

Güvenç, H.. (2015). Öğretmen güdüsel desteği ölçeği geliştirme ve uyarlama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 129-145.

Geliş Tarihi: 30/10/2014

Kabul Tarihi: 11/02/2015

ÖĞRETMEN GÜDÜSEL DESTEĞİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME VE UYARLAMA ÇALIŞMASI

Hülya GÜVENÇ*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin öğretmenlerinin güdüsel desteğine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla kullanılacak bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla biri ölçek geliştirme biri uyarlama olmak üzere iki ayrı çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmalara toplam 418 lise öğrencisi ve 215 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Analizler sırasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuş, madde ayırt edicilikleri hesaplanmış, Cronbach Alpha güvenilirlik sayısı hesaplanmıştır. Çalışmalar sonunda kişisel ilişki desteği, özerklik desteği ve yetkinlik desteği alt boyutlarından oluşan ölçeğin 24 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç boyutlu modelin hem lise hem de ortaokul öğrencileri için uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı lise öğrencileri için .94 ortaokul öğrencileri için .92 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretmen desteği, kişisel ilişki, yetkinlik, özerklik, güdü.

DEVELOPMENT AND ADAPTATION STUDY OF TEACHERS' MOTIVATIONAL SUPPORT SCALE

ABSTRACT

The purpose of the study is to develop a scale in order to determine the students' perceptions on their teachers' motivational support. For this purpose two pilot studies, one of which is to develop and the other is to adapt, were realized. 418 high school and 215 middle school students participated in the validity and reliability studies. Exploratory and confirmatory factor analysis was used. Item discriminations were tested and determined, the reliability of scale Cronbach Alpha internal consistency coefficient were calculated. In the end the scale composed of 24 items and four factors that are named as competence support, autonomy support and relatedness support is identified. Cronbach internal consistency coefficient of the whole scale was found to be .94 for high school and for .92 middle school.

Keywords : Teacher support, competence, autonomy, relatedness, motivation

* Doç. Dr., Yeditepe Üniversitesi, guvenchulya@gmail.com

1. GİRİŞ

Öğrenme- öğretme sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımlar ve artan teknolojik destek öğretmenin sınıf içi fonksiyonunu azaltmamış tersine profesyonel rolünün önemine dikkat çekmiştir. Öğretimsel etkinlikleri tasarlayan ve uygulayan öğretmen, öğrencinin güdüsünü önemli düzeyde etkilemekte, öğrenci güdüsünü etkilemek için yapabilecekleri davranışçı kuramın ödül ceza bağlamının ötesinde yeniden tanımlanmaktadır.

Güdü son derece karmaşık bir kavramdır. Kısaca, bireyi bir amaca ulaştırmak için davranmaya iten, eyleme geçiren, bireyin davranışlarını güçlendiren, etkinleştiren, yönelten bir iç güç (Başaran, 1982) olarak tanımlanmaktadır. Ancak farklı güdü kuramları tarafından ortaya atılmış, yüklemeler, öz yeterlik, benlik kavramı, başarı güdüsü gibi farklı güdüsel kavramlar olduğu bilinmektedir. Her bir güdü kavramı güdünün kaynaklarıyla ilgili farklı açıklamalar getirmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda öğretmenin öğrenciyi güdülemesi yönünde farklı öneriler geliştirilmektedir. Örneğin bazıları öğrencinin başarılı öğrenme deneyimlerinin önemine, bazıları ise öğrencinin başarı ya da başarısızlığı nasıl açıkladığına dikkat çekmektedir. Başarılı öğrenme deneyimi için oluşturulan etkinliklerin, başarısızlık riskini azaltacak şekilde kurgulanması ise öğrenci tarafından öğretmenin olumsuz beklentisi olarak algılanabilmekte ve kendisi ile ilgili algılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bir başarı-başarısızlık durumunda bunun çabayla ilişkilendirilmesini engelleyecek pek çok unsur bir araya gelebilmekte, öğretmen kuramların getirdiği açıklamaları bilse bile bunları nasıl kullanacağına karar vermekte güçlük yaşamaktadır. Bu nedenle son dönemde güdü kuramları arasında özbelirleme kuramı bir adım öne çıkmaktadır. Çünkü öğretmene, öğrenciyi güdülenme yönünde getirdiği öneriler diğerlerine göre daha somuttur.

Özbelirleme kuramı temelde güdünün niceliğinden çok niteliğine odaklanan, bunu da kaynaklarıyla açıklayan bir gereksinim kuramıdır (Deci ve Ryan, 2002). İnsan güdülenmişliğini içsel ve dışsal güdü bağlamında inceleyen Ryan ve Deci'ye göre (2000) aynı eylemi gerçekleştiren bireylerin, onları harekete geçiren güdülerinin altında farklı nedenler, hedefler olabilir. Deci ve Ryan (1987), insanların özerklik, yeterlik ve kişisel ilişki olmak üzere üç temel gereksinimi olduğunu belirtmektedir. Özbelirleme kuramında, insan davranışlarının temelini psikolojik gereksinimleri karşılama çabası olduğu düşüncesinden hareketle bireyin bu gereksinimleri karşılandığı oranda içsel güdüleneceğini öne sürülmektedir. Bir başka ifade ile bir insanın, belli bir bağlamdaki özerklik, yetkinlik ve kişisel ilişki gereksinimleri ne denli karşılanırsa o insan, söz konusu bağlamdaki işlere katılma konusunda o denli içsel güdü olur.

Okul bağlamında ele alındığında, yetkinlik öğrencilerin okuldaki görevlerini, kendilerinden neler beklendiğini anlama gereksinimidir. Kişisel ilişki gereksinimi ise öğrencinin aidiyet, kişisel destek ve okuldaki ilişkilerinde güvenlik gereksinimini ifade eder. Özerklik gereksinimi ise öğrencilerin okuldaki etkinliklerin başlatılması, sürdürülmesi ve yeniden yönlendirilmesi hakkında karar verme alanına gereksinimi olarak tanımlanabilir (Stefanou, Perencevich, Dicintio ve Turner, 2004). Sınıfta öğrencinin psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasında en önemli rol şüphesiz öğretmendir.

Bu doğrultuda sınıfta öğrenci güdüsünü ve ödül yapısını belirleyen, öğrenme etkinliklerini düzenleyen öğretmen, sadece model olarak, rehberlik yaparak ya da beklentilerinin etkisi ile değil (Good ve Brophy, 1987) öğrencilerin özerklik yetkinlik ve

kişisel ilişki gereksinimlerinin karşılanmasındaki rolüyle de öğrenci güdüsü üzerinde önemli rol oynar. Öğretmen davranışlarıyla öğrenci güdüsü arasındaki ilişkiyi inceleyen sayısız araştırma olmakla birlikte son dönemde öğretmenin öğrencilerin gereksinimlerini öz belirleme kuramı çerçevesinde karşılamasının etkilerini inceleyen araştırmalar dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda aşağıda, öğretmenin özerklik, yetkinlik ve kişisel ilişki desteğini nasıl sağladığı ve etkilerini ortaya koyan araştırmalar irdelenmiştir.

Öğretmen Kişisel İlişki Desteği: İnsan doğuştan başkalarıyla ilişki kurma, bağlı olma, kabul görme, aidiyet ilişkilerde güven gereksinimi duyar. Özellikle, bir güçlkle karşılaşıldığında, öğretmeniyle kişisel ilişkilerin olumlu olması ,öğrencinin esnek, dirençli ve yapıcı eylemlerde bulunmasında önemli bir güdüsel kaynak olarak görülmektedir (Furrer ve Skinner, 2003). Öğrencinin öğretmeniyle ilişkileri özellikle duyusal kendini vermeyi etkilemektedir. Öğretmenleri tarafından kabul gördüklerini, değerli olduklarını düşünen öğrenciler sınıfta kendilerini rahat ve mutlu hissetmekte, sınıf içi etkinliklere katılmaktan mutluluk duymaktadır. Öte yandan öğretmenler tarafından önemsenmediklerini görmezden geldiklerini düşünen öğrenciler öğrenme etkinlikleri sırasında kendilerini mutsuz, kızgın ve sıkılmış hissetmektedir (Furrer ve Skinner, 2003). Yapılan araştırmalar öğretmen öğrenci ilişkilerini kalitesinin, başarı, çaba, kendini verme hedef yönelimi, özyeterlik algısı gibi öğrenci özellikleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Lynch ve Cicchetti, 1997; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Ryan, Stiller ve Lynch 1994).

Öğretmen Yetkinlik Desteği: Öğrencilerin yetkinlik gereksinimi hedeflere ulaşmak için gerekli olan bilgiye sahip olduğu ölçüde karşılanabilmektedir. Bu nedenle öğrencinin kendini yetkin hissetmesi de büyük ölçüde öğretmen tarafından oluşturulan yapıya bağlıdır. Öğrencilerden ne beklendiği açıkça ortaya konulduğu ve bu beklentilerin tutarlı bir şekilde sürdürüldüğü sınıflar, öğrencilerin kendi yetkin hissetmesini sağlamaktadır. Öğrenciler öğretimsel işleri nasıl tamamlayacaklarını, hedeflere nasıl ulaşacaklarını kısaca sınıfta kendilerinden ne beklendiğini bildiğinde davranışlarını ona göre düzenleyebilmektedirler (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens ve Dochy, 2009). Öğretmenin sınıf yapısını, öğrencilerin yetkinlik algılarını destekleyecek şekilde düzenlediği sınıflarda etkin katılım yüksek olmakta, (Tucker, Zayco, Herman, Reinke, Trujillo, Carraway, Wallack ve Ivery, 2002), öğrenciler öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar (Sierens, vd., 2009).

Öğretmen Özerklik Desteği: Özerklik insanın kendi davranışlarını belirleme özgürlüğü olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin özerkliğini destekleyen öğretmenler öğrencilere öğretimsel işler, materyal ve kiminle çalışacakları gibi konularda pek çok seçenek sunmakta, dışsal kontrol araçlarını ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Özerklik destekleyen öğretmenler öğrencilerin kendi bakış açılarını sınıfa yansıtmaları konusunda onları desteklemekte, kontrolcü bir dil kullanmaktan kaçınmaktadır. Yapılan araştırmalar öğrenci güdüsü ile öğretmen özerklik desteği arasında yüksek ilişki olduğunu, öğretmen özerklik desteğinin öğrenme merakını artırdığını, öz düzenlemeli öğrenmeyi artırdığını, not kaygısını azalttığını, zaman yönetiminde ve konsantrasyonda iyileşme ortaya koymuştur (Assor, Kaplan ve Roth, 2002; Benita, Roth ve Deci, 2014; Black ve Deci, 2000; Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan 1981; Sierens, vd., 2009; Vansteenkiste, Zhou, Lens ve Soenens, 2005).

Özetlemek gerekirse öğrencinin güdülenmesinde önemli rolü olan öğretmen, öğrencinin güdüsünün temeli olan kişisel ilişki, yetkinlik ve özerklik gereksinimlerinin

karşılanmasına destek olmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerine bu üç boyutta verdikleri desteğe kısaca öğretmen güdusel desteği ismi verilebilir. Alanyazın doğrultusunda öğretmenin öğrenciye sağladığı güdusel desteğin öğrenci güdüsü ve katılımı üzerindeki etkilerinin incelenmesinin önem taşıdığı söylenebilir. Şüphesiz öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için gösterdikleri çabanın öğrenci tarafından nasıl algılandığı öğrenci güdüsü ve davranışlarını belirleyen temel unsurdur. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilere sağladığı güdusel desteği özerklik, yetkinlik ve kişisel ilişki bağlamında inceleyen bir ölçeğe gereksinim olduğu düşünülmüştür. Bu düşünce ile lise öğrencilerinin öğretmenlerinin güdusel desteğine ilişkin algılarını belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böyle bir ölçeğin öğretmen özelliklerini ve etkiliğini inceleyen çalışmalarda, öğrenci güdüsü başta olmak üzere diğer öğrenme ürünlerine etkisini inceleyen çalışmalarda kullanılabilmesi ve böylece alanyazına önemli katkı yapacağı düşünülmüştür. Lise düzeyinde yapılan çalışmalar sonucu elde edilen ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin öğretmen güdusel desteğini ölçmekte de kullanılabilmesi, bunun uygunluğu belirlenirse ölçeğin alanyazına katkısının artacağı umulmuştur. Böylece lise öğrencileri için yapılan geliştirme çalışması sonrası, ölçeğin ortaokul öğrencilerine uyarlanmasına karar verilmiştir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı lise ve ortaokul öğrencileri için Öğretmen Güdusel Desteği ölçeğinin geliştirilmesidir. Bu amaçla iki ayrı çalışma yapılmıştır. Birinci çalışmada lise öğrencileri için Öğretmen Güdusel Desteği ölçeğinin geliştirilmiş, ikinci çalışmada ise geliştirilen ölçeğin ortaokul öğrencilerine uyarlanması yapılmıştır.

2.1 Çalışma I: Öğretmen Güdusel Desteği Ölçeğinin Geliştirilmesi

Öğretmen Güdusel Desteği ölçeği lise öğrencilerinin öğretmenlerinin güdusel olarak destekleme durumlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

2.1.1. Katılımcılar

Öğretmen Güdusel Desteği ölçeğinin geliştirilmesi ve lise öğrencileri için geçerlik güvenilirlik çalışması iki çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışma grubuna 2011-2012 öğretim yılında Çanakkale merkez ilçede dört farklı okula devam eden 129'u kız, 95'i erkek olmak üzere toplam 224 lise öğrencisi alınmıştır. Bu öğrencilerin %21'i (n=48) dokuzuncu sınıfa, %32'si (n=71) onuncu sınıfa, %28'i (n=63) on birinci sınıfa %19'u (n=42) on ikinci sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin yaşlarının 14 ile 19 arasında değiştiği yaş ortalamasının 16 olduğu saptanmıştır. Birinci çalışma grubundan elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin uygulandığı ikinci çalışma grubuna ise aynı öğretim yılında aynı liselerin farklı şubelerinde öğrenim gören 105'i kız, 89'u erkek olmak üzere toplam 194 lise öğrencisi katılmıştır.

2.1.2. Öğretmen güdusel desteği ölçeğinin geliştirilmesi

Öğretmen Güdusel Desteği ölçeğinin taslağının oluşturulurken bu konuda yapılmış çalışmalar ve ölçekler incelenmiştir. Ölçeğin taslak formu, öğretmenlerin özerklik, yeterlik ve ilişki desteğini belirlemeyi amaçlayan farklı ölçeklerden derlenen 51 ölçek maddesinden oluşmuştur (Alfi, Assor ve Katz, 2004; Assor vd., 2002; Belmont, Skinner,

Wellborn ve Connell, 1988, Reddy, Rhodes ve Mulhall, 2003; Reeve ve Jang, 2006; Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004; Skinner ve Belmont, 1993). Hazırlanan taslak formla ilgili üç uzmanın görüşlerine başvurulmuş, onların görüşleri doğrultusunda bazı maddeler düzenlenmiştir. Ölçek “kesinlikle doğru değil”, “çoğunlukla doğru değil”, “çoğunlukla doğru” ve “kesinlikle doğru” olmak üzere dörtlü likert tipi bir ölçektir.

2.1.3. Veri analizi

Öğretmen Güdüsel Desteği ölçeğinin yapı geçerliğini saptamak amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizine başvurulmuştur. İlk olarak verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett's Sphericity test ile belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi, faktörlerin bağımsız olmaması nedeniyle direct oblimin tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek faktörlerinin belirlenmesinde özdeğeri 1'den büyük faktörlerin dikkate alınmıştır. Yapı geçerliliği sonuçları ölçek alt boyutları arasındaki korelasyonun hesaplanmasıyla desteklenmiştir. Madde analizi için madde ölçek korelasyonlarının hesaplanmasının yanı sıra, ayırt ediciliğinin saptanması için alt ve üst %27'lik grupta yer alan katılımcıların ortalamaları bağımsız *t* testle karşılaştırılmıştır. Güvenirliğin belirlenmesi için ise Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Daha sonra ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılarak Doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Açımlayıcı faktör, güvenirlik katsayısı ve *t* test hesaplamaları SPSS 17 programı, doğrulayıcı faktör analizi ise Lisrel 8.51 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Faktör analizlerinde Maksimum Olabilirlik yaklaşımı kullanılmıştır.

2.2. Çalışma II: Öğretmen Güdüsel Desteği Ölçeğinin Ortaokul Öğrencileri Uyarlama Çalışması

Geliştirilen Öğretmen Güdüsel Desteği ölçeğinin özellikleri ve ortaokul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilebilecek araştırmalara olan gereksinim, ölçeğin ortaokul öğrencilerinde kullanımının uygunluğunun belirlenmesi için yeni bir çalışma yapılmasını gerektirmiştir.

2.2.1. Katılımcılar

Ölçeğin uyarlama çalışmasına 2013-2014 öğretim yılında Çanakkale merkez ilçede 4 farklı okula devam eden 188'i kız, 173'ü erkek olmak üzere toplam 215 ortaokul öğrencisi alınmıştır. Bu öğrencilerin % 31.6'sı (n=68) beşinci sınıfa, %20.9'u (n= 45) altıncı sınıfa, % 24.2'si (n=52) yedinci sınıfa %23.3'ü (n= 50) sekizinci sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin yaşlarının 11 ile 15 arasında değiştiği yaş ortalamasının 12.8 olduğu saptanmıştır.

2.2.2. Öğretmen güdüsel desteği ölçeğinin uyarlanması

Lise öğrencileri için geliştirilen ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin öğretmen güdüsel desteği algılarını belirlemek amacıyla kullanımının uygun olup olmadığını belirlemek için, öncelikle iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Sonra ölçek beşinci sınıfa devam eden 7 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış, öğrencilerin anlayamadıkları ifadeleri sormaları istenmiştir. Yapılan görüşme ve gözlemler sonucu ölçeğin ortaokul öğrencilerine uygulanabileceği sonucuna varılmıştır.

2.2.3. Veri analizi

Öğretmen GÜdüsel Desteği ölçeği için önerilen üç faktörlü yapının uygunluğunu belirlemek için doğrulamayı faktör analizine başvurulmuştur. Güvenirliğin belirlenmesi için ise Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı hesaplamaları SPSS 17 programı, doğrulamayı faktör analizi ise Lisrel 8.51 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Faktör analizinde Maksimum Olabilirlik yaklaşımları kullanılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Ölçeğin lise düzeyi öğrencilerle gerçekleştirilen geliştirme ve ortaokul düzeyi öğrencilerle gerçekleştirilen uyarlama çalışmalarından elde edilen bulgular aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

3.1. Çalışma I

Öğretmen GÜdüsel Desteği ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla faktör analizine başvurulmuştur. Faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, Bartlett's Sphericity test uygulanmıştır. KMO katsayısı .936 olarak hesaplanmış, Bartlett's Sphericity değerinin de ($\chi^2= 2687.19$, $p<.001$) anlamlı olduğu, verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir.

3.1.1. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları

Faktör analizi sonucu faktör yükü .50'nin altında yer alan 27 madde ölçekten çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Kaiser özdeğeri 1'den büyük faktörlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (Şencan, 2005). Kaiser özdeğerleri 1'den yüksek faktörlerin incelenmesi, bu faktörlerin açıkladıkları toplam varyans ve faktörlerin özdeğerlerine dayalı çizgi grafik incelenerek faktör sayısına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Bu doğrultuda analiz sonucunda maddelerin özdeğeri 1'den büyük üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktörlerden birincisinin özdeğeri 9.89, ikincisinin özdeğeri 2.01, üçüncüsünün özdeğeri 1.26 olup, üç faktör birlikte toplam varyansın %54.83'ünü açıklamaktadır. Döndürme sonrası maddelerin faktör yükleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1.*Faktör Analizi Sonuçları, Madde Ölçek Korelasyonları ve t Test Sonuçları*

Madde	Deneme Formu Madde				Madde -Ölçek r	t
		1. F	2. F	3.F		
13	5	.71	.23	.10	.68	9.98*
14	9	.70	.27	.09	.74	10.91*
15	10	.67	.09	.02	.60	8.77*
16	17	.66	.14	.23	.63	9.37*
17	28	.65	.17	.33	.66	9.40*
18	29	.64	.43	.13	.69	11.08*
19	30	.62	.29	.22	.55	10.83*
20	32	.59	.09	.00	.58	9.66*
21	46	.59	.28	.32	.67	14.98*
22	22	.58	.29	.24	.52	11.46*
23	51	.58	.33	.13	.56	13.32*
24	13	.58	.38	.23	.65	8.51*
7	26	.16	.80	.15	.43	8.65*
8	42	.23	.71	.11	.49	10.07*
9	43	.16	.64	.39	.55	11.53*
10	34	.19	.62	.33	.64	12.52*
11	36	.22	.60	.44	.63	9.66*
12	35	.14	.48	.22	.66	10.40*
1	3	.07	.15	.81	.69	13.37*
2	50	.12	.16	.78	.61	12.21*
3	1	.05	.07	.75	.54	10.72*
4	7	.23	.29	.65	.39	7.56*
5	21	.00	.17	.55	.49	6.76*
6	23	.27	.35	.45	.47	7.48*
Eigen Değeri		9.89	2.02	1.13		
% of Varyansı		41.20	8.39	5.24		

*p<.05

Tablo 1’de görüldüğü gibi ölçeğin birinci faktörü 12 diğer iki faktörü ise 6 şar maddeden oluşmakta birinci faktör yetkinlik desteğini ikinci faktör özerklik desteğini üçüncü faktör kişisel ilişki desteğini ölçmektedir. Maddelerin faktör yükleri .45 ile .81 arasında değişmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi madde ölçek korelasyonları .74 ile .39 arasında değişmektedir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu .30’dan yüksek maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği düşünüldüğünde, maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007). Madde ayırt ediciliğiyle ilgili daha fazla kanıt toplamak amacıyla alt ve üst % 27’lik gruplardaki katılımcıların maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen puanlar, ilişkisiz t testi ile karşılaştırılmış, hesaplanan t değerleri Tablo 1’de sunulmuştur. Grupların puanlarında, üst grup lehine gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda bu maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 2.

Öğretmen Güdüleme Biçemi Ölçeğinin Alt Boyutları ve Bölümleri Arasındaki Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt boyutlar	Yetkinlik Desteği	Özerklik Desteği	Kişisel İlişki Desteği	Cronbach Alpha α
Yetkinlik Desteği				.87
Özerklik Desteği	.81*			.85
Kişisel İlişki D.	.79*	.73*		.80
Öğrt. Güdusel D.	.84*	.85*	.79*	.94

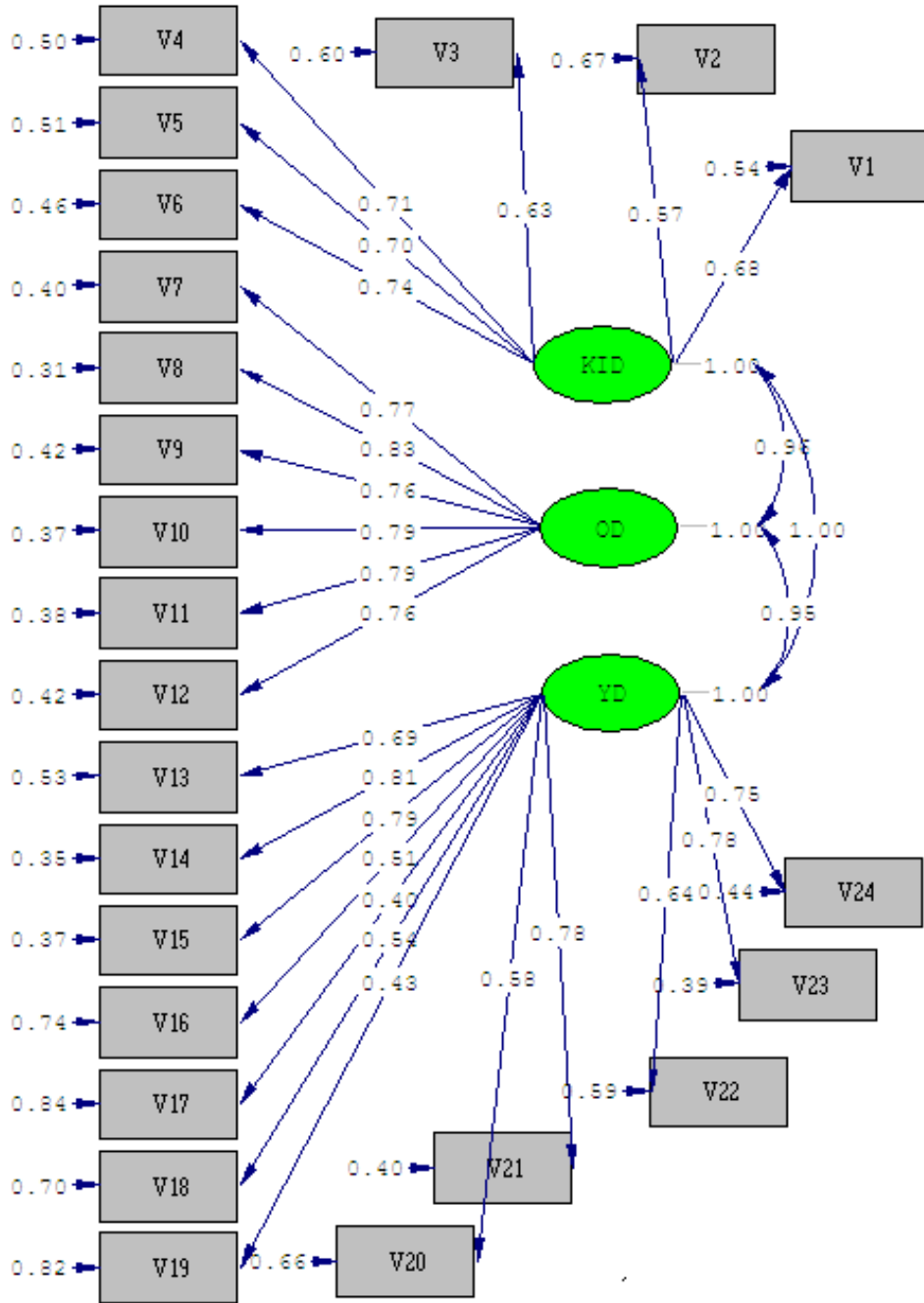
* $p < .01$;

Öğretmen güdusel desteği ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde ise faktörler arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Alt boyutlar arası korelasyon katsayıları .81 ile .79 arasında değişmektedir. Ölçek alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısının .60'dan daha yukarı olduğu durumlarda boyutların bağımlı olduğundan ve hepsinin birlikte tek bir kavramsal yapıyı ölçtüğünü belirtilmektedir (Şencan, 2005: 778). Bu doğrultuda ölçek alt boyutlarının aynı kavramsal yapıları ölçtüğü ve bağımsız olarak kullanılamayacağı söylenebilir.

Tablo 2 de görüldüğü gibi birinci uygulama grubundan elde edilen verilere göre hesaplanan Cronbacha alpha katsayılarına göre ölçeğin güvenilirlik katsayıları birinci alt boyutta .87, ikinci faktörde .85 üçüncü faktörde .80 olarak belirlenmiştir. Ölçeğinin tamamının Cronbacha alpha katsayısı ise .94'tür. Bu doğrultuda ölçeğin güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu söylenebilir.

3.1.2. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek üzere yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen üç boyutlu yapının doğruluğunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki Kare ($\chi^2=385.07$), serbestlik derecesi ($df=249$, $p=0.00$) oranının $\chi^2/df=1.55$; RMSEA= 0,071; SRMR= .062, AGFI= .87; CFI=.93; GFI=.91; NNFI=.92 olduğu görülmüştür. Ki kare serbestlik derecesi oranında 3 den düşük, RMSEA'nın 0.05 ile .0.08 arasında olması SRMR'nin .10 dan küçük olması GFI ve CFI değerlerinin .90 dan büyük olması, AGFI değerinin .85 den büyük olması, NNFI değerinin .90 dan büyük olması kabul edilebilir uyum iyiliğini göstermektedir (Şimşek, 2007; Yılmaz ve Çelik, 2009). Bu doğrultuda öğretmen güdusel desteği ölçeğiyle ilgili üç boyutlu yapının uygun olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan standardize edilmiş madde faktör katsayıları Şekil 1' de sunulmuştur. Görüldüğü gibi madde-faktör doğrudan ilişki katsayıları .40 ile .83 arasında maddelerin hata varyansları .31 ile .84 arasında değişmektedir. Gözlenen madde ölçek ilişkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

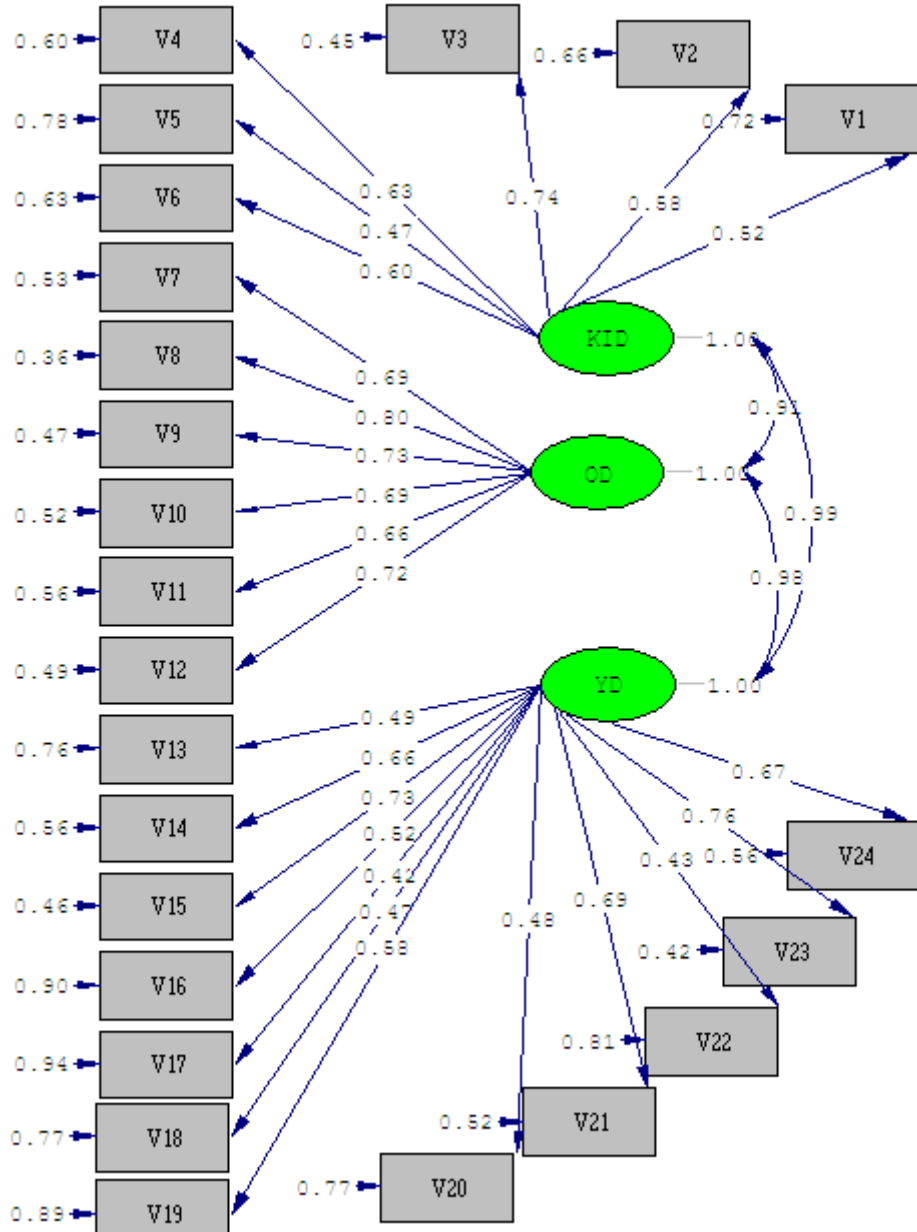


Şekil 1. Öğretmen Güdülleme Biçemi Ölçeğinin Lise Öğrencileri için Path Diyagramı

Ölçeğin güvenirlik çalışması ikinci uygulama grubu için tekrarlanmış, Cronbacha alpha katsayıları kişisel ilişki desteği alt boyutu için .84 özerklik desteği alt boyut için .91, yetkinlik desteği alt boyutu için .89 tamamı için .94 olarak hesaplanmıştır.

3.2.Çalışma II

Öğretmen güdüsel desteği ölçeği için önerilen üç faktörlü yapının ortaokul öğrencilerine için uygunluğunu belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki Kare ($\chi^2= 537.09$), serbestlik derecesi (df= 249, p=0.00) oranının $\chi^2/df=2.16$; RMSEA= 0,079; SRMR= .053, AGFI= .88; CFI=.90; GFI=.91; NNFI=.92 olduğu görülmüştür. Ki kare serbestlik derecesi oranında 3 den düşük, RMSEA' nın 0.05 ile .0.08 arasında olması SRMR'nin .10 dan küçük olması GFI ve CFI değerlerinin .90 dan büyük olması, AGFI değerinin .85 den büyük olması, NNFI değerinin .90 dan büyük olması kabul edilebilir uyum iyiliğini göstermektedir (Şimşek, 2007; Yılmaz ve Çelik, 2009) Bu doğrultuda öğretmen güdüsel destek ölçeği için önerilen ölçeğiyle ilgili 3 boyutlu yapının uygun olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan standardize edilmiş madde faktör katsayıları Şekil 1' de sunulmuştur. Görüldüğü gibi madde-faktör doğrudan ilişki katsayıları .42 ile .80 arasında maddelerin hata varyansları .36 ile .94 arasında değişmektedir. Gözlenen madde ölçek ilişkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.



Chi-Square=585.13, df=249, P-value=0.00000, RMSEA=0.079

KID: Kişisel ilişki desteği, OD: Özerklik desteği YD: Yetkinlik desteği

Şekil 2. Öğretmen Güdülme Biçemi Ölçeğinin Ortaokul Öğrencileri için Path Diyagramı

Ölçeğin ortaokul öğrencilerinde güvenilir olup olmadığını belirlemek amacıyla Cronbacha alpha katsayıları hesaplanmış, yeterli desteği .81; özerklik desteği .87 kişisel ilişki desteği .77 ve Ölçeğin tamamının Cronbacha alpha katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğrencilerin öğretmenlerinin güdüsel desteğine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları özetlendiğinde, lise öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmalar Öğretmen Güdüsel Desteği ölçeğinin 24 maddeden oluşan, dördümlü likert tipi geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin üç alt boyutu olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin 12 maddesi öğrencilerin öğretmenlerinin yetkinlik desteğine ilişkin algılarını ölçmektedir. Yetkinlik desteği, öğretmenin cesaretlendirmesi, desteği, davranışlarının tutarlılığı, beklentilerinin açıklığı gibi özelliklerini içermektedir. Bu boyuttaki maddelere “Derste benden ne beklediğini açıkça ifade eder.”, “En zor işleri yapabileceğime beni inandırmaya çalışır.” maddeleri örnek olarak verilebilir. Ölçeğin 6 maddesi “Benim düşüncelerime önem verir.”, “Bana iş verirken her türlü seçeneği sunar.” örneklerinde olduğu gibi, öğretmenin öğrencilere seçenek sunması öğrenciye kendi öğrenmesiyle ilgili kararlara katılım olanağı vermesi gibi özerklik desteğine ilişkin algılarını ölçmektedir. Diğer 6 madde ise “Beni iyi tanır.”, “Sözleri ve davranışları içtendir.” örneklerinde olduğu gibi öğretmenin öğrencileriyle kişisel ilişki kurma yönündeki tutum ve davranışlarını içermekte bu boyut öğretmen kişisel ilişki desteği olarak anılmaktadır. Ölçeğin 2,16,17,19 numaralı dört maddesi olumsuz ifade edilmiş olup, puanlanması sırasında tersinden kodlanması gerekmektedir. Ölçeğin ortaokul öğrencileri için yapılan uyarılma çalışması Öğretmen Güdüsel Desteği ölçeğinin ortaokul öğrencilerinin algılarını belirlemekte de kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı lise öğrencileri için .94 orta okul öğrencileri için .92 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak Öğretmen güdüsel desteği ölçeğinin hem lise hem de ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine ilişkin algılarını ölçmekte kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Öğrenci güdüsü ile ilgili çok sayıda araştırma olmakla birlikte ortaya atılan yeni kuramlar doğrultusunda yeni çalışmalara gereksinim olduğu açıktır. Bu çalışmalarda öğrenci güdüsü üzerinde etkili öğretmen tutum ve davranışlarına odaklanılmalıdır. Öğretmen güdüsel desteğinin öğrenci güdüsü üzerindeki etkileri başarı güdüsü, özyeterlik algısı gibi farklı güdüsel kavramlarla ilişkilendirilerek incelenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenin güdüsel desteğinin etkili olduğu diğer öğrenme ürünlerinin belirlenmesi, öğretmenin güdüsel desteğine ilişkin öğrenci algılarının sınıf iklimi algılarıyla ilişkisinin incelenmesi de alan yazına önemli katkı sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin güdüsel destek algılarının bireysel gereksinimleriyle ilişkisi düşünülerek bu algıların öğrenci özelliklerine göre nasıl değiştiğine ilişkin araştırmalar yapılabilir. Böylece alan yazının yanı sıra öğretmenlere ve öğretmen eğitimcilerde önemli katkılar yapılabilir. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin öğretmenlerinin güdüsel desteğine ilişkin algılarını ölçen bir ölçek geliştirilmesi de önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Alfi, O., Assor, A., & Katz, I. (2004). Learning to allow temporary failure: Potential benefits, supportive practices and teacher concerns. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 27-41.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel davranış yönetimi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No: 111.
- Benita, M., Roth, G., & Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 258.
- 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*, 84(6), 740-756.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642.
- Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1987). *Looking in classrooms*. New York: Pearson Education Inc.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-99.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981-992.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(01), 119-138.

- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*, 209–218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147-169.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. doi:,10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R.M., Stiller, J.D., & Lynch, J.H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*, 226-249.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in predictor of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 79*(1), 57-68.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist, 39*(2), 97-110.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenirlik* Ankara: Seçkin Matbaası.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş - Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., Wallack, C., & Ivery P. D., (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools, 39*, 477–488.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 468.
- Yılmaz, V. & Çelik, H.E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-I* Ankara: Pegem Akademi

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

The teacher, who designs and applies teaching events, plays an important role in the student's motivation and class participation, while different approaches to motivation and engagement redefine the effect of the teacher. Motivation is a highly complex concept. Ryan and Deci (2000) indicated that human beings are not only motivated at different levels, but their motivation orientations are also different. There may be different attitudes and goals behind the motivations of individuals demonstrating the same action. For instance, the student carrying out the learning task assigned at class may be acting in order to achieve a reward or avoid a punishment given by the teacher. In this case the individual's motivation orientation is external. If the student is carrying out the task because they take pleasure in doing so, the motivation orientation is internal, which motivation type is referred as intrinsic motivation.

If the student is motivated when the activity itself is interesting or engagement of this activity is reward, the question 'what is it that makes the activity interesting' must be answered. Setting out from the starting point that psychological impulses lie behind human behaviour, Ryan and Deci (2000) respond to this question by claiming that activity assists in meeting the human being's basic needs. Deci and Ryan (1987), based on the self-determination theory, indicate that human beings have three basic needs, namely autonomy, competence and relatedness. Human beings are motivated to the extent that these needs are met.

Considering this within the context of school, competence is the students' need to understand their tasks at school. The need for relatedness expresses the student's needs of belongingness, personal support, and security in their relationships at school. The need for autonomy, however, may be defined as the students' need for space to decide on the beginning, maintenance and reorientation of activities at school (Stefanou, Perencevich, Dicintio, & Turner, 2004). Without doubt, the most important role in meeting the student's psychological needs in class is that of the teacher.

The teacher, whose student motivation effect in class determines the reward structure and regulates the learning activities, plays an important role in student motivation not only through modelling, guidance or expectations (Good & Brophy, 1987), but also through their role in meeting students' need for relatedness, competence and autonomy. Research shows that the quality of teacher-student relations, the students' perception of competence and autonomy support is related to learning products such as achievement, effort, engagement, self-regulated learning, self-efficacy. In that scope, purposes of to this study develop an instrument to determine students' perceptions of their teachers' motivational support.

2. Method

In this study two independent studies have done. First, Teachers' Motivational Support Scale developed for high school students than the scale adapted for middle school students. Participants of studies were 418 high school, and 215 middle school students.

Teachers' Motivational Support Scale is a four point likert type scale used to measure students' perceptions of their teachers' motivational support behaviors. It consists of

items adopted from various scales for the assessment of teachers' support of autonomy, competence, and relatedness (Alfi, Assor, & Katz, 2004; Assor et al., 2002; Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003; Reeve & Jang, 2006; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Skinner & Belmont, 1993).

3. Findings

The 51-item preliminary test of the scale was applied to 224 high-school students as a pilot study. After the exploratory factor analysis items that have the factor load under 40 were left out of the scale. The instrument's construct validity was assessed by using a principal components factor analysis through direct oblimin technique with Kaiser Normalization Rotation and factor correlation matrix. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy was 0.936, and Bartlett's Test of Sphericity ($\chi^2= 2687.19$) was significant by 0.001. Using the Kaiser Eigen values criterion, three factors extracted that collectively explained 54.83% of the variance, thus suggesting the instrument exhibited satisfactory construct validity. The scale's factor loads vary between .45 and .81. Also item-total correlations vary between .74 and .39. It was seen that the scale consisted of three sub-dimensions, namely competence, autonomy and relatedness support. The teacher competence support sub-dimension consists of 12 items for the purpose of determining how the students perceive the teacher's support in terms of support contingency, expectation, encouragement. The autonomy support sub-dimension has 6 items and aims at determining the students' perceptions with regard to the teacher's support regarding offering options and control. Relatedness support shows how the teacher is perceived by the students with respect to warmth and care. Four items are expressed negatively in the scale, and are graded by reverse coding. The scale's reliability coefficients were computed as .89 for competence support, .90 for autonomy support, .83 for relatedness support and .94 for the entire scale.

Than 24 items version of scale was conducted on 285 high school students. The results of the verifying confirmatory factor analysis for the scale's study group indicated that the three sub-dimension structure proposed for the scale was suitable. The fit statistics have indicated that the research model provides a reasonably good fit to the data ($\chi^2=385.07$; $df=249$, $p=0.00$; $\chi^2/df=1.55$; $RMSEA= 0,071$; $SRMR= .062$, $AGFI= .87$; $CFI=.93$; $GFI=.91$; $NNFI=.92$ ($\chi^2=117.70$; $df=98$, $p=0.00$; $\chi^2/df=1.20$; $RMSEA= 0,034$; $SRMR= .046$, $AGFI= .89$; $CFI=.98$; $GFI=.92$; $NNFI=.98$). For this group Cronbach's alpha internal consistency coefficients of the sub-dimensions of the scale are .89 for competence support, .91 for autonomy support, .84 for relatedness support and .94 for the entire scale.

As another study, engagement and disaffection scale was conducted on 361 middle school students. Confirmatory factor analysis showed the model had a reasonably good fit to data. ($\chi^2= 537.09$), degree of freedom ($df= 249$, $p=0.00$) ratio $\chi^2/df=2.16$; $RMSEA= 0,079$; $SRMR= .053$, $AGFI= .88$; $CFI=.90$; $GFI=.91$; $NNFI=.92$). For middle school students Cronbach's alpha internal consistency coefficients of the sub-dimensions of the scale are .81 for competence support, .87 for autonomy support, .77 for relatedness support and .92 for the entire scale.

4. Conclusion

The results of the study indicate that the Teachers' Motivational Support Scale can be used as a valid and reliable instrument for both high and middle school students. It is suggested that the scale should be used by researchers or teachers who interested in teachers' effects on motivation or classroom climate.