

test etmek için birer araç olarak görürler (Smiley ve Dweck, 1994). Yapılan araştırmalar; bu öğrencilerin daha çok ezberle yönelik çalışma alışkanlıklarının olduğunu ve zor ve karmaşık görevlerden başarısızlık korkusu nedeniyle kaçındıklarını ortaya koymuştur (Miller, Behrens, Grene ve Newman, 1993). Öğrencilerin başarılarıyla yakından ilişkili diğer bir etken öğretmenin davranışlarıdır. Deci ve Ryan, (1987) öğretmenin özerklik destekleyici davranışlarının (autonomy support) öğrencilerin akademik başarılarını yükselteceğini öne sürmüşlerdir. Özerklik destekleyici davranışlar öğrencilere karşı ilgili ve sevecen olma, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme, sınıf içinde seçme hakkı tanıma, sınıf içi kuralları açık bir şekilde tanımlama ve bunlara uyma gibi davranışları içermektedir. Kurama dayalı çalışmalar Deci ve arkadaşlarının kuramsal önerilerini destekleyici niteliktedir. Öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışlarının öğrencilerin akademik davranışları üzerindeki pek çok olumlu etkilerinden en önemlileri akademik güven, yaratıcılık, kavramsal anlama, içsel güdülenme ve akademik başarının artmasıdır (Deci, Nezlek ve Sheinman,1981; Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan,1981; Flink, Boggiano, Main, Barrett ve Katz, 1992; Koestner, Ryan, Bernieri ve Holt, 1984).

Bu araştırmalar öğretmenin özerklik destekleyici olarak algılanmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkilerini kanıtlamaktadır. Ancak var olan çalışmalar ilk ve orta derecedeki öğrencilerle sınırlı kaldığından bulgular üniversite düzeyindeki öğrencilere genelleme yapmak için yeterli değildir. Hem gelişimsel olarak, hem de üniversiteye giriş sınavının gereklerini karşılayabilmeleri açısından üniversite öğrencilerinin daha fazla stratejik bilgiye sahip olmalarından, hafıza ve problem çözme gibi bilişsel yeteneklerinin ilk ve ortaokul öğrencilerine nazaran daha ileri seviyede olmasından dolayı (Shneider ve Pressley, 1997) üniversite öğrencilerinin kendi öğrenimlerinde küçük yaşta öğrencilere nazaran daha aktif olmaları beklenir. Bu yüzden bu öğrencilerin motivasyon ve akademik davranışlarının öğretmen davranışlarından daha az etkilenecekleri beklenmektedir. Bu çalışmanın amaçlarından birisi bu çıkarımı test etmektir. Bu çalışmada öğrencilerin öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlarına ilişkin algılarının motivasyonlarına etkisini incelemek amacıyla öğrencilerin kaygı düzeyleri ve içsel motivasyonları ölçülmüştür. Öğrencilerin içsel motivasyonları dışsal bir gereklilik olmaksızın öğrenmeye duyulan ilgi olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarını özerklik destekleyici olarak algılamalarının akademik davranışlarına etkisini

araştırmak amacıyla derin strateji kullanımı ve ezber davranışları ölçülmüştür. Bu çalışmada, daha önceki çalışmalara paralel olarak, derin strateji kullanımı çalışma sırasında yeni öğrenilen bilgiyi bilinen içerikle, kendi içinde ya da farklı derslerde öğrenilen içerikle ilişkilendirerek anlamlı hale getirme, örnekler çıkarma, sorular üretme ve öğrenilen konuyu günlük yaşantıya uygulamayı sağlayacak örnekler çıkarma gibi davranışları içermektedir. Ezber ise öğrenilmesi gereken terimleri ezberleme ve içeriği tekrar tekrar okuma davranışlarını içermektedir.

Bu araştırmanın bir diğer amacı ise, öğrencilerin amaç tarzları ile öğretmenin özerklik destekleyici olarak algılanmasının öğrencilerin akademik motivasyon ve akademik davranışlarına etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaçla, üniversite öğrencilerinin amaç tarzları kontrol altına alındıktan sonra öğrencilerin öğretmenlerinin özerklik davranışlarına ilişkin algılarının kaygı düzeyleri, içsel motivasyonları, strateji kullanma ve ezber davranışlarını yordayıp yordamadığına bakılmıştır.

Özetle, bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Üniversite öğrencilerinin öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlarına ilişkin algıları ile öğrencilerin sınav kaygıları, içsel motivasyonları, derin strateji kullanımı ve ezber davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
- 2) Öğrencilerin amaç tarzları kontrol edildikten sonra öğretmenlerinin özerklik davranışlarına ilişkin algılarının öğrencilerin sınav kaygıları, içsel motivasyonları, derin strateji kullanımı ve ezber davranışlarını yordama gücü nedir?

YÖNTEM

Örneklem

Bu araştırmanın verileri 2001-2002 güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan toplam 423 öğrenciden sağlanmıştır. Araştırmaya 150 erkek ve 256 kız öğrenci katılmış ve 17 öğrenci cinsiyetini belirtmemiştir. Öğrencilerin yaşları 17 ile 28 arasında değişmektedir (=21.02).

Veri Toplama Araçları

Amaç Tarzı Envanteri (Goal Orientation Scale): Öğrencilerin amaç tarzlarını ölçmek amacıyla Middleton ve Midgley (1997) tarafından geliştirilen amaç tarzı envanteri kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilen ölçek

İngilizce ve Türkçe'yi iyi bilen ve PDR alanında uzman iki farklı kişi tarafından kontrol edildikten sonra orta okulda çalışan bir rehber uzman tarafından öğrencilere uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Bu öneriler sonucunda mümkün olduğunca kavramların orijinal anlamları korunarak hazırlanan ölçek 400 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda orijinal ölçekte olduğu gibi 3 farklı boyut ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar toplam varyansın %44'ünü açıklamıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları (cronbach alfa değerleri) öğrenme odağı için .84, başarı odağı için .84 ve not odağı için .83 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin daha önceki çalışmalarda elde edilen değerleriyle büyük benzerlik göstermektedir (bknz, Özgüngör, 2003).

Özerklik Destekleme Envanteri (Teacher as Social Context (TASC): Öğrencilerin öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlarına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Belmont, Skinner, Wellborn ve Connell (1992) tarafından geliştirilen ölçek araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Yine, ölçek İngilizce ve Türkçe'yi iyi bilen ve PDR alanında uzman iki farklı kişi tarafından kontrol edildikten sonra orta okulda çalışan bir rehber uzman tarafından öğrencilere uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Bu çalışma için iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve Cronbach alfa değeri .92 olarak saptanmış olan bu ölçek ülkemizde daha önceki çalışmalarda da kullanılmıştır (Özgüngör, 2003). Yapılan analiz sonucu öğretmenin özerk olarak algılanması ile öğrencilerin öğrenme odağı arasında pozitif ($r=.54$, $p<.001$) not odağı arasında ise negatif bir ilişki ($r=-.31$, $p<.001$), saptanmıştır. Bu sonuçlar önceki araştırmaların sonuçlarına ve kurama dayalı beklentiye uygundur.

Öğrencilerin kaygı düzeylerini (7 madde), içsel motivasyonlarını (8 madde), derin strateji kullanımını (15 madde), ve ezber davranışlarını (5 madde) ölçmek amacıyla toplam 35 maddeden oluşan ölçek daha önceden kullanılan ölçeklerin ışığında (Meece, Blumenfeld, ve Holt, 1988; Wolters ve Pintrich,1996) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. 5 dereceli Likert ölçeğinin orijinal ölçeklerdeki yapıyı koruyup korumadığını belirlemek amacıyla sorular PDR alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiştir. Elde edilen ölçeğin faktör analizi 282 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında faktör analizi ile yapı geçerliliğine bakmak yanında ölçeğin amaç tarzının alt boyutlarıyla ilişkisine de bakılmıştır. Gerek geçmiş çalışmalar,

gereksiz kuramsal temeller öğrenme odağının içsel motivasyon ve derin strateji ile, başarı odağının ise ezber ve sınav kaygısı ile pozitif ilişkisi olduğunu vurgulamaktadır (örn, Dweck ve Elliot, 1988; Miller, Behrens, Grene ve Newman, 1995).

Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda daha önceki çalışmalara paralel olarak sınav kaygısı, içsel motivasyon, strateji kullanımı ve ezber puanları farklı boyutlar oluşturmuşlardır. Ortaya çıkan bu 4 boyut toplam varyansın %50'ini açıklamıştır. Yapılan faktör analizi

Tablo1. Faktör Analizi Sonuçları

	Faktörler			
	1	2	3	4
Q1			,63	
Q2			,59	
Q3			,62	
Q4			,74	
Q5			,50	
Q6			,78	
Q7			,44	
Q8			,70	
Q9		,80		
Q10		,81		
Q11		,86		
Q12		,83		
Q13		,57		
Q14		,73		
Q15		,78		
Q16				,71
Q17				,57
Q18				,76
Q20				,64
Q21				,70
Q23	,75			
Q24	,75			
Q25	,43			
Q26	,73			
Q27	,68			
Q28	,48			
Q29	,35			
Q30	,48			
Q31	,54			
Q32	,52			
Q33	,63			
Q34	,68			
Q35	,65			

Sevgi Özgüngör

Ölçeklerin amaç tarzı ölçeğinden alınan puanlarla ilişkilerini belirlemek amacıyla yapılan analiz öğrenme odağı ile hem içsel motivasyon (.67) hem de derin strateji kullanımı arasındaki ilişkinin (.45) yüksek ve $p<.000$ düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Yine kuramsal çerçevenin doğrultusunda beklendiği gibi başarı odağı ile sınav kaygısı (.37) ve ezber (.40) arasında $p<.000$ düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin yapı geçerliliğini destekleyen sonuçları göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında iç tutarlılık katsayılarının (cronbach) yanında test-yarı yöntemi kullanılmış ve tutarlılık katsayıları sınav kaygısı için cronbach=.90, Guttman test yarı katsayısı=.77, içsel motivasyon için cronbach=.81, Guttman test yarı katsayısı=.80, derin strateji kullanımı için cronbach=.88, Guttman test yarı katsayısı=.81 ve ezber için cronbach=.77, Guttman test yarı katsayısı=.75 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Demografik değişkenlerle yapılan analiz sonucu cinsiyet ile öğretmenin özerklik algısı, amaç tarzları, ezber, derin strateji kullanımı ve sınav kaygısı arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Sözü geçen değişkenlerin cinsiyete göre farklılıklarını belirlemek amacıyla t testi kullanılmıştır. T testi sonuçları kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha çok sınav kaygısına sahip olduklarını, hem derin stratejileri, hem ezberi daha fazla kullandıklarını, daha fazla öğrenme ve başarı amaç tarzlarını benimsediklerini ve buna bağlı olarak daha az not amacıyla derse geldiklerini ortaya çıkarmıştır (sırasıyla, kızlar için $\bar{X}=3.40, 3.92, 3.19, 3.96, 3.08, 2.18$; erkekler için $\bar{X}=3.06, 3.72, 2.91, 3.77, 2.36$ ve 2.22). Cinsiyete bağlı bu farklılıklardan dolayı bütün analizlerde cinsiyet istatistiksel olarak kontrol edilmiştir.

Özerklik algısı ve amaç odağının göreceli etkilerini incelemek amacıyla basamaklı regresyon analizi kullanılmıştır. Bu amaçla değişkenler regresyona sıra ile basamak basamak girilmiş ve her yeni basamakta girilen değişkenin sebep olduğu değere bakılmıştır.

Regresyona birinci basamakta cinsiyet, ikinci basamakta özerklik algısı, 3. basamakta amaç odakları girilmiş, sonuncu basamakta ise özerklik algısı ile amaç odaklarının birleşik etkisinin anlamlı olup olmadığını kontrol etmek amacıyla her bir amaç tarzı ile özerklik algısı birleşik etkileri

analize girmiştir. Bulgular her bir bağımlı değişken için ayrı olarak aşağıda sunulmuştur.

İçsel Motivasyonu Yordayan Değişkenler

Regresyonun birinci basamağında regresyona giren cinsiyet manidar bir artışa neden olmuştur. İkinci basamakta özerklik algısı, üçüncü basamakta amaç odaklarının etkileri

manidar bulunmuştur. Regresyonun son basamağında birleşik etkilerin hiçbiri manidar bir artışa neden olmamıştır. Diğer değişkenlerin yol açtığı varyans kontrol edildikten sonra son basamakta içsel motivasyonun tek yordayıcısı öğrencilerin öğrenme odağı olarak saptanmıştır. Bağımsız değişkenler toplam varyansın %50'ini açıklamaktadır. Bu değişkenler arasında derin stratejinin en iyi yordayıcısı toplam varyansın %23'ünü açıklayan amaç tarzları olmuştur. T testi sonuçlarına göre derin strateji kullanımının en iyi yordayıcı öğrenme odağıdır. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Derin Strateji Kullanımını Yordayan Değişkenler

Aynı şekilde regresyonun birinci basamağında cinsiyetin regresyona girmesiyle derin strateji kullanımını açıklayan varyansdaki artış ile, analizin ikinci ve üçüncü basamağında regresyona giren özerklik desteği ve amaç odaklarının (derin strateji kullanımındaki varyansda oluşturdukları artışlar manidar olmuşlardır. Regresyonun son basamağında birleşik etkiler regresyona girdikten ve diğer bütün değişkenler kontrol altına alındıktan sonra derin strateji kullanımının yordayıcıları öğrenme odağı, derin stratejiyi negatif yönde yordayan not odağı ve not odağı ile özerklik algısı birleşik etkileri olmuşlardır. Bu üç değişken toplam varyansın %32'sini açıklamaktadır. Bu değişkenlerden derin stratejinin en iyi yordayıcısı toplam varyansın %23'ünü açıklayan amaç tarzları olmuştur. Sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Özerklik algısı ve not odağı birleşik etkisi Şekil 1'de verilmiştir. Öğretmenlerini özerk olarak algılayan öğrencilerin derin strateji kullanma puanları ($X=3.95$) öğretmenlerini özerk olarak algılamayan öğrencilerin puanlarından ($X=3.74$) daha yüksektir. Not odağı yüksek öğrencilerin derin strateji kullanma puanları ($X=3.75$) not odağı düşük öğrencilerin puanlarından ($X=3.93$) daha düşüktür. Ancak, şekil 1'de görüldüğü gibi not odağı düşük öğrencilerin aritmetik ortalamaları ile not odağı yüksek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, öğrencilerin öğretmenlerini özerk olarak algılamalarında

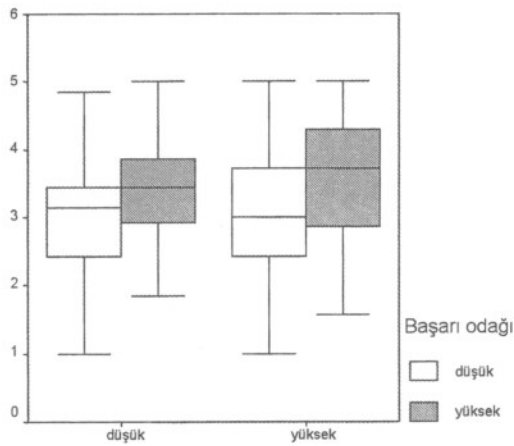
Tablo 2. İçsel Motivasyonu Yordayan Değişkenler

Yordayıcı Değişken	Beta	R	R ²	F	Anlamlılık D.	t	Anlamlılık D.
--------------------	------	---	----------------	---	---------------	---	---------------

Tablo 4. Sınav Kaygısını Yordayan Değişkenler

Yordayıcı Değişken	Beta	R	R ²	F	Anlamlılık D. (p<.000)	t	Anlamlılık D. (p<.000)
Basamak 1							
Cinsiyet	-.156	.186	.034	13.98	.000	3.15	.002
Basamak 2							
Özerklik	-.115	.223	.050	10.24	.012	-.27	.785
Basamak 3							
Öğrenme Odağı.	-.244	.392	.154	14.10	.000	-.908	.364
Başarı Odağı.	.861					2.88	.004
Not Odağı.	-.32					-.984	.326
Basamak 4							
ÖzerklikXÖğr.	.542	.406	.164	9.47	.178	1.12	.262
ÖzerklikXNot	.477					1.333	.182
ÖzerklikXBaşarı	-.686					-2.034	.043

Özerklik algısı ve başarı odağı birleşik etkisi Şekil 2’de verilmiştir. Öğretmenlerini özerk olarak algılayan öğrencilerin sınav kaygıları puanları ($X=3.35$), öğretmenlerini özerk olarak algılamayan öğrencilerin puanlarından ($X=3.17$) daha yüksektir. Başarı odağı yüksek öğrencilerin ($X=3.48$), başarı odağı düşük öğrencilerden ($X=3.07$) daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları bulunmuştur. Ancak, başarı odağı yüksek öğrenciler ile başarı odağı düşük öğrencilerin sınav kaygılarına ilişkin puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, öğretmenlerini özerk olarak algıladıklarında ($X=3.62$ ve $X=3.14$) öğretmenlerini düşük özerk destekleyici olarak algıladıklarından ($X=3.34$ ve $X=2.98$) daha yüksek olmuştur.



Şekil 2. Özerklik algısı ve başarı odağı birleşik etkisinin sınav kaygısı üzerine etkisi

Ezberi Yordayan Değişkenler

Regresyonun birinci basamağında cinsiyet ezber davranışının anlamlı bir yordayıcı olmuştur ($p<.001$). Regresyonun ikinci ve üçüncü basamaklarında birinci basamağa göre değerindeki artış anlamlı ($p<.05$ ve $p<.001$) bulunmuştur. Regresyonun son basamağında diğer değişkenler kontrol altına alındıktan sonra ezberin tek yordayıcıları başarı odağı ve cinsiyet olmuştur. Başarı odağı ve cinsiyet toplam varyansın %16’sını açıklamakta ve bu varyansın %14’ünü başarı odağı oluşturmaktadır. Sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

SONUÇ VE YORUMLAR

Bu araştırmanın ilk amacı üniversite öğrencilerin öğretmenlerinin özerklik davranışlarına ilişkin algılarının motivasyonları ve akademik davranışlarıyla ilişkisini belirlemektir. Bu araştırmanın bulguları özerklik algısının küçük yaştaki öğrencilerde olduğu gibi üniversite öğrencilerinde de akademik davranışlarının belirleyicisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencinin öğretmenin davranışlarına ilişkin algısı, öğrencilerin içsel motivasyonları ve derin strateji kullanımı ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmenin özerklik destekleyici olarak algılanmasının, not odağının derin strateji kullanımı üzerindeki negatif etkisini de azalttığı gözlenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın ikinci sorusuna yönelik yapılan analiz sonucu bütün değişkenler göz önünde

Tablo 5. Ezberi Yordayan Değişkenler

Yordayıcı Değişken	Beta	R	R ²	F	Anlamlılık D. (p<.000)	t	Anlamlılık D. (p<.000)
Basamak 1							
Cinsiyet	-.102	.179	.029	12.94	.000	-2.09	.036
Basamak 2							
Özerklik	-.349	.209	.039	8.94	.000	-.847	.398
Basamak 3							
Öğrenme Odağı.	.044	.435	.179	18.12	.000	.167	.868
Başarı Odağı.	.581					.198	.048
Not Odağı.	-.425					-1.33	.184
Basamak 4							
ÖzerklikXÖğr.	-.286	.442	.195	11.66	.436	2.99	.765
ÖzerklikXNot	1.627					1.627	.104
ÖzerklikXBaşarı	-.142					-.864	.388

bulundurulduğunda üniversite öğrencilerinin akademik davranışlarının en iyi yordayıcısının öğrencinin öğretmenine ilişkin özerklik algısının değil, öğrencilerin kişisel amaç tarzlarının olduğu saptanmıştır.

Ancak bu sonuçlar üniversite öğrencilerinin akademik davranışlarını belirlemede öğretmenin özerk olarak algılanmasının etkisinin amaç odağına kıyasla önemsiz olduğu şeklinde değerlendirilmemelidir. Önceki araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da öğretmenin özerklik destekleyici olarak algılanmasının öğrenme odağı ile pozitif yönde, not odağıyla ise negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar öğretmenin özerk olarak algılanmasının akademik davranışlar üzerindeki etkisinin dolaylı yoldan olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özellikle özerklik algısı öğrencilerin akademik davranışlarını belirlemede en önemli unsurlardan biri olan amaç odağını belirlemede, amaç odağı ise akademik davranışları belirlemede olabilir.

Bu çalışmanın kısmen de olsa beklenmedik bir bulgusu başarı odaklı öğrencilerin öğretmenlerini özerk olarak algıladıklarında sınav kaygılarının arttığı saptanmıştır. Bu bulguların olası bir açıklaması benlik bilinci (self conciousness) olabilir. Yapılan araştırmalar benlik bilinci fazla olan bireylerin başkalarının ne düşündüğüne çok önem verdiklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda olası bir açıklama ise başarı odaklı öğrencilerin benlik bilincinin daha yüksek olabileceği şeklindedir. Öğretmenini

özerk olarak algılamayan öğrenciler sınavdan kötü not almaktan öğretmenleriyle olan psikolojik mesafeden dolayı o kadar kaygılanmazken, öğretmenin kendisiyle kişisel olarak ilgilendiğini düşünen benlik bilinci yüksek bir öğrenci için başarısız olma kaygısı daha da yoğun olabilir. Bu konunun aydınlanması için yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Özetle bu çalışma, yurtdışında ve çocuklarla yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkarılan özerklik desteğine ilişkin algıların ve amaç odaklarının akademik davranışlarla ilişkisinin yurdumuzda üniversite öğrencileriyle de geçerli olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda, bu çalışma daha önce bireysel olarak incelenmiş olan amaç tarzları ve özerklik algısı gibi farklı değişkenleri bir arada inceleyerek bu değişkenlerin birleşik katkıde bulunmuştur.

Bu çalışma ışığında, üniversite öğrencilerinin amaç tarzlarının davranışlarına olan etkisi göz önünde bulundurularak öğrencilere yapılan rehberlik sürecinde amaç tarzlarının

da dikkate alınmalıdır. Pek çok öğrenci kendi eğilimlerinin akademik sonuçlarına etkisini fark etmeksizin üniversite yıllarında dahi pasif bir alıcı rolünü üstlenmektedir. Oysa bu çalışmanın sonuçları öğrencilerin pek çok akademik davranışlarının da belirleyicisi olan amaçlarının etkisinin öğretmenin davranışlarından daha önemli olabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin derse ilişkin amaçlarının ve bu amaçların kendi davranışlarına etkileri konusunda öğrencilere

rehberlik sağlanarak bu konuda iç görü kazanmalarını sağlamak yararlı olacaktır. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının da öğrencilerin amaç tarzlarını belirleyen faktörleri göz önünde bulundurarak eğitim ortamını hazırlamaları gereği bir kez daha vurgulanmaktadır.

Ancak bu çalışmanın bulgularını değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken bir nokta, bu çalışmada öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışlarının değil, öğrencilerin algılarının ölçülmüş olmasıdır. Şöyle ki, not odaklı öğrenciler düşük içsel motivasyon, başarı ve kendine güven gibi özelliklerden dolayı öğretmenlerinin özerk davranışlarını algılamakta zorluk çekiyor olabilirler. Öğretmenin sınıf içi davranışlarının gözlemlenmesi gibi yöntemlerin kullanıldığı ek çalışmalar bu konuda daha güçlü bulgular ortaya çıkarabilir. Aynı zamanda gelecekte gelişimsel çalışmalar özerklik desteği ve amaç odaklarının akademik davranışlar üzerindeki etkilerini farklı yaşlardaki öğrenciler için değişip değişmediğini inceleyebilir. Küçük yaştaki çocukların amaç odakları üniversite öğrencilerine kıyasla daha az gelişmiş, bu yüzden öğretmenlerin davranışlarına bağlı olarak daha kolay şekillendirilebiliyor olabilir.

KAYNAKLAR

Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J.P. (1992). Teacher as Social Context (TASC): Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support: *Student report measure* (Tech. Rep). Rochester, NY: University of Rochester.

Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of rewarder. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.

Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 604-609.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). Social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A Mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

Flink, C., Boggiano, A. K., Main, D. S., Barrett, M., & ve Katz, P. A. (1992). *Children's achievement related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations*. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation: A Social- Developmental Perspective* (pp.189-214). New York: Cambridge University Press.

Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Holt, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 514-523.

Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.

Miller, R. B., Behren, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 2-14.

Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.

Özgüngör, S. (2003). Mükemmelliyeçilik ve Özerklik Destekleyici Davranışların Amaç Tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 25-30.

Pedhazur, E. J., ve Schmelkin, I. P. (1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schneider, W., ve Pressley, M. (1997). *Memory development between two and twenty* (2nd. Ed.) Mahwah, NJ: Erlbaum.

Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65(6), 1723-1743.

Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996) The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning & Individual Differences*, 8(3), 211-238.

SUMMARY

RELATIONS OF UNIVERSITY STUDENTS' GOAL ORIENTATIONS AND PERCEPTION OF TEACHER'S AUTONOMY SUPPORT TO STU- DENTS' MOTIVATION AND ACADEMIC BEHAVIORS

Sevgi Özgüngör*

Among the studies attempting to understand student engagement students' goal orientation (e. g., Dweck and Elliot, 1988; Dweck and Leggett, 1988) has emerged as an important and useful construct. Studies distinguished three types of goal orientations pursued by the learners, which influence achievement motivation and behaviors by leading learners to focus on different reference agents in evaluating their competence: learning goals (also called task oriented goals and mastery goals), performance approach goal orientation and performance avoidance goal orientation. Learning goal oriented individuals' focus is to improve their competence through strategy use and effort (Dweck and Elliot, 1988). When students adopt a learning goal orientation, they view a difficult task as a learning tool to be mastered through greater effort and generation of effective strategies; therefore, they exert greater effort and are more likely to use effective learning strategies (Meece, Blumefeld and Holt, 1988).

The second type of goal orientation is performance approach goal orientation. Students who adopt performance approach goals perceive academic tasks as a test to their competence, and their learning is guided by their interest in proving their ability. They refer to their relative standing among others to evaluate their achievement. They easily link their failures to inadequacy of their ability, pronounce negative affect and anxiety over the task (Smiley and Dweck, 1994). The third type of goal orientation is performance avoidance goal orientation. Students who endorse avoidance goals are concerned with avoiding to show inadequacy of their ability and therefore focus on consequences of poor competence, which in turn had an undermining effect on task involvement, intrinsic motivation, persistence and task involvement.

More recently, one teacher behavior, namely autonomy support, became center of many studies in understanding students' behaviors and motivation (Deci and Ryan, 1987). Teachers' behaviors such as caring and understanding, providing choices, and clear, consistent classroom rules, as well as obey-

ing and modeling these rules have been linked to a variety of students' positive academic behaviors including creativity, self efficacy, conceptual understanding, increased motivation and achievement (Deci, Nezlek ve Sheinman,1981; Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan,1981; Flink, Boggiano, Main, Barrett ve Katz, 1992; Koestner, Ryan, Bernieri ve Holt, 1984).

In spite of its importance, these studies has been limited to young students. The purpose of this study was to investigate the relationship of college students' perception of teacher' autonomy support to students' motivation, including intrinsic motivation and test anxiety, and academic behaviors, including deep strategy use and memorization. The second purpose of this study was to evaluate the relative importance of students' perception of teachers' autonomy support after partialing out the effect of students' goal orientation.

METHOD

423 (256 female and 150 male) university students in Pamukkale University, Educational Psychology department were asked to respond to items in Goal orientation Scale (Middleton and Midgley) and Teacher as Social Context (TASC) (Belmont, Skinner, Wellborn and Connell, 1992). For both scales, all items were translated into Turkish by the researcher. A school counselor evaluated all scales for wording and understandability for middle school Turkish students. The researcher reevaluated the changes and two experts in PDR examined the items. Reliability and validity scores were found acceptable before data collection. To measure students' anxiety, intrinsic motivation, deep strategy use and memorization, a 35- item Liker scale was developed by the researcher based on the widely used scales in the literature (Meece, Blumenfeld, and Holt, 1988; Wolters and Pintrich,1996). Both reliability scores and principal factor analysis revealed acceptable scores.

* Pamukkale Üniversitesi

E-mail: sozungor@hotmail.com

RESULTS

Descriptive analysis revealed gender differences in perception of teachers' autonomy support and the study variables, goal orientations, memorization, deep strategy use and test anxiety. Therefore, in all subsequent analysis, gender was statistically controlled.

To investigate the relationship between students' perception of teachers' autonomy support, a separate stepwise regression analysis for each dependent variable was run. Results indicated that intrinsic motivation was predicted by both autonomy support and learning goal orientation. In order to determine the relative contribution of autonomy support, the variance accounted by perception of autonomy support after partialing out the variance accounted by goal orientation was investigated. At the last step of regression, the only predictor of intrinsic motivation was learning goal orientation. Deep strategy use was related to perception of autonomy support, goal orientation and interaction between perception of autonomy support and goal orientation. At the last step, the best predictors of deep strategy use were learning goal orientation, avoidance goals and interaction between avoidance goals and autonomy support. Although avoidance goals orientation was negative predictor of deep strategy use, this relationship was weaker for the students who perceived their teachers as autonomy supported. Test anxiety was related to goal orientation, autonomy support and interaction between these two variables. Although, the best predictor of test anxiety was approach goals orientation, the relationship between test anxiety and approach goals were higher when students perceived their teachers as autonomy supported.

Memorization was related to both autonomy support and goal orientation. After controlling other variables' effects, the best and the only predictor of memorization was approach goals orientation.

DISCUSSION

This study adds the literature by revealing that the effect of autonomy support on students' test anxiety, intrinsic motivation, deep strategy use and memorization can be extended to university students in Turkey. Moreover, this study reveals that, although autonomy support is a significant predictor of university students' motivation and behavior, students' personal goal orientations are better predictors of these variables. Autonomy

support appears to influence students' outcomes via two different ways. First, it increases intrinsic motivation and deep strategy use, and reduces test anxiety. Second, autonomy support influence students' behaviors in a positive way by reducing the negative effects of avoidance goal orientation on deep strategy use.

This study highlanders the necessity of training students on variables affecting their academic life, specifically students' own behaviors and beliefs. An understanding of how students' own behaviors might induce failure, would enable students to take control in their academic life. At the same time, this study suggests that even for academically mature students as university students take advantage of caring and structured educational environment, although most of the time university environment provides distance between instructors and the students.