



ÖĞRETİMDE ÖZERK MOTİVASYON ENVANTERİ (ÖZMOTEN) TÜRKÇEYE

UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Öğr. Gör. Dr. Tamer SARI*

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN**

ÖZ

Bu araştırmada Roth, vd.(2007)tarafından Deci ve Ryan(1989)'ın Öz Belirleme Teorisine dayanarak geliştirilen Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Çalışma iki farklı çalışma grubuyla yürütülmüştür. İlk çalışma grubunu pilot uygulama için 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Denizli İlinde görev yapmakta olan 118 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında farklı illerde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak çevrimiçi katılan 304 öğretmen oluşturmuştur.Yapılan uyarlama çalışması sonucunda, 16 madde ve 4 alt boyuttan oluşan Türkçe formu elde edilmiştir. Envanter 5'li likert tipi olup, envanterden az – 48 en yüksek + 48 puan alınabilmektedir. Envanterdenalınan puanın artması öğretmenlerin öz belirlemeye dayalı motivasyon düzeylerinin arttığı anlamına gelirken envanterdenalınan puanın azalması öğretmenlerin öz belirlenmemiş motivasyon düzeylerinin arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach α) her bir alt boyut için hesaplanmış, Dışsal düzenleme için .86 İçer yansıtılmış düzenleme için .74 Özdeşleştirilmiş düzenleme için .88 ve İçsel Düzenleme için .77 olarak bulunmuştur. Ardından, Envanterinin özgün formunun faktör yapısının Türkçe formunun yapı geçerliliğini incelemek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve elde edilen uyum değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Bu kapsamda geliştirilen “Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri” nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak alana katkı sunacağı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen motivasyonu, özerk motivasyon, envanteruyarlama

AUTONOMOUS MOTIVATION INVENTORY IN EDUCATION ADAPTATION TO TURKISH: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY**

ABSTRACT

*Bu çalışma “Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Pamukkale Üniversitesi BAP birimi tarafından **2018KKP135** numaralı proje ile desteklenmiş ve 01-04 Kasım 2018 tarihleri arasında düzenlenen 9. Eğitim Yönetimi Forumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, tamersari@pau.edu.tr, Orcid Id: 0000 0003 3752 9277

** Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, atogen[at]pau.edu.tr, Orcid Id: 0000-0002-5491-3273

This study was derived from the PhD thesis titled “The Relationships among Perception Management Tactics used by School Administrators, Organizational Climate and Teacher Motivation”. This study was supported by Pamukkale University Scientific Research Projects Coordination Unit with project number: **2018KKP135and presented orally at the 9th Education Management Forum held between 01-04 November 2018.

In this study, it was aimed to adapt to Turkish and Turk culture the Autonomous motivation for teaching by Roth et al. (2007) based on Self-Determination Theory by Deci and Ryan (1989). The study was conducted with two different working groups. The first working group consisted of 118 teachers working in Denizli in 2017-2018 academic year for pilot implementation. The second working group of the study consisted of 304 teachers who were working in different provinces in the 2017-2018 academic year and volunteered to participate online. As a result of the adaptation study, The Turkish form consisting of 16 items and 4 sub-dimensions was obtained. The point of scale, which is 5-point Likert type, the minimum-48- the highest + 48 points can be obtained. Increasing the score obtained from the scale means that the self- determined motivation level of teachers is increased while decreasing the score obtained from the scale means that teachers havenonself-determined motivation levels. The reliability coefficient (Cronbach α) of the scale was calculated for each sub-dimension, for the external regulation .86, for the introjected regulation .74, for the identified regulation .88, for the intrinsic regulation .77 was found. Then, confirmatory factor analysis (CFA) was performed to examine the construct validity of the Turkish version of the factor structure of the original form of the Inventory. In this context, it can be said that "Autonomous Motivation Inventory in Teaching, Turkish version" will contribute to the field as a valid and reliable scale.

Keywords: Teacher motivation, autonomous motivation, scale adaptation

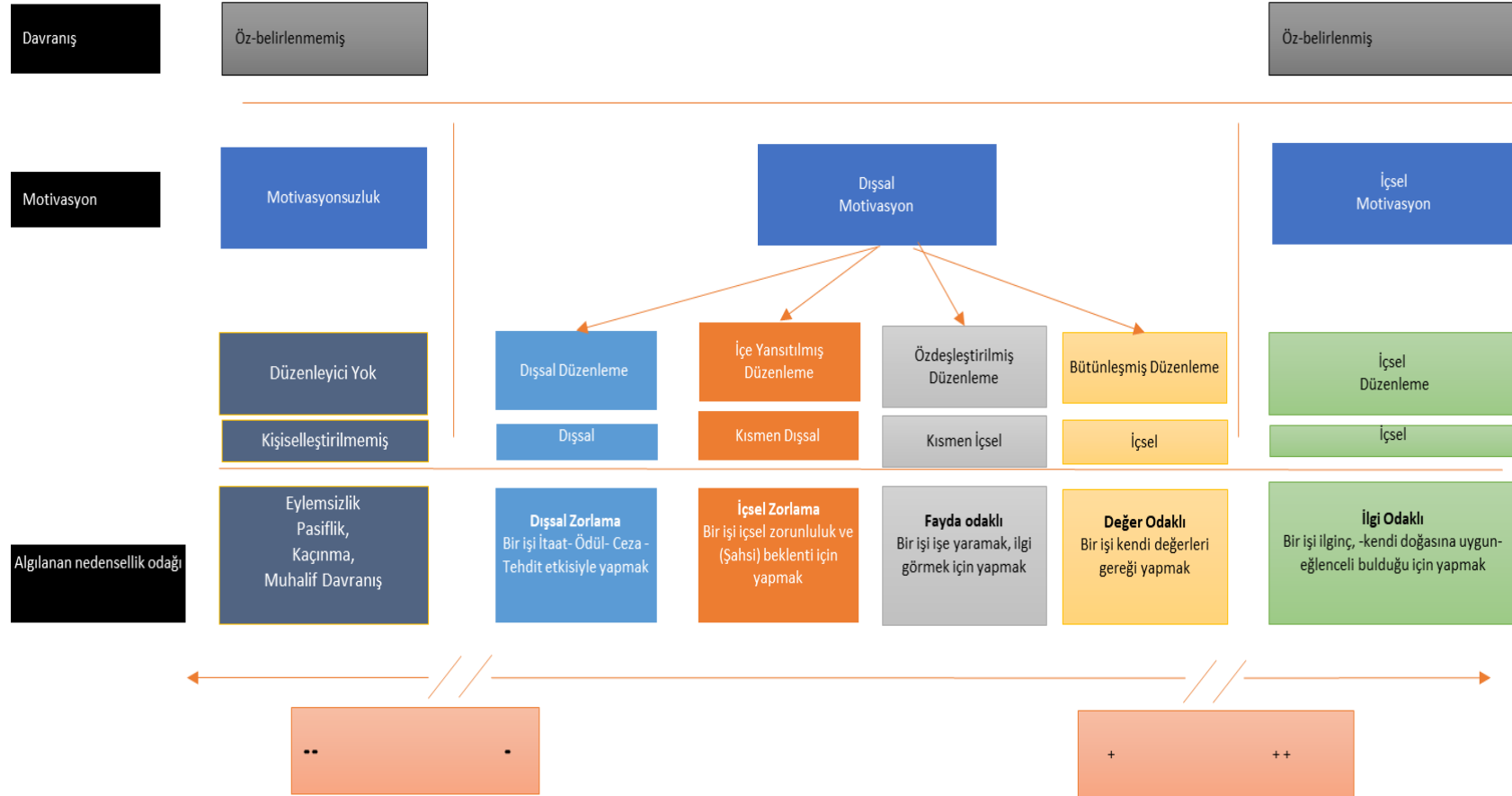
Giriş

Motivasyon "davranışın dayanağı" anlamına gelir (Ryan ve Deci, 2002:6). Gredler, (2005) ise motivasyonu "bir şey yapma ya da yapmama niteliği" olarak tanımlar. İçsel motivasyon; kişisel zevk, ilgi ya da zevkle motive eder. Deci, Koestner, ve Ryan, (2001) "içsel motivasyonu, istemli eylemin doğasında var olan tatmin vasıtasıyla bireyi harekete geçirme ve eyleme devam ettirme olarak değerlendirirler.

Araştırma modeli dikkate alınarak motivasyon kavramının bireyler ve sosyal bağlam arasındaki ilişkileri inceleyen Öz Belirleme Kuramı (ÖBK) temelinde olmasına karar verilmiştir. ÖBK'na göre öğretimde özerk motivasyon, kişisel başarı hissi ile pozitif bağlantılı ve tükenmişlik ile negatif ilişkili olmalıdır. Bu anlamda öğretimde özerk motivasyon, öğretmenlerin öğretimle ilgili kendi motivasyonları hakkındaki düşüncelerini ve duygularını ifade eder (Roth vd. 2007:761). Özerk motivasyon ve kişisel başarı arasındaki bağlantı, ÖBK'nın temel bir ilkesidir (Ryan ve Deci, 2000:57). Bu nedenle, özerk motivasyon (veya öz belirlenme) bir bireyin eyleme geçmek için çaba göstermesine yol açmakla birlikte, araştırmalar özerk çabaların, canlılık ve gayret duygularının tersi olan bıkkınlık ve tükenmişlik hissiyle birlikte var olduğunu göstermektedir (Deci, Ryan, Vallerand, ve Pelletier, 1991:326). Bu bulgularla tutarlı olarak, özerk motivasyonlu öğretmenlerin çeşitli öğretim faaliyetlerine katılımlarını ilginç ve anlamlı olarak algıladıkları için daha az tükenme yaşayacakları düşünülebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin işyerindeki özerklik duygusu, zaman zaman yaşadıkları hayal kırıklıklarını ve aksaklıkları hoş görmelerini sağlayıp bu olumsuz deneyimlerin tükenmelerine ve gayretlerini kaybetmelerine sebep olmasını önleyebilir (Roth vd., 2007: 761).

Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri, Roth ve diğerleri (2007) tarafından Deci, Ryan ve Connell (1989) çalışmaları dikkate alınarak dört motivasyon seviyesi (dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşleştirilmiş düzenleme ve içsel düzenleme)

olarak ele alınmıştır. Bütünleşmiş düzenlemeyi özdeşleştirilmiş düzenlemeden ayırt etmek zor olacağı için ve önceki çalışmalarda (Blais vd., 1993; Pelletier vd., 2002; Miller, Deci, & Ryan, 1988) bu motivasyon düzenlemeleri arasında ayırım yapılamadığı tespit edildiği için bu çalışmalarına dahil etmemişlerdir(Roth vd., 2007:765).Ryan ve Deci, (2000) tarafından hazırlanan öz belirleme kuramına göre oluşturulan motivasyon döngüsü Şekil.1.'de verilmiştir.



Şekil 1. Öz Belirleme Kuramı motivasyonun döngüsü

Not: Şekil örneği "(Ryan ve Deci, 2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67." Künyeli çalışmadan alınmıştır

Ryan ve Deci, (2000) tarafından hazırlanan öz belirleme kuramının Şekil 1.'de verilen döngüsü incelendiğinde dışsal motivasyonun birinci seviyesi, dış kontrol tarafından davranışın yönlendirildiği dışsal düzenlemedir. Bu seviyede, insanların davranışlarının sebebi ödül almak veya cezadan kaçınmaktır. Bu düzenleme çoğunlukla kontrol edilen durumlarda gerçekleşir ve insanların ilgileri dikkate alınmaz.

İkinci seviye, *içe yansıtılmış düzenlemedir*; bu düzenlemede yine kontrolden söz edilebilir ancak dış düzenleme kadar değil, kısmen daha az bir kontrol söz konusudur. İnsanlar ya suçluluk duygusundan kaçınmak ya da onay duygusuna ulaşmak istedikleri için faaliyetlerde bulunurlar. Suçluluk veya onay duygusunun baskı duygusundan kaynaklandığından bu içe yansıtılmış düzenleme neredeyse özerktir denilebilir.

Dışsal motivasyonun bir sonraki seviyesi *özdeşleştirilmiş düzenlemedir*. Bu düzenleme, bir önceki seviyeye göre daha az kontrollü ve daha özerktir. Bu düzenlemeye göre, insanlar amaçlarına ulaşmak için değerli veya önemli olduklarını düşündüklerinde eylemlerde bulunurlar. Bu nedenle kişisel önem, içsel değerlerden ziyade faydalı olma değerinden kaynaklansa bile tanımlanan düzenleme içsel motivasyona biraz yakındır.

İçsel motivasyon, bireyin kendi adına bir faaliyette bulunmasını ifade eder. İçsel motivasyona sahip insanlar, kendi başına eylemin doğasında var olan tatmini elde etmek için bir etkinlikte bulunurlar. Örneğin, "Bu görevi ilginç veya keyifli olduğu için yapıyorum." Genel olarak içsel motivasyon en ideal motivasyon biçimidir, çünkü insanlar herhangi bir dış teşvik olmaksızın gönüllü olarak eylemlerde bulunurlar.

Son motivasyon türü *motivasyonsuzluktur*. Motivasyonsuzluk, bir faaliyette bulunma niyetinin veya istekliliğinin olmadığı durumdur (Miller ve diğerleri., 1988). Mesela, "Bu görevi yapmak istemiyorum, çünkü bana bir şey ifade etmiyor" veya "Nedenini bilmiyorum, ama bunu yapmak istemiyorum" (Ahn, 2014:22). İnsanlar yetersiz olduklarını düşündüklerinde ya da davranışlara değer vermediklerinde motivasyonlarını kaybederler (Gagne ve Deci, 2005:336).

Öğretmen motivasyonu konusunda literatürde farklı görüşler ve yaklaşımlar ve bunlara dayanan farklı çalışmalar olduğu görülmüştür (Ertürk, 2016; Doğan ve Koçak, 2014; Başaran ve Orhun, 2013; Kara, 2008). Ancak, bu çalışmalarda öğretmen motivasyonu çalışmak için yapılan tarama sonucunda, öğretmenlerin motivasyonlarını, motivasyon kaynağına göre öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine dayanarak ölçen bir ölçme aracı bulunamamış ve bu özellikte bir envantere ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Öğretimde özerk motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında iki ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın birinci çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılarak pilot uygulama yapılmış, ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerle ise iç tutarlılık ve madde toplam korelasyon değerleri incelenmiştir.

Araştırmanın Pilot Uygulaması için Çalışma Grubu

Pilot uygulama için ilk çalışma grubunu belirlemek amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde beklenti, çeşitliliği

sağlamak için evrene genelleme yapmak yerine, çeşitlilik arz eden durumlar arasında benzer ortaklıkların ve benzerliklerin varlığını belirlemektir (McMillan ve Schumacher, 2014:430). Bu kapsamda okul kademesi, branş ve cinsiyet açısından katılımcıların örnekleme temsil edilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Denizli ilinde görev yapmakta olan 118 öğretmen katılmıştır.

Araştırmanın İkinci Çalışma Grubu

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ikinci çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında farklı illerde görev yapmakta olan, araştırmaya gönüllü olarak çevrimiçi katılan 304 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmacılar örneklem büyüklüğünün ne kadar çok olursa o kadar iyi olacağını kabul etseler de bu konuda ortak bir kabul yoktur (Harrington, 2009:45). Kline (2011)'e göre faktör analizi için 200 kişilik katılımcı sayısı genellikle yeterlidir. Ayrıca genel bir kural olarak faktör analizi için örneklem büyüklüğünün gözlenen değişken sayısının beş katı olması yeterli görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu kapsamda DFA için çalışma grubu sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçme Aracı

Envanterin geliştirilmesi aşamasında ele alınan dört motivasyon türüne göre ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin belirli ortak görevleri dikkate alınarak iki ana durum oluşturulmuştur; örneğin, “Öğrencilerle bireysel görüşmelere zaman ayırdığımda, bunu yapıyorum çünkü...” ve diğer durum, öğretmenlerin genel olarak emek harcadığı durumlardan biri ele alınmıştır “bir öğretmen olarak işime çaba harcarım, bunu yapıyorum çünkü...” (Roth vd., 2007:766) şeklinde maddeler oluşturulmuştur.

Envanterin geliştirilmesi sürecinde Roth ve diğerleri tarafından, dört motivasyon türünü temsil eden dört farklı cevap oluşturulmuştur. Her bir motivasyon alt grubu için iki olmak üzere toplam sekiz cevap hazırlanmıştır. Öğretmenlere 5 puanlık bir envanter kullanarak her bir cevaba ne ölçüde katıldıklarını belirtmelerini istemişlerdir. Çeşitli motivasyonları temsil eden örnek cevaplar: Dışsal düzenleme (“..... çünkü ailelerin memnun olmalarını istiyorum, böylece şikayet etmezler”), içe yansıtılmış düzenleme (“...., çünkü aksi takdirde kendimi suçlu hissedirim”), özdeşleştirilmiş düzenleme (“... çünkü çocukları önemseyişimi hissetmek benim için önemli”) ve içsel düzenleme (“... çünkü farklı öğrenciler için özgün çözümler bulmayı seviyorum”). Her motivasyon dört maddeyle değerlendirilmiştir. Öğeler, dört motivasyon türüne karıştırılarak aynı motivasyon türünü temsil eden maddeler bir arada gruplandırılmamıştır. Dört motivasyon alt ölçeği için Cronbach'ın alfa katsayıları .68 ile .76 arasında hesaplanmıştır (Roth ve diğerleri, 2007, s.766). Envanter toplamda 16 madde ve 4 alt boyuttan oluşmuştur. 5'li likert tipi puanlamaya sahiptir. Envanterde ters madde bulunmamaktadır. Roth ve diğerleri, (2007) tarafından geliştirilen Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri (ÖZMOTEN) (Autonomous Motivation for Teaching) için elektronik posta yoluyla gerekli uyarılama izni alınmıştır.

Envanter Boyutları:

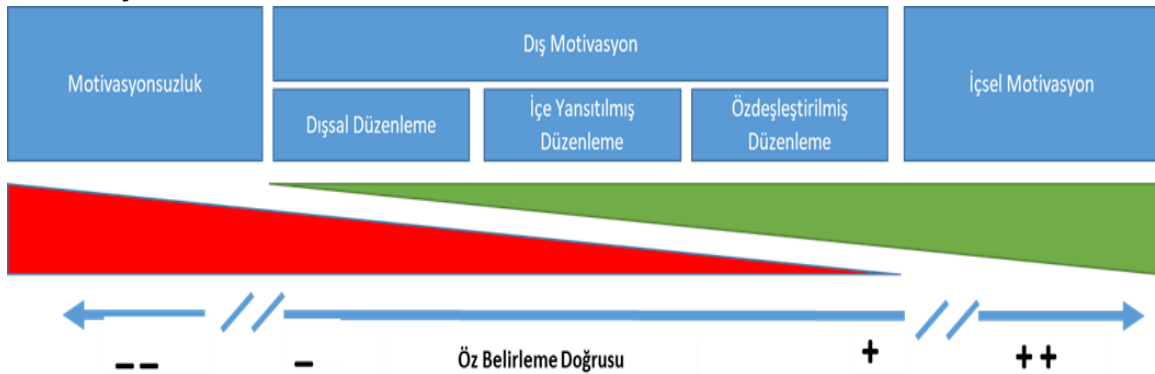
Dışsal düzenleme: İnsanların davranışlarının sebebi ödül almak veya cezadan kaçınmaktır. Bu düzenleme çoğunlukla kontrol edilen durumlarda gerçekleşir ve insanların ilgileri dikkate alınmaz.

İçe yansıtılmış düzenleme: Bu düzenlemede yine kontrol var ancak dış düzenleme kadar değil, kısmen daha az bir kontrol söz konusu. İnsanlar ya suçluluk duygusundan kaçınmak ya da onay duygusuna ulaşmak istedikleri için faaliyetlerde bulunurlar.

Özdeşleştirilmiş düzenleme: Bu düzenleme, bir önceki seviyeye göre daha az kontrollü ve daha özerktir. Bu düzenlemeye göre, insanlar amaçlarına ulaşmak için değerli veya önemli olduklarını düşündüklerinde eylemlerde bulunurlar.

İçsel düzenleme: İçsel motivasyona sahip insanlar, kendi başına eylemin doğasında var olan tatmini elde etmek için bir etkinlikte bulunurlar örneğin, "Bu görevi ilginç veya keyifli olduğu için yapıyorum."

Envanter kullanımı amaca göre 4 alt boyut veya Dışsal Düzenleme ve İçe Yansıtılmış Düzenleme ifadelerinden oluşan 8 maddelik Dışsal Motivasyon için bir boyut ve Özdeşleştirilmiş Düzenleme ve İçsel Düzenleme ifadelerinden oluşan 8 madde İçsel Motivasyon için ikinci boyut olarak alınıp kullanılabilir (Roth ve diğerleri, 2007, s.767). Envanterin toplam puanı almak ve yorumlamak için ise dört alt boyutun ortalamaları alındıktan sonra sırasıyla Dışsal Düzenleme (-2), İçe Yansıtılmış Düzenleme (-1), Özdeşleştirilmiş Düzenleme (+1) ve İçsel Düzenleme (+2) çarpımı ile elde edilen ağırlıklar toplanarak envanter toplam puanı alınır. Elde edilen sonuç (-) motivasyon yokluğu olarak değil motivasyonun dışsal olduğu anlamına gelir ve (+) toplam puan motivasyon türünün içsel olduğu şeklinde (bkz. Şekil 3.4) yorumlanmalıdır. Öz-belirleme doğrusuna ait puanlama kriterlerini gösteren bilgiler ayrıca Şekil 2.'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öz Belirleme Doğrusu Puanlama Kriterleri

Not: Şekil "(Ryan,veDeci, 2000) IntrinsicandExtrinsicMotivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67." künyeli çalışmadan alınmıştır.

Şekil 2. incelendiğinde, Öz-belirleme doğrusu üzerinde içsel motivasyon ve dışsal motivasyon arasındaki puanlama kriterleri görülebilir. Yapılan uyarılma çalışması sonucunda, 16 madde ve 4 alt boyuttan oluşan Türkçe formu elde edilmiştir. Envanter

5'li likert tipi (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Orta Düzeyde Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirmeye sahip olup envanterdenen az – 48 en yüksek + 48 puan alınabilmektedir. Envanterden alınan puanın artması öğretmenlerin öz belirlemeye dayalı motivasyon düzeylerinin arttığı anlamına gelirken envanterden alınan puanın azalması öğretmenlerin öz belirlenmemiş motivasyon düzeylerinin arttığı anlamına gelmektedir.

İşlemler

(Roth vd., 2007) tarafından geliştirilen Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlanmasında alan yazındaki öneriler de dikkate alınarak (Hinkin, Tracey, ve Enz, 1997; DeVellis, 2014; Seçer, 2015; Güngör, 2016; Carpenter, 2018) aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. Gerekli izinlerin alınması
2. Çeviri çalışması
3. Dil geçerliliği çalışması
4. Pilot uygulama
5. Yapı Geçerliliği çalışması
6. Güvenirlilik çalışması

Envanter uyarlama çalışmasının en önemli aşamalarından biri şüphe yok ki ölçeğin çeviri işleminin yapıldığı aşamadır (Seçer, 2015:68). Bu kapsamda İngilizce orijinalinde yer alan ifadeler İngilizce diline hakim yedi öğretim üyesi, Türkçe dil bilim uzmanı iki öğretim üyesi ve alandan dört öğretim üyesinden oluşan uzmanlar grubu tarafından uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlamasının gerçekleştirmek için en az iki Türkçe ve Türk dili uzmanı, en az 6 İngilizce uzmanı ve en az iki alan uzmanı (Seçer, 2015:68) gerekliliği sağlanmıştır. Yedi ayrı çeviri formu bir araya getirilerek tek form şeklinde düzenlenmiş ve uygun olan çevirilerin belirlenmesi ve yeni öneriler için tekrar Türkçe dil bilim uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Elde edilen çeviri formu alan uzmanlarınca anlamsal, deneyimsel, deyimsel ve kavramsal açıdan eşitliğin sağlanıp sağlanmadığı bakımından kontrol edilmiştir. Yapılan uyarlama çalışmasında uzman görüşü doğrultusunda Türk kültürünün özelliği de dikkate alınarak ifadeler belirlenmiştir. Motivasyon üzerinde ulusal kültür etkisini ortaya koyan araştırmalarda (Demir ve Okan, 2009:137) Türk toplumunun diğer toplumlardan motivasyon algısı bakımından farklılaştığı belirtilmiştir. Bu kültürel farklılık dikkate alınarak maddelerin birebir çevirisi yapılmamış, Türk kültürüne özel de ise okul örgütlerine anlamsal olarak uygunluğu dikkate alınmıştır. Bu sebeple çalışmada geri çeviri yöntemine başvurulmamıştır. Envanter formunun son hali Türkçe ifadelerin anlaşılır olup olmadığını belirlemek için tekrar Türkçe dil uzmanlarına incelenmiş ve anlaşılır olduğu kabul edilen envanter uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Envanter uyarlama çalışmasına katılmaya gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci çalışma grubundan elde edilen verilerle Cronbach'ın alfa katsayıları ve madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçme aracı uyarlama sürecinde faktör analizi ölçeğin örtük yapısını ortaya koymak veya geliştirilmiş olan ölçeğin farklı bir dile uyarlanması ya da model uyumunun tekrar gözden geçirilmesi sürecinde sık sık kullanılan bir analiz tekniğidir (Seçer, 2015:77). Genel olarak önsel bir bilginin olmadığı durumlarda açıklayıcı, var olan bir kuramın (örn., Faktör yapısı) test edilmesinde ise doğrulayıcı faktör analitik teknikler kullanılmaktadır (Güngör, 2016:107). Bu kapsamda, ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerle yapı geçerliliği kapsamında DFA yapılmış, ölçüt geçerliliği kapsamında, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri arasında pearson çarpım moment korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

1. Çeviri Çalışması

“Autonomous Motivation for Teaching” ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanma izni için sorumlu yazar Guy Roth ile elektronik posta aracılığı ile iletişime geçilmiş ve çalışmanın amacı anlatılarak gerekli uyarlama izni alınmıştır.

Çeviri çalışmasının ikinci aşamasında envanter maddeleri Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu çevirinin Türkçe'ye uygunluğu, anlam bütünlüğü ve dil geçerliliğini sağlamak için branşı İngilizce olan 2 Öğretim Üyesi ve 9 Öğretim Görevlisi belirlenmiş ve yapılan çeviri çalışmaları doktora eğitimlerini yurtdışında ve eğitim dili İngilizce olarak yapan 2 Eğitim Bilimleri Öğretim Üyesi ile incelenmiştir. İnceleme esnasında çevirilerdeki benzerliklerden ziyade çevirilerin birbirinden farklılaştığı noktalar işaretlenerek belirlenmiş ve bu farklılıkların nedenleri sorgulanmıştır. Farklılıkların nedenlerinin anlaşılamadığı durumlardan çeviriyi yapan uzmanlardan tekrar bilgi alınmıştır.

2. Dil geçerliliği çalışması

Elde edilen geri bildirimlere göre düzenlenen maddeler 2 Öğretim üyesinden (Türkçe Dil Bilim ve Türkçe Öğretimi alanından) maddelerin anlatım ve imla kuralları açısından ve ayrıca Türk Kültürüne uygunluğunu incelemişlerdir. Uzmanlardan alınan dönütlere göre maddeler yeniden düzenlenmiş ve ölçeğe son hali verilmiştir.

3. Pilot uygulama

Bir ölçme aracının, bir mantıksal ağda (nomological network) hipotezleri test etmek için kullanılmasından önce, envanter maddelerinin hedef katılımcılar tarafından kolayca okunabilir ve anlaşılabilir olduğunu belirlemek için ön veya pilot çalışmaların yapılması önerilmektedir (Stone-Romero ve Anderson, 1994:355). Envanter maddelerinin netliğini ve anlaşılabilirliğini incelemek için 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Denizli İlinde görev yapmakta olan 118 öğretmenle madde inceleme pilot çalışması gerçekleştirildi. Her öğretmenden, tüm maddeleri cevaplamaları, belirsiz veya farklı anlamlara gelebilecek öğelere odaklanmaları ve gerektiğinde anketin üzerine notlar veya yorumlar yazmaları rica edilmiştir. Elde edilen verilerle ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach'ın alfa

katsayıları ve madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 1. de verilmiştir.

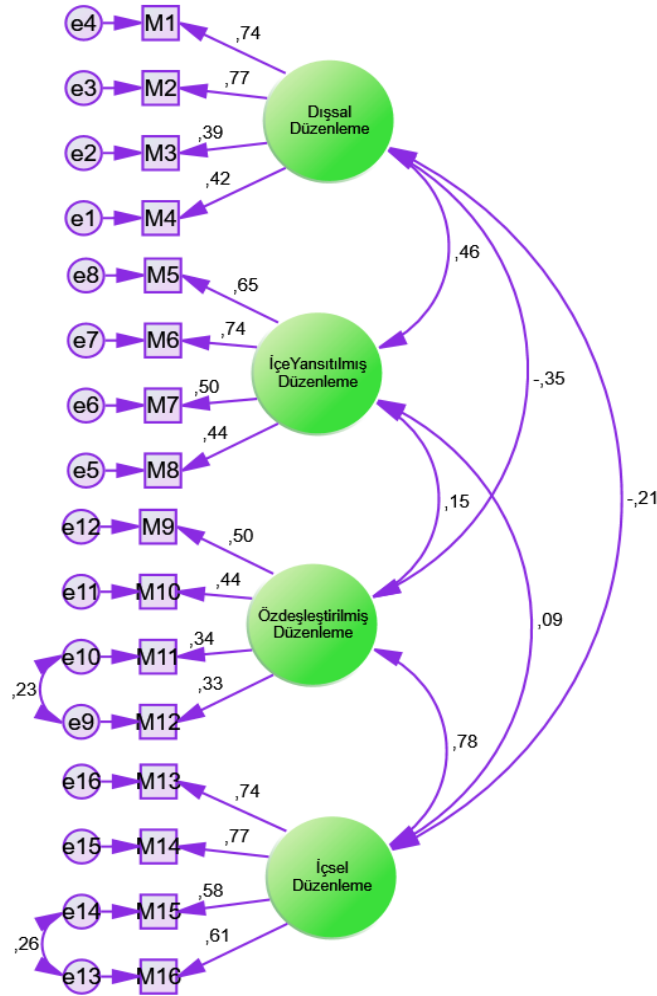
Tablo 1. *Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Cronbach'ın alfa katsayıları ve madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar*

Alt Boyutlar	Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Cronbach Alfa
Dışsal düzenleme	M1	,742 ^{**}	.86
	M2	,627 ^{**}	
	M3	,647 ^{**}	
	M4	,698 ^{**}	
İçe yansıtılmış düzenleme	M5	,649 ^{**}	.74
	M6	,711 ^{**}	
	M7	,691 ^{**}	
Özdeşleştirilmiş düzenleme	M8	,552 ^{**}	.88
	M9	,679 ^{**}	
	M10	,522 ^{**}	
	M11	,700 ^{**}	
İçsel düzenleme	M12	,722 ^{**}	.77
	M13	,603 ^{**}	
	M14	,775 ^{**}	
	M15	,675 ^{**}	
	M16	,685 ^{**}	

4. Yapı Geçerliliği çalışması

Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin özgün formunun faktör yapısının Türkçe formunun yapı geçerliliğini incelemek üzere 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan 304 öğretmenden oluşan bir grup üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinde rapor edilmesi gereken uyum indeksleri (Goodness of fit) hakkında farklı araştırmacılar farklı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. McDonald ve Ho (2002); CFI, GFI, NFI ve NNFI (TLI); Garver ve Mentzer (1999); RMSEA, CFI ve NNFI (TLI); Brown (2006); RMSEA, SRMR, CFI ve NNFI (TLI); Iacobucci (2010), CFI ve SRMR; Hooper, Coughan ve Mullen (2008) ise ki-

karenin serbestlik derecesine bölümü (χ^2/df), RMSEA, SRMR, CFI ve PNFI değerlerinin rapor edilmesi gerektiğini öne sürmüştür (Akar, 2017; İlhan ve Çetin, 2014, akt. Kahraman, 2019). Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin veriler Şekil 4.'de görüldüğü gibidir.



Şekil 3. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 2. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Değerleri

χ^2/Sd	RMSEA	SRMR	CFI	TLI(NNFI)
231,249/ 96= 2,409	0,068	0,066	0,95	0,95

Tablo 2. incelendiğinde elde edilen uyum değerlerinin χ^2/Sd oranının, RMSEA, SRMR, CFI, TLI ve değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bu durumda Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin birinci düzey faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir.

5. Güvenirlilik çalışması

Güvenirlilik çalışması kapsamında %27'lik alt ve üst grupların puanları arasındaki madinadarlığa bakılmıştır. Eğer madde ayıt edici ise alt ve üst grupların madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olması gerekmektedir (Erkuş, 2012:286) alt ve üst grupların t testi sonuçları Tablo 3.'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Alt ve Üst %27'lik Grupların t-Testi Sonuçları

Madde No	t	p
M1	10,706	,000
M2	7,651	,000
M3	17,123	,000
M4	24,655	,000
M5	19,341	,000
M6	19,961	,000
M7	26,024	,000
M8	23,679	,000
M9	17,049	,000
M10	23,209	,000
M11	20,056	,000
M12	14,205	,000
M13	16,809	,000
M14	28,649	,000
M15	19,500	,000
M16	12,362	,000

6. Ölçüt Geçerliliği

Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin ölçüt geçerliliği kapsamında Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlilik çalışması (Ergin, 1992) tarafından yapılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory-MBI) kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği 22 maddeden ve üç alt ölçekten oluşan Likert tipi bir ölçektir. Bu alt ölçeklerden duygusal tükenme, alt ölçeği, olumsuz ifadelerden oluşan 9 maddeden, duyarsızlaşma alt ölçeği olumsuz ifadelerden oluşan 5 maddeden ve kişisel başarı alt ölçeği de olumlu ifadelerden oluşan toplam sekiz maddeden oluşmaktadır. Ergin (1992) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan ölçeğin özgün formunda "1 hiçbir zaman", "7 her zaman" şeklinde yedi dereceli olarak sıralanan seçenekleri Türk diline uygun olarak "hiçbir zaman- çok az- bazen- çoğu zaman- her zaman" şeklinde 5'li dereceleme ile düzenlenmiştir. Tükenmişliğin bir süreç ve farklı boyutları olması nedeniyle ölçekten tek veya toplam bir puan elde edilememekte, üç alt ölçeğin her biri için puanlama yapılmaktadır (Çelik, 2013). MTÖ'nün duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları olumsuz, kişisel başarı boyutu ise olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Bu nedenle, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki puanların yükselmesi ve kişisel başarı alt ölçeğindeki puanların düşmesi tükenmişliğin yüksekliğini ifade etmektedir. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin ölçüt geçerliliğinin test edilmesi için daha önce geçerlik ve güvenirlilik analizi yapılmış olan Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır.

Tablo 4. Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğine ilişkin pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Düşük Başarı Hissi	Dışsal Düzenleme	İçe Yansıtılmış Düzenleme	Özdeşleştirilmiş Düzenleme	İçsel Düzenleme
Duygusal Tükenme	1						
Duyarsızlaşma	,540**	1					
Düşük Başarı Hissi	,680**	,632**	1				
Dışsal Düzenleme	,520**	,480**	,470**	1			
İçe Yansıtılmış Düzenleme	,620**	,540**	,620**	,460**	1		
Özdeşleştirilmiş Düzenleme	,730**	,630**	,590**	-,350**	,150*	1	
İçsel Düzenleme	,810**	,720**	,750**	-,210*	,090*	,780**	1

**P< .01

Tablo 4. incelendiğinde, Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri alt boyutları ile Maslach Tükenmişlik ölçeği alt boyutları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu

görülmektedir. Bu bağlamda elde edilen bu sonuçların envanterin eşdeğer ölçek geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu kapsamda, bu araştırmada Roth (2007) tarafından Deci ve Ryan(1989)'ın Öz Belirleme Teorisine dayanarak geliştirilen Eğitimde Öğretimde Özerk Motivasyon Envanterinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda, 16 madde ve 4 alt boyuttan oluşan Türkçe formu elde edilmiştir. Envanter 5'li likert tipi (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Orta Düzeyde Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirmeye sahip olup, Envanterdenen az – 48 en yüksek + 48 puan alınabilmektedir. Envanterdenalınan puanın artması öğretmenlerin öz belirlemeye dayalı motivasyon düzeylerinin arttığı anlamına gelirken envanterdenalınan puanın azalması öğretmenlerin öz belirlenmemiş motivasyon düzeylerinin arttığı anlamına gelmektedir.

Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach α) her bir alt boyut için hesaplanmış, Dışsal düzenleme için .86 İçer yansıtılmış düzenleme için .74 Özdeşleştirilmiş düzenleme için .88 ve İçsel Düzenleme için .77 olarak bulunmuştur.

Ardından, Envanterin özgün formunun faktör yapısının Türkçe formunun yapı geçerliliğini incelemek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve elde edilen uyum değerlerinin χ^2/Sd oranının 231,249/ 96= 2,409, RMSEA 0,068, SRMR 0,066, CFI 0,95, TLI(NNFI) 0,95 hesaplanmış ve değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmüştür.

Envanterdeyer alan maddeler, alan yazında yapılan ilgili çalışmalardaki araştırma sonuçlarıyla uyum göstermektedir (Karabenick, Stuart A., Conley, 2011), (Dawson, 2012), (Recepoğlu, 2017), (Yazıcı, 2015) bu açıdan ölçeğin kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Alan yazında, Öğretmen Motivasyonu ile ilgili çalışmalar olmakla birlikte Öğretmenlerin Özerk Motivasyonlarını belirlemeye dönük bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda geliştirilen “Öğretimde Özerk Motivasyon Envanteri” nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak alana katkı sunacağı söylenebilir.

KAYNAKLAR

AHN, I. (2014). RelationsBetweenTeachers' MotivationAndStudents' Motivation. **PurdueUniversity**.

AYIK, A., Ataş-Akdemir, Ö., ve Seçer, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **CurrResEduc.**, 1:33–45.

BAŞARAN, M., & Orhun, B. D. (2013). Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14(3)

- CARPENTER, S. (2018). Ten Steps in Scale Development and Reporting: A Guide for Researchers. **Communication Methods and Measures**, XII(1):25–44.
- ÇELİK, K. (2013). The effect of Role Ambiguity and role conflict on performance of vice principals: The mediating role of Burnout. **Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research**,:195–214.
- DECI, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. **Review of Educational Research**, LXXI(1):1–27.
- DECI, E. L., Ryan, R. M., Vallerand, R. J., & Pelletier, L. G. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. **Educational Psychologist**, XXVI(3–4):325–346.
- DEMİR, H., & Okan, T. (2009). Motivasyon üzerinde ulusal kültür etkisi. **Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, XI(1):121–142.
- DEVELLİS, R. F. (2014). **Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar** (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- DOĞAN, S., & Koçak, O. (2014). Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, XX(2): 191–216.
- ERGİN, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. **VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**:22, 25.
- ERKUŞ, A. (2012). Var olan Ölçek Geliştirme Yöntemleri ve Ölçme Kuramları Psikolojik Ölçek Geliştirmede Ne Kadar İşlevsel: Yeni Bir Öneri. **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi**, III(2):279–290.
- ERTÜRK, R. (2016). Work Motivation Of Teachers. **Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**, II(3): 1–15.
- GAGNE, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior J. Organiz. Behav**, XXVI(June 2004):331–362.
- GREDLER, M. E. (2005). **Learning and instruction :theory into practice** (5. Baskı). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- GÜNGÖR, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. **Türk Psikoloji Yazıları**, XIX(38):104–112.
- HARRINGTON, D. (2009). **Confirmatory Factor Analysis: Pocket Guide to Social Work Research Methods**.
- HINKIN, T. R., Tracey, J. B., & Enz, C. A. (1997). Scale construction: Developing reliable and valid measurement instruments. **Journal of Hospitality & Tourism Research**, XXI(1):100–120.
- KAHRAMAN, Ü. (2019). **Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzı, Örgüt DNA'sı ve Örgütsel Değişimin Okullardaki Korku Kültürüne Etkisi**. (Yayınlanmamış doktora tezi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli

- KARA, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. **Ege Eğitim Dergisi**, VIII (9), 59–78. <http://dergipark.gov.tr/doi/10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m> adresinden alınmıştır.
- KLİNE, R. B. (2011). **Principles and practice of structural equation modeling (3. Baskı)**. Methodology in the Social Sciences The Guilford Press New York London
- MCMİLLAN, J., & Schumacher, S. (2014). **Research in education: Evidence-Based Inquiry** (7. Baskı). www.pearsoned.co.uk adresinden alınmıştır
- MİLLER, K. A., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1988). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. **Contemporary Sociology**, XVII(2):253.
- ROTH, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. **Journal of Educational Psychology**, XCIX(4):761–774
- RYAN, R., Deci, E. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. **Handbook of Self Determination Research**, :3–36.
- RYAN, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, XXV(1):54–67.
- SEÇER, İ. (2015). **Psikoloji Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- STONE-ROMERO, E. F., & Anderson, L. E. (1994). Relative Power of Moderated Multiple Regression and the Comparison of Subgroup Correlation Coefficients for Detecting Moderating Effects. **Journal of Applied Psychology**, LXXIX(3):354–359.
- TABACHNICK, B. G., Fidell, L. S. (2013). **Using Multivariate Statistics**. (6. Baskı). Pearson. Boston

ÖĞRETİMDE ÖZERK MOTİVASYON ENVANTERİ (ÖZMOTEN)

Aşağıdaki ifadeleri Sizeolacak biçimde size uygun şekilde işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrencilerle ilgilenme amacım velilerin takdirini kazanmaktır.					
2	Velileri memnun etmek için derslerimi ilgi çekici hale getirmeye çalışırım.					
3	Görevime özen göstererek yönetimin gözüne batmamaya çalışırım.					
4	Ders ortamını sağlamak için sadece görevimin gerektirdiği kadar çaba harcarım.					
5	Tek düze ders işlemek başkaları tarafından doğru bulunmayacağından, ders işleme yöntemimde değişiklikler yapmaya çalışırım.					
6	Öğretmenliğe yeterince çaba harcamamak hoş karşılanmayacağından, işimin gereğini yapmaya çalışırım.					
7	İşime çaba harcamazsam kendimi meslektaşlarıma karşı suçlu hissederim.					
8	Öğrencilerle bireysel görüşmelere vakit ayırdığının bilinmesi beni memnun eder.					
9	Öğretmede yenilikleri takip etmek kendi açımdan önemli olduğundan, alanımdaki yenilikleri takip etmeye çalışırım.					
10	Her bir öğrenciyle görüşmeye vakit ayırdığım için sınıfta olup bitenleri öğrenebilirim.					
11	Çocuklara onlarla ilgilendiğimi göstermek kendim için önemli olduğundan işime çaba harcarım.					
12	İnsanlara yardım ettiğimi hissetmem kendim için önemli olduğundan işime çaba harcarım.					
13	Yeni usuller denemeyi eğlenceli bulduğumdan yeni öğretim yöntemleri kullanmaya çalışırım.					
14	Bireysel farklılıkları olan öğrenciler için özgün çözümler bulmaktan hoşlandığım için işime çaba harcarım.					
15	İnsanlarla iletişim kurmayı sevdiğim için işime çaba harcarım.					
16	Çocuklarla ve gençlerle meşgul olmaktan hoşlandığım için öğrencilerle bireysel görüşmelere vakit ayırıyorum.					