



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 23.03. 2020 Accepted/Kabul: 06.05.2020 Published/Yayınlanma: 18.05.2020

Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin Geliştirilmesi¹

Durdağı AKAN²
Muhammet Emre KILIÇ³

Öz

Öğretmenlerin ihtiyaçlarının, hedeflerinin ve inançlarının öğretmen motivasyonunun oluşmasında öncüller olduğu gözlenmektedir. Bu kapsamda araştırmada öğretmen motivasyon ölçeği (ÖMÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2017-2018 öğretim yılında Erzurum merkez ilçe okullarında görev yapan iki farklı öğretmen grubu ile yürütülmüştür. Yapı geçerliği kapsamında 365 katılımcıdan alınan verilerle ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bunun devamında 255 kişiden oluşan ikinci gruptan alınan verilerle açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında elde edilen verileri doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Öğretmen motivasyon ölçeğinde toplam 5 faktör ve 18 madde vardır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha güvenirlik analizi hesaplanmıştır. Bu araştırma ile öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek üzere kullanılacak bir ölçek geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Motivasyon, Ölçek Geliştirme, Geçerlik, Güvenirlik

Development of Teacher Motivation Scale

Abstract

It is observed that teachers' needs, goals and beliefs are antecedents for teacher motivation. For this reason, it is aimed to develop teacher motivation scale (TMS) in this research. The research was conducted with two different groups of teachers working in Erzurum in 2017-2018 academic year. Explanatory factor analysis (EFA) was conducted to determine the factors of the scale from the 365 participants within context of construct validity. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to confirm the results of the explanatory factor analysis from the second group of 255 individuals. Teacher motivation scale has 5 factors and 18 items. Reliability analyses of Cronbach Alfa was calculated to determine the internal consistency of the scale. A scale has been developed to determine the levels of teachers' motivation.

Keywords: Teacher, Motivation, Scale Development, Validity, Reliability

¹ Bu araştırmada Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında yapılan doktora çalışmasından yararlanılmıştır.

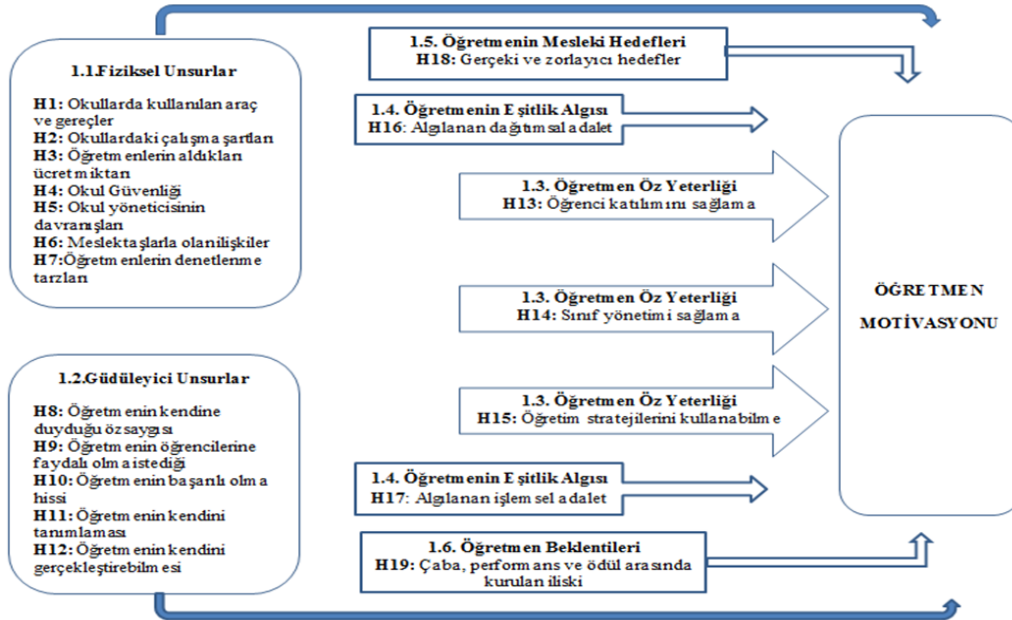
² Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı (e-posta: durdagiakan@atauni.edu.tr)

³ Dr. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (e-posta: muhammetemrekilic25@gmail.com)

1.GİRİŞ

Motivasyon bireyin davranışlarını tetikleyen, yön veren ve devam etmesini sağlayan dürtü olarak tanımlanabilir (George, Jones ve Sharbrough, 1996; Sully, 1910; Woodworth, 1918). Motivasyonla ilgili tanımlar incelendiğinde enerji, yönlendirme ve devamlılık kavramlarının vurgulandığı görülmektedir (Ellemers, Gilder ve Haslam, 2004; Steers, Mowday and Shapiro, 2004). Öğretmen motivasyonu ise öğretmenin öğrenci üstündeki etkisi, öğretim faaliyetlerindeki kendine olan güveni, algıladığı saygınlık, güvenlik, özerklik ve kendini gerçekleştirme gibi bir çok faktörü kendi içinde barındırmaktadır (Anderson ve Iwanicki, 1984; Geijsel, Thoonen, Slegers, Oort ve Peetsma, 2011; Jesus ve Lens, 2005).

Öğretmenlerin ihtiyaçlarının, hedeflerinin ve inançlarının öğretmen motivasyonunun oluşmasında öncüller olduğu gözlenmektedir (Gawel, 1997; Hoy ve Miskel, 2010; Klassen ve Chiu, 2010; Malmberg, 2006; Schunk, Meece ve Pintrich, 2012). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, Hersberg'in çift faktör teorisi, eşitlik kuramı, beklenti kuramı, hedef koyma ve öz-yeterlilik kuramları çalışanların işlerine yönelik motivasyonlarını anlaşılmasında önemli teorik çerçevelerdir (Huczynski ve Buchanan, 2010; Kondakar, 2007; Locke ve Henne, 1986; Robbins, Decenzo ve Coulter, 2008; Smith, 1982). Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri belirlenirken yukardaki teorilerin ölçek maddesi olarak iyi bir temsil oluşturması oldukça önemlidir (DeVellis, 2016; Tezbaşaran, 1997). Literatür taraması sonucunda elde edilen teorik modelin şematik gösterimi şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Literatür taraması sonucunda elde edilen teorik modelin şematik gösterimi

Fiziksel unsurlar

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşinin fizyolojik, güvenlik ve sosyal ihtiyaçlar basamağı ile Herzberg'in hijyen kuramı motivasyonu oluşturan unsurlar açısından benzerlik göstermektedir (Herzberg, Mausner, & Snyderman, 2011; Maslow, Frager & Fadiman, 1970). Fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ya da hijyen kuramının alt seviyeleri bağlamında düşüldüğünde bireylerin barınma, gıda ve hava ihtiyaçların karşılanması doyumunu sağlamaktadır (Greenberg & Baron, 1995; Robbins & Judge, 2012). Günümüzde eğitimsel toplantılar için fiziksel alan olarak kullanılan okul binası (Senge, Cambron, Lucas, Smith & Dutton, 2012) öğretmenlerin temizlik, ısınma, bakım, onarım, aydınlatma, havalandırma, çalışma şartları, okul araç gereçleri, güvenlik ve temel ücret gibi ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Başaran, 2008; Gürsel, 2008; Lunenburg & Ornstein, 2011). Çünkü öğretmenlerin temel ihtiyaçları karşılandığında, öğretmenlerin motivasyonun bundan pozitif olarak etkileneceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde temel ihtiyaçların öğretmenlerin motivasyonunu etkileyip etkilemediğini araştıran bir çok çalışma olduğu görülmektedir (Addison & Brundrett, 2008; Frataccia & Hennington, 1982; Gawel, 1997). Bu bağlamda değerlendirildiğinde yapılan literatür taraması sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

H1: Okullarda kullanılan araç ve gereçler öğretmen motivasyonu pozitif yönde etkiler.

H2: Okullardaki çalışma şartları öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde etkiler.

H3: Öğretmenlerin aldıkları ücret miktarı motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

H4: Öğretmenlerin algıladıkları okul güvenliği motivasyonlarını pozitif yönde etkiler.

Bireyler buldukları ihtiyaç düzeyine ulaştığında artık üst seviyedeki ihtiyaçları onlar için motivasyon kaynağıdır (Meyer, 1994). Yani fizyolojik ve güvenlik gereksinimleri karşılandıkça başka bir ihtiyaç olan ait olma ve sosyal ilişkiler ihtiyacı ortaya çıkacaktır. Bireyin bir aile, arkadaş ya da bir gruba ait olma isteği artacaktır (Maslow, Frager, & Fadiman, 1970). Herzberg benzer bir şekilde eğer birey sosyal ilişkilerden yoksun kalırsa, işine karşı doyumсуuzluk yaşayacağını ortaya koymuştur (Mullins, 2007; Tosi, Rizzo, & Carroll, 1994). Okullarda bu ihtiyaçların karşılanması için takım çalışması ve okuldaki herkesin birlikte yapacağı aktiviteler önemlidir (Lunenburg & Ornstein, 2011). Özellikle takım çalışması ile yönetici, üyeleri birbirine kaynaştırır. Bu kişilerin bağlılıkları arttıkça birlikte bir takım kimliği kazanacaklardır (Hobson, Strupeck, & Szostek, 2010; Luecke, 2008). Okullarda güven ortamının oluşturulması ve sosyal ilişkilerin iyileştirmesi öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli, öğretmen-öğrenci ilişkilerini pozitif yönde etkiler ve okullarda yüksek yaşam kalitesi sunar (Fowler, 1999; Lee & Croninger, 2001). Yapılan araştırmalar incelendiğinde temel ihtiyaçların bu düzeyinin öğretmen motivasyonu ile ilişkili olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Farid, 2011; Rasheed, Aslam, & Sarwar, 2010; Sergiovanni, 1967).

H5: Okul yöneticisinin davranışları öğretmen motivasyonu pozitif yönde etkiler.

H6: Meslektaşlarla olan ilişkiler öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde etkiler.

H7: Denetlenme tarzları öğretmenlerin motivasyonlarını pozitif etkiler.

Güdüleyici unsurlar

Doyum sağlayan faktörler aynı zamanda bireyin kendisine olan saygısı, saygınlık duyulması, başarısı, tanınması ve kendini gerçekleştirme içerir (Herzberg, Mausner, & Snyderman, 2011; Maslow, Frager ve Fadiman, 1970; Slocum, Hellriegel & Woodnes, 2001). Yani güdüleyici unsurlar insanın psikolojik olarak gelişme ve başarıya ihtiyacı ile ilişkilidir. Eğer bu faktörler bireyin hayatında olmazsa, çalışanların örgütlerine olan motivasyonları, örgütsel bağlılıkları ve çalışma istekleri tükenir (Herzberg, 2008). Özsaygısı düşük olan bireylerin kendilerine güveni düşüktür ve gerilim oluşturur fakat ihtiyaçları doyurulmuş bireyde gerilim azalır sonunda motive olur (Robbins, 1986; Wells, 1977). Çalışanların işlerine yönelik iyi hisler içindeyse buna bağlı sorumluluk, başarı ve tanınma gibi duygular ortaya çıkar (Robbins, Decenzo, & Coulter, 2008). Literatür incelendiğinde güdüleyici unsurların öğretmenlerin motivasyonuna etkisini anlamak üzere yapılmış bir çok çalışma olduğu gözlenmektedir (Adiele & Abraham, 2013; Anderson & Iwanicki, 1984; Ololube, 2006; Sylvia & Hutchison, 1985).

H8: Öğretmenin kendine duyduğu özsaygısı motivasyonu pozitif yönde etkiler.

H9: Öğretmenin öğrencilerine faydalı olma istediği motivasyonunu pozitif yönde etkiler.

H10: Öğretmenin başarılı olma hissi motivasyonunu pozitif yönde etkiler.

H11: Öğretmenin kendini tanımlaması motivasyonunu pozitif yönde etkiler.

H12: Öğretmenin kendini gerçekleştirebilmesi motivasyonunu pozitif yönde etkiler.

Öğretmenin öz yeterliği

Bandura'nın öz yeterlilik kuramı bireyin hedef işi tamamlayabileceğine yönelik olan inancını ortaya koyar (Bandura, 1977; Bandura, 1997). Öğretmenlerin mesleki hedeflerini gerçekleştirirken yapılması gereken eylemleri organize etme ve yürütebilmesinde kendisine yönelik inancına öğretmen öz yeterliği denmektedir (Bandura, 2002; Goddard, Hoy & Hoy, 2004). Öğretmen yeterliliğinin boyutları incelendiğinde öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi faktörleri vurgulanmaktadır (Tschannenm & Hoy, 2001). Diğer araştırmalarda da bu üç boyuta doğrudan ve dolaylı olarak vurgu yapıldığı görülmektedir (Armor, 1976; Gibson & Dembo, 1984; Guskey, 1981; Rose & Medway, 1981). Öğretmen öz yeterliliğinin öğretmen performansını ve motivasyonu etkilediğini gösteren bir çok çalışma mevcuttur (Brouwers & Tomic, 2000; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989; Ross, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

H13: Öğrenci katılımını sağlama öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkiler.

H14: Sınıf yönetimi sağlama öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkiler.

H15: Öğretim stratejilerini kullanabilme öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkiler

Öğretmenin eşitlik algısı

Eşitlik teorisi temel olarak çalışanlar meslektaşlarıyla kendilerini karşılaştırarak kurumlarına olan katkıları ile çalışmalarının sonucunda elde ettikleri kazanımları oranlarlar (Adams, 1965; Kulik & Ambrose, 1992). Bu oranlama sonucunda elde ettikleri kazanımlar, kuruma yaptıkları katkılara göre daha az ise bundan motivasyonları olumsuz yönde etkilenebilir (Harder, 1992; Porter, 1991). Bu yüzden eşitlik teorisi çalışanlar arasında adaletli bir dağıtımı sağlamak için dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet üzerine odaklanmaktadır (Greenberg & Baron, 1995; Robbins, Decenzo & Coulter, 2008). Dağıtımsal adalet bireyin kurumdan elde ettiği kazanımların adaletli ya da adaletsiz olarak yorumlamasıyken, işlemsel adalet bu kazanımları elde etme sürecinde örgütün kazanımları dağıtırken adil bir işlem yapıp yapmadığıyla ilgilidir (Cohen, 1987; Colquitt, Conlon, Wesson, & Porter, 2001; Konovsky, 2000; Moorman, 1993). Literatür incelendiğinde eşitlik teorisi ve sosyal adalet teorisinin eğitim kurumlarında etkisini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Furman, 2012; Scanlan, 2013; Theoharis, 2009; Theoharis, 2009).

H16: Algılanan dağıtımsal adalet öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkiler.

H17: Algılanan işlemsel adalet öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkiler.

Öğretmenlerin mesleki hedefleri

Bireylerin sahip oldukları hedefler motivasyonları yükseltmekte ve sonuç olarak performanslarını arttırmaktadır (Seijts, Latham, Tasa, & Latham, 2004). Bireylerin sahip oldukları kişisel ve belirgin hedeflerin motivasyonu kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Fried & Slowik, 2004; Locke, 1996; Naylor & Ilgen, 1984). Bireylerin sahip oldukları hedeflerin belirgin ve zorlu olması bireylerin hedeflerine olan bağlılıklarıyla birlikte performansı arttıracak bir unsurlar olarak görülmektedir. Bu sürecin sağlıklı işlemesi için geribildirimler oldukça önemlidir (Locke & Latham, 2002). Yani öğretmenlerin sahip olduğu zorlayıcı ve gerçekçi hedeflerin performansı arttıracığı düşünülürken, çok kolay veya çok zor hedeflerin motivasyonu düşüren unsurlar arasında olduğu düşünülmektedir (Hoy & Miskel, 2010). Özellikle hedef temelli çalışmaların öğrenci performansına önemli etkileri olduğu bilinmektedir (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988). Literatür incelendiğinde eğitim kurumlarında hedef teorisinin paydaşların motivasyonuna olan etkisini gösteren bir çok araştırma olduğu gözlenmektedir (Ashton, 1984; Erffmeyer & Martray, 1988; Kelley & Stokes, 1984).

H18: Gerçekçi ve zorlayıcı hedefler öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkiler.

Öğretmen beklentileri

Beklenti teorisi (Vroom, 1964) bireylerin beklentileri bağlamında ulaştığı performans ile kendine çekici gelen ödüllere ulaşması için gösterdiği davranış eğilimleridir (Griffin, 1990; Hoy & Miskel, 2010; Ivancevich, Matteson & Konopaske, 1990). Yani birey kendine şu soruları sorar: Gösterilen performansa ulaşabilir miyim? Gösterdiği performans sonucunda aldığım ödüller buna değer mi? Bu ödüller kişisel amaçlarımla örtüşüyor mu (Robbins, Decenzo & Coulter, 2008)? Yani birey hiyerarşik olarak işine karşı koyduğu çabalar sonucunda ortaya bir performans koymak ister ve bu performansı ile elde edeceği ödül yada çıktılarını düşünür. Sonuç olarak bu ödül yada çıktılarını ne kadar arzuladığını değerlendirir (Hellriegel, Jackson, & Slocum, 2002; Hersey, Blanchard, & Johnson, 1969;). Okullarda öğrenci motivasyonu değerlendirmesinde önemli olan beklenti kuramı (Chen & Hoshower, 1998; Hancock, 1995) çalışanların performansında önemli bir yordayıcı olduğu düşünülmektedir (Judge & Ilies, 2002; Heneman & Schwab, 1972; Van Eerde & Thierry, 1996).

H19: Çaba, performans ve ödül arasında kurulan ilişki öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkiler.

Özetle, yapılan literatür çalışması sonucunda elde edilen 19 madde okullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen bir çok faktörün olduğunu göstermektedir. Motivasyonla ilgili geliştirilen ölçekler incelendiğinde Heizberg'in kuramını temel alan (Akdemir ve Arslan, 2013), İngilizce öğretmenliği bağlamında motivasyonu etkileyen unsurları ortaya koyan (Choi, 2014), bunun yanında içsel ve dışsal tüm motivasyon öğelerini öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler içinde değerlendiren (McKinney, 2000; Kauffman, Soylu ve Duke, 2011) ve son olarak bu ölçeklerin bir kısmında da öğretmenlerin temel ve üst ihtiyaçlarını odak noktasına alan çalışmalara rastlanılmıştır (Bishay, 1996; Fernet, Senécal, Guay, Marsh ve Dowson, 2008; Karaköse ve Kocabaş, 2006). Bu bağlamda kapsam ve süreç kuramlarını birlikte içeren az sayıda çalışma yapılmış olması bu araştırmanın teorik açıdan önemini göstermektedir.

Öğretmen motivasyonu ile ilgili yapılan ulusal çalışmalar incelendiğinde, öğretmen motivasyonunu ölçmek için birçok mesleki motivasyon, iş motivasyonu ve iş doyumu ölçeğinin soru köklerinde eğitim kurumlarına uygun değişiklik yapılarak kullanıldığı görülmektedir (Aslan, 2012; Canpolat, 2011; Çalış, 2012; Emirbey, 2017; Karaboğa, 2007; Polat, 2010; Yılmaz, 2009). Bu açıdan değerlendirince yapılan araştırmanın uygulamada araştırmacılara kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada öğretmen motivasyon ölçeği (ÖMÖ) geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde maddelerin yazımı, çalışma grupları ve araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir.

Madde yazımı

Madde havuzu oluşturulurken, ölçülecek yapının çok iyi bir şekilde ortaya konulması ve maddelerin ölçeceği örtük değişkeni her yönüyle çok iyi şekilde temsil etmesi oldukça önemlidir (DeVellis, 2016). Bu yüzden ölçek havuzuna dahil edilecek maddeler literatür taraması sonucu elde edilen 19 davranış göstergesinin ışığında oluşturulmuştur. Bu sayede maddelerin öğretmen motivasyonunu en iyi şekilde temsil etmesi hedeflenmiştir. Buna ek olarak, önceki yapılan benzer araştırmalardan da madde yazımında yararlanılmıştır (Ada vd., 2013; Bishay, 1996; Çapa, Çakıroğlu, & Sarıkaya, 2005; Fernet vd., 2008; McKinney, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Bu bağlamda araştırmacı tarafından 73 maddelik havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form bir eğitim yönetimi, bir Türk dili uzmanı ve beş öğretmene sunularak görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçek beşli Likert tipinde ve “1-Çok Az”, “2- Az”, “3-Orta”, “4-Çok ”, “5-Çok Fazla” derecelendirmesiyle düzenlenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırma 2017-2018 akademik yılında Erzurum merkez ilçe okullarında görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Bu çalışmada seçilen örnekleme yöntemi olarak “ basit tesadüfi örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Erzurum’daki öğretmenlerin örnekleme dahil olma durumu şansa bırakılmış ve tesadüfi olarak seçilen öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır (Balcı, 2010). Birinci çalışmada, uzman görüşü kapsamında beşi öğretim üyesi, ikisi uzman öğretmen ve biri alan uzmanı olmak üzere sekiz uzman araştırmaya dahil olmuştur. İkinci çalışma grubu, 173’ü (%47.4) kadın ve 192’si (%52.6) erkek olmak üzere toplam 365 öğretmenden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubunun yaş ortalaması 32.4 iken mesleki kıdem ortalaması 8.1’dir. Bununla birlikte ikinci çalışma grubundaki öğretmenlerin öğrenim durumu, 315’i (%86.3) lisans, 48’i (%13.2) yüksek lisans ve 2’si (% 0.5) doktora mezunudur. Üçüncü çalışma grubu, 106’sı (%41.6) kadın ve 149’ü (%58.4) erkek olmak üzere toplam 255 öğretmenden oluşmaktadır. Üçüncü çalışma grubunun yaş ortalaması 31.8 iken mesleki kıdem ortalaması 7.6’dır. Bununla birlikte üçüncü çalışma grubundaki öğretmenlerin öğrenim durumu, 210’si (%82.4) lisans, 44’ü (%17.4) yüksek lisans ve 1’i (% 0.4) doktora mezunudur. Araştırmaya katılan çalışma grupları ve yapılan işlemler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin bilgiler

Çalışma	Uygulama	İstatiksel İşlem	Çalışma Grubu
Birinci Çalışma	Uzman Görüşü ÖMÖ (73 madde)	Lawshe Technique	A Grubu N= 8 Katılımcı 5 Öğretim üyesi 2 Uzman öğretmen 1 Alan uzmanı
İkinci Çalışma	ÖMÖ (67 madde)	Açımlayıcı Faktör Analizi	B Grubu N= 365 Katılımcı Yaş Ort.= 32.4 Kıdem= 8.1
Üçüncü Çalışma	ÖMÖ (18 madde)	Doğrulayıcı Faktör Analizi	C Grubu N= 255 Katılımcı Yaş Ort.= 31.8 Kıdem= 7.6

Verilerin analizi

Öğretmen motivasyon ölçeği geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam ve yapı geçerliliği incelenmiştir. Kapsam geçerliği çerçevesinde sekiz uzmandan alınan görüşler Lawshe tekniği kapsamında incelenmiştir. Yapı geçerliliği kapsamında 365 katılımcıdan alınan verilerle ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bunun devamında 255 kişiden oluşan ikinci gruptan alınan verilerle açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında elde edilen yapıyı doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Zayıf maddelerin belirlenmesi için madde ayırt ediciliği değerlendirmesi yapılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) ve Analysis of Moment Structures (AMOS) istatistik paket programları kullanılmıştır. Öğretmen motivasyon ölçeği güvenilirlik çalışmaları çerçevesinde iç tutarlık, eşdeğer formlar ve gözlemciler arası güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Tek uygulamalı güvenilirlik uygulamalarında ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik formülleri ile hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Geçerlik

Araştırmanın geçerlik analizleri yapılırken ölçek geliştirme literatüründeki basamaklar izlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2017; DeVellis, 2016; Ghiselli, Campbell, & Zedeck, 1981).

Kapsam geçerliği

Literatür taraması sonucunda elde edilen 19 maddeye bağlı olarak oluşturulan soru havuzu kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü eldeki maddelerin ölçülmek istenen davranışının evrenini yeterince kapsayıp kapsamadığını anlamak için yapılır (Berg-Weger., Tebb, Lee, & Rauch, 2003; DeVellis, 2016). Uzman görüşü sonucunda elde edilen verilerin

incelenmesi için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte uzmanlara her bir madde için madenin gerekli, kullanışlı fakat gerekli değil ve gereksiz seçeneklerinin olduğu bir form sunulmuştur. Daha sonra elde edilen veriler maddeyi gerekli olarak gören uzman sayısının, toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 (bir) eksiğinin alınmasıyla hesaplanır ve elde edilen sonuçlar kapsam geçerlilik oranlarıyla karşılaştırılır (Lawshe, 1975).

Tablo 2. Uzman Görüşü Sonucunda Elde Edilen Kapsam Görüşlerinin Gösterimi

Madde	Gerekli	Gerekli Gereksiz	Gereksiz	Kapsam Oranı	Madde	Gerekli	Gerekli Gereksiz	Gereksiz	Kapsam Oranı
Madde 1	8	0	0	1.00	Madde 37	8	0	0	1.00
Madde 2	4	4	0	0.00	Madde 38	8	0	0	1.00
Madde 3	8	0	0	1.00	Madde 39	8	0	0	1.00
Madde 4	8	0	0	1.00	Madde 40	8	0	0	1.00
Madde 5	2	3	3	-.50	Madde 41	8	0	0	1.00
Madde 6	8	0	0	1.00	Madde 42	8	0	0	1.00
Madde 7	8	0	0	1.00	Madde 43	8	0	0	1.00
Madde 8	8	0	0	1.00	Madde 44	8	0	0	1.00
Madde 9	8	0	0	1.00	Madde 45	8	0	0	1.00
Madde 10	8	0	0	1.00	Madde 46	8	0	0	1.00
Madde 11	2	2	4	-.50	Madde 47	8	0	0	1.00
Madde 12	8	0	0	1.00	Madde 48	8	0	0	1.00
Madde 13	8	0	0	1.00	Madde 49	8	0	0	1.00
Madde 14	8	0	0	1.00	Madde 50	8	0	0	1.00
Madde 15	8	0	0	1.00	Madde 51	8	0	0	1.00
Madde 16	8	0	0	1.00	Madde 52	8	0	0	1.00
Madde 17	8	0	0	1.00	Madde 53	8	0	0	1.00
Madde 18	8	0	0	1.00	Madde 54	8	0	0	1.00
Madde 19	8	0	0	1.00	Madde 55	8	0	0	1.00
Madde 20	8	0	0	1.00	Madde 56	8	0	0	1.00
Madde 21	8	0	0	1.00	Madde 57	8	0	0	1.00
Madde 22	8	0	0	1.00	Madde 58	8	0	0	1.00
Madde 23	8	0	0	1.00	Madde 59	8	0	0	1.00
Madde 24	8	0	0	1.00	Madde 60	8	0	0	1.00
Madde 25	8	0	0	1.00	Madde 61	8	0	0	1.00
Madde 26	8	0	0	1.00	Madde 62	8	0	0	1.00
Madde 27	8	0	0	1.00	Madde 63	8	0	0	1.00
Madde 28	8	0	0	1.00	Madde 64	8	0	0	1.00
Madde 29	8	0	0	1.00	Madde 65	8	0	0	1.00
Madde 30	8	0	0	1.00	Madde 66	8	0	0	1.00
Madde 31	8	0	0	1.00	Madde 67	3	4	2	-.25
Madde 32	8	0	0	1.00	Madde 68	8	0	0	1.00
Madde 33	8	0	0	1.00	Madde 69	8	0	0	1.00
Madde 34	8	0	0	1.00	Madde 70	8	0	0	1.00
Madde 35	8	0	0	1.00	Madde 71	8	0	0	1.00
Madde 36	8	0	0	1.00	Madde 72	6	1	1	-.50
Madde 37	8	0	0	1.00	Madde 73	3	5	0	-.25

Bu tekniğin kapsam oranları bağlamında sekiz uzmanın görüşleri alındığı zaman, kapsam ölçütü .78 dir (Lawshe, 1975). Bu ölçüt (0.78) altında kalan maddeler kapsam geçerliliğine göre uygun olmadığından madde 2 (Yöneticilerimin diğer meslektaşlarımla yanında beni eleştirmesi), madde 5 (Okul yöneticim bütün öğretmenlere gereken övgüyü yapması), madde 11 (Okul yöneticimin de derse girip beni daha iyi anlaması), madde 67 (Sınıfa girdiğim zaman önceden hangi konuyu anlatacağımı bilmem), madde 72 (Yönetici tarafından takdir edilmek) ve madde 73 (Veli tarafından takdir edilmek) ölçekten çıkarılmıştır.

Yapı geçerliği

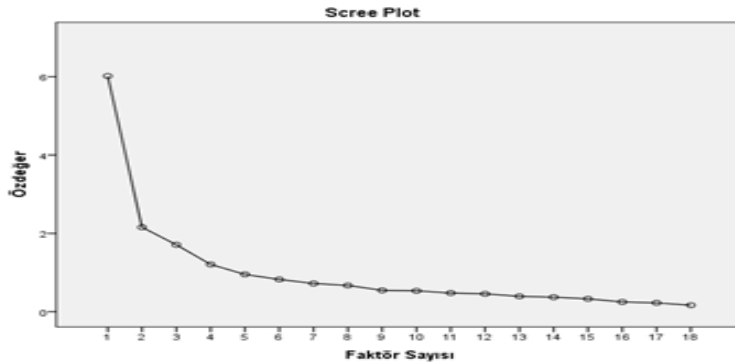
Araştırmanın bu bölümünde ölçeğin açılımlayıcı, birinci düzey doğrulayıcı ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizlerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Açılımlayıcı faktör analizi

Öğretmen motivasyonu ölçeğinin yapısı öncelikle açılımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir (Büyüköztürk vd.,2017). Öğretmen motivasyonu ölçeğinin yapı geçerliğinin uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan testlerin sonuçlarına göre KMO= .893 iken Bartlett testi ise anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2= 13250.86$; $sd= 262$). KMO değeri .60 ın üstünde olduğu için verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu söylenebilir (Beavers vd.,2013).

Faktörlerin elde edilmesinde değişkenler arasındaki varyansı sırasıyla açıklayan temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) kullanılmıştır. Bunun yanında özdeğer istatistiği, yamaç birikinti grafiği, toplam varyans yüzdesi, açıklanan varyans kriteri ve faktör sayısının belirlenmesine yönelik kriterler takip edilmiştir (Dunteman, 1989). Faktör döndürmesinde dik döndürme yöntemlerinden equimax kullanılmıştır. Equimax döndürme değişkenler ve faktörler arasında düşük korelasyonları en aza indirmek ve buna bağlı olarak yüksek korelasyonları da üst düzeye çıkarmak için kullanılan yöntemlerden birisidir (Tabachnick & Fidell, 2007).

Maddenin birden fazla faktöre yük verdiği durumlarda faktör yükleri arasında en az .10 düzeyinde bir fark olması gerekir ve madde faktör yüklerinin .30 altında olan maddeler ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Balcı, 2010; Büyüköztürk vd.,2017). Bu kriterler ışığında ölçekten toplam 49 madde ölçekten çıkarılmış ve maddeler çıkarıldıktan sonra açılımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre KMO= .844 ve Bartlett testi ise anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2= 2889.79$; $sd=153$). Bu nedenle verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu söylenebilir (Field, 2009).



Şekil 2.Yamaç-birikim grafiği

Yapılan literatür taramasına uygun olarak kalan 18 maddenin 5 faktör etrafında toplandığı görülmektedir. Bu maddelerin döndürmeye tabi tutulduktan sonra madde faktör yüklerinin .482 ile .877

arasında olduğu görülmüştür. Ölçek kapsamında analiz edilen maddelerin ve faktörlerin toplam varyansın %66.477'sini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca bu açıklama miktarının yeterli olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu durumun yukarıdaki şekilde gösterildiği gibi özdeğeri 1'den büyük olan faktörlerin varyansa katkılarının daha büyük olduğu göstermektedir (Hutcheson & Sofroniou, 1999).

Yapılan literatür taramasına uygun olarak beş faktör altına toplanan maddelerin anlamsal bağlamda ele alınarak faktör isimlendirilmeleri yapılmıştır. “ Fiziksel Unsurlar “ faktörü altında 6 madde; “ Güdüleyici Unsurlar “ faktörü altında 3 madde; “ Öz yeterlik“ faktörü altında 3 madde; “ Eşitlik Algısı“ faktörü altında 3 madde ve “ Hedefsel beklentiler “ faktörü altında 3 madde toplanmıştır. Ayrıca aşağıdaki tabloda madde faktör yükleri ve faktörlerin açıkladığı varyanslara ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 3.Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

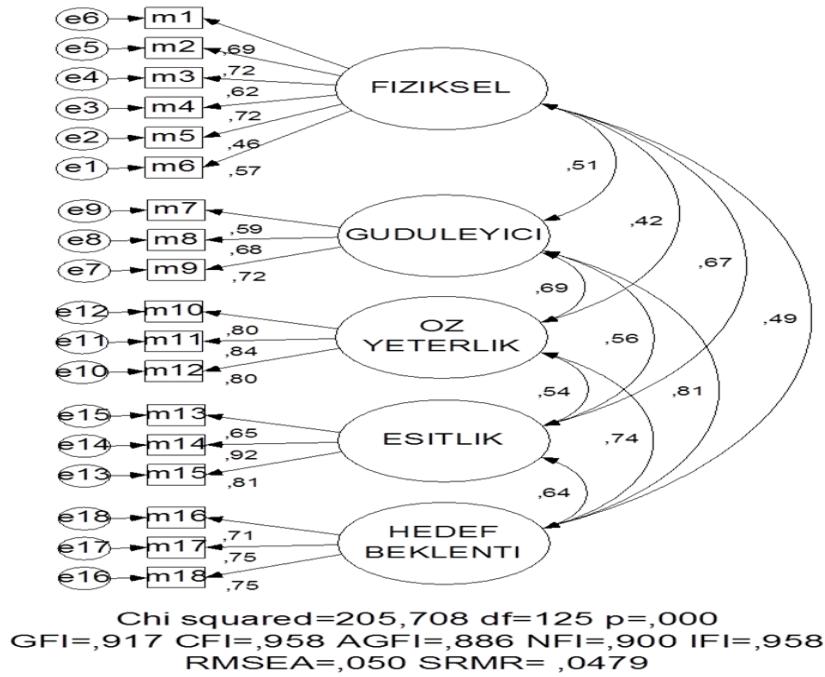
		Maddeler	F1	F2	F3	F4	F5
Fiziksel Unsurlar	M1	Okul yöneticisi tarafından takdir edilmek	.551				
	M2	Öğretmen-veli işbirliğinin olması	.717				
	M3	Sınıfta kullandığım materyallerin (tahta, kalem, silgi,) yeterli olması	.621				
	M4	Aldığım maaş	.815				
	M5	Aynı zümredeki öğretmenlerin birbirine destek olması	.526				
	M6	Kendimi okul sınırları içinde güvende hissedebilmem	.482				
Eşitlik Algısı	M13	Öğretmenlerin görev dağılımının adil şekilde yapılması		.778			
	M14	Okulda alınan kararlarla ilgili yöneticilerin bilgi vermesi		.877			
	M15	Yöneticiler alınan kararlarla ilgili yeterli açıklama yapması		.856			
Özyeterlik	M10	Dersin işleyişini olumsuz yönde etkileyen bir öğrenciyi disipline edebilmem			.747		
	M11	Derse az ilgi gösteren öğrencilerimin derse katılmalarını sağlamam			.822		
	M12	Öğrencilerimi derslerinde başarılı olabilmeleri için motive edebilmem			.767		
Hedefsel Beklenti	M16	Her sene bir önceki yıla göre kendimi geliştirme isteğim				.822	
	M17	Öğrencinin derse katılımını sürekli hale getirebilmek				.791	
	M18	Öğrenciler için harcadığım çabam karşılığını görebilmem				.664	
Güdüleyici Unsurlar	M7	Çevremdeki insanların benim için “o iyi bir öğretmen” demesi					.653
	M8	Öğrencilerimin konuyu anlaması için gösterdiğim çaba					.836
	M9	Yıllar geçtikçe daha iyi bir öğretmen olduğumu hissedebilmem					.692
Açıklanan Varyans			33.465	10.811	9.869	6.715	5.618
Özdeğer			6.024	1.946	1.776	1.209	1.011

Tabloda görüldüğü üzere 6 maddeden oluşan fiziksel unsurlar faktörünün madde faktör yükleri .482 ile .815 arasında değişmekteyken, bu faktör ölçek özdeğeri 6.024'dır ve açıkladığı varyans ise %33.465'dir. 3 maddeden oluşan eşitlik algısı faktörünün madde faktör yükleri .778 ile .877 arasında değişmektedir, bu faktörün açıkladığı varyans 1.946 iken toplam varyansa olan katkısı ise %10.811'dir. Özyeterlik faktörü ise 3 madde etrafında toplanmasıyla birlikte madde faktör yükleri .747 ile .822 arasında değişmektedir, bununla birlikte sahip olduğu özdeğer 1.776 iken açıkladığı varyans % 9.869'dır. Hedefsel beklentiler faktörü toplam 3 maddeden oluşmakta olup .664 ile .822 arasında faktör yük dağılımına sahiptir. Bununla birlikte toplam varyansa olan katkısı % 6.715 iken özdeğeri 1.209'dır.

3 maddeden oluşan güdüleyici unsurlar faktörü .653 ile .836 arasında faktör yüküne sahipken toplam varyansa olan katkısı % 5.618 ve sahip olduğu özdeğer ise 1.011 'dir.

Doğrulayıcı faktör analizi

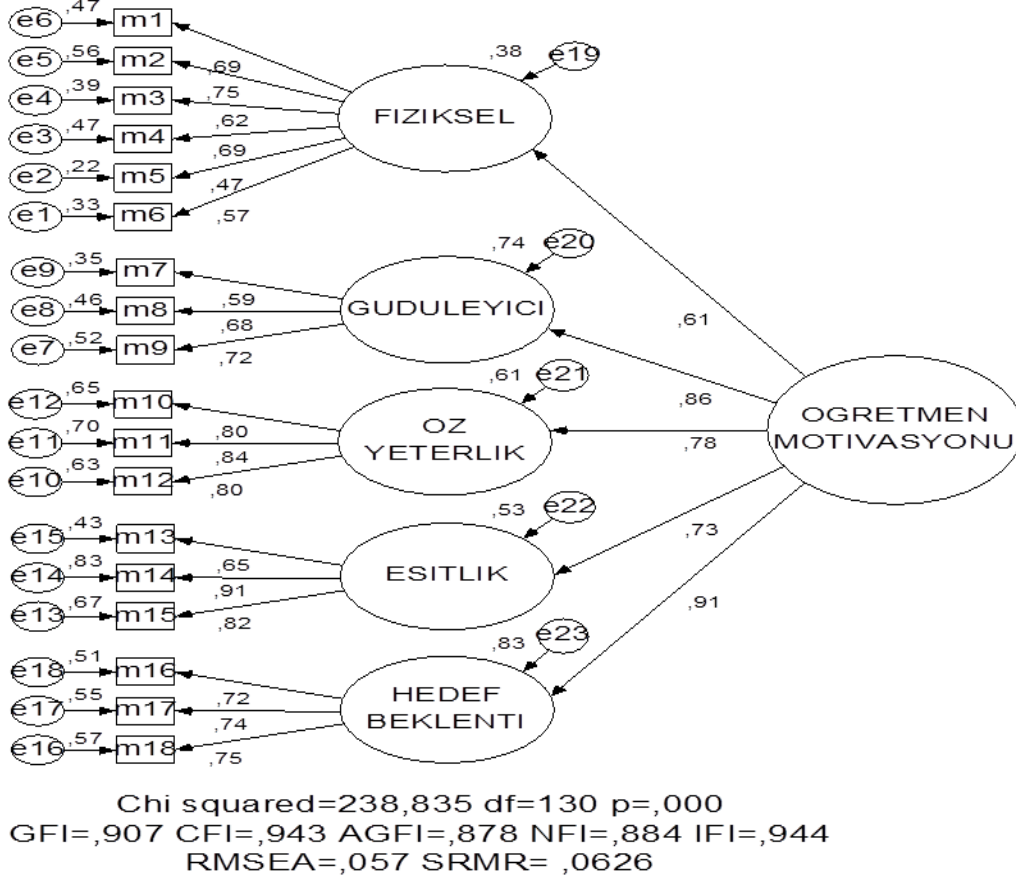
İkinci çalışma grubundan alınan veriler ışığında birinci gruptan alınan veriler sonucunda 5 faktör etrafında toplanan 18 maddenin doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu bölümde birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Öğretmen motivasyonu ölçeği uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd = 1.65$; GFI=.92; CFI=.96; AGFI=.87; NFI=.90; IFI=.96; RMSEA=.050 ve SRMR=.048'dir.



Şekil3. Öğretmen motivasyonu ölçeğine ilişkin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

Modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden biri olan RMSEA= .05 iyi ve kabul edilir uyum göstermiştir (Hu & Bentler, 1999; Meydan & Harun, 2011; Seçer, 2013; Thompson, 2004, Şimşek, 2007). SRMR=.048 uyum iyiliği indeksi değeri de iyi uyum göstermiştir (Bayram, 2013). Diğer bir uyum iyiliği indeksi değeri ise CMIN/DF=1.65 iyi ve mükemmel uyum göstermiştir (Tabachnick & Fidell, 2001; Bayram, 2013; Meydan & Harun, 2011; Seçer, 2013). GFI=.92 uyum iyiliği indeksi değeri ise kabul edilebilir düzeydedir (Meydan & Harun, 2011). Benzer bir şekilde AGFI=.87 kabul edilir bir uyum göstermiştir (Seçer, 2013). Artmalı uyum indeksleri içerisinde yer alan CFI=.96 ise iyi uyum göstermiştir (Hu & Bentler, 1999; Şimşek, 2007). Örneklem büyüklüğünü kriter olarak alan IFI=.96 ise iyi uyum göstermiştir (Şimşek, 2007). NFI=.90 ise iyi uyum göstermiştir (Thompson, 2004).

Fiziksel unsurlar, güdüleyici unsurlar, hedef ve beklentiler, özyeterlik ve eşitlik algısı alt faktörlerinin birleşerek bir üst kavram olan öğretmen motivasyonunu oluşturup oluşturmadığını anlamak için ikinci düzey faktör analizi yapılmıştır. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uyum değerleri $\chi^2/df = 1.84$; GFI= .91; CFI=.94; AGFI= .88; NFI= .89; IFI=.94; RMSEA=.057 ve SRMR= .063'dür.



Şekil 1. Öğretmen motivasyonu ölçeğine ilişkin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

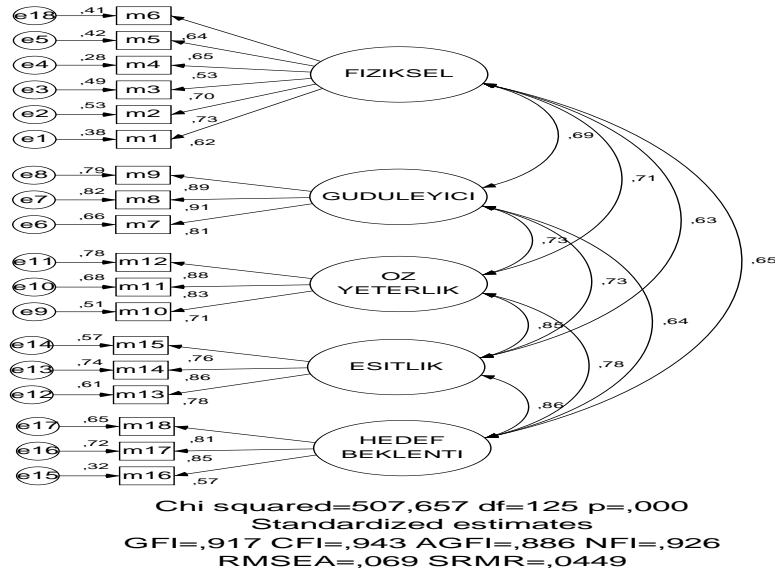
Modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinden biri olan RMSEA= .06 iyi ve kabul edilir uyum göstermiştir (Hu & Bentler, 1999; Meydan & Harun, 2011; Seçer, 2013; Thompson, 2004, Şimşek, 2007). SRMR= .0626 uyum iyiliği indeksi değeri de iyi uyum göstermiştir (Bayram, 2013). Diğer bir uyum iyiliği indeksi değeri ise CMIN/DF=1.84 iyi ve mükemmel uyum göstermiştir (Tabachnick & Fidell, 2001; Bayram, 2013; Meydan & Harun, 2011; Seçer, 2013). GFI=.91 kabul edilir uyum göstermiştir (Meydan & Harun, 2011). Benzer bir şekilde AGFI=.88 kabul edilir bir uyum göstermemiştir (Seçer, 2013). Artmalı uyum indeksleri içerisinde yer alan CFI=.94 ise iyi uyum göstermiştir (Hu & Bentler, 1999; Şimşek, 2007). Örneklem büyüklüğünü kriter olarak alan IFI=.94 ise iyi uyum göstermiştir (Şimşek, 2007). NFI=.88 ise iyi uyum kriteri olan .90 ın altında kalmıştır (Thompson, 2004). Birinci ve ikinci düzey değişkenler arasındaki t değerleri yani yol katsayılarına bakıldığı zaman kavramlar arasındaki

ilişkilerin pozitif ve anlamlı olduğu, R^2 değerleri yani kavramların birbirlerini açıklama oranının .38 ile .83 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 1. Ölçeğin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin t ve R^2 değerleri

İkinci Düzey Değişken	Birinci Düzey Değişkenler	t	Anlamlılık (P)	R^2
Öğretmen Motivasyonu	Fiziksel Unsurlar	61	.00	0.38
	Güdüleyici unsurlar	86	.00	0.74
	Özyeterlik	78	.00	0.61
	Eşitlik	73	.00	0.53
	Hedefsel Beklenti	91	.00	0.83

Üçüncü çalışma grubu ile öğretmen motivasyonu ölçeği yeniden analiz edilmiştir. Bunun sebebi ise, İlk yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülse de, ikinci kez yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerlerinin daha iyi olacağı ve aynı zamanda ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak adına daha uygun olduğu düşünülmüştür. Bununla birlikte yapılan hesaplamalara göre öğretmen motivasyon ölçeğinin geneli için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .930 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için yapılan hesaplamada Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının fiziksel unsurlar alt boyutu için .804; güdüleyici unsurlar alt boyutu için .900; öz-yeterlik alt boyutu için .840; eşitlik algısı alt boyutu için .833; hedefsel beklenti alt boyutu için .764 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi aşağıdaki şekilde verilmiştir



Şekil 5. Öğretmen motivasyonu ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yükleri ve çoklu normallik analizlerine göre hiçbir madde analiz sonucunda veri setinden çıkarılmamıştır. Madde faktör yükleri fiziksel unsurlar alt boyutunda 1. madde için .62 ; 2. madde için .73 ; 3. madde için .70 ; 4. madde için .53 ; 5. madde için .65 ve 6. madde için .64'tür. Güdüleyici unsurlar alt boyutunda 7. madde .81 ; 8. madde için .91 ; 9. madde için .89'dur. Öz yeterlik alt boyutunda 10. madde için .71 ; 11. madde için .83 ; 12. madde için .88 'dir. Eşitlik algısı alt boyutu için 13. madde .78 ; 14. madde .86 ; 15. madde .76'dır. Hedefsel beklenti alt boyutunda 16. madde için .57; 17.madde için .85; 18. madde için .81'dir. Doğrulayıcı faktör analizinin uyum değerleri incelendiğinde ölçeğin uyum iyiliği indeksi değerleri CMIN/DF (X2/sd)= 4.06 ; RMSEA= .07 ; SRMR= .0449 ; GFI= .92 ; AGFI= .89 ; NFI= .93 ; CFI= .94 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen modelin kabul edilebilir uyum iyiliği indeksi değerler içinde kaldığı söylenebilir.Madde ayırt ediciliği

Madde ayırt ediciliği temel olarak zayıf maddelerin yeniden gözden geçirilmesidir. Bu bağlamda negatif değer alan maddelerin ölçekten çıkarılması ve pozitif maddelerin .40 üzerinde olması beklenmektedir. Madde ayırt ediciliğinde kullanılan yöntemlerden birisi alt-üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizidir (Büyüköztürk vd., 2017). T testi sonuçları ve madde korelasyonları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.Alt ve Üst%27'lik Grubun T-Testi Sonuçları ve Madde Korelasyonları

Madde& Faktör		X	SS	P	T puanı	Madde Toplam
M1	ÜST %27	4.4949	.71961	.000	9.389	.721
	ALT %27	3.3535	.97220	.000		
M2	ÜST %27	4.5152	.64466	.000	10.881	.787
	ALT %27	3.1616	1.05663	.000		
M3	ÜST %27	4.7374	.56398	.000	9.163	.683
	ALT %27	3.6364	1.05419	.000		
M4	ÜST %27	4.5051	.73365	.000	11.501	.700
	ALT %27	2.9495	1.12824	.000		
M5	ÜST %27	4.7374	.46480	.000	12.086	.667
	ALT %27	3.3232	1.06740	.000		
M6	ÜST %27	4.8485	.41314	.000	10.416	.666
	ALT %27	3.9091	.79656	.000		
M7	ÜST %27	4.4242	.83411	.000	7.454	.833
	ALT %27	3.4646	.97220	.000		
M8	ÜST %27	4.7980	.42809	.000	8.982	.795
	ALT %27	4.0303	.73477	.000		
M9	ÜST %27	4.8283	.37905	.000	12.004	.749
	ALT %27	3.7677	.79319	.000		
M10	ÜST %27	4.7172	.45267	.000	12.853	.885
	ALT %27	3.5455	.78601	.000		
M11	ÜST %27	4.7273	.51146	.000	12.101	.876
	ALT %27	3.6566	.71659	.000		
M12	ÜST %27	4.7475	.48114	.000	11.056	.877

	ALT %27	3.8081	.69513	.000		
M13	ÜST %27	4.8081	.46679	.000	13.339	.796
	ALT %27	3.4545	.89526	.000		
M14	ÜST %27	4.7374	.46480	.000	13.618	.907
	ALT %27	3.4040	.85618	.000		
M15	ÜST %27	4.8081	.39581	.000	15.168	.887
	ALT %27	3.2525	.94051	.000		
M16	ÜST %27	4.7879	.41089	.000	10.728	.816
	ALT %27	3.8182	.80005	.000		
M17	ÜST %27	4.8485	.36037	.000	14.214	.817
	ALT %27	3.7273	.69720	.000		
M18	ÜST %27	4.8788	.32803	.000	11.935	.866
	ALT %27	3.5455	1.06208	.000		
Fiziksel	ÜST %27	4.6397	.31108	.000	20.169	.899
	ALT %27	3.3889	.53293	.000		
Güdüleyici	ÜST %27	4.6835	.38795	.000	12.381	.747
	ALT %27	3.7542	.63814	.000		
Öz yeterlik	ÜST %27	4.7306	.34232	.000	14.801	.803
	ALT %27	3.6700	.62542	.000		
Eşitlik	ÜST %27	4.7845	.35416	.000	16.461	.762
	ALT %27	3.3704	.77794	.000		
Hedefsel Beklenti	ÜST %27	4.8384	.27505	.000	16.248	.775
	ALT %27	3.6970	.64258	.000		

Tabloda görüldüğü gibi ölçeğe aither bir madde ve alt faktörlerin üst ve alt gruplarda farkının yapılan T-testi sonucu anlamlı olduğu ve bu farkın üst %27 grubunun lehine olduğu gözlenilmektedir. Yani bu ölçeğin düşük puan alan katılımcılar ile yüksek puan alan katılımcıları ayırt edebildiği söylenebilir. Bununla birlikte her bir madde ölçeğin geneli ile pozitif ve anlamlı ilişki içerisindedir ($p < .001$).

Güvenirlilik

Araştırmanın güvenirlik analizleri yapılırken ölçek geliştirme literatüründeki basamaklar izlenmiştir (DeVellis, 2016; Ghiselli, Campbell & Zedeck, 1981).

İç tutarlılık

Ölçeğin güvenirliği ölçme aracının bir defa uygulamasına dayalı olarak yapılan Cronbach Alpha güvenirlik analizinin SPSS ile hesaplanmasıyla belirlenmiştir (Carmines & Zeller, 1979).

Tablo 6. Ölçeğin Geneli ve Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Analiz Sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Fiziksel	6	.788
Güdüleyici	3	.697
Özyeterlik	3	.853
Eşitlik	3	.830
Hedefsel Beklenti	3	.777
ÖMÖ Genel	18	.889

Tabloda görüldüğü gibi 5 faktör etrafında toplanan 18 maddenin güvenirlik hesaplamaları sonucunda Cronbach Alpha değerleri .697 ile .853 arasında değerler aldığı hesaplanmıştır. Buna bağlı olarak ölçeğin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .889 olarak hesaplanmıştır ve bu değer ölçeğin güvenirliği için yeterlidir (Peterson, 1994; Schmitt, 1996).

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmen motivasyonu ölçeği geliştirme amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda birinci çalışma grubundan alınan verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen fiziksel unsurlar, güdüleyici unsurlar, öğretmenin eşitlik algısı, özyeterliği, hedef ve beklentileri faktörleri yapılan diğer araştırmalar ve literatür taraması sonucunda elde edilen maddelerle uyum göstermektedir (Akdemir ve Arslan, 2013; Bishay, 1996; Choi, 2014; Fernet ve diğ., 2008; McKinney, 2000).

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin farklı örneklemeler için yapılması gerektiğinden (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999) ikinci çalışma grubundan alınan verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analiz sonucundan elde edilen fit değerler literatüre göre iyi uyum göstermiştir (Bayram, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Meydan ve Harun, 2011; Seçer, 2013; Thompson, 2004). Ölçekteki maddelerin buldukları faktöre hizmet edip etmediklerini anlamak için yapılan madde faktör korelasyonları sonucunda maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğu gözlenmiştir (Balcı, 2010).

Ölçeğin iç tutarlığı belirlemek için Cronbach Alfa güvenirlik analizi hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlik katsayıları 0.70 üzerinde olduğu için ölçeğin tek uygulamaya dayalı güvenirlik analizinin yüksek olduğu söylenebilir (Gorsuch, 1997; Kalaycı, 2010). Bu araştırma ile öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek üzere kullanılacak bir ölçek geliştirilmiştir. Gerek kapsam ve süreç kuramlarını birlikte içermesi gerekse uygulamada araştırmacılara kolaylık sağlayısıyla teori ve uygulamada literatürde bir boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin analizleri gerek farklı gruplar üstünde uygulanması gerekse güvenirlik analiz uygulamaları yapılması ölçeğin bir diğer güçlü yönünü göstermektedir.

Literatür incelendiğinde motivasyon üst kavramının bir çok örgüt çıktısıyla ilişkisi görülmektedir (Lawler, 1973; Vroom, 1964). Özellikle öğretmen motivasyon ölçeğinin; örgüt ve okul performans (Ololube, 2006; Mueller ve Dweck, 1998), iş tatmini (Tietjen ve Myers, 1998), örgütsel iklim ve okul kültürü (Litwin ve Stringer, 1968; Maehr ve Fyans, 1989) gibi konularla nasıl bir ilişki içinde olduğuna dair araştırmalar olduğu görülmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 151-166.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in experimental social psychology*, 2, 267-299.
- Addison, R., & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: the challenge of change. *Education 3-13*, 36(1), 79-94.
- Adiele, E. E., & Abraham, N. (2013). Achievement of Abraham Maslow's needs hierarchy theory among teachers: Implications for human resource management in the secondary school system in rivers state. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2(1), 140.
- Akdemir, E., & Arslan, A. (2013). Development of Motivation Scale for Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 860-864. ISO 690
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260. ISO 690
- Anderson, M. B. G., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132.
- Armor, D. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher education*, 35(5), 28-32.
- Aslan, S. M. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bandura, A. (2002). Social foundations of thought and action. *The health psychology reader*, 94-106.
- Başaran, İ. E. (2008). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ekinoks Yayınevi.
- Bayram, N. (2010). Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS Uygulamaları. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical assessment, research & evaluation*, 18.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.

-
- Canpolat, C. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulaması, öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi.Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Carmines, E. G.,& Zeller, R. A. (1979). Reliability And Validity Assessment (Vol. 17). Sage publications.
- Chen, Y.,& Hoshower, L. B. (1998). Assessing student motivation to participate in teaching evaluations: An application of expectancy theory. *Issues in Accounting Education*, 13(3), 531.
- Choi, S. (2014). A Measure of English teacher motivation: scale development and preliminary validation. *Advanced Science and Technology Letters*, 59, 85-88.
- Cohen, R. L. (1987). Distributive justice: Theory and research. *Social Justice Research*, 1(1), 19-40.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *ISO 690*
- Crocker, L.,& Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.
- Çalış, H. (2012). Öğretmen motivasyonlarında yönetici yaklaşımlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137).
- DeVellis, R. F. (2016). Scale development: Theory and applications (Vol. 26). Sage publications.
- Dunteman, G. H. (1989). Principal components analysis (No. 69). Sage.
- Ellemers, N., De Gilder, D., & Haslam, S. A. (2004). Motivating individuals and groups at work: A social identity perspective on leadership and group performance. *Academy of Management review*, 29(3), 459-478.
- Emirbey, A. (2017). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erfmeyer, E. S.,& Martray, C. R. (1988). A Goal-Setting Process for Evaluating Teacher Professional Growth and Development and Professional Leadership.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272.
- Farid, M. T. A. S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International journal of Business and social science*, 2(1).
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career assessment*, 16(2), 256-279.
- Field, A. (2009). Discovering statistics using SPSS. Sage publications.
- Fowler, F. C. (1999). Curiouser and curiouser: New concepts in the rapidly changing landscape of educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 35(4), 594-613.
- Frataccia, E. V.,& Hennington, I. (1982). Satisfaction of Hygiene and Motivation Needs of Teachers Who Resigned from Teaching. *ISO 690*
- Fried, Y.,& Slowik, L. H. (2004). Enriching goal-setting theory with time: An integrated approach. *Academy of management Review*, 29(3), 404-422.

- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gawel, J. E. (1997). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5(11), 3.
- Gay, L. R. (1985). *Educational evaluation & measurement*. CE Merrill Publishing Company.
- Geijsel, F. P., Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. (2011). *How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher*.
- George, J. M., Jones, G. R., & Sharbrough, W. C. (1996). *Understanding and managing organizational behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ghiselli, E. E., Campbell, J. P., & Zedeck, S. (1981). *Measurement theory for the behavioral sciences*. WH Freeman. ISO 690
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of personality assessment*, 68(3), 532-560.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1995). *Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work* (Doctoral dissertation, Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta).
- Griffin, R. W. (1990). *Management*. Boston etc.: Houghton Mifflin Comp..
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51. ISO 690
- Gürsel, M. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (kavramlar, süreçler ve uygulamalar)*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Hancock, D. R. (1995). What teachers may do to influence student motivation: An application of expectancy theory. *The Journal of General Education*, 171-179.
- Harder, J. W. (1992). Play for pay: Effects of inequity in a pay-for-performance context. *Administrative Science Quarterly*, 321-335.
- Hellriegel, D., Jackson, S. E., & Slocum, J. W. (2002). *Management: A competency-based approach*. South-Western: Thomson Learning.
- Heneman, H. G., & Schwab, D. P. (1972). Evaluation of research on expectancy theory predictions of employee performance. *Psychological Bulletin*, 78(1), 1. ISO 690
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (1969). *Management of organizational behavior* (p. 65). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Herzberg, F. (2008). *One more time: how do you motivate employees?*. Harvard Business Review Press.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (2011). *The motivation to work* (Vol. 1). Transaction publishers.
- Hobson, C. J., Strupeck, D., & Szostek, J. (2010). A behavioral roles approach to assessing and improving the team leadership capabilities of managers. *International Journal of Management*, 27(1), 3.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.

-
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huczynski, A., & Buchanan, D. A. (2010). *Organizational behaviour*. Financial Times Prentice Hall.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage.
- Ivancevich, J. M., Matteson, M. T., & Konopaske, R. (1990). *Organizational behavior and management*.
- Judge, T. A., & Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: a meta-analytic review. *Journal of applied psychology*, 87(4), 797.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (Vol. 5)*. Ankara, Turkey: Asil Yayın Dağıtım.
- Karaboğa (2007). Avcılar ilçesi orta öğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan (öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu Ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Kauffman, D. F., Soylu, M. Y., & Duke, B. (2011). Validation of the motivation to teach scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40).
- Kelley, M. L., & Stokes, T. F. (1984). Student-teacher contracting with goal setting for maintenance. *Behavior modification*, 8(2), 223-244. ISO 690
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress.
- Kondakar, V. G. (2007). *Organizational behaviour*. New Age.
- Konovsky, M. A. (2000). Understanding procedural justice and its impact on business organizations. *Journal of management*, 26(3), 489-511.
- Kulik, C. T., & Ambrose, M. L. (1992). Personal and situational determinants of referent choice. *Academy of Management review*, 17(2), 212-237.
- Lawler III, E. E. (1973). *Motivation in work organizations*.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Lee, V. E., & Croninger, R. C. (2001). The elements of social capital in the context of six high schools. *The Journal of Socio-Economics*, 30(2), 165-167.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*.
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and preventive psychology*, 5(2), 117-124.
- Locke, E. A., & Henne, D. (1986). Work motivation theories. *International review of industrial and organizational psychology*, 1, 1-35.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705.
- Luecke, R. (2008). *Bir Ekip Yaratmak (Çev: Sedat Büyükarşlan)*, İstanbul: İşbankası Yayınları.

- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2011). Educational administration: Concepts and practices. Cengage Learning.
- Maehr, M. L., & Fyans Jr, L. J. (1989). School culture, motivation, and achievement. *Advances in motivation and achievement*, 6, 215-247.
- Malmberg, L. E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 58-76.
- Maslow, A. H., Frager, R., & Fadiman, J. (1970). *Motivation and personality* (Vol. 2, pp. 1887-1904). New York: Harper & Row.
- McKinney, P. A. (2000). A study to assess the relationships among student achievement, teacher motivation, and incentive pay (Doctoral dissertation).
- Meydan, H. C. and Harun, Ş. (2011). Yapısal eşitlik modellemesi Amos Uygulaması. Ankara : Detay Yayıncılık.
- Meyer, P. (1994). Can you give good, inexpensive rewards? Some real-life answers. *Business Horizons*, 37(6), 84-85.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of educational Psychology*, 81(2), 247.
- Moorman, R. H. (1993). The influence of cognitive and affective based job satisfaction measures on the relationship between satisfaction and organizational citizenship behavior. *Human relations*, 46(6), 759-776. ISO 690
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*, 75(1), 33.
- Mullins, L. J. (2007). *Management and organisational behaviour*. Pearson education.
- Naylor, J. C., & Ilgen, D. R. (1984). Goal setting: A theoretical analysis of a motivational technology. *Research in organizational behavior*. ISO 690
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. Online Submission.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of consumer research*, 21(2), 381-391. ISO 690
- Polat, S. (2010). Okul öncesi Yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Porter, L. W. (1991). *Motivation and Work behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Rasheed, M. I., Aslam, H. D., & Sarwar, S. (2010). Motivational issues for teachers in higher education: A critical case of IUB. *Journal of Management Research*, 2(2), 1.
- Richard M. Steers, Richard T. Mowday and Debra L. Shapiro. (2004). Introduction to Special Topic Forum: The Future of Work Motivation Theory. *The Academy of Management Review* Vol. 29, No. 3, pp. 379-387.
- Robbins, S. P., & Judge, T. (2012). *Essentials of organizational behavior*.
- Robbins, S. P., (1986). *Organizational Behaviour: Concepts, Controversies, Applications*. Prentice Hall.

-
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A., & Coulter, M. K. (2008). *Fundamentals of management: Essential concepts and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *The journal of educational research*, 74(3), 185-190.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 51-65.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social work research*, 27(2), 94-104.
- Scanlan, M. (2013). A learning architecture: How school leaders can design for learning social justice. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 348-391.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological assessment*, 8(4), 350.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Seijts, G. H., Latham, G. P., Tasa, K., & Latham, B. W. (2004). Goal setting and goal orientation: An integration of two different yet related literatures. *Academy of management journal*, 47(2), 227-239.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Business.
- Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *Journal of educational administration*, 5(1), 66-82. ISO 690
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.
- Slocum, J. W., Hellriegel, D., & Richard W. Woodnes. (2001). *Organizational Behavior*. Western Publishing Company
- Smith, J. M. (1982). *Introducing organizational behaviour*. Springer.
- Sully, J. (1910). *Outlines of Psychology: With Special Reference to the Theory of Education*. D. Appleton.
- Sylvia, R. D., & Hutchison, T. (1985). What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation. *Human relations*, 38(9), 841-856. ISO 690
- Şimsek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş , temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 12, 22-25.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, 43(2), 221-258.

-
- Theoharis, G. (2009). *The School Leaders Our Children Deserve: Seven Keys to Equity, Social Justice, and School Reform*. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Tietjen, M. A., & Myers, R. M. (1998). Motivation and job satisfaction. *Management decision*, 36(4), 226-231.
- Tosi, H. L., Rizzo, J. R., & Carroll, S. J. (1994). *Managing organizational behavior*. Oxford: Blackwell.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. ISO 690
- Van Eerde, W., & Thierry, H. (1996). Vroom's expectancy models and work-related criteria: A meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 81(5), 575.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Willey
- Wells, L. E. (1977). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*.
- Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. Columbia University Press.
- Yılmaz, F. (2009). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Abstract

Motivation can be described as a drive that triggers, directs, and sustains an individual's behavior. When the definitions of motivation are examined, it is seen that the concepts of energy, orientation and continuity are emphasized. Teacher motivation includes many factors such as teacher's influence on the student, self-confidence in teaching activities, perceived respect, security, autonomy and self-realization.

It is observed that teachers' needs, goals and beliefs are antecedents for teacher motivation. Maslow's theory of hierarchy of needs, Hersberg's two-factor theory, equality theory, expectancy theory, goal setting and self-efficacy theories are important theoretical frameworks for understanding the motivations of employees for their work. When the motivation levels of teachers are determined, it is very important that the above theories can form a good representation for a scale item.

When creating a substance pool, it is important that the structure, which will be measured, must be presented in a very good manner. In addition to this, it is very important that the items must represent implicit variable . That's why, the items included in the scale pool have been formed with 19 hypothesis obtained from literature review. It is aimed that the motives of the teachers are represented in the best way. In this context, question pool ,which has 73 items, has been formed with previous studies and researchers. The draft form was consulted and made the necessary arrangements with the views of a training management, a linguistic expert and five teachers. Scale is a five-point Likert type and is rated "1-Too Low", "2-Low", "3-Medium", "4-Many", "5-Too Many".

The research was conducted with two different groups of teachers working in Erzurum in 2017-2018 academic year. In this study, " simple random sampling " method was used as the selected sampling method and scales have been applied to randomly chosen teachers (Balcı, 2010). The first study group consisted of 365 teachers, 173 of them (47.4%) were female and 192 (52.6%) were male. The second study group consisted of a total of 255 teachers, 106 teachers are (41.6%) female and 149 teachers are (58.4%) male.

The Content, the construct and the substance discrimination have been investigated in the light of teacher motivation scale's validity studies. In the context of content validity, the opinions of the eight experts were examined within the Lawshe technique. Explanatory factor analysis (EFA) was conducted to determine the factors of the scale from the 365 participants within the context of construct validity. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to confirm the results of the explanatory factor

analysis from the second group of 255 individuals. Substance discrimination was assessed for the identification of weak items and the correlation value of each item in its own factor was examined. Statistical package programs for statistical packages for the social sciences (SPSS) and Analysis of Moment Structures (AMOS) were used to analyze the data obtained.

This research was conducted to improve teacher motivation scale. For this purpose, factor analysis from the first study group was performed. The physical factors, motivational factors, teachers' perception of equality, self-efficacy, goals oriented expectations factors obtained as a result of the factor analysis made are in accordance with the hypotheses obtained as a result of the literature review and other researches. Confirmatory factor analysis from the second study group was performed because exploratory and confirmatory factor analyses had to be done for different samples. Fit values obtained from first level and second level confirmatory factor analysis showed good agreement with the literature. As a result of the item factor correlations made in order to understand whether the items are appropriate for this scale or not. As a result, they are observed to be highly discriminative.