

ÜNİVERSİTE İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ BELİRLEYİCİLİK DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZERKLİK DESTEĞİNE İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ*

Doç. Dr. Aytunga OĞUZ

Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
aytunga.oguz@dpu.edu.tr

Okt. Hande ÖZÇALIŞAN

Afyon Kocatepe Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksek Okulu
hande_kayadibinli@yahoo.com

Özet

Öğrenme sürecini ve başarıyı etkileyebilen birçok etkenden birisi bireyin motivasyonudur. Öz belirleyicilik kuramına göre bireyin motivasyonu ile ilgili üç temel kaynak bulunmaktadır. Bunlar özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak belirtilmektedir. Bu ihtiyaçlar karşılandığında, bireylerin içsel motivasyonla bir işe girişebildiği belirtilmektedir (Shen, Huang ve Li, 2016). Bireylerin öz belirleyicilikleri en düşükten en yükseğe doğru değişebilen dışsal ve içsel motivasyon türleri olarak derecelenmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Öğrencilerin içsel ya da dışsal motivasyona sahip olmalarında öğrenme ortamının özellikleri ve öğretmenin bu ortamdaki davranışları önemli rol oynayabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öz belirleyicilik düzeyleri ile öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmada veriler iki ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öz belirleyicilik düzeylerini belirlemek için Şad ve Gürbüzürk (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Öz Belirleyicilik Ölçeği (Dil Öğrenme Yönelimleri Ölçeği)"; öğrencilerin, öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin algılarını belirlemek için Kanadlı ve Bağçeci (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Öğrenme İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 159 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, t testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bulgulara göre; öğrencilerin öz belirleyicilik düzeyleri ile öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, öğrenme iklimi, öz belirleyicilik, özerklik desteği

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF DETERMINATION LEVELS AND PERCEIVED AUTONOMY SUPPORT OF UNIVERSITY ENGLISH PREP CLASS STUDENTS

Abstract

One of the many influences that can affect the learning process and success is the motivation of the individual. According to the theory of self-determination, there are three main sources of motivation for the individual. They are mentioned as autonomy, competence and relatedness. When these needs are met, it is stated that individuals can engage in work with internal motivation by generating positive output (Shen, Huang & Li, 2016). Individual self-determinants are graded as the types of external and internal motivations that can vary from lowest to highest (Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). The characteristics of the learning environment and the behaviors of the teacher in this environment can play an important role in the students having internal or external motivation.

The aim of the study is to identify the relationship between self determination levels and perceived autonomy support of the university students at English prep class. The data of the study was obtained by implementation of two scales; "Self Determination Scale (Language Learning Orientations Scale)" adapted into Turkish by Şad and Gürbüzürk (2009) and Learning Climate Scale validity and reliability study made by Kanadlı and Bağçeci (2013). The sample of the study consists of 159 students who study in Afyon Kocatepe University, School of Foreign Languages. The data was analyzed by statistical techniques, t test, ANOVA and Pearson correlation coefficient. Main finding of the study is the significant positive correlation between the students' self determination levels and perceived autonomy support in educational settings.

Key Words: Motivation, learning climate, self determination, autonomy support

Giriş

Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran, etkili ve kalıcı kılan öğrenme ortamlarının nasıl düzenlenebileceği sorunu uzun yıllardır araştırmacıların konusu olmuştur. Öğrenme ortamlarında öğrenme sürecini etkileyebilen bireyden ve çevreden kaynaklanan ve birbiriyle etkileşim halinde olan birçok etken bulunmaktadır. Bireyin öğrenme sürecini ve başarısını etkileyebilen bireysel etkenlerden birisi motivasyondur. Motivasyon bireyin davranışını başlatan, yönlendiren, yoğunluğunu ve dayanıklılığını belirleyen bir olgu (Viau, 2015, s. 5) olarak araştırmacıların öğrenme sürecinde inceledikleri bir değişkendir. Araştırmacıların çalışmalarında özellikle öğrenci motivasyonunun sağlanması, niteliği ve öğrencinin motivasyonuna etki eden etkenler üzerinde odaklandıkları görülmektedir (Deci ve Ryan,1985; Weiner, 1990; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Skinner ve Belmont, 1993; Ryan ve Deci, 2000; Hardre' et al., 2006; Viau, 2015; Korthagen, ve Evelein, 2016; Shen, Huang ve Li, 2016; Oga-Baldwin, Nakata, Parker ve Ryan, 2017).

Öz belirleme kuramına göre motivasyon, genel olarak bireyin bir şey yapmaya harekete geçme durumu olarak görülmekte ve bu durumun aksine, bireyin bir işi yapma, sonuçlandırma çabasının olmaması ise motivasyonsuzluk olarak nitelendirilmektedir. Bireyin motivasyonu içsel ya da dışsal motivasyon türlerinde gelişebilmektedir (Ryan ve Deci, 2000, s. 54). Bireylerin öz belirleyiciliklerini belirleyen içsel ve dışsal motivasyon türleri en düşükten en yükseğe doğru değişen derecelerde görülebilmekte (Deci ve Ryan,1985; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991) ve özerklik, yeterlik ve yakınlık/ ilişkili olma gibi üç temel gereksinimin giderilmesine dayalı gelişmektedir. Bu gereksinimlerin giderilmesi için sosyal ortamlarda bireylere olanaklar sağlanması onların içsel motivasyonlarını artırmakta (Deci et al., 1991; Ryan ve Deci, 2000) ve içsel motivasyonla gerçekleştirdikleri çalışmalardan olumlu sonuçlar elde edilmektedir (Shen, Huang ve Li, 2016).

Öğrenme ortamlarında öğrencilerin gereksinimlerinin giderilmesi içsel motivasyon geliştirebilir. Öğrencilerin içsel ya da dışsal motivasyona sahip olmalarında öğrenme ortamının özellikleri ve öğretmenin bu ortamdaki davranışlarının rol oynadığı belirtilmektedir (Weiner, 1990). Araştırmalarda temel psikolojik gereksinimlerin giderilmesi ile öğretme davranışı arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür (Korthagen ve Evelein, 2016). Öğretmenin sınıfta gösterdiği davranışlar ve öğretmen öğrenci ilişkisi öğrencilerin motivasyonlarında önemli bir etkidir (Skinner ve Belmont, 1993). Eğitsel etkinlikler, öğretmen öğrenci ilişkileri, ölçme değerlendirme etkinlikleri, sınıf iklimi, ödüller ve yaptırımlar öğrencinin motivasyon dinamiğini başlatan ve sürdüren sınıfla ilgili dış etkenlerdir. Öğretmenler bu etkenleri ve öğrencinin öz geçmişiyle, toplumla ve okulla ilgili diğer dış etkenleri de dikkate alarak öğrencilerde olumlu motivasyon dinamiği geliştirebilirler (Viau, 2015).

Öğretmenler öğrencileri öğrenmeye motive etmek için derslerde çeşitli motivasyon stilleri kullanmaktadırlar (Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992; Reeve, Bolt ve Cai, 1999). Öğretmenlerin kullandıkları bu stiller farklı düzeylerde kontrollü ya da özerklik destekleyici olabilmektedir (Deci et al., 1981). Kontrollü motivasyon stilinde motivasyon kaynağı bireyin dışındadır. Öğrenci övgü alma ödül alma ya da herhangi bir olumsuz durumu önleme gibi nedenlerle öğrenmeye çaba göstermektedir ve araştırmalar bu tür motivasyonun zaman yönetimi, kaygı ve başarı üzerinde olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir. Özerk motivasyonda ise bireyin kendisinin belirlediği ve içsel bir düzenleme söz konusudur (Oga-Baldwin et al., 2017, s. 141). İçsel motivasyon bireyin bir etkinliği kendi isteğiyle zevk alarak, doyuma ulaşarak yapması durumudur (Noel et al., 2000). Bu durumda öğrenci, bir işi yapmayı isteyerek kendisini harekete geçirmekte, davranışlarını kendisi düzenlemekte ve kararlı bir biçimde o işi sonuçlandırmaktadır. Böyle bir süreçte öğrenci öğretmenin özerklik desteğine gereksinim duyabilir.

Özerklik destekleyici öğretmenler öğrencilerin özelliklerini, bireysel farklılıklarını dikkate alan bir öğretim stili uygulamaktadırlar (Reeve, Bolt ve Cai, 1999; Ryan ve Deci, 2000). Öğrenme sürecinde öğrencilerin ilgilerini, duygu ve düşüncelerini göz önüne alan, onlara öğrenme sorumluluğu veren ve bağımsız, kendi kararlarını kendilerinin verdiği duygusu yaşatan öğretmen özerklik destekleyici olarak tanımlanırken öğrencilere yaptırımlar uygulayan, yönergeler veren ve öğrenme sürecini kendi istediği gibi yöneten öğretmen kontrol edici olarak görülmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Oğuz, 2013). Öğrencilerin özerkliklerini destekleyen öğretmen davranışlarını Assor ve diğerleri (2002) şöyle sıralamaktadır: Dersin öğrencilerin amaçlarıyla uygunluğunu açıklama ve onlara seçenek

sunma, öğrencilerin dersle ilgili eleştiriler yapmalarına izin verme ve özgür düşüncelerini desteklemedir. Özerklik engelleyici davranışlar ise öğrencilerin dersle ilgili eleştirilerini dikkate almama ve özgür düşünceleri engelleme, öğrencileri bir davranışı yapmaya zorlama ya da etkinlik sırasında öğrencilere sürekli müdahale etme ve derste öğrenciler için anlamsız gelen, onların ilgilerini çekmeyen etkinlikler yapmadır. Öğretmenlerin öğrencilerin özerkliklerini engelleyici davranışlardan kaçınmalarının ve özerklik destekleyici davranışlar sergilemelerinin öğrenciler üzerinde olumlu doğurgularından söz edilebilir.

Öğretmenlerin özerklik desteği sayesinde öğrenciler nasıl öğrenebileceklerini öğrenebilirler ve özerk öğrenenler olabilirler (Özçelik, 2015). Öğretmenlerini özerklik destekleyici olarak algılayan öğrencilerin içsel motivasyonlarının kontrol edici olarak algılayanlara göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Deci et al., 1991). Öğrencinin özerklik gereksinimi giderildiğinde öğrencide yüksek düzeyde kontrol algısı gelişmekte ve öğrenci bir işi sonuçlandırmada içsel motivasyonla hareket etmektedir. Bu durum ayrıca öğrencide duyuşsal doyum sağlamak ve onun etkinliği önemsemesini sağlamaktadır (Viau, 2015, s.40). İçsel motivasyon bireyin öz belirleyici etkinliğine bağlı gelişmekte ve başarıyı etkilemektedir. Öğrencilerin üst düzey öğrenmeleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi de içsel motivasyonlarının geliştirilmesiyle ilişkilendirilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyonun öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri dikkate alınarak öğrenme ortamlarında öğrencilerde dışsal motivasyon sağlamak yerine içsel motivasyon oluşturulması daha çok tercih edilmektedir (Kanadlı ve Bağçeci, 2015).

Bu bağlamda, yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri, yaratıcı olmaları ve yabancı dil becerilerini üst düzeyde geliştirmeleri isteniyorsa öğrencilerde içsel motivasyonun güçlendirilmesi gerektiği düşünülebilir. Dolayısıyla öğrencilerde içsel motivasyon oluşturmak için yabancı dil öğrenme ortamlarının da özerklik destekleyici olması beklenir. Buna göre, yabancı dil öğrenme ortamının; öğrencilerin bireysel ya da grup olarak öğrenme etkinliklerine kendi istekleriyle katılabilecekleri, düzenleyebilecekleri açık, ilginç ve iyi düzenlenmiş olması önem taşımaktadır (Oga-Baldwin et al., 2017). Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin öğrencilere sağlayacağı özerklik desteği öğrencilerde içsel motivasyon oluşturarak yabancı dil becerilerinin gelişimini ve yabancı dil başarılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Türkiye’de de son yıllarda farklı eğitim düzeylerinde, öğretmenlerin özerklik desteği konusundaki çalışmalara ağırlık verildiği dikkat çekmektedir (Özgüngör, 2003, 2006; Dincer, Yesilyurt ve Takkac, 2012; Oğuz, 2013; Kanadlı ve Bağçeci, 2015; Özçelik, 2015; Uşun, Yakar ve Kahya, 2016). Ancak bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve çalışmalarda öğrencilerin, öğretmenin sağladığı özerklik desteği algılarının; öz yeterlik inancı, yetkinlik, başarı vb gibi değişkenlerle ilişkili olarak incelendiği öz belirleyicilik düzeyleri ile ilişkisinin ele alınmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öz belirleyicilik düzeyleri ile öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem ve alt problemleri aşağıda sunulmuştur.

Problem Cümlesi

Üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öz belirleyicilik düzeyleri ile özerklik desteğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1. Üniversite öğrencilerinin öz belirleyicilik düzeyleri nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin öz belirleyicilik düzeyleri; cinsiyete, hazırlık sınıfını zorunlu ya da istekli tercih etme durumlarına göre değişmekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin algıları nedir?
4. Üniversite öğrencilerinin öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin algıları cinsiyete, hazırlık sınıfını zorunlu ya da istekli tercih etme durumlarına göre değişmekte midir?
5. Üniversite öğrencilerinin öz belirleyicilik düzeyleri ile öğretmenlerinin sağladığı özerklik desteğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öz belirleyicilik düzeyleri ile öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin algıları arasındaki ilişki var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-16 Eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören 216 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu evrenden basit seçkisiz örnekleme ile seçilen 159 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 45,9'u kadın (n=73), % 54,1'i erkek (n=86) olup % 93,7'si 17-21 yaş arasında (n=149), % 5,7'si 22-26 yaş arasında (n=9), % 0,6'sı ise 26 ve üstü (n=1) yaş aralığındadır. Öğrencilerin % 58,5'i anadolu lisesi (n=93), % 18,2'si düz lise (n=29), % 13,2'si meslek lisesi (n=21), % 3,8'i öğretmen lisesi (n=6) , % 6,3'ü ise diğer lise türlerinden mezundur. Öğrencilerin % 39,7'ü İngilizce işletme (n=62), % 31,4'ü mühendislik (n=50), % 13,2'si turizm (n=21), % 8,2'si uluslararası ticaret (n=13), % 8,2'si işletme, iktisat ve maliye (n=13) bölümleri öğrencileridir. Öğrencilerin % 39,6'sı zorunlu (n=63), % 60,4'ü istekli olarak (n=96) İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri iki ölçek kullanılarak toplanmıştır. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öz belirleyicilik düzeylerini belirlemek için "Öz Belirleyicilik Ölçeği (Dil Öğrenme Yönelimleri Ölçeği)" kullanılmıştır. Bu ölçek, Noels vd. (2000) tarafından geliştirilmiş McIntosh ve Noels (2004) tarafından genişletilerek geliştirilmiş versiyonu hazırlanmış Şad ve Gürbüz Türk (2009) tarafından da Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek Likert tipinde 5'li derecelendirilmiş olup ölçekte 7 boyut ve toplam 27 madde bulunmaktadır. Bu boyutlar: İM (İçsel Motivasyon)-Bilgi (4 Madde, $\alpha = .76$), İM-Başarı (4 Madde, $\alpha = .77$), İMEstetik (3 Madde, $\alpha = .72$), Tanımlanmış Düzenleme (3 Madde, $\alpha = .64$), Normatif Düzenleme (3 Madde, $\alpha = .62$), Dışsal Düzenleme (4 Madde, $\alpha = .63$) ve Motivasyonsuzluk (3 Madde, $\alpha = .65$) adları taşımaktadır. Bu çalışmada belirlenen Cronbach alfa güvenirlik katsayısı boyutlara göre şöyledir: Bilgi $\alpha = .82$, Başarı $\alpha = .72$, Estetik $\alpha = .67$, TDüzenleme $\alpha = .74$, NDüzenleme $\alpha = .85$, DDüzenleme $\alpha = .89$, Motivasyonsuzluk $\alpha = .88$.

Öğrencilerin, öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin algılarını belirlemek için Williams ve Deci (1996) tarafından geliştirilip Kanadlı ve Bağçeci (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Öğrenme İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıfta öğretmenleriyle ilişkilerini belirlemeye dönük olan bu ölçek 7'li derecelendirilmiş likert tipinde, tek faktörlü 15 maddeden oluşmaktadır. Güvenirlik katsayısı $\alpha = .89$ 'dır. Bu çalışmada belirlenen Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise $\alpha = .91$ 'dir. Ölçekten elde edilen yüksek ortalama puan algılanan özerklik desteğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Öğrencilerin Öz Belirleyicilikleri ve Öğretmenlerinin Sağladığı Özerklik Desteği Algılarına İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini cevaplamak için öncelikle öğrencilerin öz belirleyicilikleri ve öğretmenlerinin sağladığı özerklik desteğine ilişkin algıları incelenmiştir. Bu değişkenlere ilişkin betimsel analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin öz belirleyicilik düzeyleri ve öğretmenlerinin özerklik desteği algılarına ilişkin betimsel bulgular

Değişkenler	N	\bar{x}	s
Bilgi	159	3.83	.86
Başarı	159	3.29	.82
Estetik	159	3.54	.94
TDüzenleme	159	4.30	.78
NDüzenleme	159	2.74	1.02
DDüzenleme	159	4.43	.84
Motivasyonsuzluk	159	1.71	.94
Özerklik desteği	159	5.45	1.05

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin dışsal düzenleme ($\bar{x}=4.43$; $s=.84$) ve tanımlanmış düzenleme ($\bar{x}=4.30$; $s=.78$) türü motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bulgulara göre normatif düzenleme ($\bar{x}=2.74$; $s=1.02$) boyutun ve motivasyonsuzluk boyutu ($\bar{x}=1.71$; $s=.94$) düşük düzeydedir. Diğer boyutların orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öz belirleyicilik düzeyleri ile öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin algıları cinsiyete göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin öz belirleyicilik düzeyleri ile öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

	Kadın (n=73)		Erkek (n=86)		t	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
Bilgi	3.97	.77	3.71	.10	1.93	0.5
Başarı	3.42	.71	3.17	.90	1.90	.06
Estetik	3.76	.86	3.36	.98	2.73	.00*
TDüzenleme	4.48	.69	4.14	.83	2.77	.00*
NDüzenleme	2.79	1.08	2.71	.97	.47	.64
DDüzenleme	4.55	.70	4.33	.95	1.67	.10
Motivasyonsuzluk	1.53	.86	1.86	.99	-2.14	.03*
Özerklik desteği	5.87	.74	5.09	1.14	4.10	.00*

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öz belirleyicilik düzeyleri; Estetik, TDüzenleme ve Motivasyonsuzluk boyutlarında ve özerklik desteği algılarında cinsiyete göre anlamlı farklar ($p<.05$) bulunmuştur. Bu farklar Estetik ($t=2.73$; $p<.05$) ve TDüzenleme ($t=2.77$; $p<.05$) boyutlarında ve özerklik desteği algılarında ($t=4.10$; $p<.05$) kadın öğrenciler lehine anlamlı bulunurken; motivasyonsuzluk boyutunda ($t=-2.14$; $p<.05$) erkekler lehine anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin öz belirleyicilik düzeyleri ile öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin algıları İngilizce hazırlık öğrenme tercihlerine göre karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin öz belirleyicilik düzeyleri ile öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin algılarının İngilizce hazırlık öğrenme tercihlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

	Zorunlu (n=63)		İstekli (n=86)		t	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
Bilgi	3.90	.88	3.78	.85	.874	.38
Başarı	3.25	.79	3.31	.85	.418	.68
Estetik	3.62	.92	3.49	.96	.846	.40
TDüzenleme	4.41	.82	4.22	.76	.146	.15
NDüzenleme	2.69	1.05	2.78	1.00	.565	.57
DDüzenleme	4.60	.75	4.32	.89	2.068	.04*
Motivasyonsuzluk	1.49	.83	1.85	.98	2.342	.02*
Özerklik desteği	5.62	.81	5.35	1.17	1.594	.11

Tablo 3’de görüldüğü gibi, DDüzenleme ($t=2.068$; $p<.05$) ve Motivasyonsuzluk ($t=2.342$; $p<.05$) boyutlarında öğrencilerin hazırlık sınıfı öğrenim tercihlerine göre anlamlı farklar bulunmuş diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Öğrencilerin öğretmenlerinin sağladığı özerklik desteği algılarında da İngilizce öğrenme tercihlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1.594$; $p>.05$). Öğrencilerin öz belirleyicilik düzeyleri ile öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin öz belirleyicilik düzeyleri ile öğretmenlerinin özerklik desteğine ilişkin algıları arasındaki ilişki

	Bilgi	Başarı	Estetik	TDüzenleme	NDüzenleme	DDüzenleme	Motivasyonsuzluk	Özerklik desteği
Bilgi	-	.41**	.38**	.40**	.19*	.40**	-.36**	.21**
Başarı		-	.30**	.09	.26**	.13	-.15	.27**
Estetik			-	.32**	.44**	.25**	-.15	.25**
TDüzenleme				-	.01	.72**	-.49**	.16*
NDüzenleme					-	-.08	.15	.16*
DDüzenleme						-	-.58	.21**
Motivasyonsuzluk							-	-.22**

Öğrencilerin özerklik desteği algıları ile öz belirleyicilik düzeyleri arasında Bilgi ($r=.21$; $p<.01$), Başarı ($r=.27$; $p<.01$), Estetik ($r=.25$; $p<.01$) ve TDüzenleme ($r=.16$; $p<.05$), NDüzenleme ($r=.16$; $p<.05$), DDüzenleme ($r=.21$; $p<.01$) ve boyutlarında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Öğrencilerin özerklik desteği algıları ile motivasyonsuzluk boyutu arasında ters yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır ($r=-.22$; $p<.01$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öz belirleyicilik düzeyleri ile öğretmenlerinin sağladığı özerklik desteğine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin dışsal motivasyon türlerinden dışsal düzenleme ve tanımlanmış düzenleme motivasyonları yüksek, diğer motivasyon türleri ise orta düzeydedir. Öğrencilerin

motivasyonsuzlukları ise düşük düzeydedir. Öğrencilerin dışsal düzenleme ve tanımlanmış düzenleme türü motivasyonlarının yüksek olması yabancı dil öğrenmede motivasyonlarını dış kaynakların belirlediği şeklinde yorumlanabilir. Dışsal düzenleme motivasyon türüne göre öğrencilerin öz belirleyiciliklerinin en düşük düzeyde olduğu ve öğrencilerin ödül alma ya da cezadan kaçınmak için İngilizce öğrenmeye motive oldukları söylenebilir. Tanımlanmış düzenleme türü motivasyona göre öğrencilerin İngilizce öğrenmenin yararına inandıkları için öğrendikleri söylenebilir (Şad ve Gürbütürk, 2009). Çalışmada diğer boyutların orta düzeyde olduğu, en düşük boyutun normatif düzenleme olduğu belirlenmiştir. Dış kaynaklı kurallara/normlara uyum sağlamak için İngilizce öğrenme motivasyonlarının yüksek olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin İngilizce öğrenme konusunda çevreden düşük düzeyde baskı gördükleri ya da etkilendikleri düşünülebilir. Bu bulgular bireyin; öğrenme, başarıma, estetik gibi öz belirleyici motivasyonlarının daha üst düzeylerde geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Deci ve Ryan (1985) bireylerin herhangi bir eylemi kendi kontrolleri ve serbest iradeleri (öz belirleyicilikleri) ile yapma derecelerini en düşükten en yükseğe doğru sıralamıştır. Bu derecelendirmede bireyin öz belirleyiciliği arttıkça dışsal motivasyon azalmakta, öz belirleyiciliği azaldıkça da dışsal motivasyonu artmaktadır. Motivasyonsuzluk boyutunun düşük düzeyde olması öğrencilerin herhangi bir motivasyon türünden yoksun olmadıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar Şad ve Gürbütürk'ün (2009) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin öz belirleyicilikleri cinsiyete göre incelendiğinde; Estetik, TDüzenleme boyutlarında; kadın öğrencilerin bu motivasyon türlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Motivasyonsuzluk boyutunda ise erkekler lehine anlamlı fark vardır. Başka bir deyişle, motivasyonsuzluk durumu erkek öğrencilerde kadınlara göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bu sonuca göre kadın öğrencilerin motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Kadın öğrencilerin öğretmenlerinin sağladığı özerklik desteği (öğrenme iklimi) algıları da erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin özerklik desteği algılarının (iklim) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç Kanadlı ve Bağçeci'nin (2015) İngilizce okuma-yazma ve dinleme-konuşma derslerinde öğretmenlerin verdikleri özerklik desteğinin öğrenciler tarafından yüksek olarak algılandığına ilişkin araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Dinçer ve diğerleri (2012) de araştırmalarında benzer şekilde, öğrencilerin İngilizce konuşma derslerinde öğretmenlerini özerklik destekleyici olarak algıladıklarını belirlemişlerdir. Öğrencilerin yabancı dil derslerinde öğretmenlerinin kendilerine sağladığı özerklik desteği algılamaları derse katılımlarını ve performanslarını olumlu yönde etkileyebilir.

Öğrencilerin öz belirleyicilikleri tüm boyutlarda özerklik desteği algılarıyla ilişkili bulunmuştur. Sınıftaki uygulamaların öğrencilerin tutumlarını, inançlarını, motivasyonlarını ve öğrencilerin katılımlarını etkilediği (Skinner ve Belmont, 1993) dikkate alınırsa bu sonuç beklenen bir durumdur. Noels ve diğerleri (1999) de benzer şekilde, öğretmenin ve ortamın öğrenciler tarafından kontrol edici olarak algılanma düzeyleri ile içsel motivasyon türleri ve tanımlanmış düzenleme arasında olumsuz, motivasyonsuzluk arasında da olumlu bir korelasyon bulmuşlardır. Nitekim bir araştırmada öğretmeni özerklik destekleyici olarak algılayan öğrencilerin içsel motivasyonlarının kontrol edici olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Deci et al., 1991). Başka bir araştırmada da öğretmeni özerk olarak algılayan üniversite öğrencilerinin içsel motivasyonlarının öğretmeni özerk olarak algılamayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu, derin öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları belirlenmiştir (Özgüngör, 2006).

Araştırma sonuçları alanyazında öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ile öğrenme ortamı algıları ve öğrenmeye katılımlarının ilişkili olduğunu (Oga-Baldwin et al., 2017), sınıf algılarının motivasyonu yordadığını (Hardre' et al., 2006) belirten sonuçları desteklemektedir. Dincer, Yesilyurt ve Takkac (2012) da araştırmasında özerklik destekleyici sınıf ikliminin öğrencilerin İngilizce konuşma derslerine katılımlarıyla ve başarılarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlar alanyazında öğretmenlerin derslerde uyguladıkları motivasyon stillerinin ve özerklik destekleyici öğrenme ikliminin öğrencilerin içsel motivasyonlarını sağlayan önemli etkenlerden birisi olduğunu belirten görüşlerle de (Deci ve Ryan,1985; Weiner, 1990; Deci et al., 1991; Rigby et al., 1992) örtüşmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin sağladığı özerklik desteği algısı ile öğrencilerin motivasyonlarının birbiriyle ilişkili değişkenler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yabancı dil derslerinde özerklik destekleyici öğrenme iklimi oluşturmalarının öğrencilerin içsel motivasyonlarının geliştirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar içsel motivasyon oluşturmak için yabancı dil öğretmenlerin özerklik destekleyici öğrenme ortamları düzenlemelerinin gereğine işaret etmektedir. Zito (2009)'nun da belirttiği gibi, öz belirleyicilik öğrenmede vazgeçilmez bir değişkendir. Öğretmenler bu süreçte, öğrencilerin kendi amaçlarını ve beklentilerini belirlemelerine yardımcı olmalıdırlar. Seçenekler sunularak öğrencilerin özerkliklerinin desteklenmesi öğrencilerin öz belirleyiciliklerini artırabilir. Ancak öğretmenler özerklik desteğinin sadece seçenek sunmakla olmayacağını unutmamalı, empatiye dayalı insan ilişkilerine, yardım ve cesaretlendirmeye de öğrenme ortamlarında yer vermelidirler (Viau, 2015, s. 43). Gelecek araştırmalarda farklı yaklaşımlarla öğrenme ortamları düzenlenerek bu değişkenlerin incelendiği deneysel çalışmalar yapılabilir. Yabancı dil öğretiminde özerklik destekleyici öğrenme ortamları deneysel olarak oluşturularak etkileri araştırılabilir. Çalışmalarda ayrıca öğrencilerin motivasyonlarıyla birlikte öz yeterlik, başarı yüklemeleri gibi değişkenlerin başarılarına ve tutumlarına etkileri incelenebilir.

Kaynakça

Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3,4) 325-346.

Dinçer, A., Yeşilyurt, S. & Takkac, M.(2012). The effects of autonomy supportive climates on EFL Learners' engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 3890-3894.

Hardre', P. L., Chen, C-H. Huang, S-H., Chiang, C-T, Jen, F-L & Warden, L. (2006). Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan. *Asia Pasific Journal of Education*, 26 (2), 189-207.

Kanadlı, S. & Bağçeci, B. (2013). Öğretmenlerin Kişilerarası Motivasyon Stilleri: Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Türkçe Versiyonu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 1-12.

Korthagen, A. C. & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234-244.

Noels, K.A., Clément, R., & Pelletier, L.G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83(1), 24-34.

Oga-Baldwin, W. L. Q., Nakata, Y., Parker, P. ve 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.

Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.

Özçelik, N. (2015). Üniversitede Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğretimi/öğreniminde öğrenen özerkliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 102-115.

Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 25-30.

Özgüngör, S. (2006) Üniversite öğrencilerinin amaç tarzlarının ve öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlarına ilişkin algılarının öğrencinin motivasyonu ve akademik davranışlarıyla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 27-36.

Reeve, J., Bolt, E., Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and

Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020

Rigby, C.S., Deci, E.L., Patrick, B. P., & Ryan, R.M. (1992). Beyond the Intrinsic-Extrinsic Dichotomy: Self Determination in Motivation and Learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.

Skinner, E. A. & 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.

Shen, W., Huang, J. & Li, D. (2016). The research of motivation for word-of-mouth: based on the self-determination theory. *Journal of Business and Retail Management Research (JBRMR)*, 10, 2.

Şad, S.N. & Gürbüzürk, O. (2009). İngilizce hazırlık öğrencilerinin özbelirleyicilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (İnönü Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(15), 421-450.

Uşun, S., Yakar, a. & Kahya, o. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin ve Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*. 5 (USOS Özel Sayı), 72 – 81.

Viau, R. (2015). Okulda motivasyon: Okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme. (Y. Budak, Çev.) (La motivation à apprendre en milieu scolaire) Ankara: Anı Yayıncılık.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.

Zito, S. T. (2009). Examining the Effects of Teaching Self-Determination Skills to High School Youth with Disabilities. Yüksek Lisans Tezi, Auburn University, Alabama.