



NWSA-Education Sciences
ISSN: 1306-3111/1308-7274
NWSA ID: 2014.9.3.1C0619

Status : Original Study
Received: January 2014
Accepted: July 2014

E-Journal of New World Sciences Academy

Neşe Özkal

Ahmet Yaşar Demirkol

Akdeniz University, Antalya-Turkey
neseozkal@gmail.com; aydemirkol@akdeniz.edu.tr

<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.3.1C0619>

ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİN DESTEKLENMESİNİN GEREKLİLİĞİNE VE SERGİLENMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ÖZET

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme davranışlarına ilişkin görüşlerinin nasıl olduğu ile bu görüşlerin cinsiyet, branş, kıdem, resmi ve özel okulda görev yapma durumlarına göre farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmaya ilkokullarda görev yapan 217 sınıf ve ortaokullarda görev yapan 235 branş öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Spearman's rho analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ile sergilenmesine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde pozitif yönlü ilişkili olduğu ve bu görüşlerin anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin resmi ya da özel okulda görev yapmalarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği, cinsiyetlerine, kıdem ve branşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özbelirleme, Yeterlik, İlişki, Özerklik, Öğrenen Özerkliği, Öğretmen Özerklik Desteği

OPINIONS OF TEACHERS ON THE NECESSITY AND EXECUTION OF LEARNERS' AUTONOMY SUPPORT

ABSTRACT

This research studied the opinions of primary school(grades 1-4) class teachers and middle school(grades 5-8)subject teachers about the necessity and execution of learners' autonomy support and aimed to find out if these opinions vary according to gender, subject, experience and type of school (public or private) they are working for. Study group consist of 217 class teachers working in primary schools and 235 subject teachers working in middle schools. Data is collected with the Learner Autonomy Support Scale and analyzed by Mann-Whitney U Test, Kruskal Wallis Test, Wilcoxon Test and Spearman's rho. According to the findings of the study the opinions of the teachers on the necessity and execution of the learners' autonomy supportive behaviors are positively related and vary significantly. In addition the opinions of the teachers on the necessity and execution of the learners' autonomy supportive behaviors vary according to gender, experience and subject but do not vary according to the type of school i.e. public or private.

Keywords: Self-Determination, Competence, Relatedness, Autonomy, Learner Autonomy, Teachers' Autonomy Support



1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

İnsan davranışlarının bireyden kaynaklanan en önemli nedenlerinden birisi güdüsel kaynaklardır. Herkesin güdülü olduğu alan farklıdır (Açıkgöz, 2012). Eğitimciler için doğal, gönüllü ve içsel olarak güdülenmiş öğrenciler en önemli kaynaktır (Niemiec ve Ryan, 2009). Güdüsüz öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine katılımını sağlamak zordur. Güdü kuramları genelde, bireyin belirli bir davranışı gönüllü olarak göstermesi için gerekli yöntem ve koşulları ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu kuramlardan olan özbelirlenme kuramı sağlıklı bir kişilik gelişimi için insanların özerklik, yetkinlik ve ilişki gereksinimlerinin karşılanması gerektiğini vurgulamaktadır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Ryan ve Deci, 2000).

Bireyin verilen iş ya da görevleri başarıyla başaramayacağına ilişkin yargıları ve özgüveni *yetkinlik*, çevresiyle tatmin edici ilişkiler kurması *ilişki*, karar ve eylemleri ile ilgili olarak inisiyatif kullanabilmesi, özdüzenleme yapabilmesi ise *özerklik* gereksinimini ifade etmektedir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Öğrenme-öğretme süreci açısından ise *yetkinlik* öğrencinin kendisine verilen akademik iş ve görevleri anlaması, *ilişki* öğretmenleri ve arkadaşları arasında kabul görme ve güvenlik gereksinimi, *özerklik* ise okul ve sınıfta yapılanlarla ilgili karar vermesi olarak düşünülebilir (Stefenau, Perencevich, DiCintio ve Turner, 2004). Bu temel psikolojik ihtiyaçlar içerisinde özerklik desteği olumlu güdüsel yapılar üzerindeki etkisi (Benware ve Deci, 1984) nedeniyle öne çıkmıştır.

Öğrenme sürecinde bir davranışı başlatma ve düzenlemeyle ilgili olay ve bağlamlar ya özerkliği (tercih yapmayı) destekleyecek ya da davranışı kontrol edecek (belirli bir çıktıya yönelik baskı yapacak) şekilde işlev görebilirler. Özerklik destekleyici olay ve bağlamlar içsel güdüyü sağlar ve geliştirir. Kontrolle dayalı olanlar ise içsel güdüyü azaltır (Deci ve Ryan, 1987). İçsel güdü dışarıdan bir etki olmadan doğal olarak yapılan ilginç ve eğlenceli davranışları anlatmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Ödüller, tehdit ve ödevlerin son teslim tarihi gibi zaman sınırlamaları, gözetim ve değerlendirmeler içsel güdüyü azaltan, özerklik desteği sağlamayan davranışlardır. Seçenek sunma, tercih hakkı verme, ilgi çeken ve hoş giden konu ve yöntemler ortaya koyma ise içsel güdüyü artıran, özerklik desteği sağlayan davranışlardır (Deci ve Ryan, 1987).

Özerk karar verme öğrencinin sosyal çevresinin etkisi ve desteğiyle gelişir (Ryan ve Deci, 2000). Bu nedenle öğrenciler sınıf ortamında destekleyici güdü kaynaklarına gereksinim duyarlar. Bu bağlamda öğretmenin güdüleme tarzının destekleyici bir sınıf için çok önemli olduğu söylenebilir. Bir öğretmenin güdüleme biçimi, yüksek düzeyde kontrol altında tutmaktan yüksek düzeyde özerklik destekleyiciliğe kadar değişebilir (Reeve, 2006). Öğretmen öğretim süreci için önemli bir öge olmakla beraber öğrencinin yerine öğrenemez. Bu nedenle etkili bir öğrenme sürecinin olabilmesi için öğrencinin pasif, alıcı konumdan; etkin, bağımsız ve özerk konuma geçmesi gerektiği belirtilmektedir (Gall vd.'den aktaran Açıkgöz, 2012). Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerine örgütlenme, süreç ve bilişsel özerklik destekleri sağlarlar. Bunlara ilişkin örnek stratejiler Tablo 1'de sunulmaktadır.



Tablo 1. Özerklik desteğinin farklı özelliklerine ilişkin stratejiler
(Table 1. Strategies on the different properties of autonomy support)

Açıklama	Öğrencilere Tanınabilecek Fırsatlar
Örgütlemeye Yönelik Özerklik Desteği	Grup üyelerinin seçimi, değerlendirme yönteminin seçimi, ödevlerin yapım ve teslim tarihi, sorumluluk, sınıf kurallarının oluşmasına ve uygulamasına katılım.
Süreçlere Yönelik Özerklik Desteği	Sınıf projelerinde kullanılacak materyallerin seçimi, yetkinlikleri sergileme yönteminin seçimi, kişisel olarak iş yapabilmesi, isteklerinin tartışılması, malzemeleri kullanması.
Bilişsel Özerklik Desteği	Farklı yöntem ve stratejilerin tartışılması, problemlere farklı çözüm yollarının bulunması, uzmanlık paylaşımı amacıyla çözümlerin doğrulanması, karar verme için yeterli zamanın olması, bağımsız problem çözme, hataları tekrar değerlendirme, bilgilendirici geri bildirim alma, ilgisine uygun kişisel amaçlar ve görevler belirleme, fikirleri özgürce savunma, öğretmenin az konuşması çok dinlemesi, soru sorma.

Kaynak: Stefenau, Perencevich, DiCintio ve Turner, 2004.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi özerklik desteği, öğrencilere seçme, karar verme ve katılım konusunda destekleme dışsal kontrol araçları yerine içsel güdü yoluyla sağlanmaktadır. Özerklik destekleyici öğretmenler, öğrencilerin ilgilerini, isteklerini, zevklerini, yeterliliklerini ve tercihlerini dikkate alarak eğitim etkinliklerini düzenlemeye çalışırlar. Teşvikler, ödüller, talimatlar, zaman sınırlamaları ve ödevler gibi dışsal düzenleyicilerden kaçınırlar. İçsel güdüyü ve özerk dışsal güdülerini besleme çabaları gösterirler. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine istekli katılımları için çaba harcarlar. Öğrencinin içsel olarak güdüsünün sağlanmadığı durumlarda, ilgilerini çekebilecek yeni etkinlikler düzenlerler. Kontrolcü ve baskıcı bir dil kullanmaktan çok bilgilendirici ve esnek bir dil kullanırlar. Akademik bir görevde öğrencilerin başarısız oldukları yönlerden çok, gösterdikleri gelişmeler üzerinde dururlar. Öğrencinin ilgisini çekmeyen, değerli görülmeyen bir etkinliğe katılımı için baskı yerine bu etkinliğin önemi ve yararı konusunda açıklamalar yaparlar. Öğrenciyi tatmin edici gerekçeler sunarak ikna ederler. Kontrolcü öğretmenler ise; öğretmen merkezli öğretim etkinlikleri uygularlar. Baskıcı bir dil ve dışsal ödüller kullanırlar. Olumsuzluklar üzerinde daha fazla dururlar (Reeve, 2006, 2009).

Özbelirleme teorisi açısından bakıldığında, öğrencilerin belirli bir sonuca ulaşmak zorunda olduklarını hissetmeleri ya da verilen standartları başarmak için başkaları tarafından kullanılan kontrol davranışları içsel güdüyü ve edimi azaltmaktadır. Üzerlerinde aşırı kontrol kullanılan öğrencilerin özellikle öğrenme karmaşıkça iyi öğrenme olasılıkları azalmaktadır. Ayrıca öğrencilerin özerkliğine engel olmakta, öfke ve kaygı gibi olumsuz duygularını artırmaktadır (Flink, Boggiano ve Barrett, 1990; Ryan ve Deci, 2000). Özerkliği destekleyen öğretmenler ise öğrencilerin içsel güdüsünü, öğrenmeye olan merakını, katılımı, başarı, özerklik ihtiyacı tatmini ve psikolojik iyi olmalarını arttırmaktadır (Flink, Boggiano ve Barrett, 1990; Cheon, Reeve ve Moon, 2012’den aktaran Reeve vd. 2014; Ryan ve Deci, 2000).

Fortiier, Vollerand ve Gay (1995) kendisini akademik alanda yetersiz hisseden ve okul bağlamında kontrol edildiğini düşünen öğrencilerin akademik güdüyle ilgili sorunlar yaşayabileceği ve bunun notlarında düşüslere neden olabileceği saptamışlardır. Benzer bir biçimde Flink, Boggiano ve Barrett (1990) seçim şansı vermeyen, kontrol stratejilerini kullanan baskıcı öğretmenlerin sınıflarında



öğrencilerin edimlerinin düştüğünü belirlemişlerdir. Ahmed ve Bruinsma (2006) ise özerk güdü kaynaklarına sahip öğrencilerin akademik edimlerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Özgüngör (2006) öğretmenin özerklik destekleyici olarak algılayan öğrencilerin içsel güdülerinin ve derin strateji kullanımlarının fazla olduğunu, aynı zamanda not odağının derin strateji kullanımı üzerindeki olumsuz etkisini de azalttığını saptamışlardır. Vanteenkiste vd., (2012) 7. sınıftan 13. sınıfa kadar olan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada yüksek özerklik desteği algısına sahip olan öğrencilerin zaman yönetimi, konsantrasyon, güdü, derinlemesine öğrenme, devam, istikrar gösterme puanlarının yüksek olduğu, sınav kaygılarının ise düşük olduğunu belirlemişlerdir. Düşük özerklik desteği alanların ise sınav kaygısı, derse devam gibi olumsuz öğrenme sonuçlarına sahip oldukları ve diğer olumlu çıktılara ilişkin puanlarının düşük olduğunu belirlemişlerdir. Shih (2012) 9. sınıflarda özerklik desteğinin düşük, kontrol edici davranışların yüksek olarak algılandığı sınıf bağlamlarında öğrencilerin akademik yardım aramaktan kaçındıklarını belirlemiştir. Diseth ve Samdal (2014) öğrencilerin algıladıkları özerklik desteklerinin okul edimi, yaşam doyumları ve başarı amaçlarını, Mıh ve Mıh (2013) ise akademik özyeterlik ve akademik benlik kavramını yordadığını belirlemişlerdir. Görüldüğü gibi yapılan araştırmalar özerklik destekleyici öğretim uygulamalarının eğitimin olumlu çıktıları ile ilişkili olduğunu önermektedir.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Yapılan çalışmalar bireyci kabul edilen batı kültürlerinin yanı sıra toplumcu olarak kabul edilen doğu kültürlerinde de özerklik ihtiyacının evrensel temel bir psikolojik gereksinim olduğunu ortaya koymuştur (Reeve vd., 2014). Özellikle öğrencilerin özerk karar verme gelişimlerini gerçekleştirdikleri sosyal çevrelerden biri olan sınıflar ve öğretmenlerin destekleyici ya da kontrol edici tutumları bu gereksinimin doyumunun sağlanmasında önemlidir. Doyumun sağlanamaması öğrencinin psikolojik sağlının iyi olmasını engeller (Deci ve Ryan, 2000). Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışlardan çok kontrol edici davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Reeve, 2009). Türkiye’de de öğretmenlerin öğrencilere özerklik desteği verilmesinin gerekli olduğunu düşündükleri ancak bu desteklere ilişkin davranışları daha az sergiledikleri, öğrencilerine orta düzey özerklik desteği ve orta düzey kontrol desteği sağladıkları görülmektedir (Güvenç, 2011; Oğuz, 2013a; Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli, 2003). Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin özerklik desteklerine ilişkin yapılan çalışmaların alanyazınla karşılaştığında sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de 2005 yılından itibaren yapılandırmacılık kuramına dayalı ilköğretim ve ortaöğretim programları öğrencinin öğrenme sürecinde etkin, kararlara katılan, özerk bireyler olmalarını desteklemektedir. Bu bağlamda farklı örneklerde ve farklı değişkenlerle öğretmenlerin öğrenci özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin Türkiye’de mevcut durumun tespit edilmesine katkı sağlayacağı, öğrencilerin güdülenmesi konusunda öğretmenlere ve düzenlenen eğitim programlarına yol göstermede yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri nasıldır?



- Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri anlamlı bir ilişki göstermekte midir?
- Kadın ve erkek öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Resmi ve Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf ve ortaokul branş öğretmenlerinin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul branş öğretmenlerinin branşlarına göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. YÖNTEM (METHOD)

3.1. Araştırma Modeli (Research Model)

Araştırmada ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerklik desteklerinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri var olduğu şekilde belirlenmeye çalışılmıştır, bu amaca uygun olacak şekilde araştırmada tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2000).

3.2. Örneklem (Sample)

Bu araştırmanın evrenini 2013-2014 öğretim yılı 1. yarıyılında Antalya ili Alanya ilçesinde ortaokullarda görev yapan 944 (Resmi:844, Özel:100) branş öğretmeni ve ilkökullarda görev yapan 866 (Resmi:754, Özel:112) sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Alanya ilçesinde yer alan ortaokul ve ilkökullar içerisinde tesadüfi olarak seçilen 25 ortaokul ve 25 ilkökulda görev yapmakta öğretmenler oluşturmuştur. Uygulama için gerekli izinler alınarak, araştırmacı tarafından öğretmenler okullarında ziyaret edilmiş, ölçekler verilmiş, takip eden günlerde okullar tekrar ziyaret edilerek ölçekler geri toplanmıştır. Uygulama sonucunda dağıtılan 556 ölçekten 480 tanesi geri dönmüştür. Bu ölçekler içinden ise branş, kıdem, cinsiyet, okul türünü doldurmayanlar ile ölçeğin maddelerini eksik dolduranlar veri analizi dışında tutulmuş ve 452 tanesi değerlendirilebilir bulunmuştur. Bu sayı %95 güven aralığı için yeterlidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 235'i (%52) ortaokul branş, 217'si (%48) ilkökul sınıf öğretmenidir. Ortaokul branş öğretmenlerinin 32'si (%13,6) Sosyal Bilgiler, 49'u (%20,9) Matematik, 48'i (%20,4) Türkçe, 38'i (%16,2) Fen ve Teknoloji, 20'si (%8,5) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi branşındadırlar. Öğretmenlerin 262'si (58) kadın, 190'ı (%42) erkektir. Katılımcıların 385'i (%85,2) devlet, 67'si (%14,8) özel okulda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin 77'si (%17) 1-5 yıl, 126'sı (%27,9) 6-10 yıl, 63'ü (%13,9) 11-15 yıl, 50'si (%11,1) 16-20 yıl ve 136'sı (%30,1) yıl kıdeme sahiptirler.

3.3. Veri Toplama Aracı (Data Collection Tool)

Veriler araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanan "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Ölçeği" ile toplanmıştır.

3.3.1. Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği (Learner Autonomy Support Scale)

Öğretmenlerin özerklik davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin veriler Oğuz (2013b) tarafından geliştirilen "Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını ne düzeyde gerekli buldukları ve bu davranışları ne düzeyde sergilediklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymalarına yönelik iki kısımdan oluşmaktadır. Öğretmenler bu boyutlarda yer alan davranışları ne düzeyde gerekli bulduklarına ilişkin görüşlerini belirttikten sonra, aynı davranışları ne ölçüde sergilediklerine ilişkin görüşlerini belirtmektedirler. Ölçek 5'li likert tipi 16 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Genel ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, gereklilik için $\alpha=0,89$; sergilenme için $\alpha=0,92$ 'dir. Gereklilik boyutunda yer alan duygu ve düşünce desteği için $\alpha=0,85$, öğrenme süreci desteği için $\alpha=0,76$ ve değerlendirme desteği için $\alpha=0,88$ 'dir. Sergileme boyutunda yer alan duygu ve düşünce desteği için $\alpha=0,88$, öğrenme süreci desteği için $\alpha=0,80$ ve değerlendirme desteği için $\alpha=0,86$ 'dır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistikleri sonuçları ise "gereklilik" için AGFI değeri ,89, GFI değeri ,92, CFI değeri ,97 ve RMSEA değeri ,064 modelin uyumunun yeterli olduğunu göstermiştir. "Sergileme" için uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, AGFI değerinin ,86, GFI değerinin ,90, CFI değerinin ,97, RMSEA değerinin ,077 ve SRMR değerinin ,052 olduğu belirlenmiştir. Ölçek ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde uygulanmış (Oğuz, 2013a, 2013b) geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

3.4. Verilerin Analizi (Data Analysis)

Araştırmada öncelikle elde edilen verilerin dağılımı incelenmiştir. Tablo 2'de çalışma grubundan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Normallik testi
(Table 2. Test of normality)

Alt Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	SD	p	Statistic	SD	p
Gereklilik						
Duygu ve Düşünce Desteği	,155	452	,00	,864	452	,00
Öğrenme Desteği	,133	452	,00	,902	452	,00
Değerlendirme Desteği	,114	452	,00	,930	452	,00
Sergileme						
Duygu ve Düşünce Desteği	,091	452	,00	,935	452	,00
Öğrenme Desteği	,098	452	,00	,829	452	,00
Değerlendirme Desteği	,091	452	,00	,967	452	,00

Tablo 2 incelendiğinde verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle çalışmada parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bağımsız grup için elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. İki ya da daha çok grubun bir bağımlı değişkene ait ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis Testi; ilişkili ölçümler için ise "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" ve Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

4. BULGULAR (FINDINGS)

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, alt problemlere göre bulgular sırasıyla aşağıda sunulmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Findings on The First Sub-Problem)

Tablo 3. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme davranışlarına ilişkin görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

(Table 3. Mean and standard deviation results of the opinions of teachers on the executions of learner autonomy support)

Gereklilik		Açıklama	Sergilenme	
\bar{x}	SS		\bar{x}	SS
4,56	,42	Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları	4,29	,48
		Duygu ve Düşünce Desteği		
4,50	,62	Öğrencilere empatik bir anlayışla (kendisini onun yerine koyarak) yaklaşmak.	4,19	,64
4,66	,54	Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek.	4,34	,68
4,37	,69	Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü (etkinlik, materyal, yöntem vb.) seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.	4,07	,77
4,51	,66	Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.	4,22	,74
4,58	,64	Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek.	4,26	,76
4,56	,63	Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek.	4,32	,69
4,76	,54	Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.	4,63	,59
4,06	,54	Öğrenme Süreci Desteği	4,07	,72
4,39	,69	Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini (otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek.	4,03	,80
4,24	,83	Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için, sınıf dışındaki bireylerden (anne, baba, bir uzman vb.) yardım almalarını sağlamak.	3,90	,92
4,41	,75	Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar (alıştırma, tekrar, okuma, özet çıkartma vb.) yapmalarını desteklemek.	4,08	,85
4,45	,72	Öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmak.	4,22	,85
4,51	,65	Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek.	4,12	,76
4,16	,67	Değerlendirme Desteği	3,82	,71
4,06	,84	Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.	3,69	,84
4,32	,73	Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmelerini paylaşmak.	4,02	,83
4,03	,90	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek.	3,72	,91
4,22	,81	Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.	3,86	,93

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının hem Gereklilik ($\bar{x}=4,56$) hem de Sergileme de ($\bar{x}=4,24$) duygu ve düşünce desteklerinin en yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Gereklilikte en düşük ortalamalar Öğrenme süreci desteği alt boyutuna aitken ($\bar{x}=4,06$), Sergilemede Değerlendirme süreci özerklik desteği alt boyutuna ($\bar{x}= 3,82$) aittir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ait ortalamalarının sergilenmesine ait ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Findings on The Second Sub-Problem)

Öğretmenlerin, öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin Gerekliliği ile Sergilenmesi davranışlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Spearman korelasyon katsayısı hesaplanarak Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'den de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme ve sergileme davranışları pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiler, spearman's rho.

(Table 4. The Relationship of teachers on the necessity and execution of learner autonomy support behaviors, spearman's rho.)

Gereklilik	Sergilenme	r	p
Duygu ve Düşünce Desteği	Duygu ve düşünce desteği	,48	,00
Öğrenme Süreci Desteği	Öğrenme süreci desteği	,53	,00
Değerlendirme Desteği	Değerlendirme desteği	,61	,00
Toplam	Toplam	,54	,00

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin Gerekliliği ile Sergilenmesi davranışlarına ilişkin görüşleri arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesi wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

(Table 5. The necessity and execution of learner autonomy support wilcoxon signed rank test results)

Alt Ölçekler	Görüşler	n	Sıra ort.	Sıra Toplamı	z	p
Duygu ve Düşünce Desteği	Gereklilik	452	164,1	43012,0	-11,5	,00
	Sergilenme	452	120,1	6129,0		
Öğrenme Süreci Desteği	Gereklilik	452	154,7	38215,5	-11,5	,00
	Sergilenme	452	105,5	4855,5		
Değerlendirme Desteği	Gereklilik	452	141,9	31078,0	-10,8	,00
	Sergilenme	452	90,5	4167,0		
Toplam	Gereklilik	452	203,4	60016,0	-12,6	,00
	Sergilenme	452	11,4	8249,0		

Tablo 5'ten anlaşılacağı gibi, ölçeğin tüm alt boyutlarında ve toplam puanlarda öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi davranışlarının Gerekliliğine ilişkin puanları sıra ortalamaları ve toplam puanları, Sergilenmeye ilişkin görüşlerinden yüksektir. Öğretmenlerin öğrenen özerklik davranışları Duygu ve düşünce desteği [$z(450)=-11,54$, $p<,001$]; Öğrenme süreci desteği [$z(450)=-11,53$, $p<,001$]; Değerlendirme desteği [$z(450)=10,82$, $p<,001$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$z(450)=-12,62$, $p<,001$], Gereklilik görüşleri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Findings on The Third Sub-Problem)

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının Gerekliliğine ve Sergilenmesine ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için kadın ve erkek öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların sıra ortalamaları ve toplamaları hesaplanmış ve Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6'da görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin Gerekliliğine

ilişkin puanları sıra ortalamaları ve toplamları erkek öğretmenlerin puanlarından yüksektir. Mann-Whitney U testi sonuçları öğretmenlerin öğrenen özerklik davranışları Duygu ve düşünce desteği [U(450)= 20624,5; p<,01)]; Öğrenme süreci desteği [U(450)= 20617,5; p<,01]; Değerlendirme desteği [U(450)= 21893,5; p<,05] alt boyutlarında ve toplam puanda [U(450)= 20978,5; p<,01], kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının Sergilenmesinde ise kadın öğretmenlerin puanları sıra ortalamaları ve toplamları erkek öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu görülmekle birlikte Mann-Whitney U testi sonuçları Duygu ve düşünce desteği [U(450)= 22287,0; p>,05], Öğrenme süreci desteği [U(450)=22478,5; p>,05] ve Değerlendirme desteği [U(450)= 23831,5 p>,05] ile toplam puanda sergileme [U(450)=22549,0;p>,05] farkın anlamlı olmadığını göstermiştir.

Tablo 6.Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri mann-whitney u testi sonuçları

(Table 6. The results of mann-whitney u test of the opinions of teachers on the necessity and executions of learner autonomy support according to their gender)

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	Gereklilik			Sergilenme		
			Sıra Ort.	Sıra Toplamı	p	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	p
Duygu ve Düşünce Desteği	Kadın	262	242,7	63608,5	,00	236,4	61946,0	,05
	Erkek	190	204,0	38769,5		212,8	40432,0	
Öğrenme Süreci Desteği	Kadın	262	242,8	63615,5	,00	235,7	61754,5	,07
	Erkek	190	204,0	38762,5		213,8	40623,5	
Değerlendirme Desteği	Kadın	262	237,9	62339,5	,02	230,5	60401,5	,43
	Erkek	190	210,7	40038,5		220,9	41976,5	
Toplam	Kadın	262	241,4	63254,5	,00	235,4	61684,0	,08
	Erkek	190	205,9	39123,5		214,1	40694,0	

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Findings on the Fourth Sub-Problem)

Öğretmenlerin devlet ya da özel okulda görev yapmalarına göre öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının Gerekliliğine ve Sergilenmesine ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için ölçekten aldıkları puanları sıra ortalamaları ve toplamları hesaplanmış ve Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin okul türüne göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri mann-whitney u testi sonuçları

(Table 7. The results of mann-whitney u test of the opinions of teachers on the necessity and executions of learner autonomy support according to type of school i.e. public or private)

Alt Ölçekler	Okul Türü	n	Gereklilik			Sergilenme		
			Sıra Ort.	Sıra Toplamı	p	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	p
Duygu ve Düşünce Desteği	Devlet	385	226,1	87048,5	,87	224,1	86258,0	,33
	Özel	67	228,8	15329,5		240,6	16120,0	
Öğrenme Süreci Desteği	Devlet	385	227,8	87739,5	,58	224,9	86617,5	,55
	Özel	67	218,4	14638,5		235,2	15760,5	
Değerlendirme Desteği	Devlet	385	228,4	87838,5	,51	226,9	87361,0	,87
	Özel	67	217,0	14539,5		224,1	15017,0	
Toplam	Devlet	385	228,4	87858,5	,50	225,7	86916,5	,77
	Özel	67	216,7	14519,5		230,7	15461,5	

Tablo 7 incelendiğinde, öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamaları ve toplamlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenen özerkliğinin desteklenme davranışlarının sergilenmesine ilişkin ise duygu ve düşünce desteği ile öğrenme süreci desteği boyutlarında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamaları ve toplamlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Değerlendirme desteği sergileme davranışlarının ise birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Özel ve devlet okulunda çalışan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının hem Gerekliliğine hem de Sergilenmesine ilişkin ölçekten aldıkları puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları arasındaki fark Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre sınanmış ve aradaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Findings on the Fifth Sub-Problem)

Sınıf ve ortaokul branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının Gerekliliğine ve Sergilenmesine ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için ölçekten aldıkları puanların sıra ortalamaları ve toplamları hesaplanmış ve Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur

Tablo 8. Sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri mann-whitney U testi sonuçları

(Table 8. The results of mann-whitney u test of the opinions of class and subject teachers on the necessity and executions of learner autonomy support)

Boyut	Branş	n	Gereklilik			Sergilenme		
			Sıra Ort.	Sıra Top.	p	Sıra Ort.	Sıra Top.	p
Duygu ve Düşünce Desteği	Branş	235	217,6	51152,0	,13	205,5	48307,0	,00
	Sınıf	217	236,0	51226,0		249,1	54071,0	
Öğrenme Süreci Desteği	Branş	235	203,8	47909,5	,00	191,2	44938,5	,00
	Sınıf	217	251,0	54468,5		264,7	57439,5	
Değerlendirme Desteği	Branş	235	210,9	49569,0	,00	196,5	46191,0	,00
	Sınıf	217	243,3	52809,0		258,9	56187,0	
Toplam	Branş	235	207,7	48823,0	,00	192,1	45160,0	,00
	Sınıf	217	246,8	53555,0		263,6	57218,0	

Tablo 8’e göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenme davranışlarının Gerekliliğine ilişkin puanları sıra ortalamaları ve sıra toplamları branş öğretmenlerinin puanlarından yüksektir. Mann-Whitney U testi sonuçları, sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen özerklik davranışlarının, Duygu ve düşünce desteği [$U(450) = 23422,0$; $p >,05$] boyutu dışında kalan Öğrenme süreci desteği [$U(452) = 20179,5$; $p <,01$]; Değerlendirme desteği [$U(450) = 23831,5$; $p <,01$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$U(450) = 22549,0$; $p <,01$], sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesinde de sınıf öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puanların sıra ortalamaları ve toplamları branş öğretmenlerinin puanlarından yüksektir. Mann-Whitney U testi sonuçları sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen özerklik davranışlarının Duygu ve düşünce desteği [$U(450) = 20577,0$; $p <,01$]; Öğrenme süreci desteği [$U(450) = 17208,5$; $p <,01$]; Değerlendirme desteği [$U(450) = 18461,0$; $p <,01$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$U(450) = 17430,0$; $p <,01$], sınıf

öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular (Findings on the Sixth Sub-Problem)

Branş öğretmenlerin branşlarına göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının Gerekliliğine ve Sergilenmesine ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için puanları sıra ortalamaları ve toplamları hesaplanmış ve Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin branşlarına göre görüşleri kruskal wallis testi sonuçları

(Table 9. The Results of kruskal wallis test of the opinions of teachers on the necessity and executions of learner autonomy support according to their subject)

Gereklilik				Sergilenme					
Boyut	Branş	Sıra Ort.	X ²	p	LSD	Sıra Ort.	X ²	p	LSD
Duygu ve Düşünce Desteği	1.Sosyal B.	110,7	15,8	,00	5>1 5>2 5>3 5>4 5>6	124,7	18,9	,00	1>2 3>2 5>2 6>2 5>4
	2.Matematik	111,9				91,7			
	3.Türkçe	120,5				124,8			
	4.Fen	93,9				99,0			
	5.İngilizce	148,5				144,7			
	6.Din K.	110,8				126,9			
Öğrenme Süreci Desteği	1.Sosyal B.	111,1	12,5	,02	5>1 5>2 5>4 5>6	114,4	13,8	,01	5>2 3>2
	2.Matematik	101,8				91,8			
	3.Türkçe	124,1				133,8			
	4.Fen	115,0				118,3			
	5.İngilizce	143,8				135,6			
	6.Din K.	97,5				106,8			
Değerlendirme Desteği	1.Sosyal B.	117,3	3,7	,59	-	126,8	4,8	,43	-
	2.Matematik	103,3				104,0			
	3.Türkçe	116,7				116,7			
	4.Fen	125,8				130,4			
	5.İngilizce	125,8				112,7			
	6.Din K.	124,3				129,9			
Toplam	1.Sosyal B.	114,5	7,5	,18	-	123,5	9,4	,09	-
	2.Matematik	102,3				92,4			
	3.Türkçe	120,6				126,6			
	4.Fen	114,4				117,5			
	5.İngilizce	138,9				129,3			
	6.Din K.	112,1				125,0			

Tablo 9'a göre, branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenme davranışlarının Gerekliliğine ilişkin ölçekten aldıkları puanları sıra ortalamaları dikkate alındığında, tüm alt boyutlarda ve toplamda İngilizce öğretmenlerinin en yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçları branş öğretmenlerinin öğrenen özerklik destekleme davranışlarının Gerekliliği Duygu ve düşünce desteği [$X^2(452,4)=15,85$ $p<,01$] ve Öğrenme süreci desteği [$X^2(452,4)=12,55$; $p<,05$] alt boyutlarında anlamlı farkın olduğunu göstermektedir. Değerlendirme desteği [$X^2(452,4)=3,70$; $p>,05$] alt boyutunda ve toplam puanda [$X^2(452,4)=7,55$; $p>,05$], ise anlamlı bir farklılık yoktur. Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda, Duygu ve düşünce desteği alt boyutunda İngilizce öğretmenleri ile Matematik [$U=833,5$; $p<,05$], Türkçe [$U=865,5$; $p<,05$], Fen Bilgisi [$U=490,0$; $p<,01$], Sosyal Bilgiler [$U=511,5$; $p<,05$] ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi [$U=321,5$; $p<,05$] öğretmenlerinin puanları arasında İngilizce



öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Öğrenme süreci desteği alt boyutunda da İngilizce öğretmenleri ile Matematik [U=550,0; p<,05], Fen Bilgisi [U=768,0; p<,01], Sosyal Bilgiler [U=680,0; p<,05] ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi [U=303,5; p<,05] öğretmenlerinin puanları arasında İngilizce öğretmenlerinin puanları lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir.

Branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenme davranışlarının Sergilenmesine ilişkin ölçekten aldıkları puanları sıra ortalamalarında ise tüm alt boyutlarda ve toplamda Matematik öğretmenlerinin en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre ise, branş öğretmenlerinin öğrenen özerklik destekleme davranışlarını Sergilemeleri Duygu ve düşünce desteği [$X^2(452,4) = 18,95$ p<,01]] ve Öğrenme süreci desteği [$X^2(452,4) = 13,82$; p<,05] alt boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Değerlendirme desteği [$X^2(452,4) = 4,88$; p>,05] alt boyutunda ve toplam puanda [$X^2(452,4) = 9,46$; p>,05], ise anlamlı bir farklılık yoktur. Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın, kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda, Duygu ve düşünce desteği alt boyutunda İngilizce öğretmenleri ile Matematik [U=668,0; p<,01] ve Fen Bilgisi [U=583,5; p<,01] öğretmenlerinin puanları arasında İngilizce öğretmenlerinin lehine, Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile Matematik [U=562,5; p<,05] öğretmenlerinin puanları arasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin lehine ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ile Matematik öğretmenleri [U=312,5; p<,05] puanları arasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri lehine, Türkçe öğretmenleri ile Matematik öğretmenleri [U=829,5; p<,05] puanları arasında Türkçe öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Öğrenme süreci desteği alt boyutunda da İngilizce öğretmenleri ile Matematik [U=776,0; p<,01] öğretmenlerinin puanları arasında İngilizce öğretmenlerinin lehine ve Türkçe ile Matematik [U=736,0; p<,01] öğretmenlerinin puanları arasında Türkçe öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Findings on the Seventy Sub-Problem)

Öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının Gerekliliğine ve Sergilenmesine ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için puanları sıra ortalamaları ve toplamları hesaplanmış ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde, Kruskal Wallis testi sonuçları öğretmenlerinin kıdemlerine göre öğrenen özerklik destekleme davranışlarının Gerekliliği Öğrenme süreci desteği [Chi Square (452,4) = 11,73; p<,05] ve Değerlendirme desteği [Chi Square (452,4) = 10,787; p>,05] alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Duygu ve düşünce desteği [Chi Square (452,4) = 2,65 p>,05]] alt boyutunda ve toplam puanda [Chi Square (452,4) = 7,70; p>,05], ise anlamlı bir farklılık yoktur. Mann Whitney U-testi sonucunda, Öğrenme süreci alt boyutunda 16-20 yıl ile 6-10 yıl [U=2164,0; p<,01] öğretmenlerin puanları arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ve 21 ve üstü yıl ile 6-10 yıl [U=7279,0; p<,05], kıdeme sahip öğretmenlerin puanları arasında 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme desteği alt boyutunda da 16-20 yıl ile 6-10 yıl [U=2428,5; p<,05] kıdeme sahip öğretmenlerin puanları arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ve 21 ve üstü yıl ile 6-10 yıl [U=6830,0; p<,01], kıdeme sahip öğretmenlerin puanları

arasında 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin kıdeme göre kruskal wallis testi sonuçları

(Table 10. The Results of kruskal wallis test of the opinions of teachers on the necessity and executions of learner autonomy support according to their experience)

Boyut	Kıdem	Gereklilik				Sergileme			
		Sıra ort.	X ²	p	LSD	Sıra ort.	X ²	p	LSD
Duygu ve Düşünce Desteği	1.1-5	243,5	2,6	,61	-	215,3	6,8	,14	-
	2.6-10	229,6				218,6			
	3.11-15	214,3				203,4			
	4.16-20	231,1				234,2			
	5.21 üstü	217,8				247,9			
Öğrenme Süreci Desteği	1.1-5	239,2	11,7	,01	4>2 5>2	209,9	35,3	,00	5>1
	2.6-10	199,1				188,9			5>2
	3.11-15	221,0				196,5			5>3
	4.16-20	267,0				257,9			4>2
	5.21 üstü	232,2				272,9			4>3
Değerlendirme Desteği	1.1-5	233,3	10,7	,02	4>2 5>2	222,2	31,6	,00	5>1
	2.6-10	199,1				193,8			5>2
	3.11-15	214,1				184,8			5>3
	4.16-20	251,2				247,2			4>2
	5.21 üstü	244,3				270,8			4>3
Toplam	1.1-5	240,0	7,7	,10	-	214,6	33,0	,00	5>1
	2.6-10	204,8				194,6			5>2
	3.11-15	213,4				186,8			5>3
	4.16-20	234,8				245,5			4>2
	5.21 üstü	231,4				274,0			4>3

Tabloya göre Kruskal Wallis testi sonuçları öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrenen özerklik destekleme davranışlarını Sergilemeleri Öğrenme süreci desteği [$X^2(452,4)= 35,39$; $p<,01$], Değerlendirme desteği [$X^2(452,4)=31,69$; $p<,01$] alt boyutlarında ve toplam puanda [$X^2(452,4)=33,00$; $p<,01$], anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Duygu ve düşünce desteği [$X^2(452,4)= 6,88$; $p>,05$] alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık yoktur. Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın, kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda, Öğrenme süreci alt boyutunda 21 ve üstü yıl ile 1-5 yıl [$U=3791,0$; $p<,01$], 6-10 yıl [$U=5265,0$; $p<,01$] ve 11-15 yıl [$U=2924,0$; $p<,01$] arasında 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları lehine ve 16-20 yıl ile 6-10 yıl [$U=2177,5$ $p<,01$] ve 11-15 yıl [$U=1170,5$ $p<,05$] kıdeme sahip öğretmenlerin puanları arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme desteği alt boyutunda da 21 ve üstü yıl ile 1-5 yıl [$U=4121,0$; $p<,01$], 6-10 yıl [$U=2391,0$; $p<,05$] ve 11-15 yıl [$U=5536,0$; $p<,01$]kıdeme sahip öğretmenlerin puanları arasında 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ve 16-20 yıl ile 6-10 yıl [$U=1156,5$ $p<,05$] ve 11-15 yıl [$U=2766,0$, $p<,01$] kıdeme sahip öğretmenlerin puanları arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Toplamda ise 21 ve üstü yıl ile 1-5 yıl [$U=3927,0$; $p<,01$], 6-10 yıl [$U=2429,0$; $p<,05$] ve 11-15 [$U=2727,5$; $p<,01$] arasında 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ve 16-20 yıl ile 6-10 yıl [$U=2429,0$ $p<,05$] ve 11-15 yıl [$U=1173,5$ $p<,05$] kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir.



5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER (DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS)

Bu araştırmada ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme davranışlarına ilişkin görüşlerinin nasıl olduğu ile bu görüşlerin cinsiyet, branş, kıdem ve resmi ve özel okulda görev yapma durumlarına göre farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ile sergilenmesine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olumlu yönlü ilişkili olduğu ve bu görüşlerin anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekli olduğuna ilişkin görüşleri sergilenmesine ilişkin görüşlerinden daha yüksektir. Benzer bir biçimde Oğuz (2013a) ilkökuller, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve sergilenmesi arasındaki görüşlerinin orta düzeyde olumlu yönde ilişkili olduğunu ve öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin sergilenmesine ilişkin görüşlerinden yüksek olduğunu saptamıştır. Güvenç (2011) de sınıf öğretmenlerinin öğrencilere özerklik fırsatı tanıdıklarını ifade etmekle birlikte, öğrencilerin karar almalarına daha az olanak tanıdıklarını saptamıştır. Genel olarak öğretmenlerin özerklik desteğinin gerekliliğine inandıkları ancak sınıflarında özerklik destekleyici davranışları gerekli gördükleri ölçüde sergilemedikleri söylenebilir. Bu duruma dışsal baskılar kaynaklık etmiş olabilir. Öğretmenlerin çoğu zaman özerklik desteği sağladıklarında sınıfın kontrolünü kaybedeceklerine olan inançları bu duruma yol açmış olabilir. Ayrıca veliler, yöneticiler ve diğerlerinin baskıcı ve kontrolcü öğretmenlerin daha başarılı oldukları biçiminde yorumları da etkili olmuştur. Bunların yanında öğretmenlerin eğitim-öğretim süreciyle ilgili olarak özerk olamamaları ya da özerklik desteği nasıl sağlanır konusundaki bilgi eksiklikleri daha az özerklik desteği davranışları sergilemelerine yol açmış olabilir (Niemi ve Ryan, 2009; Reeve, 2009).

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin resmi ya da özel okulda görev yapmalarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği, cinsiyetlerine, kıdem ve branşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla gerekli bulmaktadırlar. Ancak kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilemeleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Oğuz (2013a) ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan kadın öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenlerden anlamlı olarak yüksek olduğunu belirlemiştir. Kayabaşı ve Cemaloğlu (2007) ilköğretimde görev yapan kadın öğretmenlerin sınıf içerisinde insancıl ve öğrenci merkezli yaklaşımları tercih ettiklerini saptamışlardır. Sünbül, Kesici, Üre ve Bozgeyikli (2003) öğrenci kontrol eğilimi açısından ise kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek oranda insancıl öğrenci kontrol eğilimi sergilemekte olduklarını saptamışlardır. Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli (2003)de ilköğretimde erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde kontrol davranışı gösterdiklerini ve orta düzeyde özerklik desteği sağladıklarını belirlemişlerdir. Uçgun (2013) kadın Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyinin orta düzeyde, özerklik desteklerinin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğunu saptamıştır. Deniz, Avşaroğlu ve Fidan (2006)da kadın İngilizce



öğretmenlerinin erkeklere oranla, öğrencileri orta düzeyde kontrol etme davranışı sergiledikleri belirlemiştir. Emir ve Kanlı (2009) ise ilköğretim öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyinin yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol ve yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Ayrıca orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin daha fazla destek sağladıklarını belirlemiştir. Araştırma sonuçlarının farklılıklar göstermekte olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin özerklik destekleri cinsiyetleri, farklı konu alanı ve öğrenim kademesi değişkenleri ile birlikte ele alınarak incelenmesi yararlı olacaktır.

Araştırmada sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını daha fazla gerekli bulduklarına ve bu davranışları daha fazla sergilediklerine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç Oğuz (2013a)'un yaptığı çalışmayı desteklemektedir. Oğuz (2013a) sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla gerekli bulduklarını ve bu davranışları daha fazla sergilediklerini saptamıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrenenlerin değerlendirme desteklerinin gerekliliğine ve öğrenme süreci ve değerlendirme desteklerinin sergilenmesine ilişkin görüşlerinin ilköğretim branş öğretmenlerinin görüşlerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Emir ve Kanlı (2009) ise sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olma durumuna göre öğretmenlerin özerklik ve kontrol davranışlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Öğrenciler ilkokuldan itibaren özerklik desteğini algılamaktadırlar (Assor Kaplan ve Roth, 2002). Bu açıdan düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin özerklik destek algılarının branş öğretmenlerine göre olumlu olması öğrencilerin öğrenimin ilk yıllarından itibaren okula ve öğrenmeye yönelik olumlu güdüsel yapıların oluşturulması açısından önemlidir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuca göre ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergilemelerine ilişkin davranışları farklılık göstermektedir. İngilizce öğretmenlerinin diğer branşlara göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla gerekli buldukları ve sergiledikleri belirlenmiştir. Matematik öğretmenleri ise genel olarak en düşük öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını sergilemektedirler. Bu farklılıklar, duygu ve düşünce desteği ile öğrenme süreci desteği açısından anlamlı olarak belirlenirken değerlendirme desteği açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Özerklik desteğinin güdü, akademik başarı gibi öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri vardır (Ahmed ve Bruinsma, 2006; Flink, Boggiano ve Barrett, 1990; Fortier, Vollerand ve Gay, 1995; Ryan ve Deci, 2000). Bu açıdan en düşük özerklik desteğine Matematik öğretmenlerinin sahip olması bulgusu ulusal ve uluslararası sınavlarda Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin Matematik başarı ortalamalarının düşüklüğü (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Sarier, 2011) göz önüne alındığında dikkat çekici bir bulgudur. Ancak Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli (2003) ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin branşlarına göre psikolojik ihtiyaçları, öğrencileri motive ve kontrol etme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır. Bu nedenle daha sağlıklı yorumlar yapabilmek için araştırmada ulaşılan bu sonuca ilişkin olarak daha fazla araştırma verisine gereksinim vardır.

Araştırmada öğretmenlerin kıdemleri artıkça öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının Gerekliliği ve Sergilemesine ilişkin görüşleri de olumlu olarak artmıştır. Emir ve Kanlı (2009) ilköğretim öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyinin yüksek düzeyli kontrol ve yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık olmadığını ancak orta düzeyli



kontrol ve orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda ise 21 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Sünbül, Kesici, Üre ve Bozgeyikli (2003) yüksek ve orta düzeyli kontrol ve orta düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır. Ancak 11 yıl ve üzeri öğretmenlerin 0-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre yüksek düzeyli özerklik desteği sağladıklarını belirlemişlerdir. Uçgun(2013)ise Türkçe öğretmenlerinin yüksek düzeyli kontrol ve yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Ancak meslekte 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerine mesleğe yeni başlayan 1-5 yıllık öğretmenlere göre daha fazla orta düzeyde özerklik desteği sağladıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca orta düzeyde kontrol alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça daha fazla kontrol davranışı sergilediklerini belirlemişlerdir. Güvenç (2011) de sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Ancak Güvenç (2011) çalışmasında öğretmenlerin özyeterlik algılarının kıdemleri arttıkça yükseldiğini ve öğretmen özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algısı arasında orta düzey pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) öğretmenlerin meslekte çalışma yılı arttıkça öz-yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin de artma eğiliminde olduklarını belirtmektedirler. Bu çalışmada öğretmenlerin kıdemleri arttıkça özerklik desteklerinin artması özyeterlik düzeyleri ile ilişkili olarak da düşünülebilir.

Öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin yapılan bu çalışma öğretmenlerin görüşlerine ilişkin verilerden oluşmaktadır. Bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Öğrencilerin görüşlerinin ve sınıf içi gözlemlerin incelendiği farklı örneklemelerde çalışmaların yapılması alan yazına katkı sağlayacaktır. Ayrıca okul kültürü, aile etkisi vb. gibi öğretmenlerin özerklik desteklerini etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmaların yapılması da yararlı olacaktır. Öğretmenlere öğrenen özerkliği destekleme konusu kuramsal ve uygulamalı olarak hizmet içi ve hizmet öncesi programlarda yer almalıdır. Ayrıca velilerin ve okul yöneticilerinin öğrenen özerkliğini destekleme konusunda bilgilendirilmeleri yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

- Açıkgoz, K.Ü., (2012). Etkili öğrenme ve öğretme, İstanbul: Biliş Yayıncılık.
- Ahmed, W. and Bruinsma, M., (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performancein cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 10, 551-576.
- Assor, A., Kaplan, H., and 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. DOI: 10.1348/000709902158883.
- Benware, C. and Deci, E., (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765. DOI: 10.3101/00028312021004755.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ., (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.



- Deci, E.L. and Ryan, R.M., (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. DOI: 10.1037/0022-3514.53.6.1024.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier L.G., and Ryan, M.R., (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346. DOI:10.1080/00461520.1991.9653137.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö., (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 11.
- Diseth, A. ve Samdal, O., (2014). Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school. *Soc Psychol Educ*. DOI: 10.1007/s11218-013-9244-4.
- Emir, S. ve Kanlı, E., (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2009-2), 63-79.
- Flink, C., Boggiano, A.K., and Barrett, M., (1990). Controlling teaching strategies: undermining children's self-determination and performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916-924. DOI: 10.1037/0022-3514.59.5.916.
- Fortier, M.S., Vollerand, R.J., and Gay, F., (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model, *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274. DOI: 10.1006/ceps.1995.1017.
- Güvenç, H., (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17(1), 99-116.
- Karasar N., (2000) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 81.
- Kayabaşı, Y. ve Cemaloğlu, N., (2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 8(2), 149-170.
- Mih, V. and Mih, C., (2013). Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: toward a process model of academic achievement *Cognition, Brain, Behavior An Interdisciplinary Journal*, 17(4), 289-313.
- Niemiec, C.P. and Ryan, R.M., (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination *Education*, 133, 133-144. DOI: 10.1177/1477878509104318.
- Oğuz, A., (2013 a). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1273-1297.
- Oğuz, A., (2013b). Developing a scale for learner autonomy support, *Educational Sciences: Theory&Practice*, 13(4), 2177-2194. DOI: 10.12738/estp.2013.4.1870.
- Özgüngör, S., (2006). Üniversite öğrencilerinin amaç davranışlarına ilişkin algılarının öğrencinin motivasyonu ve akademik davranışlarıyla ilişkisi, *Türk Rehberlik Dergisi*, 3(25), 27-36.
- Reeve, J., ansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S.H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J., Olausson, B.S., and Wang, J., (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and



- controlling teaching: A multinational investigation. *Motiv Emot*, 38, 93-110. DOI: 10.1007/s11031-013-9367-0.
- Reeve, J., (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. DOI: 10.1080/00461520903028990.
 - Reeve, J., (2006). Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefits, *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. DOI: 10.1086/501484.
 - Ryan, R.M. and 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.
 - Sarier, Y., (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin Değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
 - Shih, S., (2012). The effects of autonomy support versus psychological control and work engagement versus academic burnout on adolescents' use of avoidance strategies, *School Psychology International*, 34(3), 330-347. DOI:10.1177/0143034312466423.
 - Stefenau, C.R., Perencevich, C.K., DiCintio, M., and Turner, C.J., (2004). Supporting autonomy in the classroom:Waysteachers encourage student decision making and ownership, *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. DOI:10.1207/s15326985ep3902_2
 - Sünbül, A.M., Kesici, Ş., Üre, Ö. ve Bozgeyikli, H., (2003). Öğrencileri motive etme ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Malatya, İnönü Üniversitesi.
 - Sünbül, A.M., Kesici, Ş. ve Bozgeyikli, H., (2003). Öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçları, öğrencileri motive ve kontrol etme düzeyleri, *Selçuk Üniversitesi Araştırma Fonu*, Proje No: 2002-236.
 - 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.
 - Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N., (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
 - Vanteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F.M., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., and Beyers, W., (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior, *Learning and Instruction*, 22, 431-439. DOI: 10.1016/j.Learn. And Instruc.2012.04.002.