

## Öğretmenlerin Kişiler Arası Motivasyon Stilleri: Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Türkçe Versiyonu

### The Teachers' Interpersonal Motivating Styles: The Turkish Version of the Learning Climate Questionnaire

Yrd. Doç. Dr. Sedat Kanadlı - Doç. Dr. Birsen Bağçeci

#### Öz

Bu araştırmanın amacı Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak psikometrik özelliklerini belirlemektir. Williams ve Deci (1996) tarafından geliştirilen öğrenme iklimi ölçeği, eğitim ortamlarında öğrencilerin algıladığı özerklik desteğini ölçmek için kullanılan 15 maddelik bir ölçektir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 420 öğrenci (200 kız ve 220 erkek öğrenci) katılmıştır. Ölçeğin dil eşdeğerliğini sağlamak için üç hafta aralıklarla yapılan iki uygulama arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orjinaline benzer tek faktörlü ve 15 maddeden oluşan bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapısı için yeterli düzeyde uyum iyiliği elde edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayısı 0.81, güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kavramlar:** Kişiler Arası Motivasyon Stili, Özerklik Destekleyici Stil, Kontrollü Stil

#### Abstract

The purpose of this study is to adapt Learning Climate Questionnaire (LCQ) into Turkish and analyze its psychometric properties. LCQ, developed by Williams & Deci (1996), is used to measure students' perceived autonomy support in educational settings and consists

of 15 items. The study group consisted of 420 freshmen students (200 female and 220 male) who study at the School of Languages at Gaziantep University at the term of 2012-2013 academic year. In order to maintain the language equivalence of the questionnaire, two applications were carried out, leaving three weeks intervals and consequently a high-level, positive and meaningful relation was found. As a result of the explanatory factor analysis which was carried out in order to determine the questionnaire's structure validity, it was found that the questionnaire had the same one-factored structure consisting of 15 items as the original version. As a result of the confirmatory factor analysis, it was obtained adequate fit to data, yielding a one-factored structure. The test-retest Pearson correlation coefficient of the questionnaire was 0.81 and its Cronbach Alpha was calculated as 0.89. According to these results, we can say that the version of LCQ which was adapted into Turkish is valid and reliable.

**Keywords:** Interpersonal Motivating Style, Autonomy Supportive Style, Controlled Style

#### Giriş

Öğrencilerin derse güdülenmesi ve bu güdüyü ders boyunca sürdürmesi öğretmenler için yaşamsal önem taşımaktadır. Çünkü sınıfta öğrencilerin derse dinlemek istememesi, öğretmen ders anlatırken öğrencilerin başka işlerle ilgilenmesi ya da olumsuz davranışlar sergilemesi öğrenme güdüsünün yetersizliğinden kaynaklanabilir. Bu durum, aynı zamanda

öğretmen için sınıf yönetiminde de sorunlara neden olabilir. Öğretmenler bu tür sorunların üstesinden gelebilmek için değişik yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilerin güdülerini sürekli canlı tutmaya çalışmaktadırlar. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencileri güdüleme stilleri çeşitlilik göstermektedir (Rigby vd., 1992). Deci vd.(1981)'e göre öğretmenlerin öğrencileri güdülerken kullandığı kişiler arası motivasyon stili (öğrencilerin algıladığı stil) kontrollü ve özerklik-destekleyici olmak üzere iki çeşittir. Kontrollü stilde öğretmenler, genellikle öğrencilerin dersi nasıl öğreneceği ile ilgili bir gündem belirler ve öğrencilerin bu gündemi izlemeleri için yönergeler ve ödüller verir ya da yaptırımlar uygular (Reeve, 1998). Burada öğretmenin amacı istenen davranışların kazanılması, istenmeyen davranışların ise ortaya çıkmamasıdır (Reeve, 2006). Buna karşılık özerklik-destekleyici stilde öğretmen, öğrencilerin ilgilerini, tercihlerini ve amaçlarını belirler; öğrencilerin bu özelliklerini dikkate alarak onları güdüler ve öğretimi gerçekleştirir (Reeve vd., 1999). Burada öğretmenin amacı ise öğrencilerin içsel güdülerini ile sınıf içi etkinlikler arasındaki uyumu kolaylaştırmaktır (Reeve, 2006).

Öğretmen dersin bir bölümünde özerklik destekleyici stili kullanırken başka bir bölümünde kontrollü stili kullanabilir. Bu durum dersin içeriğine, yapılan etkinliğe ve öğrencilerin düzeyine göre farklılık gösterilir. Bir başka deyişle öğretmenler, öğrencileri güdülemek için kontrollü ya da özerklik desteğini farklı derecelerde kullanabilmektedir; ancak bir öğretmenin kullandığı stil akademik yıl boyunca kısmen sabit kalmaktadır (Deci vd., 1981). Reeve (1998)'e göre bu stiller, bir doğru boyunca yüksek derecede kontrollüden yüksek derece özerklik-destekleyici arasında değişmektedir. Bu stillerden özellikle özerklik destekleyici motivasyon stili, öğrencinin kendi isteği ile harekete geçmesini sağlayarak içsel güdülenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Deci vd., 1981; Grolnick & Ryan, 1989). İçsel olarak güdülenmiş öğrenciler de dışsal olarak güdülenmiş olanlara göre bir görevi yerine getirmek için daha uzun süre ısrar ederler, daha fazla zorluğun üstesinden gelirler ve akademik olarak daha çok başarı gösterirler (Pintrich & Garcia, 1991).

Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin içsel güdülerini arttıran ve geliştiren özerklik destekleyici stilin hangi öğretmen davranışlarını kapsadığı belirlenmiştir (Reeve, 2006; Assor vd., 2002). Reeve (2006) özerklik-

destekleyici öğretmenin sınıfta sergilediği -dolayısıyla kontrollü olan öğretmenin yapmadığı-aşağıdaki dört temel davranışı belirlemiştir: (1) Öğrencilerin içsel güdülenme kaynakları olan tercihleri, ilgileri, yeterlikleri, değerleri ve amaçları ile ders etkinliklerini uyumlu hale getirme ve yaptırımlar, yönergeler, zaman sınırlamaları, not ile korkutmaktan kaçınma. (2) Öğrencilerin neden iyi yaptıklarını ya da gelişim durumlarını açıklayan yeterliklerini bildiren bilgilendirici bir dil kullanma. (3) Öğrencilerden kendilerine sıkıcı gelebilecek bir etkinliği, davranışı ya da görevi yapmalarını istediği zaman öncelikle yapılacak etkinliğin değeri, öğrenciler için yararı, önemi ve öğrencilerin kendi kişisel amaçlarına ne derece hizmet edeceğini açıklayarak öğrencileri ikna etmeye çalışma. (4) Öğrencilerin dersle ilgili eleştirilerini dinleme ve derse karşı olumsuz duygularını kabul etme.

Benzer şekilde Assor vd.(2002) yaptıkları çalışmada öğrencilerin özerkliğini destekleyen ve engelleyen üçer tür öğretmen davranışı olduğunu belirlemişlerdir. Onlara göre özerklik-destekleyici davranışlar; dersin öğrencilerin amaçlarıyla uygunluğunu açıklama ve onlara seçenek sunma, öğrencilerin dersle ilgili eleştirilerine izin verme ve öğrencilerin bağımsız düşüncelerini desteklemedir. Özerklik engelleyici davranışlar ise öğretmenin öğrencilerin dersle ilgili eleştirilerini dikkate almama ve bağımsız düşünceleri engelleme, öğrencileri bir davranışı yapmaya zorlama ya da etkinlik sırasında öğrencilere sürekli müdahale etme ve derste öğrenciler için anlamsız gelen, onların ilgilerini çekmeyen etkinlikler yapmaktır.

Sonuç olarak, özerklik-destekleyici öğretmenler kontrollü öğretmenlerden farklı olarak öğrencilerin kendi kendilerini yönlendirmeleri için seçenekler sunar ve fırsatlar sağlar; not ile değerlendirme baskılarını en aza indirir; öğrencilerin gelişimine yönelik geri dönütler verir ve onların bakış açılarının dikkate alındığı bir ortam oluşturur; dersi öğrencilerin amaçlarına uygun olarak işler; sınıfta öğrenciler için uygun zorlukta, anlamlı etkinlikler gerçekleştirir ve öğrencilerin dersle ilgili duygularını ifade etmelerine olanak verir (Reeve vd., 1999; Ryan & Deci, 2000; Assor vd., 2002; Reeve, 2006; Reeve & Jung, 2006). Yapılan araştırmalar özerklik-destekleyici öğretmene sahip öğrencilerin kontrollü öğretmene sahip öğrencilere göre öğrenmeye daha çok güdülendikleri (Reeve vd., 2004), kavramsal anlayışlarında bir artış olduğu (Benware & Deci, 1984; Grolnick & Ryan, 1987),

okulda daha fazla zaman geçirdikleri (Vallerand vd., 1997), yaratıcılıklarının zenginleştiği (Koestner vd., 1984; Alborzi vd., 2011) daha iyi bir akademik performans sergilediği (Boggiano vd., 1993; Dinçer vd., 2012) belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim ortamında kullandığı kişiler arası motivasyon stilini belirlemek için iki ölçek kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan (1981) tarafından geliştirilen Okulda Problem Ölçeği'dir. Bu ölçekte öğretmenlere, sınıfta karşılaşılabilecekleri örnek olay durumları ve bu durumlar karşısında sergileyebilecekleri dört cevap verilmekte, öğretmenlerden ise bu cevapların kendilerine uygunluğunu 1 ile 7 arasında değişen bir skala üzerinden değerlendirmesi beklenmektedir. İkincisi, Willima ve Deci (1996) tarafından Sağlık Hizmeti İklimi Ölçeği'nden (William vd., 1996) uyarlanan Öğrenme İklimi Ölçeği'dir. Bu ölçeğin kısa (6 maddelik) ve uzun (15 maddelik) iki tür formu olup öğrencilerin öğretmenlerinin özerklik desteğini ne derece algıladıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu ölçekte öğrencilerden, algıladıkları özerklik desteğininin düzeyini 1 ile 7 arasında değişen bir skala üzerinden değerlendirmeleri beklenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde Öğrenme İklimi Ölçeği'nin birkaç dile uyarlama çalışmasının yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalardan biri, Núñez vd. (2012) tarafından Öğrenme İklimi Ölçeği'nin kısa ve uzun formunun İspanyolca'ya uyarlamak için yapılan çalışmasıdır. Núñez vd. (2012) 422 üniversite öğrencisinin katılımıyla bir çalışma yürütmüş ve çalışma sonucunda ölçeğin İspanyol formu için yeterli düzeyde yapı geçerliliği ve güvenilirlik kanıtı elde etmişlerdir.

Bir diğer çalışma Cordeiro vd. (2012) tarafından Okul Motivasyon Ölçeği'nin Portekizce'ye uyarlama çalışması sırasında yapılmıştır. 101 maddeden oluşan bu ölçeğin alt boyutlarından biri öğrencilerin algıladıkları özerklik desteğini belirlemeyi amaçlamaktadır ve burada Öğrenme İklimi Ölçeği'nden 12 madde uyarlanmıştır. 485 lise öğrencisinin katılımıyla yapılan çalışmada, ölçeğin yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Türkiye'de ise Güvenç (2011) tarafından öğretmenlerin özerklik desteğini belirlemek için Özerklik Desteği Ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek iki faktörlü bir yapıya sahip (Karar alma ve Özerklik fırsatı), 16 maddeden oluşan ve 5'li likert tipinde bir ölçektir. Bu

ölçeğin geliştirilme çalışması 141 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Bu ölçek öğretmenlerin özerklik desteğini belirlemek için öğretmenlere uygulanmaktadır. Ancak öğretmenlerin verdiği düşüncüğü özerklik desteğinden çok öğrencilerin, öğretmenlerinin özerklik desteğini ne derece algıladıkları daha fazla önem taşımaktadır. Dolayısıyla ulusal alan yazında öğrencilere uygulanarak algıladıkları özerklik desteğini belirlemeyi amaçlayan bir ölçek bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı öğrencilerin algıladığı özerklik desteğini belirlemeyi sağlayan Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Bu sayede çalışmanın öğretmenlerin, öğrencilerin algıladığı motivasyon stilleri ile akademik başarıları, öz yeterlilikleri, öz değerleri, yaratıcılıkları ve derslere karşı ilgisi gibi değişkenler arasında yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Bu araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 420 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olup (18-22 yaş) %47,6'sı (200 kişi) kız, %52,4'ü (220 kişi) erkektir. Öğrencilerin % 45'i (189 kişi) Mühendislik Fakültesi, %36,4'ü (153 kişi) Turizm Yüksekokulu ve %18,6'sı (78 kişi) Tıp Fakültesi öğrencisidir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği için çalışma grubunu bu öğrenciler arasından seçilen 55 kişi oluşturmuştur.

### Öğrenme İklimi Ölçeği

Öğrenme İklimi Ölçeği (Learning Climate Questionnaire-LCQ) Williams ve Deci (1996) tarafından Sağlık Hizmeti İklimi Ölçeği'nden uyarlanmıştır. Öğrenme iklimi ölçeğinin 15 maddeden oluşan uzun formu ve 6 maddeden oluşan kısa formu vardır. Ölçekteki maddeler tamamen katılıyorum ile tamamen katılmıyorum arasında değişen 7'li likert tipindedir. Bu maddeler öğrencilerin sınıf içinde öğretmenleriyle olan ilişkilerini veya deneyimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır (SDT, 2015). Ölçekten alınan puan hesaplanırken her bir maddeye verilen puanlar toplanarak ortalaması alınır. Yalnız hesaplama yapılmadan önce on üçüncü maddenin döndürülmesi (reverse) gerekir. Ölçekten alınan daha yüksek ortalama puanı (puan yediye yaklaştıkça) daha yüksek bir algılanan

özerklik desteğini temsil etmektedir. William ve Deci (1996) ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yaptığı açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü (eigen değeri=9,5) bir yapıya sahip olduğunu belirlemiştir. Bu yapı varyansın %63'nü açıklamakta olup ölçek maddeleri 0,66 ve daha üzeri faktör yüküne sahiptir. Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,95 olarak hesaplanmıştır.

### İşlem

Bu çalışmada Öğrenme İklimi Ölçeği'nin 15 maddeden oluşan İngilizce formun Türkçe 'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu amaçla ölçeğin Türkçe'ye çevirisi, Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim üyesi olan iki uzman tarafından yapılmıştır. Daha sonra bu çeviriler bir araya getirilerek ortak yönleri aranmış, farklılık gösteren ifadeler için çeviri yapanların görüşü alınarak ortak bir karara varılmıştır. Eğitim bilimleri alanından ve İngilizce'de uzman bir öğretim üyesine danışılarak hazırlanan Türkçe formu, anadili İngilizce olup Türkçe'yi çok iyi derecede bilen bir öğretim üyesi tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Bir dil uzmanı tarafından ölçeğin orijinali ile İngilizce'ye çevrilen sürümü karşılaştırılmış, farklılıklar gösteren yerlerde çeviri yapan kişi ile görüşülerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dil adaptasyonu yapılırken birebir çeviriden kaçınılmış, Türkçe dilinin özellikleri, kültürel ve bölgesel farklılıklar ile ölçeği yanıtlayacak öğrencilerin özellikleri dikkate alınmıştır (Mertens, 1998). Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formunun öğrenciler için aynı anlamı ifade edip etmediğini (dilsel eşdeğerliğini) belirlemek için Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören ve iyi derecede İngilizce bilen 63 öğrenciye üç hafta arayla İngilizce ve Türkçe formları uygulanmıştır.

### İstatistiksel Analizler

Ölçeğin dilsel eşdeğerliği için Türkçe formu ve İngilizce formu arasındaki ilişki korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Dilsel eşdeğerlik sağlandıktan sonra Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 420 öğrenciye Türkçe formu uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 20.0 programına yüklenerek ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen yapının doğrulanması için toplanan veriler LISREL 8.80 programına yüklenerek doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğü izin verdiği durumlarda ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla çapraz-geçerlik çalış-

ması yürütülmesi, bir başka deyişle örneklemin bir yarısına açımlayıcı faktör analizi uygulayıp diğer yarısı üzerinden doğrulayıcı faktör analizi ile yapıyı doğrulamak yaygın olarak kabul edilen bir gelenektir (Brown, 2006, s.301). Bu nedenle toplanan verilerin ilk yarısına (210 öğrenci) açımlayıcı faktör analizi uygulanmış, diğer yarısı ile (210 öğrenci) elde edilen faktör yapısını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği test-tekrar test ve Cronbach'ın alfası yöntemleriyle belirlenmiştir.

## Bulgular

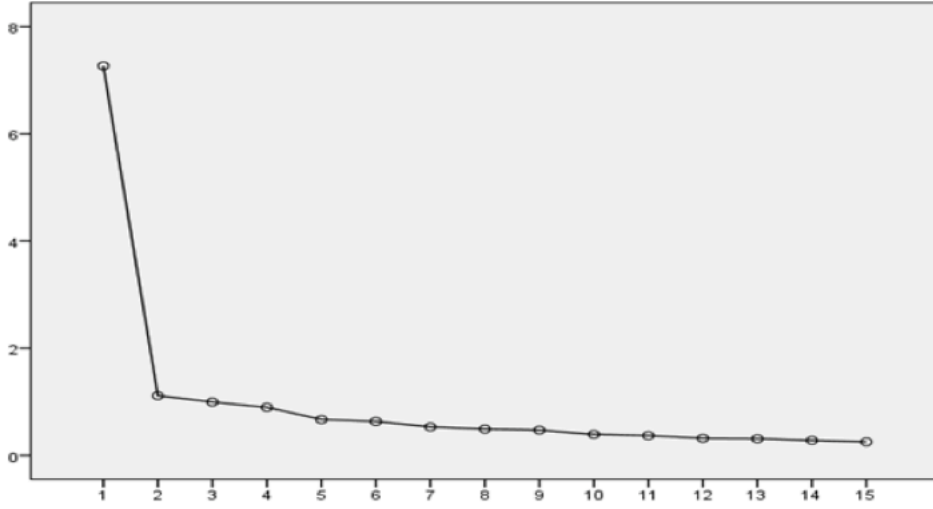
### Dilsel Eşdeğerliğe Yönelik Bulgular

Ölçeğin dilsel eşdeğerliği için korelasyon analizi yapılarak İngilizce formuyla Türkçe formu arasındaki Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İki değişken arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0,00-0,25 arasında ise çok zayıf, 0,26-0,49 arasında ise zayıf, 0,50-0,69 arasında ise orta, 0,70-0,89 arasında ise yüksek, 0,90-1,00 arasında ise çok yüksek ilişki şeklinde yorumlanır (Kalaycı, 2006, s.116).Yapılan korelasyon analizi sonucunda ölçeğin İngilizce formu ile Türkçe formu arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = 0,92, p < 0,01$ ). Bu sonuç Öğrenme İklimi Ölçeğinin Türkçe ile İngilizce formunun öğrenciler için aynı anlamı ifade ettiğini göstermektedir.

### Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi aynı yapıyı ya da özelliği ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi daha az sayıda faktör ile açıklayan bir istatistiksel yöntemdir (Büyüköztürk, 2005, s.122). Açımlayıcı faktör analizini yapabilmek için öncelikle toplanan verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek gereklidir. Bu amaçla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. Test sonucunda KMO katsayısı 0.93 çıkmış, Bartlett testi sonucu ( $\chi^2 = 1596,05, p < 0,001$ ) ise anlamlı olarak bulunmuştur. KMO katsayısının 0.70'ten yüksek, Bartlett testinin de 0.01 düzeyinde anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir (Leech vd., 2005, s.95). Buna göre Öğrenme İklimi Ölçeği ile toplanan verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Faktör sayısını belirlemek için yapılan ilk faktör analizinde öz değeri 1'in üzerinde olan iki faktör olduğu belirlenmiştir. Bu iki faktörlü yapının toplam varyansa katkısı % 55, 88'dir. Birinci faktörün toplam varyansa katkısı % 48,45 iken ikinci faktörün varyansa



Şekil 1. Öğrenme İklimi Ölçeğinin Yamaç-Birikinti Grafiği

katkısı ise % 7,43'tür. Dolayısıyla ikinci faktörün varyansa katkısı birincisine göre oldukça düşüktür. Bu durum, ölçeğin tek faktörlü olabileceğine bir kanıttır. Ölçeğin faktör yapısına tam olarak karar verilebilmesi için yamaç-birikinti grafiğinin de incelenmesi gerekir.

Şekil 1'de verilen yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde ikinci noktadan sonra grafiğin eğiminin gittikçe azaldığı ve bu noktadan sonra gelen faktörlerin varyansa yaptıkları katkının küçük olduğu görülmektedir. Bu nedenle faktör sayısının bir olmasına karar verilmiştir.

Faktör sayısı belirlendikten sonra faktör analizi tek faktörlü yapı için tekrarlanmış elde edilen faktör yükleri ile madde ortalamaları, standart sapmaları ve madde toplam korelasyonları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'e göre öğrencilerin ölçeğin maddelerinden aldıkları puanların ortalaması 4.91 ile 6.02, standart sapması ise 1.20 ile 1.63 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan ortalaması 4.00'in altında ise öğrenciler öğretmenlerinin motivasyon stilini kontrollü, 4.00'in üstünde ise özerklik destekleyici olarak

algılamakta ve ortalama 7.00'e yaklaştıkça algılanan özerklik desteği daha yüksek olmaktadır (SDT, 2015). Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerinin motivasyon stilini özerklik destekleyici olarak algıladıkları söylenebilir. Tabloya göre ölçeği oluşturan 15 maddenin yük değerleri 0.42 ile 0.81 arasında, madde toplam korelasyonları ise 0.45 ile 0.74 arasında değişmektedir. Faktör yük değerinin 0.45 veya daha yüksek olması maddenin seçimi için iyi bir ölçüt olduğu (Büyükoztürk, 2005, s.124) ve madde toplam korelasyonunun 0.30 büyük olması yeterli görüldüğü (Field, 2009, s.678) için ölçekten herhangi bir madde atılmamıştır.

#### Doğrulayıcı Faktör Analize Yönelik Bulgular

Öğrenme İklimi Ölçeğinin Türkçe formunu oluşturan 15 maddelik tek faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör veri analizi ile model veri uyumu test edilirken en sık kullanılan istatistikler Ki-kare ( $\chi^2$ ), RMSEA, RMR, CFI, GFI ve AGFI'dir (Duyan ve Gelbal, 2008).

Öğrenme İklimi Ölçeği'nin model-veri uyumunu gösteren istatistikleri Tablo 2'de verilmiştir.



**Tablo 1. Ölçek Maddelerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları, Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonu**

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Faktör Yükü	Top. r
1. Öğretmenimin bana seçenekler sunduğunu ve tercih hakkı verdiğini düşünüyorum.	5.77	1.45	0.75	0,70
2. Öğretmenim tarafından anlaşıldığımı hissediyorum.	5.48	1.45	0.64	0,58
3. Ders sırasında öğretmenime karşı rahat ve samimi olabiliyorum.	5.67	1.56	0.73	0,69
4. Öğretmenim derste başarılı olmam için yeteneklerime güvendiğini ifade eder.	5.13	1.58	0.65	0,59
5. Öğretmenim benim dersle ilgili olumsuz duygularımı kabul eder.	4.91	1.56	0.42	0,37
6. Öğretmenim dersin amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için ne yapmam gerektiğini anlamamı sağlar.	5.56	1.43	0.71	0,66
7. Öğretmenim beni derste soru sormam için cesaretlendirir.	5.64	1.44	0.72	0,66
8. Öğretmenime çok güven duyuyorum.	5.65	1.41	0.81	0,75
9. Öğretmenim sorularımı dikkatli bir şekilde tam olarak cevaplar.	6.00	1.20	0.76	0,70
10. Öğretmenim benim herhangi bir konuda bir şeyleri nasıl yapmak istediğimi önemser.	5.69	1.38	0.77	0,71
11. Öğretmenim insanların duygularını çok iyi anlar.	5.31	1.44	0.76	0,71
12. Öğretmenimin beni bir birey olarak önemseydiğini düşünüyorum.	5.86	1.37	0.77	0,72
13. Öğretmenimin benimle konuşma şeklinin çok iyi <u>olmadığını</u> düşünüyorum.	6.02	1.46	0.62	0,54
14. Öğretmenim bana herhangi bir konuda bir şeyler yapmak için yeni bir yöntem önermeden önce, benim bu konudaki fikirlerimi anlamaya çalışır.	5.04	1.58	0.65	0,60
15. Öğretmenimle duygularımı paylaşabileceğimi düşünüyorum.	5.31	1.63	0.60	0,54

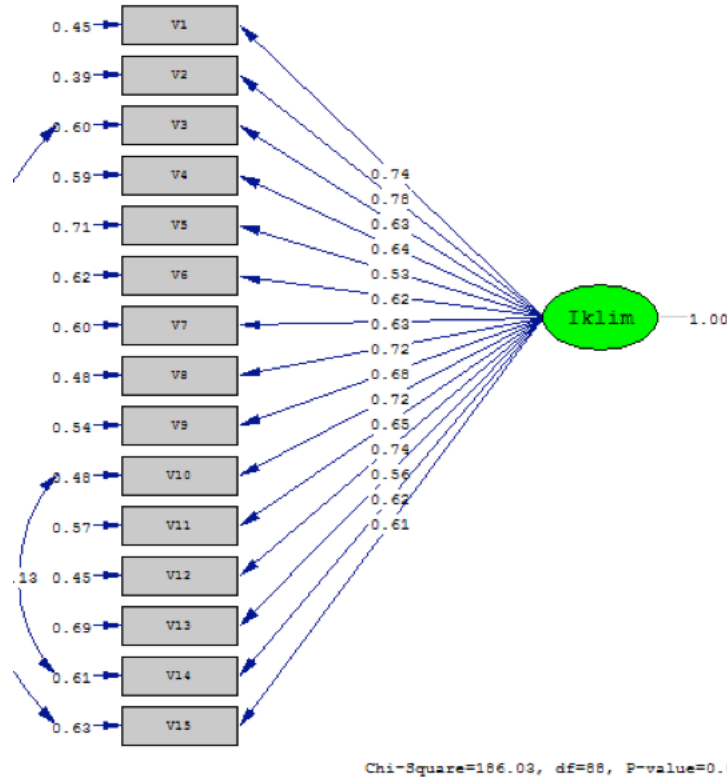
Tablo 2. Öğrenme İklimi Ölçeğinin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Sonuçları

$\chi^2$	P	df	$\chi^2/df$	CFI	NFI	GFI	AGFI	SRMR	RMSEA
186,03	p<0.01	88	2.11	.98	.97	.93	.90	.040	.061

Tablo 2’de göre ki-kare ( $\chi^2$ ) değerine ait p değeri 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Burada p değerinin anlamlı olmaması istenilen bir durumdur; ancak doğrulayıcı faktör analizi yapılan örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin anlamlı çıkması normaldir (Çokluk vd., 2012, s.307). Bu durumda değerlendirmeye alınan bir başka uyum kriteri ki-karenin serbestlik derecesine bölünmesi ( $\chi^2/df$ ) sonucu bulunan değeridir. Büyük örneklemlerde  $\chi^2/df$  değerinin 3’ün altında olması mükemmel uyuma, 5’in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005, s.204; Sümer, 2000). Buna göre  $\chi^2/df$  değeri mükemmel uyuma sahiptir. Bu oranla birlikte standardize edilmiş RMR(SRMR) ile RMSEA’nın 0.05’in altında

olması mükemmel uyuma, .08’in altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Brown, 2006, s.87). Tabloya göre Standart RMR (SRMR) mükemmel uyuma, RMSEA ise iyi uyuma karşılık gelmektedir. Bunlardan başka belirlenen yapının doğrulanması için CFI, NFI, GFI ve AGFI uyum indekslerinin değerlendirilmesi gerekir. Bu indekslerin 0.90’a eşit veya büyük olması iyi uyuma, 0.95’e eşit veya büyük olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; Thompson, 2004, s.129-130). Tabloya göre CFI ve NFI mükemmel uyuma, GFI ve AGFI ise iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenme İklimi Ölçeği’nin doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 2. Öğrenme İklimi Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Tablo 2 ve Şekil 2'de verilen değerler birlikte değerlendirildiğinde Öğrenme İklimi Ölçeğinin 15 maddelik tek faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

### **Cronbach'ın Alfası ve Test-Tekrar Test Yöntemine Yönelik Bulgular**

Öğrenme İklimi Ölçeğinin güvenilirliği Cronbach'ın Alfası ve Test-tekrar test yöntemleri ile hesaplanmıştır. Cronbach'ın alfası yöntemi 420 öğrenciden toplanan verilerle 15 madde için uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alfa katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Alfa katsayısının 0.80 ile 1.00 arasında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006, s.405). Test-tekrar test güvenilirliği 55 öğrenci ile yapılmış iki uygulama arasında ( $r=.81$   $p<0.01$ ) yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışma Williams ve Deci (1996) tarafından geliştirilen Öğrenme İklimi Ölçeğini Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliği için yapılan korelasyon analizinde Türkçe ve İngilizce formları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=0.92$ ,  $p < 0.01$ ). Bu sonuç Öğrenme İklimi Ölçeğinin Türkçe ile İngilizce formunun öğrenciler için aynı anlamı ifade ettiğini göstermektedir. Ölçeğin faktör yapısının belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü ve 15 maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğu ve bu yapının varyansın yaklaşık % 49'unu açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yükleri 0.42 ile 0.81 arasında değişmekte olup güvenilirlik katsayısı 0.89 olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin belirlenen tek faktörlü yapısı için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yeterli düzeyde uyum iyiliği belirlenmiştir.

William ve Deci (1996) öğrenme iklimi ölçeğini geliştirmek için yaptıkları açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü ve 15 maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğunu belirlemişlerdir. Bu yapının varyansın %63'nü açıklamakta olup ölçek maddeleri 0,66 ve daha üzeri bir faktör yüküne sahip olduğu ve alfa güvenilirlik katsayısının ise 0,95

olarak hesaplamışlardır. Buna göre Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanan formunun orijinali ile yaklaşık olarak benzer pskometrik özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin Türkçe formu için elde edilen bulgulara benzer bulgular Núñez vd. (2012) tarafından ölçeğin İspanyolca'ya uyarlama çalışması sırasında da elde edilmiştir. Bu çalışmaya göre ölçeğin tek faktörlü ve 15 maddelik bir yapıya sahip olduğu, faktör yüklerinin 0.66 ile .83 arasında değiştiği ve alfa güvenilirlik katsayısının 0.95 olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin, İngilizce öğretmenlerinin kişiler arası motivasyon stilini özerklik destekleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu sonucu, Dinçer vd. (2012) tarafından öğrencilerin İngilizce dersinde algıladıkları motivasyon stilinin akademik başarı, ilgi ve yeterlikle ilişkisini belirlemek için yaptıkları çalışmada ortaya çıkan bulgular da desteklemektedir. Öğrenme İklimi Ölçeği'nin orijinalinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı bu çalışmada öğrencilerin, öğretmenlerinin özerklik destekleyici bir sınıf iklimi oluşturduklarını algıladıkları ve bunun başarılarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak Öğrenme İklimi Ölçeği'nin (*Ek*) Türkçe'ye uyarlanan formunun geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Bu ölçeği araştırmacılar veya öğretmenler, farklı derslerde öğrencilerin algıladığı motivasyon stilinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, akademik başarı, kavramsal öğrenme, performans, uyum, öz yeterlilik, öğrenme stili gibi.) göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla kullanabilirler.

### **Sınırlılık**

Bu çalışmada Öğrenme İklimi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 18 ile 22 yaşları arasında değişen bir popülasyon üzerinde ve İngilizce dersi bağlamında yapılmıştır. Başka yaş grupları (orta okul-lise) ve başka derslerde (fen-sosyal bilimler, matematik) benzer çalışma yapıp ne tür pskometrik özellikler sergilediği araştırılmalıdır. Ayrıca çalışma grubunun belirlenmesinde herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmamış, ulaşılabilen öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu durum evreni temsil etme açısından bir sınırlılık olarak görülmektedir.



**Kaynakça**

- Alborzi, M., Jawkar, B. & Khayer, M.(2011). Study of Motivational Beliefs as a Mediators in a Creativity Model with Regard to Parenting, Schools and Attributional Beliefs in Elementary School Children. Retrieved from <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0038.pdf>
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261 –278.
- Benware, C., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755–765.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects of students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319–336.
- Brown, T.A.(2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (1<sup>st</sup> Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Büyüköztürk, Ş.(2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı* (5. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, A.(2012). *SPSS ile Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cordeiro, PM., Figueira, AP, da Silva, JT. & Matos L. (2012). School Motivation Questionnaire for the Portuguese population: structure and psychometric studies. *Span J Psychol*, 15(3), 1441-55.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş.(2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsicmotivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1–10.
- Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsicmotivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*,73,642–650.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and Education: The Self Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3ve4), 325-346.
- Dinçer, A., Yeşilyurt, S. & Takkac, M.(2011). The effects of autonomy-supportive climates on EFL Learners' engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 3890-3894.
- Duyan, V. & Gelbal, S.(2008).Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. Berliner ve R. C.Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Macmillan.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimentaland individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (3<sup>rd</sup>)*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kalaycı, Ş.(2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (2. Baskı). Ankara: Asil

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel
- Kline, R.B.(2005).*Principles and Practice of Structural Equation Modeling: A Researcher's Guide*. London:Sage.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting Limits on Children's Behavior: The Differential Effects of Controlling Versus Informational Styles on Intrinsic Motivation and Creativity. *Journal of Personality*, 52, 233–248.
- Leech, N.L., Barret, K.C., & Morgan, G.A.(2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2<sup>nd</sup> Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum ASS.
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage Publications, Inc.
- Núñez, J.L., León J, Grijalvo F, & Albo, J.M.(2012). Measuring Autonomy Support in University Students: The Spanish Version of the Learning Climate Questionnaire. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (3), 1466-1472.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulated learning in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI.
- Reeve, J. (1998). Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style:Is It Teachable? *Contemporary Educational Psychology* , 23, 312-330.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J., & Jeon, S. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.
- Reeve, J.(2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 225-236.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Rigby, C.S., Deci, E.L., Patrick, B. P., & Ryan, R.M. (1992). Beyond the Intrinsic-Extrinsic Dichotomy: Self Determination in Motivation and Learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Sümer, N.(2000). Yapısal Eşitlik Modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- SDT.(2015). The learning Climate Questionnaire (LCQ). Retrieved from <http://www.selfdeterminationtheory.org/pas-learning-climate/>
- Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications* (1<sup>st</sup> Edition). Washington: American Psychological Association.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of Biopsychosocial Values by Medical Students:a Test of Self-Determination Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767– 779.

## Ek : Öğrenme İklimi Ölçeği

Bu ölçek sınıfta öğretmeninizin sunduğu öğrenme yaşantıları ile ilgili maddeler içermektedir. Öğretmenlerin öğrencileri derse motive etmek için farklı stilleri vardır. Bu ölçeğin amacı öğretmeninizin sizi motive etmek için kullandığı stili belirlemektir. Bu bir sınav değildir ve vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır. **Cevaplarınızın samimi ve içten olması bizim için önemlidir.**

1. Öğretmenimin bana seçenekler sunduğunu ve tercih hakkı verdiğini düşünüyorum.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum

2. Öğretmenim tarafından anlaşıldığımı hissediyorum.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum

3. Ders sırasında öğretmenime karşı rahat ve samimi olabiliyorum.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum

4. Öğretmenim derste başarılı olmam için yeteneklerime güvendiğini ifade eder.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum

5. Öğretmenim benim dersle ilgili olumsuz duygularımı kabul eder.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum

6. Öğretmenim dersin amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için ne yapmam gerektiğini anlamamı sağlar.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum

7. Öğretmenim beni derste soru sormam için cesaretlendirir.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum

8. Öğretmenime çok güven duyuyorum. 

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum

9. Öğretmenim sorularımı dikkatli bir şekilde tam olarak cevaplar.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum

10. Öğretmenim benim herhangi bir konuda bir şeyleri nasıl yapmak istediğimi önemser.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum

11. Öğretmenim insanların duygularını çok iyi anlar.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum

12. Öğretmenimin beni bir birey olarak önemseydiğini düşünüyorum.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum

13. Öğretmenimin benimle konuşma şeklinin çok iyi olmadığını düşünüyorum.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum

14. Öğretmenim bana herhangi bir konuda bir şeyler yapmak için yeni bir yöntem önermeden önce, benim bu konudaki fikirlerimi anlamaya çalışır.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum

15. Öğretmenimle duygularımı paylaşabileceğimi düşünüyorum.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle katılmıyorum			Tarafsız (Nötr)			Tamamen katılıyorum