

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ile İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Duygu UÇGUN*

Özet: Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleriyle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin cinsiyet, kıdem ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Araştırma, tarama (survey) modelinde yapılandırılmıştır. Çalışmada öğretmenlere ilişkin verilerin toplanmasında Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği”, öğrencilere ilişkin verilerin toplanmasında ise Kuşdemir Kayıran (2007) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Alt problemlere ilişkin bulgular, bağımsız t testi (independent sample t test), tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi ve basit kısmi korelasyon yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenleri motive etme düzeylerinin cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, ancak mezun olunan bölüme göre anlamlı farklılık göstermediği, araştırmada elde edilen diğer bulgulardır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, öğrenci, motivasyon, özerklik, tutum.

Abstract: *The Correlation between the Way Turkish Language Teachers Motivate their Students and Primary School Sixth Grade Students' Attitudes toward the Course. The purpose of the present study is to identify the correlation between the way Turkish language teachers motivate their students and these students' attitudes toward the course, and to determine whether the way teachers motivate their students depends on their gender, length of service and department background. The study was based on the survey model. The data on the teachers were collected through “The Teachers Motivating Students Scale”, which had been developed by Sunbul, Kesici and Bozgeyikli (2003), whereas the data on the students were collected via “The Attitude toward Turkish Language Course Scale”, designed by Kusdemir Kayıran (2007). The findings on the sub-problems were analyzed through the t test (independent sample t test), one-way analysis of variance (ANOVA), Kruskal Wallis-H test and simple partial correlation technique. The findings suggested intermediate level, positive and a significant correlation between level of the teachers' motivating students and the students' attitudes toward the course. Furthermore, the way the teachers motivated their students differed depending on their gender and length of service whereas their department background was not a significant factor.*

Keywords: *Teacher, student, motivation, autonomy, attitude.*

Giriş

Motivasyon genel anlamıyla bireyin bir işi yapmak için duyduğu istektir. Bireyler, amaç ve ihtiyaçlarını karşılamak için motive olmaya ihtiyaç duyarlar (Amrai, Motlagh, Zalani, Parhon, 2011: 399). Yenilmez ve Çemrek (2008: 82) motivasyonu bir kişiyi ya da organizasyonu bir şeye karşılık vermeye ya da belli bir şekilde davranmaya iten bir güç, uyarıcı ya da etken olarak tanımlamıştır.

Öğrenme sürecinde öğrenmenin hızını, niteliğini ve başarısını etkileyen bazı değişkenler vardır. Bunların içinde en önemlileri motivasyon, tutum ve kaygılardır (Akbaş ve Kan, 2006'dan akt. Tüysüz, Yıldırım ve Demirci, 2010: 1544). Yüksek düzeyde motive olmuş öğrenciler çok çalışırlar, engellere ve güçlüklerle karşı azimli olurlar ve bir öğrenme işini başarıyla tamamladıklarında tatmin olurlar (Laing, 2011: 5). Motivasyon düşüklüğü yarı istekli çabaya neden olur. Motivasyondan kaçınma davranıştan da kaçınmaya yol açar. Düşük motivasyonlu ya da motivasyondan kaçınan bireyler sıklıkla sosyal açıdan onaylanmayan davranışlara eğilimli olurlar (Adelman ve Taylor, 2011: 15).

Birey, doğduğu andan itibaren sosyal bir çevre içerisinde ve bu durum onu etrafında olup bitenleri öğrenmeye ve bazı davranışları taklit etmeye iter. Bunda dıştan bir etki söz konusu değildir. Birey bu öğrenme ve taklit davranışlarını içinden geldiği için yapar. Aile bu noktada sadece özendirici olma görevi üstlenmiş olabilir. Motivasyonun bu türüne iç motivasyon (intrinsic motivation) adı verilir. İç motivasyon,

* Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü. ducgun@nigde.edu.tr

öğrenmek için insanın doğal eğilimini yansıtan önemli bir yapıdır ve eğitimciler için önemli bir görüngüdür (Ryan ve Deci, 2000: 55). Çünkü iç motivasyon, öğrenmenin desteklenmesinde en önemli etmendir (Adelman ve Taylor, 2011: 1) ve yüksek nitelikli öğrenmeyi ve yaratıcılığı sağlar (Ryan ve Deci, 2000: 55). Bireyin özel yaşam alanlarına eğiliminden kaynaklanan iç motivasyon, kalıtsal yapıyla da yakından ilişkilidir (Arıkil ve Yorgancı, 2012: 2). İç motivasyonun etkisindeki birey bir işi zevk aldığı ve istediği için yapar. İç motivasyon, motivasyonun önemli bir türü olarak görülmesine rağmen yetişkin insanların çoğu içten motive olmazlar. Bu durum, özellikle ilk çocukluk döneminden sonra ortaya çıkar. Başlangıçta motivasyonun sağladığı özgürlük, ilgi duymadığı görevlerin bireye yüklediği sorumlulukla ve toplumun beklentileriyle azalır (Ryan ve Deci, 2000: 60). Örneğin öğrenciler ilkokulda öğrenmeye daha çok meraklıdır ve iç motivasyonlarının etkisindedir. Ancak ilerleyen sınıflarda bunun etkisi azalır ve öğrenmek için dış uyaranların etkisi artmaya başlar. Söz konusu dış uyaranlar, ödül, ceza, not vb. olabilir. Bu şekilde ortaya çıkan itici güç, dış motivasyondur (extrinsic motivation). Oysa Adelman ve Taylor (2011: 1)'a göre öğrencinin bir işe ilgisini yoğunlaştırması ya da ondan uzaklaşması, iç motivasyonun artması ya da azalması anlamına gelir.

Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Ders araç-gereçlerini daha çekici hâle getirmek, ders konularıyla günlük hayat arasında bağlantılar kurmak, ödül yöntemini kullanacağı rekabet ortamları yaratmak, öğrenciler için iyi birer uyaran olabilir. Ancak, öğretmenlerin asıl yapması gereken, etkisi azalmaya başlayan iç motivasyonu korumaktır. Öğretmenlerin, motivasyon kaybını önlemek için öğrencilerin üstbilişsel yeteneklerini (metacognitive skill) geliştirmeleri gerekir. Üstbilişsel yetenekler öğrencilerin planlayarak, izleyerek ve değerlendirerek kendi öğrenmelerine rehberlik etmesini sağlayan genel yeteneklerdir (Lazâr, 2013: 462). Bu durum, öğrenciyi başarıya götürür. Nitekim farklı öğrenme alanlarında yapılan çeşitli araştırmalarda üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Kaya ve Fırat, 2011; Muhtar, 2006; Özsoy, 2007; Pilten, 2008). Üstbilişsel yeteneklerin geliştirilmesinde öğrenci merkezli öğretim önemlidir. Çünkü çok fazla kontrol altında olan öğrenciler, öğrenme teşebbüslerini kaybetmelerine bağlı olarak daha az öğrenirler (Ryan ve Deci, 2000: 59).

Öğrenciyi kontrol etmenin aksine onların özerkliğini desteklemek, eğitimsel sonuçlarda daha başarılı olmayı sağlar (Deci, 2009: 246). Holec (1981) özerkliği “öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi” olarak tanımlamaktadır (akt. Sert, 2007: 181). Özerk öğrenme, eğitimde bireylere bilgi aktarmak yerine bilgiye ulaşma ve bilgiyi yaratma ya da değiştirme becerileri kazandırır. Yani özerk öğrenen konumuna gelen öğrenci öğrenme sürecinde üstbilişsel stratejilerden yararlanabilir (Akıllılar, 2013: 279). Eğitim sürecine yönelik özerklik okulda başlamasına rağmen okul dışındaki hayata ilişkin araçların ömür boyu etkin kullanımını gerektiren bir süreçtir (Büyüköztürk ve Sert, 2007).

Özerkliğin temelinde öğrencinin öğrenmek için sorumluluk alması vardır. Öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenmeyi destekleyici öğrenci özerkliğinin varlığı, eğitim-öğretim sürecinde ilerlemenin önemli bir temelidir (Simith, 2008: 396). Karababa, Eker ve Arık (2010: 1693)'a göre özerk öğrenci, öğrenmede öncelikli olarak kullanacağı stratejilerin farkındadır ve bunları diğer öğrenmelerine aktarma becerisine sahiptir.

Öğrenci özerkliği, diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi dil eğitiminde de sıklıkla kullanılan bir terimdir. Yurtdışında ikinci dil öğrenimi ile özerklik arasındaki ilişkinin incelendiği birçok çalışma yapılmıştır (Benson, 2012; Dafei, 2007; Gardner, 2007; Hui, 2010; Simith, 2008), dil eğitimiyle ilgili Türkiye’de ise öğrenci özerkliği kavramı Almanca, Fransızca, İngilizce gibi ikinci dil öğrenimi ile ilgili çalışmalarda (Cor, 2011; Durak Üğüten, 2009; Sert, 2007; Üstünoğlu, 2009; Zengin ve Seven, 2007) ve yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalarda (Eker, 2010; Karababa, Eker ve Arık, 2010; Özdemir, 2013; Tochon, Karaman ve Ökten, 2011) ele alınmıştır. Benson ve Voller (1997: 1-2'den akt. Durak Üğüten, 2009: 3)'e göre dil eğitiminde özerklik;

1. Öğrencilerin kendi kendilerine çalıştıkları durumlarda,
2. Kendi kendine öğrenilebilen ve uygulanabilen beceriler için,
3. Kurumsal eğitimle baskılanan doğuştan yetenekler için,
4. Kendi kendine öğrenme sorumluluğunun pratiği için,
5. Kendi öğrenme şekillerine karar vermeleri için kullanılır.

Özerkliği destekleyen bir öğretmen, bir problemi kendi kendilerine çözmeleri için öğrencileri bilgi kullanımını konusunda cesaretlendirirken onlara bilginin gerekliliği düşüncesini kazandırır. Bu durumun aksine öğrencileri baskıyla kontrol altında tutan öğretmen ise ceza ve ödülün çok fazla yer aldığı zorlayıcı teknikler kullanır (Black ve Deci, 2000: 742). Uygun yöntemlerle öğrencileri motive edebilen öğretmen

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ile İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

böylece öğrencilerin özerkliğini de desteklemiş olur. Türkçe eğitimi açısından değerlendirildiğinde kendisi için özerk ortam sağlanan öğrenci, temel dil becerilerini kullanma konusunda kendini daha rahat hisseder ve bu da beraberinde akademik başarıyı getirir. Black ve Deci (2000: 751)'nin yaptığı araştırmada özerk olan öğrencilerin derste daha iyi dereceler elde ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşımı esas almaktadır (MEB, 2006: 3). Öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alması gerektiğini esas alan bu yaklaşım, okul ortamında gerçekleştirilecek öğrenmelerin öğrenci merkezli olmasını ister ve bu yönde çaba gösterir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 445). Dolayısıyla öğrenci özerkliği, yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Bireylerin öğrenmeleri farklı farklı olduğundan yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıf ortamları da öğrencilerin özerkliğini cesaretlendiren, öğrenme isteğini artıran esnek ve özgür bir yer olmalıdır (Çelik Şen ve Şahin Taşkın, 2010: 27).

Eğitim-öğretim sürecinde hedeflenen başarıya ulaşmak için öncelikle öğrencilerin öğrenmeye hazır olmaları gerekir. Öğrenmeye hazır olmak ise öğrencinin bilgi, yetenek, ilgi ve alışkanlıklarının yanı sıra tutumlarıyla da ilgilidir (Tay ve Akyürek Tay, 2006: 75). Tutum, bireyi belli durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2001: 93). Tutumlar özel bir sosyal ortamda (okul, sınıf gibi) bireyin bir şeyler yapmasına neden olur (Salehnia, Mizany, Sajadi, Rahimizadeh, 2012: 62). Yapılan araştırmalarda, derse karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin daha başarılı olduğu, başarı durumu yüksek olan öğrencilerin ise öğretmen faktöründen daha fazla etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır (Yenilmez ve Duman, 2008: 265). Tutumlar, bireysel motivasyona bağlı olarak değişebilir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemeye ve bunların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarıyla ilişkisini belirlemeye yönelik bu çalışma hem mevcut durumu ortaya koyması hem de öğretmen-öğrenci, öğrenci-ders ilişkilerine yönelik yapılacak çalışmalara ışık tutması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleriyle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin cinsiyet, kıdem ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri mezun oldukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma, tarama (survey) modelinde yapılandırılmıştır. Bu araştırma modeli “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi” (Karasar, 1999: 77) amaçlamaktadır. İlgili birimlerden ölçek uygulama izni alındıktan sonra okullar tek tek gezilerek Türkçe öğretmenlerine ölçek formları dağıtılmış ve araştırmada kullanılan iki ölçeğin uygulanmasına ilişkin bilgi verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas il ve ilçe merkezlerine bağlı ilköğretim okullarında öğrenim gören 1212 6. sınıf öğrencisi ile bu okullarda görevli 215 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve kıdemlerine ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem dağılımı

Cinsiyet		Kıdem					Toplam
		0-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-25 Yıl	26 Yıl ve üstü	
Kadın	N	28	40	18	9	1	96
	%	29,2	41,7	18,8	9,4	1,0	100
Erkek	N	42	54	16	5	2	119
	%	35,3	45,4	13,4	4,2	1,7	100

Toplam	N	70	94	34	14	3	215
	%	32,6	43,7	15,8	6,5	1,4	100

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan toplam 215 öğretmenin 96'sı kadın, 119'u erkektir. 70 öğretmen 0-5 yıl, 94 öğretmen 6-10 yıl, 34 öğretmen 11-15 yıl, 14 öğretmen 16-25 yıl, 3 öğretmen ise 26 yıl üstü mesleki kıdeme sahiptir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet dağılımı

	Cinsiyet		6. Sınıf	
	N	%	n	%
Kız	582	48	630	52
Erkek	630	52	1212	100
Toplam	1212	100		

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan toplam 1212 öğrencinin 582'si kız, 630'u erkektir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğretmenlere ilişkin verilerin toplanmasında Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçekte 32 madde bulunmaktadır. Bu ölçeğin her bir maddesinde örnek bir olay ve sorun durumunda, öğretmenlerin hangi düşünce kalıplarını davranışlarını ve biçimlerini kullandığı sorgulanmakta ve öğretmenlerden bu durumu ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini ölçek üzerinde belirtmeleri istenmektedir. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutta 8 madde bulunmaktadır. Öğretmenlerin bir boyuta giren maddelerden aldığı puanlar toplanarak, her bir boyut için 4 boyutta ölçek puanı elde edilmektedir. Bu dört boyut sırasıyla: Yüksek Düzeyli Kontrol (YDK), Orta Düzeyli Kontrol (ODK), Orta Düzeyde Özerklik Desteği (OOD) ve son olarak Yüksek Düzeyde Özerklik Desteğidir (YÖD). Puan arttıkça adı geçen motivasyon boyutunun yüksek düzeyde olduğu kabul edilmektedir. Yüksek puan, ilgili motivasyon biçiminin yüksek düzeyde olduğunun bir göstergesidir. Maddelerin ölçeğin alt boyutlarına göre dağılımı şu şekildedir: YDK-3, 5, 10, 16, 18, 21, 27, 32; ODK- 1, 8, 9, 14, 19, 22, 28, 31; ODÖ-4, 6, 11, 15, 17, 24, 25, 30; YDÖ- 2, 7, 12, 13, 20, 23, 26, 29. “Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği”ni bir dış geçerlik ölçütüne göre test etmek amacıyla araştırmacılar tarafından aynı örneklem grubuna Abacı (1996) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan ‘Öğrenci Kontrol Odağı Ölçeği’ uygulanmıştır. Motivasyon ölçeğinin 4 alt boyutu ile öğrenci kontrol odağı ölçeği puanları arasında ‘Spearman Brown Korelasyon Katsayısı’ hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; ‘Kontrol odağı ölçeği’ ile olan korelasyonun sırasıyla; ‘yüksek düzeyli kontrol’ün -0,225; ‘orta düzeyli kontrol’ün -0,122; ‘orta düzeyli özerkliğin’ -0,126 ve ‘yüksek düzeyli özerklik desteği’ boyutuyla ise 0,097 olduğu bulunmuştur. Motivasyon ölçeğinin 4 boyutu da kontrol odağı ölçeği ile anlamlı bir ilişki göstermiştir ($p < 0,01$). Elde edilen anlamlı korelasyon katsayıları, motivasyon ölçeğinin ilgili özellik ve davranışları yüksek düzeyde yordadığını göstermektedir (Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli: 2003).

Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış, ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0,76 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla: yüksek düzeyde kontrol boyutunda 0,78; orta düzeyli kontrol boyutunda 0,77; orta düzeyde özerklik boyutunda 0,75 ve son olarak yüksek düzeyde özerklik boyutunda ise 0,78 bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutlarında, 32 maddenin madde-test korelasyonu (İtem-total) 0,27 ile 0,62 arasında değişmektedir. Bu yönüyle her bir madde ait olduğu boyutla yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Aynı şekilde, tüm cümlelerin madde-kalan korelasyonu ise 0,26 ile 0,61 arasında değerler almıştır. Ölçeğin her bir maddesine ait bu iki korelasyon katsayısı, ölçeğin bütünü ve alt boyutlarındaki iç tutarlılığın bir göstergesidir (Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli: 2003).

Çalışmada öğrencilere ilişkin verilerin toplanmasında Kuşdemir Kayıran (2007) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler Tamamen Katılıyorum: 5, Katılıyorum: 4, Kararsızım: 3, Katılmıyorum: 2, Asla Katılmıyorum: 1 şeklinde puanlanmaktadır. “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” iki alt ölçekten oluşmaktadır. Birinci alt ölçekte Türkçe dersine ilişkin olumlu ifade edilen 23 madde, ikinci alt ölçekte ise olumsuz ifade edilen 22 madde yer almaktadır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin örneklem

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ile İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

yeterlilik değeri (.92) oldukça yeterli bulunmuştur. Her iki ölçeğin madde analizi sonucunda madde toplam puan korelasyonlarının .43 ile .73 , aritmetik ortalama değerlerinin 2.92 ile 4.51; standart sapma değerlerinin ise .85 ile 1.66 arasında değiştiği bulunmuştur. İki alt ölçeğin de Cronbach alfa değerleri yeterli düzeydedir (sırayla .93 ve .90) (Kuşdemir Kayıran: 2007).

Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Toplanan verilerin çözümlemesine geçilmeden önce anketlere birer sıra numarası verilmiştir. Değerlendirmeler öğretmenler için 215, öğrenciler için ise 1212 ölçek üzerinden yapılmıştır. Motivasyon ölçeği için düz cümle yapısında ve olumlu ifadeleri içeren ölçek maddeleri: Çok uygun: 5, uygun: 4, olabilir: 3, uygun değil: 2, Hiç uygun değil: 1 şeklinde puanlanmaktadır. 8'er maddelik 4 alt boyuttan oluşan ölçekte Kuramsal olarak herbir madde için puanlama 1 ile 5 arasında değiştiği için ölçeğin bir alt boyutundan elde edilebilecek toplam puan en yüksek 40, en düşük 8'dir.

“Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”nde yer alan olumsuz ifadeler tersine puanlanmaktadır. Buna göre ölçekteki M3 M4 M6 M8 M9 M10 M13 M15 M19 M20 M23 M26 M28 M30 M32 M33 M37 M39 M40 M41 M43 tersine puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 45, en yüksek puan ise 225'tir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça Türkçe dersine ilişkin tutum da olumlu yönde artmaktadır.

Çözümlemeler sonucunda problem cümlesi için elde edilen bulgular, 1.00-1.79 Hiç Uygun Değil (Asla Katılmıyorum), 1.80-2.59 Uygun Değil (Katılmıyorum), 2.60-3.39 Olabilir (Kararsızım), 3.40-4.19 Uygun (Katılıyorum), 4.20-5.00 Çok Uygun (Tamamen Katılıyorum) aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

Alt problemlere ilişkin bulgular, bağımsız t testi (independent sample t test), tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi ve basit kısmi korelasyon yöntemi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın ilk sorusuna (Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki ne düzeydedir?) ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren basit kısmi korelasyon tablosu*

		Tutum	Motivasyon
Tutum	R		,317
	P		,000*
	N		215
Motivasyon	R	,317	
	P	,000*	
	N	1212	

*p<0,05

Büyüköztürk (2010: 32)'e göre korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi gösterir ve bu sayının mutlak değer olarak 0.70–0.30 arasında olması orta düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir. Buna göre öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusuna (Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?) ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin cinsiyete göre farklılığını gösteren bağımsız t testi sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	T	P
YDK	Kadın	96	2,89	,425	,486	,627
	Erkek	119	2,86	,484		
ODK	Kadın	96	3,56	,598	,639	,523
	Erkek	119	3,51	,583		
ODÖ	Kadın	96	3,40	,537	1,985	,04*
	Erkek	119	3,25	,541		
YDÖ	Kadın	96	3,72	,466	,391	,697
	Erkek	119	3,70	,456		
Motivasyon	Kadın	96	3,39	,405	1,135	,258

*P<0.05

Tablo 4. incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyinin orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t_{(1405)}=7.848$, $p<0.05$) görülmektedir. Ortalamalara göre fark, bayan öğretmenlerin lehinedir. Diğer alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında ise öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna (Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?) ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin kıdemlerine göre farklılığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Farkın Kaynağı (MWU)
YDK	0-5 Yıl	70	108,29	4	3.460	.484	---
	6-10 Yıl	94	112,31				
	11-15 Yıl	34	107,32				
	16-25 Yıl	14	79,32				
	26 yıl ve üstü	3	107,67				
ODK	0-5 Yıl	70	82,11	4	18.983	.001*	0-5/6-10 Yıl 0-5/11-15 Yıl 0-5/16-25 Yıl
	6-10 Yıl	94	117,20				
	11-15 Yıl	34	124,56				
	16-25 Yıl	14	132,46				
	26 yıl ve üstü	3	121,83				
ODÖ	0-5 Yıl	70	87,23	4	12.368	.015*	0-5/6-10 Yıl
	6-10 Yıl	94	120,01				
	11-15 Yıl	34	117,07				
	16-25 Yıl	14	112,57				
	26 yıl ve üstü	3	92,17				
YDÖ	0-5 Yıl	70	100,71	4	6.545	.162	---
	6-10 Yıl	94	117,23				
	11-15 Yıl	34	105,76				
	16-25 Yıl	14	101,79				
	26 yıl ve üstü	3	43,00				
Motivasyon	0-5 Yıl	70	88,71	4	10.829	.029*	0-5/6-10 Yıl
	6-10 Yıl	94	119,84				
	11-15 Yıl	34	115,18				
	16-25 Yıl	14	111,00				
	26 yıl ve üstü	3	92,00				

*P<0.05

Tablo 5'e göre öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri kıdem değişkeni açısından orta düzeyde kontrol ve orta düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi, farklılaşmanın orta düzeyde kontrol alt boyutunda 0-5/6-10 yıl arasında 6-10 yıl lehine; 0-5/11-15 yıl arasında 11-15 yıl lehine; 0-5/16-25 yıl arasında 16-25 yıl lehine olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme ölçeğinin orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda ve ölçeğin tamamında anlamlı fark 0-5/6-10 yıl arasındadır ve farklılaşma 6-10 yıl lehinedir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna (Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri mezun oldukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?) ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyinin mezun oldukları bölümlere göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonuçları

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ile İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Boyutlar	Grup	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	P
YDK	Gruplararası	,050	2	,025	,118	,889
	Grupiçi	44,866	212	,212		
	Toplam	44,916	214			
ODK	Gruplararası	2,070	2	1,035	3,038	,050
	Grupiçi	72,203	212	,341		
	Toplam	74,272	214			
ODÖ	Gruplararası	,880	2	,440	1,500	,225
	Grupiçi	62,208	212	,293		
	Toplam	63,089	214			
YDÖ	Gruplararası	,340	2	,170	,804	,449
	Grupiçi	44,860	212	,212		
	Toplam	45,201	214			
Motivasyon	Gruplararası	,241	2	,120	,721	,487
	Grupiçi	35,407	212	,167		
	Toplam	35,647	214			

Tablo 6'ya göre Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tartışma

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiş, Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin cinsiyet, kıdem ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre nasıl farklılaştığı ortaya konulmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, “öğretmenler derste öğrencilerin motivasyonunu ne kadar artırırsa öğrenciler de aynı oranda derse yönelik olumlu tutum geliştirirler” şeklinde yorumlanabilir. Çünkü iki değişken arasında pozitif bir ilişkinin olması, deneklerin X değişkenine ait değerlerin artması durumunda Y değişkenine ait değerlerin de artma eğiliminde olduğunu ya da X değerlerinin düşmesi durumunda Y değerlerinin de düşme eğiliminde olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2010: 32). Özerklik öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırır, artan motivasyon derse ve öğretmene yönelik tutumu olumlu etkiler. Literatürdeki birçok çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Cihangir Çankaya (2009: 28) bireylere seçim hakkı verilmesinin, onları dinleyerek anlamaya çalışmanın, onların dış faktörlerle kontrol edilmemesinin önemli olduğunu, bireylerin davranışları konusunda kendilerini özgür hissettiklerinde daha rahat hareket ettiklerini ve böylelikle temel psikolojik ihtiyaçlarını gidermek için daha fazla imkân bulduklarını belirtmektedir. Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan (1991: 337)'e göre özerkliği destekleyen öğretmenlerin sınıfındaki öğrenciler, kontrol mekanizmasını kullanan öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerden daha fazla iç motivasyon, algılama becerisi ve öz saygı göstermektedir. Öğretmenler daha fazla kontrol davranışı gören öğrencilerin ise motivasyonları daha az, dikkatleri de dağınık olur. Patrick ve Yoon (2004), motivasyonları artan öğrencilerin bilişsel ve davranışsal yönden derse katılmalarında da artış olduğunu, bunun sonucunda ise öğrencilerin konuyu daha iyi anladıklarını ortaya koymuşlar ve bu süreçte öğretmenlerin aracı rolleri üzerinde durmuşlardır (akt. Eryılmaz, 2013: 12). Najeb (2013: 1240)'e göre eğer öğrenme ortamı öğrenmeyi cesaretlendirirse öğrenciler daha fazla farklı öğrenme stratejisi kullanırlar ve gerektiğinde soru sormaktan ve cevap vermekten çekinmezler. Ayrıca böyle bir ortam öğrencilere öğrenmeleri için yararlı olacak sınıf dışındaki kaynakları araştırma becerisi de kazandırır. Oroujlou ve Vahedi (2011), yaptıkları çalışmada dil sınıflarındaki öğrencilerin verimliliği ile motivasyonları ve tutumları arasında doğrudan bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Moran, Diefendorff, Kim ve Liu (2012: 355)'ya göre özerklik, öğrencide motivasyon, akademik başarı ve yaratıcılıkla ilişkilidir. Eldeki araştırma bulgusu, anılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin cinsiyete göre yüksek ve orta düzeyde kontrol, yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı farklılık göstermediği ancak orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda bayan öğretmenler lehine farklılaştığı

bulgusuna ulaşılmıştır. Oğuz (2013: 1286)'a göre kadın öğretmenler, erkeklere göre, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla gerekli görmekte ve bu davranışları daha fazla sergilendiklerini belirtmektedirler. Bozgeyikli, Sünbül, Kesici ve Üre (2003)'nin araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kontrol davranışı gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır (akt. Oğuz, 2013: 1287). Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli (2003)'ye göre de cinsiyet değişkeni bakımından, bayan öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla öğrencileri motive etme konusunda kendilerini daha yeterli hissetmektedir ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğrencileri motive etme düzeylerinden, yüksek kontrol ve orta düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Otoriter kontrol davranışlarının çok fazla sergilendiği okullarda anlamlı ölçüde erkek yönetici ve öğretmen egemenliğinin bulunduğunu gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Willover ve Hoy, 1973'ten akt. Deniz, 2004: 47). Eldeki araştırmanın bulgusu bu çalışmaların sonuçlarıyla birbirini destekler niteliktedir. Ancak, Güzel, Özdöl ve Oral (2010) öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisini inceledikleri araştırmalarında bay ve bayan fizik öğretmenlerinin öğrencileri motive etme durumları üzerinde, cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Deniz, Avşaroğlu ve Fidan (2006)'a göre İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyi orta düzeyde kontrol alt boyutunda bayan öğretmenler lehine farklılaşmaktadır. Emir ve Kanlı (2009: 75) da erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla öğrencilere daha fazla orta düzeyde özerklik desteği sağladıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu durumda öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin kişilik özelliklerine bağlı olarak değişebileceği düşünülebilir.

Eldeki araştırma bulgusuna göre Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri kıdem değişkenine göre yüksek düzeyde kontrol ve yüksek düzeyde özerklik desteği alt boyutlarında farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenler, orta düzeyde kontrol alt boyutunda mesleki kıdemleri arttıkça daha fazla kontrol davranışı sergilemektedir. Bu durumda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğrenci özerkliği şartına bağlı olarak çok fazla yüksek düzeyde kontrol davranışı sergileyemedikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik desteğini üst düzeyde sergileyememeleri bazı öğretmenlerin, öğretim sürecinde girişim ve kontrolün öğretilen olması gerektiği yönünde, otoriter, öğretmen merkezli eğitim anlayışından tam olarak kurtulamamış olmasından kaynaklanmış olabilir (Oğuz, 2013: 1288). Kayabaşı ve Cemaloğlu (2007: 166), öğretmenlerin yaş ve buna bağlı olarak mesleki kıdemleri arttıkça öğretmen merkezli, otoriter ve kuralcı disiplin modellerini daha çok tercih ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Eldeki araştırma bulgusu orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda meslekte 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerine mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha fazla orta düzeyde özerklik desteği sağladığını göstermektedir. Ölçeğin tamamında ise öğretmenlerin öğrencilerini motive etme düzeylerinin mesleğe yeni başlayanlarla meslekte 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmış, farkın 6-10 yıl lehine olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğrenci özerkliğinin önemli olduğunun farkındadır. Maden, Durukan ve Akbaş (2011: 267)'a göre meslekteki hizmet süreleri 1-5 ve 6-10 yıllık öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları daha yüksektir. Ancak meslekte yeni öğretmenler tecrübesizliklerinden dolayı öğrencilere özerklik desteği sağlama fikrine -özellikle sınıf disiplinini sağlama konusunda kendilerine sorun olabileceğinden endişe duyarak- sıcak bakmıyor olabilirler. Nitekim öğretmenlerin sınıfın kontrolünü tamamen kaybetme korkusuyla öğrenci özerkliğini desteklemekten kaçındığını gösteren araştırma bulguları vardır (Reeve, 2009'dan akt. Güvenç, 2011: 113). Eldeki araştırma bulgusuna göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha az orta düzeyde özerklik davranışı sergilemelerinin bu endişelerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma grubunda eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ile fen-edebiyat fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden mezun öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri ölçeğin tamamında ve alt boyutlarda mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Anılan bölümlerin programlarında aynı içerikli öğretmenlik meslek bilgisi dersleri okutulmaktadır. Bunun -öğrencileri motive etmeleri bakımından- öğretmenlerde benzer bir algının oluşmasına neden olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmenleri tarafından kendilerine sağlanan yüksek düzeyde özerkliğin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri orta düzeyde özerklik desteği alt boyutunda bayan öğretmenler lehine farklılaşmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ile İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

kıdemleri arttıkça öğrenciler üzerinde daha fazla orta düzeyde kontrol davranışı sergilemektedir. 6-10 yıl aralığında hizmet süresi bulunan Türkçe öğretmenleri ise mesleğe yeni başlayanlara göre daha fazla orta düzeyde özerklik desteği sağlamaktadır. Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri mezun oldukları bölüme göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamak adına derslerde onlara kendilerini özerk hissedebilecekleri ortamlar hazırlamalı, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri konuşma ve yazma etkinlikleri düzenlemelidir.
2. Serbest okuma saatlerinde okuyacakları eserleri seçme konusunda öğrencilere gerekli rehberliği sunmalı ancak kitap seçimini öğrencilere bırakmalıdır.
3. Bir işi başarma duygusu, öğrencide motivasyonu sağlayan en önemli etmenlerdendir. Bu nedenle örneğin sınıf ve okul gazetesinin hazırlanmasında, sınıf ve okul panolarının düzenlenmesinde Türkçe öğretmenleri geri planda kalmalı, öğrenciler bu işleri kendi aralarında yürütmeli, ihtiyaç duyduklarında öğretmenlerinden destek almalıdır.
4. Mevcut eğitim sistemindeki merkezi sınav uygulamaları, öğretmen ve öğrencileri özerk bir eğitim ortamından uzaklaştırmakta, öğrencileri test çözmeye, öğretmenleri de sürekli öğrencileri kontrol etmeye, ders çalışmalarını sağlamak için onları baskılamaya zorlamaktadır. Özerk öğrenme ortamının oluşmasını engelleyen bu sınavların yerine öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilecekleri sınavların uygulanması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
5. Öğrenci özerkliğinin yapılandırıcı yaklaşım ve dil öğretimindeki önemine dikkat çekmek için Türkçe öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli, hizmet öncesi eğitimleri döneminde de öğretmen adaylarına bu konuda gerekli yöntem bilgileri sunulmalıdır.

Kaynaklar

- Adelman, H.&Taylor, L. (2011). *A Resource Aid Packet on School Engagement, Disengagement, Learning Supports, & School Climate*. Center for Mental Health in Schools at UCLA. <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/schooleng.pdf> (Erişim Tarihi: 10.11.2012).
- Akıllılar, T. (2013). İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Üstbilişsel Farkındalık. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*. 275-285.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Arıkkıl, G., Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran 2012, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2389-30_05_2012-15_25_14.pdf (Erişim Tarihi: 20.07.2013).
- Bağçeci, B., Döş, B., Sarıca, R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Benson, P. (2012). Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France*, 9, 29-39.
- Black, A.E. & Deci, E.L. (2000). The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, Volume 84, Issue 6, 740-756, November 2000.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (II. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. Sert, N. (2007). Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenci Özerkliği. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2007, Tokat.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik Desteği, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: Öz-Belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 23-31.
- Cor, C. (2011). *Otantik Belge ve Öğrenci Özerkliği Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik Şen, Y., Şahin Taşkın, Ç. (2010). Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII (II), 26-51. <http://efdergi.yyu.edu.tr> (Erişim Tarihi: 20.06.2013).
- Dafei, D. (2007). An Exploration of the Relationship Between Learner Autonomy and English Proficiency, *Asian EFL Journal*, (November 2007). 1-23. http://www.asian-efl-journal.com/pta_Nov_07_dd.pdf (Erişim Tarihi: 27.07.2013).
- Deci, E.L. (2009). Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 244-252.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 325-346.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Deniz, M. (2004). *İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S., ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 61–63.
- Durak Ügüten, S. (2009). *The use of writing portfolio in preparatory writing classes to foster learner autonomy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eker, D. N. (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emir, S., Kanlı, E. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Biçimlerinin İncelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2009-2), 63-79.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: “Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği’nin” Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 1-18.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gömlüksiz, M. N., Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırıcı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6/2, 443-454.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17 (1), 99-116.
- Güzel, H., Özdöl, M. F., Oral, İ. (2010). Öğretmen Profillerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 241-253.
- Hui, Y. (2010). Teacher-Learner Autonomy in Second Language Acquisition, *Canadian Social Science*, Volume 6, No.1, 66-69.
- Karababa, Z. C., Eker, D. N., Arık, R. S. (2010). Descriptive study of learner’s level of autonomy: voices from the Turkish language classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1692-1698.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, N. B., Fırat, T. (2011). İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Üstbilişsel Becerilerinin İncelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 56-70.
- Kayabaşı, Y., Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin Sınıflarında Kullandıkları Disiplin Modellerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kirşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (2), 149-170.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Laing, K. A. (2011). *Factors that Influence Student Motivation in the Middle and High School French Language Classroom*. State University of New York at Oswego. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518703.pdf> (Erişim Tarihi: 10.11.2012).
- Lavasani, M. G., Weisani, M., Ejei, J. (2011). The role of achievement goals, academic motivation, and learning strategies in statistics anxiety: testing a causal model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1881-1886.
- Lazâr, A. (2013). Learner Autonomy and its Implementation for Language Teacher Training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 460-464.
- Maden, S., Durukan, E., Akbaş, E. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretime Yönelik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 255-269.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Moran, C. M., Diefendorff, J. M., Kim, T.-Y., Liu, Z.-Q. (2012). A profile approach to self-determination theory motivations at work. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 354-363.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbiliş Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Najeb, S. S. R. (2013). Learner autonomy in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1238-1242.
- Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 1273-1297.
- Oroujlou, N. & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8/1, (Winter 2013), 2049-2056.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Piltan, P. (2008). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Salehnia, B., Mizany, M., Sajadi, S. N., Rahimizadeh, M. (2012). A comparison between attitudes of active and inactive students toward sport and physical activities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 61 – 65.
- Sert, N. (2007). Öğrenen Özerkliğine İlişkin Bir Ön Çalışma. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim Tarihi: 20.07.2013).

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ile İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

- Smith, R. (2008). Key Concepts in ELT Learner Autonomy. *ELT Journal*, 64/4, 395-397.
- Sünbül, A. M., Kesici, Ş., Bozgeyikli, H. (2003). *Öğretmenlerin Psikolojik İhtiyaçları, Öğrencileri Motive Kontrol Etme Düzeyleri. Selçuk Üniversitesi Araştırma Projesi* (Proje No:2002-236), Konya. <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/k/k1.pdf> (Erişim Adresi: 07.08.2010).
- Tay, B., Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 73-84. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_1/73-84.pdf (Erişim Tarihi: 15.06.2013).
- Tochon, F. V., Karaman, A. C., Ökten, C. E. (2011). *Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğrenimi'nde Derin Yaklaşım İçin Öğretimsel Düzenleyiciler*. 9. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri. Bişkek, Kırgızistan, May 13, 2011. <http://dm.education.wisc.edu/fvtochon/present/Tochon-Karaman-Okten-bildiri-May31-2011findraft-1.pdf> (Erişim Tarihi: 16.06.2013).
- Tüysüz, M., Yıldırım, D., Demirci, N. (2010). What is the motivation difference between university students and high school students? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 1543-1548.
- Üstünoğlu, E. (2009). Dil Öğrenmede Özerklik: Öğrenciler Kendi Öğrenme Sorumluluklarını Üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 148-169.
- Yenilmez, K., Çemrek, F. (2008) Teaching Motivation of the Students in Secondary Teacher Training Schools in Turkey. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3 (2), 82-88.
- Yenilmez, K., Duman, A. (2008). İlköğretimde Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 251-268. <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd19/sbd-19-21.pdf> (Erişim Tarihi: 30.07.2013).
- Zengin, B., Seven, M. A. (2007). İkinci Dil Öğrenme Stratejileri ve Algılama Farklılıkları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 99-109.

Extended Abstract

Individuals need to get motivated in order to fulfill their objectives and satisfy their requirements. In general terms, motivation is one's willingness to do something. It plays a key role in every domain of learning, including language learning. Highly motivated students strive hard, make persistent attempts in the face of obstacles and hardships, and feel satisfied upon successfully completing a learning task.

From the very time he/she is born, an individual is within a social environment, which urges him/her to learn what is happening around and to imitate certain behaviors. This is not bound by an external effect. He/she is involved in such learning and imitation simply because he/she internally wants to do so. Parents might only assume the role of encouraging him/her. This type of motivation is called intrinsic motivation. Intrinsic motivation represents one's natural tendency to learn and is important for educationalists. Though it is regarded as a significant type of motivation, most adults are not intrinsically motivated. This is especially the case after the early childhood period. Initial freedom provided by motivation becomes less and less as individuals are burdened by the responsibility of tasks they have no interest in and expectations of society. To illustrate, students are more eager to learn at school and driven by intrinsic motivation. Nonetheless, this is no longer the case as they proceed to higher grades and external stimuli start to be more and more profound. These external stimuli might include rewards, punishment, grades etc. Such driving force is called extrinsic motivation.

In order to prevent students losing their motivation, teachers need to improve their metacognitive skills. Metacognitive skills enable students to guide their own learning by planning, observing and evaluating. In that case, students become more successful. A learner-centered instruction is important for students to develop their metacognitive skills. Unlike controlling students, supporting their autonomy enhances their success and leads to better educational consequences, such as proceeding to graduation, and more effective learning-teaching qualifications. The basis for autonomy is students' willingness to take responsibility for learning.

A teacher supportive of autonomy encourages students to use knowledge to solve a problem on their own and, therefore, makes them realize that knowledge is necessary. In contrast, a teacher controlling his/her students by force uses more coercive methods that are more characterized by punishment and rewards.

In order to attain the target achievement in the educational process, students must be, above all, prepared to learn. Being prepared to learn, in turn, pertains to their knowledge, abilities, interests and attitudes. Studies have reported that students with a positive attitude toward a course are more successful and that more successful students are less affected by their teachers. Attitudes depend on individual motivation. Therefore, the purpose of the present study is to analyze the way teachers motivate their students in reference to certain variables and to identify the correlation between teachers' motivating behaviors and students' attitudes toward the Turkish language course. This study is important in that it reveals the current situation and guides further studies on teacher-learner and learner-course interactions.

The purpose of the present study is to identify the correlation between the way Turkish language teachers motivate their students and these students' attitudes toward the course, and to determine whether the way teachers motivate their students depends on their gender, length of service and department background. Based on the survey model, the present study had a population of 1212 sixth grade students studying at the primary schools located in the center and districts of Sivas, Turkey, during the spring term of the 2010-2011 Academic Year, and 215 Turkish language teachers. The data on the teachers were collected through "The Teachers Motivating Students Scale", which had been designed by Sunbul, Kesici and Bozgeyikli (2003). Intended to reveal the way teachers motivate their students, the scale contains 32 items. Each item asks teachers to report what frames of mind and behaviors they use in sample cases and problematic situations and how frequently they use them. On the other hand, the data on the students were collected via "The Attitude toward Turkish Language Course Scale", which had been developed by Kusdemir Kayiran (2007). The scale is comprised of 45 items. The findings on the sub-problems were analyzed via the independent sample t test, one-way analysis of variance (ANOVA), Kruskal Wallis-H test and simple partial correlation technique.

The findings suggested intermediate level, positive and a significant correlation between level of the teachers' motivating students and the students' attitudes toward the course. The variable "gender" was only effective in the sub-dimension "intermediate autonomy support", with the difference being in favor of the female teachers.

Moreover, the Turkish language teachers' length of service did not lead to a difference in the sub-dimensions "high-level control" and "high-level autonomy support". However, the teachers exhibited more controlling behaviors in the sub-dimension "intermediate control" as their length of service got higher. The teachers with a length of service ranging from six to ten years provided more intermediate autonomy support when compared to the newly-recruited ones. The population included teachers who had graduated from Turkish Language Teaching and Turkish Language and Literature Teaching, two departments of the faculty of education, and Turkish Language and Literature, a department of the faculty of science and letters. How the teachers motivated their students did not significantly differ depending on their department background. In the light of the findings, Turkish language teachers are recommended to provide autonomous learning environments for their students.