T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK ÖZERKLİK DESTEĞİ EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Duygu KANDEMİRCİ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA

İzmir, 2018

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

SINIF ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK ÖZERKLİK DESTEĞİ EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Duygu KANDEMİRCİ

JÜRİ ÜYELERİ

Doç. Dr. Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA (Danışman)

Jüri Üyesi
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN

Jüri Üyesi
Prof. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ

Jüri Üyesi
Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

Jüri Üyesi
Doç. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI

İZMİR-2018

T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DOKTORA
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : **Duygu Kandemirci**

Numarası : **92100004951**

Anabilim Dalı : **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı**

Tez Başlığı (Türkçe) : **Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın Etkililiği'nin İncelenmesi**

Tez Başlığı (İngilizce) : **Examining the Effectiveness of a Teacher Training Program on Autonomy Support**

Tez Savunma Tarihi : **02.03.2018**

Tez Başlığı Değişikliği **Varsa Yeni Başlık:**

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Süleyman Doğan
Karar : O Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza : .....

Jüri Üyesi (Tez İzleme Komitesi Üyesi)

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Zeynep Cihangir Çankaya
Karar : O Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza : .....

Jüri Üyesi (Tez İzleme Komitesi Üyesi)

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Aslı Uz Baş
Karar : O Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza : .....

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Dilek Yelda Kağnıcı
Karar : O Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza : .....

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Abbas Türnüklü
Karar : O Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza : .....

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle O
Oy çokluğuyla O

Başarılıdır	**Düzeltilmelidir**	**Başarısızdır**
✓		

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Özerklik Desteği Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi adlı doktora tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Duygu KANDEMİRCİ

Duygu K.

Yurdam’a; tozpembe sakura çiçeğime,

Hiç bitmeyecek bir özlemle…

ÖNSÖZ

Bir Afrika atasözü, “bir çocuğun büyümesi koca bir köyü gerektirir” der. Bu tezin büyüyüp olgunlaşması da sayısız insanın emeği, desteği ve cesaretlendirmesi ile gerçekleşti.

Üç yıl önce avcuma bir tohum bırakıp onu büyütebileceğime inanmamı sağlayan, içsel motivasyonumu bana fark ettiren ve bu tezin her aşamasında izi, emeği olan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA’ya, tüm yoğunluğu içinde bana ayırdığı vakitler için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimime başladığım günden tez savunma sürecimin sonuna dek engin bilgi birikiminden ve görüşlerinden hep çok yararlandığım değerli hocam Sayın Prof. Dr. Süleyman DOĞAN’a, tez komitemde ve tez jürimde yer alarak bu tezin sağlıklı gelişmesini nasıl sağlayabileceğime ilişkin değerli fikirlerini tüm süreç boyunca benimle içtenlikle paylaşan Sayın Prof. Dr. Aslı Uz BAŞ’a; doktora eğitimim süresince desteğini hep hissettiğim ve akademisyenliğine hayranlık duyduğum, tez jürimde yer alarak araştırmamı bütünleştirmeme önemli katkı sağlayan Sayın Doç. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI’ya; değerli görüşlerini paylaşarak bu araştırmanın son şeklini almasında büyük katkısı olan Sayın Prof. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ’ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın birçok adımında, deneysel tasarımdan ölçüm yöntemlerine, ölçek uyarlama sürecinden nicel ve nitel analizlere kadar birçok gerekçeyle kapılarını aşındırdığım, beni her defasında aynı güleryüzle karşılayan dğerli hocalarım Doç. Dr. Tahsin Oğuz BAŞOKÇU, Doç. Dr. Makbule BAŞBAY, Yrd. Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL, Yrd. Doç. Dr. Serkan DENİZLİ, Yrd. Doç. Dr. Barış YAKA, Öğr. Gör. Dr. Hanife KAHRAMAN, Doç. Dr. Mine ALADAĞ, Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN ve Doç. Dr. Hakan ATILGAN’a ilgileri ve destekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Psikoloji eğitimim süresince ve sonrasında verdiği tüm destekle mesleğimi hakkıyla sürdürme sorumluluğunu almamda büyük emekleri olan; o uzaklara gittikten sonra bile ilahi bir dokunuşuyla araştırmamın çehresini değiştiren, yeri doldurulamaz hocam merhum Prof. Dr. Nuri BİLGİN’e anısı önünde eğilerek şükranlarımı sunarım.

Hayatımın dönüm noktalarında, tıkanıp kaldığım zamanlarda çözülmeme ve devam etmeme vesile olan değerli hocalarım Prof. Dr. Nalan KALKAN OĞUZHANOĞLU ve Prof. Dr. Figen ATEŞCİ'ye ve psikodrama grup arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın tüm adımlarında desteğini hep hissettiğim, tüm sürecimde benimle olan sevgili arkadaşım Araş. Gör. Fatma KOCAAYAN'a çok teşekkür ederim. Akademik bakışını ve bilgi birikimini hep örnek aldığım Uzm. Psk. Suna SOYDAN ALPASLAN'A çok teşekkür ederim. Her sorumda ve sorunumda yardımlarını benden esirgemeyen değerli arkadaşlarım Araş. Gör. Betül MEYDAN, Araş. Gör. Burcu PAMUKÇU, Araş. Gör. Melike KOÇYİĞİT, Dr. Psk. Dan. Nergis CANBULAT ve Araş. Gör. Elif Kübra DEMİR'e çok teşekkür ederim.

Bu araştırmada gönüllü olarak yer alan, içtenlikle katılım sağlayan öğretmen ve öğrencilere ilgi ve destekleri için çok teşekkür ederim. Bütün doktora sürecim boyunca beni destekleyen sınıf arkadaşlarıma ve iş arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Tüm sabrı ve sıcaklığıyla beni başaracağıma inandıran, yaşadığım her sıkıntıda bana yapıcı çözümler sunan sevgili Onur BAYIZ'a çok teşekkür ederim.

Ve ailem.. Akademik ve motivasyonel desteğini dünyanın öbür ucundan bile hep hissettiğim biricik küçük kardeşim ve meslektaşım Dr. Psk. Birsu KANDEMİRCİ'ye, kendisinden aldığım tüm destekle bu araştırmaya cesaret edebildiğim canım ablam Ebru KANDEMİRCİ SEVİM'e, herdaim uzakları yakın eden canım ablam Arzu KANDEMİRCİ CİHANGİR'e, bir doktora öğrencisinin hayal bile edemeyeceği koşulları yıllar boyu bana sağlayan canım annem Gevher KANDEMİRCİ'ye ve hem öğretmen hem baba olarak hayattaki idolüm olan canım babam Yılmaz KANDEMİRCİ'ye hayatımdaki varlıkları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER iii

TABLOLAR LİSTESİ viii

ŞEKİLLER LİSTESİ x

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Cümlesi 10

1.2. Denenceler ve Alt Problemler 11

1.3. Sayıltılar 11

1.4. Sınırlılıklar 12

1.5. Tanımlar 12

1.6. Araştırmanın Önemi 13

BÖLÜM II 15

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR 15

2.1. Pozitif Psikoloji 15

2.2. Öz-Belirleme Kuramı 17
2.2.1. Öz-Belirleme Kavramı 20
2.2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar 24
2.2.2.1. Özerklik (Autonomy) 27
2.2.2.2. Yeterlik (Competence) 32
2.2.2.3. İlişkili Olma (Relatedness) 34
2.2.3. Psikolojik İhtiyaç Doyumu 37
2.2.3.1. Özerklik Desteği 41

2.2.3.2. Yeterlik Desteği (Yapılandırma) 44
2.2.3.3. İlişkili Olma Desteği (Kişiler Arası Katılım) 48
2.2.4. Psikolojik İhtiyaç Doyumu ve Sınıf İklimi 51
2.2.5. Öz-Belirleme ve Motivasyon 54
2.2.5.1. Amotivasyon (Motivasyonsuzluk) 62
2.2.5.2. Dışsal (Extrinsic) Motivasyon 63
2.2.5.3. İçe Alınmış (Introjected) Dışsal Motivasyon 64
2.2.5.4. Özdeşimle (Identified) Dışsal Motivasyon 65
2.2.5.5. Bütünleştirilmiş (Integrated) Dışsal Motivasyon 66
2.2.5.6. İçsel (Intrinsic) Motivasyon 68

2.3. İlgili Araştırmalar 76
2.3.1. Öz-Belirleme Kuramı'na İlişkin Eğitim Alanında Yurt dışında Gerçekleştirilen Bazı Araştırmalar 76
2.3.2. Özerklik Desteği Eğitimi Müdahale Programlarının Etkililiğine İlişkin Bazı Araştırmalar 82
2.3.3. Öz-Belirleme Kuramı'na İlişkin Eğitim Alanında Ülkemizde Gerçekleştirilen Bazı Araştırmalar 85

BÖLÜM III 92

YÖNTEM 92

3.1. Araştırma Modeli 92

3.2. Çalışma Grubu 94
3.2.1. Katılımcılar 94
3.2.1.1. Nicel Verinin Toplandığı Çalışma Grubu 94
3.2.1.2. Nitel Verinin Toplandığı Çalışma Grubu 95

3.3. Veri Toplama Araçları 95
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 96
3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları 96
3.3.2.1. İlköğretim Birinci Kademede Eğitimde Motivasyon Ölçeği (EMÖ) 96
3.3.2.2. Öğrenme İklimi Ölçeği (Learning Climate Questionnaire) 97
3.3.3. Nitel Veri Toplama Araçları 98
3.3.3.1. Öğrenci Günlükleri 99
3.3.3.2. Öğretmen Bireysel Görüşme Formu 101
3.3.3.3. Araştırmacı Günlüğü ve Video Kayıtları 102

3.4. Deneysel İşlem 103

3.4.1. Sınıf Öğretmenleri'ne Yönelik Özerklik Desteği Eğitim Programı 104
3.4.2. Konsültasyon Oturumları 110
3.4.3. Süpervizyon Süreci 111

3.5. Verilerin Toplanması 113
3.5.1. Nicel Verilerin Toplanması 113
3.5.2. Nitel Verilerin Toplanması 114
3.5.2.1. Öğrenci Günlüklerinin Toplanması 114
3.5.2.2. Öğretmen Bireysel Görüşmeleri 115

3.6. Verilerin Analizi 115
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi 115
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi 116
3.6.2.1. Öğrenci Günlüklerinin Analizi 116
3.6.2.2. Öğretmen Bireysel Görüşmelerinin Analizi 118
3.6.2.3. Nitel Verinin Güvenirlik ve Geçerliğinin Sağlanabilmesine Yönelik Alınan Önlemler 120

3.7. Araştırmacının Rolü 122

BÖLÜM IV 124

BULGULAR 124

4.1. Nicel Bulgular 124
4.1.1. Öğrencilerin Algılanan Özerklik Desteği Düzeylerine İlişkin Bulgular 128
4.1.2. Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular 130

4.2. Nitel Bulgular 133
4.2.1. Öğrenci günlükleri 133
4.2.1.1. Günlüklerden Elde Edilen Tema ve Kodların İncelenmesi 139
4.2.1.1.1. İhtiyaç Doyumu 139
4.2.1.1.1.1. Algılanan Özerklik Desteği 139
4.2.1.1.1.2. Algılanan Yeterlik Desteği 142
4.2.1.1.1.3. Algılanan İlişkili Olma Desteği 145
4.2.1.1.2. Sınıf İklimi 148
4.2.1.1.3. Motivasyon 150
4.2.2. Deney Grubu Öğretmenlerinin, Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın Etkililiğine İlişkin Görüşleri 154
4.2.2.1. Katkı 156
4.2.2.1.1. Öğretmene katkı 156

4.2.2.1.2. Öğrencilere Katkı 164
4.2.2.1.3. Gereklilik 167
4.2.2.2. Öğretme-Öğrenme Süreci 168
4.2.2.2.1. Eğitimin Programı'nın yürütülüşü 169
4.2.2.2.2. Uygulama zorlukları 171
4.2.2.2.3. Öneriler 172

BÖLÜM V 174

TARTIŞMA VE SONUÇLAR 174

5.1. Tartışma ve Yorum 174
5.1.1. Nicel Bulguların Tartışılması ve Yorumu 175
5.1.1.1. Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu 176
5.1.1.2. Öğrencilerin Algılanan Özerklik Desteği Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu 179
5.1.2. Nitel Bulguların Tartışılması ve Yorumu 181
5.1.2.1. Öğrencilerin Özerklik Desteği Eğitim Programı'na Katılan Öğretmenleriyle Deneyimlerinin Tartışılması ve Yorumu 181
5.1.2.2. Öğretmen Bireysel Görüşmelerinin Tartışılması ve Yorumu 189

5.2. Sonuç ve Öneriler 198

KAYNAKÇA 205

EKLER 260

EK 1: ÖĞRENCİ GÜNLÜK FORMU 260

EK 2: ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİ İÇİN BİLGİLENDİRME FORMU 261

EK 3: ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMI BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU 262

EK 4: ÖĞRETMEN NİTEL GÖRÜŞME FORMU 266

EK 5: ÖZERKLİK DESTEĞİ EĞİTİMİ DENECEL PROGRAMI 270

EK 6: ÖLÇEK FORMU 275

ÖZGEÇMİŞ 280

ÖZET 284

ABSTRACT 286

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma deseni 93

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ölçümleri açısından bağlantısız gruplar için t testi sonuçları 125

Tablo 3. Ölçme araçlarına ilişkin betimleyici istatistikler. 127

Tablo 4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme iklimi ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları 128

Tablo 5. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin algılanan özerklik desteği düzeylerine ilişkin tekrarlı ölçüm analizi sonuçları. 129

Tablo 6. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları 132

Tablo 7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon düzeylerine ilişkin tekrarlı ölçüm analizi sonuçları 132

Tablo 8. Deney grubu öğrencilerinden toplanan günlüklerin şubelere ve haftalara göre dağılımları. 134

Tablo 9. Günlüklerin temalara dağılımı. 135

Tablo 10. Günlüklere ilişkin bağlantı analizinde elde edilen temalar altında kodlanan değişkenlerin birbirleri ile birlikte görülme (co-occurency) sıklıkları ve yüzdeleri. 137

Tablo 11. Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın etkililiğine ilişkin kategori, tema ve kod ilişkisi. 155

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının katılım düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin bir motivasyonel model. 59

Şekil 2: Öz-Belirleme Kuramı'nda motivasyon türleri, düzenleme biçimleri ve düzenleme süreçleri. 60

Şekil 3. Haziran 2015-Mayıs 2016 tarihleri arasında sürdürülen deneysel işlemin süreci. 104

Şekil 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dört ölçümden aldıkları motivasyon puanlarına ilişkin dağılım grafikleri 131

Şekil 5. Günlüklerden elde edilen boyutların bağlantı örüntüsü. 154

BÖLÜM I

GİRİŞ

"Başarı" öyle bir sözcüktür ki, herkes değişik şekilde anlar bunu
ve bazen bir çocuğun yenilgi saydığı şeyin ne olduğunu bilmek insanı şaşırtır.
Alfred ADLER
Yaşamın Anlamı ve Amacı

İnsanın büyüme ve öğrenme yönündeki eğiliminin doğallığı, çocuklarda okul öncesi dönemden başlanarak gözlenebilir. Çocuklar doğdukları andan itibaren çevre ile etkileşim içine girer ve çevreleri ile ilgili deneyimler yaşadıkça merak duygularının da etkisiyle araştırma ve keşfetme güdüleri sürekli hale gelir (Piaget, 1954). Çocuklar vakitlerinin büyük çoğunluğunu etkin biçimde oyunla geçirirler; çevrelerini değiştirir ve deneyler yaparlar, yeni şeyler keşfetmekten ve oluşturmaktan keyif alırlar. Çocuklar neredeyse her şeyi oyuncağa dönüştürebilir; bazen bir oyuncak bebek ya da oyuncak arabanın kutusunu içindeki oyuncağın kendisinden daha ilginç bulabilirler. Tüm bunlar dünyayı keşfetmenin çeşitli yollarıdır ve çok önemli öğrenme araçlarıdır (Deci ve Ryan, 2016).

Doğduğu andan itibaren tüm algılarını hayatı öğrenmeye ve anlamlandırmaya odaklayan çocuğun yaşamında okul, öğrenmenin vazgeçilmez kaynağıdır. Çocuğun en az ailesi kadar önemli bir eğitim kaynağı olan okul, hem ikinci bir yuva, hem de akademik ve sosyal açıdan hayata hazırlayan bir dönüştürücü rolündedir. Bu temel rolün gerektirdiği görevlerin büyük bir hassasiyetle ele alınması ve gerçekleştirilmesi, çocuğun hayatının geri kalanı için oldukça kritiktir. Okul, çocuğa yeni bir kimlik kazandırmakta, onu öğrenci haline getirmektedir. Evinde çocuk, okulunda öğrenci olan birey, yeni kimliği ile yeni ortamına uyum sağlama çabasına girmekte, bir anlamda varoluşunu okulu, öğretmen(ler)i ve yeni sosyal çevresi üzerinden yeniden tanımlamaktadır.

Öğrenci okula ilk adımını attığı anda ihtiyaçları, amaçları, ilgileri ve değerlerini destekleyen ve/veya tehdit eden sosyal bir dünya ile tanışmakta ve etkileşime girmektedir. Artık öğrenme sürecine katılım düzeyi kendi motivasyonunun ve sınıf ortamındaki destekler ile engellerin ortak bir ürünüdür (Reeve, 2012). Bu noktada okul ortamı, öğretmen ve arkadaş desteği öğrencinin okulla kuracağı bağ açısından belirleyici hale gelmektedir. Okul ve öğretmenler öğrenmeyi destekleyerek onun ait olma ihtiyacını karşılıyorsa ve aynı zamanda okul güvenli ise öğrenmeye olan motivasyonu ve derse katılımı yükselmektedir. Böylece okulun, hayata hazırlayıcı işlevi daha sağlıklı biçimde gerçekleşebilmektedir. Bu durumun tam tersi olarak öğrenci; okula uyum sağlayamaması ve okulla duygusal bir bağ kuramaması halinde kendini yalnız hissedip okula yabancılaşmaktadır (Mouton, Hawkins, McPherson ve Copley, 1996). Derse katılmaya ilişkin motivasyonu olmayan öğrencilerin pek çoğu sıkılmakta, dikkatini konuya yoğunlaştıramamakta, okul ile gerçek yaşam arasında bir bağ kuramamakta ve sonuçta okuldan uzaklaşmaktadır (Rothman, 1990). Bu uzaklaşma ise öğrencinin hayata daha sonra tamamlanamayacak eksikliklerle atılmasına neden olabilmektedir.

Elbette bu durum her zaman böylesine siyah-beyaz karşıtlığında gerçekleşmemektedir. Öğrenciyi okula bağlayan ya da onu uzaklaştıran birçok nedenden söz etmek olasıdır. Öğrencinin kişilik özelliklerinden aile yapısına, devam ettiği okulun sosyodemografik özelliklerinden, sınıf iklimine kadar birçok değişkenin etkileşimi yukarıda sözü edilen olasılıkları çeşitli biçimlerde besleyebilmektedir. Bu değişkenler içinde, bu araştırmanın ana konusunu da oluşturan öğretmen değişkeni, en önemli etmenlerden biridir. Öğretmenlerin özellikleri, öğrenciyle kurdukları iletişimin nicelik ve niteliği tüm eğitim ortamını etkileyebilmektedir. Bu etki tüm eğitim sürecine bir biçimde yansımakta, örneğin bir öğretmenin dersine büyük bir ilgi ve dikkatle katılan öğrenci, bir başka öğretmenin dersinde son derece kayıtsız davranabilmektedir (Sorenson, 1968). Okula ve derse katılımın araştırıldığı çalışmalarda (Montalvo, 1997; Phelan, Davidson ve Thanh, 1992) öğrenciler, olumlu geribildirim sunan, olumsuz durumları olumluya çeviren, öğrenciye saygı duyan, güvenen, fazla ödev ve sorumluluk yüklemeyen öğretmenlerden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Bu tür çalışmalarda, yazılı geri bildirim ile bire bir yardım sunan (Deci, Koestner ve Ryan, 1999) ve öğrencinin

okul dışındaki yaşantısı ile ilgilenen öğretmenlerin derslerinde öğrenci katılımının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkılarak, öğrencilerin öğretmenleri tarafından gözetildiklerini ve desteklendiklerini hissetmekten hoşlandıkları ve bu durumun derse katılımlarını da olumlu etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin, eğitim öğretime ek olarak öğrencilerin her birinin fizyolojik, psikolojik, sosyal ve zihinsel açılardan gelişimlerini destekleyici, bütüncül bir yaklaşımı benimsemeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin, bu yolla hem kendilerini hem de öğrencilerini hata yapma korkusundan arındırabilecekleri ve yapılan hatalardan doğru sonuçlara ulaşma fırsatları yakalayabilecekleri ifade edilmektedir (Kılıççı, 2004). Diğer yandan, ne yazık ki birçok öğretmenin öğrenciyi desteklemekten çok kontrol etmeyi amaçlayan yöntemlere (ödül-ceza vb.) yönelik olumlu tutumlarının olduğu, kontrol edici yöntemleri özerkliği destekleyici yöntemlere göre daha sık kullandığı görülmektedir (Newby, 1991). Buna ek olarak birçok öğretmen, özerklik kavramını yeterince bilmemekte, bir kısmı ise bu kavramı hiç duymamış olduğunu ifade etmektedir (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004). Ülkemizde yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin öğrencilerine sağladığı özerklik desteğinin orta düzeyde olduğu (Güvenç, 2011) ve öğretmenlerin öğrencilere sorumluluk vermek yerine birçok görevi kendilerinin üstlenme eğiliminde olduğu (Üstünlüoğlu, 2009) görülmüştür.

Yüksek başarı politikalarının yarattığı dışsal baskının da öğretmenleri kontrol edici yöntemlere yönelttiği ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2016; Deci, Spiegel, Ryan, Koestner ve Kauffman, 1982; Pelletier, Seguin-Levesque ve Legault, 2002; Ryan ve La Guardia, 1999). Çünkü bazı eğitimciler gibi, eğitim politikalarını oluşturanlar da özerk motivasyonu ortaya çıkaran sosyal-bağlamsal koşulları yaratarak öğrenme çıktılarını arttırmaya odaklanmak yerine, doğrudan eğitim çıktılarını kontrol etme çabasını merkeze almış görünmektedir (Deci ve Ryan, 2016; Ryan ve Deci, 2015). Öğrencilerin öncelikli hedefinin öğrenmekten çok üniversiteye girebilmek olarak görüldüğü ülkemizde de akademik başarı odaklı olan eğitim sistemi, kontrolü ön plana çıkarmaktadır (Yıldırım, 2006). Kültürel açıdan bakıldığında da yine zorlayıcı bir tablo görülmektedir. Örneğin ülkemiz dahil birçok toplumda hem ebeveynler hem de yöneticiler kontrol odaklı öğretmenleri daha yeterli algılamaktadır. Öğretmenler bu nedenle de kontrolcü yaklaşımı özerklik desteğine tercih edebilmektedir (Güvenç, 2011;

Reeve, 2009b). Bireysel, toplumsal ve kurumsal kontrolün bu derece yüceltilmesi, öğrencilerin eğitim sistemi içinde kendilerini dışsal kontrollere göre hareket etme zorunluluğu olan piyonlar gibi hissetmelerine (deCharms, 1968) neden olabilmektedir. Gerçekte bu durum yalnızca okul ortamı için değil, bireylerin tüm yaşamı için geçerlidir. Öz-Belirleme Kuramı bu tezattan yola çıkmış ve hem bireysel hem de toplumsal açıdan iyi oluşu ortaya çıkarabilmeyi amaçlayan bir yaklaşım önermiştir.

Öz-Belirleme Kuramı, kontrole dayalı yaklaşımın bireyler üzerindeki olumsuz etkilerine dikkati çekmekte; insanların doğaları gereği etkin ve katılımcı olduklarını savunmaktadır. Kurama göre insanlar destekleyici ve psikolojik açıdan doyum sağlayan koşullar altında olduklarında doğal olarak bilgiyi alıp bütünleştirerek davranış düzenlemesini sağlayabilmektedir. Buna göre Öz-Belirleme Kuramı, insanların doğuştan bir gelişme ve öğrenme eğilimine sahip oldukları (Piaget, 1971; Werner, 1948) görüşünü de desteklemektedir (Deci ve Ryan, 2016).

Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde gerçekleştirilen birçok araştırmada ihtiyaç doyumu ile öznel iyi oluş bileşenleri (canlılık, yaşam doyumu vb.), davranışsal çıktılar (devamlılık, performans vb.) ve ilişkisel çıktılar (örn. güvenli bağlanma) arasında birçok bağlamda (ebeveynlik, eğitim, iş, sağlık ve psikoterapi) anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu konularda gerçekleştirilmiş olan hem betimsel hem de deneysel birçok araştırmanın bir arada değerlendirildiği meta analiz çalışmalarına verilebilecek örnekler arasında Deci ve diğerleri (1999), Vansteenkiste, Niemiec ve Soenens (2010) sayılabilir. Deci ve diğerleri (1999), dışsal ödüllerin içsel motivasyona etkisini araştıran 128 araştırmayı derledikleri çalışmada katılıma, görevi tamamlamaya ve performansa dayalı ödüllerin, seçime dayalı içsel motivasyona anlamlı düzeyde zarar verdiği sonucuna varmıştır. Aynı çalışmada, olumlu geribildirimin hem özgür seçim düzeyini hem de ilgiyi arttırdığına ilişkin güçlü kanıtlar bulunmuştur. Somut ödüllerin çocuklar açısından üniversite öğrencilerine göre daha zarar verici olduğu ve sözel ödüllerin çocuklar açısından üniversite öğrencilerine göre daha az harekete geçirici olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ryan ve Deci (2000a), üç temel psikolojik ihtiyacın (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) doyurulmasının motivasyonu ve iyi oluş düzeyini arttırdığını, bu ihtiyaçların engellenmesinin ise düşük motivasyona ve iyi oluş düzeyinde azalmaya

neden olduğunu destekleyen bulgulara ulaşmıştır. Bununla birlikte, bu bulguların sağlık, eğitim, iş, spor, din ve psikoterapi alanlarındaki yansımalarına da dikkat çekmişlerdir.

Bu sayılan alanlar içinde eğitim, Öz-Belirleme Kuramı için temel bir başlıktır. Öz-Belirleme Kuramı'nın eğitim alanına uygulanması, bu araştırmanın da genel çerçevesini oluşturmaktadır. Hem bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi hem de önleyici ruh sağlığı hizmetlerinin sağlanabilmesi açısından okulların önemi birçok profesyonel tarafından vurgulanmıştır (Adelman, 1996; Roberts, 1996; Weissberg, Caplan ve Harwood, 1991). Bu alandaki kuramsal çalışmalar çeşitli eğitim düzeylerinde ve çeşitli dersler kapsamında sürdürülmüştür (Hayenga ve Corpus, 2010; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Senécal, 2007; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx ve Lens, 2009). Eğitime ilişkin yapılan içsel motivasyon çalışmalarının büyük çoğunluğu, sınıf ortamında içsel motivasyon düzeyini azaltan etmenlerin tanımlanması ya da içsel motivasyon düzeyinin arttırılmasını hedeflemiştir. Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan (1981) tarafından Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde yapılan ilk sınıf araştırmaları şu hipoteze dayanmaktaydı: "Öğretmenlerin, kontrol ya da öğrenci özerkliğini destekleme yönelimleri, sınıflarında farklı iklimler ya da ortamlar yaratır; bu da öğrencilerin içsel motivasyonlarını ve iyi oluşlarını etkiler" (Deci ve Ryan, 2016). Özerklik kavramının öğrenciler için önemi, özerklik desteği kavramının öğretmenler için önemiyle açıklanmaktadır. Özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin öğrencileri, daha az özerklik desteği sağlayan ya da kontrole dayalı bir yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin öğrencilerine göre daha iyi motive olabilmekte (daha yüksek düzeyde ihtiyaç doyumu ve daha fazla özerk motivasyon, daha az ihtiyaç engellenmesi ve daha az amotivasyon) ve eğitimsel açıdan birçok olumlu getiriyi deneyimlemektedir. Bu getiriler; katılım davranışında, kavramsal öğrenmede, beceri gelişiminde, akademik başarıda ve psikolojik iyilik halinde artış şeklinde gözlemlenebilmektedir (Assor, Kaplan ve Roth, 2002; Chatzisarantis ve Hagger, 2009; Cheon ve Reeve, 2013, 2015; Cheon, Reeve, Lee ve Lee, 2015; Cheon, Reeve ve Moon, 2012; Reeve ve Cheon, 2016; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens ve Matos, 2005).

Araştırmalar öğretmenlerin daha fazla özerklik destekleyici olmayı öğrenebileceklerini göstermektedir (Reeve, 2009b). Bu amaçla öğretmenlere yönelik

sistematik özerklik desteği eğitim programları düzenlenip uygulanmaktadır. Özerklik Desteği Eğitim Programları (Autonomy Support Intervention Programmes: ASIP) olarak adlandırılan özerklik desteği eğitim programları, öğretmenlerin öğrencilerine daha başarılı bir şekilde özerklik desteği sağlayabilmelerine yardımcı olabilmek amacıyla düzenlenmiş ardışık eylem planlarıdır (Reeve ve Cheon, 2016). Bu eğitim programlarının etkililiğine yönelik gerçekleştirilen birçok araştırmada oldukça yüksek etki büyüklüklerine ulaşılmıştır (Reeve ve Cheon, 2014). Öğretmenler özerkliği destekleyici öğretim tarzını benimsediklerinde, öğrencilerine psikolojik ihtiyaç doyumu sağlayabilmekte ve bu da daha iyi öğrenme, katılım, başarı ve iyi oluş gibi birçok kazanımı beraberinde getirmektedir (Jang, Reeve, Ryan ve Kim, 2009; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon ve Deci, 2004). Öğretmenlerin -dolayısıyla öğrencilerin- bu kazanımları geçici ya da koşula bağlı olmanın ötesine geçmektedir, çünkü 1 yıl sonra alınan takip ölçümlerinde (Cheon ve Reeve, 2013; Cheon, Reeve, Yu ve Jang, 2014; Reeve, Jang, Carrell, Barch ve Jeon, 2004) bu etkilerin uzun vadede de kalıcı olduğu anlaşılmıştır. Bu eğitim programlarının etkililiği öğretmen adaylarında (Reeve, 1998) olduğu gibi deneyimli ilkokul öğretmenlerinde (deCharms, 1976) ve deneyimli lise öğretmenlerinde de (Reeve ve diğ., 2004) görülmüştür. Bu eğitimler hem öğretmenlerin motivasyon tarzları üzerinde olumlu bir değişim yaratmış, hem de öğrenciler için motivasyon ve katılıma ilişkin kazanımlar sağlamıştır (Cheon ve Reeve, 2015).

Bir öğretmenin, özellikle de deneyimli öğretmenlerin inançlarını değiştirmek oldukça zor bir iştir (Richardson, 1990; Turner, Warzon ve Christensen, 2011; Weinstein, Madison ve Kuklinski, 1995). Çünkü başarılı bir kavramsal değişim için mesleki gelişim desteği sağlanması, iletişimi sürdürme fırsatları sunulması, öğretimsel stratejilerin paylaşılması, kişinin sınıf içi uygulamalarını güncelleyebilme ve yansıtma fırsatlarının bütünleştirilebilmesi gereklidir. Öğrenciler gibi, öğretmenler de özerklik (inisiyatif alabilme), yeterlik (görevleri tamamlayabilme konusunda özgüven) ve ilişkili olma (hem eğitim verenle hem de eğitimi alan diğer öğretmenlerle) ihtiyaçları doyurulduğunda, yeni bir stratejiyi benimsemeye daha fazla istekli olmaktadırlar (Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer ve Haerens, 2016). Bu nedenle, Özerklik Desteği Eğitim Programları yalnızca öğretmenlere bilgi ve uygulama stratejileri sağladığı için

değil, aynı zamanda kavramsal değişim ve mesleki gelişim için gerekli malzemeyi ve ihtiyaç doyumunu da sağlaması bakımından işe yaramaktadır (Reeve ve Cheon, 2014).

Painter (2011), özerklik destekleyici olmayı öğrenmenin üç anahtar görevin başarılmasına bağlı olduğuna dikkat çekmektedir: 1. öğretmenlerin neden sıklıkla kontrol davranışı gösterdiklerine ilişkin farkındalık kazandırmak ve daha az kontrolcü olmalarına yardım etmek, 2. öğretmenleri özerkliği destekleyici öğretmenlik tarzının yararları ile ilgili eğitmek ve 3. özerkliği destekleyici tarzı uygulayabilmeleri için gereken kişiler arası beceriler ve davranışları kazandırmak. Özerklik destekleyici tarzı benimsemiş bir öğretmenin bu eğitim programı aracılığıyla kazanması beklenen beceriler ise Cheon ve diğerleri (2014) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

a) Öğretme sürecinde öğrencilerin açısından bakabilmek,
b) Öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumunu sağlayabilecek öğretim yöntemleri uygulayabilmek,
c) Öğrencilerle iletişimde kontrol edici olmayan ve bilgi verici bir dil kullanmak,
d) Öğrencilerden istekleri için mantıksal açıklamalar sağlamak,
e) Sabır gösterebilmek,
f) Öğrencilerin olumsuz duygularını anlayıp kabul edebilmek.

Bu amaçlar doğrultusunda tasarlanan özerklik desteği eğitim programlarında çok çeşitli eğitim yöntemleri kullanılmıştır. Eğitimcilerin hazırladıkları sunumlar aracılığıyla kuramın tanıtılması, özerkliği destekleyici öğretim videoları ile uzman rol modellerinin izletilmesi, daha önce bu programa katılmış öğretmenlerin deneyimlerinin aktarılması, etkileşime dayalı rehberlik, öğrenilen becerilerin prova edilebilmesi amacıyla rol canlandırma etkinlikleri, grup tartışmaları gibi birçok yöntem çeşitli çalışmalarda çeşitli biçimlerde ve düzeylerde kullanılmaktadır (Cheon ve diğ., 2014).

Özerklik Desteği Eğitim Programları'na ilişkin etkililik çalışmaları son yıllarda artış göstermiştir. Bu konuda yapılmış araştırmalara ilişkin en kapsamlı meta-analiz çalışması Su ve Reeve (2011) tarafından yapılmıştır. Bu meta-analiz kapsamında, Richard deCharms'ın özerklik desteği sağlama yollarına ilişkin *Enhancing Motivation: Change in the Classroom* adlı ilk raporunun yayımlandığı tarih olan 1976 yılı başlangıç

olarak seçilmiş ve 2010 yılına kadar yayımlanmış olan tüm özerklik desteği eğitimi müdahale araştırmaları taranmıştır. Tarama ERIC, EBSCO, APA PsycNET for PsycINFO, PsyArticle, PsyCRITQUES ve Dissertation Abstracts veri tabanları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Yazarlar *ayrıca Journal of Educational Psychology, Contemporary Educational Psychology, Journal of Experimental Education* ve *Motivation and Emotion* dergilerini ve (selfdetermination.org) web sitesini de taramıştır. Bu tarama sonucunda, belirlenen tarih aralığında gerçekleştirilmiş olan müdahale temelli 19 araştırma bulunmuştur. Bu araştırmalardan yalnızca iki tanesi (deCharms, 1976; Collins, 2001) ilkokul öğretmenlerine yönelik olarak tasarlanmıştır.

Bununla birlikte, çeşitli makalelerde de konuya ilişkin geniş kapsamlı güncel taramalara yer verilmiştir (Aelterman,Vansteenkiste, Van den Berghe, De Meyer ve Haerens, 2014; Cheon ve Reeve, 2013; Painter, 2011; Reeve ve Cheon, 2014; Van den Berghe ve diğ., 2014). Bu çalışmaların büyük çoğunluğunun ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde ya da belli bir branşa (özellikle beden eğitimi ve yabancı dil) yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Bir kısmı ise henüz göreve başlamamış aday öğretmenlerin katılımcı olduğu eğitimlerdir (Barch, 2006; Reeve, 1998). Özerklik desteğine ilişkin gerçekleştirilen deneysel müdahale çalışmalarının yöntemsel açıdan sınıf ortamına uygulanabilirliği konusunda bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Çünkü bu çalışmaların bir kısmı yapay olarak oluşturulan sınıf ortamlarında ya da laboratuvar koşullarında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu çalışmalardan bazılarının katılımcıları öğrenciler değil yetişkinlerdir. Daha da ötesi, çoğu müdahale programı "öğretmenlerin ne yaptığı"ndan çok "öğretmenlere ne yapıldığı" konusunda bilgi vermiştir. Yani müdahale programları tanıtılmış, ancak bu eğitimi aldıktan sonra öğretmenlerin hangi davranışlarını ne şekilde değiştirdikleri anlatılmamıştır. Ayrıca alanyazındaki müdahale programlarının büyük çoğunluğu beden eğitimi dersi odağında gerçekleştirilmiştir (Kaur, Hashim ve Noman, 2015; Su ve Reeve, 2011).

Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde ülkemizde gerçekleştirilen çalışmaların görece yeni ve genellikle betimsel nitelikte olduğu görülmektedir. Kuram çerçevesinde çeşitli örneklemlerle ve çeşitli bağlamlarda araştırmalar sürmektedir. Ergen-ebeveyn ilişkileri (Erkmen, 2011; Kındap, 2011; Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008; Saltürk, 2016;

Sayıl, 2009), iş ve örgüt alanı (Beydoğan, 2008; Demirkol, 2014; Kayacan, 2016; Türker, 2013), sağlık tutum ve davranışları (Çenesiz, 2015; Mehrtash, 2014; Uysal, 2015; Yağar, 2016) ve spor (Erdem, 2008) bu alanlar arasında sayılabilir. Ülkemizde, Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde eğitime ilişkin yapılan çalışmalar da hedef kitle ve araştırılan değişkenler açısından çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmalardan bir kısmı doğrudan öğrencilerle gerçekleştirilirken, bir kısmı ise öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ya da öğretim üyelerinin katılımcı olduğu çalışmalardır.

Üniversite düzeyinde gerçekleştirilmiş araştırmalar incelendiğinde, yoğunlukla yabancı dil eğitimi (Balçıkanlı, 2008; Dinçer, Yeşilyurt ve Takkaç, 2012; Erten, 2014; Sert, 2006; Üstünlüoğlu, 2009; Yeşilyurt, 2008) alanında çalışılmış olduğu görülmektedir. Ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen yurt içi araştırmalarda ise araştırmacılar ergenlerin aile, okul ve öğretmenleri ile ilişkilerinin etkileri üzerinde yoğunlaşmıştır (Kındap ve diğ., 2008; Kuzucu ve Şimşek, 2013; Oğuz, 2013; Sayıl, 2009). İlkokul düzeyinde ise daha da az sayıda ve betimsel nitelikte çalışmalar yapılmış olduğu dikkati çekmektedir (Arcagök, 2016; Calp, 2012, 2013; Marbouti, 2015).

Bu araştırmalar bir arada değerlendirildiğinde, yurt dışında Özerklik Desteği Eğitim Programları'na ilişkin çok sayıda uygulamalı çalışma yürütülürken (deCharms, 1968; Reeve ve Cheon, 2014; Reeve ve diğ., 2004; Tessier, Sarrazin ve Ntoumanis, 2010), bu çalışmalar içinde ilkokul düzeyinde sınıf öğretmenlerine yönelik araştırma sayısının azlığı dikkat çekicidir. Ülkemizde ise Öz-Belirleme Kuramı çerçevesindeki çalışmaların henüz daha çok kuramsal boyutta ilerlediği (Calp, 2013; Cihangir Çankaya, 2005; Çetin, 2017; Demir, 2011, Güvenç, 2011, İlhan, 2009; Kındap, 2011; Sayıl, 2009; Yaman ve Dede, 2007) ve Özerklik Desteği Eğitimi'ne ilişkin uygulamalı bir eğitim araştırmasının bulunmadığı görülmüştür. Kuramsal açıdan elde edilen son derece değerli bilgi birikiminin ülkemizde de uygulama alanına aktarılması gereksinimi, araştırmacıyı bu konuda çalışmaya yöneltmiştir. Eğitimin ilkokul düzeyinde gerçekleştirilmesinde ise eğitim açısından öğrencilere ulaşılabilecek en erken yaşta ulaşılmasının en yüksek verimi sağlayacağı düşüncesi etkili olmuştur.

Alanyazında gerek ilkokul düzeyinde gerekse uygulamalı araştırmaların eksikliği hem yurtdışı hem de yurtiçi çalışmalarda net bir şekilde göze çarpmaktadır. Oysaki Ryan, Connell ve Deci'ye (1985) göre Öz-Belirleme Kuramı'nın eğitime ilişkin alanyazındaki en büyük keşiflerinden biri, ilkokul yılları boyunca öğrencilerin içsel motivasyonlarında sürekli bir düşüş olduğunun fark edilmesidir (deCharms, 1981; Harter, 1981). Bu bulgu, öğrencilerin öğrenme yönündeki enerjilerinin büyük oranda kaybedildiğine işaret etmektedir. İlkokul eğitiminin bir öğrencinin hayatındaki temel taşı olması ve bu anlamda ilkokul döneminde öğrencinin sınıf öğretmeniyle neredeyse kendi ailesinden daha sık etkileşim halinde bulunması nedeniyle, bu alanda sınıf öğretmenlerine yönelik olarak yapılacak çalışmaların çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında, Öz-Belirleme Kuramı açısından bu eksikliğin giderilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon ve algılanan özerklik desteği düzeylerine etkisinin incelenmesi ve bu eğitim programının etkililiğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasıdır.

1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Öz-Belirleme Kuramı'nın ilkeleri doğrultusunda sınıf öğretmenlerine yönelik geliştirilmiş Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon ve algılanan özerklik desteği düzeylerine etkisi nedir, öğrencilerin bu eğitimi almış öğretmenleriyle deneyimleri nelerdir ve bu eğitim programının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.2. Denenceler ve Alt Problemler

Yukarıdaki problem cümlesine dayalı olarak, araştırmanın nicel verilerine yönelik denenceleri ve nitel verilerine yönelik alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

Denence 1. Özerklik Desteği Eğitim Programı'na katılan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin, Öğrenme İklimi Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 2. Özerklik Desteği Eğitim Programı'na katılan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin İlköğretim Birinci Kademede Eğitimde Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları motivasyon ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Alt Problem 1. Özerklik Desteği Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin deney süreci boyunca öğretmenleriyle deneyimleri nelerdir?

Alt Problem 2. Uygulama kapsamında eğitim ve konsültasyon alan öğretmenlerin, Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Sayıltılar

1. Öğrenciler nicel verileri içten ve dürüst olarak yanıtlamışlarıdır.
2. Deney grubundaki öğrenciler günlük formlarını içtenlikle doldurmuşlardır.
3. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenler ve öğrenciler benzer özelliklere sahiptir.
4. Deney grubundaki öğretmenlerin uygulama ve konsültasyon konularında birbirleriyle iletişim kurmadıkları ve eğitimin içeriğine ilişkin bilgi paylaşmadıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmadan elde edilen veriler, uygulamanın yapıldığı okul(lar)daki 4. sınıf öğrenci ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen bulgular, çalışma kapsamında ölçülecek niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmada öğrenci ve öğretmen motivasyonunu etkileyebileceği düşünülen okulun fiziki koşulları, öğrencilerin cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi, kaygı düzeyi ya da zihinsel kapasitesi gibi diğer birçok değişkenin etkisi göz ardı edilmiştir.

1.5.Tanımlar

Öz-belirleme: Bireyin kendi davranışları ve kararlarında dış etmenlerden çok içsel dinamikleriyle hareket etmesi ve seçimlerini özgürce yapabilmesidir (Wehmeyer, 1996).

Özerklik: Bireyin karar verme, kendini ifade etme açılarından özgür olduğunuhissetmesi, özgür seçimler yaparak kendi kuralları doğrultusunda benliğini ortaya koyabilmesidir (Ryan, Deci, Grolnick ve La Guardia, 2006).

Yeterlik: Bireyin bir işi ya da eylemi gerçekleştirmek için gerekli bilgi, beceri, etki ya da güce sahip olduğuna ilişkin inancıdır (Deci ve Ryan, 2002).

İlişkili olma: Bireyin ait olma duygusunu yaşayarak çevresindeki insanlarla iletişim kurabilmesi, onlara yakın hissedebilmesidir (Deci ve Vansteenkiste, 2004).

Psikolojik ihtiyaç doyumu: Bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarının (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) karşılanma düzeyidir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Sınıf iklimi: Bir okulu ya da sınıfı diğerlerinden ayıran özellikler bütünüdür (Deci ve Ryan, 2016).

Motivasyon: Bireyleri harekete geçiren ve davranışlarını yönlendiren biyolojik, duygusal, bilişsel ya da sosyal güçtür (Reeve, 2009a).

1.6. Araştırmanın Önemi

Öz-Belirleme Kuramı temelli araştırmaların sayısı son dönemde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında büyük oranda artmıştır. Bu kuramın bu boyutta ilgi çekici hale gelişinde kuramın, pozitif psikoloji temelli olması ve hümanist bakış açısını görgül çalışmalarla destekleyen yanı büyük önem taşımaktadır (Sheldon, 2002). Özellikle, Pozitif Psikoloji yaklaşımının öznel iyi oluş ve kişisel gelişimi vurgulayan ve sorun çözmek yerine sorunun ortaya çıkmasını önlemeyi; bireyi güçlendirmeyi merkeze alan bakış açısı, bu araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın kuramsal arka planı, bireyin içsel gücüne odaklanan, bu gücün ortaya çıkarılmasına vurgu yapan, bireyin özerk, yeterli, aynı zamanda diğerleri ile sağlıklı ilişkiler kurabilen bir kişilik yapısına sahip olmasının önemini savunan bir bakış açısı sunmaktadır. Bu araştırmada, okul ortamlarında öğrencileri bu açılardan güçlendirmede kritik öneme sahip kişiler olan öğretmenlere odaklanılması, araştırmanın en önemli boyutlarından biridir.

İlgili alanyazında öğretmenlere yönelik çeşitli eğitim programları bulunmaktadır. Bu programların ağırlıklı olarak iletişim becerileri (Gordon, 1974/2014), çatışma çözme becerileri (Cooper, 1977; Patterson ve Sikler, 1974; Rodriguez, 1983), akran zorbalığı (Farrington ve Ttofi, 2009) gibi alanlarda ve daha çok olumsuz durumlara ilişkin çözümler üretmeye yönelik olduğu görülmektedir. İhtiyaç doyumunu destekleme, içsel motivasyonun arttırılması ve olumlu sınıf iklimi oluşturma gibi duyuşsal, önleyici ve sağlıklı gelişime ilişkin alanlarda yapılan çalışmaların ise sınırlı olduğu ve ülkemizde Özerklik Desteği Eğitimi'ne ilişkin uygulamalı bir eğitim araştırmasının bulunmadığı görülmektedir. Bu açıdan, bu tür bir eğitimin bir program dahilinde yürütülmesi bu boşluğun doldurulması adına önemli bir adımdır. Bu eğitim programının etkililiğinin kanıtlanması ile alan yazına Öz-Belirleme Kuramı doğrultusunda oluşturulmuş bir öğretmen eğitimi programı kazandırılmasının yanı sıra, öğrencilerde ihtiyaç doyumu ve içsel motivasyonun nasıl arttırılabileceğine ilişkin nesnel bir kanıt sağlanmış olacaktır.

Bu araştırmanın en güçlü yanlarından biri, doğrudan uygulamaya yönelik olmasıdır. Özerklik Desteği Eğitim Programı uygulamasının doğrudan mesleğini

sürdüren öğretmenlerle gerçekleştirilmesi ve bu öğretmenlerin aldıkları eğitimi doğrudan sınıflarında öğrencileri ile uygulaması, etkililiğin doğrudan gözlemlenmesini olası hale getirecektir. Program uygulaması sürecinde ve sonunda öğretmenlerin görüşlerinin sürekli olarak alınması, bu yolla programın uygulanabilirliğine, uygulamaların öğrenciye, sınıf iklimine olan yansımalarına ve programın uygulanabilirliğinin arttırılmasına ilişkin doğrudan bilgi sağlanabilmesi önemlidir. Ayrıca, çocuklarla yapılan müdahale çalışmalarının oldukça sınırlı olması da göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın alana katkısı önem taşımaktadır. Öğrencilerden toplanan boylamsal nicel veriye ek olarak günlükler yoluyla elde edilen nitel verinin analiziyle, öğrencilerin kendi dillerinden onların temel psikolojik ihtiyaçlarına ve sınıf ikliminden ne şekilde etkilendiklerine ilişkin fikir edinilmesi mümkün olacaktır.

Yöntemsel açıdan, araştırmada karma yönteme dayalı olarak çeşitli nicel ve nitel veri toplama araçlarından yararlanılması, çeşitlemeye (triangulation) dayalı zengin bir veri seti oluşturulmasını sağlamıştır. Doğal ortamda, gerçek öğretmen ve öğrencileri, gerçek bir okul dönemini kapsayan deneysel bir araştırma deseninin kurgulanması ve etkililiğin hem nicel hem de nitel ölçüm araçları kullanılarak test edilmesi araştırmanın güçlü yönlerindendir.

Bu çalışma ile ayrıca, okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemli bir ayağı olan konsültasyon (müşavirlik) konusunda alana katkı sağlanacaktır. Öğrencinin okula bağlılığı, katılım düzeyi ve başarısını doğrudan etkileyen kavramlar olan motivasyon ve öz yeterlik konularında okul psikolojik danışmanları ile öğretmenlerin işbirliği büyük önem taşımaktadır. Bu işbirliği, okul psikolojik danışmanlığının sınıf iklimi üzerindeki etkisi açısından da önemlidir. Bu anlamda, öğretmenlerle Özerklik Desteği Eğitim Programı temelinde çalışılması, Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) alanının öğrenci psikolojisi açısından sınıf ortamına doğrudan bir yansıması olarak görülebilir.

Sonuç olarak, kapsayıcı ve zengin bir deneysel desenle, son dönemde giderek daha sık çalışılan bir kurama ilişkin olarak, ülkemizde oldukça az çalışılmış bir örneklemle gerçekleştirilen bu çalışmanın, önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında alana önemli düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma kavramları, sınıf iklimi ve motivasyonla ilişkisi bağlamında bu araştırmanın temel unsurları olarak sıklıkla ele alınacaktır. Bu nedenle, bu kavramların ana çatısını oluşturan Pozitif Psikoloji Akımı'ndan ve Öz-Belirleme Kuramı'ndan söz ederek başlamak uygun görünmektedir.

2.1. Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji, bireylerin yaşama bağlanmalarına ve yaşamlarını daha nitelikli sürdürmelerine yardımcı olan, yaşamın olumlu yanına ilişkin bilgi ve bulgular ortaya koyan bir bilimsel yaklaşımdır (Peterson, 2000). Daha özgül bir tanımla; bireylerin pozitif özelliklerinin geliştirilmesine, olumlu deneyimler yaşamalarına, öznel iyi oluşlarını artırıcı programlar aracılığı ile ruh sağlıklarının korunmasına odaklanan bir disiplindir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

İkinci Dünya Savaşı'nın derin yıkıcılığı sonrasında hem askerlerde hem de sivil halkta ruhsal bozuklukların yaygınlığının artması nedeniyle psikopatoloji tedavisi odaklı yaklaşımlar hakim duruma geçmiştir. Başlangıçta oldukça işlevsel olan bu yaklaşımların, zaman ilerleyip savaşın etkileri azaldıkça bireylerin işlevselliğini açıklama konusunda giderek yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu açıdan Pozitif Psikoloji, yaşamdaki olumsuz deneyimleri onarmanın yanı sıra, olumlu niteliklerin inşa edilmesini de ön plana çıkararak bu yetersizliği tamamlamayı amaçlamıştır (Linley, 2009; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Terjersen, Jacofsky ve Digiuseppe, 2004).

Pozitif psikoloji alanına ilişkin değişkenler üç aşamada ele alınabilir. Bunlar; geçmiş için iyi oluş, yaşam ve ihtiyaç doyumu, gelecek için umut ve iyimserlik, şimdiki zaman için ise akış ve mutluluk olarak sıralanabilir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif Psikoloji, ele aldığı bu temel konular nedeniyle zaman zaman Hümanist

Psikoloji'nin bir alt dalı gibi görülmektedir. Ancak temel konulardaki benzerliklerine karşın Pozitif Psikoloji'yi Hümanist Psikoloji'den ayıran temel özelliği, hipotez test etme ve veriye dayalı görgül araştırmalarla temellendirilmiş olmasıdır (Peterson, 2006).

Pozitif Psikoloji yaklaşımının üç temel varsayımı şu şekilde sıralanabilir: Birincisi, bireyler kendi gelişimlerine yön verebilecek düzeyde etkindir. İkincisi, bireyler kendi davranışlarını değiştirmek ve düzenlemek için gerekli olan içsel güce sahiptir. Üçüncüsü ise Pozitif Psikoloji'ye dayalı davranış değiştirme girişimi bireylerde yaşama bağlanmaya yönelik motivasyon oluşturmaktadır (Akın-Little ve Little, 2004; akt. Eryılmaz, 2013).

Pozitif Psikoloji çalışmaları sağlık alanı ile sınırlı değildir. Bu araştırmanın temel çerçevesini oluşturan eğitim alanı, Pozitif Psikoloji açısından son derede önemlidir. İyiyi ve olumluyu ön plana çıkarmak gerçek bir eğitimin hem nedeni hem de sonucu olduğu için Pozitif Psikoloji alanının temsilcileri bu konuda oldukça yoğun çalışmıştır. Pozitif Eğitim Modeli'nde, geleneksel akademik becerilerin yanı sıra mutluluk da hedef alınmıştır (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009). Eğitimde Pozitif Psikoloji henüz tek başına bir eğitim felsefesi olarak görülmese de, yukarıda söz edilen pozitif değişkenlerin akademik başarıyı etkileyen önemli etmenler olduğu belirtilmektedir ve bu alanda yapılan görgül çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır (Frederickson, 1998; Frederickson ve Branigan, 2005; akt. Ergüner Tekinalp ve Terzi, 2015).

Sonuç olarak Pozitif Psikoloji, kendinden önceki araştırmalardan farklı olarak, bireyde bozulmuş olan değil, işlevselliğini sürdüren özellikleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir; nelerin yolunda gittiği, uyum süreçlerinin nasıl işlediği, ortalama insanın bütünlük ve hayat doyumunu nasıl sağladığı gibi sorular sormaktadır (Sheldon ve King, 2001). Bu sorular elbette Pozitif Psikoloji'den önce de sorulmuştur, ancak Pozitif Psikoloji bu sorular üzerine düşünen ve birbirini destekleyici çalışmalar yapan araştırmacılar için ortak bir şemsiye oluşturmuş ve bu konular üzerine nicel araştırmalar yapılabilmesinin yolunu açmıştır (Sheldon ve Ryan, 2011).

Pozitif Psikoloji yaklaşımı içerisinde önemli bir yeri olan Öz-Belirleme Kuramı, bireyleri; kendi davranışlarını ortaya çıkaran, eylemlerinin "nedensel aracıları" olan aktif organizmalar olarak tanımlamaktadır. Öz-Belirleme Kuramı'nı temel alan

araştırmalar, etkin (proactive) ve tepkisel (reactive) psikolojik süreçler arasında bir ayrım önermektedir. Buna göre etkin süreçler gelişmeyi ve bireyin potansiyelini desteklerken, tepkisel süreçler temel ihtiyaçlara yönelik tehditler karşısında savunmalar şeklinde ortaya çıkmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b).

2.2. Öz-Belirleme Kuramı

"Gençleri belirli bir baskı altında öğrenecek biçimde eğitmeyin, onları zihinlerinin istediği biçimde ve yolla öğrenmeye yönlendirin. Böylece, her birinin içindeki dehayı doğru biçimde keşfedebilirsiniz."

Platon

Öz-Belirleme Kuramı, insan doğasına ilişkin "pozitif" varsayımları olan; insanların doğal olarak öğrenmeye, gelişmeye, belli kültürel özelliklere uyum sağlamaya ve diğerleri ile bağlantı içinde olarak onlara katkıda bulunmaya eğilimli olduklarını kabul eden bir yaklaşımdır. Bu "pozitif" varsayımlar Pozitif Psikoloji'nin insan doğasına ilişkin odağı ile tutarlı görünmektedir (Keltner, 2009).

Öz-Belirleme Kuramı insanların "iyi" (örn. açık, sosyal, canlı, girişken) davranışlar sergileyebildiği gibi, "kötü" (örn. bencil, acımasız, dürüst olmayan) şekillerde de davranabileceği gerçeğini göz ardı etmemektedir. Ancak Öz-Belirleme Kuramı, bu olumsuz davranış kalıplarını insan doğasının merkezinde görmek yerine, bu davranışları gelişimsel ve güncel bağlamda bireyin ihtiyaç doyumunun sağlanmaması ya da engellenmesi ile açıklamaktadır. Yine Öz-Belirleme Kuramı, bakımı ve desteği içeren koşullar altında bireylerin gelişime ve sağlıklı ilişkilere yönelirken, destekleyici olmayan ve engelleyici koşulların ise diğer kuramlar tarafından "insan doğasına" atfedilen olumsuz süreçlere yol açtığını savunmaktadır (Sheldon ve Ryan, 2011).

Öz-Belirleme Kuramı'na ilişkin ilk çalışmaları Edward L. Deci 1970li yıllarda başlatmıştır. Kuramın önde gelen temsilcileri Edward Deci ve Richard Ryan'dır. Deci ve Ryan (1985a), öz-belirleme kavramının merkezi bir öneme sahip olduğu kuramlarını White'ın (1959) çalışmalarının üzerine inşa etmişlerdir.

Kuramın temellendiği dönemde, birbiriyle uyumsuz görünen iki temel yaklaşım egemen durumdaydı. Bu yaklaşımlardan biri içinde, organizmik bir üstkurama (metatheory) sahip olan Hümanist, Psikoanalitik ve Gelişimsel Kuramlar yer almaktaydı. Diğer yaklaşım ise bir üst kuramı olmayan Davranışçı, Bilişsel ve Post-modern Kuramları kapsamaktaydı. Bu ortamda, bireylerin hem etkin katılım ve gelişim yönündeki eğilimlerine, hem de tepkilerinin koşullanabilirliğine ilişkin ikna edici kanıtlar olduğunun fark edilmesiyle birlikte, Öz-Belirleme Kuramı'nın temel gündemi temelde birbiriyle uyumsuz görünen bu yaklaşımların bütünleştirilmesi olmuştur (Deci ve Ryan, 1985a; Deci ve Ryan, 2002; Ryan ve Deci, 2000b). Böylece Öz-Belirleme Kuramı hem Hümanist hem de görgül çalışmalarla desteklenen bir kuram olarak boşluğu doldurmayı amaçlamıştır (Sheldon, 2002).

Öz-Belirleme Kuramı, hem mikro hem de makro düzeylerde deneysel açıdan test edilmiş yapılar ve ilkelere dayanan bir motivasyon kuramıdır (Deci ve Ryan, 2008). Motivasyon kuramlarının birçoğu niyet kavramını merkez almaktadır (örn. Lewin, 1951). Bu kuramlar bireylerin eylem-sonuç ilişkilerini olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin anlayışlarına ve bu sonuçları elde edebilmek için etkili davranışlarda bulunmalarına odaklanmaktadır. Niyetli olan ve niyetli olmayan davranışlar arasındaki ayrım, birçok farklı terimle açıklanmıştır. Kişisel ya da kişisel olmayan nedensellik (Heider, 1958), istemli tepkiye karşı çaresizlik (Seligman, 1975) ve içsel/dışsal kontrol odağı (Rotter, 1966) bunlardan birkaçıdır.

Diğer birçok kuramdan farklı olarak, Öz-Belirleme Kuramı niyetli ya da güdülenmiş davranışlar sınıfına bir ayrım eklemektedir (Deci ve diğ., 1991). Öz-Belirleme Kuramı'nı temel alan birçok temel deneysel araştırma ödüllerin, yönlendirmelerin, geribildirimlerin, övgünün, olumlu kabulün ve değişimle ilişkili diğer faktörlerin motivasyonu ve sonuçlarını olumlu ya da olumsuz yönde nasıl etkilediğine ilişkin veriler sunmuştur (Ryan ve Deci, 2008).

Kuram "öz-belirlemeye dayalı" ve "kontrole dayalı" niyetli düzenleme türleri arasında bir ayrım önermektedir. Güdülenmiş davranışlar tamamen gönüllü ve bireyin içinden gelen davranışlar oldukları sürece "öz-belirlemeye" (Deci ve Ryan, 1991); başka insanlar ya da durumlar tarafından zorlamalar sonucu gerçekleştirildiklerinde ise

“kontrole” dayalı olarak adlandırılmaktadırlar. Öz-belirlemeye dayalı davranışlarda seçimden, kontrole dayalı davranışlarda ise uyma ve boyun eğmeden söz edilmektedir (Deci ve diğ., 1991).

Öz-belirlemeye dayalı davranışlarda birey nedensellik odağını kendi içsel süreçlerine ait olarak algılarken, kontrol edilen davranışlarda nedensellik odağı kendiliğin dışındadır. Bu ayrımdaki önemli husus, hem öz-belirlemeye hem de kontrole dayalı davranışların güdülenmiş ve niyetli olmasıdır. Ancak düzenleme süreçleri birbirinden farklıdır (Deci ve diğ., 1991). Bu konu, motivasyon başlığı altında daha geniş biçimde ele alınacaktır.

Öz-Belirleme Kuramı’nın amacı; bireylerin, grupların ve toplumların sağlıklı biçimde gelişmesini sağlayan koşulları belirleyerek gelişme, bütünleşme ve iyi olmada etkin olan faktörleri net biçimde tanımlamaktır (Ryan ve Deci, 2000b). Kuramda insanların özünde tutarlı bir benliğe sahip, psikolojik gelişme eğilimleri olan, yaşantılarını bütünleştirmek ve engelleri aşmak için çaba harcayan aktif organizmalar oldukları vurgulanmaktadır (Deci ve Ryan, 2002; Ryan ve Deci, 2000a).

Öz-Belirleme Kuramı’nın yapısı ve önemi daha iyi anlaşıldıkça, bu alanda yapılan çalışmalar gerek nicelik gerekse nitelik bakımından büyük artış göstermektedir. Kuram çerçevesinde birçok ülkede yapılan araştırmalara ilişkin makalelerin yayınlandığı http://selfdeterminationtheory.org sitesinin içeriği sürekli olarak çeşitli ülkelerde yürütülen araştırmalarla güncellenerek zenginleşmektedir. Çok çeşitli bağlamlarda yürütülen çalışmalarda ihtiyaç doyumu ile motivasyon arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. İş ve örgüt (Baard, Deci ve Ryan, 2004; Van den Broeck, Lens, De Witte ve Van Coillie, 2013), spor (Gillet, Berjot, Vallerand, Amoura ve Rosnet, 2012; Gillet, Vallerand ve Paty, 2013), gelişim ve ebeveynlik (Gonzalez-DeHass, Willems ve Holbein, 2005; Grolnick, 2015; Grolnick ve Slowiaczek 1994; Sanders 1998) ve psikoterapi/psikolojik danışmanlık (Ryan, Lynch, Vansteenkiste ve Deci, 2011; Zeldman, Ryan ve Fiscella, 2004; Zuroff, Koestner, Moskowitz, McBride ve Bagby 2012) bu alanlardan yalnızca birkaçıdır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular kuramın daha geniş bir geçerlik alanına ulaşmasını sağlarken, çalışmalardan elde edilen bulgular yeni bakış açıları da sunmaktadır. Örneğin, sağlık alanında yüksek düzeyde

içselleştirme kronik ağrı hastalarında ilaç kullanımına uyum davranışında artışla (Williams, Rodin, Ryan, Grolnick ve Deci, 1998), obezite hastalarında kilo kaybını uzun dönemde sürdürebilmeyle (Williams, Grow, Freedman, Ryan ve Deci, 1996), diyabet hastalarında daha iyi glikoz kontrolüyle (Williams, Freedman ve Deci, 1998) ve bağımlılık tedavi programlarına daha fazla bağlılıkla (Ryan, Plant ve O'Malley, 1995) ilişkili bulunmuştur (akt. Ryan ve Deci, 2000b). Bu tür bulguların alan uygulamalarına da katkısı büyük önem taşımaktadır.

Son 30 yılda, Öz-Belirleme Kuramı farklı öğretme boyutlarının rollerini araştıran geçerli bir kuram olarak eğitim alanında da büyük bir etki yaratmıştır. Öz-Belirleme Kuramı'na göre, motive edici öğretme tarzı, öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumunu onlara özerklik desteği sağlayan bir biçimde, iyi yapılandırılmış bir ortam yaratarak ve sıcak bir ilişki kurarak sağlamasıyla mümkündür (Aelterman ve diğ., 2014). Buna karşılık kontrole dayalı, kaotik ve öğretmenin yeterli düzeyde katılım sağlamadığı öğretme biçiminin öğrencilerin motivasyonunu baltalayarak ihtiyaç doyumlarını engellediği savunulmuştur (Deci ve Ryan, 2000).

Kuramın temellerini oluşturan kavramlar *öz-belirleme kavramı, temel psikolojik ihtiyaçlar, ihtiyaç doyumu* ve *motivasyon*dur. Kurama adını veren öz-belirleme kavramının, kuramın belkemiğini oluşturan üç temel psikolojik ihtiyacın, bu ihtiyaçların doyumunu ifade eden ihtiyaç doyumu kavramının, kuramın eğitim ayağının vazgeçilmez bir parçası olan sınıf iklimi kavramının ve Öz-Belirleme Kuramı'na göre motivasyon kavramının ayrıntılı biçimde ele alınması, kuramın daha net bir çerçeve içinde anlaşılmasını sağlayacaktır.

2.2.1. Öz-Belirleme Kavramı

Öz-belirleme, bireyin kendi yaşamının sorumluluğunu alarak özgür seçimler yapabilmesini ifade etmektedir. Budak (2000) bu özgürlüğü, "davranışın toplumsal normlar ya da grup baskısı gibi dış etmenlerden çok bireyin kişisel inançları ya da değer

yargıları tarafından biçimlendirmesi" şeklinde tanımlamaktadır. Martin ve Marshall (1995), öz-belirlemeyi şu özelliklere sahip bireyler temelinde tanımlamaktadır:

> "Bu kişiler nasıl seçim yapacaklarını -ne istediklerini ve buna nasıl ulaşabileceklerini- bilirler. Kendi gereksinimlerinin farkında oldukları için amaçlarını belirleyerek, azimli bir şekilde bu amaçlar doğrultusunda ilerlerler. Bu ilerleme ise bireyin kendi varlığını kabul etmesi, gereksinimlerini ifade edebilmesi, amaçlarına ulaşabilmek adına gelişme kaydedebilmesi, bu doğrultuda eyleme geçebilmesi ve sorunları çözebilmek için yaratıcı çözümler üretebilmesi ile olası hale gelmektedir."

Wehmeyer'e (1996) göre öz-belirleme, bireyin kendi hayatındaki "temel etken" olması; seçimlerinin ve kararlarının dışsal etmenlerden bağımsız olarak kendi yaşam kalitesi doğrultusunda olmasıdır. Wehmeyer'e göre öz-belirleme için şu dört koşul gereklidir: 1. Birey özerk bir şekilde davranmıştır, 2. Davranışlar öz-düzenlemeyle gerçekleşmiştir, 3. Birey olayları psikolojik açıdan güçlü bir tavırla başlatıp sürdürmüştür, 4. Birey kendini gerçekleştirme davranışları göstermiştir.

Öz-Belirleme, eğitime ilişkin bir çıktı olarak kavramlaştırıldığı erken dönemlerde, Ward (1988) tarafından "hem bireylerin kendileri için hedefler tanımlayabilmelerine temel sağlayan tutumları, hem de bireylerin bu hedefleri gerçekleştirebilmek için inisiyatif alabilme becerileri" olarak tanımlanmıştır. Ward; kendini gerçekleştirme, girişkenlik, yaratıcılık, gurur (pride) ve öz savunma (self advocacy) gibi kavramların özelliklerini öz-belirleme ile bağlantılı olarak açıklamıştır. Ward'a göre kendini gerçekleştirme, kişinin tüm potansiyelini ortaya koyabilmesi için gereklidir. Girişkenlik; özgüven ve ihtiyaçların doğrudan, net biçimde ifade edilebilmesini desteklemektedir. Yaratıcılık; bireyin kalıplaşmış rol ve beklentilerin dışına çıkabilmesine yardımcı olmaktadır. Gurur; bireyin kendi yeteneklerini ve topluma katkılarını fark edebilmesini sağlamaktadır. Öz-savunma becerileri ise; kişinin gerçek potansiyelini ortaya koyabilmesi için gerekli hizmet ve kazançlara ulaşabilmesini garantilemek için gereklidir.

Bu tanımdan anlaşılacağı üzere, öz-belirleme için gereken özelliklerden söz edilirken gerçekte yetişkinlikle doğrudan bağdaştırılan rol tanımına da gönderme yapılmaktadır. Elbette yetişkin duygu, düşünce, tutum ve davranışlar gelişimsel süreçler sonucunda olgunlaşmaktadır. Öz-belirleme becerisi için de benzer bir gelişimsel süreç söz konusudur. Doll, Sands, Wehmeyer ve Palmer (1996), bu süreci detaylı bir şekilde incelemişlerdir. Buna göre, çocuklar ***2-5 yaş arasında*** öz-belirlemeye dayalı davranışların temellerini atmaktadırlar. Seçeneklere ilişkin sınırlı düzeyde farkındalıkları olmakla birlikte, seçimlerini fark ve ifade edebilmektedirler. Bu yaş grubundaki çocuklara seçenekler çerçevesinde seçim şansı tanıyarak, alternatifleri fark etmelerini sağlayarak ve zarar verebilecek olasılıkları azaltarak öz-belirleme eğitimi verilebilir. Field, Martin, Miller, Ward ve Wehmeyer'e (1998) göre yetişkinler, okul öncesi dönemdeki bir çocuğun seçimleri ile bu seçimlerin sonuçları arasındaki bağlantıyı görmesini sağlayabilmek amacıyla hem yakın zamanda yaptığı seçimler ve onların sonuçları üzerine, hem de çocuğun gelecekteki planları üzerine onunla konuşabilirler.

Kılıççı'ya (2014) göre ilkokul yılları ile birlikte çocuğun hayatına ilk bakım verenlerin (anne-baba ya da diğer yakınlar) yanısıra, yeni bir yetişkin ve otorite kaynağı, yani öğretmen(ler) girmektedir. Evde anne-babanın, okulda öğretmenin ilgi ve beğenisini kazanmaya çalışan çocuk, evdeki ve okuldaki kurallara uymaya ve bu yetişkinlerin beklentilerini karşılamaya çalışacaktır. Öğretmenin onayını almak, ***6-8 yaş aralığında*** çocuk için önemli bir ihtiyaç haline gelmekte ve bu beğeniyi almak ona güven sağlamaktadır. Bu yaş grubunda anne-babalarıyla ya da diğer yetişkinlerle birlikte yaptıkları etkinlikleri, kendi başlarına ya da yaşıtlarıyla yaptıkları etkinliklere tercih edebilmektedirler. Bu nedenle hem anne-babaların hem de öğretmenlerin, öğrencilerin kendi başlarına harekete geçmelerini desteklemesi, onların kendilerini özerk bireyler olarak algılayabilmeleri açısından önemlidir.

İlkokulun ilk yıllarında öğrenciler kendi becerileri dahilindeki problemleri tanımlayabilmekte ve çözümler üretebilmektedir. Problemler için ürettikleri çözümleri daha sonraki problemlere genelleyebilmektedirler; bu yolla edindikleri daha olgun bakış açısı ve becerileri kendi sosyal bağlamlarını kontrol edebilmelerine yardımcı

olmaktadır. Ancak bu yaş çocuklarında hala bir planın sonucundan yola çıkarak o planı düzeltme becerisi yeterince gelişmemiştir ve bu konuda yetişkin desteğine gereksinim duyarlar. Bu dönemde eğitimciler öğrencileri planlar yapıp, gün içinde bunları uygulamaya teşvik ederek onları amaç odaklı davranışa yöneltebilirler (Pianta, 1999).

Bu yaş grubunda, bir problemin çözümüne yönelik birden fazla yol ya da seçenek olabileceği vurgulanmalıdır. Öğretmenler öğrencilerine, becerileri ile problem çözme seçenekleri arasındaki bağlantıları göstermelidir. Öğretmenler bu yaş grubundaki öğrencileri, kendi eylemlerine dayalı bilgiyi kanıt göstermek yoluyla kararlarını yeniden sorgulatarak gerekli ise yaklaşımlarını yeniden gözden geçirmelerine yardımcı olabilirler. İlkokulun ilk yıllarında çocuklar öz-düzenleme becerilerinin gelişebilmesi adına kendi eylemlerini değerlendirme konusunda eğitilebilir ve böylece, kişisel kurallara dayalı karar verme anlayışını geliştirebilir (Field ve diğ., 1998).

İlkokulun son yıllarında (***9-11 yaş aralığı***) öğrenciler kendi kişisel hedeflerini oluşturmaya ve bu hedefler doğrultusunda eyleme geçmeye başlamaktadır. Belli bir eylemin yolunda gitmeyen kısımlarını fark ederek düzeltebilmektedirler. Bu öğrenciler çabanın, yeteneğin, şans ya da fırsatların çıktılar üzerindeki farklı etkilerini anlayabilmekte ve edindikleri bu anlayışı uygun stratejiler geliştirmede kullanabilmektedirler (Sarason, 1990). Doll ve diğerlerine (1996) göre bu yaş grubu öğrencilerinin eksik kaldığı nokta, "seçimlerinin sonuçlarını sistematik olarak analiz edebilme becerisi"dir. Sonuç olarak bu öğrenciler yetişkinlere benzer kararlar alabilseler de, bu kararları mantık çerçevesinde gerekçelendirebilme becerileri henüz yeterince gelişmemiştir. Bu yaş döneminde eğitimin odağı, öğrencileri karar verme becerisi açısından geliştirmek olmalıdır. Bu amaçla öğrencilere seçenekleri sıralama, olası sonuçları tanımlama ve bedelleri öngörebilme becerileri kazandırılmalıdır. Bu süreçte, öğrenciler ile geçmiş kararları gözden geçirilebilir, gerekli görülürse eylemleri için alternatif yollar tanımlanabilir. Diğer yandan, bu yaş grubu öğrencileri kendi kişisel ve eğitime yönelik hedef belirleme ve bu hedeflerini gerçekleştirebilme becerilerini kullanabilme yönünde desteklenmelidir. Öğrenciler, yetişkin rehberliğinde kendi güçlü ve sınırlı yanlarına dayalı olarak ihtiyaç değerlendirmesi yapabilirler.

12 yaş ve üzerindeki öğrenciler, birçok açıdan yetişkinlere benzer biçimde karar verme becerileri sergileyebilirler, problem çözme stratejilerini bir durumdan diğerine aktarabilirler, uzun vadeli hedefler belirleyebilirler ve bu hedefleri gerçekleştirebilmek için planlar yapabilirler. Bu öğrenciler kendi yaşamları üzerinde daha fazla kontrol algısı hisseder, kararlarını daha açık biçimde gerekçelendirebilir, önemli konular üzerinde tartışmak ve uzlaşmak amacıyla kendi bakış açılarını ortaya koyabilirler. Bu yaş döneminde etkili öz-belirleme temelli davranışların önündeki temel engel, ergenlerin duygusal eğilimleridir. Bu yaş dönemi eğitimi; kararlar, planlama, hedef belirleme ve öz düzenleme konularında daha fazla sorumluluk almayı teşvik etmelidir. Öğrenciler, kararlarını değerlendirme ve kararlarını duygusallıktan arındırabilme konularında hala desteğe ihtiyaç duymaktadır (Steinberg ve Silk, 2002).

Öz-belirleme davranışlarının gelişimini betimleyen bu çerçeve hem öğrenciye öğrenme ortamı sağlayarak onun gelişimini destekleyen öğretmen ve anne babalara, hem de öğrencinin kendisine bağlıdır. Erken çocukluk ve ilkokul yıllarında yeterli eğitimsel fırsatları elde edemeyen çocuklar, ergenlik dönemi için tanımlanan işlevsel düzeye erişemeyebilmektedir (Field ve diğ., 1998). Öz-belirlemenin bu göz ardı edilemeyecek önemi, bu konuda oldukça fazla çalışma yapılmasını gerektirmiştir. Tüm bu çalışmalar ışığında, "Öz-Belirleme Kuramı" (Self Determination Theory) gelişim ve buna bağlı olarak eğitim yaklaşımları arasında yerini almıştır. Bir sonraki başlıkta, kuramın en temel öğeleri olan temel psikolojik ihtiyaçlar tanıtılacaktır.

2.2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Sosyal psikoloji, kişilik psikolojisi ve gelişim psikolojisi alanyazınlarında; etkili, sağlıklı işlevselliği destekleyen ve engelleyen birçok ortam değişkeni tanımlanmaktadır. Öz-Belirleme Kuramı'nda bu tanımlar, *temel psikolojik ihtiyaçlar* başlığı altında düzenlenmiştir (Deci ve Ryan, 2002). Öz-Belirleme Kuramı'nda ihtiyaç kavramının nasıl ele alındığına geçmeden önce, ihtiyaç kavramının tanımını ve kuramsal açıdan geçirdiği evreleri incelemek yararlı olacaktır.

İhtiyaç, bireyin yaşamak, büyümek ve iyi olmak için karşılaması gereken tüm koşulları ifade eden bir terimdir. İhtiyaçlar doyurulduğunda, iyi oluş sağlanmaktadır; ihmal edildiği ya da engellendiği durumda ise ihtiyaca doyum sağlanamaması nedeniyle biyolojik ya da psikolojik iyi oluş zarar görmektedir. Bu nedenle tüm canlılar ihtiyaçlarına doyum sağlama konusunda motivasyona sahiptir (Reeve, 2009a).

Temelde üç tip ihtiyaçtan söz edilmektedir. *Fizyolojik ihtiyaçlar* (susuzluk, açlık, cinsellik), biyolojik sistemin işleyişi ve bedensel denge (homeostazis) ile ilişkilidir. *Psikolojik ihtiyaçlar* (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) insan doğası ve sağlıklı gelişim için gereklidir. *Sosyal ihtiyaçlar* (başarı, yakınlık, güç) ise duygusal ve sosyal yanımıza ilişkindir (Reeve, 2009a). İhtiyaç kavramı birçok kuramda çeşitli şekillerde tanımlanmış, ayrıca bu çeşitli tanımlara paralel olarak her kuramda çeşitli ihtiyaçlar tanımlanmıştır (Deci ve Ryan, 1985b; Glasser, 1975; Maslow, 1943; Murray, 1938).

İhtiyaç kavramına ilişkin ilk çalışmalar McDougall tarafından 1908 yılında yapılmıştır. McDougall (1960), içgüdü kavramından yola çıkarak canlıların türe özgü doğuştan gelen ihtiyaçları olduğunu ve bu ihtiyaçların doyurulması gerektiğini anlatmıştır. Daha sonra Freud (1933), ihtiyaçları doğuştan gelen dürtüler olarak tanımlamış ve bu ihtiyaçların gereğinden az ya da fazla doyurulmasının ilgili gelişimsel dönemlere saplantıya ve dolayısıyla psikopatolojiye neden olabileceğini belirtmiştir.

Freud'dan yakın zaman sonra, Maslow (1943) İhtiyaçlar Kuramı'nı ortaya atmıştır. Maslow'a göre insanlar doyurulmamış ihtiyaçları tarafından güdülenmektedir. İnsan davranışlarına yön veren iki temel ihtiyacı; *yetersizlik* ve *büyüme/gelişme* ihtiyaçları olarak tanımlamıştır. Bu temel sınıflamayı genişleterek, hiyerarşik bir ihtiyaç sıralaması sunmuştur. Maslow'a göre bu hiyerarşinin en alt basamağında fizyolojik (bedensel) ihtiyaçlar yer almaktadır. Üst basamaklara çıkıldıkça sırasıyla güvenlik, ait olma ve sevgi, saygı ve en üst basamakta ise kendini gerçekleştirme ihtiyacı bulunmaktadır. Bu sınıflamaya göre, ancak alt basamaklardaki ihtiyaçlar doyurulduktan sonra bir üst basamağa geçmek mümkündür (Burger, 2006). Maslow (1970), fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacının bebeklikten itibaren var olduğunu, ait olma ve saygı

ihtiyacının ergenlik döneminde ortaya çıktığını savunmuştur. Kendini gerçekleştirme ihtiyacının ise orta yaş döneminde önem kazandığını ifade etmiştir.

Murray (1938), ihtiyaçlara ilişkin bir diğer kuram olan Psikojenik İhtiyaç Kuramı'nı önermiştir. Bu kuramda ihtiyaç, bireyin memnuniyet düzeyini arttırmak ya da memnun olmadığı durumu değiştirmek amacıyla algı ve davranışlarını organize eden güç olarak açıklamıştır Murray hırs, materyalizm, güç, sevgi ve bilgi olmak üzere beş kategoride toplam 20 ihtiyaç tanımlamıştır (akt. Hall ve Lindzey, 1985). Doyurulmayan ihtiyaçların öncelik kazanarak davranışları yönlendirdiğine ilişkin görüşü, Maslow'un İhtiyaç Kuramı ile benzerlik göstermektedir (Cihangir Çankaya, 2005).

İhtiyaçlara ilişkin bir diğer kuram ise Glasser'in (1975) Seçim Kuramı'dır. Bu kurama göre insanı davranışa yönelten temel neden, insanın genetik yapısında bulunan temel ihtiyaçları karşılama çabasıdır (akt. Glasser, 2001). Seçim Kuramı'na göre insanın beş temel ihtiyaçla (hayatta kalma, sevgi-ait olma, güç, özgürlük, eğlence) dünyaya geldiği varsayılmaktadır (Glasser, 2001, 2005). İnsan beyni bir termostat gibi çevresini kontrol altında tutabilmek adına kendi davranışlarını düzenler. Tüm davranışlar ait olma, güç, eğlence ve özgürlük ihtiyaçlarını ve hayatta kalmak için gerekli olan bedensel ihtiyaçları doyurmayı amaçlamaktadır. Bu ihtiyaçların sağlıklı biçimde doyurulması kontrol algısını sağlamaktadır (Prochaska ve Norcross, 2010). Kökeni Seçim Kuramı'na dayanan Gerçeklik Terapisi'nde ise ruh sağlığını sürdürebilmenin önündeki temel engelin, insanın temel ihtiyaçlarını karşılamadaki başarısızlık olduğu ifade edilmekte ve danışanlara kendi yaşamlarının sorumluluğunu üstlenerek daha gerçekçi seçimler yapmaları önerilmektedir (Glasser, 1975, 2005).

Buraya kadar açıklanan ihtiyaç kuramlarında farklı ihtiyaçlar ön plana çıkarılmış olsa da belli ortak noktalar göze çarpmaktadır. Örneğin hem Maslow hem de Murray doyurulmayan ihtiyaçların öncelik kazanarak davranışları yöneten güç haline geldiğine dikkat çekmiştir (Cihangir Çankaya, 2005). İhtiyaçların doğuştan ya da en azından yaşamın ilk yıllarından itibaren ortaya çıkması, bu ihtiyaçların evrensel olduğu düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca bu kuramlar, ihtiyaçlara uygun biçimde doyum sağlanmasını ruh sağlığı açısından temel öğe olarak görmektedir.

Öz-Belirleme Kuramı'ndaki *temel psikolojik ihtiyaç* kavramı ise birçok kuramla birlikte, Davranışçı Akım'ın temsilcilerinden Hull'ın görüşlerinden büyük ölçüde yararlanılarak oluşturulmuştur. Hull (1943) temel ihtiyaçları; doyurulduğunda sağlık ve iyi oluşa, doyurulmadığında ya da doyurulması engellendiğinde ise sağlıksız bir duruma ve hatta patolojiye götürebilen, bireyi harekete geçirici durumlar olarak tanımlamaktadır. Hull bu tanımı hem fizyolojik hem de psikolojik ihtiyaçlar için uygun görmüştür. Bu tanımdan yola çıkarak, Öz-Belirleme yaklaşımını benimseyen uzmanlar bireyin bütünlük ya da iyi oluş durumlarını deneyimleyebilmeleri için psikolojik ihtiyaçların yaşam boyunca doyurulması gerektiği görüşünü ileri sürmüştür (Ryan ve Deci, 2000b; Ryan ve Frederick, 1997; Waterman, 1993).

Kuramda tüm insanlarda ortak olduğu belirtilen üç temel psikolojik ihtiyaçtan söz edilmektedir. Bu ihtiyaçlar *özerklik (autonomy), yeterlik (competence)* ve *ilişkili olma (relatedness)* olarak adlandırılmaktadır (Deci ve Ryan, 1985b; Ryan ve Deci, 2000b). Öz-Belirleme Kuramı'nın merkezinde özerklik kavramı bulunmaktadır. Kuram davranışların özerk olması ve kontrol edilmesi arasında bir ayrım öne sürmektedir. Davranışlardaki özerklik, bir insanın ihtiyaç ve değerlerini yansıtacak biçimde davranışlar sergilemesidir (Deci ve Ryan, 2000; Sayıl, 2009). Aşağıda her üç psikolojik ihtiyaç ayrı ayrı tanımlanmaktadır.

2.2.2.1. Özerklik (Autonomy)

Ryan, Deci ve Grolnick'e (1995) göre özerklik kavramı, "kendi kurallarını koymayı" ya da eylemlerin bireyin kendisi tarafından başlatılmasını ve düzenlenmesini ifade etmektedir. Özerklik ihtiyacı, bireylerin kendi hayatlarında etkin rolde olan, irade sahibi, kendi ilgi ve değerleri ile uyum içinde yaşayabilen bireyler olma ihtiyaçlarına işaret etmektedir (deCharms, 1968). Özerklik kavramının karşıtı olan heteronomi ise dışsal güçler ya da zorlamalar tarafından kontrol edilme, diğer bir deyişle gönüllülüğün göreli eksikliği anlamına gelmektedir (Chirkov, Ryan, Kim ve Kaplan, 2003; Deci ve Ryan, 1987; Shapiro, 1981). Özerklik ihtiyacı, kişinin kendi yaşantısı ve etkinliklerini

yönlendirmesini sağlamaktadır (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000; Ryan, 1995). Özerk olmak; bağımsız (dış kaynak ya da etkilere ihtiyaç duymayan), kopuk ya da bencil olmak değil, herhangi bir eylemde gönüllü olarak yer almaktır. Davranışların istek ve seçime dayanması, diğerlerinin değil kişinin kendisinin isteğiyle başlatılmasıdır (Chirkov ve diğ., 2003). Bu davranış ve eylemler bağımlı ya da bağımsız, bireysel ya da toplumsal olabilir (Ryan ve Deci, 2000b). Özerkliğin psikolojik ihtiyaçlar arasında merkezi rolde olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 1985a; Ryan, 1995; akt. Cihangir Çankaya, 2009).

Reeve (2009a), öznel özerklik deneyimini tanımlamak üzere üç temel bileşeni vurgulamaktadır: bunlar algılanan nedensellik odağı, gönüllülük ve seçim algısıdır.

Algılanan nedensellik odağı (Heider, 1958), bireyin eylemlerinin nedenini oluşturan kaynaklara ilişkin algısına işaret etmektedir. Eylemlerin bireyin kendi tarafından yönlendirildiğini ifade eden içsel nedensellik odağı ve dışsal etmenler tarafından yönlendirildiğini ifade eden dışsal nedensellik odağından söz edilmektedir. deCharms (1968) tarafından önerilen *origins* and *pawns (kaynak* ve *piyon)* terimleri de yine bu nedensellik odağı doğrultusunda şekillenmiştir. Kaynak durumundaki kişiler eylemlerini kendilerinin yönlendirdiğini düşünürken piyon durumundaki kişiler ise davranışlarının dışsal kaynaklar tarafından yönlendirildiğini hissetmektedir (deCharms, 1984; akt. Yılmaz ve Bilgi, 2011).

Gönüllülük kişinin bir eylemde bulunmaya, bir zorlama olmadan karar vermesidir (Deci, Ryan ve Williams, 1995). Bireylerin yapmak istedikleri (örn. oynamak, çalışmak, konuşmak) ya da yapmaktan kaçındıkları (sigara içmemek, yemek yememek, özür dilememek) davranışlarda ne düzeyde özgür ya da baskı altında hissettiklerine odaklanır. Hissedilen baskı her zaman dışarıdan gelmeyebilir; birey zaman zaman "bunu yapmalıyım" şeklinde içeriden bir zorlamayla da kararlar alabilmektedir (Ryan, 1982; Ryan, Mims ve Koestner, 1983).

Algılanan seçim ise birçok seçenekle karşılaştığımız ve özgür seçim yapma esnekliğine sahip olduğumuz zamanlara ilişkin bir kavramdır. Seçim olanağının yokluğunda, esnek olmayan biçimde bize dayatılan eylemleri gerçekleştirmeye zorlanırız. Bu açıdan seçim şansı, özerkliğin önemli bir parçasıdır. Örneğin, çocuklara

ödevler konusunda seçenekler sunulduğunda (Cordova ve Lepper, 1996), bakımevlerinde kalan bireylere günlük aktivitelerini planlama konusunda karar hakkı tanındığında (Langer ve Rodin, 1976) ve hastalar esnek bir tavrı olan doktorlarla konuşma şansı bulduklarında (Williams ve Deci, 1996), davranışlarını seçime dayalı olarak algılamış ve daha yüksek düzeyde özerk hissettiklerini bildirmişlerdir.

Bu noktada bir ayrıntıya dikkat etmek gerekmektedir. Seçenekler sunmak genellikle bireylerin özerklik algısını artırır, ancak seçenek sunulan tüm durumlar özerklik sağlamamaktadır (Reeve, Nix ve Hamm, 2003; Williams, 1998). Bireye birkaç seçenek sunup bunlar arasından birini seçmesini istemek, gerçek anlamda özerkliği beslememektedir. Kişilere sınırlandırılmamış seçim şansı vererek kendi değerleri, amaçları ve ilgileri doğrultusunda kendi seçimlerini yapmalarını teşvik etmek, gerçek özerklik algısını ortaya çıkaracaktır (Moller, Deci ve Ryan, 2006; Patall, Cooper ve Robinson, 2008). Örneğin, kişiye "Klasik müzik mi yoksa metal müzik mi dinlemek istersin?" yerine doğrudan "Müzik dinlemek ister misin?" sorusunu sormak ve müzik dinlemek istediği yanıtını verecek olursa, dinlemek istediği müzik türünü kendi seçmesini sağlamak özerkliği daha doğru biçimde ortaya çıkaracaktır (Reeve, 2009a).

Çeşitli kaynaklarda özerklik ihtiyacının ergenlik döneminden genç yetişkinliğe uzanan süreçte çeşitli boyutlarda incelendiği görülmektedir (Ryan ve Lynch, 1989; Wehmeyer, 1999). Bu boyutlar arasında sayılabilecek üçü *duygusal özerklik, davranışsal özerklik* ve *değerlerde özerklik*tir. Bu üç boyut şu şekilde tanımlanmaktadır:

Duygusal özerklik (emotional autonomy), bireyin kendi ayakları üzerinde durması (Ryan ve Lynch, 1989); özgüveninin gelişmesiyle birlikte edindiği bireysellik algısıdır (Noom, Deković ve Meeus, 1999). Douvan ve Adelson (1966), ergen gelişimi kuramlarında duygusal özerkliği "ergenin ailesiyle erken çocuklukta oluşan bağını terk etmesi" olarak tanımlamıştır. Duygusal özerklik bireyin bakım verenlerinden uzaklaşarak kendi içsel kaynaklarına güvenmesini ve onları geliştirmesini sağlamaktadır (Steinberg ve Silverberg, 1986). Blos (1979) ise duygusal özerkliğin ebeveynlerden ayrışma ile değil, "bireyleşme" kavramıyla daha iyi açıklanabileceğini savunmuştur. Söz edilen bu bireyleşme sürecinin sağlıklı gerçekleştirilebilmesi ve bireyin duygusal özerklik geliştirebilmesi için erken gelişim dönemlerinde bakım verenleriyle duygusal

yakınlık sağlayabilmiş olması son derece önemlidir (Ryan ve diğ., 2006; Steinberg, 1993).

Davranışsal özerklik (behavioral autonomy), bireyleşme sürecinin diğer bir çıktısıdır ve temel olarak bireylerin kendi seçimlerine ve/ya da yeteneklerine göre davrandıkları ve dışsal etkilerden bağımsız eylemlerini kapsamaktadır (Wehmeyer, 1999). Davranışsal özerklik olumlu davranış gelişimi (Beyers ve Goossens, 1999), kendi kararlarını alabilme, seçim yapma ve bu seçimlerin sorumluluğunu üstlenebilmeyi (Anderson, Worthington, Anderson ve Jennnings, 1994) içermektedir. Daha gerçekçi eylemler ve daha az hata yapmak amacıyla diğerlerinden yardım istemek, gerektiğinde işbirliği yapabilmek de davranışsal özerkliğin gereğidir (Steinberg, 1993).

Değerlerde özerklik (value autonomy) ise bireyin içinde yetiştiği kültürün; aile ve akranlarının değerlerini kabul etmek yerine kendi değerler sitemini oluşturmasıdır (Zimmer-Gembeck ve Collins, 2006). Bireyin doğru ve yanlışa ilişkin kendi kurallarını oluşturmasını (Anderson ve diğ., 1994), kendi değer sitemine uygun gördüğü tutum ve davranışlara güvenmesini sağlamaktadır (Anton, 2015).

Klasik gelişim kuramları, özerkliğin yakın çevre tarafından desteklenmesini sağlıklı gelişim açısından vazgeçilmez bir unsur olarak görmektedir (örn. Hartmann, 1964; Jahoda, 1958; Loevinger, 1976; Piaget, 1981; Werner, 1948). Klasik kuramlar içinde özerkliğin ele alındığı en temel yaklaşımlardan biri, Erikson'ın Psikososyal Gelişim Kuramı'dır. Erikson'a göre temelleri 1-3 yaşları arasında (Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç Dönemi) atılmaya başlanan özerklik (Gander ve Gardiner, 1993/2004), bu yaşlardan itibaren olgunlaşmaya devam etmektedir. Freud'un önerdiği anal dönemin karşılığı olan bu dönemde çocuk; yeme ve yürüme, konuşma gibi temel işlevleri kendi başına gerçekleştirmeyi öğrenmektedir. Anüs kaslarının da geliştiği bu dönemin aynı zamanda tuvalet eğitimi dönemine denk gelmesi, çocuğun tutma-bırakma tutumlarından birini seçmesine yol açmaktadır. Bu dönemde tutma-bırakma döngüsü dışkılama işlevinden daha büyük anlam kazanmaktadır. Ebeveynlerin ya da bakım verenlerin çocuk için gerekli ortamı sağlaması ve aşırı koruyucu tutumdan kaçınması, çocuğun kendini denetleme becerisinin gelişmesini sağlar. Bu dönemden başlayarak neyi yapıp yapmayacağını seçme şansı bulabilen çocuk, zamanla kendi özerkliğine güven duymaya

başlayacaktır. Bu güven desteklenirse birey kendini ve çevresini denetleyebildiğini öğrenir. Tersi olur ve davranışları kısıtlanarak utanç duygusu pekiştirilecek olursa, çocuk seçimlerinden kuşku duymaya başlayarak haklarını savunamaz hale gelebilir. Bu durum ilerleyen süreçte birçok psikopatolojik durumun gelişmesine de yol açabilir (Erikson, 1952; akt. Geçtan, 1995). Bu açıdan, psikopatoloji alan yazını özerklik engellenmesine önemli ölçüde vurgu yapmakta; birçok psikopatolojik durumun başlangıcında özerkliğin desteklenmeyişi ya da engellenmesinin bulunduğundan söz edilmektedir (örn. Bruch, 1973; Shapiro, 1965; Şahin, Ulusoy ve Şahin, 1993; Winnicott, 1965).

Özerklik, Bağlanma Kuramı (Bowlby, 1969) açısından da birçok araştırmada ele alınmıştır (Connel ve Wellborn, 1990; Ryan, 1995; Silverberg ve Gondoli, 1996). Bu çalışmalarda, özerkliğin bağlanma süreciyle uyumlu biçimde desteklenmesinin psikososyal uyum için uygun ortam oluşturmayı sağlayacağından söz edilmiştir. Bowlby'e (1973; 1980) göre, bireyin temel bakım verenleriyle ilk deneyimleri; kendine, dünyaya ve ilişkilere yönelik genellenmiş beklenti ve inançlarını ortaya çıkarmaktadır (Bowlby, 1985; akt. Malekpour, 2007). Bu açıdan, erken gelişim dönemlerinde bireye belli düzeyde seçimler yapma, kararlar verme fırsatlarının sağlanması, kendi başına alacağı kararları daha doğru ve kendine güvenerek almasında etkili olacaktır.

Erken gelişim dönemlerinin ardından gelen ilkokul dönemi, bireyi ergenlik ve yetişkinliğe hazırlayan dönem olarak büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte ailenin yanı sıra, okul ortamında da özerklik gelişimi sürmektedir. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin yaklaşımları büyük önem kazanmaktadır. Öğrencilerin ilgilerini ve seçimlerini tanımlayıp besleyerek, bu kaynakların öğrencilerin davranışlarında rol oynamasına izin vermeleri özerklik gelişimi açısından hayati önem taşımaktadır (Reeve, 2006). İlkokul yıllarının ardından gelen ergenlik dönemi, kendinden önceki dönemlerin bir çıktısı niteliğindedir. Erken gelişimsel dönemlerden başlanarak duygusal destek ve bağlılık sağlandığında, ergenlik döneminin sosyal beceri, kişilik ve iyi oluşun gelişimi için uygun bir zemin haline geleceği ifade edilmiştir (Noom ve diğ., 1999). Gelişimsel süreç içerisinde kazanılan özerklik ebeveynlerden kopmaya değil, birey haline gelmeye (bireyleşmeye) dayalı olarak gerçekleşmektedir (Blos, 1979). Bu bireyleşme süreci, öncelikle iki yaş döneminde ilk bakım verenlerden duygusal ayrışma ile başlamakta,

sonrasında ergenlik döneminde yeniden ortaya çıkmaktadır. Yaşamın ilk dönemlerinde yakın çevresi ile sağlıklı bağlanma geliştirebilmiş ve özerklik ihtiyacı yaşının gerekleri doğrultusunda uygun biçimde doyurulan bireyler için ayrışma, bireyselleşme yolunda atılan doğal ve sağlıklı bir adımdır (Gander ve Gardiner, 1993/2004).

2.2.2.2. Yeterlik (Competence)

İnsanlar yaşamları boyunca içinde bulundukları çevreye hâkim olabilmek ve bunu yaparken kendilerini etkili hissetmek ihtiyacındadır (Deci ve Vansteenkiste, 2004). Bireyin çevresini etkileme yönündeki bu isteği ve çevreyle etkili bir biçimde etkileşimde bulunma kapasitesi (Deci ve Ryan, 1985a; Kowal ve Fortier, 1999; White, 1959), yaptığı işte iyi olma hissiyle (Lyness, Lurie, Ward, Mooney ve Lambert, 2013) birlikte yeterliği oluşturmaktadır. Yeterlik aynı zamanda, bireylerin amaçlarına başarılı bir şekilde ulaşacaklarına inanmalarını sağlayan temel etmenlerden biridir (Williams, Gagne, Ryan ve Deci, 2002). Yeterlik ihtiyacı bireylerin kendi kapasitelerine ve bu kapasiteyi etkin bir şekilde sürdürerek yükseltebilmek amacıyla mücadele arayışlarına dayanmaktadır. Buna göre yeterlik kazanılan bir beceri değil, eyleme yönelik hissedilen güven ve etkililiğe işaret etmektedir (Deci ve Ryan, 2002).

Öz-Belirleme Kuramı'na göre temel bir psikolojik ihtiyaç olan yeterlik, Bandura'nın Öz yeterlik Kuramı'nın temel kavramı olan *öz yeterlik* kavramıyla karıştırılabilmektedir. Bandura (1997) öz yeterlik kavramını, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gereken eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin, bireysel yargılarıyla açıklamaktadır. Öz yeterlik, eylemin ne şekilde başlatılacağı, amaçlara ulaşmak için insanların hangi düzeyde çaba harcayacakları ve başaramadıklarında denemeye ne kadar süre devam edeceklerini etkilemektedir. Bandura'ya göre (1995), özyeterlik algısı çocukluktan başlar; yaşam boyunca gelişir ve ailesel ve eğitimsel rollerde ve kültürler arası yapılanmada insanın uyumunu etkiler (akt. Calp, 2013).

Yeterlik ve öz yeterlik kavramları birbirine oldukça benzer görünmektedir. Öz-Belirleme alanyazınında bir davranışı gerçekleştirebilme kapasitesi yeterlik olarak adlandırılmaktadır. Öz-yeterlik ise kişinin kendi kaynaklarına güvenmesine karşılık

gelmektedir. Öz-yeterlik, kişilerin çevresinde olup bitenler üzerindeki etkisine olan inancı olarak da tanımlanabilir (Bandura, 1977; 1997). Bir durumla mücadele edebilecek yeterlikte olan, ancak öz-yeterliği düşük olan bireyler, bu becerilerini eyleme dönüştüremeyeceklerdir (Sarı, Yenigün, Altıncı ve Öztürk, 2011).

Öz-Belirleme Kuramı'nda temel bir psikolojik ihtiyaç olarak ifade edilen yeterlik ihtiyacı ile Öz-yeterlik Kuramı'nın temelini oluşturan öz-yeterlik inancı arasında önemli ortak noktalar bulunmaktadır. Rodgers, Markland, Selzler, Murray ve Wilson (2014), bu farkları dört madde halinde sıralamaktadır. Öncelikle, her iki kavram da amaçları gerçekleştirmeyi ve kazanımları destekleyen yapılardır. İkinci olarak, her iki kavram da üretime yöneliktir; davranışsal katılım, öğrenme ve beceri kazanmaya katkıda bulunurlar. Bu iki kavramdan hiçbiri çıktı (outcome) değildir. Üçüncüsü; her ikisi de davranışsal çıktılardan kavramsal olarak ayırt edilmektedir ve ikisi de davranışsal kararlılığı, zaman içinde gelişmeyi ve belli deneyimlere maruz kalmayı desteklemektedir. Son olarak, her ikisi de döngüseldir; bireyin yeterli olma ihtiyacı doyurulduğunda ya da birey belli bir davranış alanında öz yeterlik algıladığında iki kavram da güçlenmekte ve bu nedenle de bireyin söz konusu davranışa ilişkin performans düzeyi yükselmektedir. Ancak iki kavramı ayıran temel fark şu cümleyle özetlenebilir. Birey, yeterlilik ihtiyacını doyurmayacak bir davranış için de öz yeterlik inancına sahip olabilir. Örneğin bir öğrenci kopya çekmek konusunda öz yeterlik inancına sahip olabilir, ancak kopya çektiğinde yeterlik ihtiyacına doyum sağlayamamaktadır. Bu nedenle öz yeterlik inancı ve yeterlilik ihtiyacı kavramlarının birbiri yerine kullanılması doğru olmayacaktır.

Gelişimsel açıdan ele alındığında, ilkokul dönemi olan 6-11 yaş arası dönem, Freud'un Psikanalitik Kuramı'nda gizil dönem olarak adlandırılırken, Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'na göre ise Beceri ya da Aşağılık Duygusu Dönemi'dir (Geçtan, 1995). Freud'dan farklı olarak Erikson, bu dönemde okul yaşantısının da çocuğu anne-baba gibi etkileyebilmesinden söz etmektedir. Ebeveynlerin sağlayamadığı destek bazen okuldan gelebilir, bununla birlikte ebeveynleri tarafından beceri kazanmaya teşvik edilen çocuk, okulda kendine olan saygısının; dolayısıyla da yeterlik duygusunun azalmasına neden olan durumlarla da karşılaşabilir (Erikson, 1952; akt.

Geçtan, 1995). Orta çocukluk döneminde evde ve özellikle okulda başarı duygusunu yaşayan, çabaları onay gören, görevlerini gerçekleştirirken desteklenen çocuklar yeterlik duygusunu kazanmaktadırlar (Cihangir Çankaya, 2005). Bu açılardan bakıldığında, yeterlik ihtiyacının özellikle ilkokul yıllarındaki önemi daha net anlaşılmaktadır.

Psikolojik ihtiyaçlara ilişkin algılanan çevresel ve sosyal etmenlerin etkileri üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğu özerklik üzerine yapılmıştır. Ancak yeterlik bu düzeyde ilgi görmemiştir. Bu kısmen, Öz-Belirleme Kuramı'nda algılanan yeterliğin, davranış özerk olmadığı sürece iyi oluşu sağlamadığı görüşü ile ilişkili olabilir (Levesque, Zuehlke, Stanek ve Ryan, 2004). Benzer şekilde, bireyler yeterliğe ilişkin arayışlarını, kendilerini özerk olarak algıladıkları koşullarda daha net ifade edebilmektedirler (Danner ve Lonky, 1981). Diğer bir deyişle, bireyler iyi oluş için yalnızca yeterliğe değil, aynı zamanda eylemlerinde özerk hissetmeye de ihtiyaç duymaktadır (Fisher, 1978; Ryan, 1982).

Buraya kadar anlatılan özerklik ve yeterlik ihtiyaçları, bireyin kendine dönük ihtiyaçları olarak öne çıkmaktadır. Oysaki bireyin özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlara doyum sağlayıp sağlayamadığını fark edebileceği asıl durum, diğer insanlarla birarada olduğu ya da o insanlarla ilişkileri üzerine düşündüğü zamanlardır. Bu nedenle aşağıda daha geniş biçimde açıklanan ilişkili olma ihtiyacı, bireyin diğer kişilerle kurduğu tüm ilişkilerini ve bu ilişkilere dair algısını kapsamaktadır.

2.2.2.3. İlişkili Olma (Relatedness)

İnsanı sosyal bir varlık yapan en temel ihtiyacı *ilişkili olma*dır. Bireyin diğerleriyle bağlantısının olduğu, insanlarla etkileşim içinde olduğu, diğerleriyle ilgilendiği ve onlardan ilgi gördüğü; içinde bulunduğu sosyal çevreye ait olduğu durum, ilişkili olma ihtiyacı olarak ifade edilmektedir (Baumeister ve Leary, 1995; Deci ve Vansteenkiste, 2004; Ryan, 1995). Bu ihtiyacın kapsamında karşılıklı saygı, özen ve başkalarına güven duygusunun yanı sıra duyarlık, sıcaklık ve duygusal kabul de bulunmaktadır (Andersen, 2000). İlişkili olma ihtiyacı bir amaç (cinsellik vb.) ya da bir

durum (eş olma, grup üyeliği) ile değil, doğrudan diğer insanlarla güvenli bir bağ oluşturma duygusunu hissedebilme ile ilgilidir (Deci ve Ryan, 2002).

İlişkili olma ihtiyacı, yaşamın ilk yılından başlayarak bireyin sosyalleşmesinde temel güdüleyici olmaktadır. Son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar yenidoğan döneminde bebeklerin aslında düşünüldüğünden çok daha yeterli, sosyal, çevreye ve etkileşime açık olduklarını göstermektedir. Yenidoğan artık edilgen ve yalnızca uyaranlara yanıt veren konumda görülmemektedir (Fantz, 1963). Ancak yenidoğanların bu yeterliklerini yalnızca bir ilişki bağlamında ortaya koyabildikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı zamanda yenidoğan, kendisine yine yeterli bireyler olan ebeveynlerin bakım vereceği beklentisi ile dünyaya gelmektedir. Winnicott, bu durumu şu cümle ile özetlemektedir: "Bir bebek tek başına var olamaz." (akt. Malekpour, 2007).

Bebeklikten çocukluğa ilerleyen yolda temel bakım verenlerin rolü ne derece önemliyse, çocukluktan yetişkinliğe uzanan yolda da okul ve dolayısıyla öğretmen ve arkadaşlarla kurulan ilişkiler ilşikili olma ihtiyacı açısından aynı düzeyde önemlidir. Adler'e (1931/2004) göre bir çocuk okula başlar başlamaz kendini toplumsal yaşam bakımından yeni bir sınav karşısında bulmakta ve bu sınav çocukluktaki bütün gelişim hatalarını gün ışığına çıkarmaktadır. Bu noktada öğretmenlere düşen, çocukların sorunlarını görüp gelişimi olumsuz etkileyen durumları düzeltmektir. Adler bunun, annenin yaptığı gibi çocuğu kendine bağlayıp sevgisini kazanarak yapılabileceğini, çocuğun ileride göstereceği bütün uyumun, öğretmene karşı duyacağı sevgiye bağlı olduğunu savunmaktadır. (sf. 163).

Bireyin kendine ya da diğerlerine güvenmesi, yeterliğe ilişkin uyumun göstergeleridir. Bu nedenle çocuğa ait gibi görünen bazı beceri ve kapasite unsurları (örn. güven ya da bağımsızlık) aslında ilişkiseldir; dünyayı keşfetme yönündeki motivasyon, çocuğun bakım verenleriyle ne tür bağlanma geliştirdiği ve bu bakım verenleriyle kurduğu ilişkilerin ne düzeyde hoşgörülü, izin verici ya da destekleyici olduğuyla bağlantılıdır (Pianta, 1999). Bu durumu destekleyen bir örnek Vygotsky'nin (1978) *yakınsal gelişim alanı* (zone of proximal development) kavramı kapsamında tanımlanmaktadır. Bu kavrama göre bir çocuk, tek başına gerçekleştiremeyeceği bir

görevi, bir yetişkin ona eşlik edip destek verdiğinde gerçekleştirebilmektedir. Bu durum, yeterlik kavramının yalnızca çocuğa değil, aynı zamanda içinde bulunduğu sisteme ve ilişkisel bağlama da bağlı olduğuna işaret etmektedir.

Bronfenbrenner (1979), Ekolojik Sistemler Kuramı'nda, bireyin çevresinden bağımsız olarak düşünülemeyeceği görüşünden yola çıkarak, bireyi merkeze aldığı, iç içe dört çemberden oluşan bir sistem tanımlamaktadır. Bu kurama göre ilk ve en yakın çember olan mikro sisteme aile, okul ve yakın çevre dahildir. Sistem en dıştaki çember olan ve çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürel değerleri, inançları, yaşam tarzı vb. öğelerden oluşan makrosisteme doğru uzanmaktadır. Çocuğun sosyal ve psikolojik gelişimini etkileyen bu faktörler içinde okul ve öğretmenin aile ile aynı (ilk) çemberde bulunması, öğretmenin çocuğun gelişimi üzerindeki etki düzeyini net bir şekilde açıklamaktadır.

Bireyler arasındaki ilişkiler, zamanın ve koşulların etkisiyle örüntüler haline gelmektedir (Hinde, 1987). Bu ilişkilerin niteliği, sayısız etkileşimlerle birlikte bu iki kişinin de gelişimini düzenleyip biçimlendirmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini tanımaları zaman alır, ancak bu geçen zaman ve tekrarlı karşılaşmaların etkisiyle taraflar birbirlerinden neler bekleyebileceklerini öğrenir, birbirlerine kendilerine ilişkin ipuçları verir ve kendi sınır ve sınırlılıklarına ilişkin olarak karşı tarafı bilgilendirir. Böylece, zamanla ve birbirini daha fazla tanımayla birlikte ilişkilerin daha sağlıklı ve doyurucu hale gelmesi beklenir (Pianta, 1999).

Öz-Belirleme Kuramı'nda özerklik, yeterlik ve ilişkili olmanın bilişsel tercihler olarak değil, tüm insanlar için gerekli psikolojik ihtiyaçlar olarak görülmesi nedeniyle bu ihtiyaçların kültürler arası bağlamda değerlendirilmesi de önem kazanmıştır. Öz-Belirleme Kuramı'na göre bu üç psikolojik ihtiyaç evrenseldir ve sağlıklı kişilik gelişimi için doyurulmaları gereklidir (Vansteenkiste ve diğ., 2010). Diğer yandan, bu ihtiyaçların nasıl ve ne düzeyde doyurulduğu, doyurulması ya da doyurulmaması durumlarının ne tür etkiler ortaya çıkardığı açılarından kültürler ve çağlar arası farklar görülebilmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Sheldon ve Ryan, 2011). Kağıtçıbaşı (2005), bazı kültürel yaklaşımların (Chirkov ve Ryan, 2001; Iyengar ve Lepper, 1999; Markus

ve Kitayama, 1991; Oishi, 2000; Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake ve Weise, 2000), toplulukçu kültürlerde özerkliğin öneminin, hatta varlığının sorgulanabilir olduğunu öne sürdüğünü bildirmiştir. Örneğin Iyengar ve Lepper (1999), toplulukçu kültürlerde bireylerin içsel motivasyonlarının onlara seçenek sunulduğunda gerilediğini, diğer kişiler onlar için seçimler yaptığında ise içsel motivasyonlarının yükseldiğini savunmuştur. Bununla birlikte, örneğin toplulukçu bir kültür olarak tanımlanan Japonya'da Hayamizu (1997), Yamauchi ve Tanaka (1998) yaptıkları araştırmalarda, algılanan özerklik ve yeterliğin öğrencilerin iyi oluşları üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Bireyci bir kültür olarak bilinen Almanya'da ise Wild ve Krapp (1995) özerklik desteği sağlayan ebeveynlerin çocuklarının daha yeterli hissettiklerini ve akademik açıdan daha yüksek performans gösterdiklerini bulmuştur. Kültürler arası bağlamda ilişkili olma ihtiyacı üzerine daha az araştıma yapılmıştır, çünkü ilişkili olma zaten tüm insanlar için temel bir psikolojik ihtiyaç olarak genel kabul görmektedir (Baumeister ve Leary, 1995; Levesque ve diğ., 2004; Ryan, 1993).

Buraya kadar, Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde temel psikolojik ihtiyaçların neler olduğu, bu ihtiyaçların kuramsal arkaplanı, gelişimsel süreçleri ve kültürel bağlamları aktarılmıştır. Yapılan görgül çalışmalar, bu üç ihtiyacın birbirinden ayrı değil, birbirini tamamlayan kavramlar olduklarını (Sheldon, Williams ve Joiner, 2003) gözler önüne sermektedir. Bu doğrultuda, eldeki araştırmanın amaçları da göz önünde tutularak, bu temel psikolojik ihtiyaçlara hangi yollarla doyum sağlanabileceğinin öğrenilmesi bu araştırmanın esasını oluşturacaktır. Bu nedenle bir sonraki kısımda hem kuramsal hem de uygulama açısından temel psikolojik ihtiyaç doyumu ve türleri incelenecektir.

2.2.3. Psikolojik İhtiyaç Doyumu

Psikolojik ihtiyaç doyumu; yukarıda tanımlanan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarına doyum sağlanmasına işaret etmektedir. Öz-Belirleme Kuramı'na göre psikolojik ihtiyaç doyumu kritiktir, çünkü temel psikolojik ihtiyaçlar kişisel gelişim ve bütünleşmeyi besleyen yaşamsal ögelerdir (Aelterman ve diğ., 2016; Deci ve Ryan, 2000).

Aşağıda ayrıntılı biçimde ele alınacak olmakla birlikte, bireye özerklik ihtiyacı doyumu amacıyla sağlanan destek *özerklik desteği*; yeterlik ihtiyacı doğrultusunda verilen destek *yapılandırma*; ilişkili olma ihtiyacı doyumu için sağlanan destek ise *kişiler arası katılım* olarak adlandırılmaktadır. Eğitim alanında özerklik desteği; öğretmenlerin öğrencilere verdikleri görevlerin neden gerekli ve önemli olduğunu açıklamalarını, onlara sorular sormalarını ve onların kişisel görüşlerini almalarını içermektedir. Yapılandırma; olumlu geribildirimi, araçsal yardım ve desteği kapsarken. kişiler arası katılım ise sıcak bir etkileşimi ve öğrencilere yönelik anlayış geliştirmeyi kapsamaktadır (Belmont, Skinner, Wellborn ve Connell, 1988; Pelletier ve diğ., 2002; Taylor ve Ntoumanis, 2007; Taylor, Ntoumanis ve Standage, 2008; Van den Berghe ve diğ., 2014).

Çevre, ilişkiler ve sosyal bağlam kişinin psikolojik ihtiyaç doyumunu sağlayabilme düzeylerine göre çeşitlilik göstermektedir (Reeve, 2009a). Benzer şekilde, bireylerin özellikleri de ihtiyaçların fark ve ifade edilmesi açılarından farklılık gösterebilmektedir. Araştırmalar, bireylerin ifade ettikleri özerklik ihtiyacının doğası ve düzeyinin gelişimsel süreçte değişim gösterebildiğini; örneğin, ergenlik dönemine doğru artış gösterdiğini (Eccles ve diğ., 1993) ve özerklik ihtiyacının kültürel bazı farklar gösterebildiğini (Katz, 2003) ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin beceri düzeylerindeki ve görevin zorluk düzeyindeki farklılıklar nedeniyle çeşitli zamanlarda farklı düzeylerde rehberlik ve yapılandırmaya ihtiyaç duymaktadır. Buna bağlı olarak, özerklik ve yeterlik ihtiyacının öğrenciler tarafından ifade edilişi değişiklik göstermektedir. İlişkili olma ihtiyacının ifade edilişi de, gelişimsel döneme ve içinde bulunulan sosyal yapıya göre farklılık gösterebilmektedir (Katz, Kaplan ve Gueta, 2009). Örneğin ebeveynlerle, arkadaşlarla ya da kalabalık bir sosyal ortamda olmak, ilişkili olma ihtiyacının ifade edilişinde farklılıklara neden olabilmektedir (Eccles ve diğ., 1993).

Psikolojik ihtiyaç doyumu bireyler için fizyolojik ihtiyaç doyumu kadar büyük önem taşımaktadır. Chen, Van Assche, Vansteenkiste, Soenens ve Beyers (2015) tarafından, çevresel ve ekonomik güvenliğin risk altında olduğu koşullarda psikolojik ihtiyaç doyumunun öneminin olup olmadığının araştırıldığı çalışmada, üç psikolojik

ihtiyaca doyum sağlanmasının psikolojik iyi oluşa çevresel ve finansal güvenliğin üzerinde ve ötesinde bir katkı sağladığı, hatta bu durumun güvenlik zafiyeti durumlarında da geçerli olduğu görülmüştür. Daha da ötesi, kendini daha az güvende hisseden kişilerin psikolojik ihtiyaç doyumunu daha fazla aradığı bulunmuştur.

Özerklik, yeterlik ve ilişkili olmaya ilişkin temel psikolojik ihtiyaçlara uygun biçimde doyum sağlanması bireyin hayatta kendi amaçlarını belirleyip bunlar için adımlar atabilmesine yardımcı olmakta ve bu yolla çevresi ile uyum sürecini kolaylaştrarak psikolojik iyi oluş ve gelişmeye katkıda bulunmaktadır. Örneğin Sheldon, Ryan ve Reis (1996), psikolojik ihtiyaç doyumu açısından gün içinde meydana gelen değişimlerin, bireylerin kendi içinde ve bireyler arası boyutta öznel iyi oluşu etkilediğini ortaya koymuştur. Sheldon ve diğerleri (1996), bireylerin gün içerisinde psikolojik ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri arttıkça, olumlu duygu ve canlılık düzeylerinde yükselme gözlemlendiğini ve daha düşük düzeyde olumsuz duygular yaşadıklarını saptamışlardır. Benzer bir başka çalışmada (Reis ve diğ., 2000), psikolojik ihtiyaçların günlük olarak karşılanma düzeyi artıkça olumlu duygularda artış ve psikosomatik yakınmalar ile olumsuz duygu ifadelerinde azalma gözlemlendiği bildirilmiştir (İlhan ve Özbay, 2010). Diğer yandan, bu ihtiyaçların engellenmesi ise savunma, psikolojik güvensizlik, sağlıksız benlik ve hatta psikopatolojiye kadar uzanabilen etkilere neden olabilmektedir (Chen ve diğ., 2015a; Ryan ve Deci, 2000b; Ryan ve diğ., 2006; Vansteenkiste ve Ryan, 2013).

İhtiyaç doyumu, eğitim ortamlarının yanı sıra birçok farklı bağlamda araştırılmıştır. Örneğin sporcularda ihtiyaç doyumunun sağlanması olumlu çıktılarla (canlılık, olumlu duygulanım vb.) ilişkilendirilirken, ihtiyaç engellenmesi daha çok olumsuz çıktılarla ilişkilendirilmiştir (yeme bozuklukları, depresif duygudurumu, tükenmişlik ve stres gibi) (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch ve Thøgersen-Ntoumani, 2011; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan ve Thøgersen-Ntoumani, 2011). Benzer bulgular spor koçları (Stebbings, Taylor, Spray ve Ntoumanis, 2012), polis memuru eğitimi katılımcıları (Gillet, Fouquereau, Forst, Brunault ve Colombat, 2012) ve bir "günlük" çalışmasına katılan ergenler (Verstuyf, Vansteenkiste, Soenens, Boone ve Mouratidis, 2013) üzerinde yapılan çalışmalarda elde edilmiştir.

Öz-Belirleme Kuramı, temel psikolojik ihtiyaçların insan gelişimi ve iyi oluşu açısından evrensel gereksinimler olduğu görüşünü savunmaktadır. İhtiyaç doyumunun evrenselliğinin test edilmesi amacıyla kültürler arası çalışmalar gerçekleştirilmiş ve her üç ihtiyacın doyumunun iyi oluşla ilişkisi kültürler arası bağlamda kanıtlanmıştır (Chirkov, Ryan ve Sheldon, 2011; Reeve ve diğ., 2014). Bu bulgularla tutarlı biçimde, yapılan araştırmalar hem ABD (Reis ve diğ., 2000) ve Belçika (Luyckx, Vansteenkiste, Goossens ve Duriez, 2009) gibi bireyci, hem de Bulgaristan (Deci ve diğ., 2001), Güney Kore (Jang ve diğ., 2009), Tayvan (Hardre ve diğ., 2006), Tayland, (Kaur, Noman ve Hashim, 2015), Rusya (Chirkov ve Ryan, 2001; Lynch, La Guardia ve Ryan, 2009), Nijerya ve Hindistan (Sheldon, Abad ve Omoile, 2009) ve Çin (Bao ve Lam, 2008; Vansteenkiste, Lens, Soenens ve Luyckx, 2006; Zhou, Ma ve Deci, 2009) gibi toplulukçu olarak bilinen kültürlerde temel psikolojik ihtiyaç doyumunun iyi oluşla doğrudan ilişkili olduğu sonucunda birleşmektedir (Vansteenkiste ve diğ., 2010). Bu çalışmaların bir kısmında, çeşitli kültürlerden katılımcılar farklı düzeylerde algılanan özerklik desteği ya da kontrol bildirmiştir, ancak özerklik desteğinden sağladıkları kazanımlar ve kontrolün olumsuz etkileri açısından benzerlikler göstermişlerdir (Chirkov ve Ryan, 2001). Örneğin Chirkov ve diğerleri (2003) tarafından Güney Kore, Rusya, Türkiye ve ABD'den toplam 551 katılımcıyla gerçekleştirilen araştırmada, bu dört ülkedeki katılımcıların Triandis'in (1995) kültürel modeline uygun olarak birbirinden farklı kültürel özellikler (dikey bireysel, dikey toplulukçu, yatay bireysel ve yatay toplulukçu) gösterdikleri ve özerklik deneyiminin, her dört kültürde de iyi oluşla pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Chen ve diğerleri (2015b) psikolojik ihtiyaç doyumunun dört ülkede (Belçika, Çin, Peru ve ABD) iyi oluşla pozitif yönde ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Diğer bir çalışmada Hortaçsu (1997), Türkiye ve ABD'de ergenlerin anne, baba, kardeş ve hemcins arkadaşlarıyla ilişkilerini ihtiyaç doyumu açısından karşılaştırmıştır. İki grup ilişkili olma ve özerklik/bireysellik açısından farklılaşmış; temel güven, anlaşılma, kabul ve kendini anlama/geliştirme açılarından ise benzerlikler göstermiştir.

Psikolojik ihtiyaç doyumunun eğitim ortamlarında öğretmenler tarafından öğrencilere ne şekilde sağlanabileceğini daha ayrıntılı inceleyebilmek amacıyla, aşağıda

özerklik desteği, yeterlik desteği (yapılandırma) ve ilişkili olma desteği (kişiler arası katılım) ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

2.2.3.1. Özerklik Desteği

Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulması, öğretmenlerin öğrenme ortamına öğrencilerinin açısından bakabilmesiyle başlamaktadır (Deci, Eghrari, Patrick ve Leone, 1994; Koestner, Ryan, Bernieri ve Holt, 1984). Öz-Belirleme Kuramı'na göre özerkliği destekleyici sosyal çevre; kişiye seçim yapma fırsatı sağlayan ve özerk iradesiyle davranmasına izin veren bu yolla değerleri özümsemeyi ve içsel motivasyonla hareket etmeyi kolaylaştıran çevredir (Kındap, 2011). Özerkliği destekleyici sosyal çevrenin özellikleri arasında; bireyin seçeneklerinin sayısını artırma, birey seçim yapmakta zorlandığında her bir seçeneğe ilişkin yeterli düzeyde bilgi sağlama, seçimleri konusunda bireyin bakış açısını göz önünde bulundurma ve olumlu duygular kadar şikayetleri ve olumsuz duygu ifadelerini de kabul ederek dikkatle ele alabilme sayılmaktadır (Deci ve diğ., 1994). Aelterman ve diğerleri (2014), dört temel özerklik desteği stratejisi ifade etmektedir. Bunlar empatik bakış açısı, seçenekler sunma, istekler için anlamlı gerekçeler sunabilme, derse eğlenceli ve oyunlaştırıcı etkinlikler katma şeklinde sıralanmaktadır.

Eğitim ortamında özerkliği destekleyici tarz, öğrencilerin içsel motivasyon kaynaklarını (ilgilerini, seçimlerini ve kişisel amaçlarını) tanımlayıp besleyerek onların gönüllülük ve özgürlük algılarını güçlendirmeyi içermektedir (Reeve, 2009b). Bu yolla, öğretmenler öğrencilerinin bakış açılarını ve duygularını anlayabilmekte (Deci ve diğ., 1994), onlara anlamlı seçenekler önerebilmekte (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens ve Sideridis, 2011), öğrenme etkinliklerinin gerekliliğine ilişkin mantıksal açıklamalar getirebilmekte (Aelterman ve diğ., 2014; Assor ve diğ., 2002) ve öğrencilerin istekliliğini ortaya çıkaran ilginç ve önemli öğrenme etkinlikleri sunabilmektedirler (örn. Cheon ve diğ., 2012; Cheon ve Reeve, 2013; Jang, Reeve ve Deci, 2010).

Özerkliği kontrol edici çevre ise bireylerin düşünce, davranış ve özellikle de duygularının baskı yoluyla kontrol edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tür bir çevre bireyin davranışlarını özerk olarak düzenlemesini engellemekte, bu yolla içselleştirme sürecini önlemektedir (Kındap, 2011). Özerkliği kontrol edici çevrede bireylerin düşünce, duygu süreçleri ve ifadeleri sosyal çevreleri tarafından dikte edilmiş olduğu için seçim şansları azalabilmektedir.

Sınıf ortamında öğretmenler işlerin nasıl yürümesi gerektiği konusunda kendi açılarından bakma yanılgısına kolayca düşebilmektedirler. Bu yanılgı doğrultusunda, bütün öğrencilerin tüm dersler için çok motive olduğunu ve onların yapmaları gerektiğini düşündükleri şeyleri yapmaya her an hazır olduklarını düşünmektedirler. Ancak sınıfta durum genellikle böyle değildir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin neyi nasıl gördüğünü anlayabilmesi büyük önem taşımaktadır (Deci ve Ryan, 2016). Aksi takdirde öğrenciler öğretmenlerin kontrolcü davranışlarını (ödev teslim tarihleri, komutlar vb.) baskı ya da zorlayıcı unsurlar olarak algılayarak, kendilerini onların ellerindeki piyonlar gibi hissedebilmektedirler (Skinner ve Edge, 2002).

Özerklik ihtiyacının doyurulması, öğrencilerin "Bu gerçekten benim istediğim şey mi?" "Bu karar ve eylemden emin miyim?" sorularına verdikleri yanıtlarla yakından ilişkilidir. Öğretmenler öğrencilere özerklik desteği sağlayabilmek için, öğrenme etkinliğini kendilerinin yönlendirmelerine olanak sağlayabilirler (Deci ve diğ., 1982; Jang, Reeve ve Halusic, 2016; Nix, Ryan, Manly ve Deci, 1999; Reeve ve Cheon, 2014; Reeve ve Jang, 2006). Seçimler yapma izninin yanında, öğrencilerden istenen şeylerin anlamlı bir temele oturtulması da bu isteklerin içselleştirilmesini kolaylaşmaktadır (Deci ve diğ., 1994; Jang, 2008). Bu aynı zamanda, yapıların, kuralların ya da sınırların somut bir temele oturtulmadığında kabul edilmeyişini de açıklamaktadır. Ayrıca öğrencilerin hata yapmalarına izin verilmesi de önemlidir. Elbette öğretmenler öğrencilerinin başarılı olmasını ister, ancak öğrencilerin hata yapmalarına izin vermek onları başarmaları için baskı altına almaktan daha işlevsel bir öğrenme fırsatı olabilir. Zaten doğal öğrenme, sürekli bir başarı ile değil, bir dizi deneme yanılma sonucunda ortaya çıkmaktadır (Deci ve Ryan, 2016).

Öğrencinin bakış açısından bakabilmek için bir öğretmen kendine şu tür sorular sorabilir: "Öğretmen değil de öğrenci olsaydım, öğretmenin neler yapmasını beklerdim?" "Bu dersi daha ilginç hale getirebilir miyim?" "Bu konu öğrencilerim için önemli ve yararlı mı ve öyle ise bunu onlara nasıl fark ettirebilirim?" Bu sorular bazı öğretmenler için yeni olmayabilir, ancak öğrencilerin bakış açısından bakabilmek ve onların içsel motivasyon kaynaklarını ortaya çıkarabilmek özerkliği destekleyici öğretmenliğin temel taşlarıdır (Reeve ve Halusic, 2009)

Özerklik desteği sağlamak öğretmenlerin "izin verici" olduğu ve öğrencilerin her davranışlarına göz yumdukları anlamına gelmemektedir. Jang ve diğerlerinin (2010) değindiği gibi net kurallar, amaçlar ve sınırlar belirlenmesi, ancak bunun da kontrolcü olmayan bir yaklaşımla yapılması gerekmektedir. Bir sonraki başlıkta ele alınacak olan *yapılandırma* kavramı bu açıdan özerklik desteğinin vazgeçilmez bir tamamlayıcısıdır. Yapılandırma özerkliği destekleyici yollarla sağlanabilir ve bu gerçekleştiğinde yapıların ve bunların altında yatan amaçların içselleştirilmesi kolaylaşabilir.

Öğrenciler, öğretmen özerklik desteğinden yarar görmektedir. Bu yarar motivasyonun, öz-düzenlemenin, derse katılımın, öğrenmenin, başarının ve psikolojik iyi oluşun düzeylerindeki artışla kendini göstermektedir (Cheon ve diğ., 2012; Vansteenkiste ve diğ., 2005). Bu varsayım anaokulu (Koestner ve diğ., 1984), ilkokul (Deci ve diğ., 1981, Grolnick ve Ryan, 1989), ortaokul (Vansteenkiste ve diğ., 2005), lise (Reeve ve diğ., 2004), üniversite (Black ve Deci, 2000; Vallerand ve Bissonnette, 1992); hatta lisansüstü eğitim (Williams ve Deci, 1996), okul sonrası öğrenim programları (Grolnick, Farkas, Sohmer, Michaels ve Valsiner, 2007) ve özel eğitim (Deci, Hodges, Pierson ve Tomassone, 1992) olmak üzere birçok farklı yaş ve eğitim düzeyindeki öğrenciler üzerinde ayrı ayrı kanıtlanmıştır (Reeve ve Halusic, 2009). Bununla birlikte, özerklik desteği sağlayan ebeveynlerin, onlara daha fazla güvenen ve kurallarını daha fazla içselleştiren çocukları olduğu birçok araştırmada gösterilmiştir (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997; Kandel ve Lesser, 1969; Ryan ve Lynch, 1989). Diğer yandan kontrol edici motivasyon tarzı öğrencilere zarar vermektedir, çünkü özerkliği engelleyerek öfke ve kaygı gibi olumsuz duyguları uyarmakta (Assor ve diğ., 2002; Reeve ve Tseng, 2011) ve bu yolla amotivasyonu artırmakta; ders katılımı, öz

düzenleme, öğrenme, başarı ve iyi oluş düzeylerinin düşmesine (örn. Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy ve Goossens, 2012) neden olmaktadır (Reeve ve diğ., 2014).

2.2.3.2. Yeterlik Desteği (Yapılandırma)

İnsanlar becerilerini ortaya koyduklarında, çevrelerinde bir etki yaratırlar. Bu etkinin sonucunda çevrelerinde yarattıkları (ya da yaratamadıkları) değişim, kişilere kendi becerileri hakkında fikir verir. Örneğin, bir bahçıvan bitkilerine verdiği emek sonucunda onların yeşerip çiçeklenmesiyle ya da sararıp solmalarıyla karşılaşabilir (Reeve, 2009a). Kişinin çevresini etkileyip değiştirebilme konusunda kendini amacına ne kadar yakın algıladığı, yeterlik duygusunun ne düzeyde olduğunu gösterir (Aelterman ve diğ., 2014). Bireyin bir işi başarabileceğine ilişkin inancı *etkililik beklentisini*, o işi başarmanın kendisine bir sonuç getireceğine ilişkin beklentisi ise *sonuç beklentisini* oluşturmaktadır (Bandura, 1977). Yeterlik ihtiyacı, etkili olma duygusu ve istenen sonuçlara ulaşırken yaşanan özgüven deneyimine işaret etmektedir (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens ve Van Petegem, 2015; Skinner ve Belmont, 1993). Bu nedenle yeterlik ihtiyacının sağlıklı biçimde doyurulabilmesi bireyin hem etkililik hem de sonuç beklentisinin karşılanmasıyla ilişkilidir (Reeve, 2009a). Buradan yola çıkıldığında, yeterlik ihtiyacı doyumu ise bireylerin çevreleriyle etkili biçimde etkileşim kurabildiklerine inandıkları ve istedikleri sonuçları elde ederek istemediklerini engelleyebildikleri duruma işaret etmektedir (Vallerand, 1997; Leptokaridou, Vlachopoulos ve Papaioannou, 2014). Yeterlik ihtiyacını kapsayan temel çevresel koşul, uygun düzeyde mücadeledir.

Bireysel gelişim sürecinde her bir dönemde karşılaşılan gelişim görevleri başlangıçta bireyde kaygı ve gerilim kaynağı olarak gelişim krizi yaratmaktadır (Erikson, 1968). Eğitim ortamları söz konusu olduğunda, yaşanan krizin aşılabilmesi öğrencinin çevresinde güven verici ve destekleyici bir çevre bulması ile yüksek oranda ilişkilidir. Böyle bir çevre içinde öğrenci zorlandığı davranışları başarılı oluncaya kadar tekrar tekrar denemeyi sürdürebilir (Kılıççı, 2014). Bu tür denemeler yeterlik ihtyiacı

açısından oldukça önemlidir. Aşağıda açıklanacak olan Akış Kuramı'na göre bireyin kendi becerilerini geliştirebilmesi açısından sürekli olarak kendi yapabildiğinden bir miktar daha zor görevlerle karşılaşabilmesi gerekmektedir. Buna göre eğitim ortamında öğretmen, öğrenciye verdiği görevlerle onu mücadeleye davet ederek *yeterlik desteği* sunabilmektedir. Yeterlik desteği aynı zamanda *yapılandırma* olarak da adlandırılmaktadır. Yapılandırma; beklentilerin açıkça dile getirilmesi, tutarlı yanıtlar verilmesi, uygun düzeyde mücadeleye teşvik etme, yardım ve destek sağlama ve olumlu geribildirim sağlamayı içermektedir (Reeve, 2002; Sierens, 2010; Skinner ve Belmont, 1993). Araştırmalar, yapılandırmanın içsel motivasyonla olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (De Naeghel, Van Keer ve Vanderlinde, 2014; Mouratadis, Vansteenkiste, Lens ve Sideridis, 2008; Vallerand ve Reid, 1984).

Deci ve Ryan (1991), bir öğretmenin iyi bir yapılandırma ile öğrencilerin özerkliklerini destekleyerek onların yeterlik algılarını güçlendirebileceğine dikkat çekmiştir. Bu amaçla öncelikle öğrencinin belli hedeflere ulaşabileceğine inancının artırılmasının önemi birçok çalışmada vurgulanmıştır. Öğrencilere kapasitelerinin biraz üzerinde, onları belli ölçüde zorlayacak, açık ve kısa vadeli hedefler belirlenmesi ilk adım olarak sunulmuştur (Reeve ve Cheon, 2014). Bu hedeflerin ulaşılabilir hale gelebilmesi için başta karmaşık görünen materyalin basit ve anlaşılır şekilde sunulması, net yönergeler ve açıklamalar yapılması önem taşımaktadır (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens ve Dochy, 2009). Anlaşılır hale getirilen bu hedefe öğrencinin adım adım ulaşabileceğini görmesi hedefi daha ulaşılabilir hale getirecektir (Jang, Reeve ve Deci, 2010). Öğrencinin nasıl çalışabileceğine ilişkin bilgilendirme yapılması ve çeşitli ipuçları sunulması da önerilmiştir (Aelterman ve diğ., 2014).

Öğretmenlerin, sınıf ortamında yapılandırma açısından dikkat etmeleri gereken temel bir değişken, öğrencilerin birbirinden farklı olan yeterlik düzeyleridir. Takvim yaşı zihin yaşından ileride olan öğrencilerin bilişsel görevlerde zorlanması, zihinsel gelişimi normal ya da ileri olan çocukların bazılarının ise duygusal ve sosyal olgunluk düzeylerinin geride olması, yaşlarından beklenen bazı düşünsel ve davranışsal görevlerde zorlanmalarına neden olabilmektedir. Eğitim öğretim ve öğrenciyle iletişim konularında yeterlik desteği sağlanırken bu çeşitliliğin göz önünde bulundurulması

büyük önem taşımaktadır. Aksi takdirde öğrencilerinin kendi yeteneklerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmeleri olasılığı ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, öğrencinin ilgilendiği bazı konular aslında o alana ilişkin özel bir becerinin göstergesi olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bu açılardan dikkatle gözlemlenmesi ve fark edilen yeteneklerin uygun biçimde desteklenmesi gerekmektedir (Kılıççı, 2004).

Öğrencinin çabalarının uzun vadede ne işe yarayacağına ilişkin farkındalık kazandırılmasının, öğrencinin elde edeceği sonuçla birlikte sürecinin ve çabasının da desteklenmesinin önemi vurgulanmıştır (Deci ve Ryan, 1991). Yine süreçte öğrencinin yaptığı hataların tolere edilmesi ve böylece öğrencinin risk almasının desteklenmesi, yeterlik desteği açısından büyük önem taşımaktadır (Covington ve Omelich, 1984). Öğrenciye çalışmalarına ilişkin sürekli ve tutarlı geribildirimler verilmesi ve başaracağına inanmasının sağlanması da yine yeterlik desteğinin vazgeçilmez öğeleri olarak sunulmuştur (Reeve, 2009a). Bu durum, Seligman'ın Pozitif Psikoloji çalışmaları kapsamında sunduğu "Öğrenilmiş İyimserlik" kavramıyla da açıklanabilir. Seligman (2000), öğrenilmiş çaresizlik kavramının karşıtı olarak sunduğu *öğrenilmiş iyimserlik* kavramıyla, "bireyler yaşadıkları olumsuz olaylar sonrasında çaresizliği öğrendiği gibi düşünce biçimlerini değiştirerek iyimser olmayı da öğrenebilir" düşüncesini savunmuştur (Güloğlu, 2015). Bu kavram yeterlik desteği ile bir arada düşünüldüğünde, daha önceki denemeleri nedeniyle yetersiz hisseden bir öğrencinin, çevresinden ve özellikle ailesi ve öğretmeninden aldığı destekle başarabileceğine yeniden inanmasının mümkün olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Genelde bireye, özelde öğrenciye sağlanan yeterlik desteğinin yararı iki temel başlık altında sunulabilir. Bunlardan birincisi, bu yapılandırmanın içselleştirmeyi kolaylaştırmasıdır. Bireyin bir dış amacı kendi amacı haline getirebilmesi için, bu amaç karşısında kendini yeterli hissedebilmesi önemlidir. Öğrenciler bir amacı anlayıp onu başarmak için gerekli becerilere sahip olduklarına inandıklarında, bu amacı içselleştirmeye daha eğilimli olmaktadırlar (Reeve, 2009a).

Yeterlik desteğinin ikinci yararı ise akış deneyiminin ortaya çıkmasına yardımcı olmasıdır. Csikszentmihalyi'nin mutluluk üzerine yaptığı araştırmalar (1975, 1982,

1990) sonucunda tanımladığı akış deneyimi, bir aktiviteye bütün olarak dahil olmayı ifade eden bir konsantrasyon biçimidir. Akış, bir görevin zorluk düzeyi ile kişinin o görevi tamamlayabilmek konusundaki kişisel becerileri arasındaki ilişkinin dengesini tanımlamaktadır. Bir iş bireyin becerisini aşacak düzeyde zorlu ise kişi bu görev karşısında kendini yetersiz görerek kaygı duyabilmektedir. Bu açıdan aşırı zorlama yeterlik algısı için bir tehdittir. Görev kişinin beceri düzeyinin altında olduğunda ise konsantrasyon düzeyi düşer, katılım isteği azalır ve sıkılma baş gösterir. Diğer yandan, hem beceri hem de zorlama düzeyi düşük olduğunda ise ilgisizlik durumu ortaya çıkmaktadır. Endişe, kaygı, sıkılma ve ilgisizlik akışı bozan duygulardır.

Bir görevin zorluk düzeyi ile kişinin beceri düzeyi denk olduğunda, konsantrasyon, katılım ve alınan keyif maksimum düzeye çıkarak akış deneyimini sağlar. Akış sırasında eylem zahmet verici gelmez ve eyleme geçen kişi dikkatini doğrudan o işe odaklayarak beceri ve yeteneklerini uygun düzeyde zorlar. Akış o kadar keyif vericidir ki, işi yapan kişi büyük olasılıkla aynı akışı yeniden yakalayabilmek umuduyla bu etkinliği tekrarlama isteği duyar (Csikszentmihalyi ve Nakamura, 1989).

Buna göre her insan, her işi, beceri ve zorluk dengesini sağlayarak kendi için keyifli hale getirmenin bir yolunu bulabilir. Csikszentmihalyi, uygun düzeyde zorlamanın akışı hızlandıracağı yönündeki savını destekleyen bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin ödev yapmak ya da yarı zamanlı bir işte çalışmaktan aldıkları keyfin, herhangi bir zorlama sunmayan bir TV programını izlemekten aldıkları keyiften daha fazla olduğunu göstermiştir (Csikszentmihalyi, Rathunde ve Whalen, 1993). Belli koşullar altında, insanlar fazla zorlanmaktan da keyif alabilir. Kişiler yüksek düzeyde zorlandıkları görevlerde onları geliştirecek yanlar bulabilirler. Gelişim ve ilerleme algısı, en azından bunaltıcı olmadığı sürece keyifli olabilir. Ayrıca diğer koşullarda, kişiler düşük düzeyde zorlanma koşullarından da keyif alabilir. Buna göre kişiler, yeteneklerinin zorlayıcı görevden daha üst düzeyde olduğuna ilişkin geribildirimler almaktan hoşlanırlar. Kolay başarı, özellikle bir performans yeni öğrenilirken, belli düzeyde keyif yaratarak başlangıç kaygılarını azaltabilir. Ancak kolay başarının ortaya çıkardığı keyfin niteliği, savunmacı ve rahata dayalıdır. Bu tür keyif kaygıyı kenarda

tutabilir, ancak yeterlik ihtiyacının doyurulmasına pek katkı sağlamaz. Gerçek yeterlik sağlayan başarı, uygun düzeyde bir zorlama sonucu elde edilendir (Reeve, 2009a).

Skinner ve Belmont (1993), ilkokul öğrencileri (3.-5. sınıf) ile yaptıkları çalışmada, güz döneminde öğretmenleri tarafından yüksek düzeyde yeterlik desteği sağlanmış bir eğitim ortamı sunulan öğrencilerin, bahar döneminde daha yüksek düzeyde katılım davranışı gösterdiklerini bulmuştur. Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann (2008), 4.-7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmad benzer bir sonuca ulaşmıştır. Sierens ve diğerleri (2009), öğretmen tarafından sağlanan yapılandırmanın lise öğrencilerinde katılım konusunda öz-düzenleme becerilerinde artış sağladığını göstermiştir. Öğrencilerin yapılandırmadan yarar görmelerinin temel nedeni, bu tarzın onların algıladığı yeterlik, değer verdiği çıktılar üzerinde kontrol ve öğrenmeye yönelik öz-düzenleme becerilerini desteklemesidir (Jang ve diğ., 2010).

2.2.3.3. İlişkili Olma Desteği (Kişiler Arası Katılım)

> *"Eğer bir doktor, avukat ya da diş hekimi, ofisinde aynı anda, farklı ihtiyaçları olan, bazıları orada olmak istemeyen ve sorun çıkaran 40 kişiyle, yardımcısı olmadan dokuz ay boyunca her biri ile profesyonelce ilgilenmeye çalışırsa o zaman belki öğretmenleri anlayabilir."*
>
> Donald D. Quinn

İlişkili olma ihtiyacının doyurulması, bireyin yakın hissettiği kişilerle ve çevresiyle otantik ilişkiler kurabilme ve kendini içinde bulunduğu sosyal çevreye ait hissedebilme deneyimi yaşamasını yansıtmaktadır (Vallerand, 1997; Leptokaridou ve diğ., 2014). Diğer bir deyişle ilişkili olma ihtiyacının doyurulması, yalnız ve yabancı hissetmek yerine diğer kişiler tarafından sevgi ve şefkat görmeyi ifade etmektedir (Baumeister ve Leary 1995; Chen ve diğ., 2015a; Deci ve Ryan 1985a).

İlişkili olma, doyurulduğunda diğer kişilerle yakın duygusal bağlar ve bağlanmalar kurma becerisini sağlayan içsel bir psikolojik süreçtir. Karşılıklı ilgiye dayanan ve kabulle tanımlanan ilişkiler kurabilme isteğidir (Baumeister ve Leary, 1995;

Ryan, 1991; Ryan ve Powelson, 1991). İlişkili olma ihtiyacı yaşam boyu sürmekte, ancak her dönemde farklı ilişki nesnelerine yönelmektedir. Bu ihtiyaç bebeklikte öncelikle ana babayla kurulan yakın ilişkiyle doyurulurken ilkokul çağında öğretmenler, ergenlik döneminde akranlar, genç yetişkinlik döneminde ise eş ve arkadaşlarla doyurulmaya çalışılmaktadır (Calp, 2013; Gander ve Gardiner, 1993/2004).

İlişkili olma ihtiyacı, özerklik ihtiyacına karşıt gibi görünse de, Ryan ve Deci (2011), araştırmaların bu durumun tam tersini gösterdiğini, bu iki ihtiyacın doyumunun birbirini beslediğini ifade etmiştir. La Guardia, Ryan, Couchman ve Deci (2000), bireyin yakınlarıyla ilişkisinde hissettiği özerklik ihtiyacı doyumu düzeyinin, o ilişkinin niteliğini yordadığını bulmuştur. Gaine ve La Guardia (2009) da özerklik ve ilişkili olma ihtiyaç doyumu arasındaki sinerjiye dikkat çekerek kişilerin yakınları ile ilşkilerini sağlıklı biçimde sürdürme yönünde davranışlarda bulunduklarında özerklik doyumlarının da arttığı yönündeki bulgularını paylaşmıştır. Bu durum eğitim ortamları için de aynı şekilde geçerlidir. Öğrenci diğerleriyle otantik, karşılıklı ve duygusal açıdan anlamlı ilişkiler kurabildiğinde (La Guardia ve Patrick, 2008; Ryan, 1993), ilişkili olma ihtiyacının doyurulduğundan söz edilebilir. Öğretim sırasında öğretmenler, öğrencilerine sağlıklı sosyal etkileşimlerde bulunma şansı vererek onların hem özerklik hem yeterlik hem de ilişkili olma ihtiyaçlarını doyurabilirler (Carvallo ve Gabriel, 2006; Ryan ve Powelson, 1991). Kişiler arası katılım kavramının karşıtı ise ihmal olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenler düşmanca ya da ihmalkar davrandığında, öğrenciler sevilmediklerini ve içinde oldukları ortamın güvenilir olmadığını düşünebilmektedirler (Skinner ve Edge, 2002; Tessier ve diğ., 2010).

Öğrencilerin kişilik gelişimlerinin sağlıklı ve uyumlu bir temele oturmasında okulun ve sınıf içi iletişimin rolü büyüktür. Sınıf içi iletişimin ilk koşulu ise öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin gelişimsel özelliklerini iyi bilmeleri, aynı zamanda öğrencilerini iyi tanıyarak bu gelişimsel gerekliliklere ilişkin durumlarını saptayabilmeleridir (Kılıççı, 2014). Öğrencilerinin kişisel, gelişimsel ve ailevi durumlarını bilmesi ve takip etmesi; özellikle ilkokul düzeyinde bir sınıf öğretmeni için vazgeçilmez önceliklerdir. Çünkü bu yolla, onların davranışlarını daha doğru biçimde anlamlandırabilir ve onlarla bu verilere dayalı olarak daha etkin, verimli iletişim

kurabilirler. Öğretmenler kişisel kaynaklarını ve enerjilerini öğrencileriyle paylaştıklarında, onlarla yeterli düzeyde zaman geçirdiklerinde ve bu zamandan keyif aldıklarını hissettirdiklerinde, onlara adanmışlıklarını ve olumlu duygularını ifade ettiklerinde öğrencileriyle ilişkili olmaktadırlar (Grolnick ve Ryan, 1989; Reeve, 2006; Reeve ve diğ., 2004). Olumlu ilişki kurmanın yanı sıra, kişiler arası katılıma dayanan öğretmenlik tarzı öğrencilerle ders sırasında ve ders dışı zamanlarda sıcak bir dialog içinde olmayı, onlara ihtiyaçları doğrultusunda uygun düzeyde kişisel ilgi göstermeyi de içermektedir (Aelterman ve diğ., 2014; Cox ve Williams, 2008).

Kişiler arası katılım sınıfta ve sınıf dışında öğrencilerin davranışsal ve duygusal katılımları ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Hagger ve diğ., 2016; Skinner ve Belmont, 1993). Bu ihtiyaçların doyurulması davranışsal düzenlemenin öz- belirlemeye dayalı hale getirilmesi, özdeşimle düzenlemenin ve içsel motivasyonun artırılması, dışsal motivasyon, içe alınmış motivasyon ve amotivasyon gibi kontrole dayalı davranışsal düzenleme biçimlerinin azaltılması açılarından önem taşımaktadır. Motivasyon kısmında bu kavramlar daha açık ve geniş biçimde ele alınacaktır. Çeşitli araştırmalara göre, ilkokul öğrencilerinin anne baba ve öğretmenlerle ilişkilerinin niteliğine ilişkin bildirimleri, okul motivasyonları, özerklik ve katılım düzeyleri ile pozitif korelasyon göstermektedir (Painter, 2011; Ryan, Stiller ve Lynch, 1994).

Tüm bu ihtiyaç ve ihtiyaç doyumu türlerinin, bir bütünü (olumlu sınıf ortamını) açıklamaya yönelik sunulmuş parçalar olmaları ve bütünü birarada oluşturmaları nedeniyle ayrı ayrı düşünülmeleri yanıltıcı olabilir. Öz-Belirleme Kuramı'nın temel bir varsayımı, bireylere özerklik, yeterlik ve ilişkili olma desteği sağlayan sosyal bağlamların motivasyonu ortaya çıkardığı ve özellikle özerklik desteğinin bireylerde öz-belirlemeye dayalı davranışları güçlendirdiği yönündedir (Deci ve diğ., 1991). Sözü edilen üç tür ihtiyaç doyumunun hem birbirine bağlı hem de birbirini besleyen unsurlar olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Sosyal bağlamlar özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarına doyum sağlanmasına izin vermediği sürece doğal gelişim sekteye uğramaktadır. Bu durum da yabancılaşma ve performansta düşüşe, sonuç olarak öğrenme ortamının öğrenciler için verimsiz hale gelmesine neden olmaktadır (Deci ve diğ., 1991).

İhtiyaç doyumunun bireysel bazda ele alınması resmin bir kısmını açıklamaktadır. Ancak sınıfın öğrenci ve öğretmenleriyle bir bütün olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğrencilere bireysel ve sınıf düzeylerindeki yaklaşımlarının bireysel olarak öğrencileri ve genel anlamda sınıf iklimini nasıl etkilediği sorusu, bütüne doğru giden yolda diğer bir önemli kilometre taşı olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.4. Psikolojik İhtiyaç Doyumu ve Sınıf İklimi

Okulda ve sınıfta yaşam kalitesini tanımlamak amacıyla kullanılan iklim kavramı, bir okulu ya da sınıfı diğerlerinden ayıran özellikler bütünü olarak tanımlanabilir (Dunn ve Harris, 1998). Sınıf özelinde tanımlandığında, sınıftaki bireyler (öğretmen ve öğrenciler) tarafından algılanan, onların duygu ve davranışlarını etkileyen ve sınıfa ilişkin olarak bireylerin genel algısını yansıtan, sınıf ortamının göreli olarak tutarlı özelliğidir (Hoy ve Miskel, 1987; akt. Özdemir, Sezgin, Karip ve Erkan, 2010). Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler, hem iklimi oluşturan hem de ondan etkilenen dönüşlü bir konumdadır. Bununla birlikte, öğretmenin sınıfta otorite konumunda olması onu iklimin rengi konusunda daha belirleyici kılmaktadır.

Bu tanım öncesinde deCharms (1976), sınıf iklimini “kaynak ve piyon” (origins and pawns) kavramlarıyla açıklamış; öğrencilerin kendilerini kaynak olarak algıladıkları sınıf ikliminde aktif, sorumlu, araçsal ve içsel kontrol odağına sahip bireyler olabildiklerini öne sürmüştür. Öğrencilerin kendilerini piyon olarak algıladıkları sınıf ikliminde ise edilgen, tepkisel ve okula ilişkin davranışlar konusunda kendilerini sorumlu hissetmeyen bireyler haline gelebildiklerini ifade etmiştir. 140 ilkokul öğrencisinden oluşan bir örneklemde, öğrenciler sınıfta kendilerini ne kadar "kaynak” olarak algılıyorsa öz değerlerinin, bilişsel yeterliliklerinin, içsel kontrollerinin ve motivasyonlarının o ölçüde arttığı ve bu öğrencilerin kendi üzerlerinde diğerlerinden daha az kontrol algıladığı bulunmuştur (Ryan ve Grolnick, 1986).

Öz-Belirleme Kuramı'nın diyalektik çerçevesine göre öğrenciler, sınıf ortamında desteklenebilecek ya da engellenebilecek içsel motivasyon kaynaklarına sahiptirler (Reeve, 2006). Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan (1981) tarafından yapılan ilk sınıf

araştırmaları da şu hipoteze dayanmaktaydı: Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yönelimleri, sınıflarında farklı iklimler ya da ortamlar yaratır, bu da öğrencilerin içsel motivasyonlarını ve iyi oluşlarını etkiler.

Aynı yıl Deci, Nezlek ve Sheinman (1981) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin sınıfta algıladıkları özerkliği destekleyici iklimle içsel motivasyonları arasındaki önemli ilişkiyi görünür hale getirdiği ortaya çıkmıştır. Çocukların içsel motivasyonlarıyla, yeterlik algıları ve öz saygıları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca içsel motivasyonun sağlanması yanında genel iyi olma hali ve kendilik hissi için de sınıf ikliminin, yani çevrenin önemine işaret edilmiştir. Bu bulgular; özerkliğe dayalı sınıf iklimi ve öğretmenin özerklik destekleyici tutumunun içsel motivasyon ve kendilik hissinin geliştirilmesindeki olumlu etkisini göstermektedir.

Bir öğretmenin motivasyon tarzı, yüksek düzeyde kontrolden yüksek düzeyde özerklik desteğine kadar uzanan bir süreklilik içinde anlaşılabilir (Reeve, Bolt ve Cai, 1999). Öğretmenler, öğrencilerine yeterli düzeyde ilişkili olma desteği sağladıklarında öğrenciler kendilerini öğretmenlerinin gözünde özel ve önemli hissedebilirler, bunu sağlamanın temel yolu ise öğrenciler için sıcaklık, samimiyet ve güven ortamı oluşturmaktır (Furrer ve Skinner, 2003). Öğretmenin, öğrencilerinin duygusal gelişimlerini destekleyebilmek için izleyeceği en iyi strateji, onların duygularını dile getirmelerini cesaretlendirmektir. Her türlü olumlu ve olumsuz duygunun sınıf ortamında dile getirilmesine izin verilen bir ortam oluşturulduğunda öğrenciler olumlu duygularının görülmesi ve paylaşılarak artması, olumsuz duygularının ise anlaşılması ve paylaşılarak hafiflemesi olanağına sahip olacaklardır. Bu paylaşımı başlatabilmenin en etkili yolu ise öğretmenin kendi duygularını içtenlikle paylaşmasıdır (Kılıççı, 2014). Bu yolla öğretmen, öğrencilerine duyguları ifade etmenin kabul edilebilir olduğunu da göstermiş olacaktır. Duyguların ifade edilmesinin yanısıra, öğretmen tarafından belirlenen sınıf etkinlikleri ya da önceliklerin, öğrencilerin içsel kaynaklarını desteklemesi de önemlidir. Bu yolla öğrenciye ve sınıfa ilişkin değişkenler arasında bir sentez oluşacak ve öğrenciler için daha fazla özerklik ve olumlu işlevsellik ortaya çıkacaktır. Özerkliği destekleyici öğretmenler öğrencilerin öz-belirlemeye dayalı içsel kaynakları ile günlük sınıf etkinlikleri arasındaki bağı güçlendirirken, kontrol edici öğretmenlerin bu bağı zayıflattığı bulunmuştur (Reeve ve Jang, 2006).

Buna göre *özerkliği destekleyici sınıf iklimi*, öğrencilerin içsel motivasyon kaynaklarını besleyerek öğrenmeyi kolaylaştıran (Hardre ve Reeve, 2003), daha yüksek düzeyde yeterlik (Deci, Betley, Kahle, Abrams ve Porac, 1981; Hang, Kaur ve Nur, 2017), akademik başarı (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach ve Barrett, 1993) ve derse katılımla (Reeve, 2006) ilişkili olan ortamdır. Özerkliği destekleyici iklimden farklı olarak *kontrole dayalı sınıf iklimi* ise öğrencinin kaynaklarını engellemektedir. Özerkliği destekleyici ve bilgiye dayalı ortam bireye yeterlik algısıyla bağlantılı geribildirim sağlarken kontrole dayalı ortam ise bireyi belli şekillerde düşünmeye, hissetmeye ya da davranmaya zorlar (Dinçer ve diğ., 2012; Vansteenkiste ve diğ., 2010). Örneğin, öğrenciye derste verdiği bir yanıt üzerine yeniden düşünerek bu yanıtın doğru ve yanlış kısımlarını bulma sorumluluğu verildiğinde, öğrenci kendi yanıtını sorgulamayı, kendi düşünme biçimini aktarmayı ve bu yolla doğruya ulaşmayı ya da çeşitli kaynaklara başvurarak doğru yanıtı araştırmayı öğrenebilir. Böylece, hem kendini ifade edebildiği için yeterlik, hem kendini ifade etmesi öğretmeni tarafından teşvik edildiği için özerklik, hem de öğretmeni ile sıcak bir iletişim halinde olacağı için ilişkili olma ihtiyaçlarına doyum sağlamış olacaktır. Ayrıca sınıf arkadaşları da bu öğrencinin yaşadığı deneyim doğrultusunda sınıfta yanlış yanıt vermenin doğal bir durum olduğu fikrini edinecek ve bu yolla sınıf iklimi öğrenciler için ihtiyaç doyumu sağlayan olumlu ve ılımlı bir ortam haline gelecektir. Bu öğrenciye, yalnızca yanıtının "yanlış" olduğu belirtilerek, "doğru" yanıtın kendisine söylenmesi ve bu yanlış yanıtı sorgulamaya yönlendirmek yerine düşük notla değerlendirilmesi ya da çalışmadığı yönünde olumsuz ve genelleyici bir geribildirim verilmesi öğrencide araştırma ve sorgulama becerilerinin gelişmesini engelleyeceği gibi, kendini yetersiz ve cezalandırılmış hissetmesine de neden olabilir. Daha da ötesi, öğrenci öğretmeni ve sınıf arkadaşları karşısında düştüğü zor durum nedeniyle içinde bulunduğu öğrenme ortamına ilişkin olumsuz duygu ve düşünceler geliştirebilir, hatta bu ortamdan zihinsel ve duygusal olarak uzaklaşabilir. Bu örneğe benzer çeşitli durumlar gün içinde binlerce sınıfta binlerce kez yeniden ve yeniden yaşanmakta ve öğrencileri çeşitli şekillerde etkilemektedir. Bu etkilerin incelendiği çeşitli görgül araştırmalarda, kontrole dayalı sınıf iklimi amotivasyonla (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan ve Thøgersen-Ntoumani, 2011), dışsal motivasyonla, öğrenmeye yönelik olumsuz duygularla (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon ve Roth,

2005), düşük düzeyde ders katılımı ve akademik başarıyla, hatta okulu bırakma (Vallerand, Fortier ve Guay, 1997) ile ilişkili öğretmen davranışlarıyla bağlantılı bulunmuştur (Reeve, 2006).

Buraya kadar tanıtılan kuram ve kavramlar sürekli olarak öğrenci motivasyonu ile bağlantıları dahilinde açıklanmıştır. Motivasyon kavramı eğitim sürecinin hem vazgeçilmez, hem de üzerinde en çok düşünülen kavramlarından biri olmuştur. Bu nedenle, motivasyon kavramının ne olduğu, bugüne kadar ne şekilde çalışıldığı ve Öz-Belirleme Kuramı'nın motivasyon kavramına bakışı bu araştırmanın bir diğer önemli boyutunu oluşturmaktadır.

2.2.5. Öz-Belirleme ve Motivasyon

*Motivasyon, i*nsan davranışını güdüleyen ve yönlendiren her türlü güç olarak tanımlanmaktadır (Reeve, 2009a). Deci ve Flaste'ın (1995) kitabının başlığına (Why We Do What We Do) atıfta bulunduğumuzda ise "Bunu neden yapıyorum?" sorusuna verdiğimiz yanıttır.

Platon'dan bu yana üzerine düşünülmeye devam edilen motivasyon kavramıyla ilgili birçok temel ve mini-kuramlar sunulmuştur. Bu temel kuramlardan en önde gelen ikisi Freud (1915) ve Hull'a (1943) aittir. Her iki kuram da üç temel varsayıma dayanmaktadır: 1. Güdüler bedensel gereksinimlerden kaynaklanır, 2. Güdüler davranış için gereken enerjiyi sağlar, 3. Güdünün azaltılması (ihtiyaç doyumunun sağlanması) pekiştiricidir ve öğrenmeyi ortaya çıkarır (Reeve, 2009a).

Daha yeni birçok mini-kuram ise temel kuramlardan farklı olarak motivasyonu bütüncül bir bakış yerine çeşitli açılardan ele almıştır. Motivasyon kavramı (örn. akış deneyimi), motivasyonu etkileyen çeşitli durumlar (örn. zor görevler, ödüller vb.), hedef grup (yetişkinler, çocuklar, ergenler vb.) gibi. Bu mini-kuramlara verilebilecek birkaç örnek şu şekilde sıralanabilir:

Weiner (1972) Atıf Kuramı: Belirli bir ortamda bir işin yapılması konusundaki atıflarla ilgilidir ve özellikle, başarı ve başarısızlık hakkındaki açıklamaları dikkate

almaktadır (Bilgin, 2003a). Davranışın analizinde *bireyin kapasitesi, çabası, şans* ve *işin güçlüğü* kavramlarını betimlemektedir. Kapasite, bireyin belirli bir işte geçmişteki başarı düzeyine dayanmaktadır ve başarıdaki süreklilik kapasiteye atıf yapmaya götürmektedir. İşin güçlüğü, aynı işin diğer kişiler tarafından başarılıp başarılamamasıyla ilgilidir. Daha önce birçok kişi başarmışsa bu iş kolay görülecektir. Önceki başarı ve başarısızlıkların değişkenliği durumunda şans değişkeni ön plana çıkmaktadır. İşteki başarının özel bir gücü ya da güdüyü gerektirmesi durumunda ise sonuç çabaya yüklenmektedir (Bilgin, 2003b).

Festinger (1957) Bilişsel Çelişki Kuramı: Dışsal ödüllerin, bireyin ne için çalıştığını ve işine yönelik tutumunu etkilediğini ifade etmiş, dışsal ödüllerin içsel motivasyonun düzeyini düşürdüğünü öne sürmüştür (Deci ve Ryan, 2010).

Csikzsentmihalyi (1975) Akış Kuramı: Bir görevin zorluk düzeyi bireyin yeteneğinden yüksekse, bu durum kaygı yaratacaktır. Görevin zorluğu bireyin beceri düzeyinin altındaysa, kişi bir süre sonra sıkılacaktır. Akış deneyiminin yakalanıp bireyin en yüksek düzeyde keyif aldığı ve içsel motivasyonunun arttığı durum işin zorluk düzeyi ile bireyin becerisinin denk olduğu koşuldur.

Tüm bu kuramlar motivasyonu çeşitli açılardan ele almakta, ancak her biri bütüncül bir açıklama getirmek konusunda çeşitli yönlerden eksik kalmaktadır. Tüm insanların temel gereksinimleri aşağı yukarı aynıdır (açlık, güven ve yakınlık ihtiyacı, uyku, cinsellik vb.) ancak insanlar, onları neyin ve ne kadar motive ettiği konusunda farklılaşırlar (Reeve, 2009a). Yani motivasyonun türü ve düzeyi önemlidir. Motivasyonun türü, eylemin altında yatan tutum ve amaçlardır, eylemlerin nedenlerini işaret eder. Örneğin bir öğrencinin ödev yapma motivasyonu merak ya da ilgisinden kaynaklanabileceği gibi, öğretmeni ya da ebeveynlerinin takdirini kazanma amacından da kaynaklanabilir. Diğer bir öğrenci, yeni bir beceriyi değerli bulduğu için de yüksek bir not almak için de öğrenmeye çalışabilir (Ryan ve Deci, 2000a).

Motivasyon, birey için zaman içinde de değişkenlik gösterir. Davranışın yoğunluğu (düzeyi) neredeyse sürekli farklılaşır; kişi zaman zaman daha yüksek ya da düşük performans gösterebilir, daha canlı ya da daha isteksiz olabilir. Buna göre,

motivasyonun çeşitlilik göstermesi, aynı durumda bile insanların sayısız farklı tür ve düzeyde tepkiler verebileceği şeklinde açıklanabilir.

Eğitim alanında motivasyon kavramının daha net anlaşılabilmesi için *katılım (engagement)* kavramına da göz atmak yararlı olacaktır. Katılım, öğrencinin bir öğrenme etkinliğinde aktif biçimde yer almasına işaret etmektedir (Christenson, Reschly ve Wylie, 2012). Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) öğrenci katılımını; *zindelik, adanmışlık* ve *içinde olma* ile karakterize edilen olumlu, doyurucu bir zihin durumu olarak tanımlamaktadır. Zindelik (vigor), bir öğrenme eyleminde bulunurken yüksek düzeyde enerjik hissetme ve iyilik haline işaret etmektedir. Adanmışlık (dedication), kişinin çalışmaları ile güçlü biçimde meşgul olması ve yaptıklarına ilişkin heyecan hissetmesidir. İçinde olma (absorption) ise kişinin öğrenme aktivitelerinde odaklanmış ve mutlu bir şekilde yer almasını tanımlamaktadır (Bakker, Vergel ve Kuntze, 2015).

Reeve (2012), motivasyon ile katılım arasındaki temel farkı ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır. Motivasyon özel, gözlemlenemeyen, psikolojik, nöral ve biyolojik bir süreçtir ve daha gözlemlenebilir bir davranış olan katılımın öncülü olarak onu ortaya çıkaran bir kaynaktır. Motivasyon, öznel ve soyut bir öğrenci deneyimidir ve öğretmenler için görünmezdir. Bu nedenle öğrenci katılımı gibi daha görünür olan ayırt edicilere ihtiyaç duyulmaktadır (Lee ve Reeve, 2012). Katılım sağlayan öğrenciler yüksek düzeyde enerjiktir ve çalışmalarda hevesle yer alırlar. Daha da ötesi, genellikle tüm dikkatlerini çalışmalarına verirler ve böylece zamanın nasıl geçtiğini anlamazlar. Bu kavramın geçerliliğini kanıtlayan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Salanova, Schaufeli, Martínez ve Bresó, 2010; Schaufeli ve diğ., 2002; Vasalampi, Salmela-Aro ve Nurmi, 2009).

Katılım, başarı gibi yüksek düzeyde değer verilen eğitim çıktıları için öğrencinin başlattığı bir yoldur (Jang, Kim ve Reeve, 2012; Ladd ve Dinella, 2009). Ayrı ama birbiriyle bağlantılı ve birbirini destekleyen dört öğeden oluşmaktadır. Bunlar davranışsal, duygusal, bilişsel ve araçsal katılımdır (Christenson ve diğ., 2012; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Reeve, 2013; Reeve ve Lee, 2014; Reeve ve Tseng, 2011; Skinner, Kindermann, Connell ve Wellborn, 2009).

Davranışsal katılım, dikkat, çaba ve süreklilik gibi öğelerden yola çıkarak öğrencinin ne düzeyde aktif olduğunu, ne kadar emek verdiğini ele alır (Skinner, Kindermann ve Furrer, 2009). *Duygusal katılım* öğrenme etkinliğine yönelik ilgi gibi olumlu ya da kaygı gibi olumsuz duyguların varlığı ya da yokluğuna işaret eder. *Bilişsel katılım* öğrencinin öğrenmeye ilişkin kullandığı stratejilerin ne düzeyde işlevsel olduğunu; özgül ya da yapay hangi öğrenme stratejilerini (örn. ezber yerine içselleştirme) kullandığını inceler (Walker, Greene ve Mansell, 2006). *Aracılı katılım* ise dördüncü ve en yeni kavram olarak öğrencilerin öğretmenlerine verdikleri/vermedikleri geribildirimler yoluyla aldıkları eğitimin akışına ne ölçüde katkıda bulunduklarını ele almaktadır. Seçimlerini ifade etmek ve öğretmeni ihtiyaçlarından haberdar etmek gibi yollarla öğrencinin öğretim sürecine yapılandırıcı katılımını ifade etmektedir (Reeve, 2013). Bireysel ve toplumsal düzeyde, bu dört katılım öğesi öğrencilerin gerçekleştirdiği ilerlemenin güçlü yordayıcılarıdır (Cheon ve Reeve, 2015; Reeve, 2013; Reeve ve Tseng, 2011).

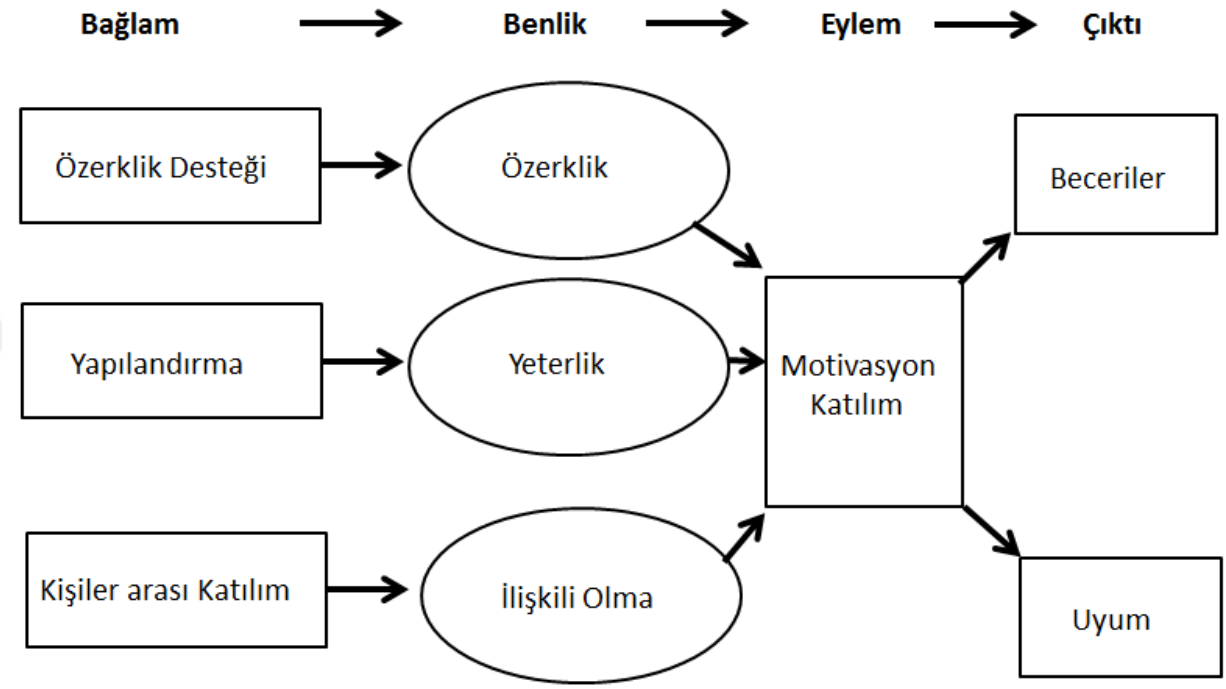
Öğrenci katılımını özellikle önemli bir eğitimsel yapı haline getiren özellik, öğrencinin motivasyonel durumlarıyla (Skinner ve diğ., 2009; Skinner, Kindermann ve Furrer, 2009) akademik ilerleme ve başarı düzeyi gibi eğitimsel çıktılar (Hughes, Wu, Kwok, Villarreal ve Johnson, 2012; Jang ve diğ., 2012; Ladd ve Dinella, 2009; Reyes, Brackett, Rivers, White, ve Salovey, 2012; Skinner, Zimmer-Gembeck, ve Connell, 1998) arasında çok boyutlu bir bağlantı işlevi görmesidir. Öğrenciler derse çaba harcayarak coşkuyla, stratejik ve girişimci bir şekilde katılım sağladıklarında, motivasyonel durumlarını (ihtiyaç ve amaçları gibi) daha gelişmiş beceriler, başarılmış eğitimsel hedefler ve akademik ilerleme gibi çıktılara dönüştürebileceklerdir (Reeve ve Lee, 2014).

Motivasyon ve katılım kavramları, eğitim uygulamaları açısından Öz-Belirleme Kuramı'nın kalbinde yer almaktadır. Öz-Belirleme Kuramı, hem mikro hem de makro düzeylerde deneysel açıdan test edilmiş yapılar ve ilkelere dayanan bir motivasyon kuramıdır (Deci ve Ryan, 2008). Bu kuramı temel alan birçok temel deneysel araştırma ödüllerin, yönlendirmelerin, geribildirimlerin, övgünün, olumlu kabulün ve değişimle ilişkili diğer faktörlerin motivasyonu ve sonuçlarını olumlu ya da olumsuz yönde nasıl

etkilediğine ilişkin veriler sunmuştur (Ryan ve Deci, 2008). Örneğin, beden eğitimi ile ilgili olarak ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda, genellikle özerklik destekleyici eğitimin özerk motivasyon, psikolojik ihtiyaç doyumu, beden eğitimi dersine katılım, katılıma yönelik isteklilik ve beceri gelişimi açılarından olumlu etki yaptığı bulunmuştur (Chatzisarantis ve Hagger, 2009; Cheon ve Reeve, 2013; Cheon, Reeve ve Moon, 2012; Tessier, Sarrazin ve Ntoumanis, 2010). Öğrencilere seçenek sunmayan, öğrenciler tarafından daha az özerklik destekleyici olarak değerlendirilen eğitim ise beden eğitimi dersine daha düşük düzeyde katılımla ilişkili bulunmuştur (How, Whipp, Dimmock ve Jackson, 2013).

Diğer birçok motivasyon kuramı öğrencilerin beklenti, inanç ve amaçlarının sınıftaki katılım düzeylerini nasıl etkilediğine odaklanırken, Öz-Belirleme Kuramı öğrencilerin yüksek düzeydeki katılımını sağlayan içsel motivasyon kaynaklarının beslenmesine vurgu yapmaktadır (Reeve ve Halusic, 2009). Öz-Belirleme Kuramı'na göre psikolojik ihtiyaç doyumu sağlıklı bir şekilde sağlanan öğrenciler, olumlu benlik algısıyla birlikte daha yüksek motivasyona sahip olacaktır. Motivasyonun görünür hali olan katılım davranışı doğrultusunda, öğrencilerin beceri ve uyum düzeylerinde de olumlu yönde gelişim gözlenebilir (Skinner ve Belmont, 1993). Bu kuramsal bağlantı, şekil 1'de görselleştirilmiştir.

Şekil 1. ***Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının katılım düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin bir motivasyonel model.***



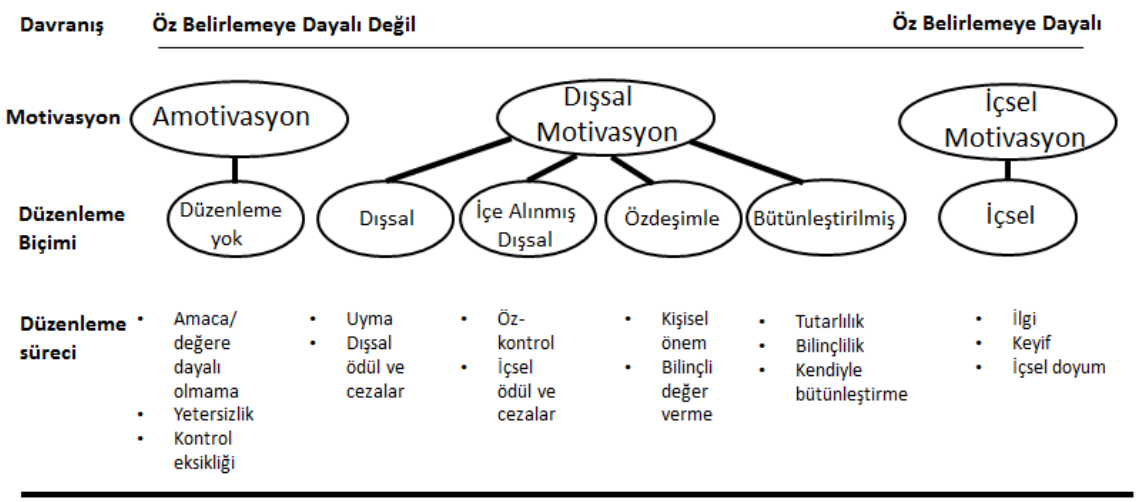
Skinner, E. A.,ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, *85*(4), 571–581. makalesinden uyarlanmıştır.

Öğrenci katılımı yalnızca öğrencinin verilen görevi öğrenmesi, yapması, keyif alması değil, bunun yanında öğrencinin eylemde bulunma özgürlüğünün genişlemesi ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmesine ilişkin sürecin başlamasıdır (Reeve, 2012). Eylemde bulunabilme özgürlüğü ise öz düzenleme (self regulation) kavramının açıklanması ile daha net bir çerçeve içine alınabilir.

Bir davranışın öz düzenlemeye (self regulation) dayalı olması, kontrol odağının kişinin kendi içinde olmasını ifade etmektedir (Wehmeyer, 1996). Buna karşın davranış dışsal bir kişi ya da etmen tarafından kontrol ediliyor ise kontrol odağı kişinin dışındadır. İçsel ve dışsal ifadeleri arasındaki temel ayrım davranışların güdülenmiş ya da niyetli olmasıyla değil, içsel düzenleme süreçleriyle ve bu içsel düzenleme süreçlerinin dışsal davranışları nasıl güdülediği noktasında ortaya çıkmaktadır. İçsel ve

dışsal olarak güdülenen davranış bileşenlerinin nitelikleri birbirinden oldukça farklıdır ve Öz-Belirleme Kuramı ilkelerinin sınıf ortamına sağlıklı bir şekilde yansıtılabilmesi açısından bu bileşenlerin net bir şekilde anlaşılması önem taşımaktadır (Deci ve diğ., 1991). Çünkü ilerleyen kısımlarda açıklanacak olan içsel ve dışsal motivasyon kavramları, Öz-Belirleme Kuramı'nın motivasyona yaklaşımındaki en temel ayrımdır. Motivasyon türleri ve ilgili düzenleme biçimleri**,** Şekil 2'nin incelenmesi ile daha açık bir şekilde anlaşılabilir.

Şekil 2: ***Öz-Belirleme Kuramı'nda motivasyon türleri, düzenleme biçimleri ve düzenleme süreçleri.***



Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist, 55*(1), 68–78. makalesinden uyarlanmıştır.

İçsel motivasyon ve dışsal motivasyon, isimleri itibariyle yanıltıcı olabilir. İçsel motivasyon, insanın doğuştan getirdiği, insanın içinden gelen bir kavram anlamına gelmemektedir. Deci ve Ryan, içsel motivasyonu basitçe, "insanın yaptığı işten keyif alması" olarak tanımlamaktadır. Örneğin, bir işi yapmanız istendiğinde, başta bunu yapmayı istemeyebilirsiniz. Ancak yapmaya başlayınca bu işten keyif aldığınızı görebilirsiniz. Bu durumda bu doğuştan getirdiğiniz bir özellik değildir, yalnızca keyif almışsınızdır (Reeve, 2009a).

Bireyin davranışa ilişkin ne tür düzenlemeyi daha çok benimseyeceği, yaşamının erken dönemlerinde belirlenmektedir. Bu erken dönemde aile ve okul bireyin yaşamında büyük önem taşıyan iki öğedir. Bu konuda uzun yıllardır yapılan çalışmalarla birçok kanıt elde edilmiştir. Örneğin Grolnick ve Ryan (1989) ebeveyn görüşmeleri yoluyla okula ilişkin değerleri daha yüksek düzeyde içselleştirilmiş çocukların genellikle özerkliği ve ilişkili olmayı daha fazla destekleyen ebeveynlere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır (Ryan ve Deci, 2000a). Dış dünyada ebeveynlerin, okul ortamında ise öğretmenlerin özerklik desteği ya da kontrole dayalı yaklaşımlarının öğrencilerin özerk motivasyonu, iyi oluşu ve performansları üzerinde etkili olduğu yönünde bulgular sunan birçok çalışmadan söz edilmektedir (Deci ve Ryan, 2016; Ryan ve Grolnick, 1986). Örneğin bir çalışmada, Roth, Assor, Niemiec, Ryan ve Deci (2009) ebeveynleri özerkliği destekleyici olduğunda lise öğrencilerinin ilgiye dayalı okul katılımlarının daha yüksek olduğunu, kontrolcü ebeveynlerin çocuklarının ise içsel baskı ve nota dayalı okul katılımı gösterdiklerini bildirmiştir.

Öz-Belirleme Kuramı'na göre, öğrencilerin motivasyonu ile sınıf içi deneyimleri arasındaki ilişki, davranışların ne düzeyde özerk (gönüllü ve öğrencinin kendi tarafından belirlenen) ya da kontrollü (öğrencilerde seçim şanslarının olmadığı duygusu oluşturan içsel ya da dışsal güçlerin kontrolü) olduğuna bağlı olarak değişmektedir. Araştırmalar, bireylerin motivasyonlarının, öz-belirleme düzeyleri açısından değerlendirildiğinde dışsal motivasyondan içsel motivasyona doğru ilerleyen beş alt boyutta sınıflanabileceğini göstermektedir (Deci ve Ryan, 2016; Vallerand ve diğ., 1992). Bu alt sınıflara ek olarak, bir de amotivasyon (motivasyonsuzluk) kavramı ele alınmaktadır (Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006). Bu motivasyon boyutları, şekil 2'de görselleştirilmiştir. İçsel motivasyon tek boyutlu iken dışsal motivasyonun neden birden fazla boyutu olduğu sorusu önemlidir. Lepper, Corpus ve Iyengar'a (2005) göre içsel motivasyonda yapılan işin kendisi ödülken, dışsal motivasyonda ödül olarak görülebilecek çok çeşitli kaynaklardan söz edilebilmektedir. Aslında bir arada ele alındığında, içsel, bütünleştirilmiş ve özdeşimle düzenleme biçimleri içsel motivasyona; motivasyonsuzluk, dışsal ve içe alınmış düzenleme biçimleri ise dışsal motivasyona yakın görünmektedir. Eğitim çalışmalarında; dışsal motivasyon türlerinde özerklik

düzeyi arttıkça ders katılımının (Connell ve Wellborn, 1991), performans düzeyinin (Miserandino, 1996), öğrenmenin niteliğinin (Grolnick ve Ryan, 1987) ve öğretmene yönelik olumlu değerlendirmelerin (Hayamizu, 1997) arttığı, okul bırakma düzeyinin ise (Vallerand ve Bissonnette, 1992) düştüğü görülmüştür (Ryan ve Deci, 2000a). Bu altı kavram, aşağıda daha açık bir şekilde tanımlanmaktadır.

2.2.5.1. Amotivasyon (Motivasyonsuzluk)

Amotivasyon bir eyleme yönelik niyetin olmaması ya da harekete geçmeme, ya da o etkinliğin istek olmadan yapılmasını ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2002; Deci ve Ryan, 2000; Legault ve diğ., 2006; Tessier ve diğ., 2010; Van Den Berghe ve diğ., 2014). Kişi bu etkinliğe bir değer yüklememiştir (Ryan, 1995), bu iş için kendinde bir yeterlik görmemektedir (Deci, 1975) ve bu işle ilgili herhangi bir sonuç beklentisi yoktur (Seligman, 1975). Dolayısıyla bu yönde herhangi bir şekilde eyleme geçme ihtiyacı duymaz.

Eğitim ortamında amotivasyon ise öğrencilerin öğrenme aktivitelerine katılma konusunda az istekli ya da isteksiz oluşlarını ifade eden, motivasyonel bir zihinsel uzaklık durumudur. Genellikle uygun olmayan işlevsellikle ilişkilendirilen motivasyonel bir eksikliktir (Cheon ve Reeve, 2015). Amotivasyona ilişkin ilk görgül çalışmalarda, "eyleme yönelik motivasyonun olmayışı" şeklinde tek boyutlu bir kavramsallaştırma yapılmaktaydı (Pelletier, Fortier, Vallerand ve Briére, 2001; Vallerand, Fortier ve Guay, 1997). Öz-Belirleme Kuramı ile birlikte, amotivasyon hem içsel motivasyona hem de dışsal motivasyona karşıt bir kavram olarak görülmeye başlanmıştır (Ryan ve Deci, 2000a). Çünkü hem içsel hem de dışsal motivasyonda eyleme yönelme varken, amotivasyon durumunda birey eyleme geçmemektedir. Öz-Belirleme Kuramı'na göre öğrencilerin amotivasyon yaşamasının temel nedeni, öncelikle psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmaması ya da ihtiyaç doyumu yaşamalarının dışarıdan bir etkiyle engellenmesidir. (Deci ve Ryan, 2000). Bu doyurulmama ya da engellenme durumu, doğrudan öfke ya da kaygı gibi olumsuz duyguları ortaya çıkarmakta (Assor ve diğ., 2005) ve birey davranışa yönelik motivasyonunu

yitirmektedir (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan ve Thøgersen-Ntoumani, 2011; Gunnell, Crocker, Wilson, Mack ve Zumbo, 2013). Öğrencilerin ihtiyaç engellenmesi temel olarak öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrolcü davranmalarından kaynaklanmaktadır (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch ve diğ., 2010; Reeve, 2009b). Öğretmenler öğrencilerin bakış açısını almayı reddettiğinde, ihtiyaç duydukları ilgiyi göstermediğinde, onlara bağırdıklarında, güç uyguladıklarında, tehdit ettiklerinde, öğrencilerin inanç ve davranışlarına müdahale ederek onları değiştirdiklerinde ve baskı uygulayarak öğrencileri itaat etmeye zorladıklarında amotivasyonun ortaya çıkması olası hale gelmektedir (Cheon ve Reeve, 2015). Görülmektedir ki, öğrencinin istenen davranışları gerçekleştirebilmek için, öncelikle ihtiyaç doyumunun sağlanmış olması gerekmektedir ve bu sağlanmadığında ya da engellendiğinde öğrenci eyleme geçmekten uzaklaşmaktadır.

2.2.5.2. Dışsal (Extrinsic) Motivasyon

Dışsal motivasyon; eylemin, kendisinden keyif alındığı için değil, dışsal bir sonuç için gerçekleştirilmesine vurgu yapmaktadır (Deci, 1975). Deci ve Ryan (1991, 1985a), dışsal motivasyonun öz-belirleme düzeyine göre dışsal düzenleme, içe alınmış düzenleme ve özdeşimle düzenlemeyi de kapsayan bir süreklilik (continuum) gösterdiğini öne sürmüştür (Vallerand ve diğ., 1992). Dışsal düzenleme, alanyazında sıkça dışsal motivasyonla bağdaştırılmaktadır. Buna göre davranış, ödül, ceza ve tehdit gibi dışsal yollarla düzenlenmektedir. Dışsal baskılar ceza tehdidinden kaçınmayı, dışsal beklentileri gerçekleştirmeyi ya da kontrol edici ödüllere ulaşmayı içerebilir (Van den Berghe ve diğ., 2014).

De Meyer, Soenens, Aelterman, De Bourdeaudhuij ve Haerens (2016), beden eğitimi dersine ilişkin yaptıkları bir çalışmada, öğrencilere baskı yapan öğretmenlerin, bunu daha çok açık ve gözlenebilir yollarla yaptıkları; örneğin, isteklerini gerçekleştirmedikleri takdirde onları cezalandırmakla tehdit ettiklerini bulmuştur. Painter (2011); ceza tehdidinin (Deci ve Cascio, 1972), teslim tarihlerinin (Amabile, Dejong ve Lepper, 1976; Reader ve Dollinger, 1982), dayatılan hedeflerin (Mossholder,

1980), sıkı denetimin (Lepper ve Greene, 1975; Pittman, Davey, Alafat, Wetherill ve Kramer, 1980; Plant ve Ryan, 1985), rekabetin (Deci, Betley ve diğ., 1981) ve değerlendirmenin de (Church, Elliot ve Gable, 2001; Ryan, 1982) öğrenciler tarafından kontrol olarak algılandığı için dışsal motivasyon öğeleri olarak sınıflandırıldığını bildirmiştir.

Diğer yandan, Koestner ve diğerleri (1984) tarafından yapılan bir araştırmada, bir eylemin değeri ve nedeni olumlu bir şekilde aktarıldığında dışsal motivasyonun gönüllü olarak da deneyimlenebileceği gösterilmiştir. Bir boyama etkinliğine katılmadan hemen önce, ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencisi katılımcılara resim materyallerini temiz tutmalarına ilişkin kural ve beklentiler açıklanmıştır. Kurallar bir grup öğrenciye özerkliği destekleyici bir tarzda verilirken, diğer gruba kurallara uymaları gerektiği daha baskıcı bir şekilde anlatılmıştır. Sonuçlar, özerkliği destekleyici koşuldaki öğrencilerin kontrolcü koşuldaki öğrencilere göre daha yaratıcı resimler ortaya çıkardıklarına işaret etmektedir. Her iki koşulda da dışsal motivasyonla (kurallarla) karşılaşmış olan öğrencilerden, bu dışsal motivasyonu özerklik desteği ile alan öğrencilerin kuralları içselleştirmeye daha fazla gönüllü oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, dışsal motivasyonun ne olduğundan öte nasıl sunulduğunun da öğrenci ihtiyaç doyumu açısından oldukça önemli olduğuna işaret etmektedir.

2.2.5.3. İçe Alınmış (Introjected) Dışsal Motivasyon

İçe alınmış düzenlemede, birey eylemlerinin gerekçelerini içe yansıtmaktadır. Ancak bu tür düzenleme, bireyin içinde gerçekleşse de öz-belirlemeye dayalı değildir, çünkü geçmişteki dışsal koşulların (örn. anne-babanın, öğretmenlerin ya da çevredeki diğer kişilerin), söz ve davranışların, emir ve yasakların, öğüt ve korkutmaların üzerinde yeterince düşünülmeden içe alınmasına dayalıdır (Vallerand ve diğ., 1992). Buna göre içe alınmış dışsal motivasyonda davranış, diğerleri (özellikle otorite konumundaki kişiler) tarafından beğenilme (iyi, zeki, çalışkan vb. olarak görülme) isteği ya da suçluluk, utanç gibi içe alınmış baskılar nedeniyle gerçekleştirilmektedir (Ryan ve

Connel, 1989). Bu nedenle bu davranışların tam anlamıyla içselleştirilmiş davranışlar olduğundan söz edilememektedir (Deci ve Ryan, 2000; Reeve, 2009a). Ryan ve Connell'in (1989) okul çocuklarının başarı durumlarını incelediği çalışmada içe alınmış dışsal motivasyon okulda daha fazla çaba harcama ile ilişkili bulunmuş, ancak aynı zamanda başarısızlıkla baş etme konusunda daha düşük düzeyde beceri ile de ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca içe alınmış dışsal motivasyon içsel ve öz-saygıya dayalı duygularla ilişkili olduğu için bu kategori daha çok öğrencinin kendi bilişsel özelliklerine yönelik hissettiği kaygı ile ilişkili görülmüştür. Bu durum, bu öğrencilerin yüksek düzeyde onay görme ihtiyaçları nedeniyle kendileri için değil sürekli başkaları için çalıştıklarına; bu nedenle de yaptıkları işi keyif almak ya da hedeflerine ulaşabilmek için değil, kaygılarıyla baş etmek için gerçekleştirdiklerine işaret etmektedir. Bu çocuklar için başarısızlık ise yalnızca o işi başaramamak değil, aynı zamanda diğerlerinin onayını da kaybetmek anlamını taşımaktadır.

Öz-Belirleme Kuramı'na göre içe alınmış dışsal motivasyona sıklıkla "baskı altında hissetme" eşlik etmektedir. Birey benimsememiş olduğu kaçınma ve yaklaşma ihtiyaçları doğrultusunda hareket etmektedir. Buna göre değersizlik, suçluluk ve utanma duygularından kaçabilmek ve aynı zamanda değerli ve gururlu hissedebilmek amacıyla içine aldığı standartları uygulamaya çalışmaktadır. Bu durum çoğu kez bireyi kendine yabancılaştırmaktadır. Buna göre ebeveynlerin ve öğretmenlerin içe alınmış motivasyona güvenmemeleri, bunun yerine eylemlerin gerekliliğinin ve değerinin öğrenci tarafından keşfedilmesini ve anlaşılmasını desteklemeleri önemlidir (Assor, Vansteenkiste ve Kaplan, 2009).

2.2.5.4. Özdeşimle (Identified) Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyonun sürekliliği içinde ilerledikçe, içsel motivasyona yaklaşılmaktadır. Özdeşimle motivasyon, bir işin önemli ya da işlevsel bulunduğu için gerçekleştirilmesidir. Bu motivasyon türü içselleştirmeye daha yakındır, çünkü kişi kendi değerlerini göz önünde bulundurmaktadır. Bununla birlikte, dışsal motivasyon

türleri arasında sınıflandırılmaktadır, çünkü davranışın gerçekleştirilme nedeni davranışın kendisi değil, yine bir dış nedendir.

Öğrenciler her etkinliği eğlenceli bulmayabilmektedir. Buna karşın, kendileri için önemini ya da değerini kabul ettikleri bazı davranışlara –bu davranışlar sıkıcı da olsa-güdülenebilmektedirler (Ryan ve diğ., 1985). İlgi çekici olmayan davranışların kendileri için değerini bilen ve bu davranışlara ilişkin sorumluluk yüklenen bireyler için içselleştirme daha etkili işlev görmektedir (Deci ve Ryan, 2016). Örneğin, bir lise öğrencisi matematik dersine çalışmaktan keyif almasa da, üniversitede Hukuk Fakültesine girebilmek için lise matematik notlarının yüksek olması gerektiğini düşünerek çalışmayı amacı doğrultusunda atması gereken bir adım olarak görebilir ve kendini matematik çalışmaya bu düşünceyle motive edebilir. Diğer bir öğrenci, spor yapmayı yorucu bulsa da, sağlıklı ve zinde olmak için düzenli spor yapabilir (Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij ve Vansteenkiste, 2010).

Özdeşimle dışsal motivasyonun istenen duygusal ve performansa dayalı çıktılarla ilişkilerinin hem dışsal motivasyondan hem de içe alınmış dışsal motivasyondan daha yüksek olduğu bilinmektedir (Assor ve diğ., 2009). Bu nedenle de öğretmenlerin öğrencilerini motive etmek için davranışlarını benlik saygılarının artması (içe alınmış yaklaşma motivasyonu) için değil, kendilerince önemli gördükleri değerleri geliştirmeleri yönünde (özdeşimle dışsal motivasyon) teşvik etmeleri önem taşımaktadır. Yani örneğin öğrenciye gerçekleştireceği görev için ödül vermek yerine bu görevi yaparak kendine katabileceği kazanımlara ilişkin farkındalık kazandırmak, öğrencinin bu görevi başkası için değil kendisi için gerçekleştirdiği düşüncesini pekiştirerek davranışın daha fazla içselleştirilmesini sağlayabilir.

2.2.5.5. Bütünleştirilmiş (Integrated) Dışsal Motivasyon

Bireyler özdeşimlerini diğer yanlarıyla birleştirdiklerinde, bütünleştirme tamamlanmaktadır. Bu motivasyon türü, davranışın kişinin amaçlarına, değerlerine uygun olduğu için gerçekleştirilmesine işaret etmektedir. Bütünleştirilmiş dışsal

motivasyon, en olgun dışsal motivasyon türüdür, çünkü bu düzenleme biçiminde kişiler davranışlarının önem ve değerini tüm kalpleriyle kabul etmektedir. Bu düzenleme biçimi yüksek oranda özerktir ve içsel motivasyonla birçok ortak noktası bulunmaktadır, bu anlamda içsel motivasyonun bir prototipi görünümündedir (Deci ve Ryan, 2016). Özdeşim tamamen bütünleştirildiği için davranış gerçek bir irade ya da seçime dayanmaktadır. Bütünleştirilmiş motivasyon içsel motivasyona çok benzemektedir; özerkliği, yani benliği, girişkenliği ve öz-düzenlenmeyi ifade eder. Böylece, bütünleştirilmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon düzenleme tipleri birlikte, gerçek bir özerkliğin temelini oluştururlar. Ancak bu iki motivasyon tipi birbirinden farklıdır. İçsel motive olan davranışlarda birey davranışın bizzat kendisine ilgi duymaktadır (Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992; Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier, 1989). Bütünleştirilmiş dışsal motivasyonda ise birey, hedeflediği sonuç için bu davranışın temel, anlamlı ve önemli olduğunu düşünmektedir (Kara, 2008). Yani içsel motivasyonda ödül davranışın kendisidir, bütünleştirilmiş motivasyonda ise davranış yine o davranışın daşındaki bir nedenle kişi için önemlidir.

Özdeşimle düzenlemeden farklı olarak, bütünleştirilmiş düzenleme genellikle çocuk ve ergenlerde araştırılmamıştır (Vallerand, 2007). Bunun nedeni, bütünleştirilmiş düzenlemenin yüksek düzeyde öz-farkındalık ve içgörü gerektirmesidir. Araştırma çalışmalarında, özdeşimle düzenleme ve bütünleştirilmiş düzenleme genellikle içsel motivasyonla birleştirilerek bileşik bir "özerk motivasyon" puanına dönüştürülmektedir (Haerens ve diğ., 2010; Van den Berghe ve diğ., 2014).

Bütünleştirilmiş dışsal motivasyon benzer şekilde Akademik Motivasyon Ölçeği'nde de yer almamıştır. Bu kararın iki nedeni bulunmaktadır. İlk olarak, toplanan pilot veriye göre bütünleştirilmiş düzenleme eğitim etkinliklerinde bulunma için algılanan bir neden olarak bulunmamıştır. İkincisi ise bütünleştirilmiş düzenlemenin faktör analizlerinde özdeşimle düzenlemeden anlamlı düzeyde ayrışmamış olmasıdır. Bu nedenle bir kısım kaynakta bütünleştirilmiş motivasyon özdeşimle dışsal motivasyonla birlikte incelenmektedir (Vallerand ve diğ., 1992).

2.2.5.6. İçsel (Intrinsic) Motivasyon

Harlow, Harlow ve De Meyer (1950) maymunlar üzerinde gerçekleştirdikleri bir deneyde, maymunların bir bulmaca deneyindeki davranışlarını gözlemlemiştir. Bu çalışmada, bir süre sonra dış koşullardan ve araştırmacıların beklentilerinden bağımsız olarak, maymunlar bulmacaya odaklanmış, onunla oynamaya ve eğlenmeye başlamışlardır. Deneyin 13 ya da 14. gününde, bu sekiz maymun bulmacayı çözmekte ustalaşmışlardır. Planlanan sürenin 4'te 3'lük kısmı geçmişken, maymunlar bulmacayı 60 saniyenin altında çözebilmeye başlamıştır (akt. Painter, 2011).

O güne kadar ortaya atılmış motivasyon kuramlarına uygun olmayan şekilde, ne biyolojik güdüler (açlık, susuzluk, cinsel istek vb.) ne de dışsal ödüller maymunların bu davranışını pekiştiren öğeler olarak görünmektedir. Hatta maymunların başlangıçta keyif aldıkları yapboz için ödüllendirildikleri durumda daha fazla hata yapmaya başladıkları bulunmuştur.

Bu açıklamaya göre, maymunlar bulmacaları, sadece bulmaca çözmek onlara keyif verdiği için çözüyorlardı. Görevi gerçekleştirmekten alınan zevk ödülün kendisiydi ve bu içsel motivasyonu oluşturmaktaydı. Tüm bu veriler bir araya getirildiğinde, görev gerçekleştirilirken gösterilen performansın, içsel bir ödül sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Deci ve Ryan, 1971; Painter, 2011).

Bu deney sonrasında da araştırmacılar tekrarlayıcı biçimde; hayvanların öğrenme, keşfetme ve değişiklik yapma davranışlarında bulunmak için istekli olduklarını görmüşlerdir (Davis, Settlage ve Harlow, 1950; Gately, 1950; White, 1959). O dönemde motivasyonu açıklama konusunda öne çıkan güdülenme ya da pekiştirme kuramları, (örn. Hull, 1943; Seligman, 1975) bu davranışları tatmin edici düzeyde açıklamakta yetersiz kalmıştır. Hem hayvan hem de insan davranışları için anlamlı bir açıklama sunabilecek yeni bir motivasyon yaklaşımına ihtiyaç duyulan bu dönemde, içsel motivasyon kavramı önemli bir başlangıç noktası işlevi görmüştür (Deci ve Ryan, 2016).

Deneyde de görüldüğü gibi, içsel motivasyonda, bireyler davranışın kendisinden keyif alırlar ve bu davranışlar için ödüllendirici ya da cezalandırıcı özellikte dışsal bir ek sonuca gerek duymazlar. Yapılan işin kendi eğlencelidir ve yapan kişinin ilgisini çeken de sonuçta elde edeceği herhangi bir şey değil, işin kendisidir (Reeve, 2009a). Bu davranışların kendiyle iç içe geçmiş olan keyif ve doyum, davranışın gerçekleştirilmesi için yeterli sonuçlardır.

Bununla birlikte Vansteenkiste ve diğerlerine (2010) göre içsel motivasyon, eğlence arayışı olarak adlandırılmamalıdır. Aslında eğlence, bir etkinliğin tam anlamıyla içinde olmanın bir yan kazanımı olarak düşünülebilir. İçsel motivasyon kavramı anında haz arayışını ifade eden hedonist yaklaşımdan farklı, hatta ona karşıttır. Hedonik eylemler eğlenceli olabilir, ancak bu tür eylemlerden alınan keyif yapay ve kısa sürelidir, çünkü hedonik eylemler bireyin psikolojik ihtiyaç doyumunu sağlamaya yönelik değildir. Steger, Kashdan ve Oishl (2008); sarhoş olma, aşırı yeme gibi kısa süreli zevk veren davranışların psikolojik iyi oluşa katkı sağlamadığını, hatta uzun vadede iyi oluş düzeyini azalttığını göstermiştir. İçsel motivasyonla elde edilen keyif ise uzun sürelidir ve bireysel gelişmeye katkı sağlamaktadır (Ryan, Huta ve Deci, 2008). Buna göre içsel motivasyonun doğru anlaşılması ve bireyin uzun süreli kazanımlarına dayalı olarak tanımlanması gerekmektedir. Deci ve diğerlerine (1991) göre, içsel motivasyon psikolojik ihtiyaç doyumu ile doğrudan ilişkilidir.

Özellikle eğitim süreci göz önünde bulundurulduğunda, bireyin içsel motivasyonunun hangi yönde olduğunun belirlenebilmesi ve gerçekten bireyin psikolojik ihtiyaçlarına doyum sağlayan uğraşılar için içsel motivasyonunu keşfedip bunu sürdürmesini desteklemek önemlidir. Bu noktada, ihtiyaç doyumu konusunda bahsedilmiş olan özerklik desteği, yapılandırma ve kişiler arası katılım konuları bir arada düşünülmelidir. Örneğin, öğrencinin arkadaşlarıyla iletişim içinde olma yönünde içsel motivasyonunun olması son derece olumlu ve desteklenmesi gereken bir özellik olmakla birlikte, bu iletişimi öğretmen ders anlatırken sürdürmesinin ona ve sınıf iklimine zarar verebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durumda sınıf kuralları bu öğrencinin de görüşü doğrultusunda dönem başında öğretmenin ve tüm sınıfın ortak katılımıyla belirlenebilir. Böylece öğrencinin hem sosyalleşme hem de sınıf ortamında

fikrlerini ifade etme yönündeki içsel motivasyonuna özerklik desteği sağlanarak, bu durumun herkesin yararına bir şekilde sürdürülebilmesi için bu sosyalleşmenin teneffüslerde gerçekleştirilmesi yönünde konacak kuralın öğretmen ve sınıfın ortak kararıyla alınması yoluyla yeterlik desteği de sağlanabilir. Aynı zamanda bu yolla öğretmenin öğrencilerle olumlu ilişkileri sürdürülmüş ve kişiler arası katılım sağlanmış, sınıf ikliminin hem öğretmen hem de öğrenciler için olumlu yönde sürmesi sağlanmış olabilir. Son olarak bu şekilde öğrencinin içinde yer aldığı topluluğa ilişkin bir kuralı kendi yararını da gözeterek içselleştirmesi, bireysel gelişimi açısından da olumlu bir katkı sağlamış olacaktır.

Öz-Belirleme Kuramı'nda (Deci ve Ryan, 1985a; Ryan ve Deci, 2000b), içsel motivasyon insan yaşamının doğal bir eğilimi olarak görülmekte ve insanların dünyayla ilişki kurup ondan öğrenebilmeleri için çok önemli bir enerji kaynağı işlevi görmektedir. İçsel motivasyon, özerk davranışların gerçek bir temsili olarak ele alınmaktadır. Bu tür davranışlar istek, gönüllülük ve seçime dayanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000a). İçsel olarak motive olan kişiler davranışları için içsel bir kontrol odağı algısı (deCharms, 1968), yani davranışlarında inisiyatif ve sahiplenme deneyimlemektedirler (Deci ve Ryan, 1991). Çocukların oyunları içsel motivasyon için çok güzel bir örnektir (Pehlivan, 2005), yetişkinlerin boş zaman etkinlikleri de bu kategoride değerlendirilebilir (Tezcan, 1994). Birçok iş ve öğrenme etkinliği de ilginç olmak üzere tasarlandıysa bu kategoriye girebilmektedir. İş ve öğrenmeye ilişkin etkinliklerin de içsel motivasyonla gerçekleşebileceğini fark eden araştırmacılar, yıllar önce bu konularda içsel motivasyonu artıran, azaltan ya da baltalayan etmenleri araştırmaya başlamışlardır (Deci ve Ryan, 2016). Bu kapsamda, 4-5 yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirilen 2 aşamalı bir laboratuar deneyinde (Anderson, Manoogian ve Reznick, 1976), yüksek düzeyde içsel motivasyonla belli bir aktiviteyi gerçekleştiren denekler altı farklı koşula tabi tutulmuştur. Bu koşullardan üçünde çocuklar yaptıkları aktiviteye ilişkin para, ödül ya da olumlu sözel pekiştireç almıştır. Karşılaştırma grupları zamana, araştırmacının ortamda bulunup bulunmamasına ve çocuğa araştırmacı tarafından ilgi gösterilip gösterilmemesine göre kontrol edilmiştir. Performansı artırması beklenen para ve ödül koşullarında, deneklerin aktivite sonrası serbest oyun zamanındaki içsel motivasyon düzeylerinde düşüş

gözlenmiştir. Olumlu sözel geribildirim koşulunda, içsel motivasyon anlamlı düzeyde yükselmiştir. Zaman ve araştırmacının ortamda bulunup bulunmaması, motivasyon düzeyini etkilememiştir. Ancak beklenmedik bir şekilde, araştırmacının çocuklara ilgi göstermediği bir kontrol grubunda içsel motivasyon düzeyinde büyük bir düşüş görülmüştür. Bu araştırmadan elde edile bulgular birarada değerlendirildiğinde; para, ödül gibi dışsal motivasyon kaynaklarının içsel motivasyon düzeyini azalttığı, ilgi ve olumlu geribildirimin çocukların psikolojik ihtiyaç doyumlarını destekleyen öğeler olarak içsel motivasyonu arttırdığı söylenebilir. Bununla birlikte ihmal, ilişkili olma ihtiyacını engelleyen bir değişkendir ve bu anlamda içsel motivasyonu baltalayan bir etmen olarak yorumlanabilir.

Diğer yandan, Bandura'nın (1989) özerkliğin anlamlı düzeyde işlevsel olduğunu göz ardı eden Öz-Etkililik Kuramı'nın aksine, Öz-Belirleme Kuramı içsel motivasyon için hem özerklik hem de yeterlik ihtiyaçlarının doyurulmasının gerekli olduğunu söylemektedir. Çünkü örneğin, belli bir konuyu öğrenme konusunda yeterli hissettiği halde o konuyu seçip seçmeme konusunda özerk hissetmeyen öğrencinin, öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu olmayacaktır (Niemiec ve Ryan, 2009). Bugüne kadar yapılan birçok deneysel çalışma, özerklik ve yeterliğin içsel motivasyon için gerekli koşullar olduklarını kanıtlamıştır (Deci ve diğ., 1999).

Eğitim söz konusu olduğunda içsel motivasyon, dikkatle üzerinde durulması gereken bir konudur. Araştırmalar, öğrencilerin genel içsel motivasyon düzeylerinin okul yılları boyunca düşüş gösterdiğine işaret etmektedir (Anderman, Maehr ve Midgley, 1999; Eccles, Lord ve Buchanan, 1996). Katz ve diğerleri (2009), lise öğrencilerinin ödev yapma konusundaki motivasyonlarının ilkokul öğrencilerine göre daha düşük olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, matematik dersi konusunda da içsel motivasyonun yaşla birlikte düşüş gösterdiğine ilişkin bulgular (Gottfried, Fleming ve Gottfried, 2001; Gottfried, Marcoulides, Gottfried, Oliver ve Guerin, 2007) elde edilmiştir. Stodolsky, Salk ve Glaessner (1991), matematiğe ilişkin motivasyondaki düşüşün yıllar içinde matematik dersinin zorluğunun diğer derslere göre daha fazla artmasıyla ilgili olabileceğine dikkat çekmiştir. Diğer yandan, matematiği başarmaları gerektiğine ilişkin giderek artan baskı, öğrencilerin yaşları ilerledikçe kendi yeterlik düzeylerini değerledirme konusunda becerilerinin de artmasıyla (Boivin, Vitaro ve

Gagnon, 1992) birlikte matematik dersine yönelik içsel motivasyon ve başarı arasında karşılıklı bir ilişkiye yol açıyor olabilir (Garon-Carrier ve diğ., 2016). Sözel dersler ise toplum tarafından daha az değer gören, "yan ve zenginleştirici" alanlar olarak görüldüğü için bu alandaki başarı daha az takdir görmektedir. Bu nedenle bu alanda başarılı olmanın daha fazla içsel kaynaklara ve ilgiye dayalı olduğu görüşü ifade edilmiştir (Stodolsky ve diğ., 1991).

Deci, Nezlek ve diğerleri (1981), ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri bir çalışmada, özerkliği destekleyici olarak sınıflandırılan öğretmenlerin öğrencilerinin içsel motivasyon, algılanan yeterlik ve özsaygı açısından daha yüksek puanlar aldıklarını saptamışlardır. Bu durum ilkokul öğrencilerinin özerklik desteği ve motivasyon açısından ortaokul ve lise öğrencileriyle benzer özellikler gösterdiklerine işaret etmektedir (akt. Painter, 2011).

Öz-Belirleme Kuramı'na göre, öğrencilerin motivasyonu ile sınıf içi deneyimleri arasındaki ilişki davranışların ne düzeyde özerk (gönüllü ve öğrencinin kendi tarafından belirlenen) ya da kontrollü (öğrencilerde seçim şanslarının olmadığı duygusu oluşturan içsel ya da dışsal güçlerin kontrolü) olduğuna bağlı olarak değişmektedir. Burada önemli iki noktaya değinmek yararlı olacaktır:

Öncelikle, hem içsel hem de dışsal motivasyon ödül içermektedir. Bu ödüller dışsal motivasyonda yapılan işin dışında kalan, çoğunlukla işi aracı konumuna getiren (bu işi bitirirsen şunu elde edeceksin) ödüller iken içsel motivasyonda ödül, o işi yapmanın kendisidir. İkinci olarak, bir davranışa aynı anda hem içsel hem de dışsal olarak motive olmak mümkündür. İçsel ve dışsal motivasyon aynı durumda birarada bulunabilir. Örneğin, bir kişi hem spor yapmaktan keyif aldığı, hem de spor yapmak kilo kontrolüne yardımcı olduğu için spor yapabilir. Benzer şekilde bir öğrenci, hem resim yapmaktan keyif aldığı için hem de dersinden iyi not almak için resim yapabilir.

Bu durumda içsel motivasyonla dışsal motivasyon arasındaki fark neden bu kadar önemlidir? Çünkü içsel motivasyon, eğitim sürecinde öğrenmenin düzeyini ve kalitesini arttırabilir. Ayrıca dışsal motivasyonun içsel motivasyon üzerinde olumsuz etkileri olabilir. Örneğin, işe yalnızca para kazanmak için gidecek olursak, işten

alabileceğimiz keyif zamanla azalabilir, işi yapmaktan keyif almayacağımız için işe gitmek her gün bizim için işkence haline gelebilir (Ryan ve Deci, 2000a). Diğer yandan, seçimler ve bireyin kendini yönetebilme şansı özerklik algısını artırarak içsel motivasyonu yükseltmektedir (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith ve Deci, 1978).

Dışsal motivasyonun içsel motivasyon üzerindeki etkisi ilk olarak Deci (1971) tarafından incelenmiştir. Bulgular, görev karşılığında verilen ödüllerin içsel motivasyonu olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Bir yapboz görevi verilen öğrencilerden ödül koşulunda olanların, ödül ortadan kalktığında (örneğin serbest zaman sürecinde) yapbozla ilgilenmeye, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük oranda devam ettiği görülmüştür (akt.Vansteenkiste ve diğ., 2010).

Daha sonra 1970'li ve 1980'li yıllarda yapılan birçok çalışmada, ceza, teslim tarihleri, değerlendirme, rekabet ve denetim altında tutma gibi kontrol davranışlarının içsel motivasyona zarar verdiği görülmüştür. Örneğin Pittman, Emery ve Boggiano (1982), bir görevin tamamlanması karşılığında ödül sunulan koşulda, katılımcıların kendilerini zorlayabilecek ve keyif alabilecekleri görevler yerine daha az karmaşık ya da daha kolay görevleri tercih ettiklerini bulmuştur. Daha da ötesi, dışsal kontrol edici durumların yalnızca eylem sonrasında değil, aynı zamanda eylem süresince de yan etkilerinin olabildiği anlaşılmıştır. Örneğin, dışsal kontrol edicilerin varlığının daha düşük bilişsel esneklikle (McGraw ve McCullers, 1979), daha yüzeysel öğrenme ve daha olumsuz duygu durumu ile (Grolnick ve Ryan, 1987) ve daha az olumlu duygusal ses tonu ile (Garbarino, 1975), daha düşük yaratıcılık düzeyi ile (Amabile, 1982) ilişkili olduğu görülmüştür. Son olarak, katılımcıların birine yardım etmeye zorlandığı bir deneyde, hem yardım edenin hem de yardımı alanın iyi oluş düzeyinin düştüğü (Weinstein ve Ryan, 2010) bulunmuştur (Vansteenkiste ve diğ., 2010).

Özetlemek gerekirse, içsel motivasyon, bireyin dışarıdan gelen olumlu ya da olumsuz bir etkiyle değil, tamamen eylemin kendisini ödül olarak görmesi nedeniyle harekete geçmesini ifade eden en özerk düzenleme biçimidir. İçsel motivasyon bireyin ilgi, seçim, beceri ve spontanlığını içeren bir düzenleme biçimi olması nedeniyle, yapılan işten en yüksek düzeyde keyif ve verim alınabilmesini sağlayarak eğitim alanı

özelinde öğrenme etkinliklerine katılımı ve dolayısıyla öğrenmeyi ve akademik başarıyı en olumlu düzeyde etkileyen motivasyon türüdür.

Motivasyona ilişkin yapılan çalışmalarda çeşitli yaklaşımlar kullanılmıştır. Çalışmaların bazılarında motivasyonel profiller Öz-Belirleme Kuramı'nın önerdiği motivasyon türlerine göre gerçekleştirilirken (içsel düzenleme, özdeşimle düzenleme, içe alınmış düzenleme ve dışsal düzenleme) (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier ve Chanal, 2008; Gillet, Berjot ve diğ., 2012, Gillet ve diğ, 2013; Ntoumanis, 2002), bazı çalışmalar ise doğrudan içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) motivasyon kavramlarını kullanmıştır (Hayenga ve Corpus, 2010). Diğer çalışmalar ise özerk ve kontrole dayalı motivasyon kavramlarını kullanmıştır (Van den Berghe ve diğ., 2013; Van den Broeck ve diğ., 2013; Vansteenkiste ve diğ., 2009). Özerk ve kontrole dayalı motivasyona ek olarak, bazı çalışmalar amotivasyonu da analizlere dahil etmiştir (Haerens ve diğ., 2010; Ratelle ve diğ., 2007). Eldeki araştırmada da motivasyon kavramı içsel ve dışsal motivasyon olarak sınıflandırılmıştır.

Buraya kadar anlatılan motivasyon türlerini bir arada incelemek amacıyla Ryan ve Connell, 1989 yılında bir deney tasarlamıştır. Bu araştırma kapsamında ilkokul öğrencilerinin başarı göstermeleri gereken davranışları (örn. ödev yapmak), bu davranışlarda bulunmalarına ilişkin dışsal, içe alınmış, özdeşimli, bütünleştirilmiş ve içsel düzenlemeleri açısından değerlendirmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlara göre, dört düzenleme biçiminin özerklik düzleminde ilişkisellik gösterdiğini bulmuşlardır. Örneğin, dışsal düzenlemeye daha eğilimli olan öğrencilerin daha az ilgi, değer verme ve çaba ile yaklaştıkları ve başarısız olduklarında inkara ve diğerlerini (örn. öğretmenlerini) suçlamaya daha fazla eğilimli oldukları görülmüştür. İçe alınmış dışsal düzenlemede daha fazla çaba harcama, ancak daha yüksek kaygı düzeyi ve başarısızlıkla baş etmede zorlanma ve duruma ilişkin kendini suçlama davranışı görülmüştür. Özdeşimle düzenlemede daha fazla keyif alma ve daha sağlıklı baş etme becerileri, içsel düzenlemede ise ilgi, keyif alma, yeterli hissetme ve başarısızlıkla daha başarılı biçimde baş etme; gelecekte başarılı olabileceğini düşünme ve başarısızlığı engelleme çabası gibi olumlu başaçıkma stratejileri gözlenmiştir.

Motivasyon kavramı ve motivasyon türleri birarada değerlendirildiğinde, bireyi bir davranışa yöneltebilecek dışsal ve içsel çeşitli etmenler olduğu görülmektedir. Ancak özellikle eğitim söz konusu olduğunda önemli olanın bir davranışı başlatmaktan çok davranışın sürekliliğinin sağlanması olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Yukarıda sırayla açıklanan motivasyon türleri davranışı başlatmak konusunda benzer düzeylerde etkili görünmekle birlikte, dışarıdan oluşturulan etkiler kısa süreli ve geçici iken bireyin içselleştirdiği değerlere ve kendi seçimlerine dayalı "içeriden" etkilerin çok daha kalıcı ve uzun vadede işlevsel olduğu açıktır.

Sonuç olarak, Öz-Belirleme Kuramı'na göre sağlıklı bireyler olabilmek için temel koşul, bireyin kendini özerk, yeterli ve diğerleriyle sağlıklı bir ilişki içinde hissedebilmesidir. Bu üç koşulun sağlanması halinde birey, davranışta bulunmaya içsel olarak motive olabilir. Yani kendi kararını vererek, yapabileceğine inandığı işi, diğerlerinin de desteğini hissederek yapabilen kişi, sağlıklı davranışlarda bulunabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaç doyumunu sağlamak konusunda ne tür bir tavır içinde olduğu, öğrenci katılımı açısından büyük önem taşımaktadır (Deci, Schwartz ve diğ., 1981). Öğretmenin özerkliği destekleyici ya da kontrol yönelimli olması öğrenci motivasyonunu ve dolayısıyla katılımını doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma psikolojik ihtiyaçları desteklendiğinde ders katılımı artarak öğrenme çıktıları ile ilişkili olumlu sonuçlar ortaya çıkarken engellendiğinde derse katılmama, uzaklaşma ve düşük başarı ile ilişkili sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Niemiec ve Ryan, 2009). Aelterman ve diğerleri (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumu düzeyleri öğrenci katılımı ile pozitif korelasyon gösterirken, öğrencilerin amotivasyonunun ise öğrenci katılımıyla negatif yönde korelasyon gösterdiği bulunmuştur.

Öz-Belirleme Kuramı'nın temel kavramları olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları, bu ihtiyaçların doyurulmasının önemi ve ihtiyaç doyumunun motivasyonla ilişkisi birçok araştırma ile kanıtlanmıştır. Bu araştırmalara verilebilecek bazı örnekler bir sonraki bölümde anlatılmıştır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda, Öz-Belirleme Kuramı'na yönelik yurt dışında ve ülkemizde gerçekleştirilen betimsel ve deneysel bazı araştırmaların özetleri ile Özerklik Desteği Eğitim Programları'nın etkililiğine ilişkin yurt dışında gerçekleştirilen bazı deneysel araştırmaların özetleri sunulmuştur.

2.3.1. Öz-Belirleme Kuramı'na İlişkin Eğitim Alanında Yurt dışında Gerçekleştirilen Bazı Araştırmalar

Öz-Belirleme Kuramı'na ilişkin çalışmalar White'ın (1959) motivasyon üzerine yaptığı çalışmalarla başlamış ve Deci (1971) tarafından ödüllerin içsel motivasyon üzerine etkisinin araştırılması sonrasında hızlanarak ve yaygınlaşarak devam etmiştir. Eğitim alanında çeşitli düzeylerde (üniversite, lise, ortaokul, ilkokul) gerçekleştirilen araştırmalardan ulaşılabilenler aşağıda verilmiştir.

Deci ve diğerleri (1994), 192 üniversite öğrencisinin katıldığı bir laboratuvar deneyi gerçekleştirmiştir. 2x2x2 faktöriyel desende tasarlanan bu deneyde, mantıklı açıklamanın olduğu/olmadığı, duygu ifadelerinin olduğu/olmadığı ve kontrolün yüksek/düşük düzeyde olduğu çaprazlanmış koşullar oluşturulmuştur. Bu şekilde oluşturulan sekiz grup katılımcıya sıkıcı bir bilgisayarlı takip görevi verilmiştir. Elde edilen bulgular; ilgi çekici olmayan bir etkinlik için özerklik ve ilişkili olma destekleri ile mantıklı bir açıklama sunulduğunda, kişinin duygularının anlaşıldığı ifade edildiğinde ve seçim şansı sunulduğunda, o davranışa ilişkin içselleştirme ve bütünleştirmenin arttığına işaret etmiştir. Aynı şekilde, kontrole dayalı ortamların içselleştirme düzeyini azalttığı ve bu tür ortamlarda genellikle içe alınmış dışsal ya da dışsal motivasyonun ortaya çıktığı kaydedilmiştir.

Miserandino (1996) tarafından, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada 187 öğrenciye bir başarı testi (Stanford Achievement Test) uygulanmış ve ortalamanın üzerinde puan alan 77 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Başarı düzeyi yüksek olan bu öğrencilerden, yeterli ve özerk hissetmeyenlerin, özerk hisseden

öğrencilere göre daha sık olumsuz duygudurum ifade ettiği ve başarısızlık durumunda geri çekilme davranışına daha sık başvurduğu görülmüştür.

Williams ve Deci (1996), tıp fakültesi 2. sınıf öğrencisi olan 131 katılımcı üzerinde gerçekleştirdikleri boylamsal bir çalışmada, öğretim elemanlarından daha fazla özerklik desteği algılayan öğrencilerin öğrenme materyallerini daha başarılı bir şekilde öğrendiklerini ve 6 ay sonra bunları daha başarılı bir şekilde uygulayabildiklerini bulmuştur. Bununla birlikte, daha fazla özerklik desteği sağlayan eğitimcilerin öğrencilerinin biyopsikososyal değerleri daha fazla içselleştirdikleri görülmüştür. Daha da ötesi, 30 ay sürdürülen bu çalışmada, öğrencilerin 2. sınıfta en çok özerklik desteği algıladıkları öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarını 4. sınıfa geldiklerinde daha fazla seçme eğiliminde oldukları bulunmuştur.

Black ve Deci (2000) tarafından üniversite düzeyinde gerçekleştirilen bir diğer araştırmada, organik kimya derslerinde 137 öğrenci, 13 hafta boyunca çeşitli düzeylerde özerklik desteği sağlayan öğretim elemanlarının düzenlediği haftalık atölyelere katılmıştır. Derse yönelik beceri değişkeni sabit tutulduğunda, öğretim elemanlarının sağladığı özerklik desteği düzeyinin öğrencilerde yeterlik algısını, performansı, ders başarısını ve kaygı düzeyinde azalmayı anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Bouffard, Marcoux, Vezeau ve Bordeleau (2003), 115 ilkokul öğrencisi üzerinde üç yıl süren boylamsal bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerden birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta veri toplanmıştır. Öğrencilerin okuma ve matematiğe ilişkin yeterlik algılarının üç yıl boyunca değişimi, yeterlik algıları ve içsel motivasyonlarının akademik alana göre değişimi ile yeterlik algısı ve içsel motivasyonlarının okuma ve matematik alanlarındaki başarıyla ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin yeterlik algısı ve içsel motivasyonunun akademik alana ve cinsiyete göre farklılaştığını göstermiştir. İçsel motivasyonun akademik başarıya sınıf temelinde ya da akademik alan temelinde önemli bir katkısının olmadığı, ancak yeterlik algısının hem sınıf düzeyinde hem de okuma ve matematik alanlarında başarıya önemli bir katkısının olduğu bulunmuştur (akt. Calp, 2013).

Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang ve Baranowski (2005); İngiltere (*n* = 295), Yunanistan (*n* = 183), Polonya (*n* = 120) ve Singapur (*n* = 217) olmak üzere dört ülkede karşılaştırmalı olarak gerçekleştirdikleri araştırmada, lise öğrencilerinden önce bir, sonra beş hafta arayla olmak üzere üç aşama halinde veri toplamışlardır. Elde edilen bulgular, özerkliği destekleyici eğitimin beden eğitimi derslerinde bedensel aktivite için öğrencilerin özerk motivasyonunu yordadığı yönündedir. Bu bulgular içinde, dört ülkeden yalnızca Polonya örnekleminde hipotez reddedilmiştir.

Sheldon ve Krieger (2007), Hukuk Fakülteleri'nin öğrencilerin iyi oluş düzeyi, değerleri ve motivasyonları üzerinde bozucu bir etkisinin olduğu hipotezini test etmek üzere Öz-Belirleme Kuramı temelinde gerçekleştirdikleri boylamsal bir araştırmada, iki farklı hukuk fakültesi ile çalışmıştır. Bu iki fakülteden ilkinde 79, ikincisinde ise 119 öğrenciden tüm ölçümler alınabilmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen regresyon analizleri sonucunda, her iki okuldaki öğrencilerin de ihtiyaç doyumu ve iyi oluş düzeylerinin üç yıl boyunca düşüş gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte, fakülteden daha fazla özerklik desteği algıladığı saptanan öğrencilerin ihtiyaç doyumu düzeylerinde daha az düşüş olduğu, bu öğrenciler için üçüncü yılın sonunda alınan ölçümlerde daha yüksek okul başarı ortalaması, ABD'de yapılan avukatlık sınavında daha yüksek puan ve mezuniyet sonrası ilk iş için daha yüksek motivasyon düzeyi kaydedilmiştir.

Jang, Reeve ve Deci (2010) tarafından liselerde yürütülen bir araştırmada, bağımsız gözlemciler özerklik desteği ve yapılandırma açısından hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin davranışlarını puanlamıştır. 133 öğretmen ve 9-11. sınıf öğrencisi 1584 katılımcıyla yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin özerklik desteği puanlarının, öğrenci katılımını olumlu yönde yordadığı ve öğretmenlerin yapılandırma konusunda aldıkları yüksek puanların da öğrenci katılımında önemli ölçüde etkili olduğu görülmüştür. Bu durum, yapılandırmanın öğretmenler tarafından özerkliği destekleyecek biçimde sunulmasının özerklik desteğini tamamlayıcı etki sağladığını göstermiştir.

Hayenga ve Corpus (2010), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri bir araştırmada, dönem başında topladıkları verilere dayanarak 340 öğrenciyi küme analizi (cluster analysis) yöntemiyle, motivasyon açısından dört gruba ayırmıştır. Birinci grup hem içsel hem dışsal motivasyonu yüksek, ikinci grup içsel motivasyonu yüksek dışsal motivasyonu düşük, üçüncü grup içsel motivasyonu düşük dışsal motivasyonu yüksek, son grup ise hem içsel hem de dışsal motivasyonu düşük öğrencilerden oluşmuştur. Bu öğrencilerden yıl sonunda yeniden veri toplanmıştır. İki ölçüm arasında, içsel motivasyonu yüksek dışsal motivasyonu düşük olan öğrenciler, diğer üç gruptaki öğrencilerden daha yüksek puanlar almıştır. Öğrencilerin motivasyonel profiller arasında gösterdikleri geçiş tutarlı ve sabit bulunmuştur. İçsel motivasyon düzeylerinin aleyhine, dışsal motivasyon düzeylerinin lehine bir geçiş saptanmıştır.

Jang ve diğerleri (2012), yine ortaokul düzeyinde (8. sınıf) 500 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri sınıf temelli boylamsal araştırmalarında, öğrencilerin öğretmen tarafından sağlanan özerklik desteğine ilişkin algılarını, öğrencilerin motivasyonlarını ve dönemin başı, ortası ve sonundaki ders katılım düzeylerini yapısal eşitlik modeli ile değerlendirmiştir. Beklendiği gibi, öğretmenin sağladığı özerklik desteğinin öğrencilerin motivasyon düzeyindeki değişimleri yordadığı ve motivasyondaki bu gözlemlenen değişimin derse katılım düzeyindeki değişimi de yordadığı görülmüştür. Araştırmacılar ayrıca, öğrencilerin katılım düzeyinde dönem başında ortaya çıkan değişimin, dönem sonundaki katılım düzeyini de yordadığını bulmuşlardır.

Carreira, Ozaki ve Maeda (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, Japonya'daki bir ilkokulda öğrenim gören 239 öğrencinin (3, 4, 5 ve 6. sınıf) İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları yapısal eşitlik modeliyle araştırılmıştır. Bulgular, algılanan öğretmen özerklik desteğinin, öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma algıları yoluyla içsel motivasyonlarını yordadığını göstermiştir. Gelişimsel farklara bakıldığında ise yeterlik algısından içsel motivasyona etki katsayısının üst sınıflar için orta sınıflara göre daha yüksek olduğu, algılanan özerklik desteğinden içsel motivasyona uzanan etki katsayısının ise orta sınıflar için üst sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Van den Berghe ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen derleme çalışmasında, 2000- 2010 yılları arasında beden eğitimi dersine yönelik olarak yayımlanmış çalışmalar: "Öz-Belirleme Kuramı", "beden eğitimi", "eğitim" anahtar sözcükleriyle taranmıştır. Gerekli ayıklamalar yapıldıktan sonra, toplam 74 yayın çalışmaya dahil edilmiştir. Bu yayınlardan 29'unda öğretmen özerklik desteği ile öğrenci ihtiyaç doyumunun olumlu yönde ilişkili bulunduğu görülmüştür. 51 yayın, öğrencilerin ihtiyaç doyumu ile özerk motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki bulunduğunu göstermiştir. Yine 47 çalışmada özerk motivasyon ile beden eğitimi ya da boş zaman aktivitelerine ilişkin olumlu çıktılar arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Corpus ve Wormington (2014), ilkokul 3. 4. ve 5. sınıf öğrencisi toplam 490 katılımcıyla gerçekleştirdikleri boylamsal araştırmada, öğrencileri motivasyon açısından üç gruba ayırmışlardır. Birinci grup hem içsel hem de dışsal motivasyon puanları yüksek, ikinci grup içsel motivasyonları yüksek dışsal motivasyonları düşük, üçüncü grup ise içsel motivasyonu düşük dışsal motivasyonu yüksek öğrencilerden oluşmuştur. Analizler sonucunda, yüksek oranda içsel motivasyonlu olan grubun yıl boyunca en sabit (% 76 sabitlik), hem içsel hem dışsal motivasyonu yüksek olan grubun ise en değişken (% 45 sabitlik) grup olduğu görülmüştür. Yüksek düzeyde içsel motivasyonlu olan gruptaki öğrenciler diğer iki gruptaki akranlarını geçerek yıl içinde başarı düzeyi en yüksek olan grup olmuştur. Daha da ötesi, hem içsel hem de dışsal motivasyonu yüksek öğrenciler, sadece dışsal motivasyonu yüksek olan öğrencilerden daha başarılı olmamıştır. Bu sonuçlar motivasyon profilleri açısından birarada değerledirildiğinde, motivasyon ile başarı arasındaki ilişkide, içsel motivasyonun yüksek olmasının başarı için yeterli olmadığı, dışsal motivasyonun olmadığı durumda başarının daha fazla arttığı anlaşılmaktadır.

De Naeghel ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını artırma konusunda başarılı olan öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin tanımlanabilmesi amacıyla çoklu vaka analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları olan 3 öğretmene ilişkin veri, çeşitli kaynaklar (öğretmenler, koordinatörler ve okul liderleriyle yapılan görüşmeler, sınıf

gözlemleri, öğretmen ve öğrenci anketleri) aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Sonuçlar; özerklik desteği, yapılandırma ve kişiler arası katılım boyutlarına ve öğrencilerin motivasyonunu arttırma amacıyla sesli okuma stratejisini kullanmaya işaret etmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin okumaya olan ilgisini destekleyen okul kültürünün de okumayı özendirme konusunda önemli bir öğe olduğuna dikkat çekilmiştir.

Hang ve diğerleri (2017) tarafından Vietnam'da 277 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırma kapsamında uygulanan yapısal eşitlik analizinde elde edilen model, öğretmen ve yöneticilerden algılanan özerklik desteğinin motivasyonu, algılanan yeterliği ve dolaylı olarak da okul terkini yordadığı yönündeki hipotezi doğrulamıştır. Bu araştırmaya göre okul iklimi içerisinde özerklik desteği sağlandığında, öğrencilerin algıladıkları motivasyon ve yeterlik düzeyleri artmakta ve okul terki düzeyi azalmaktadır.

Özetlemek gerekirse, bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulması olumlu duyguların ve iyi oluşun, aynı zamanda özerk motivasyonun artmasını sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında da ilköğretim, ortaöğretim, üniversite ve meslek okullarında çeşitli branşlarda yapılan çalışmalar birbirine benzer şekilde öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulduğu sınıf iklimlerinin öğrencilerin özerk motivasyonlarını da arttırdığını göstermiştir. Aynı zamanda içsel motivasyon, birçok araştırmaya göre başarıyı dışsal motivasyondan daha yüksek oranda yordamaktadır. Buna göre özerklik desteği sağlanan sınıf ikliminde öğrenme, performans ve pozitif duygusal deneyimlerin baskı ve kontrolün hakim olduğu sınıf iklimlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Van den Berghe ve diğ., 2014). Bununla birlikte, özerklik desteği kadar araştırılmış olmasa da, yapılandırmanın eğitim sürecindeki olumlu etkisi oldukça büyük önem taşımaktadır (Jang ve diğ., 2010). Bir sonraki başlık altında, bu çalışmalardan yola çıkılarak tasarlanan özerklik desteği eğitim programlarına ilişkin bugüne kadar gerçekleştirilmiş olan araştırmalar sunulacaktır.

2.3.2. Özerklik Desteği Eğitimi Müdahale Programlarının Etkililiğine İlişkin Bazı Araştırmalar

Alanyazında Özerklik Desteği Eğitim Programları'nın etkililiğine yönelik araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır. Bu araştırmalar çeşitli eğitim düzeyleri ya da branşlarda tasarlanmış olmakla birlikte, ilkokul düzeyinde gerçekleştirilmiş araştırmaların sayıca azlığı dikkat çekicidir. Örneğin Su ve Reeve'in (2011) meta-analiz çalışmasında incelenen 19 etkililik araştırmasından yalnızca iki tanesinin (deCharms, 1976; Collins, 2001) ilkokul öğretmenlerine yönelik olduğu görülmüştür. Bu araştırmaların her ikisi de gerçek sınıf ortamında yürütülmüştür.

Özerklik desteği müdahale çalışmaları konusunda bir ilk sayılan araştırmasını deCharms (1976), 60 deneyimli ilkokul öğretmeni ile yürütmüştür. Bu araştırmanın deney grubu öğretmenleri önce bir atölye çalışması ile kaynak ve piyon (origins and pawns) kavramı, bireysel motivasyonun değerlendirilmesi, başarı motivasyonu ve hedef belirleme konularını öğrenmiş, ardından öğrenilenlerin takibi amacıyla aylık toplantılara katılmıştır. Kontrol grubu öğretmenleri ise araştırma kapsamında herhangi bir eğitim almamış ve kendi öğretim tarzlarını sürdürmüştür. İki grup arasındaki karşılaştırma sonucunda, deney grubu öğretmenlerinin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin içsel motivasyon ve başarı düzeylerinde anlamlı düzeyde artış saptanmıştır.

İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Collins (2001), müdahale programını sekiz deneyimli sınıf öğretmenine uygulamıştır. Araştırmada deney grubu öğretmenleri ihtiyaç doyumu, okul problemleri, öğretmen rolleri, motivasyon tarzları ve sınıf iklimi konularını içeren atölye çalışmalarına dahil edilirken kontrol grubu öğretmenleri özerklik desteğiyle ilgili olmayan teknoloji temelli otantik öğrenme yöntemlerine ilişkin bir atölye çalışmasına katılmıştır. Bağımsız gözlemciler tarafından dört zaman aralığında tekrarlanan gözlemler sonucunda, uygulanan özerklik desteği eğitiminin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından doğurduğu sonuçlar özerklik desteği sağlamanın öğretilebilir olduğu ve bu desteğin öğrencilere sağlanmasının özerk motivasyon düzeyinde yükselmeyi sağladığı yönündedir.

Leptokaridou ve diğerleri (2014), beden eğitimi alanında ilkokul düzeyinde bir müdahale programının etkililiğini sınamıştır. Bu araştırmanın örneklemini Yunanistan'da bir devlet okuluna devam eden 5. ve 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmanın tüm katılımcıları aynı öğretmenin öğrencileridir. Söz konusu öğretmen deney grubundaki öğrencilere özerkliği destekleyici tarzda eğitim verirken kontrol grubundaki öğrencilere ise özerkliği destekleyici olmayan bir tarzda yaklaşmıştır. İki gruptaki öğrencilerden de dört kez ölçüm alınmıştır. Yapılan analizler ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 13 değişken açısından ne tür değişim gösterdiği incelenmiştir. Elde edilen bulgular, algılanan özerklik desteği, özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları, amotivasyon, dışsal düzenleme, özdeşimle düzenleme, içsel motivasyon, keyif alma, sıkılma ve çaba boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu, içe alınmış düzenleme ve başarısız olma korkusu boyutlarında ise anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmadığını göstermiştir. Bu bulguların iki ilgi çekici yanı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, anlamlı farklılaşmaların genellikle 3. ve 4. ölçümlerde deney grubu lehine bulunmuş olmasıdır. İkincisi ise deney grubu öğrencileri neredeyse tüm boyutlarda 4 ölçüm boyunca daha sabit bir ilerleme gösterirken farklılaşmaların kontrol grubundaki düşüşten kaynaklanmış olmasıdır.

Özerklik desteği temelinde yapılan müdahale çalışmaları arasında sayılabilecek bir diğer araştırma, Kaur, Hashim ve diğerleri (2015) tarafından Tayland'da 6. sınıf öğrencileriyle İngilizce dersi kapsamında, ön test son test deney kontrol gruplu desenle gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğretmene 60-80 dakikalık üç oturum eğitim verilmiş, eğitim sonrasında yürüttüğü 7 ders gözlemciler tarafından gözlenmiştir. Aynı süre boyunca, kontrol grubu öğretmeni deney grubundaki öğretmenin eğitim aldığından haberdar değildir, ancak John Henry etkisinin ortadan kaldırılabilmesi amacıyla bu öğretmenin sınıfı da aynı süre boyunca gözlemlenmiştir. Son testlerde deney grubundaki öğrencilerin algıladığı özerklik desteği düzeyinin anlamlı düzeyde yükseldiği, geleneksel yönteme dönülmesi sonrasındaki izleme testinde ise anlamlı düzeyde düşüş yaşandığı görülmüştür. Bununla birlikte, deney grubu öğrencilerinin ilgi,

çaba, ilişkili olma ve bütünleştirilmiş motivasyon düzeylerinin de yükseldiği, dışsal motivasyon düzeylerinin ise azaldığı bulunmuştur.

Cheon ve Reeve (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmaya, 11'i ortaokul, 5'i lisede görev yapan 16 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Deneyimleri 2-10 yıl arasında değişen öğretmenlerden 8'i deney, 8'i kontrol grubuna alınmıştır. Bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören toplam 628 öğrenciden 292'si deney grubunu, 306'sı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlere üç bölüm halinde sunulan ASIP'in ilk aşaması sömestr tatilinde iki saatlik bir sabah atölyesi şeklinde uygulanmıştır. İkinci aşama aynı gün öğleden sonra vaka tartışması, beyin fırtınası ve geribildirimlerle tamamlanmıştır. Üçüncü ve son aşama ise ara dönem sınavlarından sonraki hafta uygulanmıştır. Analizler sonucunda, ASIP hem bağımsız puanlayıcılar, hem öğrenci ölçümleri hem de öğretmen değerlendirmeleri temelinde başarılı bulunmuştur.

İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, Haerens ve Aelterman, 2016) ise öğrencilerin (N=664) okulda ve okul dışı zamanlarında kitap okumaya yönelik özerk motivasyonlarını artırmak amacıyla deney grubunu oluşturan 12 öğretmene profesyonel gelişime dayalı bir özerklik desteği eğitimi verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test, son test ve izleme testi puanları arasında özerk okuma motivasyonu açısından kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yükselme olduğu görülmüştür.

Bu araştırmalardan bir diğerinde (Aelterman ve diğ., 2016) ise öğretmen odaklı çalışılmıştır. 80 deneyimli (ortalama 16 yıl) beden eğitimi öğretmenine üç aşamalı bir eğitim verilmiştir. Motivasyon, psikolojik ihtiyaçlar ve ihtiyaç doyumu kavramlarının anlatıldığı, özerklik desteği stratejilerinin öğretildiği, rol oynama ve video gösterimlerini içeren eğitim altı saat sürmüştür. Eğitim öncesinde, hemen sonrasında ve iki hafta sonra alınan öğretmen ölçümleri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin öğrencilerine sağladığı özerklik desteğine ilişkin etkililik inançlarının arttığı görülmüştür.

Oga-Baldwin, Nakata, Parker ve Ryan (2017) tarafından yabancı dil eğitiminde içsel motivasyonun temel alındığı Japon devlet okullarında motivasyonun dönem boyunca nasıl değiştiğinin anlaşılabilmesi amacıyla 515 ilkokul öğrencisiyle bir yıl süren bir araştırma yapılmıştır. Öz-bildirime dayalı motivasyon, öğretmen desteği algısı, ihtiyaç doyumu ve katılım yıl boyunca ölçülmüştür. Dış puanlayıcılar öğrencilerin katılım düzeylerini puanlamış, sınıf öğretmenleri ise öğrencilerin motivasyon ve öğrenme düzeylerini değerlendirmiştir. Dış puanlayıcıların değerlendirmelerinin, öğrencilerin derse katılıma ilişkin kendi bildirimleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yıl boyunca düşüş göstermediği bulunmuştur.

Özerklik Desteği Eğitim Programları'nın etkililik düzeyinin anlaşılabilmesine ilişkin gerçekleştirilen bu araştırmalar, genel olarak bu programların öğrencilerde ihtiyaç doyumunun, içsel motivasyon düzeyinin, okul başarısının ve dolayısıyla iyi oluşun artışı yönünde bulgular ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlere verilen bu eğitimin öğrencilere olumlu yönde yansıdığını, okul başarısı ve derse katılım gibi olumlu sonuçları ortaya çıkardığını göstermektedir. Görüldüğü gibi, Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde eğitim alanında, birçok ülkede hem betimsel hem de uygulamalı birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde bu konuda uygulamalı çalışmaların yok denecek kadar az olması nedeniyle, sonraki bölümde yer alan çalışmaların büyük çoğunluğu betimsel araştırmalardır.

2.3.3. Öz-Belirleme Kuramı'na İlişkin Eğitim Alanında Ülkemizde Gerçekleştirilen Bazı Araştırmalar

Ülkemizde Öz-Belirleme Kuramı'na ilişkin çalışmalar giderek yaygınlaşmakla birlikte henüz kuramsal düzeyde sürdürülmektedir. Kuram çerçevesinde ülkemizde yapılan ilk çalışmalardan biri, Hortaçsu (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kültürler arası bir araştırma olan bu çalışmada Türkiye ve ABD'de ergenlerin anne, baba, kardeş ve hemcins arkadaşlarıyla ilişkileri ihtiyaç doyumu açısından karşılaştırılmıştır. 12-17 yaş aralığındaki örneklemi ABD'den 163 ve Türkiye'den 171 ergen oluşturmuştur.

Kovaryans analizinden elde edilen sonuçlara göre, iki grup ilişkili olma ve özerklik/bireysellik açısından farklılaşmıştır. ABD'li ergenlerin paraya ve iyi vakit geçirmeye Türk ergenlerden daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Diğer yandan, iki grup temel güven, anlaşılma, kabul ve kendini anlama/geliştirme açılarından ise benzerlik göstermiştir. Türk ergenlerin annelerini ihtiyaç doyumu açısından ABD'li yaşıtlarına göre daha fazla işlevsel gördükleri kaydedilmiştir. ABD'li ergenler Türklerden farklı olarak, ihtiyaç doyumu açısından ebeveynleri ile arkadaşları arasında ayrım yapmamıştır.

Yine ilk çalışmalardan biri, Cihangir Çankaya (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çeşitli bölümlerden 414 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada temel psikolojik ihtiyaçların doyumuna ilişkin Öz-Belirleme Modeli test edilerek modelin Türk kültürüne ne düzeyde uygun olduğu araştırılmıştır. Bu kapsamda, bireylerin aile ve arkadaş çevresinden aldıkları özerklik desteğinin, onların temel psikolojik ihtiyaç doyumunu etkilediği, bu doyumun da öznel iyi olma üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kaygı düzeyinde düşüş; özsaygı ve yaşam doyumu düzeyinde ise yükseliş olduğundan söz edilmiştir.

Balçıkanlı (2008) tarafından İngilizce eğitimi alan üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen deneysel bir araştırmaya katılan 40 öğrenciden, deney grubunu oluşturan 20'si 12 hafta boyunca özerklik desteğine dayalı eğitim alırken kontrol grubundaki 20 öğrenci ise aynı öğretim elemanından geleneksel tarzda eğitim almıştır. Deney grubundaki öğrencilerin öğrenen özerkliği düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştür.

Ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen yurt içi araştırmalarda ise araştırmacılar ergenlerin aile, okul ve öğretmenleri ile ilişkilerinin etkileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Kındap ve diğerleri (2008), anneden algılanan kontrolün niteliği ile ergenin psikososyal uyumu ve arkadaşlıkları arasındaki ilişkileri temel alan bir TÜBİTAK Projesi yürütmüştür. 7-10. sınıf öğrencileriyle (n = 409) gerçekleştirilen betimsel çalışmadan okul ve eğitime ilişkin sonuçlar da elde edilmiştir. Buna göre algılanan davranışsal kontrol arttıkça kızlarda algılanan okul başarısının arttığı, erkeklerde içselleştirme ve

dışsallaştırma davranış problemlerinin azaldığı, sapkın arkadaşlara daha az, olumlu özellikleri olan arkadaşlara daha çok sahip oldukları bildirilmiştir.

Sayıl (2009) tarafından, 10 ve 11. sınıfa devam eden 763 ergenin katılımıyla gerçekleştirilen diğer bir araştırmada ise ergenin öz-belirleme düzeyi ile okula bağlılık, akademik yeterlik, Türkçe ve matematik derslerindeki başarı algısının olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveyn ilişkileri temelinde gerçekleştirilen bu çalışmada, özerkliği destekleyici çevrenin ergenin kendini düzenlemesine olumlu yönde katkı sağlayarak akademik alandaki işlevselliğini desteklediği görülmüştür.

İlhan ve Özbay (2010), 1474 üniversite öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde çalışmış, yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluşa katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucundan yola çıkan yazarlar, okul ortamının temel psikolojik ihtiyaçları yeterli düzeyde karşılayacak bir iklime kavuşturulmasının önemine vurgu yapmıştır.

Dinçer ve diğerleri (2012), üniversite hazırlık sınıfı öğrencileriyle (N=55) çalışmış, özerkliği destekleyici iklimin algılanan yeterlik, derse katılım ve ders başarısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle, öğretmenlerini özerkliği destekleyici olarak algılayan öğrencilerin İngilizce konuşma konusunda kendilerini daha yeterli algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin ders içi etkinliklere gönüllü olarak katıldıkları ve değerlendirmelerde daha başarılı bulundukları görülmüştür.

Calp (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ev ödevine yönelik algıları araştırılmıştır. Durum çalışması yaklaşımına göre tasarlanan nitel araştırmada veriler, 311 beşinci sınıf öğrencisinden ev ödevi soru formu ile toplanmıştır. Ayrıca sonda sorular eklenerek 12 öğrenciyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar, ödev yapmaktan niçin hoşlandıkları yönündeki soruya en çok ödevlerin eğlenceli ve kolay olma özelliklerini gerekçe göstererek cevap vermişlerdir.

Yine Calp (2013) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin (n = 849) algıladığı öğretmen ve yakın arkadaş özerklik desteğinin yeterlik, özerklik ve motivasyona, motivasyonun da akademik başarıya etkisi bir yapısal

eşitlik modeli çerçevesinde karma desenle araştırılmıştır. Araştırmanın nicel ölçümlerine ilişkin sonuçlar, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteğinin özerklik ve yeterlik algılarını doğrudan etkilediğini, arkadaşlardan alınan özerklik desteğinin ise bu açılardan etkili bulunmadığını göstermiştir. Öğrencilerin algıladıkları yeterlik düzeyi, motivasyonlarını güçlü biçimde ve doğrudan etkilerken özerklik algılarının motivasyona etkisinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin motivasyonlarının, onların akademik başarılarını doğrudan etkilediği bulunmuştur. Nitel analiz bulgularına göre ise öğretmen özerklik desteğinin başarılı öğrenciler tarafından orta ya da düşük başarı düzeyindeki öğrencilere göre daha yüksek oranda algılandığı görülmüştür. Yine başarı düzeyi yüksek öğrencilerin, ortalama ya da ortalamanın altındaki öğrencilere göre kendilerini daha fazla özerk ve yeterli hissettikleri anlaşılmıştır.

Kuzucu ve Şimşek (2013), yaşam doyumu ile temel psikolojik ihtiyaçlar ve agresyon arasındaki ilişki için yaşam amaçları ve kariyer kararsızlığının aracı rolünü incelemiştir. 466 lise öğrencisinden toplanan veriler üzerinde yapılan analizlerde yaşam amaçları ve kariyer kararsızlığının temel psikolojik ihtiyaçlar ile agresyon arasındaki ilişkide tam olarak aracı rolünün olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, doyurulamayan temel psikolojik ihtiyaçların net olmayan yaşam amaçları ve kariyer kararsızlığı yoluyla geç ergenlerin agresyon düzeyini artırdığına işaret etmektedir.

Oğuz (2013), öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşlerini, kendi geliştirerek (Oğuz, 2012) Kütahya il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 492 öğretmene uyguladığı Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği aracılığıyla incelemiştir. Öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin, sergilenmesine ilişkin görüşlerine göre daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Bulgular okul düzeyinde ele alındığında, ilkokul ve düz lise öğretmenlerinin özerklik desteğini meslek lisesi öğretmenlerine göre daha fazla gerekli gördüğü anlaşılmıştır. Özerklik desteğinin sergilenmesine ilişkin karşılaştırmada da ilkokul öğretmenlerinin, düz lise ve meslek lisesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı anlaşılmıştır.

Uçgun (2013), Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sivas il ve ilçe merkezindeki ilköğretim okullarından 1212 öğrenci ve 215 Türkçe öğretmeninden tarama yöntemiyle veri toplanmıştır. Elde edilen veriler bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi ve basit kısmi korelasyon yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Marbouti (2015), sınıf öğretmenlerinin algıladığı özerklik, öz-yeterlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri ile onların sınıf-içi sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi görebilmek amacıyla Adana ilinde 728 öğretmenden veri toplamıştır. Yapısal eşitlik modeli çerçevesinde gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar; öğretmen özerkliği, öğretmen öz-yeterliği ve mesleki sosyal destek değişkenlerinin öğretmenlerin sınıf-içi sosyal sorun çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir.

Kurt (2016) tarafından 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen araştırmada da, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları ile fen bilimleri dersine katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 926 öğrenciden toplanan veriler üzerinde betimsel analizler yapılmıştır. Ailelerin öğrencinin eğitimi ile ilgili arzuları, aile iletişimi, aile katılımı ve aile özerklik desteği ile öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları olan özerklik, yeterlik ve aidiyet ihtiyaçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin derse daha fazla davranışsal, bilişsel, duygusal ve aracı katılım sergilediği görülmüştür.

Ergin (2016), fen bilimleri öğretmenlerinin sunduğu özerklik desteği düzeyi ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarının orta düzeyde kontrol edici biçimde olduğu görülmüştür. Bu araştırmada öğretmenlerin yüksek düzeyde kontrol edici tutumları ile öğrenci başarısı arasında ters yönlü ve zayıf bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin orta

ve yüksek düzeydeki özerklik desteği ile öğrenci başarısı arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır.

Arcagök (2016), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algılarının derse yönelik akademik motivasyon, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemek amacıyla açımlayıcı sıralı karma yöntemle bir araştırma tasarlamıştır. Bu kapsamda, ilk aşamada 487 öğrenciden nicel, ikinci aşamada ise bu öğrencilerin 30'undan nitel veri toplamıştır. Araştırma verilerinin analizi ile elde edilen yol analizi sonuçları, dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin özerklik desteği algılarının, derse yönelik akademik motivasyonlarını doğrudan; dersle ilgili girişimcilik becerilerini ise hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediği yönündedir.

Koçoğlu (2017), ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerini, fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin oluşturduğu öğrenme iklimi açısından incelemeyi amaçlamıştır. Gerçekleştirdiği karma desenli araştırmada 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden öğrenme iklimi ve eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin nicel; öğretmenlerinden ise öğrenen özerkliğini desteklemek için neler yaptıkları ve bu konudaki engelleyici faktörlere ilişkin nitel veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin özerklik destekleyici bir sınıf iklimi oluşturduğu ve öğrenen özerkliğini engelleyen en önemli faktörün, yoğun öğretim programı ile kalabalık sınıf mevcutları olduğu yönündedir. Öğrencilerin özerklik desteği ve problem çözme becerisine yönelik algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğrenciler tarafından algılanan özerklik desteği ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında da pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin algıladığı özerklik desteğinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Buraya kadar ele alınan tüm bu çalışmalar; psikolojik ihtiyaç doyumu, motivasyon, öğrenci katılımı, akademik başarı ve psikolojik iyi oluş kavramlarının birbirleri ile ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu ve birarada ele alınması gerektiğini birçok açıdan kanıtlamaktadır. Özerklik desteği eğitim programlarının birçok düzeyde

hem öğretmen hem de öğrenciler açısından sağladığı yararları göz önünde sermektedir. Ülkemizde henüz bu alanda gerçekleştirilmiş bir öğretmen eğitimi müdahale programı olmaması ve ilkokul düzeyinde çalışmaların azlığı dikkat çekicidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmada benimsenen araştırma modeli, araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu, deney ve kontrol gruplarının denkliğine ilişkin bilgiler, nicel ve nitel veri toplama araçları, denel işlem basamakları ve elde edilen verilerin analiz süreci ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenleri için geliştirilen ve uygulanan Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon ve algılanan özerklik desteği düzeylerine etkisinin incelenmesi ve bu eğitim programının etkililiğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasıdır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmada nicel verinin sıralı ölçüm yöntemiyle, nitel verinin ise günlükler ve bireysel görüşmelere dayanılarak elde edilip bütünleştirildiği karma model kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan bu karma model, elde edilen nicel bulguların derinlemesine açıklanıp yorumlanmasını amaçlayan ardışık açımlayıcı (sequential explanatory) desen olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2003). Bu desende, araştırmacı nicel bir aşama ile başlamış ve nitel aşama ile sonuçları daha derin bir şekilde açıklamayı amaçlamıştır. Bununla birlikte bu araştırma, bir değişkeni doğrudan etkilemeyi ve değişkenler arasında ortaya çıkarılan neden-sonuç ilişkisinin açıklanmasını hedefleyen yarı deneysel bir araştırmadır. Rastlantısal olmayan (ulaşılabilir) örneklem ile çalışılması, yarı deneysel desene ilişkin bir özelliktir. Diğer yandan, çalışma grubu içerisinde sınıflar deney ve kontrol gruplarına rastlantısal olarak atanmıştır. Bu özellikler doğrultusunda, bu araştırmanın karma yapı kapsamında yarı deneysel desende olduğu söylenebilir. Çalışmada nicel veriler yoluyla deney koşullarının sonuca etkisinin saptanması ile birlikte, toplanan nitel verinin analiz

edilmesiyle de katılımcıların deney sürecini nasıl deneyimlediklerinin keşfedilmesi hedeflenmiştir.

Tablo 1

Araştırma Deseni

Gruplar	***1. Ölçüm (Denklik)***	***2. Ölçüm (Ön test)***	***Uygulama***	***3. Ölçüm (Son test)***	***4. Ölçüm (Takip)***
Deney	EMÖ* ÖİÖ**	EMÖ* ÖİÖ**	-Öğretmen Eğitimi -Konsültasyon Toplantıları -Öğrenci Günlükleri -Öğretmen Nitel Görüşmeleri	EMÖ* ÖİÖ**	EMÖ* ÖİÖ**
Kontrol	EMÖ* ÖİÖ**	EMÖ* ÖİÖ**	----------	EMÖ* ÖİÖ**	EMÖ* ÖİÖ**

* EMÖ: Eğitimde Motivasyon Ölçeği, ** ÖİÖ: Öğrenme İklimi Ölçeği

Bu kapsamda, bu çalışmada deneysel uygulama yalnızca deney grubu öğretmenleri ile yürütülmüştür. Öğretmenlere verilen eğitimin sınıf ortamına yansımalarının ne düzeyde olduğunun anlaşılabilmesi için deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğrencilerinden nicel veri sıralı ölçüm biçiminde 4 uygulama halinde toplanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında, deney grubu öğretmenleri ile nitel görüşmeler

yapılmış, deney grubu öğretmenlerinin öğrencilerinden ise araştırmanın gerçekleştirildiği dönem boyunca haftalık günlükler toplanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma İzmir ilinde bir özel okulun ilkokul 4. sınıfları ile gerçekleştirilmiştir. Okul idaresi ile yapılan görüşmelerde, bu çalışmada yer almaktan mutluluk duyacaklarını, ancak okul adının gizli tutulmasını talep ettiklerini iletmeleri nedeniyle çalışmanın gerçekleştirildiği okulun adı belirtilmemiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda, 2015-2016 eğitim öğretim yılında sekiz adet 4. sınıf şubesi olduğu belirlenmiştir. Bu sekiz adet sınıftaki sınıf öğretmenlerinden yedisi kadın, biri erkektir. Bu öğretmenlerden, deneyim ve yaş açısından birbirine denk iki grup oluşturulmuş ve bu iki grup seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Bu araştırma kapsamında uygulama yalnızca deney grubundaki 4. sınıf öğretmenleri ile yapılmış, nitel veriler deney grubundaki 4. sınıf öğretmen ve öğrencilerinden toplanmış, nicel veriler ise hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerden elde edilmiştir.

3.2.1. Katılımcılar

3.2.1.1. Nicel Verinin Toplandığı Çalışma Grubu

Bu çalışmanın nicel kısmı, deneysel çalışmanın yürütüldüğü okulun 2015-2016 eğitim öğretim yılında 4. sınıfa devam eden öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. İlk ölçek uygulamasının yapıldığı 2015 Haziran ayında 3. sınıf öğrencisi olan 162 öğrenciden ilk aşama verileri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bu 162 öğrenci toplam sekiz şubede yer almaktadır. Bu sekiz şubeden dördü deney grubunu, dördü ise kontrol grubunu oluşturmuştur. İlk ölçümde deney grubunda 79 (n_k = 39, n_e = 40), kontrol grubunda ise 83 (n_k = 38, n_e = 45) öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yaş ortalaması 9'dur (ss = .48). Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin denk dağılım gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için ise 2015 Haziran ayında uygulanan ilk nicel ölçümlerde denklik aranmıştır. Bu amaçla yapılan analizlerde, grupların motivasyon ve öğrenme iklimi ölçeği puanları

açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu analizlere ilişkin elde edilen sonuçlar, bulgular bölümünde ön analizler başlığı altında sunulmuştur.

Sıralı ölçüm kapsamında daha sonra 2015 Eylül, 2016 Ocak ve 2016 Mayıs aylarında olmak üzere toplam dört kez veri toplanmış, bu dört ölçümün tamamında yer alan toplam 123 katılımcı olduğu belirlenmiştir. Daha sonra yapılan incelemelerde, eksik ve hatalı doldurulan ölçümlerin de veriden atılmasıyla, 114 katılımcının verileri sıralı ölçüm analizlerine dahil edilmiştir. Analize dahil edilen katılımcıların dağılımının deney grubunda 55 (n_k = 29, n_e = 26), kontrol grubunda ise 59 (n_k = 31, n_e = 28) şeklinde olduğu görülmüştür.

3.2.1.2. Nitel Verinin Toplandığı Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verileri, deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği okulda dört deney grubu öğretmeninden ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Deney grubunda yer alan dört öğretmenden ikisi 10 yıldır, diğer ikisi ise 25 yılı aşkın süredir öğretmenlik yapmaktadır. Kontrol grubundaki dört öğretmenin de ikisi ortalama 10, diğer ikisi ise 25 yıldan fazla bir süredir öğretmen olarak görevlerini sürdürmektedir. Deney grubundaki dört öğretmenden biri erkek, üçü kadındır; kontrol grubundaki öğretmenlerin ise tümü kadındır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, karma yöntemin (Creswell ve Plano Clark, 2011) doğasına uygun olarak hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu şekilde birden fazla veri toplama yöntemi, veri kaynağı ya da analiz yöntemi kullanılmasının temel amacı, çeşitleme (triangulation) yoluyla sonuçların geçerliğini artırabilmektir (Patton, 2001; Yurdakul, 2004). Araştırmada, nicel veri toplama araçları olarak ölçekler kullanılırken, nitel veri toplama araçları olarak günlüklerden ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmacı, çalışmanın tüm

aşamalarında düzenli olarak notlar tutmuştur. Kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilmesine ilişkin süreçler aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form, dokuz sorudan oluşmaktadır ve araştırmacı tarafından araştırmanın öğrenci katılımcılarının temel sosyodemografik özellikleri hakkında bilgi edinmek üzere düzenlenmiştir. Cinsiyet, sınıf ve doğum yılı gibi bilgilerin yanı sıra, ölçümler arasında öğrenci ölçek formlarının eşleştirilebilmesi amacıyla öğrenci numarası, anne-baba eğitim düzeyi, meslek ve kardeş sayısı gibi kişisel bilgiler alınmıştır. Bu bilgiler üzerinden herhangi bir istatistiksel analiz yapılmamıştır.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel ölçümleri deney ve kontrol grubunda yer alan tüm öğretmenlerin öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmada nicel ölçümler için, İlköğretim Birinci Kademede Eğitimde Motivasyon Ölçeği (Vallerand ve diğ., 1989) ve Öğrenme İklimi Ölçeği (Williams ve Deci, 1996) kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin genel bilgiler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

3.3.2.1. İlköğretim Birinci Kademede Eğitimde Motivasyon Ölçeği (EMÖ)

İlköğretim birinci kademe (ilkokul) öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla Vallerand ve diğerleri (1989) tarafından geliştirilen "Echelle de Motivation en Education (EME)" Ölçeği, Kara (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçek Fransızcadır ve yedi boyutlu toplam 28 ifadeden oluşmaktadır. Orijinal ölçekteki boyutlar şu şekildedir: *Motivasyonsuzluk, Dışsal Düzenleme, İçe Yansıtılmış Düzenleme, Özdeşimle Düzenleme, İçsel (öğrenmeye, bilgi edinmeye dair), İçsel (başarıya dair)* ve *İçsel (duyguya dair).* Görüldüğü gibi, üniversite öğrencileri için oluşturulmuş olan ölçekte içsel motivasyon üç farklı boyut olarak ele alınmıştır. Ölçek maddelerinde öğrenciler açısından okula gitmenin ve kendisinden beklenen davranışları sergilemenin nedenini açıklayan durumlar vurgulanmıştır. Ölçek

maddeleri 5'li Likert tipinde düzenlenmiştir. Bunlar Çok sık: 5, Sık sık: 4, Ara sıra: 3, Nadiren: 2 ve Hemen hemen hiç:1 şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte negatif puanlanan madde bulunmamaktadır. Vallerand ve Bissonnette (1992), ölçeğin güvenirliğini Kanada'da 745 üniversite öğrencisinin katıldığı bir çalışmayla incelemiştir. Uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek boyutlarının Cronbach Alpha değerleri .76 ile .86 arasında değişim göstermiş, yalnızca Özdeşimle Düzenleme boyutunun içtutarlık değeri .62 olarak bulunmuştur. Ayrıca bir ay arayla yapılan test-tekrar test güvenirliği ölçümlerinde, .69 ile .81 arasında değerler elde edilmiştir.

Ölçeğin Kara (2008) tarafından ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri için yapılan Türkçe uyarlanmasında ise dört boyutta toplam 12 madde yer almıştır. Her bir boyutta 3'er madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri 5'li yerine 3'lü Likert tipinde düzenlenmiştir. Bunlar Evet: 3, Fikrim yok: 2 ve Hayır: 1 şeklinde puanlanmıştır. Ölçek, "Özdeşimle Dışsal Motivasyon", "Motivasyonsuzluk", "İçe Yansıtılmış Motivasyon" ve "İçsel Motivasyon" olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu uyarlama çalışmasında elde edilen dört boyutun her birinde üçer madde yer almaktadır. Ölçekte hem boyutların her birinden alınan puan hem de toplam puan hesaplanabilmektedir. Kara'nın (2008) uyarlama çalışması kapsamında uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen Cronbach Alpha değeri ölçeğin geneli için .84 olarak bulunurken, birinci boyut için .79, ikinci boyut için .78, üçüncü boyut için .80 ve dördüncü boyut için .78 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında, Cronbach Alpha değeri ölçeğin geneli için .60; birinci boyut için .66, ikinci boyut için .75, üçüncü boyut için .83 ve dördüncü boyut için .66 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2.2. Öğrenme İklimi Ölçeği (Learning Climate Questionnaire)

Learning Climate Questionnaire (LCQ), Williams ve Deci'nin (1996) Sağlık İklimi Ölçeği'nden uyarlanmıştır (akt.Williams ve diğ., 1996). Bu 15 maddelik ölçekte öğrencilere öğreticilerinden algıladıkları özerklik desteğinin düzeyini belirlemeye yönelik sorular sorulmaktadır. Ölçek 7'li Likert tipinde düzenlenmiş olup, 5'li Likert tipinde kullanıldığı çalışmalar da bulunmaktadır (örn. Williams, Saizow, Ross ve Deci, 1997). Öğrenme İklimi Ölçeği (ÖİÖ) yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip tek bir

boyuttan oluşmaktadır (Cronbach Alpha .96) (Williams ve Deci, 1996) ve özerklik desteği puanı, tüm maddelerden alınan puanların toplanmasıyla elde edilmektedir. Ölçeğin 15 maddeden oluşan uzun formu ile altı maddelik kısa formu bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında altı maddelik kısa formun uyarlama çalışması Kandemirci ve Cihangir Çankaya (2015) tarafından 4. sınıf öğrencileri üzerinde (N=643) yapılmıştır. Örneklem uygunluğunun belirleyicisi olan KMO değeri .90 ve Bartlett Küresellik (Sphericity) testine ilişkin değer 1812.182 olarak hesaplanmıştır (p = .000). Açımlayıcı faktör analizi amacıyla uygulanan temel bileşenler faktör analizinde, öz değeri 1'in üzerinde bir tek faktör olduğu görülmüştür. Faktör sayısının saptanmasına ilişkin olarak scree grafiği de tek faktörlü çözümün doğruluğunu desteklemiştir. Bu durum, ölçeğin orijinalinde (Williams ve diğ., 1996) önerilen faktör yapısı ile de tutarlılık göstermektedir. Tek faktörlü çözüm, toplam varyansın % 63.33'ünü açıklamıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde, altı maddenin de .75'in üzerinde yük aldığı görülmüştür. Bu araştırma kapsamında Cronbach Alpha değeri ölçeğin geneli için .88 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin 15 maddelik uzun formu ise daha sonra Kanadlı ve Bağçeci (2016) tarafından üniversite öğrencileri örneklemi düzeyinde dilimize uyarlanmıştır. Bu uyarlama çalışmasında da yine ölçeğin orjinaline benzer tek faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapısı için yeterli düzeyde uyum iyiliği elde edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayısı .81, güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin Türkçe formlarının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Kişisel Bilgi Formu ve ölçek formları EK 6'da sunulmuştur.

3.3.3. Nitel Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında öğrencilerden ve öğretmenlerden nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sürecinde öğretmen eğitimleri, konsültasyon toplantıları ve değerlendirme görüşmeleri sırasında öğretmenlerin bilgisi ve imzalı onayı dahilinde kamera ve ses kayıtları alınmasına, öğrencilerden ise herhangi bir görüntü ya da ses kaydı

alınmamasına karar verilmiştir. Hem sınıftaki doğal ortama etkisinin öngörülmesindeki zorluk hem de etik açıdan doğurabileceği sıkıntılar nedeniyle, öğrenci verileri için kamera kaydı yerine günlüklerin daha işlevsel olabileceğine karar verilmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerden günlükler yoluyla, öğretmenlerden ise eğitimler ve konsültasyon toplantıları süresince alınan kamera kayıtları ve sürecin sonunda bireysel görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Bu amaçla, öğrencilerden veri toplamak üzere günlük formu, öğretmenlerin değerlendirmelerini almak üzere ise yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu formların oluşturulma süreçleri, içerikleri ve uygulanma biçimleri aşağıda ayrıntılı biçimde aktarılmıştır.

3.3.3.1. Öğrenci Günlükleri

Öğrenci günlüklerinin işlevsel bir biçimde yapılandırılması amacıyla birçok farklı değişkenin göz önünde bulundurulması gerekmiştir. Öğrencilerin yaşları itibariyle bilişsel düzeyleri, kendilerini rahatça ifade edebilmelerine olanak sağlanması, mahremiyetin gözetilmesi ve günlüklerden elde edilecek verilerin anlaşılır olması bu değişkenlerden en temel olan birkaç tanesidir. Araştırmada kullanılan günlük formları, öğrencilerin öğretmenleriyle yaşantılarını rahatça ifade edebilmeleri amacıyla, kısmen açık uçlu biçimde yapılandırılmıştır. Diğer yandan, günlüklerin yazdırılma sıklığı da sürekliliğin sağlanabilmesi adına öğrenci motivasyonunun yüksek ve dersten alınacak zamanın minimum düzeyde tutulabilmesi açılarından dikkat edilen noktalar olmuştur. Yine süreklilik nedeniyle, formun tek sayfa olacak şekilde yapılandırılmasına dikkat edilmiştir.

Günlük formunun oluşturulabilmesi için öncelikle benzer çalışmalarda kullanılan günlükler incelenmiş (örn. Yurdakul, 2004), daha sonra oluşturulan form için Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) ve Eğitimde Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalları'nda görev yapan birer öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak günlük formuna son şekli verilmiştir.

Araştırma deseni tasarlanırken, günlüklerin birinci dönem süresince her hafta toplanması ve öğretmenlere sunulan eğitimin öğrencilere ne düzeyde yansıdığının, öğrenci günlükleri aracılığıyla bireysel temelde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ancak bu amaç birkaç nedenle gerçekleştirilememiştir: 1. Öğrencilerin kapalı zarflarda teslim ettikleri günlük formlarında öğrenci numaralarının sıklıkla eksik olması nedeniyle birebir eşleme olanaksız hale gelmiştir. 2. Öğrencilerin üçüncü haftanın sonunda öğretmenlerine sık sık yakınarak yazacak bir şey bulamadıklarını belirtmeleri nedeniyle öğretmenler de bu durumu araştırmacıya bildirerek günlük toplama sıklığının azaltılmasını önermişlerdir. Bu durumun günlüklerin içeriklerinde de gözlemlenmesi nedeniyle üçüncü hafta sonrasında günlük toplama sıklığı iki haftada bire düşürülmüştür. 3. Her hafta çeşitli öğrencilerin devamsızlık yapması nedeniyle veri toplama kişi bazında yeterince nitelikli gerçekleştirilememiştir. Tüm bu nedenlerden dolayı,, toplanan günlüklerde hafta ve öğrenci bazında sağlıklı bir takip yapılamamıştır. Bu nedenle günlüklerin analizinde hedeflenen amaçlar çıkarılmıştır.

Yeni durumda, araştırma kapsamında günlüklerden elde edilmesi amaçlanan temel bilgiler; öğrencilerin öğretmenleri ile iletişimlerinde psikolojik ihtiyaçlarının (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) karşılanıp karşılanmadığı, eylemlerine ilişkin motivasyonel yönelimleri ve sınıf iklimini nasıl algıladıklarıdır. Ayrıca ihtiyaç doyumu, motivasyon ve sınıf iklimi kavramlarının birbiriyle ilişkili ve birbirini besleyen kavramlar oldukları (Ntoumanis ve Standage, 2009; Standage, Gillison, Ntoumanis ve Treasure, 2012) göz önünde bulundurularak, bu değişkenlerin birarada görülme sıklıklarının da belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle günlük formunda öğrenciden, *sınıf öğretmeni ile yaşadığı bir anıyı/olayı anlatması* istenmiştir. Bu anının öğrenci için anlamının araştırılabilmesi amacıyla, öğrenciden *bu anıda/olayda ne düşündüğü ve ne hissettiği*ni yazması istenmiştir. Son olarak, öğrencinin ihtiyacının saptanabilmesi amacıyla *bu olayda ne olmasını istediği*ni yazması beklenmiştir. Araştırmada kullanılan günlük formu, EK 1'de sunulmuştur.

3.3.3.2. Öğretmen Bireysel Görüşme Formu

Üç gün süren Öğretmen Eğitimi ve ardından dönem boyunca iki haftada bir olmak üzere toplamda altı kez gerçekleştirilen konsültasyon toplantıları (ilgili bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır) ile eğitim programının tamamlanmasının ardından, programın etkililiği konusunda öğretmen görüşlerinin alınabilmesi amacıyla deney grubundaki dört öğretmenin tümü ile bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Bu görüşmeler için, yarı yapılandırılmış bireysel görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniğine göre daha esnek olan bu teknikte, önceden hazırlanmış bir görüşme protokolü izlenmekte, ancak görüşmenin akışına göre kişinin yanıtlarını açması ya da ayrıntılandırması amacıyla çeşitli yan ya da alt sorular kullanılabilmektedir. Belirli düzeyde standart ve aynı zamanda esnek olması nedeniyle bu tekniğin eğitimbilim araştırmalarına uygun olduğu bildirilmiştir (Türnüklü, 2000). Bu görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formunun hazırlanabilmesi için önce tüm süreç gözden geçirilmiş ve 15 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme formunun sistematik hale getirilebilmesi amacıyla, Guskey'in Mesleki Gelişim Değerlendirmesi'ndeki (Guskey, Whitty, Aggleton ve Fitz, 1990) Beş Eleştirel Düzeyi'nden yararlanılmıştır.

Guskey'in Mesleki Gelişim Değerlendirmesi yaklaşımı, temellerini Kirkpatrick'in (1979) işletme ve endüstri alanlarındaki eğitim programlarını değerlendirmek üzere geliştirdiği modelden almıştır. Kirkpatrick'in modelinin "ne?" sorularını sorarken "neden?" sorularını sormaması bir eksiklik olarak görülmüş ve bu modelde bu eksiklik giderilmiştir (Guskey ve diğ., 1990). Guskey'in yaklaşımı, katılımcılardan beş kritik düzeyde bilgi toplanmasını ve bu bilgilerin değerlendirilmesini içermektedir. Her bir düzey bir öncekinin üzerine kurulmaktadır. Bu düzeylerden her birindeki başarı, sonraki düzeylerin başarısını etkilemektedir (Guskey, 2002; akt. Yurdakul, Uslu, Çakar ve Yıldız, 2014)

Birinci düzey, öğretmenlerin eğitime yönelik tepkilerini sorgulamaktadır. Öğretmenlerin bu eğitim programından hoşlanıp hoşlanmadıklarına, eğitim sürecine ve eğitimciye ilişkin görüşleri alınmaktadır. İkinci düzeyde, bu eğitimle öğretmenlerin edindiği bilgi ve becerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Üçüncü düzeyde örgüt

kültüründeki değişim incelenmekte, okul yönetiminin ve çalışma arkadaşlarının bu değişimi ne düzeyde destekledikleri araştırılmaktadır. Dördüncü düzeyde, öğretmenlerin aldıkları bu eğitimle edindikleri bilgi ve beceriyi ne derecede ve hangi kalitede hayata geçirdiklerinin öğrenilmesi hedeflenmektedir. Beşinci ve son düzeyde ise öğretmenlerin aldıkları bu eğitimin öğrencilere etkisinin hangi boyutta olduğu sorusuna yanıt aranmakta, öğretmenin aldığı eğitimin öğrencileri ne şekilde etkilediğinin saptanması amaçlanmaktadır (Guskey, 2002).

Bu yaklaşım çerçevesinde, tüm eğitim ve konsültasyon süreci de göz önünde bulundurularak oluşturulan taslak görüşme formu üzerinde RPD ve Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Anabilim Dalları'nda görev yapan birer öğretim üyesi ile tartışılarak sorular düzenlenmiştir. Formun gözden geçirme ve düzenleme çalışmaları tamamlandıktan sonra, eğitim sürecinde de araştırmacı ile birarada çalışan ve eğitim programı uygulamasına asistanlık yapan; RPD alanından bir araştırma görevlisi ile bir deneme görüşmesi yapılmıştır. Bu denemede araştırma görevlisinin tepkileri ve önerileri doğrultusunda bir dizi değişiklik daha yapılarak forma son hali verilmiştir. Görüşme formunun son halinde 10 soru bulunmaktadır, anlaşılırlığı arttırmak ve görüşmeyi derinleştirebilmek amacıyla sorular sondalarla zenginleştirilmiştir. Nitel görüşme formu EK 3'de sunulmuştur.

3.3.3.3. Araştırmacı Günlüğü ve Video Kayıtları

Blaxter, Hughes ve Tight (2001), araştırmacı günlüklerini araştırmanın ve araştırmacının gelişim süreci, araştırmacının süreç boyunca deneyimlediği duyguları, düşünceleri, kaygı ve farkındalıkları ve araştırmanın adım adım tamamlanışının takibine ilişkin kayıtlar olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmacı günlüklerinin özellikle nitel bir araştırma için oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada da araştırmacı, araştırmayı planlamaya başladığı günden başlayarak düzenli olarak araştırma günlüğü tutmuştur. Bu günlükte katılımcılara, kendine ve araştırma sürecine yönelik olumlu ve olumsuz gözlemleri yer almıştır. Araştırmacı, bu günlüğe ek olarak deney uygulaması süresince öğretmenlerle gerçekleştirdiği uygulamalar (eğitim, konsültasyon oturumları ve öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler) sırasında öğretmenlerin bilgisi ve yazılı

onayı dahilinde video kaydı almıştır. Öğretmenlerden alınan video kayıtları; hem araştırmacının süreci, öğretmenleri ve kendi davranışlarını daha sağlıklı takip edebilmesi hem de eğitim ve konsültasyon sürecine ilişkin süpervizyon alırken objektif verilere dayanabilmesi amaçlarıyla kullanılmıştır. Öğretmenlerle dönem sonunda yapılan bireysel görüşmelerde de video kaydı alınmış, deşifre edilen bu kayıtlar görüşmelerin nitel analizi için kullanılmıştır.

3.4. Deneysel İşlem

Deneysel işlem 2015 yılı Haziran ayı ile 2016 yılı Mayıs ayı aralığında yürütülmüştür. Şekil 3'te deneysel işlem aşamaları tarihsel sırayla sunulmuştur. Bu basamaklar şu şekilde sıralanabilir:

1. Haziran 2015: Çalışma grubundaki tüm öğrencilerden 1. Aşama nicel verilerin toplanması (Deney uygulaması başladığında 4. Sınıf olacak olan öğrenciler, bu ilk uygulama sırasında henüz 3. Sınıf öğrencisidir.)
2. Eylül 2015: Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın seminer döneminde deney grubu öğretmenlerine uygulanması. Uygulama, günde 1,5 saat olmak üzere üç gün sürmüştür. Her günün sonunda araştırmacı tez danışmanı ile bir araya gelmiş ve sürece ilişkin süpervizyon toplantısı yapılmıştır.
3. Eylül 2015: 4. sınıfa başlamış olan çalışma grubundaki öğrencilerden okulun ilk haftasında 2. aşama nicel verinin toplanması.
4. Ekim 2015-Ocak 2016 tarihleri arasında araştırmacının deney grubu öğretmenleri ile iki haftada bir sıklıkla toplam altı kez konsültasyon toplantısı yürütmesi. Tez danışmanı her bir oturumun video kaydını izlemiş ve araştırmacıya süpervizyon vermiştir.
5. Ekim 2015-Ocak 2016 tarihleri arasında deney grubundaki öğrencilerle önce (ilk üç hafta) haftada bir, daha sonra iki haftada bir olmak üzere toplamda altışar kez günlük uygulaması yapılması.
6. Ocak 2016: Deney grubu öğretmenleri ile bireysel görüşmelerin yürütülmesi.

7. Ocak 2016: Çalışma grubundaki öğrencilerden Ocak ayının ikinci haftasında 3. Aşama nicel verinin toplanması.
8. Haziran 2016: Çalışma grubundaki öğrencilerden Mayıs ayının son haftasında 4. Aşama nicel verinin toplanması.

Şekil 3.*Haziran 2015-Mayıs 2016 tarihleri arasında sürdürülen deneysel işlemin süreci.*



D: Deney Grubu, K: Kontrol Grubu

3.4.1. Sınıf Öğretmenleri'ne Yönelik Özerklik Desteği Eğitim Programı

Bu bölümde, deney grubu öğretmenlerine uygulanan Sınıf Öğretmenleri'ne Yönelik Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın genel amaçları ve içeriği tanıtılarak öğretme-öğrenme süreci ve eğitimin sürecine ilişkin genel bilgiler sunulmuştur.

Programın Genel Amaçları: Sınıf Öğretmenleri'ne Yönelik Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın temel amacı, sınıf öğretmenlerine öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerine karşı daha fazla özerkliği destekleyici ve daha az kontrolcü bir tutum benimsemelerini sağlayacak bir program önerebilmektir (Reeve ve Cheon, 2014). Özerkliği destekleyici öğretim davranışları sınıflarda pek sık uygulanmasa da, bu davranışlar öğrenilebilir niteliktedir (Cheon ve diğ., 2012). Bu nedenle, bu konuda sınıf öğretmenlerine hem farkındalık kazandırmak, hem de bu farkındalığı sınıf içi davranışlarına yansıtarak öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç doyumunu sağlamak yoluyla içsel motivasyonlarını arttırmalarına (Deci ve Vansteenkiste, 2004) yardımcı olabilecek yöntemlerin öğretilmesi hedeflenmiştir. Programın bilişsel, duyuşsal hedefleri, içeriği ve öğretme-öğrenme sürecine ilişkin oluşturulan plan EK 5'te sunulmuştur. Bu plan doğrultusunda öğretmenlerin Öz-Belirleme Kuramı'nın temel öğelerini tanıması, bu öğelerin eğitim alanındaki karşılıklarını bilmesi ve kuramın ilkelerini sınıf ortamında öğrencileriyle etkileşimi içinde uygulayabilmesi bu eğitim programının temel hedeflerini oluşturmaktadır.

Programın geliştirilmesi: Alanyazında çeşitli eğitim düzeylerine ve branşlara yönelik Özerklik Desteği Eğitim Programları uygulanmış ve etkililik düzeyleri araştırılmış olmakla birlikte, ülkemizde bu alanda geliştirilmiş bir programa ulaşılamamıştır. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak, araştırmacı ilk aşamada geniş bir alanyazın taraması gerçekleştirmiş ve çeşitli düzey ve branşlardaki öğretmenlere özerklik desteğini öğretebilmek üzere izlenen temel stratejileri derlemiştir. Eşzamanlı olarak, ilkokul düzeyinde öğrencilerin gelişimsel özellikleri, ihtiyaçları ve öğretmen-öğrenci ilişkisi konusunda tarama yapılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu süreçte, araştırmacı doktora düzeyinde aldığı Nitel Araştırma dersi kapsamında İzmir ilindeki çeşitli ilkokullardan 4 sınıf öğretmeni ile bireysel görüşmeler yaparak öğretmen-öğrenci ilişkisinde özerklik desteğinin yeri konusunda ön bilgi edinmiştir.

Tüm bu adımlarla elde edilen geniş bilgi, Su ve Reeve (2011) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında başarılı bir Özerklik Desteği Eğitim Programı oluşturulabilmesi için sunulan öneriler de göz önünde bulundurularak bir araya getirilmiştir. Oluşturulan Denencel Eğitim Programı, Eğitim Programları ve Öğretim

Anabilim Dalı'ndan bir uzmanın görüşleri doğrultusunda son haline getirilmiş ve bu plan doğrultusunda program içeriği oluşturulmuştur.

Program İçeriği: Program 3 gün süren uygulamalı bir eğitim ve altı oturum süren konsültasyon toplantılarından oluşmuştur. Özerklik Desteği Eğitim Programı'na ilişkin öğretme-öğrenme süreci ve konsültasyon oturumları aşağıda başlıklar halinde ayrıntılandırılmıştır.

Süreç: Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın öğretmenlere aktarılabilmesi için en uygun zamanın hangisi olabileceği üzerine hem okul idaresinden hem de tez danışmanından görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda, öğrencilerin 4. sınıfa başlayacakları Eylül ayında, dersler başlamadan önceki seminer dönemi uygun görülmüştür.

Eylül ayı seminer dönemi şu nedenlerle tercih edilmiştir:

1. 4. sınıfa başlayacak olan öğrencilerde programın etkisinin nasıl olabileceğinin daha net gözlemlenebilmesi için dönem başlamadan öğretmenlerin eğitim almalarının daha uygun olacağı düşünülmüştür.
2. Yaz tatilinde dinlenmiş olan öğretmenlerin bu tür bir eğitimi almaya bilişsel olarak daha yüksek düzeyde hazır bulunacakları düşünülmüştür.
3. Kendini zihinsel olarak yeni döneme hazırlayan öğretmenlerin, yeni dönem için planları arasına özerklik desteği yaklaşımını da ekleyebilmeleri için uygun bir zaman olduğu ve böylece eğitimin sınıfa yansımasının daha üst düzeye çıkarılabileceği düşünülmüştür.
4. Öğrencilerin henüz okula başlamaması nedeniyle okulun nispeten sessiz olması, dikkat dağıtıcı ve zihni meşgul edebilecek unsurların en alt düzeyde olacağı bir zaman olacağı düşünülmüştür.
5. Deneysel desenin bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde tasarlanmış olması nedeniyle eğitimin dönem başında verilmesi uygun görülmüştür.

Araştırmanın gerçekleştirildiği ortam, geleneksel sınıf düzeni doğrultusunda konumlandırılmış sınıflardır. Araştırma sürecinde öğretmenlerle yapılan Özerklik Desteği Eğitimi ve konsültasyon oturumlarında sınıfın düzeninde bazı değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen eğitimi oturumlarında ısınma ve eğitim etkinlikleri sırasında sıralar çekilerek boş alan açılmış, oturum sonlarında geribildirim alınırken katılımcı

sayısı kadar sandalye boş alanda halka haline getirilmiştir. Kuramsal eğitim ve sınıf canlandırmaları sırasında ise sıraların klasik düzende olması sağlanmıştır. Klasik sınıf düzeninin amacı, eğitimler sırasında öğretmenlerin öğrencileriyle empati kurabilmesine ve onların dersler sırasında ne yaşayabileceğini (uzun süre oturmaktan sıkılma, dikkat dağılması, uyku gelmesi vb.) fark edebilmeleridir. Eğitim sırasında zaman zaman öğretmenlere bu oturma düzeninde neler hissettikleri sorulmuş, geribildirim alınmıştır. Canlandırmalar sırasında ise bir öğretmen "öğretmen" rolüne girdiğinde, öğretmen rolünde olmayan öğretmenlerin doğrudan öğrenci rolüne girmesi sağlanmış ve bu etkinliklerde de yine klasik sınıf düzeni kullanılmıştır. Eğitim oturumları sonrasında dönem boyunca sürdürülen konsültasyon oturumlarında da sandalyeler halka düzeninde konumlandırılmıştır. Üç gün süren eğitim boyunca, eğitimci rolündeki araştırmacıya RPD alanından bir araştırma görevlisi eşlik etmiştir. Bu araştırma görevlisi hem düzen ve etkinlikler konusunda araştırmacıya yardımcı olmuş, hem de gözlemci rolünü üstlenmiş ve her günün sonunda eğitimciye uygulamalara ilişkin geribildirim vermiştir.

Oturumlar: Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın üç günlük akışı şu doğrultuda gerçekleştirilmiştir:

1. Oturum (90 dakika)

Oturumun Amaçları:

- Grubun birbirini tanıması,
- Programın tanıtılması,
- Öğretmenlere kendi sınıf iklimlerine ilişkin algıları konusunda farkındalık kazandırılması.

Süreç:

- Araştırmacı kendini tanıtmış, eğitim programının sürecini ve içeriğini anlatmıştır.
- Öğretmenlere bilgilendirilmiş onam formları (EK 3) dağıtılarak dikkatlice okuyup imzalamaları istenmiş, sormak istedikleri sorular varsa eğitime başlamadan önce sorabilecekleri bilgisi verilmiştir. Bu formda hem eğitim süresince uyulması gereken kurallar bildirilmiş, hem de eğitim süresince video kaydı alınacağına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Formların karşılıklı

gönüllülük ve sorumluluğu içerdiği ifade edilmiş, her formu hem öğretmen hem de araştırmacı imzalamıştır. İki nüsha halinde bastırılmış olan formlardan biri öğretmene verilirken diğerini araştırmacı muhafaza etmiştir.

- Tanışma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerde tüm deney grubu öğretmenlerinin aktif biçimde katılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Tanışma etkinlikleri sonunda alınan geribildirimlerde, öğretmenler tanışma oyunlarına katılmaktan keyif aldıklarını dile getirmişlerdir.
- Öğretmenlerle, "Öğretmen kimdir?" "Öğretmen rolleri nelerdir?" soruları üzerine fikir alışverişi yapılmıştır.
- Öğretmenlerin kendi sınıf iklimlerine ilişkin algıları konusunda farkındalık kazanmaları amacı doğrultusunda, "Sınıfım ve Ben" etkinliği yapılmıştır. İki aşamalı bu etkinliğin ilk aşamasında öğretmenlerden "öğretmeni oldukları sınıfın iklimini düşünerek, öğrencilerinin onları nasıl bir öğretmen olarak algıladığını çizmeleri" istenmiştir. İkinci aşamada ise "ideal bir sınıf ortamını düşünerek öğretmenin öğrenciler tarafından nasıl algılanacağını, ideal öğretmeni" çizmeleri yönergesi verilmiştir. Resimlere ilişkin öğretmenlerden geribildirim alınmış ve buradan yola çıkılarak sınıf iklimine ilişkin etkileşim başlatılmıştır. Sonrasında resimler duvara asılmış ve günün geribildirimi alınarak ilk gün sonlandırılmıştır.

2. Gün (90 dakika)

Oturumun Amaçları:

- Kuramın temel öğelerinin tanıtılması (Öz-Belirleme Kuramı genel çerçevesi, psikolojik ihtiyaçlar, ihtiyaç doyumu ve motivasyon türleri),
- Öğretmenlerin kendi deneyimleri doğrultusunda bu öğeleri yorumlamasının sağlanması,
- Öğretmenlerin, kuramın temel kavramlarına yönelik farkındalık kazanması.

Süreç:

- Eğitimin ilk gününe ilişkin geribildirim alınmıştır.

- Destek, kontrol ve karar öğeleri içeren bir ısınma oyunu oynanmış, geribildirim alınmıştır.
- Isınma oyununun içeriğindeki kavramlardan yola çıkılarak bir süre öğretmenlik rolleri üzerine fikir alışverişi yapılmıştır.
- Sınıf düzenine geçilmiş, araştırmacı öğretmenlere Öz-Belirleme Kuramı kavramları, psikolojik ihtiyaçlar ve motivasyon kavramını powerpoint sunum ve videolar eşliğinde anlatmıştır. Bu kısmın olabildiğince etkileşime dayalı sürmesi hedeflenmiştir. Sunum sonunda öğretmenlerden geribildirim alınmış ve ikinci gün sonlandırılmıştır.

3. Gün (90 dakika)

Oturumun Amaçları:

- İhtiyaç doyumunun öğretmenler tarafından sınıf ortamında nasıl sağlanabileceği üzerine çalışılması,
- Öğretmenlerin, öğrendikleri becerileri prova ederek birbirlerine geribildirim vermesi.

Süreç:

- Güne, önceki günün geribildirimi ile başlanmıştır.
- Sunumun ikinci kısmı olan ihtiyaç doyumu ve sınıf ortamında ihtiyaç doyumunun nasıl sağlanabileceği konuları öğretmenlere etkileşimli olarak anlatılmıştır.
- Konu anlatımları sırasında sunulan bilgilerin yaşama uygulanabilmesi amacıyla öğretmenlerle rol canlandırma etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte sırayla her bir öğretmen ayağa kalkarak öğretmen rolüne; oturan öğretmenler ise öğrenci rolüne girmiştir. Öğretmenler araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanarak bir keseye konmuş olan senaryolardan birini rastgele seçerek canlandırmış ve verilen bu durumdaki sorunu özerkliği destekleyici bir öğretmen olarak nasıl çözebileceklerine ilişkin pratik yapmışlardır. Bu etkinlik sonrasında rollere ilişkin öğretmenler birbirlerine geribildirim vermiştir.

- Üç günlük eğitim süreci değerlendirilmiş ve konsültasyon oturumlarının tarihleri kararlaştırılarak eğitim sonlandırılmıştır.

3.4.2. Konsültasyon Oturumları

Konsültasyon, Akman'ın (1992) tanımına göre, psikolojik danışmanla birlikte, çocukla ilgili olan tüm kişilerin işbirliği içinde, çocuğun gelişimine ve eğitimine yönelik oluşturduğu bir yardım ilişkisidir. Dinkmeyer ve Carlson'a (2006) göre konsültasyon, okul iklimini değiştirebilmek için kullanılabilecek en önemli araçlardan biridir. Öğretmenlerin değişmesi, öğrencilerin değişmesini de kolaylaştırmaktadır. Reynolds, Gutkin, Elliot ve Witt'in (1984), danışmanlık ile konsültasyon arasındaki farkı açıklayan şu cümleleri oldukça önemlidir: "Bir öğrenciyle görüşme yapan bir psikolojik danışman, o öğrencinin tüm hayatına etki edebilir. Bir öğretmenle konsültasyon yapan psikolojik danışman ise dolaylı yoldan en az 30 öğrencinin hayatını etkileyebilir". Bu düşünce, eldeki araştırmanın ana fikrini de açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerle gerçekleştirilen Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın doğrudan takibi, programın uygulanabilirlik düzeyinin saptanabilmesi ve programdaki kavram ve önerilerin hayata geçirilmesi yönünde öğretmenlerin içsel motivasyonlarının arttırılması amaçlarıyla dönem boyunca konsültasyon oturumlarının gerçekleştirilmesi önemsenmiştir.

Konsültasyon oturumları, eğitim programı uygulamasının tamamlanmasının ardından, 2015-2016 eğitim öğretim yılının birinci dönemi süresince ortalama iki haftada bir gerçekleştirilmiştir. Dönem boyunca toplam altı oturum gerçekleştirilmiştir. Her bir toplantı bir ders saati (yaklaşık 40 dk.) sürmüştür. Bu oturumların tamamına deney grubundaki tüm öğretmenler katılım sağlamıştır. Konsültasyon oturumlarının her birinde öğretmenlerin Özerklik Desteği Eğitim Programı'na ilişkin sınıf uygulamaları doğrultusunda verdikleri geribildirimler üzerinde durulmuş, uygulamada karşılaşılan zorluklar ele alınmıştır. Buna ek olarak her bir konsültasyon oturumu için birer tema belirlenmiştir. Gerçekleştirilen konsültasyon oturumlarının tarihleri ve temaları şu şekilde sıralanabilir:

1. (20.10.2015): Öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin ilk geribildirimler, uygulamalar konusunda karşılaşılan güçlük ve engeller.
2. (03.11.2015): Sınıf iklimi, öğrencilerin birbirleri ile ilişkileri.
3. (17.11.2015): Öğrenci motivasyonu.
4. (01.12.2015): "Fark yaratan öğretmen", olumlu öğretmenlik davranışlarının konuşulması.
5. (15.12.2015): Ödül ve cezanın eğitim öğretim sürecindeki yeri, yarar ve zararları.
6. (05.01.2016): Eğitim Programı ve Konsültasyon sürecinin genel değerlendirmesi (ortak resim etkinliği), kazanımlar ve gelecekte yapılabilecekler üzerine konuşulması.

3.4.3. Süpervizyon Süreci

Araştırmanın uygulama süreci eğitim programı ve konsültasyon oturumları olmak üzere iki kısımda gerçekleşmiştir. Araştırmacı bu iki süreçte de tez danışmanından süpervizyon almıştır. Her iki süreçte de video kayıtları kullanılmıştır.

Eğitim programının gerçekleştiği dönemde süpervizyon süreci her oturum sonunda gerçekleştirilmiştir. Önce araştırmacı oturumu sözel olarak özetlemiş, ardından video kaydından belli kesitler birlikte izlenmiş ve sürece ilişkin geribildirimler ile birlikte, ertesi günün planı birlikte yeniden gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Eğitimin birinci gününde, araştırmacı öğretmenlerin özellikleri ve eğitim sürecine uyumları üzerine gözlemlerini tez danışmanına iletmiş ve bu özellikler doğrultusunda ikinci gün anlatılacak olan kuramsal içerikte, özellikle de, konuyla ilgili verilecek örneklerde bazı düzenlemeler yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin kendi deneyimlerine ilişkin anlattıkları doğrultusunda örneklerin şekillendirilmesine, bu yolla öğretmenlerin kendilerini eğitim sürecinin daha fazla içinde hissetmesinin sağlanmasına çalışılmıştır. Örneğin, tüm öğretmenlerin aynı zamanda ebeveyn oluşu üzerinde durulmuş ve öğretmenliğe ilişkin örnekler ebeveynliği (dolayısıyla veli olmayı) içerecek şekilde genişletilmiştir. Ayrıca eğitimin birinci gününde okul idaresi

tarafından okul psikolojik danışmanının araştırmacıya bilgi verilmeden eğitime dahil edilmesi hakkında tez danışmanına bilgi verilmiştir. Tez danışmanın görüşü doğrultusunda araştırmacı ikinci günün başında idare ile görüşmüş, bu durumun deney deseni üzerinde olası bozucu etkilerini anlatmış ve eğitim ortamında yalnızca araştırmacı ve öğretmenlerin bulunmasının gerekliliğini vurgulayarak okul psikolojik danışmanının eğitime dahil olmamasını sağlamıştır.

İkinci günde, araştırmacı ve tez danışmanı öğretmenlerin Öz-Belirleme Kuramı'na yaklaşımlarını ele almıştır. Öğretmenlerin, kuramın içeriğine yönelik tepkileri ve eğitim sırasında "öğrenen" rolünde iken tavırları üzerine konuşulmuş, eğitim sırasında öğretmenlerin dikkatlerinin dağıldığı kısımlar saptanmıştır. Öğretmenlerin, kendi yaşamlarından örnekler verebildiklerinde kendilerini daha etkin hissettikleri ve eğitime katılım düzeylerinin yükseldiği, ancak zaman zaman verdikleri örneklerde farkında olmadan kontrolcü yaklaşımı vurguladıkları üzerinde durulmuştur. Üçüncü günün etkinliklerine ve sonlandırmanın ne şekilde yapılacağına, dönem içinde yürütülecek olan konsültasyon oturumlarının nasıl yapılandırılacağına ilişkin görüş birliğine varılmıştır.

Eğitimin üçüncü gününde ise önce son gün değerlendirilmiş, ardından eğitim sürecinin genel değerlendirmesi yapılmıştır. Son günün değerlendirmesinde öğretmenlerin özerklik desteği konusunu ne derece kavrayıp davranışa dönüştürebildikleri üzerine konuşulmuş, bunun için son günde gerçekleştirilen rol canlandırma etkinliğinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin eğitimin bütününe ilişkin verdikleri geribildirimler de ele alınmış, öğretmenlerin eğitime ilişkin görüşlerinden ne şekilde yararlanılabileceği konuşulmuştur. Örneğin bu eğitimin aday öğretmenlere verilmesi görüşünün, araştırmacı ve tez danışmanının bu konudaki fikriyle uyumlu görünmesi oldukça önemli bulunmuştur. Ayrıca konsültasyon süreci ve içeriğine ilişkin planlama bu oturumda netleştirilmiştir. Her üç günde de araştırmacı, süpervizyon sonrasında o güne ait video kaydını bir kez de tek başına izleyerek kendini ve süreci değerlendirdiği birer rapor oluşturmuştur.

Konsültasyon toplantıları için video kayıtlarına dayalı olarak araştırmacının tez danışmanından aldığı süpervizyon ise şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Her bir konsültasyon oturumunda öğretmenlerin izni ile video kaydı alınmıştır. Araştırmacı

aldığı her bir kaydı aynı gün izleyerek birer rapor oluşturmuş, bu raporları ve video kayıtlarını tez danışmanına da iletmiştir. Tez danışmanı her bir oturum için hem video kayıtlarını izlemiş hem de raporları incelemiştir. Ardından araştırmacı ile tez danışmanı biraraya gelmiş ve oturum üzerine konuşulmuş, oturumların olumlu ve geliştirilmesi gereken kısımları ele alınarak bir sonraki oturumda hangi temaların ele alınabileceğine karar verilmiş, sonraki oturumda nasıl bir yol izlenmesinin daha verimli olabileceğine ilişkin fikir alışverişinde bulunulmuştur. Araştırmacı yeni oturumlar için bu doğrultuda hazırlık yapmıştır. Konsültasyon sürecine paralel olarak öğrenci günlüklerinin toplanma süreci de devam etmiştir. Araştırmacı tarafından her hafta okunarak sınıflandırılan öğrenci günlüklerinde ortak temaların olup olmadığına dikkat edilmiştir. Bu süreçte günlüklerde göze çarpan önemli ortak noktalar da bu süpervizyon oturumlarında konuşulmuş ve gerekli görülen kısımlar konsültasyon oturumlarının içeriğine dahil edilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Bu kısımda, karma yöntem doğrultusunda nicel ve nitel verilerin toplanma süreçleri ele alınmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında nicel verilerin boylamsal olarak toplanmasına karar verilmiştir. Buna göre çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerden (hem deney hem kontrol grubu öğrencileri), 2015 Haziran, 2015 Eylül, 2016 Ocak ve 2016 Mayıs aylarında olmak üzere toplam 4'er kez veri toplanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Toplanması

Deney grubunda yer alan öğrencilerden birinci dönem boyunca düzenli olarak günlükler toplanmış; deney grubu öğretmenleriyle ise eğitim ve konsültasyon sürecinin tamamlanmasının ardından bireysel görüşmeler yapılmıştır.

3.5.2.1. Öğrenci Günlüklerinin Toplanması

Günlüklerin toplanmasına birinci dönemin ikinci haftasında başlanmıştır. Veri toplama sürecinin düzenli sürdürülebilmesi amacıyla, deney grubundaki sınıf öğretmenlerine ilk konsültasyon toplantısında günlükler konusunda bilgi verilmiş, günlüklerin içeriği öğretmenlere tanıtılmış ve günlüklerin ne sıklıkta toplanmasının daha uygun olabileceğine öğretmenlerle birlikte karar verilmiştir. Öğretmenler, her hafta bir ders saatini günlükler için ayırabilecekleri konusunda hemfikir olmuştur. Uygulamayı her öğretmen kendi sınıfında gerçekleştirmiştir. İlk hafta, uygulama öncesinde araştırmacının yazmış olduğu bilgilendirme mektubu öğretmenler tarafından öğrencilere okunmuştur (Bkz. EK 2). Öğrencilere günlük formları ile birlikte birer tane de renkli zarf dağıtılmış ve gizliliğin korunması amacıyla doldurdukları formları zarflara koyup kapalı halde öğretmenlerine iletmeleri istenmiştir. Öğretmenler, her uygulama sonrasında öğrencilerden topladıkları bu zarfları kapalı halde araştırmacıya teslim etmiştir.

Üçüncü haftanın sonrasında öğretmenlerin ortak görüşü doğrultusunda günlük formu doldurma sıklığı haftada birden iki haftada bire düşürülmüştür. Günlük toplama sıklığının azaltılmasının temel nedeni, öğrencilerin her hafta günlük yazmaktan sıkılmaları ve bu durumu günlük uygulamaları sırasında sıkça dile getirmeleridir. Üçüncü hafta itibariyle öğrencilerin yakınmalarının artması; bu durumun günlüklerin niteliğine de yansıması (örnek günlük: “Bu hafta öğretmenim yine bu kağıdı verdi; bana bu kağıdı vermemesini isterdim” [D131(2/4)]) nedeniyle günlük sıklığı haftada bir’den iki haftada bir’e düşürülmüştür. Öğrencilerin isteksiz hale gelip günlük yazmayı reddetmemeleri ve günlüklerin içeriğinin olumsuz etkilenmemesi için bu önlem

alınmıştır. Dönem sonunda, iki sınıftan altışar, diğer iki sınıftan ise yedişer kez günlük elde edilmiştir.

Günlük toplamanın sürece iki açıdan yararı olmuştur. Öncelikle öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının sınıfa girilmeden gözlemlenebilmesini sağlamıştır. İkinci yararı ise günlükler sayesinde sınıflarda görülen genel sıkıntıların konsültasyon oturumlarında ele alınmasına imkan sağlaması olmuştur.

3.5.2.2. Öğretmen Bireysel Görüşmeleri

Deney grubunda Özerklik Desteği Eğitim Programı'na ve ardından 1. Dönem boyunca 6 adet konsültasyon toplantısına katılan öğretmenlerle, bu eğitim programının etkililiğine ilişkin görüş ve önerilerinin alınabilmesi amacıyla hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış bireysel görüşme formları kullanılarak bireysel görüşmeler yürütülmüştür.

Görüşmeler, son konsültasyon oturumunda kararlaştırıldığı üzere 15.01.2016 tarihinde, her öğretmenle maksimum bir ders saati (45 dk.) sürecek şekilde yürütülmüştür. Görüşmeye geçilmeden önce her öğretmene birer bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmış, cinsiyet ve mesleki bilgilerinin öğrenilmesine yönelik oluşturulmuş olan demografik bilgi formunu doldurmaları istenmiştir (EK 2 ve EK 3). Tüm görüşmelerde, öğretmenlerden alınan yazılı izinle video kaydı alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında tüm nicel analizler, "PASW Statistics 18" paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Analize hazır hale getirilmek üzere öncelikle herhangi bir eksik verinin olup olmadığı incelenmiş, kayıp veri oranının her kolon için % 5'in altında olduğunun belirlenmesi üzerine eksik veriler için kolon ortalaması atama yöntemi izlenmiştir. Daha sonra verilerin analize uygunluğunun test edilebilmesi amacıyla

betimleyici analizler yapılmış ve verilerin uygulanması planlanan istatistiksel analizlerin varsayımlarına uygun olup olmadığı incelenmiştir.

Bu analizlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda nicel verilerin tekrarlı ölçüm (repeated measures) yöntemiyle incelenmesine karar verilmiştir. Analizlere ilişkin elde edilen sonuçlar, bulgular bölümünde geniş biçimde ele alınmıştır.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

3.6.2.1. Öğrenci Günlüklerinin Analizi

Sınıf öğretmenlerinden kapalı zarflar içinde teslim alınan günlük formları, alındıkları hafta araştırmacı tarafından okunarak sınıflandırılmıştır.

Günlükler her sınıf için her hafta ayrı dosyalar halinde Microsoft Office Word 2010 programına yüklenmiştir. Günlüklere ilişkin veri toplama ve verilerin yazılması tamamlandıktan sonra, verilere ilişkin kod ve temaların ortaya çıkarılabilmesi amacıyla, sınıflandırılmış olan tüm veri Quirkos 1.4.0 programına aktarılmıştır. Quirkos, ham nitel veriyi gruplandırarak ortak temalar oluşturmayı ve bunları görsel ve sayısal olarak analiz etmeyi olanaklı kılan bir nitel analiz paket programıdır.

Veri analizi sürecinde araştırmacı ve tez danışmanı bağımsız puanlayıcılar olarak rol almıştır. Araştırmacı tüm verileri kodlayarak temaları oluşturmuş, ardından tez danışmanı verilerin yaklaşık % 30'luk kısmını (deney grubundaki dört şubenin her birinden rastgele ikişer hafta olmak üzere toplam 167 günlük) araştırmacıdan bağımsız olarak kodlayıp kendi temalarını oluşturmuş, ardından iki bağımsız puanlayıcı biraraya gelerek elde ettikleri temaları karşılaştırmıştır. İki puanlayıcı arasındaki uyumun ilk karşılaştırmada % 70 civarında olduğu görülmüştür. Bu uyum yüzdesi Miles ve Huberman'a (1994) göre ilk karşılaştırma için kabul edilebilir bir değerdir. Ardından iki puanlayıcı, uyumsuz olan tema ve kodlar üzerinde tartışarak ortak kararlara ulaşmıştır. Bağımsız puanlayıcılar bu çalışmayı tamamlayabilmek için bir hafta ara ile iki kez biraraya gelmiştir. Kod ve temalara ilişkin ortak kararlara ulaşıldıktan sonra, araştırmacı tüm veriyi yeniden inceleyerek analizi tamamlamıştır.

Öğrenci günlükleri, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin ilk aşamada kavramsallaştırılması, sonrasında ortaya çıkarılan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve bu düzenlemeye göre veriyi açıklayan temanın saptanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu analiz türünde söylemin ilk bakışta algılanan görünür içeriği yerine, gizil içeriğinin ortaya çıkarılması hedeflenir (Bilgin, 1999).

Günlüklerin analizinde, içerik analizi tekniklerinden Kategorisel Analiz ve Bağlantı Analizi'nden yararlanılmıştır. Kategorisel analizde belirli bir mesaj önce birimlere bölünmekte, sonrasında bu birimler belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmaktadır (Bilgin, 1999; Tavşancıl ve Aslan, 2005).

Bağlantı (Olumsallık) Analizi (Contingency Analysis) ise Osgood (1959) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte basit frekans analizinin bir adım ötesine geçilmektedir. Böylece hangi öğenin veri içinde kaç kez görüldüğü ile yetinilmemekte, aynı zamanda neyin neyle birlikte görüldüğü (co-occurency), çeşitli öğelerin hangi ilişki yapısı içinde birarada bulunduğu daha net anlaşılabilmektedir (akt. Bilgin, 2006). Araştırmada önce Kategorisel Analiz ile veri kategorilere ayrılmış, ardından Bağlantı Analizi tekniği temel alınarak her bir tema altındaki kodların diğer kodlarla kaç kez birlikte görüldüğünün saptanması amaçlanmıştır. Bağlantı Analizi'nin seçilmesinin temel nedeni, kuramsal kavramların günlüklerde sıkça birarada görülmesidir. Temel psikolojik ihtiyaçlar, motivasyon ve sınıf iklimi birbirinden bağımsız kavramlar değildir. Tek bir davranış birden çok kategoride sınıflanabilmektedir. Örneğin, öğrenci öğretmenine yardım ettiğinde özerklik (gönüllü olarak yaptığı için), yeterlik (etkili hissettiği için) ve ilişkili olma (öğretmeniyle iletişim içinde olduğu için) ihtiyaçlarına doyum sağladığını algılamaktadır (Legate, Dehaan ve Ryan, 2015). Nitel analizde temel analiz birimi, öğrencinin o hafta yazdığı günlük olarak alınmıştır. Yani her öğrencinin her bir hafta yazdığı günlük bütün olarak analize alınmıştır. Hem kategorisel analiz hem de bağlantı analizi için Quirkos 1.4.0 programından yararlanılmıştır. Programın *birlikte görülme (overlap)* özelliği kullanılarak, birden fazla boyutta kodlanan günlükler belirlenebilmiş ve hangi boyutlarda kodlandıkları saptanabilmiştir.

Bu analizlerin tamamlanmasının ardından raporlama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, öncelikle tema ve kodlar biraraya getirilip tablolaştırılarak frekans ve yüzdelik

değerlerin anlaşılır hale gelmesi sağlanmıştır. Ardından kodların birlikte görülme frekans ve yüzdelik değerleri tablo haline getirilmiştir. Elde edilen her bir tema raporda ayrı ayrı verilirken, ilgili başlıklar altında bu tema ve kodlar tanıtılmış, frekans, yüzdelik değer ve diğer tema/kodlarla birlikte görülme sıklıkları da sunulmuştur. Bu sunumda, her bir kodun en sık birlikte görüldüğü üç diğer kod rapora dahil edilmiş, bu kodların ve birlikte görülmelerin anlaşılırlığının artması amacıyla günlüklerden uygun bulunan alıntılar rapora aktarılmıştır. Bu kararlar için, yapılan alıntıların söz konusu kodu, kodun yer aldığı temayı ve birlikte görülme durumunu en iyi şekilde tanımlama ve açıklama düzeyi ölçüt olarak alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Günlüklerden ilgili kod ve temalara ilişkin alıntı yapılırken, ilgili günlük bütün olarak sunulmuş ve altına o günlüğü tanımlayan bir bilgilendirici kısaltma eklenmiştir. Bu kısaltmaya verilebilecek bir örnek şu şekildedir: [D 19 (1/1)] (Ö-, İ-, DM).

Bu örnekte, D 19 katılımcının denek numarasını, 1/1 ibaresindeki ilk 1 öğrencinin hangi öğretmenin sınıfında olduğunu ve ikinci 1 ise günlüğün kaçıncı haftaya ait olduğunu ifade etmektedir. Ardından gelen parantezdeki kısaltmalar ise günlüğün hangi boyutlarda (Ö+, Ö-, Y+, Y-, İ+, İ-, Sİ+, Sİ-, İM, DM) kodlandığına ilişkin bilgi vermektedir.

Öğrenci günlüklerinin nitel analizine ilişkin rapor oluşturulurken, her bir bulgu aynı zamanda ilgili alanyazınla da ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

3.6.2.2. Öğretmen Bireysel Görüşmelerinin Analizi

Deney grubundaki dört öğretmenle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler, çeşitli aşamaları olan bir içerik analizi ile incelenmiştir. Verilerin nitel analizi, Yurdakul'un (2004) önerdiği adımlar doğrultusunda tümevarımcı bir yaklaşımla sürdürülmüştür. Görüşmeler gerçekleştirilirken alınan, toplamda 125 dakika 4 saniye süren görüşme kayıtları görüşmeler sonrasında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi RPD Lisans Programı'nda öğrenim gören bir öğrenci tarafından birebir yazıya dökülmüştür. Etik ilkeler göz önünde bulundurularak, deşifre öncesinde katılımcıların adları araştırmacı tarafından gizlenmiş ve Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 olarak şifrelenmiştir. Deşifresi tamamlanan görüşme kayıtlarının analizi; beş temel aşamadan oluşan içerik analizi ile

gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar; ön hazırlık, nitel verilerin kodlanması, temalara ulaşma, veriyi örgütleme, nitel bulguların yorumlanması ve raporlaştırılması olarak sıralanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1998). Nitel veri analizinin güvenirliğinin arttırılması amacıyla deşifreler RPD alanından iki bağımsız uzman tarafından okunmuştur. Sonrasında kodlama işlemine geçilmiş, her bir görüşmenin yazılı kaydı bağımsız uzmanlar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu kodlama sırasında hem ilgili kuramsal alan yazından hem de Guskey'in beş düzeyinden (Bkz. Veri toplama araçları; Öğretmen Nitel Görüşme Formu) (Guskey, 2002) yararlanılmıştır. Kodlama işlemi dört görüşme için de tamamlandıktan sonra, bu kodlamalar karşılaştırılarak kavramsal açıdan fikir birliğine varılmıştır. Bunun ardından, nitel çözümlemede temalara ulaşma aşamasına gelinmiştir. Bu aşamada, hangi kodların birarada bulunmasının veriyi düzenli hale getireceğine karar verilmiştir. Bu yolla temaların belirlenmesine çalışılmıştır.

Her iki bağımsız uzmanın da öğretmen görüşmelerine ilişkin temalara ulaşmasının ardından, elde edilen tüm kod ve temalar üçüncü bir uzman tarafından karşılaştırılarak temalar bütünleştirilmiştir. Sonrasında, birinci ve üçüncü uzman temaları birarada yeniden değerlendirmiş ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndan (EPÖ) bir öğretim üyesinden de görüş alınarak kavramsal açıdan fikir birliğine varılmıştır. Bu adımın sonrasında verilerin örgütlenmesi ve raporlanması aşamaları aynı zamanda birinci bağımsız uzman olan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Raporlama aşamasında kayıtlar araştırmacı tarafından yeniden okunmuş ve raporda hangi alıntıların yer almasının uygun olabileceğine karar verilmiştir. Bu kararlar için, günlüklerin raporlanmasında olduğu gibi yine alıntıların ilgili kodu ve kodun yer aldığı temayı en net şekilde tanımlamasına ve açıklamasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Son aşamada ise belirlenen tema ve kodlar birbiriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

3.6.2.3. Nitel Verinin Güvenirlik ve Geçerliğinin Sağlanabilmesine Yönelik Alınan Önlemler

Patton'a (2001) göre tüm nitel araştırmaların tasarlanma, veri analizi ve tartışma süreçlerinde güvenirlik ve geçerlik kavramlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. LeCompte ve Goetz'e (1982) göre güvenirlik nitel araştırmaların inandırıcılığı için bir tehdit oluşturmaktadır; geçerlik ise bu çalışmaların asıl güçlü yanıdır. Golafshani (2003) ise güvenirlik ve geçerlik kavramlarının kökleri pozitivist yaklaşıma dayalı olduğu için doğa bilimlerinde bu kavramların yeniden tanımlanarak kullanılmasını savunmaktadır. Tüm bunlar birarada değerlendirildiğinde, bir nitel araştırmanın tutarlı bir şekilde yürütülebilmesi ve verilerin doğrulanabilmesi, sonuçların sağlıklı bir şekilde aktarılabilmesi amacıyla bazı yöntemlerin kullanılması önerilmektedir (Creswell, 2003; Bogdan ve Biklen, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bir araştırmanın iç geçerliğini sağlama yöntemlerinin en önemlilerinden biri çeşitleme (triangulation) olarak adlandırılmaktadır. Patton'a (2001) göre çeşitleme, yöntemleri birleştirerek çalışmayı güçlendirir. Bu çeşitli yöntem ya da verileri, hatta nitel ve nicel verileri bir arada kullanmak anlamına gelebilmektedir. Bu araştırmada da iç geçerliğin sağlanabilmesine yönelik alınan ilk önlem, veri toplama sürecinde çeşitli araçların (ölçek uygulama, öğrenci günlükleri, öğretmen nitel görüşmeleri, alan notları) birarada kullanılması olmuştur.

Çalışma kapsamında hangi ölçme araçlarının kullanılacağına karar verilmesi ve formların (günlükler ve öğretmen görüşmeleri için) geliştirilmesi aşamalarında uzman görüşüne başvurulmuştur. Öğretmen görüşmeleri sırasında olabildiğince samimi bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşmeler sırasında aynı sorular her öğretmene benzer bir tutumla sorulmuş, veriler tutarlı bir kavramsallaştırma ile kodlanmıştır.

İç geçerliğin sağlanabilmesine yönelik alınan diğer bir önlem, araştırmacının tüm süreç boyunca alan notları tutması olmuştur. Araştırmacı süreci sağlıklı bir şekilde kaydetmek amacıyla tuttuğu bu notlara görüşme ve uygulamalar sırasındaki gözlemlerini de eklemiştir. Süreç içerisinde gerçekleştirilen eğitim ve konsültasyon uygulamaları ile öğretmenlerle yapılan tüm görüşmeler sırasında video ve ses kaydı alınmıştır. Hem günlükler hem öğretmen görüşme deşifreleri araştırmacı tarafından

sürekli okunmuş, yorumlanmış ve ortak örüntüler oluşturulmuştur. Bununla birlikte, hem günlüklerin hem de nitel görüşmelerin puanlanması sırasında bağımsız puanlayıcıların puanlama yapması ve analizlere ilişkin olarak uzman görüşüne başvurulması da yine iç geçerliğin sağlanabilmesi için alınan bir önlemdir. Yapılan analizler sonrasında elde edilen veriler yorum katılmadan ayrıntılı bir şekilde verilmiş ve sunulan doğrudan alıntıların yeterli sayıda olmasına dikkat edilmiştir.

Dış geçerlik için alınan önlemlerden ilki araştırmaya dahil edilen veri kaynaklarının araştırmanın amacına uygun seçilmesidir. Araştırmanın örneklemi, ortamı ve süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmış ve bu yolla çalışmanın diğer çalışmalarla karşılaştırılabilme olanağı sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006) Araştırma kapsamında elde edilen tüm veri toplama araçları, yazılı dökümler ve kodlama süreçlerinde oluşturulan dosyalar kayıt altına alınarak saklanmıştır. Ayrıca araştırmacı, benzer araştırmalar yapmayı düşünen araştırmacılara yol gösterici olabilmesi amacıyla tüm aşamaları ve bu aşamalar içinde kendi rolünü araştırma raporunda ayrıntılı biçimde açıklamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın etik sınırlar dahilinde yürütülebilmesi için de bir dizi önlem alınmıştır. Öncelikle, Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na ve hem ölçek uyarlama hem de deneysel uygulama için ilgili okullara başvurularak araştırmanın etik kurallara uygunluğu yönünde gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin kullanım izinleri ilgili yazarlardan alınmıştır. Araştırma kapsamında toplanan nitel ve nicel verilere ilişkin olarak öğretmen ve öğrencilere gerekli bilgilendirme yapılmış, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı bilgisi verilmiş, her ölçüm için yazılı onay alınmıştır. Öğretmenlere, uygulama ve görüşmeler sırasında video ve ses kaydı alınacağına ilişkin bilgi de verilmiş, bu konuda yazılı onayları alınmıştır.

Dolayısıyla, araştırmanın geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin gerekli tüm önlemlerin önemli ölçüde alınabildiği düşünülmektedir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nden mezun olmasının ardından Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik (Uygulamalı) Psikoloji Yüksek Lisans Programı'nı tamamlamıştır. Sonrasında Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü RPD Bilim Dalı'nda bütünleşik doktora programına başlamış, bu alanda yüksek lisans ve doktora derslerini ve doktora yeterlik sınavını başarıyla geçmiştir. Araştırmacı, yeterlik sınavını geçtikten sonra tez projesini daha sağlıklı planlayabilmek amacıyla Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü RPD Anabilim Dalı'nda doktora düzeyinde açılan Nitel Araştırma dersine katılmıştır. Bu ders kapsamında araştırmacı, öğretmenlerin Özerklik Desteği'ne ilişkin görüşlerini araştırabilmeyi amaçlayan bir ödev hazırlamış, bu kapsamda çeşitli ilkokullardan sınıf öğretmenleri ile nitel görüşmeler yapmış ve bu yolla hem süpervizyon eşliğinde nitel araştırma pratiği kazanmış, hem de eldeki araştırmanın temellerini oluşturmaya başlamıştır.

Diğer yandan, sekiz yıldır Ege Üniversitesi Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Şube Müdürlüğü'nde psikolog olarak görevini sürdürmekte, bu görev kapsamında üniversite öğrenci ve personeli ile bireysel görüşmeler, grup çalışmaları yürütmekte, yıl içinde çeşitli konularda seminerler düzenlemektedir. Tüm bu çalışmalar sırasında araştırmacı, ilkokul öğretmenleri ile kurulan (ya da kurulamayan) ilişkilerin bireyin sonraki yaşamındaki önemine ilişkin önemli düzeyde içgörü kazanmıştır. Tez çalışmasına ilişkin araştırmalarını yürüttüğü süreçte Ege Üniversitesi öğrenci ve personeline yönelik "Okulda ve Hayatta Motivasyon" konulu bir seminer ve Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu okutmanlarına yönelik yine öğrenci motivasyonu konulu bir seminer düzenlemiştir. Bu seminerler sırasında araştırmacının en sık duyduğu cümle, "içsel motivasyona ilişkin farkındalık yaratma konusunda üniversitenin çok geç olduğu, bu motivasyonun ilkokul çağlarından başlanarak öğrenciye kazandırılmasının asıl başarıyı getireceği" olmuştur.

Araştırmacı 2007-2011 yılları arasında İzmir Büyükşehir Belediyesi Abla-Ağabey-Kardeş Projesi'nde Kardeş Destek Birimi sorumlusu olarak gönüllü çalışmış, bu süreçte öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin hem öğrencilerin kendileriyle

hem de proje kapsamında onlarla bir araya gelen gönüllü üniversite öğrencileriyle yaptığı görüşmeler sayesinde önemli düzeyde bilgi edinmiştir.

Son olarak, araştırmacı 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim yıllarının bahar dönemlerinde Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde 4. sınıf öğrencileri ile "Afet ve Travma Psikolojisi" dersini yürütmüştür. Bu dersi yürütürken araştırmacı, Öz-Belirleme Kuramı ilkelerini kendi uygulamalarına da yansıtmaya çalışmış ve ihtiyaç doyumu ile motivasyon arasındaki ilişkiyi kendi deneyimiyle birebir sınıf ortamında gözlemleme şansı bulmuştur.

Bu mesleki deneyimler doğrultusunda, araştırmacı bu çalışma kapsamında Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın Türkiye'deki sınıf öğretmenleri ile uygulanmak üzere uyarlanması, deney ve kontrol gruplarında uygulanmak üzere ölçme araçlarının seçilmesi ve uygulamalar için gereken izinlerin alınması, Sınıf İklimi Ölçeği'nin Türkçe'ye ilkokul 4. sınıf düzeyinde uyarlanması, nitel verilerin toplanabilmesi amacıyla öğrenci günlük ve öğretmen nitel görüşme formlarının hazırlanması, deney uygulamalarının (öğretmen eğitimi ve konsültasyon toplantıları) hazırlanarak yürütülmesi, tüm süreçte görüntü ve ses kayıtlarının alınması, nicel ve nitel verilerin toplanması, düzenlenmesi, veri analizi, alan notları tutma ve raporlama başta olmak üzere tüm araştırma basamaklarını planlamış ve hayata geçirmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde önce, araştırmanın nicel boyutuna yönelik olarak öğrencilerden elde edilen nicel verilere ilişkin ön analizlere ve araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Sonrasında, araştırmanın nitel boyutuna yönelik olarak öğrenci günlükleri ve öğretmen nitel görüşmeleri verilerinden elde edilen tema ve kodlar sunulmuştur.

4.1. Nicel Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin verilerine uygulanan tekrarlı ölçümler için varyans analizinden elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın nicel bulgularını oluşturmuştur. Buna göre deney grubu öğretmenlerinin öğrencileri deney grubu, kontrol grubu öğretmenlerinin öğrencileri ise kontrol grubu olarak adlandırılmıştır. Tekrarlı ölçümler için varyans analizi öncesinde, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin algılanan özerklik desteği ve motivasyon puanlarına ilişkin ön analizler sunulmuştur.

Ön Analizler

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, deney grubu öğretmenleri Özerklik Desteği Eğitim Programı'na dahil edilmeden önce alınan ölçümler açısından farklılık gösterip göstermediği t testleriyle değerlendirilmiştir. Benzer popülasyondan alınan örneklemlerin ortalamalarının benzer olması beklenmektedir (Field, 2009). Bağlımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları arasında, uygulama öncesindeki ölçümler açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Böylece

deney ve kontrol grubuna ait başlangıç puanlarının denk ve tekrarlı ölçüm için uygun olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ölçümleri açısından bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Değişken	Grup	N	X	SS	t
Mtop	Deney	55	12.45	6.96	.206
	Kontrol	59	13.14	6.13	
İM	Deney	55	7.95	1.74	-.391
	Kontrol	59	8.26	1.37	
ODM	Deney	55	8.41	1.48	.472
	Kontrol	59	8.28	1.37	
İDM	Deney	55	4.31	2.13	.375
	Kontrol	59	4.17	1.84	
MTSZ	Deney	55	3.77	1.29	.977
	Kontrol	59	3.55	1.15	
ÖİÖ	Deney	55	23.91	6.65	-.536
	Kontrol	59	24.49	4.86	

$p > .05$

Mtop: Motivasyon Toplam Puanı, İM: İçsel Motivasyon, ODM: Özdeşimle Dışsal Düzenleme, İDM: İçe Yansıtılmış Dışsal Düzenleme, MTSZ: Motivasyonsuzluk, ÖİÖ: Öğrenme İklimi Ölçeği

Verilerin parametrik analizlere uygunluğunun anlaşılabilmesi amacıyla betimleyici analizler yapılmıştır. Bu analizlerde araştırmanın örnekleminin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi için basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Alan yazında basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında değerler

almasının kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (George ve Mallery, 2010). Buna göre Motivasyon Ölçeği için alt ölçek puanlarında verinin dağılımının kısmen çarpık ve sivri olduğu görülmüştür.

Motivasyon Ölçeği puanlarının tekrarlı ölçümler için varyans analizi Motivasyon Toplam Puanları üzerinden yapılmıştır. Bu analizde kullanılan motivasyon toplam puanı (Mtop), *[(2 X İM) + ODM] – [İM +(2 X MTSZ)]* formülüne göre hesaplanmıştır (Calp, 2013; Cheon ve Reeve, 2013). Motivasyon toplam puanı dağılımlarının çarpıklık düzeyinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu, basıklık puanlarının ise +2 sınırının bir miktar üstünde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, tekrarlı ölçümler için varyans analizinin normal dağılım varsayımına dayanıklı (robust) olması nedeniyle analize devam edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Öğrenme İklimi Ölçeği toplam puanları (ÖİÖ) ise doğrudan ölçekteki altı maddeden alınan puanların toplanması ile elde edilmiştir. ÖİÖ puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Ölçek toplam puanları ve alt boyut puanlarına ilişkin betimleyici analizlerden elde edilen puanlar tablo 3'de sunulmuştur:

Tablo 3

Ölçme araçlarından elde edilen puanlara ilişkin betimleyici istatistikler

Boyut	***N***	***Min.***	***Max.***	***X***	***SS***	***Çarpıklık***	***Basıklık***
Mtop1	114	-10	18	12.81	6.52	-1.705	2.734
Mtop2	114	-7	18	13.07	5.98	-1.312	1.174
Mtop3	114	-2	6	4.69	2.08	-1.778	2.426
Mtop4	114	-16	18	13.30	6.42	-1.814	3.845
İM1	114	3	9	8.01	1.55	-1.666	2.070
İM2	114	4	9	8.27	1.20	-1.746	2.435
İM3	114	3	9	8.07	1.48	-1.580	1.475
İM4	114	3	9	7.88	1.63	-1.597	2.024
ODM1	114	3	9	8.34	1.42	-2.524	6.028
ODM2	114	3	9	8.34	1.30	-2.121	3.967
ODM3	114	5	9	8.54	0.94	-1.351	5.070
ODM4	114	3	9	8.53	1.07	-2.673	7.757
İDM1	114	3	9	4.24	1.98	1.463	.784
İDM2	114	3	9	4.00	1.70	1.757	2.019
İDM3	114	3	9	3.85	1.49	1.801	2.189
İDM4	114	3	9	3.84	1.61	2.048	3.279
MTSZ1	114	3	7	3.65	1.22	1.718	1.539
MTSZ2	114	3	9	3.90	1.47	1.533	1.404
MTSZ3	114	3	7	3.64	1.20	1.811	2.021
MTSZ4	114	3	9	3.57	1.18	2.596	7.618
ÖİÖ1	114	6	30	24.21	5.78	-1.268	1.447
ÖİÖ2	114	6	30	23.68	6.67	-1.099	.451
ÖİÖ3	114	6	30	24.13	6.06	-1.182	.811
ÖİÖ4	114	6	30	22.92	6.71	-.898	.056

Mtop: Motivasyon toplam puanı, İM: İçsel Motivasyon, ODM: Özdeşimle Dışsal Düzenleme, İDM: İçe Yansıtılmış Dışsal Düzenleme, MTSZ: Motivasyonsuzluk, ÖİÖ: Öğrenme İklimi Ölçeği

4.1.1. Öğrencilerin Algılanan Özerklik Desteği Düzeylerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin algılanan özerklik desteği düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi amacıyla Öğrenme İklimi Ölçeği (ÖİÖ) puanları üzerinde tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Bu analizin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle karşılanması gereken varsayımlar incelenmiştir. Bu varsayımlar varyans homojenliği, kovaryans matrislerinin eşitliği ve küresellik varsayımıdır (Field, 2009).

Varyans homojenliği varsayımı Levene Testi ile sınanmıştır. Levene Testi'ne göre öğrencilerin algılanan özerklik desteği düzeylerinin 1. Ölçüm ($F_{(1,112)}$ = 3.292, p = .07), 2. Ölçüm ($F_{(1,112)}$ = .001, p = .98), 3. Ölçüm ($F_{(1,112)}$ = .484, p = .49) ve 4. Ölçüm ($F_{(1,112)}$ = .380, p = .54) için homojen olduğu görülmüştür. Ardından kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı test edilmiş, kovaryans matrislerinin homojen olduğu bulunmuştur (Box's M= 18.510, ($F_{(10,\ 59286.16)}$ = 1.779, p = .059). Varyans analizinin diğer bir varsayımı olan küresellik varsayımı ise Mauchly Testi ile incelenmiştir (Field, 2013). Uygulanan varyans analizinde, Mauchly küresellik varsayımı sağlanmıştır (p = .055 > 0.05). Analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin, dört ölçümden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Öğrenme İklimi Ölçeği puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

Grup	**1. Ölçüm**			**2. Ölçüm**			**3. Ölçüm**			**4. Ölçüm**		
	n	$\overline{X}$	***ss***	***n***	$\overline{X}$	***ss***	***n***	$\overline{X}$	***ss***	***n***	$\overline{X}$	***ss***
Deney	55	23.91	6.65	55	23.42	6.59	55	23.86	6.21	55	23.34	6.79
Kontrol	59	24.49	4.86	59	23.93	6.79	59	24.37	5.96	59	22.52	6.67

Tekrarlı ölçümler için varyans analizine ilişkin yukarıda incelenen varsayımların karşılandığının (Tabachnick ve Fidell, 2001) anlaşılmasının ardından yapılan tekrarlı ölçümler için varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Algılanan Özerklik Desteği düzeylerine ilişkin tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	***Kareler Toplamı***	***Serbestlik Derecesi***	***Kareler Ortalaması***	***F***	***P***	***Kısmi eta kare***
Ölçüm	114.327	3	38.109	1.765	.154	.016
Grup	4.455	1	4.455	.046	.830	.000
ÖlçümxGrup	39.407	3	13.136	.609	.610	.005
Hata	7252.826	336	21.586			

Ölçüm ($F_{(3, 336)}$ = 1.765, p > .05, η^2 = .016), grup ($F_{(1, 336)}$ = .046, p > .05, η^2 = .000) ve ölçüm*x*grup ortak etkisinin ($F_{(3, 336)}$ = .609, p > .05, η^2 = .005) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Buna göre, Özerklik Desteği Eğitim Programı'na katılan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin, Öğrenme İklimi Ölçeği'nden aldıkları, algılanan özerklik desteği ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur şeklindeki H_0 hipotezi reddedilememiştir.

Ölçüm etkisinin anlamlı olmaması, öğrencilerin algılanan özerklik desteği düzeyinin ölçümler arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermediğini ifade etmektedir. Ortak etkinin anlamlı olmaması ise ölçümler arasında algılanan özerklik desteği düzeyleri açısından deney ve kontrol gruplarının farklılaşmadığına, diğer bir deyişle uygulanan Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın öğrencilerin algılanan özerklik desteği düzeyini artırmada etkili olmadığına işaret etmektedir.

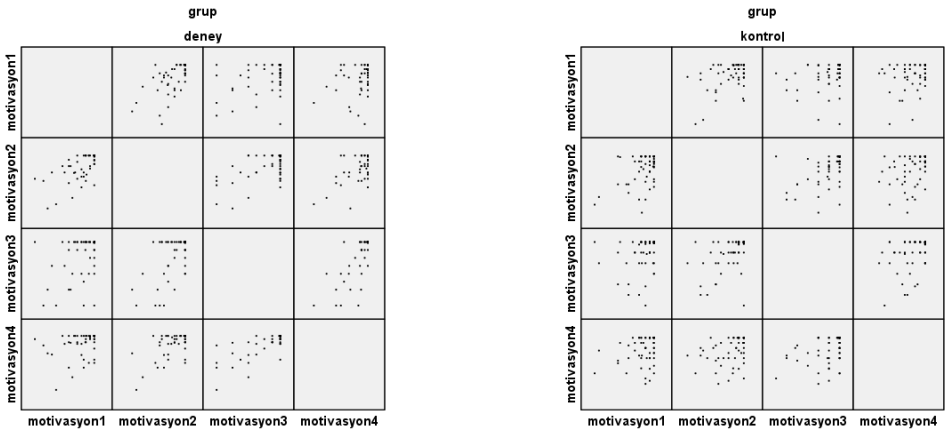
4.1.2. Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon düzeyleri açısından anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi amacıyla Motivasyon Ölçeği toplam puanları (Mtop) üzerinde tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde yine varyans homojenliği, kovaryans matrislerinin eşitliği ve küresellik varsayımları incelenmiştir (Field, 2009).

Varyans homojenliği varsayımı Levene Testi ile sınanmıştır. Levene Testi'ne göre öğrencilerin motivasyon düzeylerinin 1. Ölçüm ($F_{(1,112)} = 1.617$, $p = .21$), 2. Ölçüm ($F_{(1,112)} = .305$, $p = .58$) ve 4. Ölçüm ($F_{(1,112)} = 2.451$, $p = .12$) için homojen olduğu görülmüştür. 3. Ölçüm için homojenlik varsayımı karşılanmamıştır ($F_{(1,112)} = 15.92$, $p = .00$). Tekrarlı ölçümler için varyans analizinde, deneysel manipülasyon sonrasındaki ölçümler için varyans homojenliğinin sağlanamamasının kabul edilebilir olduğu bilinmektedir. Bu durum, ölçümlerin aynı örneklemden yineleyici biçimde alınıyor olması ile açıklanmaktadır (Field, 2009). Kovaryans Matrislerinin eşitliği varsayımı test edilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre, Box's M değeri çok hassastır; $p > .001$ ve örneklem büyüklükleri eşit olduğu sürece homojenlik kabul edilmelidir. Buna göre motivasyon ölçümleri için kovaryans matrislerinin kabul edilebilir homojenlik düzeyinde olduğu söylenebilir (Box's M= 25.240, ($F_{(10,\ 59286.16)} = 2.427$, $p = .007$). Bu önlemlere ek olarak, varyans ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının daha detaylı incelenebilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sıralı motivasyon ölçümlerine ilişkin dağılım grafikleri de incelenmiştir.

Şekil 4

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dört ölçümden aldıkları motivasyon puanlarına ilişkin dağılım grafikleri



Şekil 4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin motivasyon puanlarına ilişkin dört ölçümün benzer şekilde dağıldığı ve analize devam edilebileceği sonucuna varılmıştır (Leech, Barrett ve Morgan, 2008).

Tekrarlı ölçümleri için varyans analizinin diğer bir varsayımı olan küresellik varsayımı da yine Mauchly Testi ile incelenmiştir. Tablo 7'de verilen tekrarlı ölçümler için varyans analizinde, Mauchly küresellik varsayımı sağlanamadığından (p = .000 < 0.05) ve epsilon değerleri .75'in üzerinde olduğu için Huynh-Feldt analiz sonuçları (p = .874 > 0.05) sunulmuştur (Field, 2009).

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin, dört ölçümden aldıkları Motivasyon toplam puanlarının (Mtop) ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Motivasyon düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

Grup	**1. Ölçüm**			**2. Ölçüm**			**3. Ölçüm**			**4. Ölçüm**		
	n	$\overline{X}$	***ss***	***n***	$\overline{X}$	***ss***	***n***	$\overline{X}$	***ss***	***n***	$\overline{X}$	***Ss***
Deney	55	12.45	6.95	55	12.98	6.28	55	4.38	2.54	55	13.22	7.57
Kontrol	59	13.14	6.13	59	13.15	5.75	59	4.98	1.51	59	13.38	5.17

Tekrarlı ölçümler için varyans analizine ilişkin yukarıda incelenen varsayımların karşılandığının (Tabachnick ve Fidell, 2001) anlaşılmasının ardından uygulanan tekrarlı ölçümler için varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Motivasyon düzeylerine ilişkin tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	***Kareler Toplamı***	***Serbestlik Derecesi***	***Kareler Ortalaması***	***F***	***p***	***Kısmi eta kare***
Ölçüm	6003,167	2.623	2288.882	106.586	.000	.488
Grup	18.797	1	18.797	.275	.601	.002
ÖlçümxGrup	6.565	2.623	2.503	.117	.933	.001
Hata	6308.092	293.748	21.474			

Tablo 7'de görüldüğü gibi, yapılan tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonucunda ölçüm temel etkisinin ($F_{(2.623,\ 293.748)}$ = 106.586, p < .05, η^2 = .488)

istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olduğu; grup temel etkisinin ise ($F_{(1,293.748)} = .275$, $p > .05$, $\eta^2 = .002$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. Ölçüm ve grup ortak etkisinin de ($F_{(2.623,\ 293.748)} = .933$, $p > .05$, $\eta^2 = .001$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Buna göre, Özerklik Desteği Eğitim Programı'na katılan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin İlköğretim Birinci Kademede Eğitimde Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları motivasyon ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur şeklindeki H_0 hiptezi de reddedilememiştir.

Ölçüm temel etkisinin anlamlı düzeyde olması, ölçümler arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğuna işaret etmektedir (Field, 2009). Bu, öğrencilerin motivasyon puanlarında ölçümler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu göstermektedir. Ancak ölçüm ve grup ortak etkisinin anlamlı düzeyde olmaması, ölçümler arasındaki bu değişimin deney ve kontrol gruplarında benzer şekilde meydana geldiğini ifade etmektedir. Bu da deney ve kontrol grupları arasında motivasyon puanları açısından farklılaşma olmadığı anlamına gelmektedir. Buna göre Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında motivasyon puanları açısından anlamlı düzeyde bir fark yaratmadığı, diğer bir deyişle Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın, öğrencilerin motivasyon düzeyini arttırmada etkili olmadığı söylenebilir.

4.2. Nitel Bulgular

Araştırma kapsamında öğrenci günlükleri ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen nitel verilere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:

4.2.1. Öğrenci günlükleri

Araştırmanın deney grubunda yer alan dört sınıf öğretmeninin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden 2015-2016 eğitim öğretim yılı 1. dönem boyunca toplam 544 günlük toplanmıştır. Bu günlüklerin şubelere ve haftalara göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Deney grubu öğrencilerinden toplanan günlüklerin şubelere ve haftalara göre dağılımları

	ŞUBE				
HAFTA	**1**	**2**	**3**	**4**	**TOPLAM**
1	21	21	22	20	84
2	23	20	22	20	85
3	22	21	21	20	84
4	21	21	24	19	85
5	20	20	24	20	84
6	21	21	21	17	80
7	23	19	--	--	42

Toplanan 544 günlük önce Microsoft Office Word programına aktarılmıştır. Her şubenin haftalık günlükleri ayrı ayrı dosyalar haline getirilerek ortak klasör içinde kaydedilmiştir. Tüm günlüklerin toplanması tamamlandıktan sonra günlükler Quirkos 1.4.0 programına aktarılmış ve sınıflandırma işlemi iki bağımsız puanlayıcı tarafından bu program üzerinde Öz-Belirleme Kuramı'nın temel kavramları ve araştırma soruları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir.

Sınıflandırma işlemi tamamlandıktan ve bağımsız puanlayıcılar ortak temalar üzerinde uzlaştıktan sonra, günlükler arasında araştırmanın konusu ile ilgili olmayan (örn. diğer branş öğretmenleri ya da aile ilişkileri ile ilgili, boş vb.) 124 günlük araştırma dışı bırakılmıştır. Böylece analizler 420 günlük üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Günlüklerin kodlanması sırasında, her bir günlüğün kendi içindeki bütünlüğü korunmuş, temel analiz birimi olarak öğrencinin o hafta yazdığı günlük alınmıştır. Bu nedenle bazı günlükler birden fazla tema altında kodlanmıştır. Bu şekilde, analize dahil edilen 420 günlükte toplam 742 kodlama yapılmıştır. Her bir tema altında sınıflandırılan günlüklere ilişkin veriler tablo 8'da sunulmuştur. Tablo 9 incelendiğinde, günlüklerde en çok ilişkili olma (N=250, ∑ %= 34.69) ve yeterlik (N= 154, ∑ %= 20.75) ihtiyaç doyumuna ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 9

Günlüklerin temalara dağılımı

TEMA	KODLAR		F	KOD %
İHTİYAÇ DOYUMU	Özerklik İhtiyacı	Doyum sağlanan (Ö+)	36	4.85
		Doyum sağlanmayan (Ö-)	54	7.28
	Yeterlik İhtiyacı	Doyum sağlanan (Y+)	105	14.15
		Doyum sağlanmayan (Y-)	49	6.60
	İlişkili Olma İhtiyacı	Doyum sağlanan (İ+)	178	23.99
		Doyum sağlanmayan (İ-)	72	9.70
SINIF İKLİMİ		Olumlu sınıf iklimi (Sİ+)	52	7.00
		Olumsuz sınıf iklimi (Sİ-)	30	4.03
MOTİVASYON		İçsel motivasyon (İM)	86	11.59
		Dışsal motivasyon (DM)	80	10.78
		TOPLAM	742	100

Daha önce değinildiği gibi, günlüklere ilişkin kodlamalar yapılırken birçok günlüğün birden fazla tema altında kodlandığı görülmüştür. Öz-Belirleme Kuramı'na göre bu birlikte görülme durumu; *psikolojik ihtiyaç doyumu, motivasyon* ve *sınıf iklimi* kavramlarının birbiriyle ilişkili oluşuyla açıklanabilir. Öğretmenlerin öğrencilere sağladığı psikolojik ihtiyaç doyumunun, öğrencilerin içsel motivasyonunun yüksekliği ve olumlu sınıf iklimi ile ilişkisi birçok çalışmada vurgulanmıştır (Black ve Deci, 2000; Calp, 2013; Dinçer ve diğ., 2012; Reeve ve Jang, 2006). Yöntem kısmında açıklandığı gibi, bu birlikte görülme durumunu ele alabilmek amacıyla Bağlantı Analizi'nden (Osgood, Suci ve Tannenbaum, 1957) yararlanılmıştır. Bu analize ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Günlüklere ilişkin bağlantı analizinde elde edilen temalar altında kodlanan değişkenlerin birbirleri ile birlikte görülme (co-occurency) sıklıkları ve yüzdeleri.

TEMA	Ö+	Ö-	Y+	Y-	İ+	İ-	Sİ+	Sİ-	İM	DM
Ö+	**36**	1	22	-	20	-	3	-	15	3
	%100	%0.99	%18.33	-	%13.07	-	%5.88	-	%12.93	%2.01
Ö-	1	**54**	1	13	4	28	-	15	2	37
	%1.56	**%100**	%0.83	%21.31	%2.61	%26.17	-	%22.72	%1.72	%24.83
Y+	22	1	**105**	1	39	-	4	-	35	18
	%34.38	%0.99	**%100**	%1.64	%25.49	-	%7.84	-	%30.17	%12.08
Y-	-	13	1	**49**	2	17	-	6	8	14
	-	%12.87	%0.83	**%100**	%1.31	%15.88	-	%9.09	%6.90	%9.40
İ+	20	4	39	2	**178**	2	39	1	31	15
	%31.25	%3.96	%32.50	%3.28	**%100**	%1.87	%76.47	%1.51	%26.72	%10.07
İ-	-	28	-	17	2	**72**	-	25	7	28
	-	%27.72	-	%27.87	%1.31	**%100**	-	%37.87	%6.03	%18.79
Sİ+	3	-	4	-	39	-	**52**	-	3	2
	%4.69	-	%3.33	-	%25.49	-	**%100**	-	%2.59	%1.34
Sİ-	-	15	-	6	1	25	-	**30**	1	18
	-	%14.85		%9.84	%0.65	%23.36	-	**%100**	%0.86	%12.08
İM	15	2	35	8	31	7	3	1	**86**	14
	%23.44	%1.98	%29.17	%13.11	%20.26	%6.54	%5.88	%1.51	**%100**	%9.40
DM	3	37	18	14	15	28	2	18	14	**80**
	%4.69	%36.63	%15.00	%22.95	%9.80	%26.17	%3.92	%27.27	%12.07	**%100**
TKS	36	54	105	49	178	72	52	30	86	80
TBGS	64	101	120	61	153	107	51	66	116	149
S % T	100.01	99.99	99.99	100	99.99	99.99	99.99	99.97	99.99	100

Ö+: Özerklik Pozitif, Ö-: Özerklik Negatif, Y+: Yeterlik Pozitif, Y-: Yeterlik Negatif, İ+: İlişkili Olma Pozitif, İ-: İlişkili Olma Negatif, Sİ+: Sınıf iklimi Pozitif, Sİ-: Sınıf İklimi Negatif, İM: İçsel Motivasyon, DM: Dışsal Motivasyon. TKS: Toplam Kodlanma Sayısı, TBGF: Toplam Birlikte Görülme Sayısı, S % T: Sütun % Toplamı

Tablo 10'da, her değişkenin hem tüm kodlamalar içindeki kodlanma sıklığı (frekansı), hem de diğer değişkenler ile birlikte görülme sıklığı sunulmuştur. Örneğin Ö+ sütunu ile Ö+ satırının kesiştiği değer olan 36, Ö+'nın tüm günlükler içinde toplam kodlanma sayısını (TKS) ifade ederken; Ö+ ile Y+'nın kesiştiği değer olan 22, Ö+ ile Y+ kodunun birlikte görülme sıklığını ifade etmektedir. Ö+ sütununun en alt satırındaki 64 ise Ö+ kodunun toplamda kaç kez bir başka kodla birlikte görüldüğünü, diğer bir deyişle toplam birlikte görülme sayısını (TBGS) ifade etmektedir.

Diğer yandan, her değişkenin toplam kodlanma sayısı (TKS) birbirinden farklı olduğu için, her kodun yüzdelik karşılaştırmaları kendi toplam birlikte görülme sayıları (TBGS) temel alınarak yapılmıştır. Bu nedenle Tablo 10'da sunulan değerler incelenirken, her sütunun yüzdelik toplamlarının kendi içinde değerlendirildiği göz önünde bulundurulmalıdır (satır ve sütunlardaki frekanslar eşittir, ancak yüzdelik değerler için sütunlar temel alınmıştır). Ayrıca TKS ve TBGS olarak adlandırılan sütun toplamlarına, öğelerin koyu renkle gösterilen kendi görülme sıklıkları dahil edilmemiştir.

Quirkos Programında kodlamalar yapılırken, bir öğenin aynı anda ikiden fazla başlık altında kodlanması da mümkün olmuştur. Örneğin bazı günlükler hem Ö+ hem Y+ hem İM olarak kodlanabilmiştir. Bu nedenle, bu tabloda ikili kodlanmış gibi görünen bazı günlüklerin aslında üç ya da daha fazla başlık altında kodlanmış olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Yüzdelik değerler bu nedenle *toplam kodlanma sayısı (TKS)* üzerinden değil, *toplam birlikte görülme sayısı (TBGS)* üzerinden hesaplanmıştır.

Yukarıdaki tabloda, her değişkenin diğer değişkenlerle birlikte görülme sıklığı yüzde değerleriyle sunulmuştur. Buna göre, örneğin Ö+ toplam 36 kez kodlanmış (TKS=36) olmakla birlikte, 64 kez diğer kodlarla birlikte görülmüştür (TBGS=64). Tablodaki değerler dikkate alınarak yapılan yüzdelik karşılaştırmalara göre Ö+'nın en sık Y+ (% 34.38), İ+ (% 31.25) ve İM (% 23.44) ile birlikte görüldüğü anlaşılmaktadır. Ö- ise en fazla DM (% 36.63), İ- (% 27.72) ve Sİ- (% 14.85) ile birlikte görülmüştür. Bu durum, aşağıda "Günlüklerden Elde Edilen Tema ve Kodların İncelenmesi" başlığı

altındaki örneklerle daha anlaşılır hale gelecektir. Buradan itibaren, her bir değişken için kodlanma sayısı ve % değerleri ilgili başlıklar altında sunulmuştur. Bulgular tartışma bölümünde ayrıntılı olarak yorumlanacak ve tartışılmıştır.

4.2.1.1. Günlüklerden Elde Edilen Tema ve Kodların İncelenmesi

Bu kısımda, öğrenci günlükleri İhtiyaç Doyumu, Motivasyon ve Sınıf İklimi olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

4.2.1.1.1. İhtiyaç Doyumu

Öğrenci günlükleri ihtiyaç doyumu teması altında, özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak kodlanmıştır. Öğrencinin günlükte ifade ettiği yaşantıda ihtiyaç doyumu sağlayıp sağlamadığı göz önünde bulundurulmuş; ihtiyaç doyumu sağlanan ifadeler "(+)", sağlanmayan ifadeler ise "(-)" şeklinde kodlanmıştır. Algılanan özerklik desteği, algılanan yeterlik desteği ve algılanan ilişkili olma desteği kodlarına ilişkin bilgiler aşağıda sırayla sunulmuştur.

4.2.1.1.1.1. Algılanan Özerklik Desteği

Öğrenci günlüklerinde özerklik kategorisi kapsamındaki 90 ifadeden 36'sında özerklik ihtiyacına doyum sağlandığı (Ö+), 54'ünde ise özerklik ihtiyacına doyum sağlanamadığı (Ö-) biçiminde kodlama yapılmıştır. Bu kodlardan bir kısmı, diğer boyutlarla da birlikte görülmüştür. Toplam birlikte görülme sayılarının (TBGS) Ö+ için 64, Ö- için 101 olduğu bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin özerklik doyumu sağlamadıklarını bildirdikleri günlüklerin sayısının, doyum sağladıklarını bildirdikleri günlüklerin sayısından daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Ö+ ve Ö- kodları aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Algılanan özerklik desteği alanyazında, öğrencilerin öğretmenleri tarafından girişimlerinin desteklendiğine, cesaretlendirildiklerine, onlara fırsatlar sunulduğuna

yönelik algıları olarak tanımlanmaktadır (Deci ve diğ., 1994; Deci ve Ryan, 1987). Bu tanımdan yola çıkılarak öğrencilerin, öğretmenlerinden özerklik desteği algıladıklarını paylaştıkları günlükleri Ö+ başlığı altında kodlanmıştır. Bu günlüklerde öğrencilerin, öğretmenleriyle yaşadıkları bu anılarına ilişkin olumlu duygu ve düşüncelerini de yazıya döktükleri görülmüştür. Ayrıca bu günlüklerde genellikle alternatif bir öneride (bu olayda ……isterdim) bulunmamaları ya da olayın sürmesini istediklerini belirtmeleri dikkati çekmiştir. Öğrencilerin, özerklik desteği algıladıklarını ifade ettikleri günlüklere verilebilecek bir örnek şu şekildedir:

"Servisteydik öğretmenim bana örnek öğrenci dedi.
Bu olayda kendimi *mutlu* hissettim ve *iyi bir öğrenci olduğumu* düşündüm.
Bu olayda *mutlu* olmasını isterdim."
[D 122 (2/2)] (Ö+)

Toplam kodlanma sayısı (TKS) 36, toplam birlikte görülme sayısı (TBGS) 64 olan "Ö+" ifadelerinden 22 tanesi (%34.38), aynı zamanda "Y+" olarak kodlanmıştır. Bunu 20 ifade (%31.25) ile "İ+" ve 15 ifade (%23.44) ile "İM" izlemiştir. Buna göre özerklik ihtiyacına doyum sağlandığı belirtilen ifadelerin en yüksek oranda, yeterlik ihtiyacının karşılandığı ifadelerle birlikte görüldüğü söylenebilir. Aşağıda, bu birlikte görülme durumuna bir örnek sunulmuştur:

"Yemekhanede müzik çalarken ben dans etmediğim için öğretmen dans et dedi.
Bu olayda kendimi *şaşırmış* hissettim ve *ama ritim yapabildim diye* düşündüm.
Bu olayda -- olmasını isterdim."
[D 45 (3/6)] (Ö+, Y+)

Aşağıdaki örnekte de benzer şekilde, ihtiyaç doyumu ile birlikte içsel motivasyonun da ön planda olduğu görülmektedir:

"1. sınıftan beri hep öğretmenime yardım ederim ve öğretmenim bana sordu.
Bu olayda kendimi *mutlu* hissettim ve *öğretmenime daha çok yardım etmeyi* düşündüm.
Bu olayda *bir şey olmasını istemezdim*."

[D 174 (3/2)] (Ö+, Y+, İ+, İM)

Bu örneklerden de anlaşıldığı gibi, öğrencilerin özerklik ihtiyaç doyumu algıladıkları durumlarda, sıkça (n=32) olumlu (örn. mutluluk) duygular ve kendilerine yönelik olumlu düşünceler ifade ettikleri ve bu yaşantılarının sürmesini istedikleri görülmektedir.

Deci ve Ryan (2000), özerklik ihtiyaç doyumunun sağlanamamasını öğrencilerin, öğretmenleri tarafından engellendiklerini, onlardan izin alamadıklarını ya da davranışlarının kontrol edildiğini algıladıkları durumlar olarak tanımlamaktadır. Tanıma uygun günlükler Ö- olarak kodlanmıştır. Bu günlüklerin genellikle (*n* = 42) olumsuz duygu ve düşünceler içerdiği gözlemlenmiştir. Bu günlüklerde öğrencilerin yaşanan duruma ilişkin memnuniyetsizliklerini dile getirmek adına, sıklıkla alternatifler önererek durumu farklı şekilde yaşama isteklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu günlüklere verilebilecek bir örnek aşağıdaki gibidir:

"Bu hafta rehber kitabını okula getirdim. Onu okuma saatinde okuyacaktım. Ama herkes başıma toplandığı için öğretmen izin vermedi.
Bu olayda kendimi *üzgün* hissettim ve *teneffüste bakmayı* düşündüm.
Bu olayda *iznim olmasını* isterdim."
[D 114 (2/2)] (Ö-)

Ö- şeklinde kodlanan günlüklerin toplam kodlanma sayısı (TKS) 54, toplam birlikte görülme sayısı (TBGS) ise 101'dir. Bu günlüklerden 37'si (% 36.63) aynı zamanda DM, 28'i (% 27.72) İ-, 15'i (% 14.85) ise Sİ- olarak kodlanmıştır. Buna göre öğrencilerin, özerklik ihtiyaçlarının karşılanmadığını belirttikleri ifadelerin en fazla dışsal motivasyon ifadeleri ile aynı günlükte birlikte görüldüğü bulunmuştur. Kontrol edici öğretmen davranışlarını ve bu durumun öğrencinin özerklik ihtiyacı doyumu üzerindeki olumsuz etkisini temsil eden bu günlüklere verilebilecek bir örnek aşağıdaki gibidir:

"Bu hafta öğretmen halı saha günleri dışında futbol oynamamızı yasakladı.
Bu olayda kendimi *kötü* hissettim ve *futbol oynamamızı istemediğini* düşündüm.

Bu olayda *öğretmenin futbol oynamamıza izin vermesini* isterdim."
[D ? (1/1)] (Ö-, DM)

Diğer bir günlükte ise öğrencinin öğretmeni ile iletişiminde özerklik ihtiyacı ile birlikte yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarına da doyum sağlayamadığı anlaşılmaktadır:

Ben doğruyu söylediğim halde öğretmenim bana inanmadı.
Bu olayda kendimi *çok kötü* hissettim ve *bir daha böyle bir olayın olmamasını* düşündüm.
Bu olayda *bana inanmasını* isterdim.

[D 72 (4/7)] (Ö-, Y-, İ-)

Özerklik ihtiyaç doyumuna ilişkin bu öğrenci günlükleri birarada değerlendirildiğinde, özerklik ihtiyacı doyumunun sağlanmasının yeterlik, ilişkili olma ihtiyaçlarının doyumu ve içsel motivasyonla; bu doyumun sağlanmamasının ise dışsal motivasyon, ilişkili olma ihtiyacının doyurulamaması ve olumsuz sınıf iklimi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

4.2.1.1.1.2. Algılanan Yeterlik Desteği

Yeterlik kategorisi altında kodlanan 154 günlükten 105'i yeterlik ihtiyacına doyum sağlandığı anlamında Y+ biçiminde kodlanırken, 49'u ise yeterlik ihtiyacına doyum sağlanamadığı anlamında Y- biçiminde kodlanmıştır. Y+ ve Y- kodları, birlikte görüldükleri diğer kodlarla birlikte aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır:

Jang ve diğerleri (2010) algılanan yeterlik desteğini; öğrencilerin öğretmenleri tarafından desteklendikleri, mücadeleye teşvik edildikleri, ihtiyaç duydukları geribildirimi onlardan aldıkları durumlarla açıklamaktadır. Bu durumlara örnek oluşturan günlükler Y+ olarak kodlanmıştır. Bu günlüklere genellikle (n = 98) mutluluk, heyecan gibi olumlu duyguların ve yine olumlu düşüncelerin eşlik ettiği saptanmıştır. İlgili günlüklerde öğrencilerin, günlük formundaki son maddeyi boş bıraktıkları,

yaşadıkları anıdaki duruma alternatif üretmedikleri ya da durumun sürmesini, daha başarılı olmalarını, yakınlarının yanlarında olmasını istediklerini vb. yazdıkları dikkati çekmiştir. Aşağıdaki örnekte de yeterlik desteği kavramının kapsamına uygun olarak öğretmenin öğrenciyi mücadeleye teşvik ettiği ve başarabildiğini görmesine yardımcı olduğu, bu yolla öğrencinin yeterlik ihtiyacına doyum sağladığı görülmektedir:

"Bu hafta beni çok fazla tahtaya kaldırdı.
Bu olayda kendimi *mutlu* hissettim ve *tahtaya kalkarak soruyu çözebildiğimi* düşündüm.
Bu olayda *mutlu* olmasını isterdim."

[D 122 (2/3)] (Y+)

"Y+" olarak kodlanan günlüklerin toplam kodlanma sayısı (TKS) 105, toplam birlikte görülme sayısı (TBGS) ise 120'dir. Bu günlüklerden 39 tanesi (% 32.50), aynı zamanda "İ+" şeklinde kodlanmıştır. Hemen ardından, 35 (% 29.17) ortak ifade ile "İM" görülmektedir. Sonrasında 22 (% 18.33) ifade ile "Ö+" kodu Y+ ile birlikte görülmüştür. Buna göre yeterlik ihtiyacının en yüksek düzeyde, "ilişkili olma" ihtiyacının karşılandığı ifadelerle ortak yük aldığı söylenebilir. Yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının birlikte karşılandığı bir örnek aşağıda sunulmuştur:

"Bu gün 80 soruluk sınav olduk. Biraz fazla yanlış yaptım ama X. Öğretmen yine de iyi dedi moralim düzeldi.
Bu olayda kendimi *mutlu* hissettim ve *X. Öğretmeni çok sevdiğimi* düşündüm.
Bu olayda --- olmasını isterdim."
[D 92 (3/4)] (Y+, İ+)

Diğer bir örnekte ise öğrencinin öğretmeni ile iletişiminde yeterlik ve özerklik ihtiyacı karşılanırken içsel motivasyonunun da desteklendiği görülmektedir:

"Bu hafta okula icat getirmiştim ve öğretmenim icatime baktı.
Bu olayda kendimi *mutlu* hissettim ve *öğretmenimin beni sevdiğini* düşündüm.
Bu olayda *hiçbir şey* olmasını isterdim."

[D ? (2/4)] (Ö+, Y+, İM)

Öğrencilerin, öğretmenlerinden yeterlik desteği alamadıkları anılarını paylaştıkları günlükler Y- olarak kodlanmıştır. Bu günlüklerde, öğrencilerin kendilerini yetersiz, desteklenmemiş ve cezalandırılmış olarak algıladıklarına ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Bu anılara eşlik eden duyguların genellikle (n = 45) üzüntü, utanç ve öfke gibi olumsuz duygular; düşüncelerin de yetersizlik algısı temelinde olumsuz düşünceler olduğu fark edilmiştir. Öğrenciler tarafından sunulan alternatif durumlarda ise bu olayların yaşanmamasına yönelik öneriler dikkati çekmiştir. Aşağıdaki günlük, bu durumu örneklemektedir:

Sınıf öğretmeni[nin verdiği] hiçbir ödevimi yapmamıştım.
Bu olayda kendimi *kötü* hissettim ve *ödevimi eksiksiz yapmam gerektiğini* düşündüm.
Bu olayda *daha iyi kalpli* olmasını isterdim.

[D 64 (4/7)] (Y-, İ-)

Y- biçiminde kodlanan günlüklerin toplam görülme sayısı (TGS) 49, toplam birlikte görülme sayısı (TBGS) ise 61'dir. Bu günlüklerden 17'si (% 27.87) aynı zamanda İ-, 14'ü (% 22.95) DM ve 13'ü (% 21.31) ise Ö- olarak kodlanmıştır. Elde edilen sayılar, yeterlik ihtiyacının karşılanmadığı belirtilen ifadelerin en fazla İ- ifadeleri ile birlikte görüldüğünü göstermektedir. Bu değişkenlerin birarada görüldüğü günlüklerden biri aşağıda sunulmuştur. Bu günlükte, öğretmenin yaklaşımı sonrasında öğrencinin yaşadığı yetersizlik hissi görülmektedir:

Ders yaparken soruya yanıt veremiyordum. Soruyu bilemeyince öğretmen kızıyodu. Biliyorum öğretmen haklıydı. Çalışsam bile bilemiyordum.

Bu olayda kendimi *kötü* hissettim ve *utandım. Daha çok çalışmalıyım diye* düşündüm.

Bu olayda öğretmenimin *kızmayarak konuşmasını* olmasını isterdim.

[D ? (1/1)] (Ö-, Y-, İ-, DM)

Diğer bir günlükte de yine bu değişkenlerin birarada olduğu görülmektedir. Öğrenci ihtiyaç duyduğu desteği ve dolayısıyla yeterlik ihtiyacı doyumunu sağlayamadığını satırlarına yansıtmıştır:

> *Matematik yazılı sınavında benim en son sorum yanlıştı. Annem bana "o soruyu öğretmenine sor" dedi. Ben de soruyordum. Ama sormasam daha iyiymiş. (Öğretmen) Bana kızdı. "biz bunlardan kaç tane çözdük" diye. Ama haklı. Ama napayım yapamamıştım işte.*
>
> Bu olayda kendimi *kötü* hissettim ve *bir daha öğretmene bir şey sormak istemiyorum diye* düşündüm.
>
> Bu olayda *öğretmenin hiçbir şey demeden çözümü söylemesini* isterdim.
>
> [D 25 (1/3)] (Ö-, Y-, İ-, DM)

Yeterlik ihtiyacı doyumuna ilişkin veriler birarada değerlendirildiğinde, yeterlik ihtiyacı doyumunun ilişkili olma doyumu, içsel motivasyon ve özerklik doyumu ile birarada olduğu; yeterlik ihtiyacına doyum sağlayamayışın ise ilişkili olma ve özerklik ihtiyaçlarının karşılanamaması ve aynı zamanda dışsal motivasyonla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum, ihtiyaç doyumu ile içsel motivasyon arasındaki ilişki açısından da önemli bir veri sağlamaktadır.

4.2.1.1.1.3. Algılanan İlişkili Olma Desteği

İhtiyaç doyumu teması altında, algılanan ilişkili olma desteği kapsamında kodlanan 250 günlükten, öğrencinin ilişkili olma ihtiyacına doyum sağladığını ifade eden 178 tanesi İ+, öğrencinin ilişkili olma ihtiyacına doyum sağlayamadığını ifade ettiği 72 tanesi ise İ- şeklinde kodlanmıştır. Bu kodların bazıları diğer boyutlarla da birlikte görülmüştür. İ+ ve İ- kodları aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

İlişkili olma desteği alanyazında, öğretmenlerin öğrencileri ile yakın/sıcak ilişki içinde olmaları, onlara zaman ayırmaları, ilgi göstermeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Niemiec ve Ryan, 2009). Bu tanıma uygun günlükler, İ+ olarak kodlanmıştır. Bu günlüklere mutluluk gibi olumlu duyguların yoğun bir şekilde (n = 162) eşlik ettiği ve

olumlu düşüncelerin ifade edildiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler, alternatif önermekten çok, içinde bulundukları durumun daha uzun sürmesi/ bu olayda başka kişilerin de yer alması gibi isteklerini belirtmişlerdir.

> *"Bugün yemekte sohbet ettik.*
> Bu olayda kendimi *mutlu* hissettim ve *öğretmenimin beni sevdiğini* düşündüm.
> Bu olayda *hiçbir şey* olmasını isterdim.
> [D ? (2/3)] (İ+)"

İ+ biçiminde kodlanan günlüklerin toplam görülme sayısı (TGS) 178, toplam birlikte görülme sayısı (TBGS) ise 153'tür. Bu günlüklerden 39'u (% 25.49) aynı zamanda Y+, yine 39'u (% 25.49) Sİ+, 31'i (% 20.26) ise İM olarak kodlanmıştır. Buna göre, ilişkili olma ihtiyacının karşılandığı belirtilen günlüklerde yeterli olma ihtiyacının da yüksek oranda karşılandığı ve sınıf ikliminin olumlu algılandığı anlaşılmaktadır. Aşağıdaki örnekte, bu değişkenlerin birarada bulunduğu görülmektedir:

> *"Satranç dersine girmiştik ama satranç öğretmeni daha gelmemişti. Benim karşımda da bir şey yoktu. (...) Öğretmenim karşıma geçti. Bir arkadaşım "D 96 ile satranç oynar mısınız öğretmenim?" dedi. (...) Öğretmenim "Ben D 96 ile satranç oynarsam 2 hamleye yenilirim" dedi. Ben de çok mutlu oldum.*
> Bu olayda kendimi *mutlu* hissettim ve *satranç öğretmenim bu olayı görseydi* düşündüm.
> Bu olayda *kardeşimin yanımda* olmasını isterdim."
>
> [D96 (3/4)] (Y+, İ+, İM)

İlişkili olma ihtiyacına doyum sağlanan günlüklerde, olumlu sınıf iklimine ilişkin işaretler de sıkça görülmektedir. Aşağıda bu anılara bir örnek sunulmuştur:

> *"Öğretmenim ve birkaç arkadaşım şakalaştık.*
> Bu olayda kendimi *mutlu* hissettim ve *bunu her gün yapabileceğimi* düşündüm.
> Bu olayda *bütün arkadaşlarımın olmasını* isterdim."
> [D 110 (2/2)] (İ+, Sİ+)

Kodlama oranları ve günlük örneklerinde de görüldüğü gibi, öğrencilerin kendilerini öğretmenleriyle olumlu ilişkiler içinde algıladıkları anıları, yeterli hissettikleri anılarla sıkça örtüşmekte, aynı zamanda olumlu ilişkiler kuran bu öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin arttığı, ayrıca öğretmenle olumlu ilişkiler sayesinde sınıf ikliminin de daha olumlu algılandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenin öğrenciye kızdığı, inanmadığı, yasak koyduğu, onu dinlemediği vb. durumlar, ilişkili olma ihtiyacının desteklenmemesi ya da engellenmesi olarak adlandırılmaktadır (Deci ve diğ., 1995). Bu tür durumların anlatıldığı günlükler İ- olarak kodlanmıştır. Bu günlüklerde dikkati çeken duygular üzüntü, utanç, öfke (kızgınlık); eşlik eden düşünceler ise bazı günlüklerde kendine, bazılarında ise öğretmene ya da duruma yönelik olumsuz düşüncelerdir (n = 62). Öğrenciler duruma sundukları alternatiflerde yaşadıklarından duydukları memnuniyetsizlikle birlikte, durumun farklı şekilde yaşanması isteklerini sıkça kağıda dökmüşlerdir. Aşağıdaki örnekte öğrenci, arkadaşıyla yaşadığı olayda ihtiyaç duyduğu desteği öğretmeninden alamayışına dikkati çekmiştir:

> *"Arkadaşım bana vurdu ve bana vurduğu için de ben de ona vurdum.*
> *Öğretmenim bana kızdı ve sadece arkadaşımı dinledi.*
> Bu olayda kendimi *kötü* hissettim ve *öğretmenimin yanlış düşündüğünü ve beni de dinlemesi gerektiğini* düşündüm.
> Bu olayda *beni de dinlemesini* isterdim."
> [D 174 (3/3)] (İ-, DM)

Bu boyutta kodlanan günlüklerin TKS'ı 72, TBGS'ı ise 107'dir. Bu günlüklerden 28'i (% 26.17) aynı zamanda DM, yine 28'i (% 26.17) Ö-, 25'i (% 23.36) ise Sİ- başlıkları altında da kodlanmıştır. Buna göre öğretmenle ilişkili olma ihtiyacının karşılanmadığının belirtildiği ifadelerin en sık dışsal motivasyon ifadeleri ile birlikte görüldüğü sonucuna varılmıştır. Hem İ- hem de DM olarak kodlanan 28 günlük tek tek incelendiğinde, bu günlüklerin tümünde öğretmenin kızdığı, cezalandırdığı ya da bir davranışı yasakladığı görülmektedir. Aşağıda, bu değişkenlerin bir arada yer aldığı bir örnek sunulmuştur:

"Bugün yemeye giderken herkes koşuyordu. Ben koşmamıştım. Öğretmen koşmayanları cezalandırmayacaktı. Ama cezalandırdı.
Bu olayda kendimi *kötü* hissettim ve *bunun olmamasını* düşündüm.
Bu olayda *koşmayanlara ceza verilmemesini* isterdim."
[D 27 (1/4)] (Ö-, İ-, Sİ-, DM)

4.2.1.1.2. Sınıf İklimi

Sınıf iklimi kategorisi altında kodlanan 82 günlükten 52'sinde öğrenciler sınıf iklimini olumlu (Sİ+) algılarken, 30'unda ise sınıf iklimini olumsuz (Sİ-) algıladıkları anılar paylaşmışlardır. Sİ+ ve Sİ- temaları, birlikte görüldükleri diğer temalarla birlikte aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Öğrenciler, Sİ+ teması altında, sınıf iklimini olumlu algıladıkları anılarını paylaşmışlardır. Sİ+ olarak kodlanan günlüklerde öğrenciler, öğretmenin davranışı nedeniyle sınıf ortamında olumlu duyguların ortaya çıktığı anılarını yazmışlardır. Bu günlüklerde hakim duygunun mutluluk olduğu, bu duyguların olumlu düşüncelerle birlikte ifade edildiği ve yaşanan durumun sürmesi isteğinin dile getirildiği anlaşılmıştır.

"Bu hafta sınıf öğretmenimiz bizi çok güldürdü. Şaka yaptı.
Bu olayda kendimi *mutlu* hissettim ve *güzel olduğunu* düşündüm.
Bu olayda *biraz daha komik* olmasını isterdim."

[D 24 (1/6)] (İ+, Sİ+)

Sİ+ biçiminde kodlanan günlüklerin TKS'ı 52, TBGS'ı ise 51'dir. Günlüklerden 39'u (% 76.47) aynı zamanda İ+ olarak kodlanmıştır. Bunun yanında, 4'ü (% 7.84) aynı zamanda Y+, 3'ü (% 5.88) ise aynı zamanda Ö+ olarak kodlanmıştır. Buna göre sınıf ikliminin olumlu algılandığı ifadeler en sık olarak, ilişkili olma ihtiyacının karşılandığı örneklerle birarada görülmüştür. Aşağıda da bu tür bir günlük örneği görülmektedir:

"Bu hafta sosyal bilgiler dersindeki mimari eserler konusundaydık öğretmen bir şey anlatırken arkadaşım arkadan mimari eserleri sayıyordu. Öğretmenim dahil herkes güldü.

Bu olayda kendimi *mutlu* hissettim ve *öğretmenim çok eğlenceli biri diye* düşündüm.

Bu olayda *daha uzun sürmesini* isterdim."

[D120 (2/2)] (İ+,Sİ+)

Bununla birlikte, bulgularda önemli bir nokta dikkati çekmektedir: Sİ+, İ+ ile %76.47 oranında birlikte görülürken, takip eden Y+ ve Ö+ ile birlikte görülme oranı toplamda yalnızca %13'tür.

Vansteenkiste ve diğerleri (2010), öğretmenin kızmak, ceza vermek, öğrencilerin yerlerini değiştirmek gibi davranışlarından sınıf ortamının olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Öğrenci günlüklerinde tüm sınıfın bu tür olumsuz bir ortam algıladığı örnekler Sİ- boyutunda kodlanmıştır. Bu tür günlüklere en sık eşlik eden duyguların korku ve üzüntü olduğu, düşüncelerin ise kendini ya da öğretmenin davranışını sorgulama şeklinde olduğu görülmüştür.

"Bu hafta öğretmenimle yaşadığım olay, Bu hafta öğretmenimle hep kötü kötü konuştuk hep hep kızdı bu nedenle bu haftayı hiç beğenmedim. Keşke bunların hiç biri yaşanmasaydı.

Bu olayda kendimi *üzgün* hissettim ve *keşke bunlar olmasaydı* düşündüm.

Bu olayda *bunların yaşanmamasını* isterdim."

[D 21 (1/4)] (İ-, Sİ-)

Sİ- biçiminde kodlanan günlüklerin TKS'ı 30, TBGS'ı ise 66'dır. Bu günlüklerden 25'i (%37.87) aynı zamanda İ-, 18'i (%27.27) DM, 15'i (%22.72) ise Ö- olarak kodlanmıştır.

"Yanlışlıkla arkadaşlarımdan birisi ödevi koymayı unutmuştu öğretmen çok kızmıştı.

Bu olayda kendimi *kötü* hissettim ve *öğretmenimin daha sakin olmasını* düşündüm.
Bu olayda öğretmenimin *daha iyi* olmasını isterdim."

[D 64 (4/3)] (Ö-, İ-, Sİ-, DM)

Yüzdelik değerler incelendiğinde, Sİ+ büyük oranda İ+ ile ortak yük alırken, Sİ- kodunun birlikte görülme oranlarının İ-, DM ve Ö- ile nispeten daha dengeli dağılım gösterdiği dikkati çekmektedir. Buna göre olumlu sınıf iklimi, öğrencilerin öğretmenlerinden ilişkili olma desteği algılamalarıyla yüksek düzeyde ilişkili görünmektedir.

4.2.1.1.3. Motivasyon

Motivasyon başlığı altında kodlanan toplam 166 günlükten 86'sı içsel motivasyon (İM), 80'i ise dışsal motivasyon (DM) biçiminde kodlanmıştır. Dışsal motivasyonanaliz sırasında ayrıca alt kodlara ayrılmamış; tüm dışsal motivasyon türleri (dışsal, içe yansıtılmış, özdeşimle ve bütünleştirilmiş) ve amotivasyon, dışsal motivasyon adı altında toplanmıştır. İM ve DM kodları, birlikte görüldükleri diğer kodlarla birlikte aşağıda açıklanmıştır.

Öğrencilerin herhangi bir dışsal uyarana gerek duymadan yalnızca kendi ilgi ve merakları doğrultusunda eylemde bulunmaları, içsel motivasyon olarak adlandırılmaktadır (Reeve, 2006). Öğrencilerin içsel motivasyona ilişkin anılarını paylaştıkları günlükler İM boyutunda kodlanmıştır. Bu günlüklerde ifade edilen temel duyguların mutluluk ve merak, düşüncelerin ise duruma ilişkin memnuniyetle bağlantılı olumlu düşünceler olduğu görülmüştür. Günlüklerde sıkça, durumun sürmesi yönünde bir istek ifade edilmiştir.

"*Dersi öğretmen çok iyi anlatıyordu.*
Bu olayda kendimi *çok iyi* hissettim ve *sevindim* ~~düşündüm.~~

Bu olayda *hiç kesmemesini* isterdim."

[D 177 (2/1)] (Y+,İM)

İM boyutunda kodlanan günlüklerin TKS'ı 86, TBGS'ı ise 116 olarak saptanmıştır. Bu günlüklerden 35'i (% 30.17) aynı zamanda Y+, 31'i (% 26.27) İ+, 15'i (% 12.93) ise Ö+ boyutlarında da kodlanmıştır. Buna göre içsel motivasyonun dile getirildiği ifadelerin en fazla, öğrencilerin yeterlik ihtiyaçlarının karşılandığını belirttikleri ifadelerle birlikte görüldüğü söylenebilir. Bu birlikte görülmeye ilişkin bir örnek günlük şu şekildedir:

"*Öğretmenimizin afiş hazırlarken yaptıklarını izledim. Nasıl yaptığını merak ettim.*
Bu olayda kendimi *mutlu* hissettim ve *daha fazla şey öğrenebileceğimi* düşündüm.
Bu olayda *daha fazla öğrenme* olmasını isterdim."

[D 70 (4/5)] (Y+, İM)

Diğer bir örnekte, öğrenci kendi isteğiyle (içsel motivasyon) gerçekleştirdiği bir eyleme ilişkin olarak öğretmeninden aldığı özerklik ve yeterlik desteğini ifade etmiştir:

"Fen dersiyle ilgili bir yazı yazmıştım. Öğretmenim teşekkür etti ve bunu duvara astı.
Bu olayda kendimi *mutlu* hissettim ve *öğretmenimin beni faydalı bulduğunu* düşündüm.
Bu olayda *farklı hiçbir şey* olmasını isterdim.

[D 83 (3/4)] (Ö+, Y+, İ+)

Öğrenciler dışsal motivasyon (DM) boyutunda, öğretmenin onları dışsal bir uyaranla ödüllendirdiği ya da cezalandırdığı anıları paylaşmışlardır. Öğrencilerin,

ödüllendirildiklerinde olumlu duygu ve düşünceler bildirirken, ceza aldıklarında olumsuz duygu ve düşünceler ifade ettikleri görülmüştür. Aşağıdaki ilk örnek, olumsuz duyguyla ilişkilendirilen öğrencinin cezalandırılmış hissettiği bir anıya ilişkindir:

"Öğretmenim konuştuğum için bana kızdı.
Bu olayda kendimi *kötü* hissettim ve *bu yaptığım konuda bir daha* düşündüm.

Bu olayda *kızmamasını* isterdim."

[D 108 (2/1)] (İ-,DM)

Bir diğer örnek ise ödüllendirilen öğrencinin ifade ettiği olumlu duygularla ilişkili olarak sunulmuştur:

"Öğretmenim matematik bilgisi adlı kitapta problemleri doğru yaptığım için beni tebrik etti.
Bu olayda kendimi *çok iyi* hissettim ve *öğretmenimin çok iyi bir öğretmen olduğunu* düşündüm.
Bu olayda öğretmenimin *beni gıdıklamasını* isterdim."
[D 102 (3/4)] (Y+, İ+, DM)

DM boyutunda kodlanan günlüklerin TKS'ı 80, TBGS'ı ise 149'dur. Bu günlüklerden 37'si (% 24.83) aynı zamanda Ö-, 28'i (% 18.79) İ-, 18'i (% 12.08) Y- ve yine 18'i (% 12.08) Sİ- olarak kodlanmıştır. Buna göre dışsal motivasyonun dile getirildiği ifadelerin en fazla özerklik ihtiyacının karşılanmadığı ifade edilen anılarla birlikte görüldüğü söylenebilir.

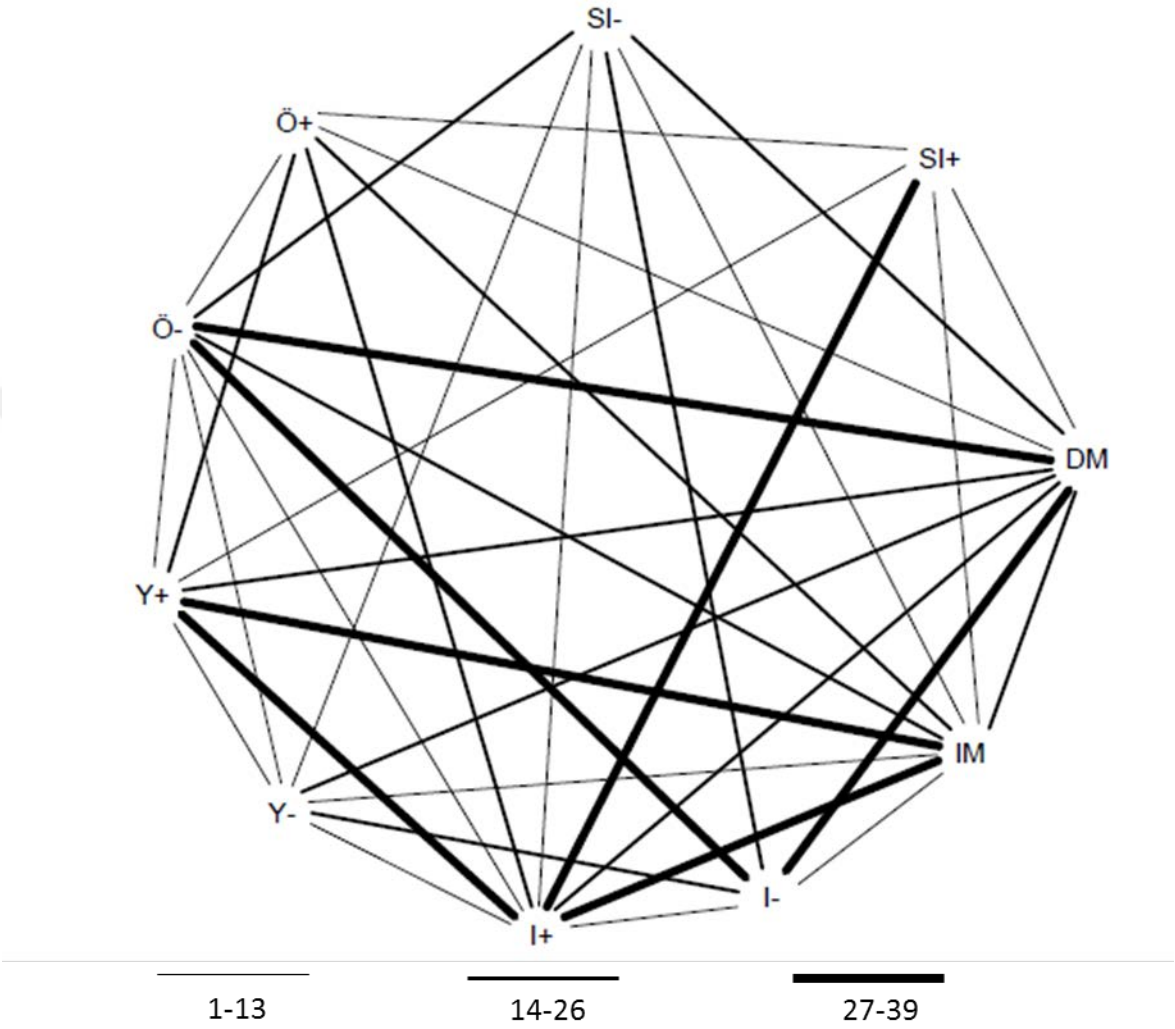
"Pazartesi günü öğretmen bana kızmıştı ve üzüldüm.
Bu olayda kendimi *üzgün* hissettim ve *bi daha olmamasını diledim* düşündüm.
Bu olayda *kızgın olmamasını* isterdim."

[D 19 (1/1)] (Ö-, İ-, DM)

Öğrenci günlüklerine ilişkin tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, öğrenci günlüklerinde Öz-Belirleme Kuramı alanyazını ile uyumlu bir tablo göze çarpmaktadır. İhtiyaç doyumu, olumlu sınıf iklimi ve içsel motivasyonla orta ya da yüksek düzeyde bir ilişki içinde iken ihtiyaç doyumunun sağlanamaması olumsuz sınıf iklimi ve dışsal motivasyonla lişkili görünmektedir. Şekil 5'te, günlüklerden elde edilen boyutların eşdizimsel ilişki gücünü ifade eden sayılar bir grafik üzerinde gösterilmiştir. Grafikte boyutlar arasındaki bağlantının gücü çizgilerin kalınlığı ile temsil edilmiştir. İnce çizgiler zayıf, orta kalınlıkta çizgiler orta düzeyde, kalın çizgiler ise güçlü bir bağlantıya işaret etmektedir. Çizelgede görüldüğü gibi, özerklik algısı yeterlik, ilişkili olma ve içsel motivasyon boyutlarıyla orta düzeyde bağlantılı bulunurken yeterli olma ve ilişkili olma boyutları hem birbiri ile hem de içsel motivasyon ile yüksek düzeyde bağlantılı bulunmuştur. Boyutlar arasındaki bu yapı, tartışma bölümünde geniş biçimde tartışılmıştır.

Şekil 5

Günlüklerden elde edilen boyutların bağlantı örüntüsü



Ö+: Özerklik Pozitif, Ö-: Özerklik Negatif, Y+: Yeterlik Pozitif, Y-: Yeterlik Negatif, İ+: İlişkili Olma Pozitif, İ-: İlişkili Olma Negatif, Sİ+: Sınıf iklimi Pozitif, Sİ-: Sınıf İklimi Negatif, İM: İçsel Motivasyon, DM: Dışsal Motivasyon.

4.2.2. Deney Grubu Öğretmenlerinin, Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Bu kısımda, öğretmenlerle konsültasyon oturumları sona erdikten sonra yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen nitel veriler, araştırmanın temel amacı doğrultusunda çözümlenmiştir. Bu çözümleme sonucunda ulaşılan bulgular, ilgili temalar altında

örgütlenmiş ve araştırmacı günlüklerinden de yararlanılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel bulguları katkı ve öğretme-öğrenme süreci olmak üzere iki temel kategori altında toplanmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen kategoriler, temalar ve kodlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın Etkililiğine İlişkin Kategori, Tema ve Kod İlişkisi

Kategori, Tema ve Kodlar	N
1. KATKI	
1.1. Öğretmene Katkı	
1.1.1. Kavramsal Öğrenme	4
1.1.2. Bilişsel Farkındalık	4
1.1.3. Olumlu Duygular	3
1.1.4. Davranış Değişimi	3
1.1.5. İş Doyumu	3
1.2. Öğrencilere Katkı	
1.2.1. Olumlu Sınıf İklimi	3
1.2.2. Öğrenci Katılımında Artış	3
1.2.3. Öğretmenle İlişkilerde Gelişme	4
1.3. Gereklilik	4
2. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	
2.1. Eğitimin Yürütülüşü	4
2.2. Uygulama Zorlukları	3
2.3. Öneriler	4

,

4.2.2.1.Katkı

Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın sağladığı katkılara ilişkin *öğretmene katkı* ve *öğrencilere katkı* olmak üzere iki tema elde edilmiştir.

4.2.2.1.1. Öğretmene katkı

Eğitim programına katılan öğretmenler, Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın kendilerine *kavramsal öğrenme (n= 4), bilişsel farkındalık (n= 4), olumlu duygular (n= 3), davranış değişimi (n= 3)* ve *iş doyumu (n= 3)* konularında katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Kavramsal öğrenme: Öğretmenler, eğitim sürecinin sonunda Öz-Belirleme Kuramı'na ilişkin temel kavramlar olan *özerklik, yeterlik* ve *ilişkili olma*yı ve bu kavramların eğitim sürecindeki işlevlerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler özerkliği öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetilmesi, onların duygu ve becerilerinin göz önünde bulundurulması şeklinde tanımlamıştır. Bir öğretmenin sözcükleriyle, "[Öğrencinin] Özerk olması, sınıf ortamında kendi duygu ve becerilerine göre hareket etmesidir". [Ö1]

Yeterlik kavramı konusunda öğretmenler, öğrencilerin çeşitli alanlarda farklı düzeylerde başarı gösterebileceklerini, kişisel özelliklerin değerlendirme sürecinde dikkate alınması gerektiğini öğrendiklerini şu tür cümlelerle dile getirmişlerdir:

> "Kendini yeterli hissetmesi…….kişiye göre değişiyor, değişir. Değişmesi de gerekir her öğrencinin yeterliliği farklıdır". [Ö 3]
>
> "…her çocuğun kendine ait, kendi adına bir birey olduğunu; gerçekten farklı olduğunu, öğrendiklerinin, ilgi alanının, yaşadıklarının hepsinin birbirinden farklı olduğunu, doğal olarak onları tekmiş gibi değil gerçekten ayrı ayrı değerlendirmem gerektiğini kavradım, öğrendim." [Ö1]

Bununla birlikte, öğrencilerin yaş özelliklerinin de yeterlikleri konusunda önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. "…yaş olarak bazı şeyleri yapabilecek kapasitede olamayabiliyorlar. Erken yorulabiliyorlar." [Ö4]

Öğretmenler ilişkili olma konusunda ise hem öğretmenlerin öğrencileriyle, hem de öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerine ve bu konuda kendi sorumluluklarına vurgu yapmışlardır. Bir öğretmen [Ö3]: "Sınıf içinde bir uyum olması çok önemli, öğrencilerin birbirleriyle iletişimi çok önemli. Onu yakalayabilmek biraz hem öğrencilerin hem öğretmenin elinde diyebiliyorum. Çoğunlukla öğretmenin elinde diyebilirim." cümlelerini kullanmıştır.

Araştırmacı, kendi araştırma günlüklerinde öğretmenlerin Öz-Belirleme Kuramı kavramlarıyla eğitim programı sırasında tanıştıklarını belirtmiştir. Dönem boyunca konsültasyon oturumları aracılığıyla hem kavramları tekrar ederek hem de sınıf içi uygulamalarını kuramla bağdaştırarak paylaştıkları ve bu yolla kavramlara giderek daha fazla hakim olmaya başladıkları yönünde gözlemlerini not etmiştir.

Bilişsel farkındalık: Öğretmenler, Özerklik Desteği Eğitim Programı ilkeleri doğrultusunda, kendi öğretmenlik davranışlarına, sınıfa ve öğrencilerine bakışlarında ve yaklaşımlarında farklılıkların meydana geldiğini belirtmişlerdir. Bu farklılıkların, *kendi eksikliklerini görme, kendini ve öğrencileri tanıma, değerlendirme, onların farklılıklarını göz önünde bulundurma, öğrencilerden beklentilerini yeniden gözden geçirme* yollarıyla ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, eğitim öncesinde kendilerinde eksiklikler olduğunu fark etmeye başlamalarının, değişim yönündeki en temel kazanımlardan biri olduğu anlaşılmıştır. Bu farkındalığı öğretmenler, eğitime ve öğretime ilişkin davranışlarında değişiklikler yapma yönünde bir itici güç olarak tanımlamışlardır.

> "(…) kendimde eksiklik olduğunu fark ettim en azından her şeyden önce. Yokmuş gibiydi, her şey tammış gibiydi." [Ö1]
>
> "(...) kendimdeki eksikliği de fark edebilmek, en azından bununla kendimi düzeltmeye çalışmak dediğim gibi. Umarım ileriki yıllarda daha farklı bir öğretmen olabilirim." [Ö1]
>
> "(…) benim için bazı şeylere farkındalık yarattı. Bu yoğun işleyişin içinde çocuklarda ya da kendimde farkına varamadığım durumların, daha birazcık detaylara dikkat etmem gerektiğini hissettirdi. O açıdan güzeldi, faydalıydı…"[Ö2]

Bu farkındalık yoluyla öğretmenler, kendi yaklaşımlarını sorgulamaya, öğrencilerine yönelik davranışlarını yeniden ele almaya başladıklarını açıklamışlardır. Bu yolla, öğretimin yanında eğitimin önemini ön planda tutma, öğrencileri kendi çeşitlilikleri olan bireyler olarak görme, kendi hatalarını kabul edebilme ve öğrencilerle ilişkilerini yeniden gözden geçirme açılarından kendilerini değerlendirmeye, sorgulamaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

> "Sizin bize kattığınız, aslında biraz da bizim kendimizi değiştirmemiz yönündeydi. Bu konuda biraz daha biz adım atmaya başladık, kendimizi biraz daha değerlendirdik ve sorgulamayı öğrendik."[Ö1]

> "Başta bulunduğumuz noktayla sonda bulunduğumuz nokta arasında kendimizi tanımamız açısından artı öğrencilerin özerklikte neler elde edebileceklerini bilebilmemiz açısından büyük bir fark yarattı ilk baştan sona kadar." [Ö4]

Öğretmenler, kendilerini sorgulamaya başladıkça, hem kendilerinde hem de öğrencilerine yaklaşımlarında değiştirmeleri gereken kısımlar olduğunu fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu farkındalıklarını öğrencilere yaklaşımlarında daha fazla sağduyu, kararlarını daha hassasiyetle gözden geçirme, daha gerçekçi bir yaklaşımla ele alma gerekliliği gibi düşüncelerle somutlaştırmışlardır.

> "Biz hakikaten burada yoğun çalışıyoruz, akademik olarak. (…) Eğitimle olan kısmını birazcık es geçebiliyorduk. Birazcık daha böyle yaptığım, çocuklarla yaşadığım olaylarda paat durup, tekrar dönüp öğrendiklerimle ilgili, eğitimle ilgili, (…) şöyle yapsam daha farklı olabilir gibi düşüncelere yöneltti beni." [Ö2]

Kuramın temelini oluşturan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma kavramlarının öğrenciler için öneminin farkına vardıklarını anlatan öğretmenler, aynı zamanda bu kavramların eğitim sürecindeki rolüne de vurgu yapmışlardır. Bir öğretmen, özerklik kavramı doğrultusunda öğrencilere daha geniş ve kapsayıcı bir bakış açısıyla yaklaşmanın önemine ilişkin farkındalığını şu cümlelerle dile getirmiştir:

"Çocukların da özerk olması onların da yapılan eğitime daha iyi katılımda bulunmalarını sağlayacaktır. Kısacası hani çocuk merkezli eğitim. Esas amaç budur zaten eğitimde. Çocuğun ortaya alındığı, onun her yönüyle değerlendirildiği, her yönüyle önemsendiği eğitim modelinin daha doğru olduğunu düşünüyorum ben. Sizinle de yaptığımız çalışmalar, bizi bu yöne kanalize etti."[Ö4]

Diğer bir öğretmen, yeterlilik kavramı doğrultusunda edindiği farkındalığı, değerlendirme sırasında öğrencilerin kapasitelerini göz önünde bulundurmanın önemi ile açıklamıştır:

"(…) hepsi her şeyi öğrensin gibi bir isteğim var benim. (Güler.) O yüzden birazcık fazla üstlerine gittiğimin farkındayım, belki o noktada onlar da zorlanıyorlar. Ama hani şunun farkına vardım. Bu çocuk yapamıyorsa yapamıyor. Bunu kabul etmek gerekiyor. (…) yaptığı kadarının onun için yeterli olduğunu hani onun için başarılı olduğunu hissettirmenin gerektiğini anladım." [Ö2]

Bir başka öğretmen ise ilişkili olma kavramı doğrultusunda öğrencilerini daha iyi ve sabırla dinleyerek onlarla daha olumlu ilişkiler kurabileceğini fark ettiğini ifade etmiştir.

"Çocuğu yargılarken hemen değil biraz daha düşünüp, düşündükten sonra yargılamayı kendi adıma söylüyorum, daha iyi yapabilmeyi öğrendim." [Ö1]

Araştırmacı günlükleri incelendiğinde, öğretmenlerin Özerklik Desteği Eğitim Programı ile edindikleri bu yeni bakış açısını dönem boyunca sınıflarında öğrencileriyle iletişimlerinde gözlemledikleri, konsültasyon oturumları süresince deneyimleri doğrultusunda yaklaşımın kendilerinde ve dolayısıyla sınıflarında oluşturduğu etki üzerine tartışmaya devam ettikleri not edilmiştir. Özellikle son konsültasyon oturumunda gerçekleştirilen resim etkinliğinde bu farkındalıkların öğretmenler tarafından daha net ve derli toplu bir şekilde dile getirildiği dikkati çekmiştir.

Olumlu duygular: Özerklik Desteği Eğitim Programı'na katılan öğretmenler, öğrendikleri yeni yaklaşımı sınıf ortamına uygulamanın, kendileri ve öğrencileri için daha olumlu duygularla ilişkisini ifade etmişlerdir. Öğretmenler kendilerini temel olarak *daha sakin, ılımlı* ve *olumlu* olarak tanımlamışlardır. Bu yeni duygu durumlarını öğretmenler öncelikle kendi motivasyonlarının artması ile açıklamışlardır. Öğrencilerine yönelik beklentilerini daha uygun ve gerçekçi hale getirdiklerinde stres düzeylerinin azaldığını, böylece daha rahat hissetmeye başladıklarını ifade etmişlerdir.

> "Artık dediğim gibi, çocukların yapmadıklarında eksik olduklarında kendi motivasyonumu düşürmüyorum. Daha ılımlıyım ve olumluyum. Bu yüzden de çok strese girmiyorum kendi adıma. Daha önce çok stres yaşıyordum. Her şeye yeteyim olsun bitsin… mükemmeliyetçi bir yapım vardı. Hepsi tam olsun tam yapsın. Ama şimdi o kadar değilim. Kendimi törpülemeyi biraz daha öğrendim." [Ö1]

Bir diğer öğretmen, kendi kişilik özelliği olarak adlandırdığı acelecilik nedeniyle öğrencilerin tempolarını gözden kaçırabildiğini fark etmenin ve buna karşı kendini yeniden düzenlemenin, daha sakin kalabilmesine yardımcı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> "…genelde daha sakin olup… Çünkü ben şeydim, yapım böyle aceleciyimdir hemen olsun, bitsin, yapılsın gibiyimdir. O yüzden yapamadığım durumlar oluyor bazen de daha sakinleştirmeye çalışıyorum kendimi. O zamanlarda da işte bunu düşünerek şöyle yapmalıyım, böyle yapmalıyım gibi yönlendiriyorum." [Ö2]

Yine diğer bir öğretmen, yeterlilik kavramını vurgulayarak öğrencilerle iletişiminde onların kapasitelerini göz önünde bulundurmayı öğrenmenin, daha rahat davranabilmesine yardımcı olduğunu anlatmıştır:

> "Çocuktan çoğu şeyi bekliyorum ama çocuğun zaten yeterliliği oraya kadar. Bunun üstüne gidip de ne onun motivasyonunu bozayım ne kendi

motivasyonumu bozayım. Ne diyelim daha relax bir duruma döndüm açıkçası." [Ö4]

***Davranış değişimi*:** Öğretmenler, Özerklik Desteği Eğitim Programı kapsamında ihtiyaç doyumu sağlamaya yönelik olarak özerklik desteği, yapılandırma ve kişiler arası katılım öğelerini sınıf içi davranışlarına yansıttıklarını, bu bağlamda *seçenekler sunma, sorumluluk verme, olumlu-yapıcı geribildirim, öğrenciyi teşvik etme* gibi bazı davranış değişimlerini öğrencileriyle uyguladıklarını ve olumlu sonuçlar aldıklarını dile getirmişlerdir.

Özerklik desteği sağlamak üzere öğretmenler, öğrencilere fırsatlar yarattıklarını, onların isteklerini göz önünde bulundurmaya ve özgürlük alanları yaratmaya çalıştıklarını anlatmışlardır. Bununla birlikte, bu özgürlüğün sınırsız olmadığını anlatan kuralları da onlarla konuşarak yapılandırma sürecini işe koştuklarını ve ortak kararlar almaya başladıklarını, bu yolla daha olumlu bir sınıf iklimi de oluşturduklarını anlatmışlardır.

"Önceden ben daha fazla sınıfa işte 'Şunu şöyle yapın, bunu böyle yapın.' diyordum ama şimdi mesela fırsatlar yaratıyorum. Bir şey yapmamız gerekiyor ama o yapacağımız şey için de çocuklara seçenek sunabiliyorum. 'Bu şekilde mi yapalım bunu, bu şekilde mi yapalım?' gibi ama sonuçta yapacağımız şey aynı noktaya varıyor ama geliş yolu onların istediğine bağlı oluyor." [Ö2]

"Mesela zaman zaman istedikleri arkadaşlarıyla birlikte oturmalarına izin verdim. Daha önce yapmıyordum çünkü çok fazla konuşuyorlardı dersi bozuyorlardı. Ama "size güveniyorum, istediğiniz arkadaşlarınızla oturabilirsiniz, ama gerekli kuralları da uygulayabileceğinize inanıyorum ve güveniyorum" gibi cümlelerle başladım. Daha önce "yapmazsanız yeriniz.. bi daha olmaz.." filan böyle asma kesme oluyodu, ama şimdi daha sakin ve sabırlı bir şekilde yaklaştım ve bunun çözümünü aldım."[Ö1]

Öğretmenler, öğrencilerinin yeterlilik algılarını destekleyebilmek amacıyla çeşitli alanlarda onları teşvik ettiklerini, daha yapıcı geribildirimler vermeye başladıklarını, bu yolla onların da daha fazla cesaretlendiğini görmeye başladıklarını anlatmışlardır. Bir öğretmen bu süreci şu şekilde aktarmıştır:

> "Akademik anlamda aşağıda olan öğrencim çok var. Hissettirmemeye çalışıyorum. Başaramadıkları, yapamadıkları durumlar oluyor. Öyle durumlarda işte yapabildikleri kadarını hani ne kadarını doğru yaptıysa onu yakalamaya çalışıyorum. Hani 'Evet bu doğru ama eklememiz gereken de bir şey var, burada bu eksikler var.' gibi. O konuda öyle bir süreç yürütüyorum yani kendim." [Ö2]

Diğer bir öğretmen ise öğrencilerine verdiği desteği ve aldığı sonuçları sınıfta yaşadığı örneklerle açıklamıştır:

> "Bana geçen yıl gelen bir öğrencim vardı. Birinci sınıf seviyesiydi, durumu çok kötüydü. Sizinle de paylaştım mı bilmiyorum. Sınavlarımızda diyelim 38 yanlış çıkartıyor, 80 soruda. Oo çok güzel, ben hiçbir zaman sınav kâğıtlarına -bakın bunu da sizden öğrendim- daha önce de yapıyordum ama öğrendim de, şu kadar 5 yanlışın var demem. Doğru sayısını yazarım. Bu çok güzel bir şeydir. 38 yanlış demem bazen çocuk bana döner. Öbür sınavda 28'e indi bu. Ya derler ki 'iki basamaklı sayılara çıkmadım 9 yanlışta kaldım.''Oleey 9!' Ama bunu biz kendi aramızda hallediyoruz yanlışlar olabileceğini, büyüklerin de yanlış yapabileceğini, öğretmenlerin de yanlış yapabileceğini. Bazen tahtada yanlış toplamada 3 yazacağıma 4 yazarım özellikle. Oo bak ben de yanlış yapabildim veya özellikle bir şey yazarım yanlış kalemle. 'Ayy çok özür diliyorum yanlış yaptım.' Hani özür de diliyorum öğrencilerimden." [Ö3]

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere, öğretmenlerin davranış değişiklikleri genel olarak öğrencileriyle kurdukları iletişim biçiminin değişmesi yoluyla ortaya çıkmıştır. Öğretmen-öğrenci iletişiminin eğitim sürecindeki rolüne odaklanan öğretmenler, bu iletişimin niteliği arttığında öğrencileriyle ilişkilerinde önemli düzeyde ilerleme sağladıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile başlayan ilerlemenin öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi de olumlu etkilediğini

eklemişlerdir. Öğretmenlerden biri, kişiler arası katılımın önemini ifade eden şu yaşantısını paylaşmıştır:

> "Karşınızdakini dinleyip anladığınızda hakikaten hani birçok şey daha olumlu yönde ilerliyor. Az önce ben mesela bir olay yaşadım. İki öğrenci işte birbiri arasında şakalaşıyorlar, sonra o şaka fiziksel olarak birbirlerine şiddet uygulamaya geçiyor falan. Hâlbuki hani normalde ilk düşündüğümde biliyorum ki o çocuk her zaman vurur, her zaman küfreder. (Güler) Hani böyle bir etiketi var bu çocuğun. Normalde bir şey olduğunda o yapar diye düşünürdüm. Ama dinlediğimde şimdi gittim dinledim, konuştum falan. Hâlbuki onu kızdıran karşıdaki. O kızdırdığı için o davranışı yapıyor. Ha yaptığı doğru mu tabii ki de yanlış. Ama eğer ki dedim öfkeleniyorsan, sinirleniyorsan sen de öfkeni konuşarak anlaş arkadaşınla gibi daha sakinleşti. İkisini de dinlediğim için ikisi de mutlu oldular. Onun farkına vardım. Ve sorun çözüldü. Sorun hani ceza da almadılar. Normalde ya teneffüse çıkmazlardı ya da başka bir şey olurdu. Daha olumlu ilerledi yani." [Ö2]

> "…daha dinlemeye çalışıyorum karşımdaki öğrencilerimi daha sakin davranmaya çalışıyorum. Hepsinin hani yaptıklarının sebebinin ne olabileceğini arkasındaki sebepleri o yaptığı davranışın sebeplerini anlayıp dinlemeye çalışıyorum. İkisi arasında veya üçü arasında ne yaşandıysa sorun ortak bir nokta bulmaya çalışıyorum. Birbirlerine iyi davranmaları konusunda yönlendirmelerde bulunuyorum. Yine de yapıyordum bunları ama biraz daha serttim bu konuda. Biraz daha yumuşadım diye düşünüyorum." [Ö2]

Öğretmenlerin konsültasyon oturumlarında dile getirdikleri bazı davranış değişimleri üzerine dönem boyunca konuşulduğu ve bu değişimlerin sonuçları üzerinde araştırmacı ve öğretmenlerin birlikte tartıştıkları, değişimlerin nasıl kalıcı hale getirilebileceği üzerine hep birlikte fikir yürütüldüğü, araştırmacı günlüklerinde sıkça ifade edilmiştir.

İş doyumu: Öğretmenler müfredatın yoğunluğu ve okul kuralları doğrultusunda hareket alanının darlığı gibi nedenlerle zaman zaman öğrenci katılımını sağlamakta zorlanma, aşırı çaba harcayarak fazlaca yorulma ve tüm bunlara bağlı olarak mesleki açıdan sağladıkları doyumda azalma yaşayabildiklerini ifade etmişlerdir (n=4). Özerklik Desteği Eğitim Programı ilkeleri doğrultusunda kendilerinde ve öğrencilerinde fark ettikleri değişimin iş yaşamlarına etkisini ise; *daha huzurlu olma, daha az yıpranma, motivasyonun yükselmesi* ve *uygulamaya isteklilik,* dolayısıyla *iş yaşamında daha verimli olma* biçiminde dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin şu ifadeleri, kendi yaşadıklarını özetler niteliktedir:

> "Dediğim gibi eğitime girdiğimizde çok ayrı şeyler yapamıyoruz okul kuralları gereğince, ama yine de ufak ufak onların farklılıklarını fark edersem ve daha küçük şeylerle onlara ulaşmayı başarırsam eminim daha huzurlu bir sene geçireceğimi düşünüyorum. Ben de yıpranmayacağım, bu da çok önemli, çünkü ben yıprandığımda başım ağrır, eklem yerlerim ağrır, neden bu; sinir. Her şeyin iyi olmasıyla ilgili ama gerçekten gerek yok yani mutlu ve pozitif olmak her şeye bedel. Ne onlar yıpransın ne ben yıpranayım." [Ö1]

> "Kendi motivasyonumu da fark ettim. Genelde hep düşükmüş bunu hissettim. Benim yükseliyorsa çocuklarınki de yükseliyor (Gülümser) bunu fark ettim." [Ö2]

> "Daha bir güçlü bir şekilde girdik diyebilirim sınıfta. Sizden öğrendiklerimizi uygulamak istedik öğrencilerimize bizim için benim için daha iyi oldu." [Ö3]

4.2.2.1.2. Öğrencilere Katkı

Öğretmenler, Özerklik Desteği Eğitim Programı kapsamında aldıkları eğitimin öğrencilere yansıyan kısmını *olumlu sınıf iklimi (n= 3), öğrenci katılımında artış (n= 3)* ve *öğretmenle ilişkilerde gelişme (n= 4)* başlıkları altında değerlendirmişlerdir.

Olumlu Sınıf İklimi: Öğretmenler kendi bakış açıları ve davranışlarında gerçekleşen değişim doğrultusunda öğrencileriyle kurdukları ilişkilerin niteliğinin arttığını, bu durumun olumlu etkilerinin sınıf ikliminde de görüldüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenler, meydana geldiğini düşündükleri bu olumlu değişimleri, *daha az korku, daha sıcak bir ortam, daha yüksek öğrenci motivasyonu* ve *özgüven artışı* biçimlerinde gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, kendi kişisel deneyimini şu cümlelerle aktarmıştır:

> "Geçen yılki davranışlarımda ben şeydim hani… çocuklara sevgiyle yaklaşıyorsun da bi yandan da baya çekinilen bir öğretmen modeli vardı yani daha bunları hep birilerinden de duyarım çok seviyorlar hem de çekiniyorlar modeli. Bu aslında biraz rahatsız eder beni, ediyordu da.
> Tamam evet sevgi olacak ama çok korkmalarına da gerek yok. Öyle bir obje, öyle bir model olmaktan üzüntü duyuyordum. Şimdi, daha böyle esprili ders geçiyor, daha gülüyoruz daha eğleniyoruz birlikte. Kendi adıma ben espri yapıyorum onlar da büyüdüğü için espri yapabiliyorlar, daha böyle şey oldu ortam daha sıcak oldu. Yani her şey akademik başarı değil. Bunu daha iyi anlıyor insan. Onların mutlu olması, iyi bir birey olması ve buradan umarım mutlu ayrılmaları benim için daha önemli olacak. İyi bir öğretmen olarak hatırlanmak."[Ö1]

Sınıf ikliminin çift yönlü etkisine dikkati çeken öğretmenler, oluşan bu olumlu ortamın, kendi öğretmenlik rolleri açısından da kolaylaştırıcı yanından söz etmişlerdir:

> "Daha iyi daha sağlıklı iklim. Hani şöyle bir şey var mesela beni daha iyi dinlemeye başladıklarını düşünüyorum. Öyle bir nokta var. Önceden bir şey anlatmak daha zorken şimdi birazcık daha kolay." [Ö2]

> "(…) sınıfta bir bütünlük sağlama açısından, çocuklara hitap açısından, bir olayı birlikte yapma açısından olumluydu bunlar." [Ö3]

***Öğrenci katılımında artış*:** Öğretmenler, kendi yaklaşımlarının daha fazla yapıcı ve cesaret verici hale gelmesine paralel olarak öğrencilerinin de *yanlış yapmaktan daha az korkmaya,* bu doğrultuda da *derste daha fazla söz almaya* başladıkları yönündeki gözlemlerini dile getirmişlerdir. Kendi bakış açılarındaki değişimle birlikte öğrencilerde oluşan değişimi, öğretmenler şu cümlelerle ifade etmiştir:

> "Tabi işte aynı şekilde bu böyle olunca, derse katılım da bu oranda değişiyor. Şunu söylüyorsunuz artık: bilmek önemli değil ama kendinle ilgili bir cümle kurmak benim için daha önemli. Sizin fikriniz, düşünceniz, onayınız önemli. Tabi onlar da söyledikleri saçma değil, olmaz öğretmenime karşı diye, demek ki daha derse katılım artıyor."[Ö1]

> "Özgüvenleri yükseldi, kendine güvenleri yükseldi. Yanlış bile olsa soruyu cevapladılar. Bunlar olumlu dönüşlerdi." [Ö3]

Diğer bir öğretmen, bu değişimin iletişim kurmakta zorlanan öğrencilerde de olumlu etkiler oluşturduğuna değinmiştir:

> "Bazı çocuklar çok kapalı oluyor. Değiştirmek çok zor oluyor. Bazı öğrenciler benim birinci sınıftan bu yana bir arpa boyu yol gittiğimiz öğrenciler var hani kendimizin de yaptığı kadarıyla genelde daha iyiydi diye düşünüyorum, olumlu anlamda ilerlediğini düşünüyorum." [Ö2]

Öğretmenle ilişkilerde gelişme: Öğretmenler, eğitim programı doğrultusunda öğrencileriyle kurdukları iletişimde meydana gelen değişimin, öğrencilerdeki yansımasını *öğretmene bağlılıkta artma* ve *öğretmenle daha doğrudan, daha yoğun iletişim kurma* şekillerinde gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, kendinde gözlemlediği davranış değişimiyle birlikte öğrencilerinde de gözlemlediği değişimi şu cümlelerle aktarmıştır:

> "Mesela çok baskın olmayan öğrenciler var daha içekapanık daha konuşamayan öğrenciler… doğal olarak onlar benim karşıma daha tutuk geliyorlar. Ödevini yapmadığında ya anne arıyordur ya binbir sıkıntıyla… hani dedim ya ben bu

konuda çok titizim diye… ama şimdi bakıyorum, kendi başına gelip "ben ödevimi yapmadım ama teneffüste yapacağım… şu oldu ama bunun sebebi bu… yapamadım, evde unuttum kitabımı, ya da burda unutmuşum..." gibi bakıyorum açılım oluyor. Bu da benim hoşuma gidiyor yani, neden daha önce böyle bir şey yapmamışım ki çocuk bu kadar kasılmış ve şey olmuş karşımda diye." [Ö1]

Diğer bir öğretmen, öğrencileriyle aralarında oluşan yakınlaşmayı şu şekilde dile getirmiştir:

"Daha fazla sohbet etmeye çalışıyorum. Mesela özel yaşantılarıyla ilgili gelip birçok şey anlatıyorlar. Onları daha fazla dinlemeye çalışıyorum, daha fazla sohbet etmeye çalışıyorum. Yemeklerde işte teneffüslerde geliyorlar, bir şeyler anlatıyorlar falan. Onları daha fazla dinlemeye çalışıyorum." [Ö2]

Bir başka öğretmen ise karşılıklı ve nitelikli iletişimin öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerindeki olumlu etkisini şu cümlelerle ifade etmiştir:

"Sınıf içinde her çocuğa söz hakkı vermeye, onları daha iyi dinlemeye, onlara dokunarak yaklaşmaya, sevgiyle yaklaşmaya önem verdik. Konuştuklarımızı onlara dinletmek, onlar konuşurken bizim dinlememizin çok önemli olduğunu öğrencilerimize de vurguladık. Sonuna kadar dinledik, sonuna kadar da bizi dinlemelerini istedik. Güzeldi." [Ö3]

4.2.2.1.3. Gereklilik

Çalışmaya katılan öğretmenlerin genel görüşü, *bu eğitim programının yararlı ve gerekli olduğu (n=4)* yönündedir. Öğretmenler eğitimin *öğretmenler göreve başlamadan önce; öğretmen eğitimi sırasında* verilmesinin ve *kapsamının genişletilerek okul idaresi, veliler ve öğrencileri de kapsamasının* daha yararlı olacağı yönünde görüş bildirmiştir.

"…adaylara vermek daha güzel. Başlamadan bilerek gitmek daha güzel. Daha bence amacına ulaşır… diye düşünüyorum. Çünkü hiçbir şey bilmeden başlıyorsunuz gerçekten okulda gördüğünüz eğitimle öğretmenlik çok farklı şeyler. Çalışmaya başladıktan sonra tecrübe edindikçe yıllar geçtikçe tabi siz de olgunlaşıyorsunuz. İlerliyorsunuz. En baştan bilmek tabi daha keyifli olur." [Ö1]

"Öğretmen olacak öğretmen adayları, yeni öğretmenler hatta anne babalara bile verilmesi gerekiyor, içeriği belki değiştirilerek bilmiyorum. Eğitim çünkü ailede başlıyor. Kesinlikle anne babalara bile verilmesi gerekiyor diye düşünüyorum." [Ö2]

"İlk aşamada. İlk öğretmen olduğu zaman verilse… Öğretmen eğitimini alırken de verilmeli." [Ö3]

"İki ayaklı gibi gördüm ben öğretmen ve öğrenci gibi. Üçüncü bir ayak olması gerekiyor. Yani ebeveynlerin de bir özerklik eğitimi almaları gerekiyor. Biz sadece uygulayıcı olarak öğretmen ve öğrenci olduğumuz için belki biz böyle değerlendirdik ama bendeki oluşan kanaat üçüncü bir ayağının da olması gerekiyor özerklik eğitiminin. O da çevre işte anne, baba bunların olması gerekiyor. Artı okul yönetimi. [Ö4]

4.2.2.2. Öğretme-Öğrenme Süreci

Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın öğretme-öğrenme süreci, *eğitim programının yürütülüşü, uygulama zorlukları* ve *eğitim programının iyileştirilmesi yönünde öneriler* olmak üzere üç tema altında incelenmiştir.

4.2.2.2.1. Eğitimin Programı'nın yürütülüşü

Öğretmenler, eğitim programının içeriğinden ve yürütülüş biçiminden genel olarak memnun olduklarını (*n*=4) belirtmişlerdir. Öğretmenler *içeriği yararlı bulduklarını, etkinliklerden keyif aldıklarını, aktif olarak katıldıkları etkinlikleri ve paylaşımları daha yararlı ve kalıcı bulduklarını, birbirlerinden öğrenme şansı bulduklarını, geribildirimlerden yararlandıklarını* ifade etmişlerdir.

"On beş günde bir olması, üç günlük bir ön toplantı yapılması, oturumları iki haftada bir yapmamız bizim için yani süreç için güzel bir şeydi…. Süreç içerisinde sizin bireysel olarak bize katkılarınız bizden aldıklarınızı tekrar bir harmanlayıp bize sunmanız güzeldi." [Ö4]

"Etkinlikler güzeldi, paylaşımlar güzeldi. Dört arkadaş olmamız iyiydi. Çünkü birbirimizin düşüncelerini birbirimizin fikirlerini alabildik, unuttuklarımızı anımsayabildik gibi geldi bana." [Ö3]

"Hepsi aslında bir bütündü ve birbirini tamamladı diye düşünüyorum. Bu güzeldi bu sıkıcıydı diye bir ayrıştırma yapmama gerek yok, hepsi bir bütündü aslına bakıldığında birbirini bağlayan. Bir araya geldiklerinde güzel bir parça oldu." [Ö1]

"…ideal sınıfı çizmiştik. Sadece etkinlikler değil sohbetlerin de faydası oldu. Mesela hani ben bir şeyler yapmaya çalışıyorum kendi sınıfımla kendimle alakalı ama mesela diğer arkadaşlarımdan da onların da yaşadıkları deneyimleri de orada dinlediğim zaman onlardan da faydalandım. Onlar da iyiydi." [Ö2]

Sürecin ilerleyiş biçimine ilişkin öğretmenler genel olarak memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

"Her oturum farklı bir şeyi ortaya çıkardı. Farklı bir ekip çalışması yaptık. Bir etkileşim oldu. Arkadaşlarımızın sunduğu örnekler, geçen haftalardan yola çıkarak verdikleri veya işte olmasını düşündükleri bir şekilde anlattıklarıyla kat kat üstüne koyarak ilerledik." [Ö4]

Çeşitli etkinliklerden keyif aldıklarını belirtmelerinin yanı sıra, öğretmenlerin görüşmeler sırasında en kolay hatırladıkları etkinlik, son oturumda yapılan resim tamamlama etkinliği olmuştur (*n*=4). Bu etkinliğin daha çok hatırlanması hem son etkinlik oluşu ile hem öğrencilerin aktif katılımına dayanmasıyla hem de oldukça kapsayıcı ve tüm süreci özetleyen bir etkinlik olmasıyla ilişkilendirilmiştir.

> "En son yaptığımız etkinlikti mesela. O dört arkadaşımıza bir anda o eğitimde neler kazandırdığını anlatan resim olayı gerçekten çok güzeldi. Ben bu etkinlikten gerçekten çok etkilendim." [Ö4]

> "Eğitim çok güzeldi. Birlikte geçirdiğimiz zamanlar çok güzeldi. Yaptığınız etkinliklerde zaman zaman eskiye döndük. Zaman zaman çocuklarımıza nasıl davranmamız gerektiğini nerede daha iyi yapabilirizi öğrendik." [Ö3]

Öğretmenler (n=3), etkinliklerde aktif rol almanın daha keyifli ve verimli öğrenme sağladığına vurgu yapmışlardır.

> "Bizim etkin olduğumuz oturumlar daha keyifli geçti. Mesela en son yaptığımız geçen haftaki resim tamamlama çok keyifliydi. Hani biz de çocuklar gibiyiz, etkin olduğumuzda, işin içinde olduğumuzda daha bir keyif alıyorsunuz ama çok düz olduğunda hepimiz aynı şekilde biz de aynı şekilde ders anlattığımızda çocuklar da sıkılıyorlar yine bizim için de geçerli o. Ama yine de biz işin içinde olduğumuzda daha çok keyif aldık. Her adımı tabi ki güzeldi, keyifliydi, ama bizim için işin içinde olmamız daha da ayrı bir güzellikti." [Ö1]

> "Eğitimleriniz güzeldi. Sizin anlatımlarınız, örnekleriniz, bize uygulattığınız, her şey güzeldi. Oyunla çevirdiğiniz halka olup oynadığımız, birbirimize söylediğimiz, tekrar geri dönüp bu taraftan başladığımız güzeldi, güzeldi." [Ö3]

Araştırmacı günlüklerinde öğretmenlerin aktif rol aldıkları etkinliklerde daha etkili öğrendikleri eğitimin ikinci gününde özel olarak not edilmiştir. Eğitimin kuramsal

kısmı anlatılırken öğretmenlerden öğrenciler gibi sıra düzeninde oturmaları istenmiştir. Bu düzende oturup eğitimi dinleyen öğretmenlerin zaman zaman ilgilerinin dağılabildiği gözlemlenmiş, bu duruma ilişkin öğretmenlere geribildirim verilmiş, öğrencilerin dikkatlerinin de bu şekilde daha kolay dağılabildiğine ilişkin farkındalık kazanmalarının sağlanması amaçlanmıştır.

4.2.2.2.2. Uygulama zorlukları

Öğretmenler, eğitimin öğelerini kendi sınıflarında öğrencileriyle uygulama konusunda yaşadıkları bazı zorluklardan *(n= 3)* söz etmişlerdir. Bu zorlukların başında *şubeler arası denge, müfredatın yoğunluğu* ve *velilerin bu eğitimi almayışı* gelmiştir.

Hem konsültasyon oturumlarında hem de bireysel görüşmelerde öğretmenler, sistemin güçlüklerinin uygulamayı zorlaştırdığından söz etmişlerdir. Müfredatı yetiştirme kaygısının sınırlayıcı etkisini bir öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

> "Yani müfredatımız çok ders sayımız az. Bütün öğretmen arkadaşlarım dile getirdi bunu. Daha bir serbest kalsak daha bir sayfalara kitaplara bağımlı kalmadan ders işlesek daha güzel olur diyorum ben. Biz o kitabın o sayfasını, o kitabın o sayfasını, o kitabın o sayfasını yapmak hoş olmuyor gibi geliyor bana. Yani kendimizi nasıl hissediyoruz, kısıtlanmış hissediyoruz." [Ö3]

Diğer bir öğretmen, okulun eğitim ilkeleri nedeniyle sekiz şubede de aynı etkinliklerin yapılması zorunluluğuna dikkati çekmiştir:

> "…farkına varıyorsunuz ama bunu uygulayamıyorsunuz ve bu şey oluyor; biraz daha insanı sıkmak zorunda kalıyor. Bu yüzden hep aynı şeye geliyor, biz sekiz şubeyiz ve hepimizde aynı şeylerin yapılması söz konusu oluyor. Bazı yerlerde sahiden farkına varıyorsunuz hani dillendiriyorsunuz da bunu, ama işte diyor ki idarecimiz "hayır bu böyle değil böyle" diyince yapamamak tabi üzüntü veriyor." [Ö1]

Son olarak, eğitimin yalnızca öğretmenlere yönelik olmasının bütüncül bir değerlendirmede eksik kaldığı vurgulanmıştır:

> "Şimdi biz özerklik eğitimini burada alıyoruz. Ama karşımızdaki diğer kitle, hem öğrenci kitlesi hem veli kitlesi bunlar bihaber. Yani çocuğunu tanımıyor. Özellikle veli, veli ayağı çok önemli." [Ö4]

4.2.2.2.3. Öneriler

Öğretmenlerin, eğitimin etkisinin arttırılabilmesi yönündeki önerileri, eğitimin kapsamının genişletilerek öğrenci, veli ve okul idaresine de verilmesi yönünde olmuştur. Bir diğer öneri ise eğitim verilirken daha günlük; daha az akademik bir dil kullanılması yönünde sunulmuştur.

Öğretmenler (n = 3), Özerklik Desteği Eğitim Programı kapsamının genişletilerek doğrudan çocuklara yönelik uygulamalar da yapılmasının daha etkili olabileceği yönünde görüş bildirmiştir:

> "Çocuklarla da, çocuklara da bir uygulama yaptırılabilir mi bir şey seçilip. Amacına ulaşması için çocuklar için. Gerçi şey yaptık, mektup olayını yaptık ama daha somut bir şey de olabilir. Ama illa ki biz işin içinde olalım. Dediğim gibi sohbet ortamı da güzel ama bir etkinlikle bunu tamamlamak, gözle görülür bir şey olması bence daha keyifli hale getirir." [Ö1]

> "Belki öğrenciye direk uygulamalar olabilir, sizin yapabileceğiniz daha farklı. Ne yapabilirsiniz, Çok da bilemiyorum hani şunu yapın diyemeyeceğim ama bizim yaklaşımımızla sizin yaklaşımınız çok daha farklıdır hani uygulayan kişi. Siz direk onlarla belki konuşmalar da yapabilirsiniz." [Ö2]

Bir öğretmen, eğitim programı kapsamında kullanılan dilin daha az akademik olmasının anlaşılırlığı ve dolayısıyla etkiyi arttıracağı yönünde görüş bildirmiştir:

> "Ekleme, değiştirmesi gereken benim dediğim gibi anlatırsanız çocuk gibi düşünün arkadaşlar, çocuğun yerine kendinizi koyun. Biraz daha duygusal

ifadeler kullanırsanız, bilimsel değil de empati kurun gibi… Belki hani bu daha siz bilimsel eğitim veriyorsunuz." [Ö3]

Hem konsültasyon oturumlarında hem de öğretmen görüşmelerinde en sık dile getirilen öneri ise eğitimin kapsamının velileri ve okul idaresini de içine alacak şekilde genişletilmesi yönünde olmuştur:

> "Okul yönetimine de çok önem veriyorum. Onların da özerkliğe bakış açıları çok önemli. Mesela bazı okullar farklı yöntemler uyguluyormuş, orada başarı daha çok olması gerekir diye düşünüyorum. Tabii onlar da belki bu eğitimi almadılar da başka bir eğitim aldılar. Özerklik eğitimini bizim öğretmen, öğrencilerin bilmesi gerektiği kadar çevrenin işte anne babanın ve okul yönetiminin uygulamaya geçmesi gerekir diye düşünüyorum." [Ö4]

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

5.1. Tartışma ve Yorum

Bu bölümde, Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın etkililiğine ilişkin elde edilen nicel ve nitel bulgular ilgili alanyazın ışığında bütünleştirilerek, denence ve alt problemler temelinde tartışılmıştır.

Bu araştırma kapsamında, Öz-Belirleme Kuramı ilkeleri doğrultusunda sınıf öğretmenlerine yönelik geliştirilen Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon ve algılanan özerklik desteği düzeylerine etkisinin araştırılması, öğrencilerin süreçteki psikolojik ihtiyaçları ve ihtiyaç doyumlarının incelenmesi ve bu eğitim programının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

Özerklik Desteği Eğitim Programları, etkililiği birçok çalışma ile kanıtlanmış programlardır. Çeşitli yaş grubu ve eğitim düzeylerinde (Aelterman ve diğ., 2016; Hayenga ve Corpus, 2010; Ratelle ve diğ., 2007; Vansteenkiste ve diğ., 2009) ve kültürlerde (DeMeyer ve diğ., 2014; Leptokaridou ve diğ., 2014; Reeve ve Cheon, 2016) gerçekleştirilen birçok araştırma ile bu etkililiğe ilişkin görgül kanıtlar elde edilmiş ve bu etkilerin belli süreler sonrasında alınan takip ölçümlerinde (Cheon ve Reeve, 2013; Reeve ve diğ., 2004) de sürdüğü görülmüştür. Bu programlar öğretmenlere, kendi kendilerine sağlayamayacakları bir profesyonel gelişim fırsatı sağlamıştır. Yalnızca öğretmenlerin benimsediği motivasyon tarzları üzerinde olumlu bir değişim yaratmakla kalmamış, aynı zamanda öğrenciler için motivasyon ve katılıma ilişkin önemli kazanımlar sağlamıştır (Cheon ve Reeve, 2015). Bu araştırmada, sözü edilen eğitim programlarından yararlanılarak, sınıf öğretmenlerine yönelik bir özerklik desteği eğitim programı geliştirilmiştir. Bu programın etkililiğinin ülkemiz koşullarında

sağlanıp sağlanamayacağının anlaşılabilmesi amacıyla bir karma desen tasarlanmış; hem öğrencilerden tekrarlı ölçümle 4 aşamalı nicel veri toplanmış, hem de eğitim programı ve konsültasyon oturumlarını içeren tüm süreç takip edilerek uygulama sonunda bireysel görüşme yoluyla deney grubu öğretmenlerinin bu uygulamanın etkililiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bunlara ek olarak, öğrencilerin ihtiyaç doyumlarına ilişkin birinci ağızdan bilgi edinilebilmesi amacıyla uygulama süresince öğrenci günlükleri toplanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, tüm süreci kapsayan zengin bir veri seti ile çalışıldığı görülmektedir.

Elde edilen veri setinin analizi sonucunda, bir kısmı alanyazınla uyumlu, bir kısmı ise uyumsuz olan çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilere dört aşama halinde uygulanan Motivasyon Ölçeği ve Öğrenme İklimi Ölçeği üzerinde yapılan tekrarlı ölçümler için varyans analizlerinde, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Öğretmenlerle süreç sonunda yapılan bireysel görüşmelerde ise eğitim programının etkililiğine ve ne şekilde daha etkili hale gelebileceğine ilişkin önemli veriler elde edilmiştir. Bu kısımda, denencelerle ilgili nicel bulgular nitel bulgularla bütünleştirilmiş, denencelerle doğrudan ilgili olmayan alt problemlere ilişkin nitel bulgular ayrıca verilmiştir. Nicel ve nitel bulguların tümü sunulduktan sonra tüm bulgular bir arada değerlendirilmiştir.

5.1.1. Nicel Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Bu araştırmada öğrencilerden toplanan motivasyon puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında yıl boyunca istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark oluşmadığını göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin motivasyon puanlarının dört ölçümde de kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklılaşmaması, alanyazındaki araştırma bulguları ile uyumsuz görünmektedir. Benzer bir desenle gerçekleştirilen çalışmalarda, çeşitli eğitim düzeylerinde öğrencilerin motivasyon puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştür (Cheon ve diğ., 2014; deCharms, 1976; Jang, Kim ve Reeve, 2012). Bu araştırmada nicel ölçümler açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde fark elde edilmemiş olmasına hem deneyin tasarımı hem de

öğretmenlere ve öğrencilere ilişkin değişkenlerle ilgili açıklamalar getirmek mümkündür. Tasarıma ilişkin farklar şu şekilde özetlenebilir: Bu araştırmada, diğer bazı araştırmalardan (Barch, 2006; Reeve, 1998) farklı olarak gerçek sınıf ortamında ve bütün bir dönemi kapsayan bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca diğer birçok araştırmadan farklı olarak bu araştırmanın hedef kitlesi branş öğretmenleri değil, öğrencilerin tüm derslerinde birarada oldukları sınıf öğretmenleridir. Bu durum eğitim programının etki alanını genişletmiş olmakla birlikte, ölçümler bu geniş etki alanını karşılayacak düzeyde geniş kapsamlı değildir. Araştırma gerçek sınıf ortamında ve bütün bir dönemi kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiş olduğu için, öğrencilerde çeşitli açılardan değişim gerçekleşip gerçekleşmediğinin ölçülebilmesi konusunda ölçeklerin sınırlı kalmış olması olasıdır. Diğer yandan, öğrencilerden üçer ay arayla toplamda dört kez olmak üzere tekrarlı ölçüm alınmış olması da zengin bir boylamsal veri sağlamış olmakla birlikte, öğrencilerde hatırlama etkisine ve sıkılmaya neden olmuş olabilir.

Öğrencilerden elde edilen verilerle öğretmenlerden elde edilen verilerin bir arada ele alınması, araştırma bulgularının daha sağlıklı değerlendirilebilmesini sağlayacaktır.

5.1.1.1. Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Bu araştırma kapsamında öğrencilerden elde edilen motivasyon puanları değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunda ölçümler arasında benzer bir değişim örüntüsü gözlemlenmiştir. Öğretmenlere verilen eğitim, gruplar arasında motivasyon açısından fark yaratmamış olsa da, bu bulgu öğrenci motivasyonunun yıl içinde nasıl bir değişim gösterebildiğine ilişkin önemli bir veri olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin motivasyon puanlarının, eğitim öğretim yılının başında ve sonunda yüksek iken, yıl ortasında belirgin biçimde düştüğü görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin öğretim yılı ortasında kendilerini yorgun hissetmeleri, öğretim yılının başında ve sonunda ise tatil etkisiyle daha motive olmalarıyla ilişkili olabilir. Motivasyonun yıl içinde gösterdiği değişime ilişkin olarak alanyazında çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Birçok araştırma (Carreira, 2011; deCharms, 1981; Gottfried ve diğ., 2001; Gottfried ve diğ., 2007; Harter, 1981; Ryan ve diğ., 1985), öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yıllar içinde düşüş gösterdiğine işaret etmektedir. Corpus, McClintic-Gilbert ve Hayenga (2009)

tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin yıl içinde motivasyonel eğilimlerinde sonbahardan ilkbahara doğru hem iç hem de dışsal motivasyonda azalma olduğu görülmüştür. Diğer bazı araştırmalar ise (Skinner ve Belmont, 1993; Jang ve diğ., 2016), öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yıl içinde, öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteği düzeyine bağlı olarak değişim gösterdiğini ifade etmektedir.

Lepper ve diğerleri (2005), çocukların büyürken öğrenme sürecine olan ilgilerinin azalmasına ek olarak, Amerikan okul sistemlerinin de bu durumu telafi etmeye yönelik bir girişiminin olmayışına dikkati çekmektedir. Bu durum ne yazık ki, ülkemizdeki eğitim sisteminde de benzer şekilde işlemekte, dışsal motivasyon odaklı, sınava (ödül-ceza) dayalı sistem öğrencilerin önceliğini öğrenme olmaktan çıkararak iyi not almaya doğru kaydırmaktadır. Bu durum kültürel açıdan değerlendirildiğinde, öğrencilerin ilişkili olma ihtiyaçlarına doyum sağlayabilmek amacıyla "diğerlerini memnun etme" yönündeki çabaları göz önünde bulundurulmalıdır. Toplulukçu kültürlerde grup amaçları bireysel amaçlardan daha önce gelmekte, bireylerin davranışları grubun istekleri ve normları tarafından belirlenmektedir (Triandis, Mccusker, Hui, 1990). Bu durumda, "diğerlerini (öğretmen, anne-baba vb.) memnun etme" amacının ortaya çıkardığı dışsal ve içe alınmış dışsal motivasyon, içsel motivasyonun önüne geçebilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, Özerklik Desteği Eğitim Programı ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin özerkliğini destekleyerek içsel motivasyonlarını ortaya çıkarmalarının gerekliliği net bir şekilde görülebilmektedir. Bu gereklilik hem öğrenci günlüklerinden hem de öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerden anlaşılabilir.

Öğrenci günlüklerinin analizi sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde, içsel motivasyonun en fazla yeterlik ihtiyacının karşılandığı günlüklerde yansıtıldığı görülmektedir. İçsel motivasyon ile algılanan yeterlik desteği arasındaki ilişki, hem örgün eğitime (Grolnick, Ryan ve Deci, 1991) hem de özel eğitime (Deci ve diğ., 1992) ilişkin yapılan araştırmalarla doğrulanmıştır. Benzer şekilde Vallerand ve diğerleri (1989) de, içsel motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin, kendilerini daha az özerk hisseden öğrencilere göre sınıfta daha fazla olumlu duygu yansıttığını, akademik

işlerden daha fazla keyif aldığını ve okuldan daha fazla doyum sağladığını bulmuştur. İçsel motivasyon ile yeterlik ihtiyacı doyumunun birlikte görüldüğü 35 günlükten 10 tanesinde aynı zamanda özerklik ihtiyacı doyumu da kaydedilmiştir. Bu durum da yine alanyazınla uyumlu görünmektedir. Yeterlik desteği (örn. olumlu geribildirim) genel motivasyon düzeyini artırmakta, ancak yalnızca özerkliği destekleyici tarzda sunulduğunda içsel motivasyon ve özdeşimle düzenleme düzeyini yükseltebilmektedir (Ryan, 1982).

Dışsal motivasyona ilişkin cümleler en sık olarak öğrencilerin özerk hissetmediklerine ilişkin ifadelerin yer aldığı günlüklerde göze çarpmaktadır. Bu durum, dış uyaranlarla (ödül, ceza ve baskılar) kontrol edilen öğrencilerin kendilerini özerk hissetmemelerini net bir şekilde açıklamaktadır. Bu durumu destekler şekilde deCharms (1976), özerklik desteği hissetmeyen öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerinde hissettikleri kontrol ve baskı gibi dışsal motivasyon öğeleri nedeniyle kendilerini sınıflarında kaynak değil piyon olarak gördüklerini ve bu durumun yeterlik algıları ve iyi oluş düzeylerini de olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu birliktelik Ryan ve Connell'in (1989) araştırmasında da kanıtlanmıştır.

Öğrenci motivasyonu konusunda değişimin ortaya çıkması oldukça uzun bir süreç gerektirmektedir. Öğretmenlerin kültürel geçmişleri ve mesleki açıdan kalıplaşmış örüntüleri de göz önünde bulundurulduğunda, değişimin gözlemlenebilmesi daha uzun bir zaman alabilir. Öğrencilerin günlükleri incelendiğinde, ifade ettikleri psikolojik ihtiyaçların Öz-Belirleme Kuramı'nda ifade edilen evrensel ihtiyaçlarla benzerlik gösterdiği açıktır. Ancak ihtiyaç doyumu konusunda gerek öğretmenlerin yaklaşımları, gerekse öğrencilerin algıları kuramsal açıdan bazı farklılıklara işaret etmektedir. Örneğin, özerklik ihtiyacına doyum sağlanamadığı ifade edilen günlük sayısı, özerklik ihtiyacının karşılandığı günlüklerden daha fazladır. Öğretmenlerin hem kültürel geçmişleri hem de kontrole dayalı tutuma daha eğilimli olmaları, bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Bu durumu öğretmenler bireysel görüşmelerde de dile getirmiş, aldıkları özerklik desteği eğitimi ve konsültasyon toplantıları ile birlikte öğrencilere özerklik desteği sağlama konusunda eksik kaldıkları noktaları fark ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin, kendi davranışlarını değiştirebildiklerinde öğrencilerde

de olumlu değişimler gözlemlediklerini aktarmaları bu durumu net bir şekilde açıklamaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki söylemleri, bu eğitim programının öğretmenlere özerklik desteği konusunda farkındalık ve içgörü sağladığını göstermekte, bununla birlikte bu farkındalığın öğretmen davranışlarına ve dolaısıyla öğrenci motivasyonuna etki etmesinin zaman alabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

5.1.1.2. Öğrencilerin Algılanan Özerklik Desteği Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Öğrencilerin Öğrenme İklimi Ölçeği'nden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde, yine deney ve kontrol gruplarının dört ölçümde de anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ve ölçümler arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir. Ancak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olmasa da üçüncü ölçümle dördüncü ölçüm arasında kontrol grubundaki düşüşün deney grubundaki düşüşten daha fazla oluşuna bağlı bir fark göze çarpmaktadır. Bu durum, özerklik desteği eğitiminin deney grubu öğretmenleri üzerinde etki yapmasının süre gerektirmesiyle ilgili olabilir (Leptokaridou ve diğ., 2014). Daha uzun vadeli ölçümlerin alınmamış olması nedeniyle uzun vadeli değişim izlenmemiştir.

Öğrenme İklimi Ölçeği'nden öğrencilerin aldıkları puanların ortalamalarının ayrıntılı incelenmesi de önemlidir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30 iken, öğrenci ortalamaları dört ölçümde en düşük 23.52, en yüksek ise 24.37 olarak bulunmuştur. Bu puanlar, ölçek maddeleri göz önünde bulundurularak incelendiğinde öğrencilerin kendilerine öğretmenleri tarafından seçenekler sunulduğunu, dinlenildikleri, anlaşıldıklarını ve iyi şeyler yapabileceklerine inanıldığını algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin bu ölçekteki ortalama puanlarının yıl boyunca nispeten yüksek olması, bu yaş grubunda öğrencilerin sınıf öğretmenlerini özel bir konumda görmeleriyle de ilişkili olabilir. Zaten yüksek başlayan ortalama puan, yıl içinde de hem deney hem de kontrol grubu için oldukça ufak değerlerde oynama göstermiştir. Dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, her dört ölçümde de öğrencilerin puanlarının ortalamalarının en düşük olduğu maddenin "Öğretmenim

derslerde soru sormam için beni cesaretlendiriyor" maddesi olmasıdır. Doğru Soru Enstitüsü (the Right Question Institute) tarafından 2009 yılında Amerika'da gerçekleştirilen bir araştırmada elde edilen bulgular, çocukların yaşları ilerledikçe okuma ve yazma oranları artarken soru sorma oranlarının ciddi biçimde azaldığına işaret etmektedir (akt. Berger, 2014). Bu iki bulgu bir arada ele alınarak, öğrencilerin soru sorma konusunda cesaretlerinin öğretmenler tarafından desteklenmemesinin riskleri dikkatle değerlendirilmelidir.

Öğrencilerin algıladıkları özerklik desteği düzeyine ilişkin nicel bulgular, öğrenci günlükleri ve öğretmen bireysel görüşmeleri ile bir arada değerlendirildiğinde daha açıklayıcı bir tablo ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada, özerklik ihtiyacı doyumunun sağlanamadığı ifade edilen günlüklerin (n = 54, % = 7.28), bu ihtiyaca doyum sağlandığı ifade edilen günlüklerden (n = 36, % = 4.85) daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum, sınıf ortamında öğrencilerin özerklik ihtiyacı doyumunun dikkatle ele alınması gerektiğine bir işaret olarak kabul edilebilir. Özerklik desteğinin sağlanamaması aynı zamanda ilişkili olma ihtiyacının doyurulmamasıyla da önemli oranda birlikte görülmüştür ve elde edilen yüzdelik oranlardan yola çıkıldığında, olumsuz sınıf iklimi ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu durum alanyazınla da uyumlu görünmektedir. Aelterman ve diğerleri (2014), motive edici öğretme tarzı için öğretmenlerin, özerklik desteği sağlayan, iyi yapılandırılmış bir ortam yaratması ve öğrencileriyle sıcak bir ilişki kurmasının gerektiğine dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde elde edilen sınıf iklimi teması incelendiğinde, öğretmenlerin kendi yaklaşımları ve davranışlarındaki değişimle birlikte öğrencileriyle kurdukları ilişkilerin niteliğinin arttığı ve bu doğrultuda sınıf ikliminin daha az korkuya dayalı, daha sıcak bir ortam haline geldiği, öğrencilerin motivasyon ve özgüven düzeylerinin arttığı ifadeleri görülmektedir. Bu bulgu; araştırmanın nicel bulgularından farklı olarak öğretmenlerin, sınıf ikliminin öğrenciler için daha olumlu hale geldiği yönünde gözlemleri olduğuna işaret etmektedir. Bu durumun, eğitim programının denencel hedefleri (EK 5) doğrultusunda değerlendirilmesi açıklayıcı

olabilir. Programın duyuşsal hedefleri incelendiğinde, öğretmenler açısından alma, tepkide bulunma ve değer verme hedeflerine ulaşıldığı, ancak örgütleme ve kişilik haline getirme hedeflerine ulaşılabilmesi için daha fazla zaman gerektiği söylenebilir. Bu durum, programın öğretmenler açısından önemli düzeyde farkındalık yarattığını, bu farkındalığın öğretim sürecinde yerleşik hale gelmesi ve öğrenciye tam anlamıyla yansıyabilmesi için zamana ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin gözlemleri, öğrenciye yansımanın çeşitli örnek durumlarda başladığı yönündedir. Örneğin öğretmenler, kendi yaklaşımlarındaki değişimle birlikte, öğrencilerinin onlardan daha az çekindikleri yönündeki gözlemlerini aktarmışlardır.

Bu bulgular, eğitim programının uygulandığı öğretmenlerin öğrencilerinde nicel bulgular açısından anlamlı düzeyde farklılaşma gözlemlenmezken süreçte öğrencilerin ihtiyaçlarının ele alınması ve program sonunda öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde elde edilen verilerin dikkatle incelenmesinin önemini açıkça göstermektedir. Bu doğrultuda, bir sonraki kısımda araştırmanın nitel analizleri sonucunda elde edilen veriler tartışılarak yorumlanacaktır.

5.1.2. Nitel Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırma kapsamında nitel bulgular; öğrenci günlükleri ve öğretmen bireysel görüşmelerinin analizi ile elde edilmiştir. Öğrenci günlükleri aracılığıyla öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumlarına, sınıf iklimine ilişkin algılarına ve motivasyonlarına ilişkin veriler elde edilirken, öğretmen bireysel görüşmeleri ile öğretmenlerin Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın etkililiğine ilişkin görüşleri ve bu eğitim programının etkililik düzeyinin arttırılabilmesine ilişkin önerileri alınmıştır.

5.1.2.1. Öğrencilerin Özerklik Desteği Eğitim Programı'na Katılan Öğretmenleriyle Deneyimlerinin Tartışılması ve Yorumu

Alanyazındaki birçok etkililik araştırmasında öğretmen davranışlarının ölçülebilmesi için sınıf içinde ders süresince kamera kaydı alınmış (DeMeyer ve diğ., 2014; Haerens ve diğ., 2015; Iyengar ve Lepper, 1999; Oga-Baldwin ve diğ., 2017; Van

den Berghe ve diğ., 2013) ya da bağımsız gözlemciler ders saatlerinde sınıflarda gözlem yapmıştır (Cheon ve diğ., 2012; Jang ve diğ., 2010; Tessier, Sarrazin ve Ntoumanis, 2010). Bu araştırmada ise hem okul yönetiminin bu tür bir uygulamaya sıcak bakmaması, hem de bu tür bir kayıt ya da gözlemin sınıf iklimine olası bozucu etkisi nedeniyle doğal sınıf ortamına müdahale edilmemiştir. Jang ve diğerleri (2010), sınıfta gözlemciler bulunduğunda öğretmenlerin kendi davranışlarını ne düzeyde değiştirip düzenlediklerinin ölçülememesini bir sınırlılık olarak kaydetmiştir. Bu araştırmada, kamera ya da gözlemci yerine öğrencilerin kendi bildirimlerine başvurulması, bu sınırlılığın ortadan kaldırılmasını sağlama amacını taşımaktadır. Aynı zamanda öğrenci günlükleriyle öğretmenlerin görüşlerinin yanı sıra öğrencilerin görüşlerinin ve ihtiyaçlarının doğrudan öğrenilebilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada öğrenci günlüklerinin kullanılması, nesnelliği sağlamanın yanı sıra alanyazında ifade edilen bir eksikliği de tamamlama açısından önemlidir. Sert, Adamson ve Büyüköztürk'ün (2012) araştırmasında öğrencilerin özerklik desteği konusundaki kimi görüşlerinin öğretmenlerin görüşlerinden farklı olmasından yola çıkan Oğuz (2013), yapılacak araştırmalarda öğrencilerin görüşlerinin alınmasının önemini vurgulamıştır. Calp'in (2013) araştırmasında beşinci sınıf öğrencilerine sorulan açık uçlu sorularla algılanan özerklik desteğine ilişkin elde edilmiş olan veriler bu anlamda oldukça değerlidir. Bu araştırmada da günlükler aracılığıyla, sınıfa ve öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerine yönelik doğal bir gözlem gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu kısımda günlüklerden elde edilen alt boyutlar önce sırasıyla tartışılmış, ardından daha genel ve bütünleştirici yorumlar sunulmuştur.

Günlük analizleri; özerklik desteğinin yeterlik desteği, ilişkili olma desteği ve içsel motivasyonla önemli düzeyde ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Black ve Deci (2000) de özerklik desteği sağlanan öğrencilerin algıladıkları yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Deci, Nezlek ve diğerleri (1981), özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin öğrencilerinin yeterlik, içsel motivasyon ve öz saygı açısından daha yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir. Haerens ve diğerleri (2015) de, algılanan özerklik desteğinin ihtiyaç doyumu aracılığıyla içsel motivasyonu beslerken, algılanan kontrol edici öğretmenliğin ise ihtiyaç engellenmesi algısı ile dışsal motivasyon ve

amotivasyona yol açtığını savunmuştur. Bu veriler günlüklerin içeriği göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde, öğretmenleri tarafından desteklendiğini, cesaretlendirildiğini hissetmenin öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirdiği ve öğrencinin keşfetme, öğrenme yönünde içsel motivasyonunu arttırdığı söylenebilir. Bununla birlikte, yeterlik ihtiyacı doyumu ile ilişkili olma ihtiyacı doyumu oldukça yüksek oranda birarada görülmüştür. Diğerleri tarafından kabul edilme ve onaylanma, ait hissetmeyi sağlayarak ilişkili olma ihtiyacını karşılamaktadır. Aynı zamanda, değer verilen kişilerin onayını almak bireyin yeterlik ihtiyacına da doyum sağlamaktadır. Buna göre yapabildiklerini, başarabildiklerini ve yaptıklarına ilişkin onay ve olumlu geribildirimler aldıklarını gören öğrencilerin yeterlik ihtiyaçlarıyla birlikte ilişkili olma ihtiyaçları da karşılanmakta, böylece hem yaşantılarına ilişkin olumlu duygu ve düşünceler, hem de içsel motivasyon ortaya çıkmaktadır.

İlişkili olma ihtiyacının yeterlik ve özerklikle, dolayısıyla içsel motivasyonla ilişkisi Ryan ve Powelson (1991) tarafından da dile getirilmiş, eğitime ilişkin bilişsel çıktıların sınıf içindeki duygusal süreçlere dayalı olduğu ve uygun bir sınıf ikliminin hem öğrenmeye hem de gelişimsel amaçlara hizmet ettiği vurgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel bulgular bu araştırmayla birarada değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğretmenleriyle olumlu ilişki içinde olduklarını düşündüklerinde sınıf iklimini daha olumlu algıladıkları ve kendilerini daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

Bu noktada, ilişkili olma ihtiyacı doyumu ile olumlu sınıf ikliminin yüksek oranda birlikte görülmesi de daha fazla anlam kazanmaktadır. Olumlu sınıf iklimine atıf yapılan günlükler, ilişkili olma ihtiyacına doyum sağlanan günlükler ile %76.47 oranında birlikte görülürken, takip eden yeterlik ve özerklik doyumu ile birlikte görülme oranı toplamda yalnızca %13'tür. Bu durum, öğrencinin sınıf ortamını olumlu algılayabilmek için özerk ve yeterli hissetmenin öncesinde baskın olarak öğretmeni ile olumlu ve sıcak ilişkiler içinde olmaya ihtiyaç duyduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenleriyle olumsuz deneyimler yaşayıp ilişkili olma ihtiyacı karşılanmayan öğrenciler sınıf iklimini olumsuz algılamaktadır. Olumlu sınıf iklimi içsel motivasyonla yüksek düzeyde ilişkili görünmese de, olumsuz sınıf iklimi dışsal motivasyonla, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyurulmamasıyla ilişkili

görünmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerle olumlu ilişkiler kuramadığı, içsel motivasyonlarını destekleyemediği ve özerklik desteği sağlayamadığı durumlarda sınıf ikliminin öğrenciler tarafından olumsuz algılanmasıyla da ilişkili olabilir (Vansteenkiste ve diğ., 2010). Mjaavatn ve Frostad'a (2012) göre de öğretmen tarafından sağlanmayan destek ve bunun doğal sonucu düşük öz saygı, okuldaki amotivasyonu açıklamada önemli bir sosyal faktördür. Öğrencilerin, öğretmenle ilişkili olma ihtiyacının karşılanmaması ile dışsal motivasyon ve olumsuz sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi destekler biçimde, Deci ve Ryan (2000) da kontrole dayalı, kaotik ve öğretmenin yeterli düzeyde katılım sağlamadığı öğretme biçiminin öğrencilerin motivasyonunu baltalayarak ihtiyaç doyumlarını engellediğini savunmaktadır.

Tüm boyutların birbiri ile birlikte görülme sıklığı birarada değerlendirildiğinde, her üç ihtiyaç doyumunun da birbiriyle birlikte görülme oranlarının orta ya da yüksek düzeyde olduğu, aynı zamanda olumlu sınıf iklimi ve içsel motivasyonun da bu boyutlarla sıkça birlikte görüldüğü anlaşılmaktadır. Elde edilen bu örüntü; ihtiyaç doyumu, olumlu sınıf iklimi ve içsel motivasyon arasında Öz-Belirleme Kuramı'nda ifade edilen ilişkiyi (Deci ve Ryan, 2016; Sierens ve diğ., 2009) doğrular niteliktedir.

Analiz sonucunda elde edilen tüm boyutların birbiri ile birlikte görülme sıklığı incelendiğinde; özerklik ihtiyacı doyumunun yeterlik ve ilişkili olma ile orta düzeyde; yeterlik ihtiyacı doyumu ile ilişkili olma ihtiyacı doyumunun ise birbiriyle yüksek düzeyde bağlantılı olduğu görülmüştür. Olumlu sınıf iklimi ilişkili olma desteği ile oldukça yüksek düzeyde bağlantılı bulunmuştur. İçsel motivasyon yeterlik ve ilişkili olma boyutlarıyla yüksek düzeyde bağlantılı iken özerklik ile orta düzeyde bir bağlantı içinde olduğu saptanmıştır.

Günlüklerden elde edilen nitel bulgular birarada değerlendirildiğinde, öğrencilerin günlüklerde, ilişkili olma ve yeterlik ihtiyaçlarını özerklik ihtiyacına göre daha fazla vurguladığı anlaşılmaktadır. Bu durum, kültürel açıdan bakıldığında daha açık bir şekilde anlaşılabilir. Kağıtçıbaşı'ya (2000) göre, toplulukçu kültürler "beraberlik kültürü", bireyci kültürler ise "ayrışıklık kültürü" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamayı temel alan Kağıtçıbaşı (1996; 2000), ilişkili ve ayrışmış benliklerin

yanında, ilişkisel eğilimleri ve özerkliği içinde barından üçüncü bir kimlik tanımlamıştır. Özerk-ilişkisel benlik olarak ifade edilen bu benlik yapısında özerklik ve duygusal bağlılık ile ilişkisellik bir arada bulunmaktadır. Birey hem özerk hem de başkalarıyla ilişkili olabilmekte ve özerk olma ihtiyacıyla bağlanma ihtiyacı aynı zamanda var olabilmektedir. Özerk olan birey aynı zamanda kendisine destek veren, ilgi gösteren bir başkasının ilgisine, desteğine ihtiyaç duyabilmektedir (La Guardia ve diğ., 2000).

Bulgular bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, öğrenci günlüklerinde özerklik ihtiyacının yanında ilişkili olma ihtiyacının da yoğun bir şekilde ön plana çıkması ve öğrencilerin öğretmenleri ile doyum verici ilişkiler içinde oldukları zaman sınıf iklimini daha olumlu algılaması, kendilerini daha yeterli hissetmesi ve daha yüksek düzeyde içsel motivasyon ifadeleri kullanması anlaşılır hale gelmektedir. Bu noktada, özerklik tanımının da yeniden hatırlanması önemlidir. Özerklik, bireysellik ya da ayrışıklık anlamına gelmemektedir; toplulukçu kültürlerde de bireyler özerk davranabilmektedir (Chirkov ve diğ., 2003; Kağıtçıbaşı, 1996).

Diğer yandan, özerklik ihtiyacının doyurulmaması dışsal motivasyonla güçlü bir şekilde bağlantılı iken, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyurulmaması dışsal motivasyonla orta düzeyde bağlantılı bulunmuştur. Bu durum, kontrole dayalı davranışların özerklik algısını yeterlik ve ilişkili olma algılarına göre daha fazla etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Örneğin, bazı günlüklerde öğretmenin tüm öğrencilerin yerlerini değiştirdiği ifade edilmiştir. Bu günlüklerde öğretmen öğrencilerle olumsuz bir ilişki içinde değildir ve onlara yetersiz hissettirecek şekilde davranmamıştır, ancak oturacakları yeri seçme şansı öğrencilere sunulmamıştır. Bireyin davranışının başkaları tarafından kontrol edilmesi, kişinin iyi olma düzeyinde düşme ile ilişkilendirilmektedir (Chirkov ve Ryan, 2001; Ryan ve Deci, 2000b). Bu durum, ağırlıklı olarak ödül ve cezaya dayalı bir yaklaşımın benimsendiği; ihtiyaç doyumunun sağlanamadığı ya da engellendiği koşullarda öğrencilerin davranışlarını kendilerinin seçememeleri ve kontrole dayalı bu davranışları yeterince içselleştirememeleri ile açıklanabilir.

Öğrenci günlüklerine ilişkin incelemede dikkati çeken ilginç bir nokta, öğrencilerin zaman zaman dışsal motivasyon kaynaklarına da olumlu tepkiler vermiş olmalarıdır. Öğrenciler ödüllerden ve öğretmenlerinin olumlu geribildirimlerinden duydukları memnuniyeti belirtmenin yanı sıra, bazı olumsuz geribildirimlerden, hatta ceza/yasak gibi durumlardan da olumlu sonuçlar çıkarmışlardır. Örneğin, terli olduğu için öğretmeni tarafından dışarı çıkmasına izin verilmeyen ya da sınıfta kendilerine yararlı olmayan yiyecekleri tüketmelerine izin verilmeyen öğrenciler, bu dışsal motivasyon kaynaklarının kendileri için olumlu sonuçlarını göz önünde bulundurarak, günlüklerinde öğretmenlerinin onlara "olumlu kazanımlar sağlamak için bu şekilde davrandığı" yönünde yorumlarını eklemişlerdir. Bu durum, dışsal motivasyonun öğrenciler tarafından tamamen olumsuz algılanmadığını, aksine öğrenciyle olumlu ilişki kurularak, iyi bir yapılandırma ile ve özerkliği destekleyici biçimde sunulduğunda, öğrenci tarafından sağlıklı gelişimi destekleyici olarak algılanıp içselleştirilebildiğini açıkça göstermektedir. Bu durumu destekleyen bir araştırmada Deci ve diğerleri (1994), ilgi çekici olmayan bir görev için özerklik ve ilişkili olma destekleri ile mantıklı bir açıklama sunulduğunda, kişinin duygularının anlaşıldığı ifade edildiğinde ve seçim şansı sunulduğunda, o davranışa ilişkin içselleştirme ve bütünleştirmenin arttığına işaret etmiştir. Diğer yandan, bu durumun kültürel açıdan da ele alınması önemlidir. Iyengar ve Lepper (1999), toplulukçu kültürlerde bireylerin içsel motivasyonlarının onlara seçenek sunulduğunda gerilediği, diğer kişiler onlar için seçimler yaptığında ise içsel motivasyonlarının yükseldiği yönünde bulgular elde etmiştir. Bao ve Lam (2008), duygusal yanı yüksek bir ilişkide seçim şansının olmayışının motivasyonu düşürmeyebileceğini, çünkü içselleştirme sayesinde özerklik algısının zarar görmeyeceğini ifade etmektedir. Aksine, ilişkinin duygusal bağ açısından doyum sağlamadığı durumda ise içselleştirmenin gerçekleşmeyeceğine ve özerklik algısının yaralanabileceğine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, bazı öğretmenler derslerinde özerkliği destekleyici ve kontrolcü öğretmenlik tarzlarının ikisinden de yararlanabilmektedir (Haerens ve diğ., 2015). Özerklik, bireylerin kendi hayatlarında etkin rolde olan, irade sahibi, kendi ilgi ve değerleri ile uyum içinde yaşayabilen bireyler olma ihtiyaçları olarak tanımlanırken, ülkemizde özerkliğin nasıl algılandığının incelenmesi önemli görünmektedir. Bireyci kültürler yüksek düzeyde özerkliğe ihtiyaç

duyarken toplulukçu kültürlerin bağlı olmaya daha çok ihtiyaç duydukları görülmektedir (Hui ve Villareal, 1989). Toplulukçu kültürlerde grup onayı bireyci kültürlere göre daha fazla önemsemektedir (Hui ve Triandis, 1986). Buna bağlı olarak, bireyler kendilerini öncelikle bir topluluğun üyesi olarak görmekte ve uyuma daha fazla önem vermektedirler (Nisbett, 2003/2006). Ülkemizde yapılan bir araştırmada psikolojik kontrolün ergenlerde benlik değeri ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı bulunmuştur (Kındap ve diğ., 2007). Bu durum, ülkemizde çocukların özerk yaşantılara daha az maruz kaldıkları için özerklik ihtiyaçlarının farkında olmayışlarıyla ya da ilişkili olmanın, bir başkasının yakınlığını görmenin temel ihtiyaç olmasıyla açıklanabilir.

Günlük formunda ilk maddede öğrenciden öğretmeniyle o hafta yaşadığı bir anısını, ikinci maddede bu anıya ilişkin duygu ve düşüncesini, üçüncü maddede ise bu olayın aslında nasıl yaşanmasını istediğini paylaşması (olay istediği şekilde gerçekleşmemişse, istediği yönde bir alternatif üretmesi) istenmiştir. Öğrencilerin, öğretmenlerinden ihtiyaç doyumu sağladıklarını ifade ettikleri günlüklerde, anılarına ilişkin daha fazla olumlu duygu ve düşünce ifade ettikleri görülmüştür.

Yeterlik ihtiyacı doyumunun sağlandığı ifade edilen günlüklerde öğrencilerin günlük formundaki üçüncü maddeyi genellikle boş bıraktıkları, yaşadıkları duruma alternatif üretmedikleri ya da durumun sürmesini, daha başarılı olmalarını, yakınlarının yanlarında olmasını istediklerini vb. yazdıkları dikkati çekmiştir. Bu paylaşımları öğrencilerin bu anılarındaki yaşantılarından memnuniyet duymaları ve ihtiyaçların doyurulduğu bu durumun değişmesini istememeleri; hatta, başka insanların da bu olumlu deneyime tanıklık etmesini istemeleriyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, Csikzsentmihalyi'nin (1992) Akış Kuramı'nda, akış deneyimini yakalayan kişilerin bu durumlarını sürdürme istekleriyle benzerlik göstermektedir. Akış Kuramı Öz-Belirleme Kuramı ile birarada ele alındığında, ihtiyaçlarına yönelik doyum sağlayan öğrencilerin yakaladıkları akışla birlikte eylemi sürdürme yönünde içsel motivasyonlarının artmasından söz edilebilir. Kusurkar, Croiset ve Ten Cate (2011) de bu durumu destekler biçimde, öğrencilerde içsel motivasyonu arttırmaya ilişkin

sundukları ipuçlarında yeterlik desteğinin ve öğrenciye öğretmen tarafından sağlanan duygusal desteğin önemine ve birbiriyle ilişkisine dikkat çekmektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü dönem boyunca konsültasyon toplantıları ile öğrencilerden günlük toplanması eş zamanlı olarak devam etmiştir. Böylece ihtiyaç tespiti ile ihtiyaca yönelik çalışmalar birarada sürdürülmüştür. Bu süreçte öğretmenler konsültasyon toplantılarında öğrencilere özerklik desteği sağlama konusunda zorlandıkları noktaları sık sık dile getirirken, öğrenciler günlüklerinde doyum sağlayamadıkları ihtiyaçlarını ifade etmişlerdir. Bu durum iki açıdan önemlidir; birincisi, üç gün süren bir eğitim programının öğretmenleri öğrencilerinin tüm psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilir hale getirme konusunda yetersiz kaldığı görülmüştür. Konsültasyon oturumları bu açıdan büyük bir destek oluşturmuştur. Öğrencilerin ihtiyaçlarının sürekli olarak fark edilmesi önemlidir ve çeşitli durumlarda öğrenciler bu ihtiyaçlarını söze dökememekte ya da öğretmenlerine aktaramamaktadır. Okullarda bu boşluk okul psikolojik danışmanlarının hem öğretmenlere hem de öğrencilere sağlayacağı destek aracılığıyla doldurulabilir. İkincisi, öğrencilerin günlüklerde ifade ettikleri ihtiyaçlar araştırmacı tarafından süreç boyunca düzenli biçimde (gizlilik göz önünde bulundurularak) özetlenip öğretmenlere sunulduğu için bir anlamda öğrencilerle öğretmenler arasında bir "ihtiyaç doyumu köprüsü" oluşturulmuştur. Bu durum, bireysel görüşmelerde deney grubu öğretmenleri tarafından da dile getirilmiştir. Örneğin bir öğretmen, konsültasyon oturumları sırasında araştırmacının, günlüklerde sıkça ifade edilen anılardan derleyerek ilettiği "öğrenciler temastan, birebir iletişimden hoşlanıyorlar" cümlesinin öğrencileriyle kurduğu iletişim açısından geliştirici olduğunu ifade etmiştir.

Ayrıca konsültasyon oturumlarının yapılandırılmasında da öğrenci günlüklerinden derlenen öğrenci ihtiyaçları önemli düzeyde etkili olmuştur. Öğrencilerin öğretmenleri ile yaşantılarını kendi cümleleriyle ifade etmeleri; sınıfta yaşananlara ve sınıf iklimine ilişkin fikir sahibi olunmasına yardımcı olmuş, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını ifade etmelerine olanak sağlamıştır. Günlük uygulaması ve analizi sonucunda elde edilen veriler, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğrudan öğretmenleri ile ilişkilerine yönelik psikolojik ihtiyaçlarını dile

getirebildikleri benzer bir araştırmaya alanyazında rastlanmamış olması açısından oldukça değerlidir. Bu tür bir çalışmanın genişletilerek uygulanmasının, ilkokul düzeyinde eğitim sistemimize ve kültürümüze uygun bir psikolojik ihtiyaç ölçeği geliştirilmesi ve eğitimin içeriğinin de ülkemizdeki öğrencilere daha uygun hale getirilebilmesi konularında önemli bir veri sağlayabileceği düşünülmektedir.

5.1.2.2. Öğretmen Bireysel Görüşmelerinin Tartışılması ve Yorumu

Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde; eğitimin gerekliliği, işlevselliği, yararı, uygulanabilirliği ve geliştirilmesi amacıyla yapılabilecekler üzerine düşünceleri alınmıştır. Öğretmenler bu eğitim programının hem kendilerine hem de öğrencilerine birçok açıdan katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu eğitim programının kendileri için gerekliliğini çeşitli açılardan açıklamışlardır. Son olarak, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüş ve önerilerini paylaşmışlardır. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bu tema ve alt temalar, ilgili alanyazın ışığında aşağıda tartışılmıştır.

Öğretmenler bu eğitimin kendileri için yararını ve Öz-Belirleme Kuramı ilkelerinin eğitim ortamları için önemini, bu ilkeleri eğitim ortamında uygulamanın kendilerine bilişsel, duygusal, davranışsal ve mesleki açıdan sağladığı katkılar doğrultusunda ifade etmişlerdir. Bu eğitim programının Ek 5'te sunulmuş olan bilişsel ve duyuşsal hedefleri incelendiğinde, öğretmenlerin ifade ettikleri kazanımların hedeflerle birçok noktada uygunluk gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenler, bu eğitim programı ile tanıştıkları Öz-Belirleme Kuramı'nın temel öğelerini ve uygulama ilkelerini öğrenmiş; bireysel görüşmede bu öğe ve ilkelerin eğitim alanındaki karşılıklarına ilişkin örnekler verebilmişlerdir. Aynı zamanda öğrencileriyle etkileşimlerinde Öz-Belirleme Kuramı ilkeleri doğrultusunda davrandıklarında aldıkları olumlu sonuçlara örnekler vermişlerdir. Öğretmenler, eğitim programına katılmadan önce "her şey tammış, bir eksikleri yokmuş gibi" hissederken, programın öğrencilere yaklaşımlarına ilişkin farkındalık yarattığını ifade emişlerdir. Reeve ve Cheon (2014) da benzer şekilde, öğretmenlerin öğretme sürecinde öğrencilere

karşı daha fazla özerklik destekleyici ve daha az kontrolcü olmayı öğrenebileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, Hickey'in (1997) de ifade ettiği gibi öğretmenler özerklik desteğinin "tamamen izin vericiliğe dayalı" olmadığını, özerklik desteği temelinde gerçekleştirilen doğru bir yapılandırmanın sorumluluğu tamamen üstlenmek ya da öğrencileri çok fazla zorlamak demek olmadığını öğrendiklerinde bu yaklaşımı daha kararlı, dengeli ve uygulanabilir bulmuşlardır.

Deney grubu öğretmenleri, bu eğitim programı kapsamında kavramsal öğrenmeleri ve edindikleri bilişsel farkındalıkla birlikte duygusal kazanımlarını da ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini eğitim öncesine göre daha sakin, ılımlı ve olumlu olarak tanımlamaları, yeterlik algılarındaki yükselme doğrultusunda alanyazınla da uyumlu görünmektedir. Rimm-Kaufman ve Sawyer (2004), Özerklik Desteği eğitim programlarında yer alan öğretmenlerin eğitim sonrasında, eğitim öncesine göre öğretme etkililiği konusunda anlamlı düzeyde bir artış deneyimlediklerine dikkati çekmektedir. Korelasyonel çalışmalar da, özerkliği destekleyen öğretmenlerin aynı zamanda kendileri için de yüksek düzeyde psikolojik ihtiyaç doyumu, özerk motivasyon ve psikolojik iyi oluş tanımladıklarını göstermiştir (Roth, Assor, Kaplan ve Kanat-Maymon, 2007; Stebbings, Taylor ve Spray, 2011; Taylor ve diğ., 2008). Eldeki araştırmada deney grubu öğretmenleri, kendilerini daha etkili hissetmeye başladıkça, bu durum öğrencilerine ve öğretmenliğe yönelik duygularını da olumlu yönde etkilemiştir. Öğretmenlerin kendilerini daha sakin, sabırlı ve anlayışlı görmeye başladıklarını ifade etmeleri bu yönde önemli bir kanıt oluşturmaktadır. Kaplan ve Assor (2012) da, İsrailli öğretmenlere verilen bu tür bir eğitim sonrasında öğretmenlerin kontrol grubu öğretmenlerine göre öğrencilerine daha az agresyon ve olumsuz duygu yansıttıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin bu eğitimle birlikte yaşadıkları bilişsel ve duygusal değişimin, davranışlarına da belli ölçüde yansıdığı görülmektedir. Davranışsal değişimler incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla seçenek sunduklarını, onlara daha fazla güvendiklerini ifade ederek daha fazla sorumluluk verdiklerini, öğrencilerini daha etkin dinleyerek daha önyargısız davranabildiklerini ve daha olumlu-yapıcı geribildirimler vererek onları daha etkin bir şekilde teşvik edebildiklerini paylaştıkları

anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu ifadeleri, Cheon ve diğerlerinin (2014), öğretmenlerin bu eğitimle edinmesi beklenen becerilere ilişkin ifadeleriyle uyumlu görünmektedir.

Öğretmenlerin davranış değişimlerine ilişkin bulgular, özellikle yurt içi alanyazın temel alındığında daha önemli hale gelmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin özerklik desteğini gerekli gördükleri kadar sergileyemedikleri göze çarpmaktadır. Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli (2003), öğretmenlerin genel olarak öğrenci özerkliğini desteklemek yerine, orta düzeyde kontrol davranışı gösterdiklerini belirtmektedir. Ayrıca, Acat, Anılan ve Anagun'ün (2010) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmada da, öğrenme sürecinde öğrencilere özerklik verilmediğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Oğuz'un (2013) araştırma sonuçlarına göre de, öğretmenlerin özerklik desteğini gerekli buldukları düzeyde sergileyemedikleri, bununla birlikte özerklik desteğini gerekli bulan öğretmenlerin sergileme eğilimlerinin ise daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerindeki farklılıklara ilişkin ifadeleri incelendiğinde ise bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan meydana gelen değişimin iş yaşamından sağlanan doyuma olumlu yansımaları olduğu görülmektedir. Pelletier ve diğerlerinin (2002) çalışmasına göre hem yukarıdan (sınav baskısı, kontrolcü idari amirler) hem de alttan gelen baskılar (motivasyonu düşük ya da dirençli öğrenciler) öğretmenlerin içsel motivasyonunu düşürebilmektedir. Deney grubundaki öğretmenler; müfredatın yoğunluğu, okul kuralları doğrultusunda davranma zorunluluğu gibi özerkliğe engel oluşturabilen nedenlerle mesleki açıdan sağladıkları doyumda azalma olabildiğinden söz etmişlerdir. Öğrenciler gibi, öğretmenler de özerklik (inisiyatif alabilme), yeterlik (görevleri tamamlayabilme konusunda özgüven) ve ilişkili olma (hem eğitim verenle hem de eğitimi alan diğer öğretmenlerle) ihtiyaçları doyurulduğunda yeni bir stratejiyi benimsemeye daha fazla istekli olmaktadırlar (Baard ve diğ., 2004; Feinberg, Assor, Kaplan, Kanat-Maymon ve Roth, 2005). Ayrıca Reeve ve Cheon'a (2014) göre Özerklik Desteği Eğitim Programları'nda yer alan öğretmenler öğrenci motivasyonu ve derse katılımını arttırabilmeyi sağlayan birçok öğretim stratejisi öğrenmektedir. Bu öğrendiklerini uyguladıkça, yeterlik, öğretme etkililiği ve iş doyumu

düzeyleri artmaktadır. Eldeki çalışmada da öğretmenler eğitim programı kapsamında edindikleri farkındalıklar ve öğrendikleri beceriler ile birlikte, mesleki açıdan motivasyon düzeylerinin yükseldiğini, böylece hem iş yaşamlarında daha az yıprandıklarını hem de daha rahat ve huzurlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Hatta, bu durumun stres nedeniyle hissettikleri bedensel ağrıların azalmasıyla da ilişkili olabileceğine değinmişlerdir. Benzer şekilde Nie, Chua, Yueng, Ryan ve Chan (2014), Çin'deki devlet okullarında öğretmen motivasyonunu araştırdıklarında, süpervizörlerinden daha fazla özerklik desteği alan öğretmenlerin kendilerini daha özerk hissettikleri ve öğretmenlik rollerinde daha yüksek düzeyde içsel motivasyon ve özdeşimle düzenleme deneyimledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu öğretmenler daha fazla iş doyumu ve daha az bedensel semptom ifade etmiştir. Bu bulgulara göre Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın olumlu etkisinin bir anlamda "öğretmenden öğrenciye" doğru yayıldığı söylenebilir.

Programın öğrencilere yayılan etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri üç temel başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar olumlu sınıf iklimi, öğrenci katılımında artış ve öğretmenle ilişkilerde gelişme yönünde gözlemler olarak sınıflandırılmıştır.

Sınıf iklimi teması incelendiğinde öğretmenlerin kendi bakış açıları ve davranışları değiştikçe öğrenciyle kurdukları ilişkilerin niteliğinin arttığı ve böylece sınıf ikliminin daha az korkuya dayalı, daha sıcak bir ortam haline geldiği, öğrencilerin motivasyon ve özgüven düzeylerinin arttığı yönünde gözlemlerini aktardıkları görülmektedir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bu bulgu; araştırmanın nicel bulgularından farklı olarak öğretmenlerin, sınıf ikliminin öğrenciler için daha olumlu hale geldiği yönünde gözlemleri olduğuna işaret etmektedir. Özdemir ve diğerleri (2010) de yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin desteği ile akademik programlardan memnuniyet düzeyi arttıkça okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyinin arttığı görülmüştür. Daha da ötesi öğretmenler, oluşan bu olumlu sınıf ikliminin kendileri için de eğitim ve öğretimi kolaylaştırıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çift yönlü etki, Jang ve diğerleri (2012) tarafından da dile getirilmiş, gelişen sınıf dinamiklerinin öğrencilere yarar sağlarken aynı zamanda öğretmenlerin kendileri için de olumlu etkiler yaratabildiği vurgulanmıştır.

Öğrenci katılımında artış teması incelendiğinde, öğretmenlerin, kendi davranışlarındaki yapıcı ve teşvik edici dönüşümle birlikte oluşan bu yeni olumlu sınıf ortamı içerisinde öğrencilerin yanlış yapmaktan daha az korkmaya başladıklarını, böylece katılımlarının arttığını; derste daha fazla söz almaya cesaret edebildiklerini aktardıkları görülmektedir. Cheon ve Reeve (2015) tarafından gerçekleştirilen boylamsal araştırmada da hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öz etkililik düzeylerindeki artışla birlikte öğrenci katılımının arttığı ve öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri artarken bedensel tükenmişlik hislerinin azaldığı ifade edilmiştir.

Öğretmenle ilişkilerde gelişme başlığında ise öğretmenler, Özerklik Desteği Eğitim Programı ilkelerini uygulamaya başladıktan sonra öğrencilerin yalnızca derse katılımlarında değil, kendileriyle genel anlamda iletişimlerinde de gözle görülür bir gelişme gördüklerini memnuniyetle bildirmişlerdir. Öğretmenler bu gelişimi en belirgin biçimde, öncesinde daha içekapanık olan öğrencilerde gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. La Guardia ve diğerleri (2000) de bu duruma paralel olarak, bireyin yakınlarıyla ilişkisinde algıladığı özerklik ihtiyacı doyumu düzeyinin, o ilişkinin niteliğini yordadığına dikkati çekmektedir.

Hem kendilerine hem de öğrencilerine sağladığı katkıları bu şekilde sıraladıkları Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın gerekliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, tüm öğretmenlerin bu programı gerekli buldukları görülmektedir. Tümü deneyimli sınıf öğretmenleri olan katılımcılar, bu eğitimin öğretmenler göreve başlamadan; öğretmen eğitimi sırasında verilmesinin daha etkili olabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özerklik desteğine ilişkin görüşlerini araştırdığı araştırmasında Oğuz (2013), hem öğretmen eğitimi sırasında aday öğretmenlere hem de hizmet içi eğitimlerle görevdeki öğretmenlere Özerklik Desteği Eğitimleri verilmesini önermiştir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde son olarak, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenler eğitimin yürütülüş biçimine ve uygulamada karşılaştıkları zorluklara ilişkin paylaşımlarda bulunmuşlar, son olarak Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın iyileştirilmesi yönünde önerilerini sunmuşlardır.

Öğretmenler eğitimin içeriğini kendileri için yararlı bulduklarını, etkinliklerden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Özellikle aktif olarak yer aldıkları etkinlik ve paylaşımları daha yararlı ve kalıcı bulduklarını, birbirlerinden öğrenme şansı bulduklarını, aldıkları ve verdikleri geribildirimlerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Eğitimin, ağırlıklı olarak katılımcıların aktif katılımına dayalı olması, onları süreçte etkin kılma hedefiyle tasarlanmıştır. Buradan yola çıkılarak, öğrencilerinin de derste pasif biçimde yalnızca alıcı olarak oturmak yerine aktif rol almalarını sağlamanın daha etkin öğrenmeyi mümkün hale getirebileceği bu yolla öğretmenler tarafından da doğrulanmıştır. Bu eğitim programı tasarlanırken yararlanılan önemli bir meta-analiz çalışması, Su ve Reeve (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazarlar bu araştırma kapsamında inceledikleri Özerklik Desteği Eğitim programlarının etkililik düzeylerinden yola çıkarak, etkili bir özerklik desteği eğitim programı tasarlamak için bazı önerilerde bulunmuştur. Örneğin, kısa süreli ve az sayıda (iki ya da üç) oturum ve çeşitli eğitimsel araçların kullanımının etkiyi arttırabileceğine dikkati çekmişlerdir. Ayrıca eğitimcilerin ve öğretmenlerin eğitimden önce özerklik desteğine bakış açıları üzerine fikirlerini tartışmalarının ve eğitim sonrası için hatırlatıcı kaynaklar (bilgilendirici kitapçılar, elektronik hatırlatıcılar vb.) sağlamanın önemli olduğunu belirtmektedirler. Eldeki araştırma kapsamında eğitim programı hazırlanırken, bu öneriler göz önünde bulundurularak uygulanmıştır. Bu yolla, daha etkin bir eğitim programı hazırlanarak yürütülebilmiştir.

Deney grubu öğretmenlerinin, uygulama zorlukları teması altında yer alan görüşleri incelendiğinde, ağırlıklı olarak müfredatın yoğunluğu nedeniyle dersleri istedikleri şekilde yürütmek için zamanlarının yetersiz kaldığını, bu durumun da kendilerini kısıtlanmış hissetmelerine neden olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde, okuldaki zümre kararı nedeniyle sekiz adet dördüncü sınıfın aynı etkinlikleri yapma zorunluluğu da öğretmenler tarafından bir güçlük olarak dile getirilmiştir. Öğretmenler bu şikayetleri konsültasyon oturumları sırasında da sık sık dile getirmiş, araştırmacı özerklik desteği yaklaşımının müfredattan bağımsız olduğuna sıkça dikkati çekse de bu yakınmalar sürmüştür. Uygulanması gereken günlük sınıf faaliyetleri ile öğretmenleri kontrolcü davranmaya iten zaman baskısı, öğretmenlerin

öğrenci başarısıyla ilgili hesap verme zorunluluğu, öğrencilerin uygunsuz davranışlarına acil çözümler bulma gerekliliği gibi günlük baskılar öğretmenlerde olumsuz duygular yaratabilmektedir (Pelletier ve diğ., 2002; Taylor ve diğ., 2008). Bu durum, öğretmenlerin üzerlerinde hissettikleri ağır iş yükünün ve işyerinde karşılaştıkları baskıların özerk motivasyonlarına zarar vererek tükenmişlik riskini arttırmasına da neden olabilmektedir (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas ve Lonsdale, 2014; Fernet, Guay, Senecal ve Austin 2012). Deci ve Ryan (2016) da dünyanın birçok yerinde öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissettiklerine, öğrencilerin öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek özgürlüğü bulamadıklarına dikkati çekmektedir. Öğretmenler kendi işlerinde ne kadar az özerklik, yeterlik ve ilişkili olma deneyimlerlerse bunu öğrencilerine yansıtma düzeyleri de o derece düşük olmaktadır. Ülkemizdeki başarı odaklı eğitim sistemi de bu konuda öğretmenleri ne yazık ki büyük bir baskı altında bırakmaktadır. Koçak, Turan ve Aydoğdu'nun (2012) araştırmasında, öğretmenlerin programa ilişkin özerklik algılarının, genel özerklik algılarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden öğrencilere özerklik desteği sergilemeleri beklenecekse öncelikle öğretmen özerkliğinin sağlanmasına önem verilmelidir.

Son olarak, Eğitim Programı'nın iyileştirilmesi yönünde öneriler teması altında, öğretmenlerin sundukları görüş ve öneriler incelenmiştir. Öğretmenlerin, eğitimin etkisinin arttırılabilmesine yönelik en temel önerileri, eğitimin kapsamının genişletilmesi, öğrenci, veli ve okul idaresine de bu eğitimin verilmesi olmuştur. Bu öneri çeşitli açılardan olumludur. Ekolojik yaklaşım (Bronfenbrenner, 1979) göz önünde bulundurulduğunda, öğrencinin yaşamına etki eden yakın ve uzak çevresi ne düzeyde özerkliği destekleyici bir yaklaşım içindeyse özerklik hissinin o derece yoğun hissedilmesi beklenebilir. Bu açıdan yalnızca öğretmene değil, idare ve ebeveynlere de bu eğitimin verilmesi mantıklı görünmektedir. Örneğin bir çalışmada Roth ve diğerleri (2009), ebeveynleri özerkliği destekleyici olduğunda lise öğrencilerinin ilgiye dayalı okul katılımlarının daha yüksek olduğu, kontrolcü ebeveynlerin çocuklarının ise içsel baskı ve nota dayalı okul katılımı gösterdiklerini bulmuştur. Öte yandan, Su ve Reeve'in (2011) meta-analiz çalışmasında, 1976-2010 yılları arasında gerçekleştirilen Özerklik Desteği Eğitim Programı araştırmaları arasında yapılan karşılaştırmalı sonuçlara göre en etkili eğitim çıktılarının öğretmen eğitim programları ile elde edildiği,

ebeveynlere yönelik eğitim programlarının daha düşük etkililik düzeylerinde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okula ilişkin bir değer geliştirme söz konusu olduğunda, hem ebeveynler hem de öğretmenler önemli düzeyde etkilidir, ancak öğrencilerin akademik alandaki ilgi ve gelişimlerini teşvik eden asıl etki mekanizmasının öğretmenler olduğu bilinmektedir (Chirkov ve Ryan, 2001).

Öğrencilere bu tür bir eğitimin verilmesi ise öğretmenlere sunulacak eğitim kadar ekonomik görünmemektedir. Özellikle, ilkokul öğretmenlerinin daha birinci sınıfta özerkliği destekleyici yaklaşımla öğretime başlamaları durumunda, öğrencileri doğrudan bu yaklaşımı benimseyerek eğitim hayatlarına başlayabilir ve bir öğretmenin özerkliği destekleyici olmayı öğrenmesi sayesinde yüzlerce öğrenci bu eğitimden yarar sağlayabilir. Öte yandan, okul idaresinin özerklik desteği eğitimini alması oldukça yararlı bir öneri olarak görünmektedir. Çünkü bu yaklaşımı benimseyen bir idari kadronun, öncelikle öğretmen özerkliğini, dolayısıyla öğrenci özerkliğini desteklemesi tüm okul ikliminin olumlu hale gelmesine olanak sağlayabilir.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, bu araştırmada, sınıf öğretmenlerine sunulan Özerklik Desteği Eğitim Programı sonucunda öğrencilerin algıladıkları özerklik desteği ve motivasyon düzeylerinde anlamlı düzeyde bir değişim olmamıştır. Bununla birlikte, Sınıf Öğretemenlerine Yönelik Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın geliştirilmiş ve ilk uygulamasının deneyimli öğretmenlerle yapılmış olması oldukça önemlidir. Öğretmenlerle sürecin sonunda gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde, öğretmenler bu eğitimin hem kendi mesleki süreçlerine hem de öğrencileriyle ilişkilerine ve öğrencilerinin eğitim sürecine sağladığı katkıyı dile getirmişlerdir. Uygulanan eğitim programının öğretmenlerde özerklik desteği açısından farkındalık yaratma sürecinde önemli bir adım olduğu, öğrencilerin de ihtiyaç doyumunu sağlamaya gereksinim duyduğu, ancak bu araştırma için belirlenen sürenin istenen değişimi gözlemleyebilmek açısından yetersiz kaldığı söylenebilir. Araştırmacı süreyi birkaç nedenle bu şekilde belirlemek durumunda kalmıştır. Öncelikle, bu görgül araştırma kapsamında öğrencilerde hedeflenen değişimin ölçülmesi planlanmıştır. Bu ölçümün mümkün olabilmesi için öğrencilerin ölçekleri doldurabilecek ve günlük yazabilecek yeterlikte olması gerekmektedir. Bu nedenle hedef grup olarak daha küçük bir yaş grubu seçilememiştir. Dördüncü sınıf öğrencileriyle çalışılması ise beraberinde

bazı sonuçları doğurmuştur: öğrencilerin aynı öğretmenle bir arada dördüncü yıllarını geçirmeleri nedeniyle aralarında kalıplaşmış bazı iletişim biçimleri oluşmuştur. Bu iletişim kalıpları öğretmenlerin aldıkları eğitimle birlikte bilişsel düzeyde değişmeye başlasa da, bu durumun davranışa yansıması ve öğrencilerin de bu değişimi fark edebilmeleri için bir yıl yeterli gelmemiş olabilir. Ayrıca öğrencilerin dördüncü sınıf sonunda mezun olmaları ve sonrasında her derste farklı bir öğretmenle birarada oldukları ortaokul sürecine başlamaları nedeniyle, sınıf öğretmenlerine yönelik algılarının ölçümüne devam edilmemiştir.

Öğretmenler, araştırma kapsamında aldıkları üç günlük özerklik desteği eğitiminin sonunda verdikleri geribildirimde bu eğitimi oldukça yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Konsültasyon oturumlarında ise sıkça "müfredatın yoğunluğunu, konuları yetiştirebilmek için acele etmek durumunda kaldıklarını, bu nedenlerle de öğrencilerle iletişim kurmak ya da yaratıcı yöntemler kullanmak için zamanlarının kalmadığını" dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, araştırmanın yürütüldüğü okulun zümre temelli öğretim anlayışı nedeniyle okul idaresi, okuldaki sekiz adet dördüncü sınıf şubesi için her derste aynı uygulamaların yapılmasını beklemektedir. Öğretmenler bu beklentiyi, kendilerini farklı yöntemler uygulama konusunda sınırlayan bir durum olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dile getirdiği bu iki gerekçe de temelde özerklik desteği için bir engel oluşturmamaktadır, çünkü Özerklik Desteği Eğitimi müfredata değil, müfredat işlenirken benimsenecek yaklaşıma vurgu yapmaktadır. Ancak bu ifadeler, öğretmenlerin aldıkları eğitime ilişkin ilkeleri sınıf ortamında uygulayamayışları için bir neden olarak gösterme eğilimi olarak yorumlanabilir. Diğer yandan, deney ve kontrol gruplarının nicel ölçümler açısından yıl boyunca birbirlerine çok yakın puanlar almış olmaları bu zümre temelli eğitim anlayışının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının aynı okuldan seçilmiş olması iç geçerlik için bir tehdit olarak görülebilir, ancak benzer durumlar çeşitli çalışmalarda görülmüştür (Leptokaridou ve diğ., 2014). Reeve ve Cheon (2014), bu durumu kontrol edebilmek amacıyla her okuldan bir öğretmen seçilmesini ve okul düzeyinde rastgele atama yapılmasını önermiştir. Öğretmenlerin, bu eğitimin Eğitim Fakülteleri'nde öğretmen adaylarına verilmesi gerektiğini ifade etmeleri, öğretmenliğe

ilişkin örüntülerin öğretmenlik eğitimi sırasında başladığına ve ilk yıllarda edinilen deneyimlerin sonraki yıllarda benimsenen yaklaşımların temelini oluşturduğuna ve oluşan yaklaşımın sonradan değiştirilmesinin daha zor olabileceğine yönelik bir kanıt olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, bu eğitimin ilk uygulamalarının deneyimli öğretmenlerle gerçekleştirilmiş olması, eğitim programının daha sağlıklı değerlendirilebilmesine ve eksiklerin daha iyi görülebilmesine yardımcı olmuştur.

Bu araştırmada, nicel ölçümler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde fark bulunamamış olsa da, bundan sonra özerklik desteği eğitim programları üzerinde çalışmayı amaçlayan araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Öğrenci günlükleri ile öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları kendi dillerinden somutlaştırılmış ve bu konuda önemli bir veri sağlanmıştır. Öğretmen bireysel görüşmelerinde elde edilen görüşlerin büyük ölçüde olumlu olması ise öğretmenlerin bu eğitimi etkili bulduklarını göstermiştir. Bu bulgular, ülkemizin ve eğitim sistemimizin özellikleri göz önünde bulundurularak gerekli gözden geçirmenin yapılmasıyla birlikte Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın öğretmen eğitiminde etkili ve işlevsel biçimde kullanılabileceğine işaret etmektedir. Bu eğitim programının uygun bir şekilde geliştirilebilmesi amacıyla, araştırma bulguları ve ilgili alan yazın doğrultusunda belirlenen öneriler, Sonuç ve Öneriler başlığı altında sunulmuştur.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, Öz-Belirleme Kuramı ilkeleri doğrultusunda sınıf öğretmenlerine yönelik geliştirilen Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon ve algılanan özerklik desteği düzeylerine etkisinin araştırılması ve bu eğitim programının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin alınmasıdır. Bu kısımda, araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlara ilişkin bazı öneriler sunulmuştur. Araştırma sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon puanları arasında ölçümler arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Ancak deney ve kontrol grupları arasında motivasyon puanları açısından anlamlı

düzeyde farklılaşma bulunamamıştır. Öğrenme İklimi Ölçeği'nden elde edilen puanlar incelendiğinde de, yine deney ve kontrol gruplarının dört ölçümde de anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüş, öğrencilerin algılanan özerklik desteği puanlarında ölçümler arası fark bulunmamıştır.

2. Deney grubu öğrencilerinden araştırma kapsamında günlükler aracılığıyla elde edilen nitel verilerle, öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerinde algıladıkları ihtiyaç doyumuna ilişkin kendi bildirimleri yoluyla bilgi edinilmiştir. Bu bilgiler hem konsültasyon oturumlarında öğretmenlerle üzerinde durulması gereken konulara ilişkin gerçekçi fikirler oluşturmuş, hem de Türkiye'de bu yaş grubu öğrencilerinin beklenti ve ihtiyaçlarının birinci ağızdan öğrenilebilmesini sağlamıştır. Ayrıca bu günlükler, Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilebilmesi açısından önemli bir veri kaynağı oluşturmuştur.
3. Günlükler yoluyla elde edilen bulgular; ihtiyaç doyumu, olumlu sınıf iklimi ve içsel motivasyon arasında Öz-Belirleme Kuramı'nda ifade edilen ilişkiyi (Deci ve Ryan, 2016; Sierens ve diğ., 2009) doğrulamaktadır. Her üç ihtiyaç doyumunun (özerklik, yeterlik, ilişkili olma) da oldukça yüksek oranda birlikte görüldüğü, olumlu sınıf iklimi ve içsel motivasyonun da bu boyutlarla sıkça birlikte görüldüğü bulunmuştur. Benzer şekilde, bu üç ihtiyaca doyum sağlanamayan durumların da yüksek oranda birlikte görüldüğü, olumsuz sınıf iklimi ve dışsal motivasyonun da bu günlüklerde sıkça birlikte yer aldığı göze çarpmaktadır.
4. Öğretmenlerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde ise, öğretmenler eğitim programını genel olarak yararlı ve işlevsel bulduklarını belirtmiştir. Uygulanan nitel analizler sonucunda, elde edilen veriler "katkı" ve "öğretme-öğrenme süreci" kategorileri altında toplanmıştır.
    a. Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın eğitime katkısı, *öğretmene katkı, öğrenciye katkı* ve *gereklilik* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Öğretmenler, programın kendilerine katkısını *kavramsal öğrenme, bilişsel farkındalık, olumlu duygular, davranış değişimi* ve *iş doyumu* açılarından dile getirmiştir. Öğretmenler kavramsal

öğrenme teması altında, Öz-Belirleme Kuramı'na ilişkin temel kavramları, bu kavramların eğitim sürecindeki yerini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bilişsel farkındalık temasında, bu eğitim programı ile kendi eksikliklerini fark ettiklerini, kendilerini ve öğrencilerini tanıma, değerlendirme, onlara yönelik davranışlarını yeniden ele alma konularında kendilerini sorgulama olanağı bulduklarını ifade etmişlerdir. Olumlu duygulara ilişkin olarak kendilerini daha sakin, ılımlı ve rahat bulduklarını anlatmışlardır. Davranış değişimi konusunda, öğrencilere seçenek sunma, sorumluluk verme, yapıcı geribildirim ve cesaretlendirme davranışlarının sıklığının arttığına dikkat çekmişlerdir. İş doyumuna ilişkin olarak, mesleki açıdan kendilerini daha huzurlu hissettiklerini, daha az yıprandıklarını, motivasyonlarının yükseldiğini ve kendilerini daha verimli görmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrenciye katkı teması altında *olumlu sınıf iklimi, öğrenci katılımında artış* ve *öğretmenle ilişkilerde gelişme*den söz etmişlerdir. Sınıf ikliminin daha az korkuya dayalı ve daha sıcak hale geldiğini, öğrencilerin motivasyon ve özgüven düzeylerinin arttığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerinin yanlış yapmaktan daha az korkmaya ve bu doğrultuda derse daha fazla katılmaya, daha fazla söz almaya başladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenle ilişkilerde gelişme teması kapsamında, öğrencilerinin kendilerine bağlılığının arttığını, daha doğrudan ve yoğun iletişim kurmaya başladıklarını anlatmışlardır. Öğretmenler bu eğitim programını kendileri için gerekli bulduklarını belirtmişlerdir.

b. Öğretme-Öğrenme sürecine ilişkin temalar ise *eğitimin yürütülüşü, uygulama zorlukları* ve *eğitim programının iyileştirilmesi yönünde öneriler* olarak sıralanmıştır. Öğretmenler, eğitimin yürütülüşü teması altında eğitimin içeriğini yararlı bulduklarını, etkinliklerden keyif aldıklarını, aktif rol aldıkları etkinlik ve paylaşımları daha yararlı bulduklarını, birbirlerinden de öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Uygulamada yaşadıkları zorluklara, ortak zümre sistemi nedeniyle

şubeler arası dengeyi sağlamak zorunda olmaları, müfredatın yoğunluğu ve velilerin bu eğitimi almayışına ilişkin örnekler vermişlerdir. Öğretmenler, programın iyileştirilmesi amacıyla eğitimin kapsamının genişletilmesi ve daha az akademik bir dil kullanılmasını önermişlerdir.

Bu bulgular doğrultusunda, gelecekte bu konuda yürütülecek araştırma ve uygulamalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Araştırmaya yönelik öneriler:

1. Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın etkililik düzeyini öğretmenler açısından en fazla arttıran özelliği, eğitimin büyük bölümünde öğretmenlerin etkin rol oynaması olmuştur. Programın geliştirilmesi ve yeni örneklemlere uyarlanması sürecinde öğretmenlerin etkin kılınması, onlara deneyimlerini ve fikirlerini paylaşma fırsatı verilmesi kendilerini sürecin daha fazla içinde hissedebilmelerini sağlayarak kuramın ilkelerini daha fazla içselleştirmelerine yardımcı olacaktır.
2. Bu araştırma kapsamında öğrencilerden alınan ölçümlerde motivasyon ve özerklik desteği değişkenleri ölçülmüştür. Ancak ölçek sınırlılığı nedeniyle nicel ölçümlerin yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bundan sonra bu alanda yapılacak araştırmalarda ihtiyaç doyumunun yeterlik desteği (yapılandırma) ve ilişkili olma desteği (kişiler arası katılım) değişkenlerini de kapsayacak şekilde ölçülebilmesi daha yeterli bir veri setine ulaşılmasını sağlayabilir.
3. Bu araştırmanın sonuçları, programın tek bir okulda uygulanmasıyla elde edilen verilere dayanmaktadır. Gelecekte, daha fazla okuldan daha fazla öğretmenle ve dolayısıyla daha fazla öğrenciyle çalışılması daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.
4. Bu araştırmada, öğretmen sayısının azlığı nedeniyle öğretmenlere nicel ölçümler uygulanmamıştır. Sonraki araştırmalarda daha geniş

bir öğretmen örneklemiyle çalışılarak, öğretmenlerden de nicel veriler toplanabilir.

5. Bu araştırmanın tek bir okulda gerçekleştirilmiş olması nedeniyle deney ve kontrol grubu sınıfları aynı okuldan seçilmek durumunda kalınmıştır. Sonraki araştırmalarda, deney ve kontrol grubu öğretmenleri farklı okullardan seçilerek, iç geçerliğe tehdit oluşturabilecek bu durumun önüne geçilebilir.
6. Deneyin gerçekleştirildiği okulun, nispeten orta-yüksek sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocuklarının devam ettiği bir özel okul olduğu göz önünde bulundurularak, sonraki çalışmalarda çeşitli sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.
7. Bu araştırmada, deney grubu öğretmenleri aldıkları eğitimle farkındalık düzeylerinde bir değişim meydana geldiğini ifade etmiş, ancak bu değişim öğrencilerden alınan nicel ölçümlere yansımamıştır. Öğretmenler de kendilerinde bilişsel açıdan fark ettikleri değişimin, davranışlarına daha uzun sürede yansıyabildiğini gördüklerini ifade etmişlerdir. Özerklik Desteği eğitimi duyuşsal bir eğitimdir. Bu eğitimle amaçlanan değişimin öğretmenler için duyuşsal hedeflerden örgütleme ve kişilik haline getirme aşamalarına gelmesi ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin anlamlı hale gelmesinin zaman alabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan gelecekte bu alanda çalışacak araştırmacıların daha uzun süreli karşılaştırmalı boylamsal araştırmalar tasarlamaları önerilmektedir.
8. Özerklik Desteği Eğitim Programı, bu araştırma kapsamında ilkokul düzeyinde ve sınıf öğretmenlerine yönelik olarak tasarlanmıştır. Gelecekte, çeşitli eğitim düzeyleri (ortaöğrenim ve yükseköğrenim) ve branşlara (matematik, beden eğitimi, kimya, resim vb.) yönelik olarak bu eğitim programının özgül versiyonları geliştirilebilir ve bu versiyonlar için de etkililik araştırmaları tasarlanabilir.

9. Bu araştırmada, üç günlük bir eğitim programı sonrasında altı adet konsültasyon oturumu gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum için öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bir tema belirlenmiştir. Yapılacak yeni bir çalışma için eğitim programı gözden geçirilirken, konsültasyon oturumlarına grubun ihtiyaçları doğrultusunda "amaç belirleme", "kurallar", "rehberlik sağlama"gibi yeni temalar eklenebilir.
10. Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın kapsamı genişletilerek, ebeveynlere ve doğrudan öğrencilere yönelik programlar oluşturulabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler:

1. Öğretmenlerin, özerkliği destekleyici tarzı benimseyebilmelerini kolaylaştıracak üç temel etmen, bu tarzı etkili, uygulanabilir ve kültüre uygun bulmalarıdır. Bu açıdan, öğretmenlerle çalışılırken eğitimin bu yönleri öncelikli olarak vurgulanmalı ve öğretmenlerin de bu özellikleri eğitim sürecinde keşfetmeleri sağlanmalıdır.
2. Bu programı öğretmenlere sunacak olan eğitimcilerin kurama ve eğitim süreçlerine hakim olması, tüm eğitim süresince öğretmenlere kavramsal eğitim vermenin yanı sıra psikolojik ihtiyaç desteği de sağlaması büyük önem taşımaktadır. Böylece öğretmenlerin eğitimcileri model almaları, bu kuramın etkililiğini öncelikle kendi yaşamlarında deneyimlemeleri, bu yolla da bu ilkeleri kendi sınıflarında uygulama konusunda daha istekli olmaları sağlanabilir.
3. Programı sunacak olan eğitimcilerin akademik açıdan yeterince donanımlı olmalarının yanı sıra sunum sırasında daha anlaşılır bir dil kullanmaları, akademik terimler yerine daha anlaşılır bir dili benimsemeleri, öğretmenlerin kendilerini sürecin daha fazla içinde hissetmelerini sağlayacaktır.

4. Bu öz-belirleme modeline dayalı özerkliği destekleme programının öğretmen adaylarına yönelik olarak uyarlanması ve bu programa eğitim fakültelerinin lisans programlarında yer verilmesi, öğretmenlerin meslek hayatlarına özerkliği destekleyici becerilerle başlamaları açısından yararlı olacaktır.
5. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları kapsamında Öz-Belirleme modeline dayalı Özerklik Desteği Eğitim Programı'na yer verilebilir.
6. Deney grubu öğretmenlerinin önerileri göz önünde bulundurulduğunda, Öz-Belirlemeye dayalı eğitimin bir okul kültürü haline getirilebilmesi adına, hem öğrenci hem de öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan, Özerklik Desteği Eğitim Programı ilkelerinin okul idarecileri tarafından da tanınarak benimsenmesi büyük önem taşımaktadır.
7. Öğretmenlere bu eğitimi sağlayabilecek en uygun meslek grubunun RPD alanı uzmanları olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okullara en etkin biçimde ulaşma yolu öncelikle okul psikolojik danışmanlarının bu eğitimi eğitici eğitimi kapsamında almasıdır. Bu yolla kendi okullarında öğretmen ve idari kadrolara eğitimler verip konsültasyon oturumları düzenleyerek eğitimin daha hızlı ve pratik bir şekilde yayılmasını sağlayabilirler.
8. Okul rehberlik servislerinin, bu eğitimin ilkeleri doğrultusunda öğrencilere yönelik de temel psikolojik ihtiyaçların doyumu, motivasyon, öz düzenleme, konularında psiko-eğitim programları hazırlaması, öğrencilere bu eğitimin doğrudan sunulması açısından bir yol olarak düşünülebilir.
9. Öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitimde daha verimli bir noktaya gelebilmelerinin kendilerini özerk hissetmeleriyle ilişkili olduğu dikkate alındığında, ülkemizde eğitim sistemi politikalarının düzenlenmesinde Öz-Belirleme Kuramı ilkelerinden yararlanılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Acat, B, Anılan, H., & Anagun, S. S. (2010). The problems encountered in designing constructivist learning environments in science education and practical suggestions. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9 (2),* 212–220.

Adelman, H.S. (1996). Restructuring education support services and ıntegrating community resources: beyond the full service school model. *School Psychology Review, 25*(4), 431–445.

Adler, A. (2004). *Yaşamın Anlamı ve Amacı* (Çev. Şipal, K.). 7. Baskı: 2004, İstanbul: Say Yayınları. (Özgün çalışma, 1931).

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: ıntervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 36*(6), 595–609.

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise, 23*(December), 64–72. http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 34*, 457–480.

Akman, Y. (1992). İlköğretimde rehberliğin yeri ve önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8,* 317–320.

Amabile, T.M. (1982). Children's artistic creativity detrimental effects of competition in a field setting. *Personality and Social Psychology Bulletin, 8,* 573–578.

Amabile, T., DeJong, W., & Lepper, M. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*(1), 92–98.

Anderman, E.M., Maehr, M.L., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education, 32,* 131–147.

Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: making social cognition relevant. *Psychological Inquiry, 11*(4), 269–276.

Anderson, R., Manoogian, S.T., & Reznick, J.S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, *34*(5), 915–922. http://doi.org/10.1037/0022-3514.34.5.915

Anderson, R.A., Worthington, L., Anderson, W.T. & Jennnings, G. (1994). Development of an autonomy scale. *Contemporary Family Therapy, 16*(4), 329–345.

Anton, L.R. (2015). *Autonomy, risk perception, and risk taking in emerging adulthood.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). San Francisco State University, San Francisco, USA.

Arcagök, S. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys. *Learning and Intervention. 15,* 397–413.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students'

engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72,* 261–278.

Assor, A., Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 482–497.

Baard, P.P., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34,* 2045–2068.

Bakker, A. B., Sanz Vergel, A. I., & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion, 39*(1), 49–62. http://doi.org/10.1007/s11031-014-9422-5

Balçıkanlı, C. (2008). Fostering learner autonomy in EFL classrooms. *Kastamonu Education Journal, 1,* 277–284.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

Bandura, A. (1989) Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44,* 1175–84.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman.

Bao, X., & Lam, S. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child Development, 79,* 269–283.

Barch, J. (2006, Ağustos). *From teachers' autonomy supportiveness training to students' intrinsic motivation.* Sözel bildiri, the Annual Meeting of the American Psychological Association, New Orleans, LA.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: the mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education, 37*(0), 101–107. http:// dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: the role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459–1473. http://dx.doi.org/10.1177/ 0146167211413125.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 33*,75–102.

Baumeister, R., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497–529.

Belmont, M. J., Skinner, E.,Wellborn, J., & Connell, J. (1988). *Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support* (Tech. rep. no. 102). Rochester, NY: University of Rochester.

Berger, W. (2014). *A More Beautiful Question: The Power of Inquiry to Spark Breakthrough Ideas.* Bloomsbury: USA.

Beydoğan, B. (2008). *Self-construal differences in perceived work situation and well-being.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Beyers, W. & Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence, 22*, 753–769.

Bilgin, N. (1999). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Prtaik Çalışmalar.* İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Bilgin, N. (2003a). *Sosyal Psikolojiye Giriş.* 4. Baskı. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Bilgin, N. (2003b). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü: Kavramlar, Yaklaşımlar.* 1. Baskı. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar.* 2. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of student self-regulation and instructor autonomy support on learning in a college-level natural science course: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*, 740–756.

Blaxter L., Hughes C. & Tight M. (2001) *How to research.* Buckingham: Open University.

Blos, P. (1979). *The adolescent passage.* New York: International Universities Press.

Bogdan, R.C. ve Biklen, S.K. (1998). *Qualitative Research For Education: An Introduction to Theory and Methods* (3. Baskı). U.S.A: Allyn & Bacon.

Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects of students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion, 17,* 319–336.

Boiché, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G., & Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: a self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 688–701. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.688.

Boivin, M., Vitaro, F., & Gagnon, C. (1992). A reassessment of the self-perception profile for children: Factor structure, reliability, and convergent validity of a French version among second through sixth grade children. *International Journal of Behavioral Development, 15*, 275–290. doi:10.1177/016502549201500207

Bowlby J. (1969). Attachment. *Attachment and loss: Vol. 1. Loss.* New York: Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruch, H. (1973). *Eating Disorders.* New York: Basic Books.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev. Erguvan Sarıoğlu, İ. D.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Özgün Çalışma, 2004).

Calp, Ş. (2012) İlköğretimde ev ödevi: beşinci sınıf öğrencilerinin algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 2*(2), 45–57.

Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Carreira, J. M., (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System, 39*, 90–102.

Carreira, J. M., Ozaki, K., & Maeda, T. (2013). Motivational model of English learning among elementary school students in Japan. *System, 41*(3), 706–719. http://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.017

Carvallo, M., & Gabriel, S. (2006). No man is an island: The need to belong and dismissing avoidant attachment style. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 697–709.

Chatzisarantis, N. L., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health, 24*, 29–48.

Chen, B., Van Assche, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Beyers, W. (2015a). Does psychological need satisfaction matter when environmental or financial safety are at risk? *Journal of Happiness Studies, 16*(3), 745–766. http://doi.org/10.1007/s10902-014-9532-5

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., … Verstuyf, J. (2015b). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 39*(2), 216–236. http://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1

Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive training program endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 508–518. http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002.

Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 99–111.

Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, J., & Lee, Y. (2015). Giving and receiving autonomy support in a high-stakes sport context: a field-based experiment during the 2012 London Paralympic Games. *Psychology of Sport and Exercise, 19*, 1–11.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 34*, 365–396.

Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H.-R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 36,* 331–346.

Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy- support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32,* 618–635.

Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination perspective on internalization of cultural orientations, gender, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84,* 97–110.

Chirkov, V. I., Ryan, R. M., & Sheldon, K. M. (2011). *Human autonomy in cross-cultural contexts: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being*. Dordrecht: Springer.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Ed.). (2012). *The Handbook Of Research on Student Engagement.* New York: Springer Science.

Church, M., Elliot, A., & Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Education Psychology, 93*(1), 43–45.

Cihangir Çankaya, Z. (2005). *Öz-Belirleme Modeli: Özerklik Desteği, İhtiyaç Doyumu ve İyi Olma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

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

Collins, R. (2001). *Teachers' motivating styles and educational change.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The Catholic University of America, Washington DC.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *Minnesota Symposia on Child Psychology, 23,* 43–77.

Cooper, F.P. (1977). A Study of the effects of instructİon in Transactional Analysis on selected teacher behaviors. *Dissertation Abstracts International, 38*(5), 2254A.

Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology, 88*, 715–730.

Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S. & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 154–166.

Corpus, J. H., & Wormington, S. V. (2014). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations in elementary school: A longitudinal analysis. *Journal of Experimental Education, 82*(4), 480–501. http://doi.org/10.1080/00220973.2013.876225

Covington, M. W., & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1038–1050.

Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30*, 222–239.

Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches* (2. Baskı). USA: Sage Publications.

Creswell, J. W. & Plano Clark, W. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Özgün çalışma, 2011)

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom And Anxiety: The Experience of Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1982). Toward a psychology of optimal experience. *Review of Personality and Social Psychology*, *3*, 13–36.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.

Csikzsentmihalyi, M. (1992). *Flow: The Psychology of Happiness.* New York: Rider & Co.

Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. İçinde: C. A. Ames & R. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 3, pp. 45–61). San Diego, CA: Academic Press.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). T*alented teenagers: The Roots of Success and Failure*. New York: Cambridge University Press.

Çenesiz, G. (2015). *The relationship between eating attitudes, personality factors, weight perception, self-esteem, appearance esteem, and eating regulation motivations based on self determination.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Çetin, C. (2017). *Öznel iyi oluş ve motivasyonun algılanan özerklik desteği ve temel psikolojik ihtiyaçların doyumuyla modellenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Danner, F. W., & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development, 52,* 1043–1052.

Davis, R. T., Settlage, P. H. & Harlow, H. F. (1950). Performance of normal and brain-operated monkeys on mechanical puzzles with and without food incentive. *The Journal of Genetic Psychology, 77*, 305–311.

De Meyer, J., Soenens, B., Aelterman, N., De Bourdeaudhuij, I., & Haerens, L. (2016). The different faces of controlling teaching: implications of a distinction between externally and internally controlling teaching for students' motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, (January), 1–21. http://doi.org/10.1080/17408989.2015.1112777

De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., … Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, *106*(2), 541–554. http://doi.org/10.1037/a0034399

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, *109*(3), 232–252. http://doi.org/10.1080/00220671.2014.942032

De Naeghel, J. D., Van Keer, H., Vanderlinde, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research*, *3*, 83–101.

deCharms, R. (1968). *Personal causation,* Academic Press, New York.

deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom.* New York: Irvington.

deCharms, R. (1981). Personal causation and locus of control: Two different traditions and two uncorrelated measures. İçinde: H. M. Lefcourt (Ed.) *Research with the locus of control construct: Vol 1. Assessment methods.* New York: Academic Press.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *18*(1), 105–115. http://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0467

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., & Porac, J. (1981). When trying to win. *Personality and Social Psychology Bulletin, 7*(1), 79–83.

Deci, E. L. & Cascio, W. F. (1972, Nisan). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats.* Sözel bildiri, The Meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*, 119–142.

Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why We Do What We Do: The Dynamics of Personal Autonomy.* (1. Baskı) New York: Penguin Books.

Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L. & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 457–71.

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., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and social psychology Bulletin, 7*, 79–83.

Deci, E. L. & Ryan, R. (1985a). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. (1985b). The General Causality Orientations Scale: Self Determination in Personality. *Journal of Research in Personality, 19*, 109–134.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024–1037.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. İçinde: R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*: Vol. 38, Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research.* (1. Baskı). University of Rochester Press: Rochester. pp. 8

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains, *Canadian Psychology,49*, 14–23.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2010). Self-Determination. *Corsini Encyclopedia of Psychology.* 1–2.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Optimizing Students' Motivation in the Era of Testing and Pressure: A Self-Determination Theory Perspective. İçinde: Liu, W. C. *et. al.* (Ed.) *Building Autonomous Learners*. Singapore: Springer Science+Business Media.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne´ , M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 930–942.

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1995). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 165–183.

Deci, E.L., Schwartz, A., Sheinman, L. & Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence, *Journal of Educational Psychology,73,* 642–50.

Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology, 74*, 852–859.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychology, 26*(3), 325–346.

Deci, E., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche Di Psicologia*. 27(1), 23–40.

Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of studentengagement. *E-Journal of New World Sciences Academy, 6*(2), 1397–1409.

Demirkol, E. (2014). *Üniversite yöneticilerinin özerklik destekleyici davranışlar bağlamında çalışanlara karşı tutumlarının self determinasyon perspektifinden incelenmesi: Akdeniz Üniversitesi örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Dinçer, A., Yeşilyurt, S., & Takkaç, M. (2012). The Effects of Autonomy-Supportive Climates on EFL Learner's Engagement, Achievement and Competence in English Speaking Classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *46*, 3890–3894. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.167

Dinkmeyer, D. & Carlson, J. (2006). *Consultation: Creating School-Based Interventions.* (3. Baskı) New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Doll, B., Sands, D. J., Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. (1996). Promoting the development and acquisition of self-determined behavior. İçinde: D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Ed.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities,* (pp. 63-88). Baltimore: Paul H. Brookes.

Douvan, E., & Adelson, J. (1966). *The adolescent experience.* New York: Wiley.

Dunn, R. J., & Harris, L. G. (1998). Organizational dimensions of climate and the impact on school achievement. *Journal of Instructional Psychology, 25*(2), 100–114.

Eccles, J. S., Lord, S., & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? İçinde: J. Graber, J. Brooks-Gunn, & A. Petersen (Ed.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48,* 90–101.

Erdem, M. (2008). *Amerikan futbolu sporcularında Sporda Güdülenme Ölçeği'nin geliştirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ergin, S. (2016). *Fen bilimleri öğretmenlerinin özerklik desteği ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkinin saptanması.* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi: Ankara.

Ergüner Tekinalp, B. & Terzi, Ş. I. (2015). *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları.*1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis.* New York: W. W. Norton.

Erkmen, E. (2011). *Özerkliği Destekleyici Ve Kontrol Edici Ebeveynlikle Bağlantılı Ebeveyn Özellikleri ve Ergenin Uyumu Arasındaki Ilişkiler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erten, İ. H. (2014). Interaction between academic motivation and student teachers ' academic achievement. *Social and Behavioral Sciences, 152,* 173–178. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.176

Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 1*(1), 1–22.

Fantz, R.L. (1963). Pattern vision in newborn infants. *Science, 140,* 296–297.

Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimzation, *Campbell Systematic Reviews, 6,* 1–147.

Feinberg, O., Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005, Ağustos). *SDT as a basis for a comprehensive school reform: Principles, description, and some outcomes of the community growth program.* Sözel Bildiri, Conference of the European Association for Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus.

Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514–525. http:// dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS.* (3. Baskı) London: Sage Publication.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. & Wehmeyer, M. (1998). *A Practical Guide for Teaching Self-Determination.* Reston, Virginia: CEC Publications.

Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance, 21,* 273–288.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74,* 59–109.

Freud, S. (1915). Instincts and their vicissitudes. İçinde: *Collected papers of Sigmund Freud* (Vol. 4, pp. 60–83). London: Hogarth Press.

Freud, S. (1933). *New introductory lectures on psychoanalysis.* New York: Norton.

Furrer, C. & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95,* 148–162.

Gaine, G. S., & La Guardia, J. G. (2009). The unique contributions of motivations to maintain a relationship and motivations toward relational activities to relationship well-being. *Motivation and Emotion, 33,* 184–202.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2004). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (Çev. Ed. Onur, B.). Ankara: İmge Kitabevi. (Özgün çalışma: 1993).

Garbarino, J. (1975). The impact of anticipated reward upon cross-aged tutoring. *Journal of Personality and Social Psychology, 32,* 421–428.

Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J. P., … Tremblay, R. E. (2016). Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics in Elementary School: A Longitudinal Investigation of Their Association. *Child Development, 87*(1), 165–175. http://doi.org/10.1111/cdev.12458

Gately, M. J. (1950). *Manipulation drive in experimentally naive rhesus monkeys.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), University of Wisconsin.

Geçtan, E. (1995). *Psikanaliz ve Sonrası.* 6. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gillet, N., Fouquereau, E., Forst, J., Brunault, P., & Colombat, P. (2012). The impact of organizational factors on psychological needs and their relations with well- being. *Journal of Business and Psychology, 27*, 437–450. http://dx.doi.org/ 10.1007/s10869-011-9253-2.

Gillet, N., Berjot, S., Vallerand, R. J., Amoura, S., & Rosnet, E. (2012). Examining the motivation performance relationship in competitive sport: a cluster-analytic approach. *International Journal of Sport Psychology, 43*(2), 79–102.

Gillet, N., Vallerand, R. J., & Paty, B. (2013). Situational motivational profiles and performance with elite performers. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(6), 1200–1210. http://dx.doi.org/10.1111/jasp.12083.

Glasser, W. (1975). *Reality therapy: A new approach to psychiatry.* New York: Harper & Row Publishers.

Glasser, W. (2001). *Counseling with choice theory: The new reality therapy*. New York: Harper Collins Publishers.

Glasser, W. (2005). *Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi: Seçim Teorisi* (Çev. İzmirli, M.). İstanbul: Hayat Yayıncılık. (Özgün çalışma, 1999).

Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report, 8*(4), 597–606.

Gonzalez-DeHass, A., Willems, P., & Holbein, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17,* 99–123.

Gordon, T. (2014). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi.* (Çev. Karakale, S.). İstanbul: Profil Yayıncılık. (Özgün Çalışma, 1974).

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*, 3–13. doi:10.1037/ 0022-0663.93.1.3

Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., & Guerin, D. W. (2007). Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 31*, 317–327. doi:10.1177/0165025407077 752

Grolnick, W. S. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion*, *39*(1), 63–73. http://doi.org/10.1007/s11031-014-9423-4.

Grolnick, W. S, Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. İçinde: J. E. Grusec & L. Kuczynski (Ed.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 135–161). New York: Wiley.

Grolnick, W.S., Farkas, M.S., Sohmer, R., Michaels, S. & Valsiner, J. (2007) Facilitating motivation in young adolescents: Effect of an after-school program. *Journal of Applied Developmental Psychology* 28, 332–44.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 890–898.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143–154. doi:10.1037/0022-0663.81.2.143

Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*(4), 508–517. http://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508

Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multi-dimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237–252.

Gunnell, K., Crocker, P. R. E., Wilson, P. M., Mack, D. E., & Zumbo, B. D. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of basic psychological needs theory in physical activity contexts. *Psychology of Sport & Exercise, 14*, 599–607. doi:10.1016/j.psychsport.2013.03.007.

Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? *Educational Leadership*, 59(6), 45–51.

Guskey, T. R., Whitty, G., Aggleton, P. J., & Fitz, J. (1990). Evaluating professional development. *Health Education Journal*, *49*(4), 198–201.

Güloğlu, B. (2015) Öğrenilmiş İyimserlik. İçinde: Ergüner Tekinalp, B. & Terzi, Ş. (2015) *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 17*(1), 99–106.

Haerens, L., D. Kirk, G. Cardon, I. De Bourdeaudhuij, & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship

to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review 16*(2), 117–39.

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, *16*(P3), 26–36. http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Barkoukis, V., Wang, C. K. J. ve Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology, 97*, 287–301.

Hagger, M. S., Sultan, S., Hardcastle, S. J., Reeve, J., Patall, E. A., Fraser, B., Hamilton, K., & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). Applying the integrated trans-contextual model to mathematics activities in the classroom and homework behavior and attainment. *Learning and Individual Differences*, *45*, 166–175. http://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.017

Hall, C., & Lindzey, C. S. (1985). *Introduction to Theories of Personality*. New York: John Wiley & Sons.

Hang, B. T. T., Kaur, A., & Nur, A. H. B. (2017). A self-determination theory based motivational model on intentions to drop out of vocational schools in Vietnam. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, *14*(1), 1–21.

Hardre, P. L., Chen, C., Huang, S., Chiang, C., Jen, F., & Warden, L. (2006). Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education, 26*, 198–207.

Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology, 95,* 347–356.

Harlow, H. F., Harlow, M. K., & De Meyer, D. R. (1950). Learning motivated by a manipulation drive. *Journal of Experimental Psychology, 40,* 228–234.

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.

Hartmann., H. (1964). On rational and irrational action. *İçinde: Essays on ego psychology (pp. 37-68).* New York: International Universities Press. (Özgün çalışma, 1947).

Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation. *Japanese Psychological Research, 39,* 98–108.

Hayenga, A. O., & Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: a person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion, 34(4),* 371–383. http://dx.doi.org/10.1007/s11031-010-9181-x.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations.* New York: Wiley.

Hickey, D. T. (1997). Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, *32*(3), 175–193.

Hinde, R. (1987). *Individuals, relationships, and culture.* New York: Cambridge University Press.

Hortaçsu, N. (1997). Cross-cultural comparison of need importance and need satisfaction during adolescence: Turkey and the United States. *Journal of Genetic Psychology*. *158*(3), 287–296. http://doi.org/10.1080/00221329709596668

How, Y. M., Whipp, P., Dimmock, J., & Jackson, B. (2013). Journal of Teaching in Physical Education The Effects of Choice on Autonomous Motivation, Perceived Autonomy Support, and Physical Activity Levels in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *32*, 131–148.

Hughes, J. N., Wu, J.-Y., Kwok, O.-M., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher–student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology, 104,* 350–365. doi:10.1037/a0026339.

Hui, C. H. & Villareal, M. J. (1989). Individualism-collectivism and psychological needs, their relationships in two cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 20*(3), 310–323.

Hui, C. H. & Triandis, H. C. (1986). Individualism-collectivism: A study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 17*, 225–248.

Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

İlhan, T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin benlik uyumu modeli Yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

İlhan, T., & Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(34), 109–118.

Iyengar, S. S., & Lepper, R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 349–366.

Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health.* New York: Basic Books.

Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, *100*(4), 798–811. http://doi.org/10.1037/a0012841.

Jang, H., Kim, E.-J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally-occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology, 104*, 1175–1188. http://dx.doi.org/ 10.1037/a0028089.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600.

Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that ıncreases conceptual learning: teaching in students' preferred ways. *Journal of Experimental Education*, *84*(4), 686–701. http://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522

Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology, 101*, 644–661.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist, 1*(3), 180–186.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel Psikoloji Kültür Bağlamında İnsan ve Aile.* İstanbul: Evrim Yayıncılık.

Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(4), 403–422. http://doi.org/10.1177/0022022105275959

Kanadlı, S. & Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin Kişiler Arası Motivasyon Stilleri: Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Türkçe Versiyonu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(*1), 1–12.

Kandel, D., & Lesser, G. S. (1969). Parent–adolescent relationships and adolescent independence in the United States and Denmark. *Journal of Marriage and the Family, 31,* 348–359.

Kandemirci, D. & Cihangir Çankaya, Z. (2015, Ekim). *Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması.* Sözel Bildiri, XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin.

Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education. 15*(2), 251–269.http://doi.org/10.1007/s11218-012-9178-2

Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademede eğitimde motivasyon ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, *9*(2), 59–78.

Katz, I. (2003). *The effect of autonomy support on intrinsic motivation in children from diverse cultural backgrounds*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ben-Gurion University, Negev, İsrail.

Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2009). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework : a cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*. http://doi.org/10.1080/00220970903292868

Kaur, A., Hashim, R. A., & Noman, M. (2015). Teacher autonomy support intervention as a classroom practice in a Thai school: A self-determination theory perspective. *Journal for Multicultural Education, 9*(1), 10–27. http://doi.org/10.1108/JME-07-2014-0033

Kaur, A., Noman, M., & Hashim, R. A. (2015). Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: a case study. *International Journal of Inclusive Education, 20*(5), 1–12. http://doi.org/10.1080/13603116.2015.1090489

Kayacan, E. (2016). *X ve y kuşaklarının motivasyon kaynakları: Bankacılık sektörü üzerine bir alan araştırması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Keltner, D. (2009). *Born to be good: The science of a meaningful life.* New York: Norton.

Kılıççı, Y. (2014). 6-15 yaş öğrencilerinin gelişimsel güçleri ve kişilik gelişimini kolaylaştırma. İçinde: Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde Rehberlik.* (pp. 17–50). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kındap, Y. (2011). *Kendini belirleme kuramı temelinde ergenlikte destekleyici ebeveynlik, akademik ve sosyal uyum ve kendini belirleme düzeyi arasındaki ilişkilerin boylamsal olarak incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kındap, Y., Sayıl, M., & Kumru, A. (2008). Anneden algilanan kontrolün niteliği ile ergenin psikososyal uyumu ve arkadaşlıkları arasındaki ilişkiler: Benlik değerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 23*(61), 92–107.

Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and development journal,* (June), 178–192.

Koçak, E., Turan, S. ve Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama, 3*(5), 117–148.

Koçoğlu, A. (2017). *Fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin özerklik desteğinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri*

algısına katkısının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality,52*, 233–48.

Kowal, J. & Fortier, M. (1999). Motivational Determinants of Flow: Contrıbutions From Self-Determination Theory. *Journal of Social Psychology, 139*(3), 355–369.

Kurt, U. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki temel psikolojik ihtiyaçları: Öğrenci katılımı ve öğrenci algılarına göre ailenin rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kusurkar, R. A., Croiset, G., & Ten Cate, O. T. J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory. *Medical Teacher*, *33*(12), 978–982. http://doi.org/10.3109/0142159X.2011.599896.

Kuzucu, Y., & Şimşek, Ö. F. (2013). Self-determined choices and consequences: the relationship between basic psychological needs satisfactions and aggression in late adolescents. *The Journal of General Psychology*, *140*(2), 110–129. http://doi.org/10.1080/00221309.2013.771607

La Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology, 49,* 201–209.

La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E. & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fullfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 79,* 367–384.

Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth

grade? *Journal of Educational Psychology, 101*, 190–206. http://dx.doi.org/10.1037/a0013153.

Langer, E., & Rodin, J. (1976). The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged: A field experiment in an institutionalized setting. *Journal of Personality and SocialPsychology, 34*, 191–198.

LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research, 52*, 31–60.

Lee, W., & Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: Being in synch with students. *Educational Psychology, 32*, 727–747.

Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2008). SPSS for Intermediate Statistics: Use And Interpretation (3. Baskı). Psychology Press.

Legate, N., Dehaan, C. ve Ryan, R. (2015). Righting the wrong: reparative coping after going along with ostracism. *The Journal of Social Psychology, 155*, 471–482.

Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, *98*(3), 567–582. http://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 184–196. http://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184

Lepper, M., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*(3), 479–486.

Leptokaridou, E. T., Vlachopoulos, S. P., & Papaioannou, A. G. (2014). Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education. *Educational Psychology*, 1–22 http://doi.org/10.1080/01443410.2014.950195

Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American University Students: A comparative study based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 68–84. http://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.68

Lewin, K. (1951). Intention, will, and need. İçinde: D. Rapaport (Ed.), *Organization and pathology of thought.* 95–153. New York: Columbia University Press.

Linley, A. (2009). Positive Psychology: İçinde: S. Lopez (Ed.) *The Encyclopedia of Positive Psychology* (pp. 742-6). Chichester: Blackwell Publishing Ltd.

Loevinger, J. (1976). *Ego development.* San Francisco: Jossey-Bass.

Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: Bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of Counseling Psychology, 56*, 276–288.

Lynch, M. F., La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2009). On being yourself in different cultures: Ideal and actual self-concept, autonomy support and well-being in China, Russia and the United States. *The Journal of Positive Psychology, 4,* 290–304.

Lyness, J., Lurie, S., Ward, D., Mooney, C., & Lambert, D. (2013). Engaging students and faculty: implications of self-determination theory for teachers and leaders in academic medicine. *BMC Medical Education*, *13*(1), 151–7.

Malekpour, M. (2007). Effects of attachment on early and later development. *The British Journal of Development Disabilities*, *53*(105), 81–95. http://doi.org/10.1179/096979507799103360

Marbouti, J. U. (2015). *In-class social problem solving abilities of classroom teachers: A self-determination theory based study*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224–253.

Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1995). Choice Maker: A comprehensive self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic, 30,* 147–156.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*, 370–396. http://doi.org/10.1037/h0054346

Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality.* New York: Harper & Row Publisher.

McDougall, W. (1960). *An introduction to social psychology.* University Paperbacks.

McGraw, K., & McCullers, J. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology, 15,* 285–294.

Mehrtash, S. (2014): *Women health-related physical activity program participants' perceived autonomy support and basic psychological needs in exercise at a university setting.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* (2. Baskı) Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88*, 203–214.

Mjaavatn P. E. & Frostad, P. (2012). *Self-Esteem, Amotivation And Drop-Out in Secondary School.* ECER 5. Children and Youth at Risk and Urban Education Conference.

Moller, A. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 1024–1036.

Montalvo, G. P. (1997). *Pleasing the teacher: An exploration of the construct and its behavioral and motivational patterns.* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Oklahoma.

Mossholder, K. (1980). Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology, 65*(2), 202–210.

Mouratadis, M., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30,* 240-268.

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2011). Variation in vitality and interest-enjoyment as a function of class-to-class need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology,103,* 353–366.

Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H., & Copley, J. (1996). School Attachment: perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 16*(3), 297–304.

Murray, H. A. (1938). *Exploration in personality.* New York, NY: Oxford University Press.

Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology, 83*, 195–200.

Nie, Y., Chua, B. L., Yeung, A. S., Ryan, R. M., & Chan, W. Y. (2014). The importance of autonomy support and the mediating role of work motivation for well-being. Testing self-determination theory in a Chinese work organisation. *International Journal of Psychology. 50*(4), 245–255.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133–144. http://doi.org/10.1177/1477878509104318.

Nisbett, R. E. (2006). *Düşüncenin Coğrafyası: Doğululular ile Batılılar Nasıl –ve Neden- Birbirinden Farklı Düşünürler?* İstanbul: Varlık Yayınları. (Özgün çalışma, 2003).

Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology, 35*, 266–284.

Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. H. J. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword? *Journal of Adolescence, 22*(6), 771–783. http://doi.org/10.1006/jado.1999.0269

Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 3*(3), 177–194. http://dx.doi.org/ 10.1016/s1469-0292(01)00020-6.

Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes. *School Field*, *7*(2), 194–202. http://doi.org/10.1177/1477878509104324.

Oga-Baldwin, W. L. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, *49*, 140–150. http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010

Oğuz, A. (2012, Eylül). *Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeğinin Geliştirilmesi.* Sözel bildiri, II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Bolu.

Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 10*(1), 1274–1297.

Oishi, S. (2000). Goals as cornerstones of subjective well-being: Linking individuals and cultures. İçinde: E. Diener & E. M. Suh (Ed.), *Culture and subjective well-being* (pp. 87-112). Cambridge, MA: Bradford.

Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning.* Urbana: University of Illinois Press.

Özdemir, S., Sezgin, F., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 213–224.

Painter, J. (2011). *Autonomy, Competence, and Intrinsic Motivation in Science Education: A Self- Determination Theory Perspective.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of North Carolina, Chapel Hill.

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, *134*, 270–300.

Patterson, L. E. & Sikler, J. R. (1974). Teacher as helpers: extending guidance contact. *The School Counselor. November,* 113–120.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods.* (3. Baskı). Saint Paul, MN: Sage Publications.

Pehlivan, H (2005). *Oyun ve Öğrenme.* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Briére, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25,* 279–306.

Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., & 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. http://dx.doi.org/ 10.1037//0022-0663.94.1.186.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist, 55,* 44–55.

Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.

Phelan, P., Davidson, A., & Thanh Cao, H. (1992) Speaking up: Students perspectives on school. *Phi Delta Kappa, 73*, 695–704.

Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child.* New York: Basic Books.

Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge.* Chicago: University of Chicago Press.

Piaget, J. (1981). *Intelligence and Affectivity: Their Relationship During Child Development.* Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers.* (1. Baskı). Washington: American Psychological Association.

Pittman, R. S., Davey, M. E., Alafat, K. A., Wetherill, K. V., & Kramer, N. A. (1980). Informational versus controlling verbal rewards. *Personality and Social Psychology Bulletin, 39*, 228–233.

Pittman, T. S., Emery, J., & Boggiano, A. K. (1982). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward-induced changes in preference for complexity. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 789–797.

Plant, R., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality, 53*(3), 435–449.

Prochaska, J. O. ve Norcross, J. C. (2010). *Systems of Psychotherapy: A Transtheoretical Analysis.* Pacific Groce, C.A.: Brooks/Cole.

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 734–746. http://dx.doi.org/ 10.1037/0022-0663.99.4.734.

Reader, M., & Dollinger, S. (1982). Deadlines, self-perceptions, and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 8*(4), 742–747.

Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology, 23*, 312–330.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. İçinde: E. L. Deci, & R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 225–236. http://doi.org/10.1086/501484.

Reeve, J. (2009a). *Understanding Motivation and Emotion* (5. Baskı). Hoboken, NJ: Wiley.

Reeve, J. (2009b). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*, 159–175.

Reeve, J. (2012). A Self Determination Theory Perspective on Student Engagement. İçinde: S.L. Christenson et. al. (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement*, (pp. 149–172). Springer Science+Business Media, LLC.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105,* 579–595. http://dx.doi.org/10.1037/a0032690.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91,* 537–548.

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2014). An Intervention-Based Program of Research on Teachers' Motivating Styles. *Motivational Interventions,18,* 293–339.

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, *22*(January), 178–189. http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.001

Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education,* 7(2), 145–154. http://doi.org/10.1177/1477878509104319.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities. *Journal of Educational Psychology, 98*, 209–218.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J., & Jeon, S. (2004) 'Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support', *Motivation and Emotion, 28,* 147–69.

Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, *106*(2), 527–540. http://doi.org/10.1037/a0034934.

Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology, 95,* 375–392.

Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36,* 257–267. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05002.

Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Cortisol reactivity to a teacher's motivating style: The biology of being controlled versus supporting autonomy. *Motivation and Emotion,35,* 63–74.

Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olaussen, B. S., & Wang, C. K., J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion, 38,* 93–110.

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

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104,* 700–712. doi:10.1037/a0027268

Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching. *Educational Researcher, 19,* 10–18.

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.

Rimm-Kaufman, S. E. & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in

relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal, 104*(4), 321–341.

Roberts, M. C. (1996). *Model programs in child and family mental health.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rodgers, W. M., Markland, D., Selzler, A.-M., Murray, T. C., & Wilson, P. M. (2014). Distinguishing perceived competence and self-efficacy: an example from exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 85*(4), 527–539. http://doi.org/10.1080/02701367.2014.961050

Rodriguez, R. F. (1983). A comparison of teachers teaching style with student learning style through the use of Transactional Analysis. *Dissertation Abstracts International, 43*(11), 3501 A.

Roth, G., Assor, A., Kaplan, H., & Kanat-Maymon, Y. (2007). Perceived autonomy in teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*, 761–774.

Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology, 45*, 1119–1142.

Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., & Weise, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States: Path of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development,71*(5), 1121–1142.

Rothman, R. (1990). Educators focus on ways to boost student motivation. *Education Week, 17*, 11–13.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*(1, Whole No. 609). 1–28.

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), 450–461.

Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. İçinde: J. Strauss & G. R. Goethals (Ed.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208–238). New York, NY: Springer-Verlag.

Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. İçinde: J. E. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1–56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63,* 397–427.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749–761.

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. İçinde: C. Ames & R. E. Ames (Ed.), *Research on motivation in education: The classroom in milieu* (pp. 13–51). New York: Academic.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology 25,* 54–67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55,* 68–78.

Ryan R. M. & Deci, E. L. (2008). A Self-Determination Theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology,49*(3), 186–193.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A Self-Determination Theory perspective on social, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. İçinde: V. I. Chirkov, K. M. Sheldon, & R. M. Ryan (Ed.) *Human Autonomy in Cross-Cultural Context*: Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom and Well-Being. (pp. 45-64). New York: Springer. http://doi.org/10.1007/978-90-481-9667-8

Ryan R. M. & Deci, E. L. (2015). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. İçinde: K. R. Wentzel & D. Miele (Ed.), *Handbook of motivation at school* (2. Baskı). New York: Routledge.

Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. İçinde: D. Cicchetti and D. J. Cohen (Ed.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and methods* (pp. 618-655). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. İçinde: D. Cicchetti & D. J. Cohen (Ed.) *Developmental Psychopathology*, (2. Baskı). John Wiley and Sons. Inc.

Ryan, R. M., & Frederick, C. M. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality, 65*, 529-565.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(3), 550–558. http://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550.

Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 139–170.

Ryan, R. M., & LaGuardia, J. G. (1999). Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivation to learn and the politics of school reform. İçinde: T. Urdan (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 11, pp. 45–85). Greenwich, CT: JAI Press.

Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment : Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development, 60*(2), 340–356. http://doi.org/10.2307/1130981

Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: a look at theory and practice 1 7. *The Counseling Psychologist*, *39*(2), 193–260. http://doi.org/10.1177/0011000009359313

Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journalof Personality and Social Psychology*, *45*, 736–750.

Ryan, R., Plant, R., & O'Malley, J. (1995). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749–761.

Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education, 60,*49–66.

Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14,* 226–249.

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping, 23*, 53–70.

Saltürk, A. (2016). *Türk, Belçikalı-Türk ve Belçikalı ergenlerin algıladığı anababa davranışları ve demografik özellikler açısından karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sanders, M. G. (1998). The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education, 33*, 385–409.

Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform*. SanFrancisco: Jossey-Bass.

Sarı, İ., Yenigün, Ö., Altıncı, E. E., & Öztürk, A. (2011). Temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin genel öz yeterlik ve sürekli kaygı üzerine etkisi (Sakarya Üniversitesi Spor Yöneticiliği Bölümü örneği). *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 9*(4), 237–245.

Sayıl, M. (2009). *Özerkliği Destekleyici Anne Babalık Davranışları ile Ergen İşlevselliği İlişkisinde Kendini Düzenlemenin Aracı Rolü.* TÜBİTAK Proje No: 108K155. Ankara.

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marqués-Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 464–481.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death.* San Francisco: Freeman.

Seligman, M. E. P. (2000). Optimism, pessimism and mortality. *Mayo Clinic Proceedings, 75*(2), 133–134.

Seligman, M. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive Psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 293–311.

Sert, N. (2006). EFL student teachers' learning autonomy, *Asian EFL Journal, 8*(4), 180–201.

Sert, N., Adamson, J. & Büyüköztürk, Ş. (2012). Autonomy and European language portfolio use among Turkish adolescents. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 129–140.

Shapiro, D. (1965). *Neurotic Styles.* New York: Basic Books.

Shapiro, D. (1981). *Autonomy and Rigid Character.* New York: Basic Books.

Sheldon, K. M. (2002). The self-concordance model of healthy goal-striving: When personal goals correctly represent the person. İçinde: E. L. Deci & R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination research* (pp. 65-86). Rochester, NY: University Of Rochester Press.

Sheldon, K. M., Abad, N., & Omoile, J. (2009). Testing self- determination theory via Nigerian and Indian adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 33,* 451–459.

Sheldon, K. M., & King, L. K. (2001). Why Positive Psychology is necessary. *American Psychologist, 56,* 216–217.

Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33,* 883–897.

Sheldon, K. M., & Ryan, R. M. (2011). Positive psychology and self-determination theory: A natural interface. İçinde: V. I. Chirkov, R. M. Ryan & K. M. Sheldon (Ed.), Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being (pp. 33-44). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Sheldon, K.M., Ryan, R.M., & Reis, H.R. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22,* 1270–1279.

Sheldon, K. M., Williams G., & Joiner, T. (2003). *Self-Determination Theory in the Clinic: Motivating Physical and Mental Health.* Yale University Press.

Sierens, E. (2010). *Autonomy-supportive, structuring, and psychologically controlling teaching: antecedents, mediators, and outcomes in late adolescents* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Katholieke Universiteit, Leuven.

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *The British Journal of Educational Psychology*, *79*, 57–68. PubMed doi:10.1348/000709908X304398

Silverberg, S. B., & Gondoli, D. M. (1996). Autonomy in adolescence: A contextualized perspective. İçinde: G. R. Adams, R. Montemayor, & T. P. Gullotta (Ed.), *Psychosocial development during adolescence: Progress in developmental contextualism* (pp. 12–61). Thousand Oaks, CA: Sage.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal affects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85,* 571–581. http://dx.doi.org/10.1037/0022- 0663.85.4.571

Skinner, E. A., & Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of coping. İçinde: L. J. Crockett (Ed.), *The Nebraska Symposium on Motivation: Motivation, agency, and the life course* (pp. 77-143). Lincoln NB: University of Nebraska Press.

Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100,* 765–781.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. İçinde: K. Wentzel & A. Wigfield (Ed.), *Hand- book of motivation in school* (pp. 223–245). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69,* 493–525. http://dx.doi.org/ 10.1177/0013164408323233.

Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*(Serial No. 254)

Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, *104,* 108–120.

Sorenson, H. (1968). *Eğitim Psikolojisi* (Çev. Yazgan, G.). Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

Standage, M., Gillison, F., Ntoumanis, N., & Treasure, D. C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: a prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 34,* 37–60. http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.12.002

Stebbings, J., Taylor, I. M., & Spray, C. M. (2011). Antecedents of perceived coach autonomy supportive and controlling behaviors: Coach psychological need satisfaction and well- being. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 33,* 255–272.

Stebbings, J., Taylor, I. M., Spray, C. M., & Ntoumanis, N. (2012). Antecedents of perceived coach interpersonal behaviors: the coaching environment and coach

psychological well- and ill-being. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 34*, 481–502.

Steger, M. F., Kashdan, T. B., & Oishi, S. (2008). Being good by doing good: Daily eudaimonic activity and well-being. *Journal of Research in Personality, 42*, 22–42.

Steinberg, L. (1993). *Adolescence.* New York: McGraw-Hill, Inc.

Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents, Handbook of parenting: Vol. 1. *Children and parenting* Ed: Bornstein, M. H., (2. Baskı). Erlbaum, Mahwah, NJ. Pp: 103–133.

Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Source: Child Development*, *57* (4), 841–851. http://doi.org/10.2307/1130361

Stodolsky, S., Salk, S., & Glaessner, B. (1991). Student view about learning math and social studies. *American Educational Research Journal, 28*, 89–116. doi:10.2307/1162880

Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, *23*(1), 159–188.

Sünbül, A. M. Kesici, Ş., ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmenlerin Psikolojik ihtiyaçları, öğrencileri motive ve kontrol etme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi,* Proje No: 2002-236, Konya.

Şahin, N., Ulusoy, M., & Şahin, N. (1993). Exploring the sociotropy-autonomy dimensions in a sample of Turkish psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology*, *49*(6), 751–763. http://doi.org/10.1002/1097-4679(199311)49:6<751::AID-JCLP2270490602>3.0.CO;2-V

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics.* Boston: Allyn and Bacon.

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Analiz. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 747–760. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.747.

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30*(1), 75–94.

Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & Digiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools, 41*(1), 163–172.

Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology, 35,* 242–253.

Tezcan, M. (1994). *Boş Zamanları Değerlendirme Sosyolojisi.* 1. Baskı. Ankara: Atilla Kitabevi.

Triandis, H. C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.

Triandis, H. C., Mccusker, C. ve Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. Journal of Personality and Social Psychology, 59, 1006-1020.

Turner, J. C., Warzon, K. B., & Christensen, A. (2011). Motivating mathematics learning: Changes in teachers' practices and beliefs during a nine-month collaboration. *American Educational Research Journal, 48,* 718–762.

Türker, M. (2013). *The mediating role of motivation types in employees organizational commitment and perceived leadership styles relationship.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *24*, 543–559. http://doi.org/10.14527/578

Uçgun, D. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 449–460.

Uysal, A. (2015). Özerklik desteği ve kronik ağrılar, *Türk Psikoloji Yazıları,18*(1), 28–35.

Üstünlüoğlu, E. (2009). Autonomy in language learning: do students take responsibility for their learning? *Journal of Theory & Practice in Education*, *5*(2), 148–169.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. İçinde: M. Zanna (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271–360). New York, NY: Academic Press.

Vallerand, R.J., (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. İçinde: Martin S. Hagger and Nikos L.D. Chatzisarantis (Ed.). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport,* (pp. 255–279). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality, 60,* 599-620.

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'echelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323–349.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72,* 1161–1176.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52,* 1003–1017.

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,* 94–102.

Van den Berghe, L., Cardon, G., Aelterman, N., Tallir, I. B., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2013). Emotional exhaustion and motivation in physical education teachers: a variable-centered and person-centered approach. *Journal of Teaching in Physical Education, 32,* 305–320.

Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise, 15(*4), 407–417.

Van den Broeck, A., Lens, W., De Witte, H., & Van Coillie, H. (2013). Unraveling the importance of the quantity and the quality of workers' motivation for well- being: a person-centered perspective. *Journal of Vocational Behavior, 82*(1), 69–78. http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.11.005.

Vansteenkiste, M., Lens, W., Soenens, B., & Luyckx, K. (2006). Autonomy and relatedness among Chinese sojourners and applicants: Conflictual or independent predictors of well-being and adjustment? *Motivation and Emotion, 30,* 273–282.

Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The Development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement, 16A*(December 2016), 105–165. http://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*(3), 263–280. http://doi.org/10.1037/a0032359

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671–688. http://dx.doi.org/ 10.1037/a0015083.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*(2), 246–260. http://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005) Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement, *Child Development* 76, 483–501.

Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist, 14,* 332–341.

Verstuyf, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Boone, L., & Mouratidis, A. (2013). Daily ups and downs in women's binge eating symptoms: the role of basic psychological needs, general self-control, and emotional eating. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32, 335–361.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. İçinde: *Mind and Society*. (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press. http://doi.org/10.1016/S0006-3495(96)79572-3

Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences, 16,* 1–12. doi:10.1016/j.lindif.2005.06.004.

Ward, M. J. (1988). The many facets of self-determination. *National Information Center for Children and Youth with Handicaps transition summary, 5,* 2–3.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 678–691.

Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? İçinde: D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Ed.), Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities (pp. 15-34). Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. (1999). A Functional model of Self-Determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(1), 53–62.

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.

Weinstein, R. S., Madison, S. M., & Kuklinski, M. R. (1995). Raising expectations in schooling: Obstacles and opportunities for change. *American Educational Research Journal, 32*, 121–159.

Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(2), 222–244. http://doi.org/10.1037/a0016984

Weissberg, R. P., Caplan, M., & Harwood, R. L. (1991). Promoting competent young people in competence-enhancing environments: A systems-based perspective on primary prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 830–841.

Werner, H. (1948). *Comparative psychology of mental development*. New York: International Universities Press.

White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297–333.

Wild, K. P., & Krapp, A. (1995). Elternhaus und intrinsische Lernmotivation [Parents' home and intrinsic motivation to learn]. *Zeitschrift für Padagogik, 41*, 579–595.

Williams, S. (1998). An organizational model of choice: A theoretical analysis differentiating choice, personal control, and self-determination. *Genetic, Social and General Psychology Monographs, 124*, 465–492.

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 767–779.

Williams, G. C., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate patients with diabetes for glucose control. *Diabetes Care, 21*, 1644–1651.

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

Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology, 70,* 115–126.

Williams, G. C., Rodin, G. C., Ryan, R. M., Grolnick, W. S., & Deci, E. L. (1998). Autonomous regulation and long- term medication adherence in adult outpatients. *Health Psychology, 17,* 269–276.

Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L., & Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science and Medicine, 45*, 1705–1713.

Winnicott, D. W. (1965). *The maturational process and the facilitating environment.* New York: International Universities Press.

Yağar, G. (2016). *Yetişkin bireylerde egzersizde davranışsal düzenlemeler, serbest zaman engelleriyle baş etme stratejileri ve fiziksel aktivite düzeyi ilişkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Yaman, S. & Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *52*, 615–638.

Yamauchi, H., & Tanaka, K. (1998). Relations of autonomy, self-referenced beliefs and self- regulated learning among Japanese children. *Psychological Reports, 82*, 803–816.

Yeşilyurt, S. (2008). *A self-determination approach to teaching writing in pre-service EFL teacher education.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 258–267.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, C., & Bilgi, M. G. (2011). Aday öğretmenlerin coğrafya arazi çalışmalarına bakışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(2), 961–984.

Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yurdakul, B., Uslu, Ö., Çakar, E., & Yildiz, D. G. (2014). Web tabanlı içerik geliştirme mesleki gelişim programının değerlendirilmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(4), 1427–1437.

Zeldman, A., Ryan, R. M., & Fiscella, K. (2004). Client motivation, autonomy support and entity beliefs: Their role in methadone maintenance treatment. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23,* 675– 696.

Zhou, M., Ma, W. J., & Deci, E. L. (2009). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Learning and Individual Differences, 19,* 492–498.

Zimmer-Gembeck, M. J. ve Collins, W.A. (2003). Autonomy development during adolescence. İçinde: G.R. Adams ve M.D. Berzonsky (Ed.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp.175-204). Malden: Blackwell Publishing.

Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *4*, 443–446.

Zuroff, D. C., Koestner, R., Moskowitz, D. S., McBride, C., & Bagby, R. M. (2012). Therapist's autonomy support and patient's self-criticism predict motivation during

brief treatments for depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *31*(9), 903–932. http://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.9.903

EKLER

EK 1: ÖĞRENCİ GÜNLÜK FORMU

Tarih:

Öğrenci numaranız:

1. Bu hafta sınıf öğretmeninizle yaşadığınız bir olayı / anıyı kısaca yazınız.

2. Bu olayda kendimi …….. hissettim ve ……düşündüm.

3. Bu olayda…….…… ……olmasını isterdim.

EK 2: ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİ İÇİN BİLGİLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Okulda günümüzün büyük bir kısmını sınıfta öğretmenimizle geçiriyoruz. Bu zamanlar içinde birçok farklı anımız oluyor. Bunları hatırlayabilmek ve neler hissettiğimizi daha iyi anlayabilmek için, günlük tutmak etkili bir yoldur.

Biz de Ege Üniversitesi'nde, öğrencilerin sınıfta yaşadıklarının onları nasıl etkilediğini öğrenmek amacıyla bir araştırma yapıyoruz. Bu araştırma için sizlere her hafta bir anı formu ve birer zarf dağıtacağız. Lütfen formlara isimlerinizi yazmayın, yalnızca okul numaranızı yazın. Sizden ricamız, formu içtenlikle doldurmanızdır. Formda üç madde bulunmaktadır. Birinci maddede o hafta öğretmeninizle yaşadığınız bir anıyı yazmanız, ikinci ve üçüncü maddede ise cümlelerdeki boşlukları yazdığınız anı doğrultusunda doldurmanız istenmektedir. Formları doldurduktan sonra size verilen zarflara koyup kapatınız. Yazdıklarınız yalnızca Ege Üniversitesi'ndeki araştırmacılar tarafından bilimsel amaçla okunacaktır. Öğretmenlerinize ya da idarecilere yazdıklarınızla ilgili hiçbir bilgi verilmeyecek, yazdıklarınızla ilgili olarak size yönelik bir değerlendirme yapılmayacaktır.

Bu formları doldurarak bir bilimsel araştırmaya katkıda bulunmuş olacaksınız. Araştırmamıza katıldığınız için teşekkür ederiz.

Uzm. Psikolog Duygu Kandemirci

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

EK 3: ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMI BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu form, araştırmanın amaçları ve içeriğine ilişkin genel bir bilgi sunmak ve araştırmacının ve araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma sürecindeki sorumluluklarını tanımlamak üzere hazırlanmıştır. Bu form aynı zamanda araştırmacı ile katılımcı arasındaki bağlılığı sağlayıcı bir sözleşme niteliği taşımaktadır. Lütfen formu dikkatlice inceleyiniz. İçeriğe ve sürece ilişkin sorularınızı araştırmacıya sorabilirsiniz. Araştırmaya katılımız için teşekkür ederiz.

Uzm. Psikolog Duygu KANDEMİRCİ

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

E-mail: duygukandemirci@gmail.com

Tel: 0535 559 36 83

Sizi doktora eğitimim kapsamında yürüttüğüm "Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı araştırmamda katılımcı olmaya davet ediyorum. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanmış olan eğitim programının öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumunun sağlanması ve motivasyonlarının artmasında etkili olup olmadığının incelenmesidir.

Araştırma 2 boyutlu olarak ilerleyecek; birinci boyutta sizlerle, ikinci boyutta ise öğrencilerle çalışılacaktır.

Öğretmen Boyutu:

- Araştırma kapsamında sizlerle birlikte 3 gün sürecek bir eğitim gerçekleştirilecektir.

- Aldığınız eğitimde kazandığınız bilgi ve becerileri sınıf ortamında uygulamanızı desteklemek amacıyla, 2015-2016 eğitim öğretim yılı 1. dönemi süresince 2-3 haftada bir, 2. dönem ihtiyaç duyuldukça toplantılar yapılacaktır.

- Son olarak, araştırma sürecine yönelik (eğitim programı ve sonrasında verilen konsültasyon) değerlendirmelerinizi öğrenmek için dönem sonunda sizlerle bireysel görüşmeler yapılacaktır.

Öğrenci boyutu:

- Araştırma kapsamında kullanılacak ölçme araçları öğrencilere 1. dönem başı, 1. dönem sonu ve 2. dönem sonunda olmak üzere 3 kez uygulanacaktır.

- Öğrencilerden 1. Dönem boyunca günlük tutmaları istenecektir.

- Araştırmacı tarafından öğrencilerimize bir araştırma yürütüldüğü ve onlardan beklenenler anlatılacak ancak çalışmanın sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla öğretmenlerin aldıkları eğitim konusunda bilgi verilmeyecektir.

Programın ilerleyişinin akademik açıdan takip edilebilmesi ve araştırmacının sürece hakimiyetinin değerlendirilebilmesi amacıyla **eğitim ve toplantıların** sesli görüntü kayıtları alınacaktır.

- Kayıtlar yalnızca araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır.

- Kamera, görüntü odağında araştırmacının bulunacağı şekilde konumlandırılacaktır.
- Kayıtlar yalnızca araştırmacı vearaştırmacıya akademik yönlendirmeler yapacak olan tez danışmanı (Yrd. Doç. Dr. Zeynep Cihangir Çankaya) tarafından izlenecektir. Akademik danışman ve araştırmacı sadece **araştırmacının tepkileri** üzerinde değerlendirmeler yapacaktır. Kayıtların içeriği başka kimse ile paylaşılmayacaktır.
- Değerlendirmelerde sizin öğretmenlik davranışlarınız ya da tepkilerinize ilişkin yorum yapılmayacaktır. Kimlik bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacak ve herhangi bir yayında sizin ya da okulunuzun adı geçmeyecektir.

Tüm bu bilgiler ışığında, araştırma kapsamında araştırmacıdan ve katılımcılardan beklenenler şu şekilde sıralanabilir:

Araştırmacıdan Beklenenler:

- Eğitim ve toplantıları vaktinde başlatarak sürecin verimli geçmesini sağlamak,
- Katılımcıların sorularını yanıtlayarak sürece ve içeriğe ilişkin belirsizlikleri ortadan kaldırmak,
- Katılımcılara, eğitim süresince ve sonrasında dönem boyunca araştırmanın amaçları doğrultusunda bilgi desteği sağlamak,
- Katılımcıların kimliklerinin ve paylaştıkları bilgilerin gizliliğini sağlamak,
- Sürecin sağlıklı bir biçimde ilerleyebilmesi için gereken önlemleri almak.

Katılımcılardan Beklenenler:

- Çalışmaların sağlıklı ilerleyebilmesi açısından eğitim ve toplantılara belirlenen zamanlarda katılmak,
- Eğitim sürecinde etkinliklere aktif katılım sağlamak ve deneyimlerini paylaşmak,

- Eğitim sonrasında eğitimde kazanılan bilgi ve becerileri sınıf ortamında uygulamak,
- Yıl boyu düzenlenecek toplantılarda aktif katılımcı olmak ve sınıf ortamında yaptığı uygulamaları toplantılarda paylaşmak,
- Eğitim programının etkililiğini doğru test edebilmek için eğitimi haziran ayında alacak olan öğretmenlerle eğitim içeriği hakkında bilgi paylaşmamak önemlidir.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve bu çalışmadan istediğim zaman ayrılabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum. (Formun iki kopyası birbirinin aynıdır ve formun bir kopyası katılımcıda, diğer kopyası araştırmacıda kalacaktır).

Katılımcı: İsim, Soy isim İmza Tarih

Araştırmacı: İsim, Soy isim İmza Tarih

EK 4: ÖĞRETMEN NİTEL GÖRÜŞME FORMU

Tarih: …./…./2016 Saat:……/……

Başlangıç Bitiş

Merhaba, ben Duygu Kandemirci. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda doktora tez çalışmamı sürdürüyorum. Doktora tezim kapsamında, Öz-Belirleme Kuramı'na dayalı olarak geliştirilmiş olan "Özerklik Desteği Eğitim Programı"nın etkililik düzeyini araştırıyorum. Bu eğitim programının öğrenme sürecine katkıları konusunda sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum.

Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. İsminizi ve kişisel bilgilerinizi gizli tutacağım, herhangi bir kişi ya da kuruluşla kesinlikle paylaşmayacağım. Görüşmeye başlamadan önce sizin sorularınız varsa önce bunları yanıtlamak isterim. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Yukarıda yazılanları okudum ve kabul ediyorum.

İmza

1. Cinsiyetiniz

• Kadın • Erkek

2. Mesleki Kıdeminiz

• 1-5 Yıl

• 6-10 Yıl

• 11-15 Yıl

•16-20 Yıl

• 21-25 Yıl

• 26 Yıl ve Üzeri

3. Daha önce görev yaptığınız okullar?

4. Bu okulda kaç yıldır görev yapıyorsunuz?

1. Sizlerle üç gün süren bir eğitim ve 6 oturum devam eden bir konsültasyon sürecini geride bıraktık. Tüm bu süreci nasıl buldunuz?
   Sondalar:
   Eğitimin içeriği, işlenen konular?
   Konsültasyon oturumları? Oturumlarda üzerinde durulan başlıklar? (motivasyon, fark yaratan öğretmen, ödül-ceza)
   En çok ve en az yararlandığınızı düşündüğünüz oturumlar hangileriydi?
   Eğitim ve konsültasyon sürecinde uygulanan teknikler/etkinlikler arasında daha etkili/kalıcı olduğunu düşündükleriniz hangileri oldu? Hangi açılardan?
   Sürecin yürütülüş biçimini nasıl buldunuz?

2. Bu eğitim sonunda özerklik, yeterlik ve ilişkili olma kavramları sizin için neler ifade ediyor?
3. Bu eğitim öğrencilerin,
   Psikolojik ihtiyaçlarına
   Motivasyon kavramına bakışınızı değiştirdi mi? Evetse ne yönde?
4. Aldığınız bu eğitimin sınıf içi davranışlarınıza yansımaları neler oldu?
   Sondalar:
   Kendi sınıf içi tutum ve davranışlarınıza ilişkin neler fark ettiniz?
   Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma açısından?
   Bu eğitimle edindiğiniz kazanımları sınıfa uyguladığınız örnek durumlardan biraz söz edebilir misiniz?
5. Kendi tutum ve davranışlarınızdaki değişimler doğrultusunda öğrencilerinizde gözlemlediğiniz değişimler nelerdir?
   Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma açısından?
   Derse katılım ve motivasyon açısından?
6. Motivasyon konusunda bu eğitimle edindiğiniz bakış açısının sınıfa ne tür yansımaları oldu?
   Sonda: öğrencilerinizden yeni yaklaşımınıza ilişkin geribildirimler aldınız mı? Ne tür geribildirimler?

7. Uygulamada zorluklar yaşadınız mı? Karşılaştığınız engeller oldu mu? Evetse neler?
8. Tüm bu eğitim süreci sonucunda, kendinizi ve uygulamalarınızı bu eğitimi almamış 4. Sınıf öğretmeni meslektaşlarınıza (kontrol grubuna) göre farklı görüyor musunuz? Görüyorsanız hangi açılardan?

9. Önümüzdeki yıl yeniden birinci sınıf öğrencileriyle başlayacaksınız. Kazanımlarınız doğrultusunda en baştan nelere önem vermeyi planlıyorsunuz?

10. Öğretmen ya da öğretmen adaylarının bu eğitimi almalarını gerekli/yararlı görüyor musunuz? Sizce hangi kitleye uygulanmalı ve uygulamada nelere dikkat edilmeli? Değiştirilmesi, düzeltilmesi gereken kısımları var mı? Varsa hangi kısımlar?

EK 5: ÖZERKLİK DESTEĞİ EĞİTİMİ DENECEL PROGRAMI

ÖZERKLİK DESTEĞİ EĞİTİMİ DENENCEL PROGRAMI

PROGRAMIN HEDEFLERİ

1. BİLİŞSEL HEDEFLER

a. **BİLGİ:**

i. Öz-Belirleme Kuramı'nın temel öğelerini tanır.

ii. Öz-Belirleme Kuramı'nın uygulama ilkelerini sıralar.

b. **KAVRAMA:**

i. Öz-Belirleme Kuramı kapsamındaki öğelerin eğitim alanındaki karşılıklarını kestirir

ii. Öz-Belirleme Kuramının sınıf içi etkileşimlere sağlayacağı katkılara örnekler verir.

c. **UYGULAMA:**

i. Öz-Belirleme Kuramı'nın ilkelerini sınıf ortamında uygulayabilir.

ii. Çeşitli dersler (matematik, türkçe, hayat bilgisi) ve çeşitli durumlarda (ödev kontrolü, çatışma çözme vb.) Öz-Belirleme Kuramı ilkelerine uygun becerileri kullanır.

d. **ANALİZ:**

i. Öğrenci ile etkileşimini Öz-Belirleme Kuramı açısından analiz eder.

e. **SENTEZ:**

i. Sınıf ortamında karşılaşılabilecek çeşitli durumlar için Öz-Belirleme Kuramı'nın önermeleri doğrultusunda uygulanabilecek yöntemler önerir.

f. **DEĞERLENDİRME:**

i. Öz-Belirleme Kuramının uygulamadaki güçlü ve zayıf (uygun ya da uygun olmayan) yanlarını değerlendirir.

2. DUYUŞSAL HEDEFLER

a. **ALMA:** Öz-Belirleme Kuramı ilkelerinin sınıf ortamında uygulamanın öneminin farkına varır.

b. **TEPKİDE BULUNMA:** Eğiticiyle birlikte öğrenme ortamında öğrendiklerini uygulamaya istekli hale gelir.

c. **DEĞER VERME:** Öz-Belirleme Kuramı ilkelerini sınıf ortamında uygulamanın kendi, görevi, öğrencileri ve eğitim süreci açısından öneminin gerekliliğine inanır.

d. **ÖRGÜTLEME:** Sınıf içinde uygulamalarını Öz-Belirleme Kuramı'nın ilkeleri doğrultusunda düzenlemeyi tercih eder.

e. **KİŞİLİK HALİNE GETİRME:** Mesleği dışındaki yaşamında da Öz-Belirleme Kuramı ilkelerini benimser, bu ilkeleri göz önünde bulundurmayı alışkanlık haline getirir.

PROGRAM İÇERİĞİ

- Tanışma ve genel programın katılımcılara tanıtılması

- Öz-Belirleme Kuramı'nın tanıtılması
    - Kuramın tarihçesi ve temelleri
    - Kuramın özellikleri
    - Kuramın temel kavramları
        - İhtiyaç doyumu:
            - Özerklik
            - Yeterlik
            - İlişkili olma
        - Motivasyon
            - İçsel motivasyon
            - Dışsal motivasyon
    - Kuramın önemi ve üstün/eleştirilen yanları
    - Kuramın çeşitli alanlardaki uygulamaları (aile, yönetim vb.)
    - Kuramın eğitim alanında kullanımı
- Motivasyon, öğrenci katılımı ve okul yaşamında olmulu işlevsellik
- Öğrenci motivasyonunun çeşitleri
    - Amotivasyon
    - Dışsal düzenleme
    - İçe yansıtılmış düzenleme
    - Özdeşimle düzenleme

- İçsel düzenleme

- Öğrenci motivasyonunu sağlama yolları
  - Kontrol yöntemi
  - Özerklik desteği sağlama yöntemi
    - Başarıyı özendirmek
    - Merak uyandırmak
    - Özgünlüğe izin vermek
    - İlişkileri güçlendirmek

- Özerkliği Destekleyici Stratejilerin temellendiği dört motivasyon stili:
  1. İçsel motivasyon kaynaklarının beslenmesi,
  2. Bilgi verici olup kontrolcü olmayan bir dil kullanılması
  3. İlgi çekici olmayan aktivitelerin değerinin vurgulanması
  4. Öğrencilerin olumsuz düşüncelerini ifade etmelerinin kabul edilmesi

- Özerkliği destekleyici stratejilerin uygulanabilirliği, eleştirileri ve uygulamada karşılaşılabilecek engeller karşısında yapılabilecekler

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

- Eğitimin Süresi
  - (Deney grubu için) 90 dakikalık 5-6 eğitim oturumu
  - (Deney grubu için) bir dönem boyunca iki haftada bir süpervizyon oturumları
- Eğitimde yararlanılacak yöntemler
  - Tanışma ve ısınma oyunları
  - Power Point destekli sözel sunumlar
  - Uygulamalı egzersizler
  - Beyin fırtınası
  - Vaka tartışmaları
  - Grup Çalışmaları
  - Rol canlandırmaları

EK 6: ÖLÇEK FORMU

Sevgili öğrenciler,

Öğrencilerin okuldaki davranışlarıyla ilgili bir araştırma yapıyorum. Bu amaçla bazı sorular hazırladım. Lütfen soruları dikkatlice okuyun ve size en uygun gelen seçeneği işaretleyin. Soruların doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Yanıtlarınızı gizli tutacağım. Katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Uzman Psikolog Duygu Kandemirci

Ege Üniversitesi

KATILIMCI BİLGİ FORMU

1-Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

2- Sınıfınız: **3** ( )**4** ( ) **5** ( )

3- Doğum yılınız: …….

4-Babanızın Eğitim Durumu: Okur-Yazar ( )

İlköğretim ( )

Lise ( )

Üniversite ( )

Yüksek lisans-doktora ( )

5-Annenizin Eğitim Durumu: Okur-Yazar ( )

İlköğretim ( )

Lise ( )

Üniversite ( )

Yüksek lisans-doktora ( )

6-Babanızın mesleği: ……..

7- Annenizin mesleği: ……..

8-Kaç kardeşiniz var? (Kendiniz dışında): .....

OKUL VE BEN (ÖRNEK MADDELER)

Açıklama: Aşağıda, okula devam etmenize neden olabilecek çeşitli ifadeler verilmiştir. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen karşısındaki ilgili sütunu "**X**" ile işaretleyiniz.

	Evet	Fikrim Yok	Hayır
1. Okul ile ilgili çalışmalarımı ya da ödevlerimi kendi iyiliğim için yapıyorum.			
2. Okul ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı yapıyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.			
5. Kendi iyiliğim için okula gidiyorum			
6. Okula gidiyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.			
11. Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını, öğretmenim ve ailem istediği için dinliyorum.			

ÖĞRENME İKLİMİ (ÖRNEK MADDELER)

Aşağıda, öğretmeninle sınıf ortamında nasıl bir ilişkin olduğunu belirlemeye yönelik sorular yer alıyor. Her bir ifadeye hangi oranda katılıyorsan, karşısındaki ilgili sütunu "**X**" ile işaretlemen yeterli.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.Öğretmenimin bana sınıfta seçenekler ve fırsatlar sunduğunu düşünüyorum.					
4. Öğretmenim derslerde soru sormam için beni cesaretlendiriyor.					
5. Öğretmenim bir şeyleri nasıl yapmak istediğimi anlatırken beni dinliyor.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihi, yeri: 10.01.1985, Artvin

E-Posta: duygukandemirci@gmail.com

EĞİTİM

Doktora: Ege Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (2010 – 2018)

Yüksek Lisans: Ege Üniversitesi, Klinik (Uygulamalı) Psikoloji (2007 – 2010) (Tez: Kadınlarda Baş Ağrısını Tetikleyen Günlük Stres Faktörleri, Ağrıyı Değerlendirme Biçimi ve Baş Etme Yolları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi)

Lisans: Ege Üniversitesi Psikoloji (2003 – 2007)

Lise: Karşıyaka Anadolu Lisesi (1996 – 2003)

İŞ DENEYİMİ

Ağustos 2009 – (Devam ediyor): Ege Üniversitesi Sağlık Kültür Spor Daire Başkanlığı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Şube Müdürlüğü (Psikolog)

MAKALELER

Kandemirci, D. ve Kağnıcı, Y. (2014). Kadına Yönelik Aile İçi Şiddetle Baş Etme: Çok Boyutlu Bir İnceleme. *Türk Psikoloji Yazıları.17*(33), 1 – 12.

Kandemirci, D. ve Balcı Gülpınar, D. (2013). "Evimin Kadını, Çocuklarımın Anası": Emekçi Kadına Yönelik Aile İçi Şiddetin Türkiye Sinemasındaki Sunumu. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 28 – 44.

BİLDİRİLER

Kandemirci, D. ve Cihangir Çankaya, Z. (2015, Ekim). *Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması Çalışması.* Sözel Bildiri, 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin.

Kandemirci, D. ve Balcı Gülpınar, D. (2013, Haziran). *"Evimin kadını, çocuklarımın anası": Emekçi kadına yönelik aile içi şiddetin Türkiye Sinemasındaki sunumu.* Sözel Bildiri, Nişantaşı Üniversitesi Aile İçi Çatışma, Şiddet ve Farkındalık Sempozyumu, İstanbul.

Kandemirci, D. (2013, Nisan). *How women cope when pepper is too bitter at home: A cross cultural review on coping strategies of women against domestic violence.* Sözel Bildiri, 27th EFPSA Congress: Understanding Cultural Differences,İzmir.

Kandemirci, D. (2011, Mayıs). *Sanal Sarayda Efendi miyiz Köle mi?* Sözel Bildiri, Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği Elektrik Mühendisleri Odası 6. İletişim günleri, İzmir.

Kandemirci, D. ve Sorias, S. (2010, Nisan). *Kadınlarda baş ağrısını tetikleyen günlük stres faktörleri, ağrının yaşama etkileri ve ağrıyla başa çıkma yolları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* 16. Ulusal Psikoloji Kongresi,Mersin.

Kandemirci, D., Balcı, D. ve Şen, H. (2006, Temmuz). *Cehalet çağının karanlığında kan emiciler: vampirler.* 11. Ulusal Psikoloji Öğrencileri Kongresi, İzmir.

Demirdal, M., Kandemirci, D., Öğrük, G. ve Yeşiler, N. (2005, Haziran). *İzmir Üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin psikoloji alanı/mesleğine bakış açıları.* 10. Ulusal Psikoloji Öğrencileri Kongresi, Mersin.

KİTAP BÖLÜMÜ ÇEVİRİLERİ

Chesner, A. (2012). Psychodrama based supervision training. İçinde: H. Krall, J. Fürst ve P. Fontaine (Ed.), *Supervision in Psychodrama* (pp. 213-230). Wiesbaden:VS

Bannister, A. (1998). The Group. İçinde: M. Karp, P. Holmes ve K. B. Tauvon (Ed.), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 111-127). Routledge (Taylor and Francis Group)

YÜRÜTÜLEN LİSANS DERSİ

Afet ve Travma Psikolojisi (Ege Üniversitesi Psikoloji 4. Sınıf –bahar dönemi seçmeli ders): 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 Bahar Dönemi

ALINAN MESLEKİ EĞİTİMLER

2017: TRE (Tension, Stress and Trauma Releasing Exercises) 1. 2. ve 3. Modül, İzmir.

2016: Madde Bağımlılığı Eğitici Eğitimi. Ege Üniversitesi BATI Enstitüsü, İzmir.

2010-devam: Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü psikodrama eğitimi, İzmir (koterapist, tez aşaması)

2007: CU(P)ID: Cultural Identity training course on cultural diversity. Polish National Agency and the European Union Programme "Youth In Action". Görzno, Polonya

2006: DEU, Leylekten Günümüze Üreme Sağlığı Akran Eğitici Eğitimi, İzmir.

EGE ÜNİVERSİTESİ SKSDB BÜNYESİNDE EGE ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİ VE PERSONELİNE SUNULAN SEMİNERLER

(2016) Bireyden Topluma Travma

(2016) Eğitimde Hedef Belirleme (Yabancı Diller YO Hazırlık Öğrencilerine yönelik)

(2015) Motivasyon ve Etkili İletişim (Yabancı Diller YO Öğretim üyelerine yönelik)

(2015) Okulda, Hayatta Motivasyon

(2014) Kişisel Filmlerimiz: Rüyalar

(2014) Anlamsızlık, Anlam ve Umut

(2013) Şans Hayatın Yüzde Kaçı?

(2012) Hayallerime Ne Oldu: Yanlış Bölümde miyim?

(2012) Ertelemenin Anatomisi: Tembel miyim Ben?

(2011) Benimle Oynar mısın?

(2011) Sanal Dünyada Sosyallik

(2010) Hayır Diyebilmek

(2009) Dedikodu ve Söylentiler

PROFESYONEL ÜYELİKLER

Türk Psikologlar Derneği (İzmir Şube Travma Komisyonu aktif üye)

Denizli Psikodrama Derneği

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK ÖZERKLİK DESTEĞİ EĞİTİM PROGRAMI'NIN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

KANDEMİRCİ, Duygu

Ph.D, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen Özerklik Desteği Eğitim Programı'nın, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin motivasyon ve algılanan özerklik desteği düzeylerine etkisinin incelenmesi, öğrencilerin bu süreçteki yaşantılarının öğrenilmesi ve bu eğitim programının etkililiğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasıdır.

Araştırmada, tekrarlı ölçüme dayanan nicel veri ile süreci içeren nitel veri birleşiminden oluşan karma modelden yararlanılmıştır. Araştırma İzmir ilinde bir özel okulda yürütülmüştür. Çalışma grubunu, deney grubunda dört ve kontrol grubunda dört olmak üzere sekiz sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 114 ilkokul 4. Sınıf öğrencisi (Yaş ort.=9, ss.=.48) oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında nicel ölçüm amacıyla deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere Eğitimde Motivasyon Ölçeği ve Öğrenme İklimi Ölçeği dört aşama halinde boylamsal olarak uygulanmıştır. Deney grubu öğretmenlerine 3 gün süren Özerklik Desteği Eğitim Programı uygulanmış, ardından toplamda altı konsültasyon oturumu gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verilerini, deney grubu öğrencilerinden bir dönem boyunca toplanan günlükler ve deney grubu öğretmenleri ile eğitim programı sonunda gerçekleştirilen bireysel görüşmeler oluşturmuştur. Nicel verilerin analizinde tekrarlı ölçümler için varyans analizi (Repeated Measures ANOVA); nitel verilerin analizinde günlükler için bağlantı (olumsallık) analizi, bireysel görüşmeler için ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmada öğrenci ölçümlerinden elde edilen nicel bulgular deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılaşma bulunamadığını göstermektedir. Nitel verilerin analizinde, günlüklerden elde edilen veriler ihtiyaç doyumu, sınıf iklimi ve motivasyon değişkenleri arasındaki karşılıklı ilişkiler açısından Öz-Belirleme Kuramı'nı doğrulayan bir örüntüye işaret etmektedir. Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyumunun olumlu sınıf iklimi ve içsel motivasyonla ilişkili olduğu bulunmuştur. Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının doyurulmamasının ise olumsuz sınıf iklimi ve dışsal motivasyonla ilişkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerin analizinde, "Katkı" ve "Öğretme-Öğrenme Süreci" olmak üzere iki kategori elde edilmiştir. Katkı kategorisi öğretmene katkı, öğrencilere katkı ve gereklilik olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Öğretme-öğrenme süreci kategorisi altında ise eğitimin yürütülüşü, uygulama zorlukları ve öneriler olmak üzere üç tema yer almıştır. Öğretmenler bireysel görüşmelerde, eğitim programının öğretmenlik yaklaşımı ve davranışları açısından yararlı olduğunu, programın aday öğretmenlerle gerçekleştirilmesinin daha etkili sonuçlar alınmasını sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Anahtar sözcükler: Özerklik Desteği Eğitim Programı, İhtiyaç doyumu, Sınıf İklimi, Motivasyon.

ABSTRACT

EXAMINING THE EFFECTIVENESS OF A TEACHER TRAINING PROGRAM ON AUTONOMY SUPPORT

KANDEMİRCİ, Duygu

Ph.D., Guidance and Counseling

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA

The aim of this study is to examine the effectiveness of the Autonomy Support Intervention Program on the motivation and perceived autonomy support degrees of 4th year elementary school students, learn about their experiences with their teachers during the semester and investigate the opinions of teachers regarding the effectiveness of the training program.

The research was conducted using a mixed model approach, including repeated measures quantitative data collection as well as qualitative data gathering procedures. The research was conducted in a private elementary school in İzmir. The study group consisted of 8 teachers (4 in experimental and 4 in control group) and 114 4th grade students (Mean age=9, SD=.48) attending the classes of these teachers.

The quantitative data were collected from both experimental and control group students using the EME and LCQ in a four wave longitudinal design. Experimental group teachers were given the ASIP during three days, and six consultation meetings were held following the training. The qualitative data consisted of the diaries collected

from experimental group students, the Individual Interview Form used with experimental group teachers, and the research diary of the researcher. Quantitative data were analyzed using repeated measures ANOVA. For qualitative data, contingency analysis was used for diaries and content analysis was used for the individual interviews.

The results of the quantitative analyses for the student data revealed that there was no significant difference between the experimental group and the control group. For the qualitative data, contingency analysis supported the SDT pattern in terms of the reciprocal relation between need satisfaction, classroom climate, and motivation. Satisfaction of autonomy, competence and relatedness needs is shown to be related with positive classroom climate and intrinsic motivation; whereas thwart of these needs is related with negative climate and extrinsic motivation. The content analysis results were grouped under two categories as “Contribution” and “Teaching-Learning Process”. Contribution category consisted of three themes including contribution to teacher, contribution to students and necessity, while teaching-learning process category consisted of the themes: execution of the training, difficulties and recommendations. Within the interviews, teachers stated that the training program was effective in terms of developing the teaching approaches and behaviors; while it might be more effective to include the program in teacher education.

Keywords: Autonomy Support Intervention Program, Need Satisfaction, Classroom Climate, Motivation.