



Eğitmen Geri Bildiriminin Kısıtlayıcı ve Destekleyici Motivasyonel İklim Üzerine Yordayıcı Etkisi: Yaz Spor Okulu Örneği

Ayşe Özge DALDAŞ¹  , Ayşe Gökçe ERTURAN¹ 

¹ Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, DENİZLİ

Araştırma Makalesi

Öz

Araştırmanın amacı, yaz spor okullarında eğitmen geri bildirimini, algılanan destekleyici ve kısıtlayıcı motivasyonel iklim üzerine yordayıcı etkisini incelemektir. Bu çalışmaya Denizli ilinde bulunan 24 farklı yaz spor okuluna devam eden 679 katılımcı (315 kız, 364 erkek) gönüllü olarak katılmıştır. Toplamda 38 farklı eğitmenin yaz spor okulu ortamındaki eğitimlerine devam eden katılımcılardan veri toplanmıştır. Katılımcılara Algılanan Öğretmen Geri Bildirim Ölçeği ve Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği uygulanmıştır. Adımsal çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları, performans bilgisi ve olumlu sözel olmayan geri bildirim, destekleyici motivasyonel iklimin pozitif yordayıcıları, olumsuz sözel olmayan geri bildirim ise negatif yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Olumsuz sözel olmayan geri bildirim ve olumlu genel geri bildirim kısıtlayıcı motivasyonel iklimin pozitif yordayıcıları, performans bilgisi ise negatif yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Sonuçları göz önünde bulundurarak eğitmenlerin olumlu genel geri bildirimini sözel yollardan değil, sözel olmayan yollardan vermeleri önerilmektedir. Ayrıca eğitmenlerin, öğrencilerinin performanslarından memnun olmadıkları durumlarda bunu olumsuz sözel olmayan yollardan ifade etmek yerine, öğrencinin performansını nasıl daha iyi hale getirebileceğine dair performans bilgisi vermeleri önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Algılanan geri bildirim, Destekleyici motivasyonel iklim, Kısıtlayıcı motivasyonel iklim, Yaz spor okulları

Predictive Effect of Coach Feedback on Empowering and Disempowering Motivational Climate in Summer Schools

Abstract

The aim of this study was to investigate the predictive effect of coach feedback on empowering and disempowering motivational climate in summer sports schools. 679 participants (315 girls, 364 boys) attending from 24 different summer sports schools in Denizli province voluntarily participated to this study. Data were collected from 38 different coaches' students. Perceived Teacher Feedback Scale and Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire were applied to the participants. Stepwise multivariate regression analysis results showed that performance information and positive non-verbal feedback were positive predictors of the empowering motivational climate while negative non-verbal feedback was negative predictor. Negative non-verbal and positive general feedbacks were positive predictors of disempowering motivational climate, and performance information was a negative predictor of disempowering motivational climate. Considering the results, it is recommended that instructors give positive general feedback in non-verbal ways, not verbally. It is also recommended that, when they are not satisfied with their students' performance, instructors should provide performance information on how to improve the students' performance, rather than expressing it in negative non-verbal ways.

Keywords: *Perceived feedback, Empowering motivational climate, Disempowering motivational climate, Summer sport schools*

Giriş

Spor okullarındaki öğrenme ortamları, bu okullara katılan çocuk ve ergenlerin yalnızca o branşa ait psikomotor becerilerini geliştirmeyi hedeflemez. Bu ortamlardaki eğitmen ile etkileşiminin etkilerinin bilinmesi önemlidir. Bu etkileşimin en önemli öğelerinden birisi eğitmen geri bildirimleridir ve geri bildirimlerin, katılımcıların devamları ve psikolojik iyi oluşları açısından önemli olduğu bilinmektedir (Yang ve Mok, 2018; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens ve Sideridis, 2008).

Öz-belirleme kuramı bir kişilik ve motivasyon kuramıdır. Bireysel ve sosyal bağlam arasındaki etkileşimin, insan motivasyonu ve davranışı için temel olduğunu öne sürmektedir. Öz-Belirleme Kuramına göre, içsel motivasyonun kaynağı doğuştan gelir ve bir özümseme biçimidir. Öz-Belirleme Kuramı, antrenör veya öğretmenin davranışını, öğrencinin motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye neden olabilecek, özerklik ve yetkinlik algılarını etkileyebilecek önemli bir sosyal faktör olarak görür (Deci ve Ryan, 1985). Öz-Belirleme Kuramının bir alt kuramı olan Bilişsel Değerlendirme Kuramı, sosyal çevrenin içsel motivasyonu nasıl etkilediğini açıklayan ve dış kaynaklar tarafından verilen ödüllerin, cezaların ve geri bildirimlerin içsel motivasyona etkilerini ortaya koyar (Deci ve Ryan, 1985). Bilişsel Değerlendirme Kuramı, içsel motivasyonu azaltan, engelleyen veya iyileştiren koşullar ile ilgilenmektedir (Williams, Niemiec, Patrick, Ryan ve Deci, 2009).

Öz-belirleme kuramının bir diğer alt kuramı olan Temel Psikolojik İhtiyaçlar alt kuramına göre, bireyin tatmin edilmesi gereken üç önemli psikolojik ihtiyacı vardır. Bu temel psikolojik ihtiyaçlar yeterlik, özerklik ve ilişkili olmaktır. Bu üç temel psikolojik ihtiyacın tatmininin sağlandığı ortamlarda bireylerde özerk motivasyon oluştuğu

bilinmektedir (Duda, Milton, Appleton ve Braynt, 2018). Bir öğrenme ortamında bu üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanması, bireyin o ortamdaki eylemine ilişkin içsel motivasyonunu artırıp psikolojik iyi oluşuna olumlu katkı sağlamaktadır (Duda, Alvarez, Balaguer ve Castillo, 2012).

Spor bağlamına bakıldığında ise, antrenör davranış ve tutumlarının sporcuların motivasyonunu olumlu veya olumsuz biçimde etkilemesi beklenen bir durumdur (Duda ve Balaguer, 2017). Antrenörler antrenman ve yarışma süreçlerini planlayan, bu ortamlarda yönerge ve geri bildirim veren kişilerdir. Antrenörler sporcuların içsel motivasyonunu ve spora devam edip ilerlemeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilecek psikolojik bir ortam yaratmalıdırlar (Ames, 1992). Antrenör tarafından oluşturulan ortam, sporcuların özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını karşıladığında sporcuların o branşa içsel ilgi duymalarını sağlamaktadırlar (Duda ve diğerleri, 2018).

Başarı hedefi kuramı bireylerin başarıyı deneyimleyebilecekleri ortamlardaki rekabet algısını açıklayan bir kuramdır (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Bu kuram çerçevesinde sporda etkin olan sosyal çevrenin ortama bağlı özellikleri motivasyonel iklim olarak tanımlanmıştır (Duda, Appleton, Stebbings ve Balaguer, 2017). Motivasyonel iklim, sosyal kurumlar (aile, akranlar ve öğretmenler vb.) tarafından bireye hissettirilen başarı ve başarısızlık durumları ile ilgilidir. İkili modele göre motivasyonel iklim, görev (ustalık) veya ego odaklı olma durumuna göre ikiye ayrılır (Ames, 1992).

Görev iklimi, bireyler arası karşılaştırmadan ziyade görevlerdeki bireysel gelişime odaklanmaktadır. Ego iklimi, öğretmenin denetleyici konumda bulunduğu, öğrenciler arası rekabetin teşvik edildiği ve genel olarak yetenekli öğrencilerin ödüllendirildiği yapıdadır. Kelecek, Aşçı ve Altıntaş (2013) tarafından yapılan çalışmada algılanan ustalık (görev) ya da performans (ego) ikliminin, elit voleybolcularda motivasyon ve optimal performansın belirleyicisi olduğu belirlenmiştir.

Destekleyici ve kısıtlayıcı motivasyonel iklimin bireylerin motivasyonunu ve tepkilerini nasıl etkileyebileceği konusunda Duda (2013)'nın geliştirdiği model, Başarı Hedefi Kuramının (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984) önerdiği ego ve görev yapılarının yanı sıra Öz-Belirleme Kuramının (Deci ve Ryan, 1985) önerdiği üç temel psikolojik ihtiyacı bir çatı altında toplamaktadır. Duda (2013), her iki kuramı birleştirerek içsel motivasyonu ve görev odaklı iklimi güçlendirici bir iklim için yeni bir model ortaya koymuştur. Bu model, çevresel boyutlar arasındaki ilişkilere bakarak, antrenör tarafından oluşturulan motivasyonel iklimin temel özelliklerini her iki kuram perspektifinden birleştiren bir kavramsallaştırma içermektedir.

Duda'nın öne sürdüğü bu kavramsallaştırmada, antrenörün oluşturduğu motivasyonel iklim çok boyutludur ve bu iklimde antrenör sporcunun özerklik ihtiyacını destekleyici veya kısıtlayıcı olabilir. Bu model, antrenörün sporcularda teşvik ettiği görev ve ego yöneliminin, sporcuların temel psikolojik ihtiyaçları ve motivasyonu ile ilgili olduğunu göstermektedir (Duda ve diğerleri, 2017). Destekleyici (empowering) iklim, daha fazla görev odaklı, özerkliği destekleyen ve bireyi sosyal olarak destekleyici bir

ortamdır (Duda ve Appleton, 2016). Destekleyici bir spor ortamında ortak karar verme, fikir paylaşımı, bireysel öğrenme ve gelişim, eğlence, görevlerden zevk alma ve etkinliklerin sebeplerini anlamaya odaklanılır (Duda ve diğerleri, 2017). Kısıtlayıcı (disempowering) iklimde ise antrenörün davranışlarında ve tutumlarında yüksek düzeyde bireyler arası karşılaştırma ve sporcuların davranışlarını kontrol altına alma eğilimi vardır. Kısıtlayıcı bir spor ortamının antrenör iletişiminin tek yönlü olduğu, ödüllerin sporcuları dışsal motive ettiği, sporcular düşük performans sergilediğinde antrenörlerin soğuk ve umursamaz davrandığı, sporcular hata yaptığında ceza verme eğiliminde olduğu ortaya koyulmuştur (Duda, Appleton, Stebbings ve Balaguer, 2017).

Güçlü bir motivasyon kaynağı olan geri bildirim, öğrenmede hayati bir rol oynamaktadır (Koka ve Hein, 2003). Koka ve Hagger (2010)'e göre, geri bildirim, durum değerlendirmesi ve bilgilendirmenin motivasyonun temel öncelikleri olduğunu ortaya koymuşlardır. Deci ve Ryan (1985), öğretmenlerin öğrencilere verdiği geri bildirim türünün, öğrencilerin içsel motivasyon düzeyi üzerinde önemli bir etkisi olabileceğini belirtmişler. Stein, Bloom ve Gabiston (2012) ise antrenörlerin etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için her bir sporcuya bireysel olarak geri bildirim vermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Geri bildirim, öğrenciye başarı ve başarısızlık hakkında bilgi sağlayan, öğretmenin öğrencinin başardığını hissettiğini ya da başarısız olduğunu düşündüğünü bildiren sözlü ya da sözsüz bilgilerdir (Coleman ve Jussim, 1991). Koka ve Hein'e (2003) göre geri bildirim, olumlu sözel olmayan geri bildirim, olumsuz sözel olmayan geri bildirim, olumlu genel geri bildirim ve performans bilgisi olmak üzere dört türdür. Olumlu sözel olmayan geri bildirim, öğretmenin öğrencinin performansından memnun olduğunu gösteren başını aşağı yukarı sallama, gülümseme gibi hareket ve mimikleri ile ifade ettiği olumlu geri bildirimleri açıklar. Olumsuz sözel olmayan geri bildirim, öğretmenin öğrencinin performansından memnuniyetsizliğini hareket ve mimikleri ile ifade ettiği gözlerini döndürme, kaşlarını çatma, başını sağa sola çevirme gibi olumsuz geri bildirimleri açıklar. Olumlu genel geri bildirim, öğretmenin övgü, cesaretlendirme gibi genel olumlu sözel ifadelerini açıklar. Performans bilgisi ise performansı öncesi ve sonrası öğretmenin öğrencinin performansı hakkındaki teknik bilgi veren ifadelerini içerir (Kara, Kazak ve Aşçı, 2018).

Koka ve Hein (2003), öğrencilerin öğretmen tarafından sağlanan geri bildirim algılarını ve içsel motivasyon düzeylerini incelemişler ve genel olumlu geri bildirim verildiği öğrenme ortamının, içsel motivasyonun anlamlı bir belirleyicisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Koka ve Hein (2005), ortaokula giden öğrencilere verilen olumlu genel geri bildirim içsel motivasyonun yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Tilga, Hein ve Koka (2017) yaptıkları bir çalışmada yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaç tatmininin, algılanan öğretmen olumlu genel geri bildirimi ile içsel motivasyon arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Allen ve Howe (1998), spor ortamında hokey oyuncularından algılanan antrenör kaynaklı geri bildirim yeterlik algısı ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Pelletier, Séguin-Lévesque ve Legault'a (2002) göre öğrencilerin ortamın motivasyonel özelliklerine ilişkin algılarını, öğretmenlerin davranış şekli etkiler.

Literatürde öğretmen geri bildiriminin öğrencilerin algıladıkları motivasyonel iklim ile ilişkili olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin Erturan-İlker ve Aşçı (2019) olumlu geri bildirim içsel motivasyonu artırdığını, olumsuz geri bildirim ise içsel motivasyonu azalttığını ve algılanan yeterliğin içsel motivasyon ile geri bildirim arasında aracı değişken olduğunu belirlemişlerdir. Erturan-İlker (2014), beden eğitimi ders ortamında yaptığı çalışmada olumlu geri bildirim verdiği grupta öğrencilerin ustalık ve performans yaklaşımı başarı hedefleri ve ustalık motivasyonel iklim algılarının arttığını ve performans kaçınımı başarı hedefinin azaldığını; olumsuz geri bildirim ortamında ise ustalık ve performans yaklaşımı başarı hedefleri ve ustalık motivasyonel iklim algılarının azaldığını, performans kaçınımı motivasyonel iklim algısının arttığını ortaya koymuştur.

Koka ve Hagger (2010), öğrencilerin öğretmenleri tarafından olumlu geri bildirimler aldıkça, daha fazla yetkin, özerk ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkili olduklarını ve spor ortamına katılım süreçlerinin kendiliğinden gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Çalışmada yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının, algılanan olumlu genel geri bildirim ile özerk motivasyon arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini belirlemişlerdir. Geri bildirim özerk motivasyon üzerindeki etkisinin, yeterlilik ihtiyacı tatmini aracılığıyla sağlanabileceğini öne sürmüşlerdir. Badami, Vaez Mousavi, Wulf ve Namazizadeh (2011), bireylere verilen olumlu ve bilgi amaçlı geri bildirim yeterlilik algılarında artışa yol açtığını, bunun da bireylerin içsel motivasyonunu arttırdığını, olumsuz geri bildirim ise olumsuz yetkinlik bilgisi sağladığını ve bu nedenle içsel motivasyonu düşürdüğünü ortaya koymuşlardır. Deci ve Ryan (1985), antrenörlerin özerklik desteğinin, sporcuların özerk motivasyonu pozitif ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgu, düzeltici geri bildirim nedeniyle yeterlilik algılarının tehlikeye atıldığı durumlarda bile sporcuların içsel motivasyon için özerklik desteği sağlanmasının önemini vurgulamaktadır (Mouratidis ve Michou, 2011). Spor ortamında Weiss, Amorose ve Wilko (2009) sporcuların antrenörlerden gelen geri bildirimleri yorumlamasını etkileyebileceğini ve sonuç olarak sporcuların psikososyal tepkilerini etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Çalışmada daha düşük performans iklimi algılayan sporcularda, bilgi geri bildirimi, sporcuların yetkinlik, eğlence ve içsel motivasyon düzeyleriyle pozitif ilişkili bulunmuştur.

Spor ortamında algılanan antrenör geri bildiriminin, Öz-Belirleme Kuramı (Deci ve Ryan, 1985) perspektifinden yeterlik algısı üzerine etkisini araştıran çalışmalara (Allen ve Howe, 1998) ve Başarı Hedefi Kuramı (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984) perspektifinden motivasyonel iklim algısı üzerine etkisini araştıran çalışmalara (Weiss, Amorose ve Wilko, 2009; Stein, Bloom ve Gabiston, 2012) rastlanmaktadır. Diğer yandan, beden eğitimi ders ortamında öğretmen geri bildiriminin, Öz-Belirleme Kuramı (Deci ve Ryan, 1985) perspektifinden öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerine etkisi (Koka ve Hein, 2003) ve geri bildirim ve içsel motivasyon arasındaki bu ilişkiye yeterlik algısının aracı rolünü (Erturan-İlker ve Aşçı, 2019) araştıran çalışmalara rastlanırken, Başarı Hedefi Kuramı (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984) perspektifinden motivasyonel iklim algısına etkisini (Erturan-İlker, 2014) ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak Duda'nın (2013) kavramsallaştırmasına göre her iki kuramı birleştirerek bu etkileri birlikte egzersiz ortamında araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle

algılanan eğitimci geri bildiriminin egzersiz ortamının kısıtlayıcı ve destekleyici motivasyonel ikliminde yarattığı etkiler bilinmemektedir. Literatürdeki bu eksiklikten yola çıkılarak bu çalışma, yaz spor okullarında eğitimci kaynaklı geri bildirim, destekleyici ve kısıtlayıcı motivasyonel iklim üzerine yordayıcı etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Yöntem

Bu araştırma, öğrencilerin yaz spor kurslarında algıladıkları eğitimci geri bildirimini eğitimci kaynaklı destekleyici ve kısıtlayıcı motivasyonel iklim üzerine yordayıcı etkisini belirlemeye yönelik betimsel ve kesitsel bir araştırmadır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmaya Denizli ilinde bulunan 24 farklı yaz spor okuluna devam etmekte olan 679 katılımcı (315 kız, 364 erkek; yaş aralığı 11-17; yaş $X=13,13$ yıl) gönüllü olarak katılmıştır. Farklı yaz spor okullarında görev yapan toplam 38 eğitimcinin kurs ortamındaki öğrencilerinden veri toplanmıştır. Tablo 1’de araştırma grubunun cinsiyet ve spor branşına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma grubunun cinsiyet ve spor branşına göre dağılımı

Brans	Kız	Erkek	Toplam
Yüzme	40	34	74
Basketbol	34	92	126
Futbol	1	166	167
Taekwondo	24	15	39
Voleybol	178	12	190
Güreş	0	25	25
Tenis	12	1	13
Hokey	10	4	14
Diğer	16	15	31
Toplam	315	364	679

Veri Toplama Araçları

Algılanan öğretmen geri bildirim ölçeği: Koka ve Hein (2003) tarafından öğrencilerin algıladıkları öğretmen geri bildirimini belirlemek için geliştirilmiştir ve öğrencilere kendi performanslarından sonra öğretmenlerinin hangi tür geri bildirimler sağladığını ölçmektedir. Ölçek, olumlu sözel olmayan geri bildirim (üç madde), olumsuz sözel olmayan geri bildirim (üç madde), olumlu genel geri bildirim (dört madde) ve performans bilgisi (dört madde) olmak üzere dört boyut ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, beşli Likert tipinde değerlendirilmektedir. Olumlu sözel olmayan geri bildirim örnek olarak “Antrenörüm yüksek performans sergilediğimde alkışlar”, olumsuz sözel olmayan geri bildirim örnek olarak “Antrenörüm düşük performans sergilediğimde kaşlarını çatarak bakar”, olumlu genel bildirim “Performansım antrenör tarafından sıklıkla övülür”, performans bilgisine örnek olarak “Antrenörüm performansımın hemen sonrasında beni bilgilendirir” maddeleri verilebilir.

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Kara, Kazak ve Aşçı (2018) tarafından yapılmıştır. Yapı geçerliğine ilişkin bulgular, orijinal ölçeğin dört faktör yapısıyla tutarlı bulunmuştur [$\chi^2/sd = 2,81$; 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. Bu araştırma verisi ile alt boyutlar için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları 0,70 ile 0,73 arasında değişmektedir.

Antrenör kaynaklı destekleyici ve kısıtlayıcı güdüsel iklim ölçeği: Appleton, Ntoumanis, Quested, Viladrich ve Duda (2016) tarafından Duda (2013)'nın çok boyutlu kavramsallaştırması temel alınarak geliştirilmiştir. Ölçek 17 destekleyici ve 17 kısıtlayıcı iklim olmak üzere toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi değerlendirmeye sahip ölçek, görev iklimi, ego iklimi, özerklik desteği, sosyal destek ve kontrol olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin görev iklimi, özerklik desteği ve sosyal destek alt boyutlarının ortalamasından destekleyici iklim boyutu, ego iklimi ve kontrol alt boyutlarının ortalamasından ise kısıtlayıcı iklim boyutu elde edilmektedir (Duda ve Appleton, 2016).

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Gözmen-Elmas, Keskin-Akın ve Aşçı (2018) tarafından yapılmıştır. Görev iklimi alt boyutundaki maddelere örnek olarak "Antrenörüm, yeni beceriler denemeleri için oyuncuları cesaretlendirdi", sosyal destek alt boyutundaki maddelere örnek olarak "Antrenörüm, oyuncuları sadece sporcu olarak değil, insan olarak da takdir etti", özerklik desteği alt boyutundaki maddelere örnek olarak "Antrenörüm, oyunculara tercihler ve seçenekler sundu", ego iklimi alt boyutundaki maddelere örnek olarak "Antrenörüm, sadece müsabaka sırasında en iyi performans gösteren oyuncuları övdü" ve kontrol alt boyutundaki maddelere örnek olarak "Antrenörüm, oyuncuların spor dışı yaşamlarındaki hallerine müdahale etmeye çalıştı" maddeleri verilebilir. Bu araştırma verisi ile alt boyutlar için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları 0,74 ile 0,81 arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları, yaz spor okullarının yöneticilerinden, eğitmenlerden, katılımcılardan ve katılımcı velilerinden gerekli izinler alındıktan sonra ders ortamında uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, ölçeklere ilişkin gerekli açıklamalar yapılmış, verilerin yalnızca araştırma amaçlı kullanılacağı ve diledikleri an çalışmadan çekilebilecekleri açıklanmıştır. Veri toplama, Helsinki Bildirgesi (World Medical Association, 2008) prensiplerine uygun olarak gerçekleştirilmiş, ölçekler isimsiz olarak doldurulmuş ve veri toplama ortamında eğitmenlerin yer almaması sağlanmıştır. Katılımcıların ölçekleri uygulamaları yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi:

Verilerin analizi için betimsel istatistikler ve adimsal çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Tanımlayıcı değerler tablosu

Değişkenler	X	Ss	Skewness	Kurtosis
Olumlu sözel olmayan geri bildirim	3,813	0,796	-,447	-0,138
Olumlu genel geri bildirim	3,130	0,707	,025	0,197
Olumsuz sözel olmayan geri bildirim	2,633	1,021	,173	-0,760
Performans bilgisi	3,931	0,792	-,642	0,201
Görev yönelimi	4,303	0,623	-,789	2,469
Özerklik desteği	4,178	0,638	-,922	1,480
Sosyal destek	4,190	0,747	-,959	0,788
Ego yönelimi	2,431	0,820	,511	-0,136
Kontrol	2,307	0,700	,601	0,099
Destekleyici motivasyonel iklim	4,222	0,601	-,877	2,234
Kısıtlayıcı motivasyonel iklim	2,370	0,710	,639	-0,005

Çalışmada yer alan tüm değişkenlerin skewness değerlerinin -1 ile 1 aralığında, kurtosis değerlerinin ise -3 ile 3 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdikleri görülmektedir (Karagöz, 2016). Destekleyici motivasyonel iklimin yordayıcılarını tespit etmek amacıyla yapılan adımsal çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Destekleyici motivasyonel iklimin yordayıcılarına ilişkin adımsal çoklu regresyon tablosu

Model 1	β	T	p
Performans bilgisi	,428	17,041	,000*
$R^2=0,32, \Delta R^2=0,32, F_{(1,593)}=290,403, p=0,00$			
Model 2			
Performans bilgisi	,334	11,018	,000*
Olumlu sözel olmayan geri bildirim	,163	5,350	,000*
$R^2=0,36, \Delta R^2=0,36, F_{(1,592)}=166,273, p=0,00$			
Model 3			
Performans bilgisi	,328	10,852	,000*
Olumlu sözel olmayan geri bildirim	,171	5,619	,000*
Olumsuz sözel olmayan geri bildirim	-,053	-2,707	,007*
$R^2=0,37, \Delta R^2=0,37, F_{(1,591)}=114,475, p=0,00$			

* $p<0,05$

Tablo 3'de yer alan verilere bakıldığında destekleyici motivasyonel iklimi açıklamada performans bilgisi, tek başına pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcı değişkendir ve destekleyici motivasyonel iklimin toplam varyansını tek başına %32 oranında açıklamaktadır. Modele olumlu sözel olmayan geri bildirim eklendiğinde, destekleyici motivasyonel iklim %36 oranında açıklanmaktadır. Son olarak modele olumsuz sözel olmayan geri bildirim eklendiğinde destekleyici motivasyonel iklim %37 açıklanmaktadır ve olumsuz sözel olmayan geri bildirim negatif bir yordayıcı iken performans bilgisi ve olumlu sözel olmayan geri bildirim pozitif yordayıcılardır. Kısıtlayıcı motivasyonel iklimin yordayıcılarını tespit etmek amacıyla yapılan adımsal çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kısıtlayıcı motivasyonel iklimin yordayıcılarına ilişkin adımsal çoklu regresyon tablosu

Model 1	β	t	p
Olumsuz sözel olmayan geri bildirim	,608	18,448	,000*
$R^2=0,37, \Delta R^2=0,37, F_{(1,581)} = 340,317, p = 0,00$			
Model 2			
Olumsuz sözel olmayan geri bildirim	,605	18,613	,000*
Performans bilgisi	-,133	-4,106	,000*
$R^2=0,39, \Delta R^2=0,39, F_{(2,580)} = 183,232, p = 0,00$			
Model 3			
Olumsuz sözel olmayan geri bildirim	,586	18,179	,000*
Performans bilgisi	-,190	-5,556	,000*
Olumlu genel geri bildirim	,159	4,618	,000*
$R^2=0,41, \Delta R^2=0,41, F_{(3,579)} = 133,545, p = 0,00$			

* $p < 0,05$

Tablo 4’de yer alan verilere bakıldığında kısıtlayıcı motivasyonel iklimi açıklamada olumsuz sözel olmayan geri bildirim tek başına pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcı değişkendir ve destekleyici motivasyonel iklimin toplam varyansını tek başına %37 oranında açıklamaktadır. Modele performans bilgisi eklendiğinde, kısıtlayıcı motivasyonel iklim %39 oranında açıklanmaktadır. Son olarak modele olumlu genel geri bildirim eklendiğinde kısıtlayıcı motivasyonel iklimin toplam varyansının %41 açıklandığı görülmektedir ve performans bilgisi negatif bir yordayıcı iken olumsuz sözel olmayan geri bildirim ve olumlu genel geri bildirim pozitif yordayıcılardır.

Tartışma

Görev yönelimi, özerklik desteği ve sosyal destek alt boyutlarının ortalamasından elde edilen destekleyici motivasyonel iklimi açıklamada, performans bilgisinin ve olumlu sözel olmayan geri bildirim pozitif, olumsuz sözel olmayan geri bildirim ise negatif yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Performans bilgisinin destekleyici motivasyonel iklimin pozitif yordayıcısı olmasının nedeninin, eğitmenin performanstan önce veya sonra öğrenciyi bilgilendirmesi ile öğrencinin hatalı ya da doğru yaptığı hareket bölümlerini öğrenmesi, böylece de yeterlilik ihtiyacı tatmininin artmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde olumlu sözel olmayan geri bildirim ile öğrencinin eğitmenden alkış, gülümseme gibi sözel olmayan yollardan olumlu geri bildirim alması, öğrencide yeterlilik algısını artırmış olabilir. Deci ve Rayn (1985), öğrenci performanslarına cevap olarak verilen olumlu bilgiye dayalı geri bildirim, artan yeterlilik algıları ve buna bağlı olarak içsel motivasyonda bir artışla sonuçlandığını açıklamışlardır. Koka ve Hein (2013), hem algılanan olumlu genel geri bildirim hem de algılanan performans bilgisinin içsel motivasyon, algılanan yetkinlik, algılanan ilgi ve algılanan çaba ile pozitif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin olumlu genel geri bildirim vermelerinin, bireyin içsel motivasyonunu ve algılanan yeterlilik, algılanan ilgi gibi bileşenlerinin geçerli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Koka ve Hein (2005), algılanan olumlu ve bilgilendirici geri bildirimlerin sıklığının, içsel motivasyon düzeyinin yüksek olması ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Aşçı ve Erturan-İlker (2018),

performans bilgisi geri bildirim ve olumlu sözel olmayan geri bildirim öğrencilerin yeterlilik algısını artırdığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada yeterlilik algısı artan öğrenciler, daha çok çaba harcayarak bireysel gelişimlerine odaklanmış olabilirler ve buna bağlı olarak da görev yönelimi ile özerklik desteği algıları artmış olabilir.

Çalışmada olumsuz sözel olmayan geri bildirim destekleyici motivasyonel iklimin negatif yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bunun nedeni, olumsuz sözel olmayan geri bildirim yapısındaki kızarak bakma, kaşları çatma, başı sağa sola sallama gibi onaylamama içeren hareketlerin öğrencide yetersizlik duygusunu oluşturması olabilir. Böylece de öğrenciler ortamı destekleyici değil, kısıtlayıcı olarak algılamış olabilir. Koka ve Hein (2005), spor ortamında olumsuz sözel olmayan geri bildirim destekleyici motivasyonel iklim oluşturmadığını, bu geri bildirim öğretmenin memnun olmadığını belli etmesini içermesi, öğrencilerde korku ve baskı yarattığını belirtmişlerdir.

Çalışmada ego yönelimi ve kontrol alt boyutlarının ortalamasından elde edilen kısıtlayıcı motivasyonel iklimin, olumsuz sözel olmayan geri bildirim ve olumlu genel geri bildirim tarafından pozitif açıklandığı, performans bilgisi tarafından negatif açıklandığı görülmüştür. Olumsuz sözel olmayan geri bildirimde eğitmen, öğrencinin performansından memnun olmadığını sözel olmayan yollardan gösterir (Koka, 2005). Bu tek taraflı iletişim öğrencinin temel psikolojik ihtiyaçlarını tehdit eder. Çünkü, Bartholomew, Ntoumanis ve Thogersen-Ntoumani'ye göre (2010), kısıtlayıcı iklimde öğrenci kendini ifade edemez. Bu çalışmada katılımcıların, davranışlarını tamamen eğitmenine göre düzenlemesi, yani dışsal bir kaynak tarafından davranışlarının belirlenmesi, ortamı kısıtlayıcı algılamasını sağlamış olabilir. Olumlu genel geri bildirimde eğitmen sözel olarak ortamda bireylere o performansta iyi olduklarını sözel olarak ifade etmiştir. Bu durumda öğrencilerin birbirlerinin performansları hakkında öğretmenin değerlendirmesini duyması, bireyler arasında rekabete yol açmış ve kısıtlayıcı motivasyonel iklim algısı oluşturmuş olabilir. Koka ve Hein (2005), şarta bağlı olmayan olumlu genel geri bildirim içsel motivasyonu arttırmayabileceğini belirtmişlerdir.

Performans bilgisi ve olumlu sözel olmayan geri bildirim, öğrencinin performansı hakkında bilgilendirilmesi, eğitmenin öğrencinin performansından memnun olduğu bilgisini içermesi nedeniyle öğrenci, performansını artırabilmek için yeterli bilgiye ulaşabilir, göreve odaklanabilir böylece de başarıma hissini tadabilir. Ancak kısıtlayıcı motivasyonel iklim bu davranış biçimlerinin desteklediği bir ortam olmadığı için bu geri bildirimlerin verilmesindeki azalma, kısıtlayıcı motivasyonel iklim algısını artırmıştır. Bartholomew, Ntoumanis ve Thogersen-Ntoumani (2010), yaptıkları çalışmada kişilerarası iletişimde daha fazla kontrol sahibi olan bir antrenörün, sporcularla etkileşime girdiğinde baskıcı, zorlayıcı ve korkutucu olma eğiliminde olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada birkaç sınırlılık bulunmaktadır. Bunlardan ilki, algılanan eğitmen geri bildirim, destekleyici ve kısıtlayıcı motivasyonel iklimin öğrenci algılarına göre ölçülmesidir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda objektif gözlem araçları kullanılarak

eğitmenlerin verdikleri geri bildirimlerin tipi, sıklığı ve oluşturdukları motivasyonel iklim objektif olarak ölçülebilir. İkinci sınırlılık, çalışmaya psikolojik arabulucuların dahil edilmemesidir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda temel psikolojik ihtiyaçlar eklenerek çalışmaya geri bildirim hangi psikolojik mekanizmaları tetiklediği incelenebilir.

Sınırlılıklara rağmen eğitmenlerin yaz spor okullarında oluşturdukları motivasyonel iklimin öğrencilerdeki psikolojik etkilerini ve eğitim ortamını nasıl algıladıklarını ortaya koyması bakımından bu çalışma spor okulları için önemli bilgiler sağlamaktadır. Eđitmenler gençlerin motivasyonlarını kaybetmelerine, kendilerini daha kötü hissetmelerine ve yaptıkları spor hakkında olumsuz düşünmelerine neden olabildikleri durumlar göz önüne alındığında, bu çalışmadan elde edilen sonuçlar önemlidir. Sonuçlar sözel olmayan olumlu geri bildirim öğrenme ortamının motivasyonel iklimini istendik yönde değiştirdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle belirli bir spor branşına ait becerilerin öğretilmesine ve öğrencilerin keyifli vakit geçirmesine odaklanılan yaz spor okullarında eğitmenlerin öğrencilerine verdikleri sözel ve sözel olmayan tüm geri bildirimlerin olumlu yönlü olmasına odaklanmaları önerilmektedir. Önemli olarak, geri bildirim içeriği bilgilendirici olmalı, özerklik destekleyici bir şekilde sunulmalıdır. Bunun yanında, olumsuz sözel olmayan geri bildirim kısıtlayıcı motivasyonel iklim algısını artırdığı ve destekleyici motivasyonel iklim algısını düşürdüğü için eğitmenlerin olumsuz geri bildirimden kaçınmaları, öğrencilerinin performanslarından memnun olmadıkları durumlarda bunu, öğrencinin performansını nasıl daha iyi hale getirebileceğine dair performans bilgisi vermeleri önerilmektedir.

Yazıřma Adresi (Corresponding Address):

Ayşe Özge DALDAŐ

Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, DENİZLİ

ORCID: 0000-0002-3970-6225

E-posta: ayseozge0312@gmail.com

Kaynaklar

1. **Allen, J. ve Howe, B. L.** (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(3), 280-299.
2. **Ames, C.** (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
3. **Appleton, P. R., Ntoumanis, N., Quested, E., Viladrich, C. ve Duda, J. L.** (2016). Initial validation of the coach-created empowering and disempowering motivational climate questionnaire (EDMCQ-C). *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 53-65.
4. **Aşçı, F. H. ve Erturan-İlker, G.** (2018). Algılanan öğretmen geribildirim ve güdülme ikliminin beden eğitimi ve spor derslerinde zevk alma ve güdülenme üzerine yordayıcı etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 123-138.
5. **Badami, R., Vaez Mousavi, M., Wulf, G. ve Namazizadeh, M.** (2011). Feedback after good versus poor trials affects intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82, 360-364.
6. **Bartholomew, K., Ntoumanis, N. ve Thøgersen-Ntoumani, C.** (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 193-216.
7. **Coleman, L. M., Jussim, L. ve Isaac, J. L.** (1991). Black students' reactions to feedback conveyed by white and black teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 21(6), 460-481.
8. **Deci, E. L. ve Ryan, R. M.** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing.
9. **Duda, J. L.** (2013). The conceptual and empirical foundations of empowering coaching™: How the stage was set for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 311-318.
10. **Duda, J. L. ve Balaguer, I.** (2017). Coach-Created motivational climate. In S. Jowett ve D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (s. 117-130). Campaign: Human Kinetic.
11. **Duda, J. L., Alvarez, M. S., Balaguer, I. ve Castillo, I.** (2012). The Coach-Created motivational climate, young athletes' well-being, and intentions to continue participation. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 6, 166-179.
12. **Duda, J. L., Appleton, P., Stebbings, J. ve Balaguer, I.** (2017). Towards more empowering and less disempowering environments in youth sport. In C. J. Knight, C. G. Harwood ve D. Gould (Eds.), *Sport Psychology for Young Athletes* (s. 81-94), New York: Routledge.
13. **Duda, L. J. ve Appleton, P.** (2016). Empowering and disempowering coaching climates: conceptualization, measurement considerations, and intervention implication. In M. Raab, P. Wylleman, R. Seiler, A.-M. Elbe ve A. Hatzigeorgiadis (Eds.), *Perspectives from Exercise Psychology* (s. 373-378). London: Academic Press.
14. **Duda, L. J., Milton, D., Appleton, P. ve Braynt, A.** (2018). Initial validation of the teacher-created empowering and disempowering motivational climate questionnaire in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 340-351.
15. **Dweck, C. S.** (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
16. **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.
17. **Erturan-İlker, G. ve Aşçı, H.** (2019). Beden eğitiminde öğretmen geri bildiriminin rolü: aracı değişken olarak motivasyonel iklim. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 34(2), 372-386.

18. Gözmen-Elmas, A., Keskin-Akın, N. ve Aşçı, F. H. (2018). Antrenör kaynaklı destekleyici ve kısıtlayıcı güdüsel iklim ölçeği'nin türk adolesan sporcuları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sportmetre*, 16(3), 61-80.
19. World Medical Association. (2008). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. Erişim adresi: <http://www.wma.net/e/policy/b3.htm>.
20. Kara, F. M., Kazak, F. Z. ve Aşçı, F. H. (2018). Algılanan öğretmen geri bildirim ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 29(2), 79-86.
21. Karagöz, Y. (2016). SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler. Ankara: Nobel Yayıncılık.
22. Keleşek, S., Altıntaş, A. ve Aşçı, H. F. (2013). Sporcuların karar verme stillerinin belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 21-27.
23. Koka, A. ve Hagger, M. S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 74-86.
24. Koka, A. ve 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.
25. Koka, A. ve Hein, V. (2005). Motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 91-106.
26. Mouratidis, A. ve Michou, A. (2011). Perfectionism, self-determined motivation, and coping among adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(4), 355-367.
27. Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. ve 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.
28. Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames ve C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation (s. 39-73)*. New York: Academic Press.
29. Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. ve Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
30. Stein, J., Bloom, G. A. ve Sabiston, C. M. (2012). Influence of perceived and preferred coach feedback on youth athletes' perceptions of team motivational climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 484-490.
31. Tilga, H., Hein, V. ve Koka, A. (2017). Measuring the perception of the teachers' autonomy-supportive behavior in physical education: Development and initial validation of a multi-dimensional instrument. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 21(4), 244-255.
32. Weiss, M. R., Amorose, A. J. ve Wilko, A. M. (2009). Coaching behaviors, motivational climate, and psychosocial outcomes among female adolescent athletes. *Pediatric Exercise Science*, 21(4), 475-492.
33. Williams, G. C., Niemiec, C. P., Patrick, H., Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2009). The importance of supporting autonomy and perceived competence in facilitating long-term tobacco abstinence. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(3), 315-324.
34. Yang, L. ve Mok, M. M. C. (2018, December). Perceived usefulness of teacher feedback, school engagement, and psychological well-being of Chinese students: The self-system processes perspective. *Paper presented at the Hong Kong Educational Research Association (HKERA)*, Hong Kong, China.