

EĞİTİMDE İLİŞKİ DESTEĞİNİN ÖNEMİ THE IMPORTANCE OF RELATEDNESS SUPPORT IN EDUCATION

Nehir DEVRİM

Kastamonu Üniversitesi Bozkurt Meslek Yüksekokulu Yabancı Diller ve Kùltürler Bölümü, Bozkurt, Kastamonu, ndevrim@kastamonu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-7753-5482

ÖZET

Edward L. Deci ve Richard Ryan tarafından geliştirilen Öz Belirlenim Teorisi (Self Determination Theory), insanların doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması durumunda, dış etki ve müdahale olmaksızın motivasyonlarının sağlanacağını öne süren bir motivasyon teorisidir. Bu teoriye göre, otonomi (kendi hayatına dair kararları kendi başına alabilme yetisi), yeterlik (herhangi bir işi yapabilecek beceri ve yetenekte olduğuna inanarak sonuçlar üzerinde denetim sahibi olmak) ve ilişkililik (başkalarıyla etkileşimde bulunmak, bağlantı kurmak ve başkalarına değer vermek) insanların doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlarıdır ve içsel motivasyonun sağlanabilmesi için gereken optimal şartlardır. Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitsel faaliyetlerinde kullandığı ilişki desteğiyle (relatedness support) öğrencilerin derse katılımı (engagement) arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrencilerin derse katılımı onların öğrenme motivasyonunun bir parçası olarak kabul edilmiştir. Kesitsel gözlem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada Ankara'daki özel ve devlet okullarından 191 öğrenci, Psikoloji Bölümü'nden Öz Belirlenim Teorisi hakkında eğitim almış birbirinden bağımsız iki farklı gözletmen tarafından aynı derste üç farklı zamanda gözlemlenmiş, bu üç dersten rastgele bir tanesinde öğrencilere ve öğretmenlere öğrencilerin derse katılımıyla, öğretmenlerin eğitsel davranışları hakkında sorulmuştur. Öğrencilere yöneltilen sorularla onların davranışsal (parmak kaldırmak, soru sormak, sınıf kurallarına uymak, verilen görevleri yerine getirmek), duygusal (heves, merak, ilgi, iyimserlik), bilişsel (gelişmiş derin bilgi işleme seviyesi ve öz düzenleme becerileri) ve aracılı (öğrencinin kendi öğrenmesine yapıcı katkıda bulunması, yeni çalışmalar başlatması) olarak derse katılımı ile öğretmenlerinin sağladığı ilişki desteğinin arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Öğretmenler, öğrencileriyle zaman geçirdiklerinde, onlara fiziksel olarak yakın olduklarında, onların sorularına cevap verdiklerinde, dersle ilgili verilen talimatlarda açık ve düzenli olduklarında, öğrencilerin derse katılımında artış gözlemlenmiştir. Çalışma aynı zamanda, öğretmenlerin kendi eğitsel davranışları konusundaki farkındalıklarının öğrencilerin içsel motivasyonu ile olumlu bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Sınıf ortamıyla, dersle, sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenle pozitif bir ilişki içinde olmak, öğrencilerin derse katılımını arttırmıştır.

Anahtar Kelimeler: öz belirlenim teorisi, ilişki desteği, motivasyon teorisi, derse katılım, ihtiyaç destekleyici eğitim

ABSTRACT

Self Determination Theory, developed by Edward L. Deci and Richard Ryan, is a motivation theory suggesting that if the innate psychological needs of people are met, their motivation will be achieved without external influence and intervention. According to this theory, autonomy (the ability to make decisions about one's own life on its own), competence (having control over outcomes and believing that one has the ability and ability to do any job) and relatedness support (to interact, connect, and value others) are psychological needs and are the optimal conditions for intrinsic motivation. In this study, the relationship between relatedness support provided by teachers in their instructional behavior and its relationship to student engagement was investigated. Students' engagement in the lesson is considered as part of their learning motivation. Designed as a cross-sectional observation study, 191 students from private and public high schools in Ankara were observed at three different times in the same class by two independent observers who received training in Self Determination Theory from the Department of Psychology. With the questions directed to the students, a positive correlation was found between students' behavioral engagement (raising finger, asking questions, obeying the class rules, completing the given tasks), emotional engagement (enthusiasm, curiosity, interest, optimism), cognitive engagement (advanced deep information processing level and self-regulation skills) and agentic engagement (students' constructive contribution to their own learning, initiating new tasks) and the relatedness support provided by their teachers. When teachers spend time with their students, when they are physically nearby them, when they answer students' questions, when they are clear and organized in the instructions given about the lesson, students' participation in the lesson

has increased. The study also showed that teachers' awareness of their own instructional behavior was positively correlated with students' intrinsic motivation. Feeling related to the classroom environment, the lesson, peers and the teacher enhances classroom motivation.

Keywords: Self determination theory, relatedness support, motivation theory, engagement, need supportive teaching

Giriş

Geleneksel eğitimde okul, öğrenmenin büyük çoğunluğunun gerçekleştiği yerdir. Sınıf ortamları çeşitli ilişkilerin kurulduğu ve düzenlendiği yerlerdir. Sosyal birer varlık olarak bizlerin, çevremizle sürekli bir ilişki içinde olmamız kaçınılmazdır. Ne kadar öğrenci odaklı olursa olsun, öğretmenler sınıf ortamının kurucu rollerini üstlenirler ve çoğunlukla merkezi konumda yer alırlar ve öğretmenlerin öğrencileri motive etme şekillerinin öğrenciler üzerinde doğrudan etkisi vardır (Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2012). Edward L. Deci ve Richard M. Ryan tarafından geliştirilen Öz Belirlenim teorisi, insanların doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması durumunda, dış etki ve müdahale olmaksızın motivasyon sağlayacağını öne süren bir motivasyon teorisidir. “İhtiyaç” kavramı öz belirlenim teorisinde üzerinde durulan bir kavramdır. Psikolojik bütünlük, büyüme ve esenlik için bu ihtiyaçların karşılanması gerekir (Benita, Roth & Deci, 2014). Psikolojik bütünlük, büyüme ve esenlik sağlayarak içsel motivasyonu teşvik etmek için öz belirlenim teorisinde üç temel ihtiyaçtan bahsedilmektedir. Bunlar, otonomi (kendi hayatına dair kararları kendi başına alabilme yetisi), yeterlik (herhangi bir işi yapabilecek beceri ve yetenekte olduğuna inanarak sonuçlar üzerinde denetim sahibi olmak) ve ilişkililik (başkalarıyla etkileşimde bulunmak, bağlantı kurmak ve başkalarına değer vermek) olarak belirlenmiştir. Ryan ve Deci’ye göre bu üç temel ihtiyaç evrensel olarak bütün kültürlerde geçerlidir (2010).

Bu temel ihtiyaçlar, öğrenme için de önemli kabul edilmektedir. Otonomi, yeterlilik ve ilişki desteğinin sağlanmadığı ortamlarda etki öğrenimden bahsetmek mümkün değildir. Bu yüzden öğretmenler, etkili öğrenmeyi mümkün kılmak için ihtiyaç destekleyici bir ortam sağlamalıdır. İhtiyaç destekleyici eğitim, öğretmenlerin öğrenciler için önemli olduğunu düşündüğü şeylere odaklanarak karar vermelerinden ziyade öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına dayanarak karar vermeleri anlamına gelir (Aelterman, Vansteenkiste, Van den Berghe & Haerens, 2014). İhtiyaç destekleyici eğitim, öğrencilerin otonomi, yeterlik ve ilişki desteği ihtiyaçlarını karşılayan eğitimdir.

Otonomi desteği, öğretmenin kontrolü minimuma indirmesi, kontrolcü olmayan dil kullanarak öğrencilerin iç motivasyon kaynaklarını harekete geçirmesiyle ilgilidir. Öğrencilerin otonom hissedebilmesi için bir işi yapmak için gönüllü hissetmesi ve benlik bilinciyle uyumlu kararlar vermesi beklenir (Reeve, 2010). Bununla birlikte, otonomi diğer öğrencilerden bağımsız davranmak anlamına gelmemektedir (Stroet, Opdenakker & Minnaert 2013). Öğrencilere otonomi desteği sağlamak için öğretmenlerin yapabileceği şeyler, öğrencilerin kendi tempolarında, kendi tercih ettikleri şekilde çalışmalarına izin vermek, baskıcı olmayan, bilgilendirici dil kullanmak, yapılan aktivitelerin mantığını açıklamak ve içsel motivasyon kaynaklarını canlandırmak olarak gösterilebilir (Reeve & Tseng, 2011).

Yeterlik desteği, karşılaşılan görevleri yerine getirmede mümkün olduğunda yeterli ve becerikli hissetmektir. Yeterlik desteği sağlanmayan öğrenciler kendilerini beceriksiz ve yetersiz hissederek görevleri gerçekleştirmekten kaçınabilirler (Gonzales & Chiviawowsky, 2016). Öğrencilere yeterlik desteği sağlamak için öğretmenlerin yapabileceği şeyler, beklentileri ve kurallar konusunda açık iletişim kurmak, yardımcı rehberlik hizmeti sunmak, bilgilendirici geri bildirim ve olumlu teşvikte bulunmak olarak gösterilebilir (Jang, Reeve & Deci, 2010). Beklentilerin, talimatların ve hedeflerin açıkça ifade edilmesiyle öğrencilerin kendilerini yeterli hissetmesi sağlanabilir. Yeterlik desteği sağlayan öğretmenler, öğrencilere açık, anlaşılır ve bilgilendirici talimatlar sunar, bir aksiyon programı hazırlayarak öğrencilere rehberlik eder ve yapıcı eleştirilerle öğrencilerin istenen çıktılar üzerinde denetim sahibi olmasını sağlar (Skinner & Belmont, 1993). Yapıcı eleştiri, öğrencilerin kendilerini değiştirip daha iyi olabilecekleri inancını destekleyerek yeterli hissetmesinde önemli bir rol oynar (Jang vd., 2010).

İlişki desteği, kişilerarası ilişkiler kurarak, diğerlerine bağlı hissetmekle ilgilidir (Ryan, 1995). Yakınlık, kabul edilme duygusu, bir topluluğa ait olma duygusu, başkalarını önemseme ve başkaları tarafından

önemsizlik duygusu ilişkililik halinin temelleridir (Ryan, 1995). Öğretmenlerin ilişki desteği dört bileşenden oluşmaktadır: duygusal yakınlık (affection), uyum (attunement), kaynak (zaman vb.) ayırmak (dedicating resources) ve güvenilebilirlik (dependability) (Belmont & Skinner s.577). Öğretmenler öğrencilerin hayatına ilgi gösterir, kendileriyle ilgili paylaşımda bulunmaya açık olurlarsa öğrencilerin aidiyet hissetme ihtimali artarken, davranışlarının kabul edilmediğini hisseden öğrenciler derse ilgi duymamakta ve motive olmakta güçlük çekmektedir (Stroet vd., 2013). Öğrencilere ilişki desteği sağlamak için öğretmenlerin yapabileceği şeyler, öğrencilere zaman ayırmak, onların fiziksel olarak yakınlarında olmak, olaylara onların perspektifinden bakabilmek, öğrencilerin kendilerine ulaşmasına müsait olmak olarak gösterilebilir. Öğrenci odaklı eğitimlerde, öğrencilerin sevgi ve saygı ihtiyacının karşılanması öğrencilerinin derse katılımını sağlamak ve öğrencilerin akademik hayatından memnun olması için önemli bir etkidir (Nie & Lau, 2009).

Öğrenme ve başarı olumlu ilişkilerle desteklenen sosyal süreçlerdir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri de uzun ve kısa dönemli eğitsel çıktılara etkiler. Bağlanma Teorisi'nde (Attachment Theory) başkalarına yakın hissetmek, öz değer, merak, girişkenlik, etrafını keşfetme arzularını besler (Bowlby, 1969).

Roorda, Koomen, Spilt ve Oort'un (2012) öğretmenlerin ilişki desteğinin öğrencilerin derse katılım ve akademik başarılarındaki etkilerini incelemek için ERIC'ten (Educational Resources Information Center) aldıkları 99 makalenin meta-analizi de ana okulundan liseye kadar öğrenci gruplarında öğretmen ilişki desteğinin öğrencilerin motivasyon, derse katılım ve akademik başarı konusunda orta seviyeden çok güçlü seviyeye kadar etkisi olduğunu göstermiştir. Olumlu ilişkilerin, olumlu öğrenme ortamını beslediği ve olumsuz ilişkilerin öğrenme ortamına ket vurduğu belirlenmiştir. Öğrenciler kendilerini buldukları toplumun önemli ve değerli bir parçası olarak hissettiklerinde, okul aktivitesine katılma eğilimleri artmaktadır (Leon & Liew, 2017). Yine yapılan araştırmalarda, ilişki desteği aldığını düşünen öğrenciler, daha özgüvenli, çalışkan ve sorunlarla baş etmede daha etkili ve dirençli olduklarını ortaya koymuştur (Anderman, 1999).

Öğrencinin derse katılımı dört ana başlık altında değerlendirilir: Davranışsal katılım, duygusal katılım, bilişsel katılım ve aracılı katılım (Reeve, 2013). Derse katılımın akademik başarı ve öğrenmeye pozitif ilişki içinde olduğu pek çok çalışmada gösterilmiştir (Montenegro, 2016). Davranışsal katılım, ders içi aktivitelerde gözlemlenebilir eylemlerden oluşur. Görev alma, soru sorma, sınıf kurallarına uyma, görevleri zamanında yerine getirme davranışsal katılım örnek gösterilebilir.

Duygusal katılım, ders aktivitelerine karşı pozitif tutum geliştirme ve ilgi duymaktır. Duygusal katılım gösteren öğrencileri kendi yeterliklerinin sınırlarındaki görevleri üstlenir ve görev süresince heves, iyimserlik, merak ve ilgi gibi pozitif tonlarda tutumları sürdürürler (Skinner & Belmont, 1993).

Bilişsel katılım, öğrencinin psikolojik bağlılığıdır (commitment). Öğrencilerin öz düzenleme becerileri, gelişmiş derin bilgi işleme seviyesi (sophisticated deep level in processing information), derse yaptığı bilişsel yatırım ve efor bilişsel katılım örnek olarak gösterilebilir (Patrick, Ryan & Kaplan, 2007).

Aracılı (agentic) katılım literatüre Reeve ve Tseng (2011) tarafından kazandırılmış bir terimdir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerine yapıcı katılımını ifade eder. Soru sormak, girişkenlikte bulunmak, yeni aktiviteler geliştirmek aracılı katılım örnek olarak gösterilebilir (Reeve, 2013).

İlişki desteği, eğitim bilimlerinde, psikoloji ve sosyolojide pek çok farklı perspektiften araştırılmıştır. Eğitimde ilişki desteğinin önemi, insanların psikolojik ihtiyaçlarından biri olarak öz belirleme teorisi tarafından da belirlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin eğitsel faaliyetlerinde kullandığı ilişki desteğiyle öğrencilerin derse katılımı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Öz Belirleme Teorisi ilişki desteğinin motivasyonu sağladığını öngörmesine rağmen (Ryan & Deci, 2000), ilişki desteğinin derse katılımı ne ölçüde ilişkili olduğuna dair Türkiye'de daha önce bir çalışma yapılmamıştır. Bunun yanında, öğrencilerin algıladığı ilişki desteği, gözlemcilerin gözlemediği ilişki desteği, ve öğretmenlerin sağladığını düşündüğü ilişki desteği arasındaki ilişki ve öğretmen, öğrenci ve gözlemcilerin öğrencilerin derse katılımını değerlendirmesi arasındaki ilişki de ölçülmüştür.

Yöntem

Kesitsel tasarımı bir korelasyon araştırması olan bu çalışmanın amacı, spesifik bir ders esnasında eğitimcilerin ilişki desteği ve öğrencilerin derse katılım düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Aynı zamanda bu çalışma, öğrenci, öğretmen ve gözlemcilerin ilişki desteğini ne derece aynı algıladıklarını bulmayı da amaçlamıştır. Kesitsel tasarım, daha önce kararlaştırılmış bir örneklemden veri toplayarak bütünü anlamaya çalışmaktadır (Wallen & Fraenkel, 2011). Veri toplamak için kullanılan yöntem gözlemlerin yanı sıra öğrenciler ve öğretmenler tarafından doldurulan anketlerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alındıktan sonra Psikoloji bölümünden Öz Belirlenim Kuramı konusunda eğitim alan, birbirinden bağımsız olarak gözlemci, öğrencilerin derse katılımı ve öğretmenlerin ilişki desteği üzerine gözlem tutanağı doldurmuştur. Gözlemciler derse ve aynı öğretmeni üç farklı zamanda gözlemlemiş, gözlemledikleri derslerden rastgele bir tanesinde öğrenciler ve öğretmenler anketi doldururken, gözlemciler de tutanaklarını doldurmuştur.

Çalışma, Ankara'da yer alan bir devlet ve bir özel lisede yapılmıştır. Okullar, çalışma için alınan MEB'den izin alınan okullar listesinden seçilmiştir. 9. ve 11. Sınıfa giden öğrencilerden 191 öğrenci bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. 10 farklı sınıftaki 191 öğrencinin tamamı ve 10 öğretmen çalışmaya anonim ve gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerden 133 tanesi devlet okulundan (%69.6) ve 58 tanesi özel okuldan (%30.4) gelmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 104 tanesi kız (%54.5) ve 87 tanesi erkek öğrencidir (%45.5). Çalışmanın örneklemini Mart-Mayıs 2016 yılında toplanmıştır, üniversiteye hazırlık sınavlarına odaklanan 12. Sınıf öğrencileri çalışmaya dahil edilmemiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 62 tanesi (32.5%) 9. sınıf öğrencisi, 15 tanesi (%7.9) 10. sınıf öğrencisi ve 114 tanesi (%59.7) 11. Sınıf öğrencisidir.

Bu çalışma için kullanılan ilişki ölçme anket soruları 2011 yılında Reeve ve Tseng tarafından geliştirilmiştir. Katılımcılar Likert skalasında 1 ile 5 arasında puanlama yapmıştır (örneğin, "öğretmenim ondan yardım istendiğinde cevap verdi"; $\alpha=.70$). Derse katılım ölçme anket soruları 2011 yılında Reeve ve Tseng tarafından geliştirilmiştir. Katılımcılar Likert skalasında 1 ile 5 arasında puanlama yapmıştır. Katılımcılara davranışsal katılımı ölçen sorular (örneğin, "derse dikkatimi verdim"; $\alpha=.81$), duygusal katılımı ölçen sorular (örneğin, "ders, ilgimi çekti"; $\alpha=.80$), bilişsel katılımı ölçen sorular (örneğin, "mümkün olduğunca çok şey öğrenmeye çalıştım"; $\alpha=.80$) ve aracılı katılımı ölçen sorular (örneğin, "tercihlerimi, fikirlerimi, sorularımı ifade ederim"; $\alpha=.70$) sorulmuştur.

Gözlemciler için kullanılan ilişki desteği tutanakları Cheon, Reeve, Yuve Jang tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. Gözlemciler Likert skalasında 1 ile 7 arasında puanlama yapmıştır. Gözlemciler arasındaki güvenilirlik $\rho=.80$ 'dir. Gözlemciler, öğrenci derse katılımını ölçmek için Reeve ve Tseng'in 2011 yılında geliştirdiği anketi kullanmışlardır. Davranışsal katılım (örneğin, "öğrenciler derse dikkat verdi"; $\alpha=.78$), duygusal katılım (örneğin, "öğrenciler dersten zevk aldı"; $\alpha=.82$), bilişsel katılım (örneğin, "öğrenciler mümkün olduğunca çok şey öğrenmeye çalıştı"; $\alpha=.80$) ve aracılı katılım (örneğin, "öğrenciler tercihlerini, fikirlerini, sorularını ifade etti"; $\alpha=.80$).

Öğretmenlerin kendi ilişki desteğini ve öğrencilerin derse katılımını değerlendirdiği anket soruları Reeve ve Tseng'in (2011) çalışmasından adapte edilmiştir.

Öğrenciler ve öğretmenler çalışmanın amacı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Anket soruları öğrencilere dağıtılmadan önce kasıtlı biçimde karıştırılmıştır.

Anketlerden ve tutanaklardan gelen veriyi analiz etmek için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences v. 24) kullanılmıştır. Betimleyici analiz aşamasında değişkenler arasındaki korelasyonlar değerlendirilmiştir. Cinsiyet farklılıklarını görmek için MANOVA testi yapılmıştır. İlişki desteği ve öğrencinin derse katılımı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için regresyon analizi ve son olarak öğretmenler, öğrenciler ve gözlemciler arasındaki farklı perspektifleri değerlendirebilmek için sıklık analizi yapılmıştır.

Sonuç

Bu çalışma, spesifik bir derste öğretmenlerin ilişki desteği ile öğrencilerin derse katılımı arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır.

Değişkenlerin Betimleyici Analizi			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<u>İhtivaç Destekleyici Eğitim</u>			
1. İlişki Desteği	191	4.12	0.96
<u>Engagement</u>			
1. Davranışsal Katılım	191	3.59	1.00
2. Duygusal Katılım	191	3.49	1.23
3. Aracılı Katılım	191	3.30	1.21
4. Bilişsel Katılım	191	3.56	1.00

Not.: *N* = Katılımcı sayısı ; *M* = Ortalama; *SD* = Standart Sapma.

Araştırmanın sonucunda ilişki desteği ve öğrencilerin derse katılımı arasında pozitif, güçlü bir korelasyon bulunmuştur ($r = .73, p < .01$). İlişki desteği, duygusal katılımda pozitif, güçlü bir korelasyon göstermektedir ($r = .34, p < .01$). İlişki desteği aracılı katılımı pozitif, güçlü bir korelasyon göstermektedir ($r = .35, p < .01$). İlişki desteği, bilişsel katılımı pozitif korelasyon göstermektedir ($r = .18, p < .05$). İlişki desteği davranışsal katılımı pozitif korelasyon göstermektedir ($r = .19, p < .05$). İlişki desteği, derse katılımı (genel) pozitif, güçlü bir korelasyon göstermektedir ($r = .39, p < .01$).

Davranışsal katılım, aracılı katılımı ($r = .37, p < .01$), bilişsel katılımı ($r = .21, p < .01$), duygusal katılımı ($r = .55, p < .05$) ve genel katılımı ($r = .70, p < .01$) pozitif korelasyon göstermektedir. Duygusal katılım, aracılı katılımı ($r = .42, p < .01$), bilişsel katılımı ($r = .28, p < .01$) ve genel katılımı ($r = .68, p < .01$) güçlü pozitif korelasyon göstermektedir. Aracılı katılım, genel katılımı ($r = .66, p < .01$) güçlü, pozitif korelasyon ve bilişsel katılımı ($r = .17, p < .05$) korelasyon göstermektedir. Bilişsel katılım, genel katılımı ($r = .34, p < .01$) güçlü, pozitif bir korelasyon göstermektedir.

Farklı cinsiyetlerin ilişki desteği ve derse katılım konusundaki farklarını ortaya koymak için MANOVA testi yapılmıştır ancak sonuçlar örnekleme istatistiksel olarak anlamlı bir cinsiyet farkı göstermemiştir (Wilk's $\Lambda = .961$), $F [6, 182] = 1.227, p = .29$, multivariate $\eta^2 = .04$).

Algılanan ilişki desteği ve öğrencilerin derse katılım çeşitleri arasında yapılan tek adımlı regresyon analizleri sonucunda, bilişsel katılım dışındaki bütün modellerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Genel katılım, $F [3,186] = 13.67, p < .01$, adjusted $R^2 = .17$), davranışsal katılım ($F [3,186] = 3.60, p < .05$, adjusted $R^2 = .04$), duygusal katılım ($F [3,186] = 14.80, p < .01$, adjusted $R^2 = .18$), bilişsel katılım ($F [3,185] = 3.00, p < .01$, adjusted $R^2 = .05$), aracılı katılım ($F [3,186] = 8.26, p < .01$, adjusted $R^2 = .10$).

Sıklık analizi ile öğrenci, öğretmen ve gözlemcilerin ilişki desteğine ve derse katılımı yönelik algıları arasındaki fark ve benzerlikler ortaya koyulmuştur. İlişki desteği için -0.40 ve +0.40 aralığında kalan öğrencilerin gözlemcilerle benzer, +0.40 ve üzerindeki kalan öğrencilerin gözlemcilerden daha yüksek, -0.40 ve altında kalan öğrencilerin ilişki desteği değerlendirmesinin gözlemcilerden daha düşük olduğu kabul edilmiştir. Öğrencilerin %21.5 kendilerine sağlanan ilişki desteğini gözlemcilerle benzer şekilde bulmuşken, 61.9'u öğretmenlerinin ilişki desteğini gözlemcilerden daha yüksek değerlendirmiş ve öğrencilerin %16.6'sı öğretmenlerinin ilişki desteğini gözlemcilerden daha düşük değerlendirmiştir.

Genel derse katılım için sıklık analizinde +0.75 ile -0.75 aralığında kalan öğrencilerin gözlemcilerle benzer, +0.75 ve üzerindeki öğrencilerin gözlemcilerden daha yüksek ve -0.75 ve altında kalan öğrencilerin derse katılım değerlendirilmesinin gözlemcilerin değerlendirmesinden daha düşük olduğu kabul edilmiştir. Öğrencilerin %35'i kendi derse katılımını gözlemcilerle benzer şekilde değerlendirirken, %53.5'i kendi derse katılımını gözlemcilerden daha yüksek ve %9'u daha düşük değerlendirmiştir.

Öğretmenlerin ve öğrenci derse katılımı değerlendirildiğinde; sıklık analizinde +0.74 ve -0.75 aralığında kalan öğrenciler öğretmenleriyle benzer görüşlerde, +0.74 ve üzerindeki öğrencilerin öğretmenlerden daha

yüksek ve -0.74 altında kalan öğrencilerin öğretmenlerden daha düşük derse katılım değerlendirmesi yaptığı kabul edilmiştir. Öğrencilerin %42.8'i öğretmenleriyle benzer derse katılım değerlendirmesi yapmışken, %44'ü kendi derse katılımlarını öğretmenlerinkinden daha yüksek ve %21'i daha düşük değerlendirmiştir.

Öğretmen ve öğrencilerin, dışarıdan katılan gözlemciye kıyasla daha benzer algılarının olduğu ortaya konmuştur.

Bu araştırmanın sonucu, eğitmenin ilişki desteğinin davranışsal, duygusal, bilişsel ve aracılı derse katılımını desteklediğini göstermektedir. Eğitmenleriyle anlamlı ilişkiler kurabilen öğrenciler, çevrelerine aidiyet duygusu geliştirerek derse katılmaya daha çok istek gösterirler. Eğitmenin öğrencilere zaman ayırması, ilgi göstermesi, soru sorulmasına müsait olması, fiziksel olarak yakınlık göstermesi, yapıcı eleştiriler ve açık talimatlar vermesi öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaktadır. İlişki desteği sağlayan eğitmenlerin derslerine daha yüksek oranda katılım olmuştur.

Öğrenciler, kendi derse katılımlarını ve öğretmenlerinin kendilerine sağladığı ilişki desteğini gözlemcilerden daha fazla tahmin etmiştir. Kesitsel gözlem çalışmasının amacı spesifik bir dersi değerlendirmek olmasına rağmen, öğrencilerin kendilerini ve öğretmenlerini tek bir ders için değerlendirmesinin zor olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Gözlemciler, çeşitli davranış biçimlerini ilişki desteği ve derse katılım olarak değerlendirebilmek üzere eğitim almıştır.

Bir başka nokta ise, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkililik durumunun tek bir dersin ötesine geçebileceği değerlendirilmelidir.

Derse katılım konusunda öğretmen ve öğrenciler birbirine daha benzer sonuçlar vermiş olmasına rağmen algı farklılıkları ortak kriterlerin olmadığını ve oluşturulması gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışma, eğitmenlerin ihtiyaç destekleyici eğitim modellerini eğitsel faaliyetlerine entegre etmesinin gerekliliğini ilişki desteği bakımından ortaya koymuştur. Otonomi ve yeterlik desteği konusunda ileri çalışmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(6), 595–609. doi:10.1123/jsep.2013-0229
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging, and social goals as predictors of students' positive and negative affect following transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 89–103
- Benita, M., Roth, G., & Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 258-267.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss (Attachment, vol. 1). New York: Basic Books.
- Chen Q, Hughes J.N., Liew J., Kwok O. (2010). Joint contributions of peer acceptance and peer academic reputation to achievement in academically at risk children: Mediating processes. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31, 448-459. doi: 10.1016/j.appdev.2010.09.001
- 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 & Exercise Psychology*, 36, 331–46. doi:10.1123/jsep.2013-0231
- Davidson, A. J., Gest, S. D., & Welsh, J. A. (2010). Relatedness with teachers and peers during early adolescence: An integrated variable-oriented and person-oriented approach. *Journal of School Psychology*, 48, 483-510.
- 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(4), 227–268.

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill. Boston
- 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(3), 588–600. doi:10.1037/a0019682
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gonzalez, D.H. & Chiviawowsky, S. (2016). Relatedness support enhances motor learning. *Psychological Research*. 10.1007/s00426-016-0833-7.
- Kiefer, S., Alley, K. and Ellerbrock, C. (2015). Teacher and Peer Support for Young Adolescents' Motivation, Engagement, and School Belonging. *RMLE Online*, 38(8), pp.1-18.
- León, J., and Liew, J. (2017). Profiles of adolescents' peer and teacher relatedness: differences in well-being and academic achievement across latent groups. *Learning and Individual Differences*. 54, 41–50. doi: 10.1016/j.lindif.2017.01.009
- Montenegro, A. (2017). Understanding the concept of student agentic engagement for learning. *Applied Linguistics*, 19(1), 117-128.
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185-194.
- Phelan, P., Davidson, A. L., & Cao, H. T. (1991). Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(3), 224–250. ^[1]_{SEP}
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. doi:10.1037/0022-0663.99.1.83
- Raider-Roth, M. B. (2005). Trusting what you know: Negotiating the relational context of classroom life. *Teachers College Record*, 107, 587-628.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). New York: Springer-Verlag New York. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106, 527-540.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Roorda D. L., Koomen H. M., Spilt J. L., Oort F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*. Res. 81, 493–529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions.

Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R. W. Robbins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 654-678). New York: The Guilford Press.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.

Shernof, D. J., Ruzek, E. A., Sannella, A. J., Schorr, R. Y., Sanchez-Wall, L., & Bressler, D. M. (2017). Student Engagement as a General Factor of Classroom Experience: Associations with Student Practices and Educational Outcomes in a University Gateway Course. *Frontiers in Psychology*, 8, 994. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00994>

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support^[1] and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57–58.

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. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. doi: 10.1037/a0012840

Skinner, E. a., Kindermann, T. a., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. doi:10.1177/0013164408323233

Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Brule, H. A. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 331-347). New York: RoutledgeSpaulding, C. L. (1995). Teachers' psychological presence on students' writing-task engagement. *Journal of Educational Research*, 88(4), 210–219.

Stroet, K., Opdenakker, M., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. DOI: 10.1016/j.edurev.2012.11.003