algısal motivasyon iklimi ego ve görev yönelimli 25 maddelik Sporda Algısal Motivasyonel İklimi Ölçeğinden uyarlanarak değerlendirilmiştir (PMCSQ; Walling, Duda ve Chi, 1993). Ölçekte yer alan tüm ifadeler 'Beden eğitimi derslerimde...' şeklinde başlamakta olup öğrenciler ifadeleri beden eğitimi derslerinde algıladıkları iklimi göz önünde bulundurarak işaretlediler. Öğrenciler 1'den (Bana hiç uymuyor) 7'ye (Bana tamamen uyuyor) kadar değişen 7'li derecelendirmeye sahip Likert tipi bir ölçeği puanladılar. Görev yönelimli maddeleri değerlendirmek üzere belirlenen 11 ifadeye örnek olarak 'Bütün öğrenciler ellerinden gelenin en iyisini yapmak için cesaretlendirilir' ve 'Öğretmen benim başardığım sayıyı geliştirmemi ve başkalarının sayısının ne olduğunu dert etmememi ister' cümleleri; 14 maddelik ego yönelime örnek olarak ise 'Sınıf arkadaşından daha iyi yapmak önemlidir' ve 'Eğer öğrenciler en iyiler arasında olmazlarsa kendilerini ötelenmiş hissederler' ifadeleri yer almaktadır. Algılanan motivasyonel İklim Spor Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği tespit edilmiştir (Walling ve ark., 1993). Bu ölçek beden eğitimi derslerine de uyarlanmıştır (Solmon, 1996).

Israr/efor. Bu yapı önceki araştırmalardan uyarlanan 8 maddelik bir ölçekle değerlendirilmiştir (Fincham, Hokoda ve Sanders, 1989; Xiang ve Lee, 2002). Ölçekte yer alan tüm ifadeler 'Beden eğitimi derslerimde...' şeklinde başlamaktadır. Öğrenciler 1'den (Bana hiç uymuyor) 7'ye (Bana tamamen uyuyor) kadar değişen 7'li derecelendirmeye sahip Likert tipi bir ölçeği puanladılar. Örnek ifade olarak 'Yaptığımız çalışmalardan hoşlanmasam bile iyi yapmak için çok çalışırım' , 'Yaptığım hareketler/beceriler zor olsa bile doğru bir şekilde yapmak için fazladan zamanımı ve gücümü veririm' ve 'Aktiviteler hoşuma gitse de gitmese de yapmak için çok çalışırım.'

Algısal motivasyonel iklim ve ısrar/efor ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirliği Amerikalı öğrencilerde kanıtlanmıştır (Guan ve ark., 2006; Walling ve ark., 1993; Xiang ve Lee, 2002). Halbuki mevcut çalışmada katılımcılar ortaokul ve lise beden eğitimi dersi alan Türk öğrencilerden oluşmaktadır. Bu yüzden bu ölçeğin Türk öğrenciler için geçerli ve güvenilir olduğunu tespit etmek için birkaç adım izlenmiştir.

İlk olarak, ölçek hem Türkçe hem de İngilizce dillerini iyi derecede bilen üç beden eğitimci tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Sonra çevrilen ölçeğin maddeleri arasındaki farklılıkların değerlendirilmesi için bir panele davet edilmişlerdir. Bu panelde çevirilerde herhangi bir uyumsuzluk olmadığı tespit edilmiştir. Daha sonra bu çeviri tekrar İngilizce diline ölçekle ilgisi olmayan bir beden eğitimci tarafından çevrilmiştir (Brislin, 1970). İngilizceyi iyi bilen bir beden eğitimci ve bir İngiliz dili uzmanı da ölçeğin orijinali ile bu yapılan çevirinin arasında bir farklılık olup olmadığına bakmıştır. Herhangi bir uyumsuzluk bulunmamıştır.

İkincisi, araştırmaya katılmayan 8. ve 11. sınıf 46 öğrenciden oluşan bir gruba çevrilen maddelerin anlaşılır olup olmadığını anlamak için ölçek verilerek bir pilot çalışma yapılmıştır. Öğrenciler ölçeği doldururken herhangi bir soru yöneltmemişlerdir.

Üçüncüsü, görev ve ego yönelimli iklimin faktöryel güvenilirliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapıldı. Analiz sonucu özdeğeri 1'den varyansın %26.04 ünü açıklayan ve bütün maddelerin faktör yükü .40'dan yüksek olan iki faktör tespit edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin algısal motivasyon iklim ölçeğinin geçerliğine ilişkin kanıtlar sağlamak için doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirliğine ilişkin kanıtlar ise Cronbach Alfa tekniği kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde yer alan (a) Ki-kare (Chi-Square)/serbestlik derecesi oranının (df) 3'ün altında olması (McIver ve Carmines, 1981), (b) CFI (Comparative Fit Index) değerinin 0.90 üzerinde olması, (c) the Tucker-Lewis index (TFI) değerinin 0.90 üzerinde olması, (d) RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değerinin 0.08 altında olması koşulları aranmıştır (Browne ve Gudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1995). Doğrulayıcı faktör analizi AMOS 5 (Analysis of Moment Structures) istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ($\chi^2/df=1.86$, CFI = .94, TFI = .93, and RMSEA = .06) algısal motivasyonel iklim modelinin veri tarafından doğrulandığını ve hesaplanan uyum indekslerinin bu model için kabul edilebilir bir uyum sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte faktör yükleri görev-yönelimli iklim maddeleri için .69 dan, .80'e kadar, ego yönelimli iklim maddeleri için .67'den .74'e kadar değişiklik göstermektedir. Bu faktör yükleri kabul edilebilir seviyededir (Clark ve Watson, 1995; Floyd ve Widaman, 1995). Sonuçta istatistik hesaplamalarda iki iklim algısının madde ortalamaları alındı. İç tutarlılığını belirlemede kullanılan Cronbach alfa değerleri görev yönelimli iklim için .74 ve ego yönelimli iklim için .71 ve geneli için .86 olarak hesaplandı. Elde edilen güvenilirlik katsayıları ölçeğin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978).

Son olarak, ısrar/efor ölçeğinin geçerliğini belirlemek amacı ile ölçekten elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. İsrar ve efor teorik olarak iki farklı yapıyı yansıtsa da daha önce yapılan araştırmalar (Dweck, 1999; Dweck ve Leggett, 1988; Guan ve ark., 2006; Xiang ve Lee, 2002) bunların tek bir yapıda birleştiğini açığa çıkarmıştır. Bu yüzden, temel bileşenler faktör analizinde VARIMAX rotasyon tekniği 8 maddelik ölçeğin bir tek faktörden oluşup oluşmadığını tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Yapılan analiz özdeğeri 1'in üzerinde varyansın % 46.07 sini açıklayan tek bir faktör göstermiştir. Bütün maddelerin faktör yükleri .40'ın üzerindedir. Güvenirlik analizi yüksek iç tutarlılık (Cronbach alfa = .90) tespit etmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ($\chi^2/df=1.90$, CFI = .96, TFI = .94, and RMSEA = .06) ısrar/efor ölçeğinin uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Browne ve Gudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1995; McIver ve Carmines, 1981). Bunun yanında, faktör yükleri .72'den .80'e kadar değişiklik göstermiştir. Bu faktör yükleri kabul edilebilir seviyededir (Clark ve Watson, 1995; Floyd ve Widaman, 1995). Sonuç olarak, istatistiki hesaplamalarda ölçeğin maddelerinin ortalaması alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Gerekli olan izinler katılımcılardan, ailelerinden ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alındıktan sonra belirlenen iki okula gidilerek beden eğitimi derslerinde ölçekler araştırmacı tarafından öğrencilere verildi. Ölçek doldurulmadan önce nasıl doldurulması gerektiği, doğru ya da yanlış cevap olmadığı, öğretmenlerin dolduracakları ölçeği görmeyecekleri, dürüstçe kendi düşüncelerini yansıtmaları gerektiği, anlayamadıkları sorular olduğu takdirde araştırmacıya sorabilecekleri öğrencilere söylendi. Öğrenciler birbirlerinin yazdıklarını görmeyecekleri şekilde oturmaları sağlandı. Ölçeğin doldurulması 30 dakika sürdü.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin algısal motivasyonel iklim ve ısrar/efor düzeylerini belirlemek amacı ile betimsel istatistik analizi ve bu değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson çarpımlar moment korelasyon analizi kullanılmıştır. Motivasyonel iklimin öğrencilerin ısrar/eforlarını etkileyip etkilemediğini incelemek için ise çoklu regresyon analizi yapıldı. Son olarak da algısal motivasyonel iklim üzerinde katılımcıların cinsiyet ve sınıf farklılıklarını incelemek üzere 2 (Cinsiyet) x 2 (sınıf seviyesi) çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanıldı.

Bulgular

Öğrencilerin algısal motivasyonel iklim ve ısrar/efor düzeylerini belirlemek amacı ile yapılan betimleyici istatistik analizi Tablo 1'de gösterilmiştir. Daha önce yapılan çalışmalara paralel olarak mevcut çalışmada da katılımcıların görev yönelimli iklim ortamlarının ego yönelimli iklim ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca katılımcılar ortalamasının çok üstünde ısrar/efor sonucu çıkarmışlardır.

Tablo 1. Algılanan Motivasyonel İklim ve Israr/Efor Düzeyleri Betimleyici Verileri

| Değişkenler | Toplam katılımcı (n = 228) | | Erkekler (n = 110) | | | |
|-------------|-------------------------------|------|--------------------|------|-------------------|------|
| | X | SS | 8.sınıf (n = 57) | | 11.sınıf (n = 53) | |
| | | | X | SS | X | SS |
| Ego | 4.84 | .98 | 4.93 | .86 | 4.81 | 1.06 |
| Görev | 5.18 | .90 | 5.22 | .72 | 5.35 | .94 |
| Israr/Efor | 5.09 | 1.32 | 5.41 | 1.18 | 4.82 | 1.33 |
| Değişkenler | | | Kadınlar (n = 118) | | | |
| | | | 8.sınıf (n = 54) | | 11.sınıf (n = 64) | |
| | X | SS | X | SS | X | SS |
| Ego | | | 5.02 | .98 | 4.63 | .99 |
| Görev | | | 5.30 | 1.03 | 4.89 | .84 |
| Israr/Efor | | | 5.64 | 1.26 | 4.58 | 1.26 |

Not. Ego = Ego yönelimli iklim; Görev = Görev yönelimli iklim

Öğrencilerin algısal motivasyonel iklim ve ısrar/efor ortalamaları arasındaki korelasyon analizi sonucunda görev yönelimli, ego yönelimli ve ısrar/efor arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Algısal Motivasyonel İklim ile İsrar/Efor Arasındaki Korelasyonlar

| Değişkenler | Korelasyon | | |
|--------------------|------------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 1. Ego yönelimli | - | .453** | .534** |
| 2. Görev yönelimli | | - | .546** |
| 3. İsrar/Efor | | | - |

** $p < .01$

Çoklu regresyon analizi sonucu da hem görev hem de ego yönelim iklim ortamının öğrencilerin ısrar/efor düzeylerini etkileyen olumlu belirleyiciler olduğunu bulmuştur. Bunun yanında R^2 değeri .41 olarak bulunmuş ve bu bulgu da algılanan motivasyonel iklim ile ısrar/efor arasında olumlu bir doğrusal ilişkinin var olduğunu göstermektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Öğrencilerin İsrar/Eforları Üzerinde Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Yordayıcı Değişkenler | b | β | R^2 | t değeri |
|-----------------------|------|---------|-------|----------|
| 1. Ego yönelimli | .485 | .361 | .28 | 6.231** |
| 2. Görev yönelimli | .619 | .382 | .41 | 6.610** |

R^2 değerleri toplanmıştır, açıklanan değerlere aşamalı artan adımlar eklenmiştir.

** $p < .01$

2 (cinsiyet) \times 2 (sınıf seviyesi) MANOVA analizi öncesinde kovaryans homojenlik varsayımı Box M testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonucu varsayımın karşılandığı tespit edilmiştir (Box M = 23.379, $F = 1.267$, $p = .198$). Bu nedenle, analizin ana etkilerin ve etkileşimlerin çok değişkenli önemini değerlendirmek için Wilks' Lambda yöntemi kullanılmıştır. MANOVA analizi sonucu sınıf seviyesi için önemli bir etki bulunmuştur, Wilks' Lambda = .885, $F(3, 222) = 9.614$, $p < .001$, $\eta^2 = .115$. Bunu takip eden tek değişkenli ANOVA testleri sonucu 8. Sınıf öğrencilerinin sadece ısrar/efor değerlerinde 11. Sınıflara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur [$F(1, 224) = 24.165$, $p < .01$, etki büyüklüğü (f) = .097]. Diğer yandan ne algılanan motivasyonel iklim düzeylerinde ne de ısrar/efor düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından önemli bir farklılık bulunmuştur. MANOVA analizi de cinsiyet ya da cinsiyet ile sınıf seviyeleri arasında herhangi bir etkileşim bulamamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğrencilerin görev yönelimli ve ego yönelimli iklim algılama düzeyleri ile ısrar/eforları arasındaki ilişki incelenmiş olup, bu iklim algılarının öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik ısrar/efor düzeylerini nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Araştırmanın sonuçları bazı sınıf seviyeleri farklılıklarını açığa çıkarmıştır. Özellikle 11. sınıflara göre 8. sınıf öğrencileri beden eğitimi derslerinde daha fazla ego yönelimli iklim algısı ile birlikte daha fazla dersi devam ettirme (ısrar) ve çaba (efor) gösterdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin arasında sosyal karşılaştırmaların yapıldığı, akran yarışmalarının vurgulandığı ve yetenek temelli değerlendirmelerin ön plana çıkarıldığı üst sınıfların daha çok ego yönelimli bir iklim algısına sahip olduklarını gösteren Amerika'da yapılmış araştırmalardan farklılık taşımaktadır (Eccles, Midgley ve Adler, 1984; Harter, 1981; Nicholls, 1989). Ayrıca mevcut bulgu Xiang ve Lee'nin (2002) Amerikalı 11. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinden daha fazla ego yönelimli olduklarını buldukları çalışma ile farklılık göstermektedir.

Korelasyon analizi algılanan görev ve ego yönelimli iklimlerin öğrencilerin ısrar/eforları arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Bu sonuç, görev ve ego yönelimli iklim algularının öğrencilerin motivasyon ve başarı davranışlarını etkilediğini gösteren araştırmalar ile paralellik taşımaktadır (Xiang ve Lee, 2002; Parish ve Treasure, 2003; Treasure ve Roberts, 2001). Bu çalışmalar yalnızca görev yönelimli iklim algısının ısrar/eforla ilişkili olduğunu bulmuştur. Halbuki yapılan mevcut çalışma hem görev hem de ego yönelimli iklim algısının öğrencilerin ısrar/eforları ile ilişkili olduğunu tespit etti. Çoklu regresyon analizi de hem görev hem de ego yönelimli iklim algularının öğrencilerin ısrar/eforlarına katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu görev yönelimli iklim algısına sahip olan öğrencilerin ego yönelimli iklim algısına sahip olan öğrencilerden daha fazla ısrar ve çabaları olduğunu gösteren açıklamalardan farklılık taşımaktadır (Ames ve Archer, 1988; Solmon, 1996; Solmon ve Boone, 1993; Xiang ve Lee, 2002). Bunun muhtemel açıklaması başarı motivasyonu algısında sosyal ve kültürel farklılıkların etkisi olabilir (Heo ve Shin, 2000; Xiang, Lee ve Solmon, 1997). Amerika Birleşik Devletleri genellikle yarışmanın, bireyseliğin, karakter gücünün, girişkenliğin vurgulandığı bir toplum olarak karakterize edilir (Bond, 1986; Chen ve Uttal, 1988; Hess ve ark., 1987). Öte yandan Türkiye Avrupa ile Asya arasında yer alan benzersiz bir ülkedir. Bu yüzden, batı ve doğu kültürlerinin Türkiye üzerinde büyük etkileri vardır. Böylece bu ülkede sadece batının bireyselci kültürü yer almamakta aynı zamanda doğunun kişiler arası uyum, tevazu ve işbirliği kavramlarıyla oluşturduğu toplumcu kültürü de taşımaktadır. Bu durum araştırma sonuçları arasındaki farklılığın nedeni olabilir. Bununla birlikte, Türk Eğitim Sisteminin 1924 yılında 'Tevhid-i Tedrisat Kanunu' ile eğitim ve öğretimin birleştirilmesinden bu yana ülke genelinde tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve uygulanan aynı programı kullanmak zorundadır (Ayas, Cepni ve Akdeniz, 1993). Öğrenci başarısının somut göstergesi 6. sınıftan itibaren 12. sınıfa kadar devam eden ulusal merkezi sınav sonuçları olarak görülmektedir. Öğrenciler en iyi okullara girebilmek için yarışmak zorundadır. Bu yüzden mevcut araştırmanın bulguları başarılı eğitim ortamlarının sağlanmasında sosyal, eğitim ve kültür faktörlerinin etkilerinin olabileceğini göstermektedir.

Görev ve ego yönelimli iklimlerin öğrencilerin ısrar/efor değişkeni için önemli yordayıcıları haline geldiği göz önüne alındığında mevcut çalışma beden eğitimi derslerinde her iki iklim algısının yararlarına dair bir görgül destek sağlamaktadır. Öte yandan, görev yönelimli iklimin yüksek katılım, fiziksel aktivite memnuniyeti ve başarı inanışlarını içeren öğrencilerin bilişsel başarıları ile sürekliliği bulunmaktadır (Cunningham ve Xiang, 2008; Dweck ve Leggett, 1988; Nicholls, 1989; Ntoumanis ve Biddle, 1999; Treasure ve Roberts, 1998). Ego yönelimli iklim ise başarısızlık korkusu da dahil olmak üzere bazı olumsuz sonuçlara neden olabilir (Elliot, 1999; Elliot ve ark., 1999; Ntoumanis ve Biddle, 1999). Bu nedenle, mevcut çalışma öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için eğitimcilerin öğrenme ortamlarını görev yönelimli iklime göre yaratmaları gerekmektedir. Bütün bunları ele aldığımızda, öğretmenlerin öğretim stratejileri şunları içerebilir: Çok çeşitli öğrenme faaliyetleri sağlamak; öğrencilerin kendi düzeylerinde çalışmalarına izin vermek; öğrencileri özel ve kısa dönem hedefler belirlemesine teşvik etmek; derste karar alma sürecine katılmalarını sağlamak; öğrencilere kendi takım arkadaşlarını ve konumlarını seçmelerine izin vermek; sosyal etkileşimi geliştirmek; yetenek yerine ustalık ve beceri gelişimi üzerine öğrencileri değerlendirmek; öğrencilere kendi kişisel kayıtlarını tutmaya izin vermek; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme hızını ayarlamak.

Araştırmaların çoğu erkek ve kadın arasındaki başarı hedef yönelimleri arasında cinsiyet farklılıkları bildirmişlerdir (Duda, 1989; Duda ve ark., 1991; Kavussanu ve Roberts, 1996; Kim ve Gill, 1997). Halbuki, mevcut araştırma görev yönelimli iklim, ego yönelimli iklim alguları ile ısrar/efor arasında cinsiyet farklılığı bulmamıştır. Bu sonuç, beden eğitimi alanında yapılmış olan araştırmalarla tutarlılık taşımamaktadır (Cunningham ve Xiang, 2008; Dunn, 2000; Treasure ve Roberts, 1994). Olası bir neden olarak, öğrencilerin cinsiyet uyumlarının ders programında nasıl olduğu bu araştırmanın amacı olmamasına rağmen, Türk kadın ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ders programını her iki cinsiyet için uygun gördükleri düşünülebilir. Bu farklı bulgular öğrencilerin başarı hedef yönelimleri ve davranışlarının tespitinde cinsiyet rolünü açıklayan araştırmaların farklı beden eğitimi ortamlarında ve farklı kültürlerde yapılması gerektiğini önermektedir. Bu şekilde araştırmacılar erkek ve kadın öğrencilerin başarı davranışlarını arttırmada ve korumada beden eğitimi öğretmenlerine daha iyi

yardımcı olabilirler. Bununla birlikte, araştırmanın sonuçları algılanan motivasyonel iklimlerde anlamlı sınıf farklılıkları ortaya çıkarmamıştır. Bu bulgu Amerikalı 8. ve 11. sınıfların beden eğitimi derslerinde ego yönelimli iklim algılarının yüksek olduğunu bulan Xiang ve Lee'nin (2002) araştırmasıyla uyumludur. Ancak Xiang ve Lee (2002) 4. sınıf öğrencilerinin 8. ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek görev yönelimli iklim algısında olduklarını belirtmiştir. Önemli bir not olarak, mevcut araştırma 8. sınıfların ısrar/efor puanlarının 11. sınıflardan daha yüksek olduğunu buldu. Hem 8. sınıf hem de 11. sınıf Türk öğrencilerine ego odaklı bir eğitim-öğretim ortamı sağlandığı olası bir açıklama olarak düşünülebilir. Türkiye'de 8. ve 12. sınıflar öğrencilerin ulusal lise ve üniversite giriş sınavlarına girdiklerinden dolayı önemli dönemleri temsil etmektedir. Bu sınavlarda öğrenciler matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve İngilizce'den daha iyi puan alabilmek için birbirleriyle yarışmak zorunda kalmaktadır (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2000). En iyi okullara girmek için bıkmadan uzun süre daha çok çalışmak zorundadırlar. 'En iyi öğrenciler en iyi okullara girer' düşüncesi aileler ve öğrenciler arasında ana slogandır. Bununla birlikte başarının temel göstergesi 6. sınıftan başlayıp 12. sınıfa giden ulusal merkez sınav sonuçlarıdır. Ortaokul öğrencilerin en iyi liselere gidebilmesi için 8. sınıfta hatta bazen daha alt sınıflarda bu sınavlara girmesi zorunludur. Daha sonra ise 12. sınıfta iken üniversite giriş sınavına girmek zorundadırlar. Burada üzerinde durulması gereken nokta, öğrencilerin iyi üniversitelere gidebilmeleri için iyi liseleri kazanmalarının en önemli adım olarak görülmesidir. Bu koşullar altında 8. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerinden daha fazla dersleri üzerinde durmaları ve çalışmaları kaçınılmazdır. Ancak öğrencilerin algısal motivasyonel iklimleri ve ısrar/eforları arasındaki ilişkileri sınıf farklılıklarını kapsayacak şekilde daha fazla çalışmaların yapılması gerekmektedir. Mevcut çalışmada öğrencilerin görüşleri bir ölçek kullanılarak değerlendirilmiştir. Halbuki öğrencilerin düşündükleriyle yaptıkları arasında farklılıklar olabileceği düşünüldüğünde, video çekimleri ya da öğrenme ortamlarında fiziksel aktiviteye katılım düzeylerinin ölçülerek öğrencilerin motivasyonel iklim algıları ile ısrar ve eforları arasındaki ilişki hem sınıf seviyesi hem de cinsiyet değişkenleri açısından incelenebilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin ısrar/efor düzeylerini etkileyen algısal motivasyonel iklimin karmaşık doğası beden eğitimi ortamlarına, sınıf seviyesine, sosyo-kültürel değerlere, başarı davranışlarının nasıl ölçüldüğüne bağlı olarak değişebilir. Bu nedenle gelecekte yapılması düşünülen araştırmalar farklı sınıflardaki ve farklı kültürlerdeki öğrencilerin matematik, fizik, fen bilimleri gibi dersleri de içeren farklı eğitim ortamlarında öğrencilerin motivasyonel iklim algıları ile ısrar/efor düzeyleri arasındaki ilişkiyi netleştirmelidir.

Kaynakça

- Agbuga, B. (2009). Reliability and validity of the trichotomous and 2x2 achievement goal models in Turkish university physical activity settings. *Journal of Human Kinetics, 22*, 7-82.
- Agbuga, B. & Xiang, P. (2008). Achievement goals and their relations to self-reported persistence/effort among Turkish students in secondary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*, 179-191.
- Agbuga, B., Xiang, P. & McBride, R. (2010). Achievement goals and their relations to children's disruptive behaviors in an after-school physical activity program. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*, 278-294.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-267.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate, and motivational climate and motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Atkinson, J. W. (1974). The mainstream of achievement-oriented activity. In J.W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), *Motivation and Achievement* (pp. 13-41). New York: Halstead.
- Ayas, A., Cepni, S. & Akdeniz, A. R. (1993). Development of the Turkish secondary science curriculum. *Science Education, 77*, 433-440.
- Bond, M. H. (Ed.). (1986). *The psychology of the Chinese people*. Hong Kong, China: Oxford Univ. Press.
- Brislin, R. (1970). Back translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 1*, 185-216.
- Browne, M.W. & Gudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structure equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical Education: An integrated perspective. *Quest, 53*, 35-58.
- Chen, C. S. & Uttal, D. H. (1988). Cultural values, parents' beliefs, and children's achievement in the United States and China. *Human Development, 31*, 351-358.
- Chaumeton, N. & Duda, J. L. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose: The effect of competitive level and situation on coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior, 11*, 157-174.
- Clark, L. A. & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment, 7*, 309-319.
- Cox, R. H. (1995). *Sport psychology: Concepts and applications* (4th ed.). Dubuque, IA: Brown & Berchmark.
- Cunningham, G. B. & Xiang, P. (2008). Testing the mediating role of perceived motivational climate in the relationship between achievement goals and satisfaction: are these relationships invariant across sex? *Journal of Teaching in Physical Education, 27*, 192-204.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*, 318-335.
- Duda, J. L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.57-92). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., Olson, L. K. & Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62*, 79-87.
- Dunn, J. C. (2000). Goal orientation, perceptions of the motivational climate, and perceived competence of children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*, 1-19.

- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J., Midgley, C. & Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In J.G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (Vol. 3, pp. 293-331). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. & Harachiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Fincham, F. D., Hokoda, A. & Sanders, R., Jr., (1989). Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement: A longitudinal analysis. *Child Development*, 60, 138-145.
- Floyd, F. J. & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7, 286-299.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R. & Bruene, A. (2006). Achievement Goals, Social Goals, and Students' Reported Persistence and Effort in High School Physical Education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T. & Elliot, A. J. (1997) Determinants and consequences of achievement goals in the college classrooms: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Heo, J. H. & Shin, J. S. (2000). *The effect of motivational climate on perceived competence and intrinsic motivation in the Korean physical education context*, Pre-Olympic congress, Sports Medicine and Physical Education. International Congress on Sport Science, Australia, Brisbane, 7-13 September.
- Hess, R. D., Chang, C. M. & McDevitt, T. M. (1987). Cultural variations in family beliefs about children's performance in mathematics: Comparisons among People's Republic of China, Chinese-American, and Caucasian-American families. *Journal of Educational Psychology*, 79, 179-188.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). London: Sage.
- 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.
- Kim, B. G. & Gill, D. L. (1997). A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 142-155.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press.
- McCombs, B. (2003). Applying educational psychology knowledge base in educational reform: from research to application to policy. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology*, (pp. 583-607). New York: Wiley.
- McIver, J. P. & Carmines, E.G. (1981). Unidimensional scaling. *Quantitative Applications in Social Science*, 24, 96-107.

- Meece, J. L., Herman, P. & McCombs, B. (2003). Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 39, 457-475.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). *İlköğretim okulları, lise ve dengi okullar beden eğitimi dersi öğretim programları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. [Physical education curriculums for primary and secondary schools].
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education* (4th ed.). New York: Macmillan.
- Nicholls, J. (1984). Concepts of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*, (pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643- 665.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2000). *Selection and placement of students in higher education institutions in Turkey*. ÖSYM web sitesinden 14 Nisan 2006 tarihinde erişildi: <http://www.osym.gov.tr/BelgeGoster.aspx?>
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Parish, L. E. & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (Eds). (1992). *Student Perceptions in the Classroom: Causes and Consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Seifriz, J. J., Duda, J. L. & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-272.
- Solmon, M. A. & Boone, J. (1993). The impact of student goal orientation in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 418-424.
- Treasure, D. C. & Roberts, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego orientations during middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Treasure, D. & Roberts, G. (1998). Relationship between female adolescents' achievement goal orientations, perceptions of the motivational climate, belief about success and sources of satisfaction in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 211-230.
- Treasure, D. C. & Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165-175.
- Walling, M. D., Duda, J. L. & Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.

- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573.
- Xiang, P. & Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 58-65.
- Xiang, P., Lee, A. & Solmon, M. A. (1997). Achievement goals and their correlates of American and Chinese students in physical education: a crosscultural analysis. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 28, 645-660.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning* (pp. 105-125). New York: Academic.