

Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ahmet AYIK¹ - Öznur ATAŞ AKDEMİR² - İsmail SEÇER¹

¹Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye

²Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ağrı, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı, Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmalarının yapılarak ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Ölçek özgün hâlinde iki boyutta 12 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çeviri işlemleri sonrasında dil geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin iki boyutta % 52,41 varyans açıkladığını ve doğrulayıcı faktör analizinde ikinci düzey DFA sonucunda iki boyutlu bu yapının iyi uyum verdiği bulunmuştur (RMSEA= .064, RMR= .010, NFI= .95, NNFI= .96, CFI= .97, IFI= .97, RFI= .93, AGFI= .90, GFI= .94). Ölçeğin güvenirlilik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısının $\alpha=.86$, test tekrar test güvenirliliğinin ise .81 olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretme, Motivasyon, Güvenirlik, Geçerlik, Ölçek uyarlama.

Adaptation of the Motivation to Teach Scale into Turkish: The Validity and Reliability Study

Abstract

The purpose of this study was to adapt the motivation to teach scale which was developed by Kauffman, Yılmaz-Soylu and Duke (2011) into Turkish and to examine the psychometric properties of the scale. The scale, in its original form, is five point likert type measuring instrument which consists of 12 items in two dimensions. The study group consists of pre-service teachers studying at Kazım Karabekir Education Faculty in Ataturk University. After the translation process, it has been consulted to experts' opinions for the validity of language. Exploratory and confirmatory analyses for construct validity of the study were conducted. The results of the exploratory factor analysis showed that the scale explained 52.41% of variance in two dimensions and according to confirmatory factor analysis in the results of second level CFA it was found that the fit index of two dimensional structure is in good degree (RMSEA= .064, RMR= .010, NFI= .95, NNFI= .96, CFI= .97, IFI= .97, RFI= .93, AGFI= .90, GFI= .94). As a result of the reliability analysis of the scale, the internal consistency parameter has been found to be $\alpha=.86$ and the reliability of test-retest as = .81.

Sorumlu Yazar:

Atatürk Üniversitesi,

Kazım Karabekir

Eğitim Fakültesi,

Erzurum, Türkiye

ahmet.ayik@atauni.edu.tr

Keywords: Teach, Motivation, Reliability, Validity, Scale adaptation.

1. Giriş

Motivasyon, sosyal bilimler alanında özellikle örgütsel davranış ve eğitim psikolojisi alanlarında en fazla incelenmiş araştırma konularından biridir (Akioka ve Gilmore, 2013; Robbins ve Judge, 2012, s. 204; Stover, Iglesia, Boubeta ve Liporace, 2012). Motivasyon terimi, harekete geçirme anlamında kullanılan Latince “Movere” kelimesinden türetilmiştir (Güney, 2011, s. 313; Mobrand, Turns ve Mobrand, 2013). Motivasyon, insanların yaşama isteğini arttıran ve toplumsal hayatta daha başarılı olmalarını sağlayan faktörlerin başında gelmektedir.

Motivasyon kavramının genel bir tanımını yapmak mümkün değildir çünkü araştırmacılar kuramsal modellere uygun tanımlamalar yapmışlardır (Mobrand, Turns ve Mobrand, 2013). Robbins ve Judge’a (2012) göre motivasyon, herhangi bir amaca yönelik gayret; Güney’ e (2011) göre bireyi harekete geçirmeyi sağlayan etkileme ve isteklendirme işlemi; Emir ve Kanlı’ya (2009) göre, organizmanın dürtü ya da ihtiyaçların etkisiyle harekete hazır hale gelerek amacına yönelik davranışta bulunması ve amaca ulaştıktan sonra rahatlamasıdır. Motivasyon kavramı, insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini belirleyen, davranışlara belirli bir yön veren ve davranışların sürekliliğini sağlayan çeşitli iç ve dış nedenleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir (Akbaba, 2006). Motivasyon bütün bireyler için geçerli olan bir kavramdır. İnsanların toplumun, grupların veya kurumların amaçları doğrultusunda çalışmalarını için onların motive edilmesi gerekir. Çünkü motive edilen birey zevkle işini yapar ve bu da hem kendisinin hem de kurumun verimliliğini olumlu yönde etkiler (Güney, 2011, s. 313).

Motivasyon bireylerin harekete geçmesini sağlayan hedeflerle ilgilidir. İnsanları harekete geçirme veya motive etme birdenbire ve kendiliğinden oluşan bir olay değildir ve motivasyon bir ürün değil bir süreçtir (Güney, 2011; Mobrand, Turns ve Mobrand, 2013). Güney’e (2011) göre, ihtiyaç duyma, uygun ortam sağlama, istek, seçenek arama, deneme ve tatmin olma aşamaları motivasyon sürecini oluşturmaktadır. Motivasyon sürecinin tam olarak anlaşılabilmesi için, öncelikle kişileri belirli şekilde davranmaya zorlayan sebepler, kişisel amaçlar ve davranışların sürdürülme olanakları gibi konuların incelenmesi gerekmektedir (Ergün, 2011).

Motivasyon kuramları kapsam- gereksinim kuramları ve süreç kuramları olmak üzere iki kısımda incelenebilmektedir. Kapsam-gereksinim kuramları genel olarak, Maslow’un gereksinimler hiyerarşisi kuramı, Alderfer’in VIG kuramı, Herzberg’in çift etmen kuramı ve McClelland’ın başarı gereksinimi kuramını içermektedir. Süreç kuramları ise; eşitlik kuramı, beklenti kuramları, pekiştirme kuramı ve amaç kuramıdır (Süral-Özer ve Topaloğlu, 2012). Kapsam-gereksinim kuramlarına göre motivasyon, bireylerin içsel ihtiyaçları açısından ele alınırken, süreç teorilerine göre, pek çok dışsal faktörün de motivasyon üzerinde etkili olduğu göz önüne alınmaktadır. Ayrıca bu kuramların dışında son zamanlarda yeni kuramlar ortaya çıkmıştır. Bu kuramlar, bilişsel değerlendirme teorisi, öz belirtilim (self determination) teorisi, dinamik motivasyon teorisi, iş özellikleri teorisi, iş tasarımı, öz yönetim (self management) uygulamaları ve güçlendirme teorileridir (Uzun, 2012).

Eğitim alanında motivasyon konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Akbaba, 2006; Akioka ve Gilmore, 2013; Baeten, Dochy, ve Struyven, 2013; Büyükses, 2010; Emir ve Kanlı, 2009; Fernet, Guay, Senecal ve Austin, 2012; Güneş, 2007; Harvey, Sinclair, ve Dowson, 2005; Kapıkıran, 2012; Karadağ, Baloğlu ve Küçük, 2010; Karaköse ve Kocabaş, 2006; Martin, 2013; Mobrand, Turns ve Mobrand, 2013; Mucherah ve Herendeen, 2013; Özan, Türkoğlu ve Şener, 2010; Özgan ve Aslan, 2008; Öztürk ve Dündar, 2003; Pintrich, 1999; Randler, Hummel ve Wüst-Ackermann, 2012; Rodriguez-Keyes, Schneider ve Keenan, 2013; Sabancı, 1994; Stover, Iglesia, Boubeta ve Liporace, 2012; Vallerand, Fortier ve Guay, 1997; Yu, 2013). Vallerand, Fortier ve Guay (1997) okul terki ve motivasyon arasındaki ilişkiyi inceledikleri

çalışmalarında, motivasyonun öğrencilerin okulu bırakmalarına sebep olan faktörlerden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Pintrich (1999), motivasyonel inançların öz düzenlemeyi nasıl yordadığı konusunda çalışmışlardır. Deci, Koestner ve Ryan (1999), dışsal ödüllerin içsel motivasyon üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların meta analizini yapmışlardır. Rodriguez-Keyes, Schneider ve Keenan (2013), öğrenci katılımı ve motivasyonunu geliştirmede öğretmenlerin rolünü incelemişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerini tanımaları ve onlara isimleriyle hitap etmelerinin öğrenci motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, öğretmenin öğrenciyi tanınması, ilgi göstermesi, iletişimini arttırması, yardım etmesi ve cevap vermesi öğrenci öğrenmesini kolaylaştıracağı ve motivasyonu arttıracağını belirtmişlerdir.

Bireyin içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği tepkilere içsel motivasyon denir (Akbaba, 2006). İçsel motivasyonun kaynağı bireyin içinden gelen merak, ilgi, bilme, anlama, yeterli olma ve gelişme duygusu olabilir (Akbaba, 2006; Ergün, 2011). Bilişsel değerlendirme teorisine göre, içsel motivasyonun oluşması, otonomi ve yeterlik için gerekli olan fizyolojik ihtiyaçların sağlanmasına bağlıdır. İçsel motivasyon, bireyin istemli hareket yapısındaki spontan doyumlar aracılığıyla etkinlikleri sürdürmesini sağlar ve bireye enerji verir. Olumlu geribildirim (dönüt), tatmin ihtiyacına izin veren olaylar, içsel motivasyon üzerinde arttırıcı bir etkiye sahiptir. Somut ödüller ve dışsal ödüller içsel motivasyon üzerinde negatif bir etkiye sahiptir ve içsel motivasyonu azaltma riski vardır (Deci, Koestner ve Ryan, 1999).

Dışsal motivasyon bireyin dışından gelen etkileri içerir (Akbaba, 2006). Vallerand, Fortier ve Guay'a (1997) göre dışsal motivasyon, bireyin sonu gelecek bir aktiviteyle ilgilendiği zaman ortaya çıkar. Dışsal motivasyon içsel motivasyonun aksine ceza ve ödüllere dayanır. Birey, iyi bir makam kazanma veya liyakate dayalı yükselme, terfi etme gibi amaçlarla hareket eder. Başka bir deyişle, eylemin kendisi yerine eylemin kazandıracaklarıyla ilgilenir. Bireyin teşvik ediciler ve caydırıcılara göre hareket etmesine sebep olur (Hoy ve Miskel, 2010; Deci, Koestner ve Ryan, 1999). Sınıf ortamında dışsal motivasyon, bir görevin ya da etkinliğin tamamlanması için öğrenciyi öğretmen ya da başka biri tarafından sağlanan ödüllerle oluşturulur. Örneğin; bir öğrencinin yüksek not aldığı için öğretmeni tarafından övülerek pekiştirilmesi sonucu motive olması (Akbaba, 2006; Ergün, 2011). Ayrıca bireyin otonomi, yeterlik ve ilintilik duygularını destekleyen ortamlar bireylerin içsel motivasyonlarını sürdürmelerine ve dışsal motivasyonlarını daha fazla kontrol etmelerine yardım edebilir (Möbrand, Turnes ve Möbrand, 2013).

Ryan ve Deci (2000), dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, tanımlanmış düzenleme ve bütünleştirilmiş düzenleme olmak üzere dört çeşit dışsal motivasyonun olduğunu belirtmişlerdir. Dışsal düzenlemede davranışlar diğerlerinin zorlamasıyla oluşur ve cezadan kaçınmak veya ödül elde etmek için yapılır. Ayrıca kontrolün kaynağı bireyin dışındadır. Örneğin, ailelerinin zorlamasıyla okula giden öğrenciler dışsal düzenlemeyle motive olmuşlardır. İçe yansıtılmış düzenlemede davranışlar, bireyin özsaygısını geliştirmek ya da yapmayınca oluşacak olan suç ve kaygı duygusundan kaçınmak için yapılır. Ayrıca bu düzenlemede, birey etkinliğe katılmak için ikna veya dışsal baskıyı kısmen içselleştirmiştir. Örneğin, öğrenciler ödev yapmadıkları zaman kendilerini suçlu hissedecekleri için ödevlerini yaparlar. Tanımlanmış düzenlemeyle motive olduğunda ise birey tercih dışı davranışta bulunur, önemli bir davranış olarak değer verir ve birey dışsal güdüler tarafından oluşturulmuş aktiviteleri seçer. Buna örnek olarak, öğrenciler seçmiş oldukları kariyere ulaşmanın yollarından biri olduğu için okula giderler. Bütünleştirilmiş düzenleme sadece yetişkinlik çağında görülür ve birey, toplum tarafından uygun görülen davranışlara değer verir ve ihtiyaç duyar (Stover, Iglesia, Boubeta ve Liporace, 2013; Vallerand, Fortier ve Guay, 1997).

Bu çalışmada Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen Öğretme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Alanyazında, öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve öğretmenlerin iş motivasyonu gibi konularda pek çok ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama çalışmaları olmasına rağmen öğretmenlerin öğretme motivasyonu için geliştirilmiş ölçek sayısı oldukça sınırlıdır (Butler, 2007; Hein, Ries, Pires, Caune, Emeljanovas, Ekler ve Valantiniene, 2012; Retelsdorf, Butler, Streblow ve Schiefele, 2010; Roth, Assor, Kanat-Maymon ve Kaplan, 2007; Taylor, Ntoumanis ve

Standage, 2008). Geliştirilen ölçeklerin büyük çoğunluğunun yabancı dilde hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda, bu ölçeklerin ülkemizde özellikle yabancı dil branşı dışındaki öğretmenlere uygulanmasının zorluğu açıkça görülmektedir. Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasının temel amacı bu güçlüğü dayanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için Öğretme Motivasyonu Ölçeği Türkçeye çevrilmiş, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Türkçeye uyarlanmış haliyle bu ölçek, yabancı dil yeterliliğine bakılmaksızın her öğretmene ve öğretmen adayına uygulanabilecek düzeydedir.

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu

Öğretme motivasyonu ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemi ile çalışma grupları oluşturulmuştur. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri 210 (% 46.4 kız, % 53.6 erkek; \bar{X} = 16.9 yaşlar; S_s = 1.73) öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür.

Kline (1994), faktör analizinde güvenilir sonuçlar elde etmek için 200 kişilik örneklemin genellikle yeterli olacağını, faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda bu rakamın 100'e kadar indirilebileceğini, ancak büyük örneklemlerle çalışmanın daha uygun olacağını vurgulamaktadır. Bryman ve Cramer (2001) ise faktör analizi çalışmalarında araştırmaya dâhil edilmesi gereken katılımcı sayısı belirlenirken, ölçekteki madde sayısının beş ya da on ile çarpılmasıyla elde edilen değer ölçüt olarak alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bu ölçütlere göre araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Ölçek Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke (2011) tarafından öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonunu ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçek orijinal formunda 12 madde ve iki alt boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. İlk boyutun öz-değeri 3.79'dur ve varyansın % 31.56'sını açıklamaktadır. İkinci boyutun öz-değeri ise 2.77'dir ve varyansın 23.04'ünü açıklamaktadır. Yapılan güvenirlilik analizi sonuçlarına göre içsel motivasyon boyutunun güvenirliliği .86, dışsal motivasyon boyutunun güvenirliliği ise .76 olarak bulunmuştur. Geçerlik analizinde, öz-yeterlik ölçeği sonuçları ve içsel motivasyon alt ölçeği arasında olumlu ve pozitif bir ilişki ($r=.370$) olduğu, öz-yeterlik ve dışsal motivasyon sonuçları arasında ilişki ($r=-.006$) olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Ölçek Üstüner (2006) tarafından öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçek orijinal formunda 34 madde ve tek boyuttan oluşan likert tipi bir tutum ölçeğidir. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin olarak yapılan bileşenler analizi sonucunda 34 maddenin yer aldığı birinci faktörde faktör yükü değerlerinin .74 ile .41 arasında değiştiği ve faktörün toplam varyansın % 30'unu açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin toplam puanı ile her bir maddenin madde test korelasyon değerlerinin .74 ile .42 arasında değişkenlik gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt geçerliliği için öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ile arasındaki ilişkiye bakılmış ve ölçüt geçerliğinin .89 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin olarak iç tutarlık ve test tekrar test güvenirlilik analizi yapılmış ve iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha .93 ve test tekrar test korelasyon değeri .72 olarak bulunmuştur.

2.3. İşlem

Ölçeğin dil geçerliliğinin sağlanması için yapılan işlemlerden sonra son şekli verilen ölçek formu ile faktör analizi için uygulama yapılmış ve toplanan veriler üzerinden ölçeğin örtük yapısını belirlemek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin en az 1 (Shevlin ve Lewis, 1999), maddelerin yük değerinin en az .30 (Martin ve Newel, 2004; Schriesheim ve Eisenbach, 1995), maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca AFA'da (Açımlayıcı Faktör Analizi) Maksimum likelihood ve Direct Oblimin döndürme yöntemi kullanılmıştır.

AFA'dan elde edilen madde-faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile model uyumu test edilmiştir. DFA için çoklu uyum indeksleri kullanılmıştır. Uyum indekslerinde genelde olduğu gibi GFI, CFI, NFI, RFI, NNFI ve IFI için $>.90$ (Hu ve Bentler, 1999, Şimşek, 2007) ve RMSEA için $<.08$ ölçüt olarak alınmıştır (Cole, 1987, Şimşek, 2007, Büyüköztürk, 2007). Benzer ölçek geçerliliği için ise Öğretme Motivasyonu Ölçeği ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi için iç tutarlık, iki yarı güvenirlik ve test tekrar test işlemleri yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 20.00 ve LISREL 8.80 (Jöreskog ve Sorbom, 1996) programları kullanılmıştır.

2.4. Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları

2.4.1. Dil Geçerliliği

Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlamasını yapmak için ölçeğin geliştirme çalışmasını yapan araştırmacılardan biri olan Meryem Yılmaz Soylu ile iletişime geçilmiş ve araştırmacılardan gerekli izin alınmıştır. Yabancı dilden yapılan ölçek uyarlaması çalışmalarında ifadelerin uyarlama yapılacak dil ve kültüre uygun olması büyük önem arz etmektedir. Ölçeğin dil geçerliliğini sağlamak için uzman görüşleri esas alınmıştır. İngilizce formun Türkçeye çevrilmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada hem Türkçeye hem de İngilizceye hâkim iki çeviri uzmanı tarafından ölçeğin Türkçeye çevirisi birbirlerinden bağımsız olarak yapılmıştır. İkinci aşamada bu çeviriler araştırmacı ve bir Türkçe dil uzmanı tarafından karşılaştırılmış ve söz konusu maddeyi en iyi ifade ettiği düşünülen çeviriler benimsenmiştir. Son aşamada İngilizce alanından bir akademisyen tarafından ölçeğin tekrar İngilizceye çevirisi yapılmış ve başka bir dil uzmanı tarafından da söz konusu bu formlar karşılaştırılarak ölçeğin son şekline karar verilmiştir. Son şekli verilen ölçek formu üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

2.4.2. Yapı Geçerliliği

Faktör analizi, gözlemlenen çok sayıdaki değişken içerisinde gruplandırılmış temel değişkenler ya da faktörler tanımlayarak değişken sayısını azaltmak amacı ile yapılır. Tanımlanan her bir faktör, değişkenler arasındaki ilişkinin ölçülmesi sonucu aynı özelliği ölçen birbiri ile ilişkili değişken setinden oluşur. Diğer bir ifadeyle faktör analizi, bir konuda deneklerin verdiği cevaplara göre değişkenler arasındaki korelasyonun hesaplanarak, birbiri ile ilişkili olan ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin gruplandırılması sonucu faktör elde etme işlemidir (Ural ve Kılıç, 2005). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin örtük yapısını ortaya çıkarmak ve özgün formunda açıklanan yapıyı doğrulamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

2.4.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Çalışma grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri yapılmıştır. KMO .836 ve Barlett testi χ^2 değeri ise 1242,822 ($p < .001$) olarak bulunmuştur.

KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Ölçek maddelerinin faktör yükleri ve alt ölçeklerin açıkladığı varyanslar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri, Alt Ölçeklerin Açıkladığı Varyanslar ve Madde Analizleri*

Madde	Alt Ölçek Faktör Yükleri		Madde Toplam Korelasyonu
	1.Fak.	2.Fak.	
9	.77		.66
11	.77		.52
10	.76		.69
2	.66		.44
6	.55		.59
12	.31		.31
7		.86	.41
4		.85	.37
5		.67	.53
1		.63	.61
3		.50	.50
8		.47	.48
	% 38,36	% 14,04	
Toplam varyans: % 52.41			

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda öğretme motivasyonu ölçeğinin toplam varyansın % 52.41'ini açıklayan iki faktörlü bir örtük yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Bu faktörlerin birincisi 2, 6, 9, 10, 11 ve 12. maddelerden oluşan ve ölçekteki toplam varyansın % 38,36'sını açıklayan içsel motivasyon alt boyutudur. İkinci faktör ise 1, 3, 4, 5, 7 ve 8. maddelerden oluşan ve ölçekteki toplam varyansın % 14.04'ünü açıklayan dışsal motivasyon alt boyutudur.

Madde faktör yük değerlerinin ise içsel motivasyon alt boyutunda .31 ile .77 arasında dışsal motivasyon alt boyutunda ise .47 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir. Bu verilerden hareketle iki faktörlü bir yapıda madde faktör yüklerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçek geliştirme süreçlerinde madde faktör yük değerlerinin Tabachnick ve Fidell (2001) alt sınırım .32 olması gerektiğini belirtmektedirler. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıda madde faktör yüklerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006). Ölçeğin toplam açıklanan varyans değeri ise % 51,41 olarak bulunmuştur. Kline (1994) ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında açıklanan varyans oranının en az % 40 olması gerektiğini, Henson ve Roberts (2006) ise bu oranın en az % 52 ve üzerinde bir varyans değerinin sağlanması gerektiğini belirtmektedirler. Bu doğrultuda araştırma sürecinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen % 52,41 varyans değerinin ölçeğin faktör yapısına karar vermekte yeterli olduğu söylenebilir.

Öğretme motivasyonu ölçeğinin madde geçerliliğini incelemek için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Madde toplam korelasyon değerlerinin .31 ile .69 arasında sıralandığı görülmüştür. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edildiği ve ölçek toplamı ile uyumlu olduğu (Field, 2009; Büyüköztürk, 2007; Erkuş, 2012) göz önüne alındığında, ölçekte yer alan tüm maddelerin ölçek toplam puanı ile orta ya da yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve madde geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Öğretme motivasyonu ölçeğinin faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla faktörler arası korelasyona bakılmıştır. Alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayısının çoklu bağıntı (Multicollinearity) problemi açısından elde edilen korelasyon katsayısının .90 ve üzerinde bulunmaması önerilmektedir

(Pallant, 2001; Field, 2009, Akbulut, 2010). Öğretme motivasyonu ölçeğinin alt faktörleri arasındaki korelasyon değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

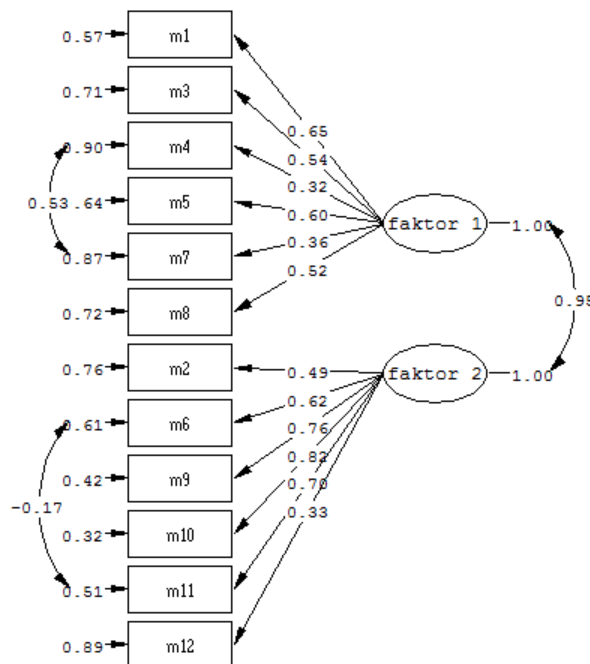
	Faktör a	Faktör b
1. Faktör a	1	.70**
2. Faktör b	.70**	1

**p< 0.01 (2-tailed). * p< 0.05 (2-tailed)

Öğretme motivasyonu ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde elde edilen veriler iki alt boyut arasında da anlamlı düzeyde ilişkiler olduğunu ve çoklu bağımlı probleminin bulunmadığını göstermektedir. Faktörler arasındaki korelasyon değerlerine ilişkin bulguların ölçeğin orijinal formu ile de uyumlu olduğu gözlenmiştir.

2.4.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin özgün formunun faktör yapısının Türk örnekleme doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek üzere birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Sümer’e (2000) göre DFA kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. Bir başka anlatımla DFA, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri için alt sınır 0.90 ve mükemmel uyum değeri için ise 0.95 olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2011; Bayram, 2010). RMSEA için ise 0.08 ve altı kabul edilebilir uyum ve 0.05 ve altı ise mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmiştir (Browne ve Cudeck, 1993; Byrne ve Campbell, 1999). Doğrulayıcı Faktör Analizinde Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçe formunun iki faktörlü modelinin uyum indeksleri incelenmiştir. Birinci Düzey DFA’ya ilişkin veriler Şekil 1’de görüldüğü gibidir.



Chi-Square=113.73, df=51, P-value=0.00000, RMSEA=0.064

Şekil 1. Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Birinci Düzey DFA Sonuçları

Şekil 1 incelendiğinde, 12 madde ve alt faktörden oluşan öğretme motivasyonu ölçeğinin uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir. ($X^2 = 113,73$, $sd=51$, $p=.00$, $X^2 /sd=2,23$). Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde 4 ile 7 maddeleri arasında ve 6 ile 11 maddeleri arasında modifikasyon önerileri doğrultusunda modifikasyon işlemi yapılmış ve modelin iyi uyum verdiği gözlenmiştir. Modifikasyon sonrası model uyum indeks değerleri ise RMSEA= .064, RMR= .010, NFI= .95, NNFI=.96, CFI= .97, IFI= .97, RFI= .93, AGFI= .90, GFI= .94 olarak bulunmuştur. Birinci düzey DFA analizinde oluşturulan bu yapısal modelin uyum indekslerinin tamamının iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Standart çözümlerden sonra faktörler ve maddeler arasındaki t değerlerine bakılmıştır. Jöreskog ve Sörbom (1996) t değerleri ile ilgili kırmızı ok bulunmamasının tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu analizde de t değerlerinde kırmızı ok bulunmaması tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir.

2.4.3. Ölçüt Bağımlı Geçerlik

Tablo 3. Öğretme Motivasyonu Ölçeği ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Arasındaki Korelasyonlar

	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon
1.İçsel Motivasyon	1	
2.Dışsal Motivasyon	.678**	1
3. Tutum Ölçeği	.530**	.596**

*p<.05, **p<.01

Öğretme motivasyonu ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliğini incelemek için tutum ölçeği ile arasındaki ilişkiye bakılmış ve içsel motivasyon alt boyutu ile tutum ölçeği arasında ($r=.530$, $p<.01$) ve dışsal motivasyon alt boyutu ile tutum ölçeği ile arasında ($r=.596$, $p<.01$) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretme motivasyonu ölçeğinin benzer ölçüt bağımlı geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

2.4.4. Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Tablo 4. Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin İç Tutarlık, İki Yarı Güvenirlik ve Test Tekrar Test Yöntemiyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	İç Tutarlık	İki Yarı Güvenirlik	Test Tekrar Test
Faktör 1	.70	.72	.71
Faktör 2	.76	.78	.70
Ölçek Toplamı	.84	.82	.92

Öğretme motivasyonu ölçeğinin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .84, Sperman Brown iki yarı güvenirlik katsayısı ise .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ise içsel motivasyon alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .70, iki yarı güvenirliği .72 olarak bulunmuştur. Dışsal motivasyon alt boyutunda iç tutarlık katsayısı .76 ve iki yarı güvenirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin test tekrar test güvenirlik katsayısı ise sırasıyla .84 ve .82'dir. Ölçek toplam puanına ilişkin test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur.

Ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir kabul edildiği (Landis ve Koch, 1977; Robinson, Shaver, ve Wrightsman, 1991; Fraenkel, Wallend ve Hyun, 2012; Nunnally ve Bernstein, 1994; Pallant, 2005; Tezbaşaran, 1997) göz önüne alındığında öğretme

motivasyonu ölçeğinin iç tutarlık, iki yarı ve test tekrar test güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

3. Tartışma ve Sonuç

Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması için yapılan bu çalışmada, öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve öğretme motivasyonu ölçeğinin toplam varyansın % 52,41'ini açıklayan iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin orijinal formunda varyans açıklama oranı % 54,59'dur. Kline (1994) ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında açıklanan varyans oranının en az % 40 olması gerektiğini, Henson ve Roberts (2006) ise bu oranın en az % 52 ve üzerinde bir varyans değerinin sağlanması gerektiğini belirtmektedirler. Bu doğrultuda araştırma sürecinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen % 62,51 varyans değerinin ölçeğin faktör yapısına karar vermek için yeterli olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen iki faktörlü yapının, doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 12 madde ve iki faktörden oluşan ölçeğin model uyumunun iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.

Öğretme motivasyonu ölçeği içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte alt boyutlara ek olarak ölçeğin geneline ilişkin toplam puanda hesaplanmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımına bakıldığında; 1, 3, 4, 5, 7 ve 8. maddeler dışsal motivasyon boyutunda, 2, 6, 9, 10, 11 ve 12. maddeler içsel motivasyon boyutunda yer almaktadır.

Madde analizi sonucunda ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının .31 ile .69 arasında değiştiği görülmüştür. Madde-toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği kabul edildiği (Büyüköztürk, 2007) göz önüne alındığında, ölçeğin madde toplam korelasyonları açısından yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen bu iki faktörlü yapının Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile model uyumu incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi uygulamalarında, gözlenen değişkenlerin birden fazla ve birbirinden bağımsız faktör altında toplandığı durumlarda bu faktörlerin daha geniş ve kapsayıcı bir faktör altında birleştirildiği ikinci düzey doğrulayıcı faktör modellerinin de test edilmesi gerekmektedir. Modelin esası, gözlenebilen değişkenlerin, birden fazla bağımsız boyut altında toplanması; daha sonra ise bu faktörlerin daha kapsayıcı bir model altında bir araya getirilmesi esasına dayanmaktadır (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2011; Seçer, 2013a). Öğretme motivasyonu ölçeğinin model uyumunu test etmek için yapılan birinci düzey DFA sonucunda ölçeğin model uyumunun iyi düzeyde olduğu ve doğrulayıcı faktör analizi ile iki faktörlü yapının onaylandığı bulunmuştur. DFA'ya ilişkin uyum indeksleri ise şu şekildedir. ($X^2= 113.73$, $sd=51$, $p=.00$, $X^2 /sd=2.23$, $RMSEA= .064$, $RMR= .010$, $NFI= .95$, $NNFI= .96$, $CFI= .97$, $IFI= .97$, $RFI= .93$, $AGFI= .90$, $GFI= .94$). Birinci düzey DFA sonuçlarına göre ölçeğin model uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçüt bağımlı geçerlik çalışmasında öğretme motivasyonu ölçeği ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, öğretme motivasyonu ölçeğinin benzer ölçüt bağımlı geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Öğretme motivasyonu ölçeğinin güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak iç tutarlık, iki yarı güvenilirlik ve test tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlık katsayısının .84 ve iki yarı güvenilirliğinin .82 olduğu bulunmuştur. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise, içsel motivasyon alt boyutunda iç tutarlık kat sayısı, .70, iki yarı güvenilirlik katsayısının .72, dışsal motivasyon boyutunda iç tutarlık katsayısının .76, iki yarı güvenilirliğinin .78, olduğu bulunmuştur. Ayrıca iki hafta arayla yapılan test tekrar test güvenilirlik katsayılarının ise sırasıyla .71, .70 olduğu bulunmuştur.

Test tekrar test güvenirliliğine ilişkin elde edilen veriler ölçeğin zamana karşı güvenirlilik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenirlilik düzeyinin .70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) dikkate alınrsa, ölçeğin iç tutarlık katsayısı ve elde edilen test puanları arasındaki tutarlığı gösteren Sperman-Brown güvenirlilik katsayısının ölçme aracının güvenilir olduğunu söylememize olanak verecek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında Türk kültürüne uyarlaması yapılan öğretme motivasyonu ölçeği öğretmen adaylarının eğitim-öğretim süreçlerinden kaynaklanan motivasyon sorunları ve bunlarla ilişkili faktörlerin belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bu araştırmadan elde edilen bulguların Erzurum'da oluşturulan çalışma grubundan elde edilmiş olan veriler ile sınırlı olmasından dolayı öğretme motivasyonu ölçeğinin tüm Türkiye de standart normlarının belirlenebilmesi için güvenirlilik ve geçerlik çalışmasının yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbulut, Y. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akioka, E. & Gilmore, L. (2013). An intervention to improve motivation for homework. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 34-48.
- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 484-501.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. A. Bollen & J. S. Long (Eds), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). London: Sage Publications.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. London: Routledge.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Byrne, B., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555-574.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.

- Emir, S. ve Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 63-79.
- Ergün, M. (2008). Sınıfta motivasyon. Yayımlandığı Kitap E. Karip (Editör), *Sınıf Yönetimi* (132-147). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Press
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Gadzella, B. M. (2001). Confirmatory factor analysis and internal consistency of the student-life stress inventory. *Journal of Instructional Psychology*, 28, 84-94.
- Güneş, K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerileri ile ilgili algı ve beklentileri (İstanbul İli Avrupa Yakası Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Harvey, P., Sinclair, C., & Dowson, M. (2005). Teacher motivations for postgraduate study: Development of a psychometric scale for Christian Higher Education. *Christian Higher Education*, 4, 241-264.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123-130.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (Çev. Edt. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 55-65.
- Jöreskog, K. G., & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8.54 reference guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kapıkıran, Ş. (2012). Ergenlerde olumsuz otomatik düşünceler ve içsel güdülenme arasındaki ilişkinin aracı ve farklılaştırıcısı olarak başarı yönelimi ve kendini engelleme davranışlarının sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 695-711.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Küçük, E. (2010). Yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine etkisi: Bir path analizi çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 417-437.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.

- Kauffman, D. F., Yılmaz-Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.
- Kline, R. B. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Martin, A. J. (2013). Improving the achievement, motivation, and engagement of students with ADHD: The role of personal best goals and other growth-based approaches. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 143-155.
- Martin, C. R., & Newell, R. J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 3, 327-336.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulaması*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mobrand, K. A., Turns, J., & Mobrand, L. M. (2013, July). *Revealing and enhancing engineering undergraduate students' motivation for the communication of professional practice through creation of communication preparedness portfolios in a studio setting*. In Professional Communication Conference (IPCC), 2013 IEEE International (pp.1-10). IEEE.
- Mucherah, W., & Herendeen, A. (2013). Motivation for reading and upper primary school students' academic achievement in reading in Kenya. *Reading Psychology*, 34(6), 569-593.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z. ve Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Randler, C., Hummel, E., & Wüst-Ackermann, P. (2012). The influence of perceived disgust on students' motivation and achievement. *International Journal of Science Education*, 35(17), 2839-2856.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching and burnout. *Learning and Instruction*, 20, 30-46.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev. Ed. İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Criteria for scale selection and evaluation in measure of personality and social psychological attitudes*. San Diego: California Academic Press.

- Rodriguez-Keyes, E., Schneider, D. A., & Keenan, E. K. (2013). Being known in undergraduate social work education: The role of instructors in fostering student engagement and motivation. *Social Work Education: The International Journal*, 32(6), 785-799.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 4, 761-774.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sabancı, A. (1994). *Eğitim yönetiminde çift yönlü iletişim yönetilenleri motivasyon ve iş doyumunu bakımından nasıl etkilemektedir*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Schriesheim, C. A., & Eisenbach, R. J. (1995). An exploratory and confirmatory factor analytic investigation of item wording effects on obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 6, 1177-1193.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi; Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shevlin, M. E., & Lewis, C. A. (1999). The revised social anxiety scale: Exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Social Psychology*, 2, 250-252
- Stover, J. B., Iglesia, G., Boubeta, A. R., & Liporace, M. F. (2012). Academic motivation scale: Adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Süral-Özer, P. ve Topaloğlu, T. (2012). Motivasyonda kapsam kuramları. Yayımlandığı Kitap C. Serinkan (Editör), *Liderlik ve Motivasyon* (83-102). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş; Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uzun, D. (2012). Motivasyonda yeni yaklaşımlar. Yayımlandığı Kitap C. Serinkan (Editör), *Liderlik ve Motivasyon* (133-147). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Yu, B. (2013). Asian international students at an Australian University: Mapping the paths between integrative motivation, competence in 12 communication, cross-cultural adaptation and persistence with structural equation modelling. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(7), 727-742.