



Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması

Adaptation of Goal Orientations for Teaching Scale into Turkish

Hülya Yıldızlı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, hulyayildizli42@gmail.com

Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, asaban@konya.edu.tr

Muhammet Baştuğ, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, mbastug33@gmail.com

ÖZ. Bu çalışmada, Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılarak Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 584 öğretmen oluşturmuştur. Ölçeğin orijinali (Goal Orientations for Teaching) 5 faktör ve 21 maddeden oluşmuş olup, bu çalışmada gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1 ve üzeri olan 4 faktör elde edilmiştir. Elde edilen bu faktörlerden Beceri Yaklaşımı faktörünün güvenilirliği $\alpha=.787$ ve varyansı %24.56; Uсталık faktörünün güvenilirliği $\alpha=.638$ ve varyansı %15.70; İşten Kaçınma faktörünün güvenilirliği $\alpha=.605$ ve varyansı %8.06; Öğrenci İlişkileri faktörünün güvenilirliği $\alpha=.673$ ve varyansı %6.72; ölçeğin tamamına ait güvenilirlik ise $\alpha=.761$ ve varyans %55 olarak bulunmuştur. Ayrıca, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 4 faktörlü ve 15 maddelik ölçeğin iyi uyum değerlerine ($\chi^2/sd=1.43$; RMSEA=.027; GFI=.98; AGFI=.96; CFI=.98; TLI=.98) sahip olduğu görülmüştür. İngilizce orijinal formu 5 faktör ve 21 maddeden oluşan ölçeğin 4 faktörlü ve 15 maddelik Türkçe Formu güvenilir ve geçerli olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimlerini belirlemek için kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, Öğretmeye yönelik hedef yönelimi, Ölçek uyarlama

ABSTRACT. The purpose of this study is to adapt Goal Orientations for Teaching Scale into Turkish upon carrying out relevant reliability and validity assessments on the scale. The study group is comprised of 584 teachers. The original scale (Goal Orientations for Teaching) consists 5 factors and 21 items, whereas as a result of exploratory factor analysis in scope of present study, 4 factors with 1 or greater eigen value have been established. Out of these factors, reliability value of the Skill Orientation factor was found to be $\alpha=.787$ and its variance %24.56; reliability of Mastery factor at $\alpha=.638$ and variance at %15.70; reliability of Avoidance factor at $\alpha=.605$ and variance at %8.06; reliability of Student Relations factor at $\alpha=.673$ and variance at %6.72; and reliability of entire scale was found to be at $\alpha=.761$ and its variance at %55, respectively. Moreover, exploratory factor analysis indicated that the 4-factor and 15-item scale possesses plausible adaptive values ($\chi^2/sd=1.43$; RMSEA=.027; GFI=.98; AGFI=.96; CFI=.98; TLI=.98). The 4-factor and 15-item Turkish version of the scale, original of which contains 5 factors and 21 items in English, was found to be both reliable and valid. It was concluded that the adapted scale could be used to determine teachers' goal orientations towards teaching.

Keywords: Teachers, Goal orientations for teaching, Adaptation scale

SUMMARY

Problem Status. Motivation is defined as internal or external impetus prompting inception, direction, focus and maintenance of behavior. Through motivation, individuals are able to guide themselves, give an objective to their behavior and select priority actions towards resisting against challenges during learning process. Studies on motivational factors affecting learning point out to goal orientation of students that is one of the motivational elements related to faith in achievement. The reason why a student determines a goal, if any, how s/he achieves such goal and evaluates own performance on what standards are issues related to goal orientation. During learning-teaching process, goal orientation for student becomes goal orientation for success of teacher at the same time. In Turkey, although the number of studies on goal orientation of students is high, there is a shortage of research in goal orientations for teachers. Therefore, a need for scales to measure goal orientation of teachers is evident.

Purpose. The purpose of this study is to adapt Goal Orientations for Teaching Scale into Turkish upon carrying out relevant reliability and validity assessments on the scale. It is believed that the scale will

become a useful tool in determining professional features of teachers and the effects of such features on learning process.

Method. Originally developed by Butler (2007) the Goal Orientations for Teacher contained 4 aspects, later however, Butler (2012) added the *Student Relations* dimension to the scale thus making it a 5-aspect one. Afterwards, Butler and Shibaz (2014) added yet another item onto the *Mastery* aspect of the scale in question. In scope of present study, the latest version of the scale as per 2014 update is used. Following our decision to adapt GOT Scale developed by Butler and Shibaz (2014) into Turkish, permission was obtained from the researchers via e-mail. Later, two English language experts and two domain experts competent in English translated the scale into Turkish, respectively. Compatibility value between the translations was found to be %75. The experts reassessed the differences between the two translations and joint expressions were agreed upon. The research data was collected from 584 teachers.

Findings. The original scale (Goal Orientations for Teaching) consists 5 factors and 21 items, whereas as a result of exploratory factor analysis in scope of present study, 4 factors with 1 or greater Eigen value have been established. Out of these factors, reliability value of the Skill Orientation factor was found to be $\alpha=.787$ and its variance %24.56; reliability of Mastery factor at $\alpha=.638$ and variance at %15.70; reliability of Avoidance factor at $\alpha=.605$ and variance at %8.06; reliability of Student Relations factor at $\alpha=.673$ and variance at %6.72; and reliability of entire scale was found to be at $\alpha=.761$ and its variance at %55, respectively. Moreover, exploratory factor analysis indicated that the 4-factor and 15-item scale possesses plausible adaptive values ($\chi^2/sd=1.43$; RMSEA=.027; GFI=.98; AGFI=.96; CFI=.98; TLI=.98). The 4-factor and 15-item Turkish Form version of the scale, original of which contains 5 factors and 21 items in English, was found to be both reliable and valid.

Discussion. The items and aspects of the original scale developed by Butler and Shibaz (2014) and those of the adapted scale are compatible to a certain extent. The original scale is comprised of 5 aspects, namely *Mastery*, *Skill Approach*, *Skill-avoidance*, *Performance-avoidance* and *Student Relations*. As a result of AFA process, some items under *Skill-avoidance Aspect* (items 2, 9, 16 and 19) were excluded from the Turkish adaptation of the scale due to low factor load or clustering under other aspects. Moreover, item 14 of *Mastery* section and item 4 of *Student Relations* aspect of the scale were excluded since they fell under other factors. Eventually, according to AFA process, the Turkish version of the scale was formed by 4 dimensions and 15 items. Reliability values of the aspects and overall scale range between .683 and .787 which indicate that the scale is quite reliable and may be used in community surveys. Total variance value of the scale was found to be %55.06 which proves that variance rate of the adapted scale is high and its construct validity is quite strong. Besides, DFA was conducted in order to determine how well the construct is preserved by factors stemming from AFA. Accordingly, the model's compatibility indices were found to be quite favorable and its paths were statistically significant ($p<.05$), which shows that the aspects resulting from AFA were also preserved at first-level DFA. According to path coefficients among factors, positive and meaningful correlation exist among SA (skill-approach), SR (student-relations), and MA (mastery) factors of the adapted version of scale, whereby SA, SR and MA change in tandem, which means that teachers with a favorable orientation towards skills would also possess favorable orientation in terms of student relations and mastery in teaching. On the other hand, quite low and insignificant relations were found between PA (performance-avoidance) factor and the above-mentioned ones, meaning teachers' avoidance status is independent of their skill, mastery and student relations orientations.

Conclusion. It was concluded that the Goal Orientations for Teaching adapted in scope of present study could be used to determine teachers' goal orientations towards teaching.

GİRİŞ

Bilişsel ve üstbilişsel becerilerin öğrenme ortamı içinde başarıyı etkileyen önemli etkenler olarak bireyin performansını ve öğrenme sonuçlarını yeterince açıklayamamış olmasına dayalı olarak bazı psikologlar, öğrenme sürecini etkileyen, öğrencilerin başarılı olmaları için bilişsel kaynakları çok iyi kullanmada ve bilgilerini geliştirmede mücadele etmesini sağlayan en önemli bileşenlerden birinin

motivasyon olduğunu savunmuşlardır (Pintrich, 2003). Motivasyon kavramı, davranışın başlatılmasına, yönlendirilmesine, odaklanmasına ve sürdürülmesine yol açan iç veya dış güçler olarak tanımlanmaktadır (Higgins ve Kruglanski, 2000). Motivasyon, özel yönergeleri ve uyaran özellikleri içeren bir süreç olarak görülmektedir (Brophy, 1983; Wlodkowski, 1978). Motivasyon sayesinde bireyler öğrenme süreçlerinde kendilerini yönetebilmekte, davranışlarını amaçlı hale getirebilmekte ve zorluklara karşı direnmeye yönelik öncelikli davranışlarını seçebilmektedirler (Ames, 1986; Dweck, 1986). Motive olmuş bireyler öğrenme stratejilerini etkili ve bilinçli bir şekilde kullanabilmekte, kendi öğrenme süreçlerini düzenlemeye yönelik yüksek kalitede çabalar sarf etmekte, başaramamaya yönelik düşük düzeyde endişeye sahip olabilmekte ve öğrenmeye yönelik olumlu duyguları yaşayabilmektedirler (Goetz, Nett ve Hall, 2013). Dolayısıyla, bireyin etkili bir öğrenme süreci geçirebilmesi için motivasyonunun yüksek düzeyde olması gerekmektedir. Motivasyonunun yüksek ve olumlu olmasında bireyin özyeterlilik algısı, kendini kontrol etme inancı, yüksek seviyede ilgi, değer ve içsel motivasyon, kendine belirlediği hedefler önemli hale gelmekte ve bireyin sahip olduğu bu motivasyonel yapıların akademik başarıda da önemli bir etken olduğu görülmektedir (Pintrich, 2003).

Öğrenmeyi etkileyen motivasyonel etkenlere ilişkin olarak yapılan araştırmalar, başarıya inançlarıyla ilişkili motivasyonel etkenlerden biri olan öğrencilerin hedef yönelimlerine işaret etmektedir (Leonardi ve Giamalas, 2002). Öğrenme sürecinde kendine hedef belirleyen bir bireyin bu hedefi neden belirlediği, hedefine nasıl ulaşacağı ve performansını hangi standartlara göre değerlendireceği, hedef yönelimi ile ilgili bir husustur. Bu yapı aynı zamanda bireyin gösterdiği performansın nedenlerini anlamaya yönelik bireye bir çerçeve sunmaktadır. Örneğin, bir testte 10 doğru yapmak isteyen öğrencinin 10 doğru yapmayı istemesi bir hedef olarak görülürken, neden 10 doğru yapmak istediği, nasıl hedefine ulaşacağı ve kendini değerlendirmede hangi standartları kullanacağı ile ilgili durumlar bireyin hedef yönelimi ile ilgili olmaktadır (Pintrich ve Schunk, 1996). Alanyazında, hedef yönelimi ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Örneğin, Elliot ve McGroger (2001) hedef yönelimini, öğrencilerin başarı durumundaki bireysel hedef tercihleri olarak tanımlarken, Zimmerman (2000) hedef yönelimini bireylerin öğrenme süreçlerinde motivasyonlarını devam ettirmesi ve sonuçlara odaklanması olarak tanımlamaktadır. Hedef yönelimi ile ilgili çeşitli modellemeler de ileri sürülmüştür. Örneğin, Dweck (1986) hedef yönelimini *öğrenme* ve *performans* olarak ikiye ayırırken, Elliot ve Harackiewicz (1996) hedef yönelimini *öğrenme*, *performans yaklaşma* ve *performans kaçınma* olarak kavramsallaştırmıştır. *Performans yaklaşımı* öğrencinin kendini geliştirmesindeki amacının diğerlerinin beğenisini kazanmak olarak, *performans kaçınma* ise bireyin başarısızlığının diğerleri tarafından fark edilmesini engellemek olarak tanımlanmaktadır.

Elliot ve McGregor (2001) ise hedef yönelimini 2x2 (öğrenme ve performans) şeklinde modellemekte ve bu hedef yönelimlerinin alt boyutlarını yaklaşma ve kaçınma yönelimleri olarak sınıflandırmaktadır. *Öğrenme* hedef yönelimli öğrenciler, öğrenme sürecinde yeni beceriler kazanmaya, etkinlikleri anlamaya ve beceri seviyelerini arttırmaya odaklanırken, *performans* hedef yönelimli öğrenciler çabalarını başkalarına göstermeye, cezadan kaçınmaya ve başkalarından olumlu bir geribildirim almaya odaklanmaktadırlar (Pintrich, 2000). Ayrıca, *öğrenme yaklaşma* hedef yöneliminde; öğrenmeye ve anlamaya odaklanma ve aynı zamanda görevi derin bir şekilde anlamaya yönelik özdüzenleyici stratejileri etkin kullanma söz konusuyken, *öğrenme kaçınma* hedef yöneliminde görevi anlamamaktan ve yanlış anlamaktan kaçınma davranışları söz konusudur. *Öğrenme yaklaşma* hedef yönelimi tüm olumlu süreçleri kapsarken, *öğrenme kaçınma* hedef yönelimi öğrencinin çalışmasına engel olan durumlardan kaçınma olarak tanımlanmaktadır (Patrick, Ryan ve Pintrich, 1999). Benzer şekilde, *performans yaklaşma* hedef yönelimindeki bireylerin diğer öğrencilerden daha iyi olma, daha yüksek not alma ve sınıfın en iyisi olma gibi standartlar belirlemesi söz konusudur (Elliot, 1999). Performans kaçınma yönelimindeki öğrencilerde ise diğer öğrencilere aptal ve düşük seviyede görünmekten kaçınma ve sınıftaki en düşük performansla sahip olmama gibi düşünceler ön plana çıkmaktadır (Elliot, 1997).

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik göstermiş oldukları bu yaklaşma ve kaçınma davranışları sınıf ortamıyla paralellik göstermekte ve sınıf içi öğrenme ortamlarının niteliği öğrencilerin bu yönelimlerini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler sınıfla ilgili faktörler aracılığıyla öğrencilerin içsel motivasyonları üzerinde etkili olabilmekte ve öğrencilerde öğrenmenin değerli olup olmadığına yönelik algıların oluşmasında önemli bir role sahip olmaktadır. Öğrenme sürecinde yapılan sınıf aktiviteleri sınıfta bir hedef yapıları oluşturmakta ve bu hedef yapıları da öğrencilerin hedef yönelimlerini doğrudan etkilemektedir (Ames 1992; Ames ve Archer, 1988). Öğrenme ortamı öğrenci için öğrenmeye motive olunacak bir ortam iken, öğretmen için de öğretmeye motive olunacak bir ortam haline gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenci için başarmaya yönelik hedef yönelimleri aynı zamanda öğretmen için başarmaya yönelik hedef yönelimleri haline gelmektedir (Thronsen ve Turmo, 2013). Nitekim okul ortamında bazı öğretmenlerin öğretme becerilerini geliştirmeye odaklanmaları, bazılarının öğretme becerilerini başkalarına göstermeye odaklanmaları, bazılarının ise öğretme becerilerindeki eksiklikleri gizlemeye çalışmaları gibi hedef yönelimleri söz konusudur (Cho ve Shim, 2013).

Öğretmenlerin öğretme sürecindeki hedef yönelimlerini Butler (2007) dört faktör altında toplamaktadır. Buna göre, *ustalık* hedef yöneliminde olan öğretmenlerin mesleki becerileri öğrenme, geliştirme ve kazanmayı amaçladıkları; *beceri yaklaşımı* hedef yöneliminde olan öğretmenlerin üstün öğretme becerilerini göstermeyi amaçladıkları; *beceri kazanma* hedef yöneliminde olan öğretmenlerin alt düzey öğretme becerilerini göstermekten kaçınmayı amaçladıkları ve son olarak da *işten kaçınma* hedef yönelimli olan öğretmenlerin günü çok az çaba harcayarak sonuçlandırmayı amaçladıkları görülmektedir. Yapılan birçok araştırmada, öğretmenlerin sahip oldukları bu hedef yönelimleri öğretme aktivitelerini ve aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini ve motivasyonlarını doğrudan etkilediği ortaya çıkmıştır (Butler ve Shibaz, 2008; Butler ve Shibaz, 2014; Dresel, Fasching, Gabriele, Nitsche ve Dickhäuser, 2013; Kucsera, Roberts, Walls, Walker ve Svinicki, 2011). Örneğin, *ustalık* hedef yönelimine sahip öğretmenlerin oluşturdukları sınıf ortamlarında anlamlı öğrenmeye ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine kişisel fırsatlar tanıma, çabalarının ve gelişimlerinin farkında olma gibi süreçler ön planda tutulurken, *performans* hedef yönelimli öğretmenlerin oluşturdukları sınıf ortamlarında ise doğru cevapların ön planda tutulduğu, bireysel veya grup yarışmalarının düzenlendiği, sınıftaki diğer öğrencilere örnek olarak iyi öğrencilerin gösterilmesi şeklinde kıyaslamaların olduğu (Anderman vd., 2001), yüksek başarıdaki öğrencilerin ödüllendirildiği, aynı zamanda yüksek başarılı öğrencilerin ayrıcalıklarının olduğu ama düşük başarıdaki öğrencilerin ayrıcalıklarının olmadığı bir öğrenme ortamı söz konusudur (Dresel vd., 2013). Profesyonel bilgisini derinleştirmeye ve zorlukları kucaklamaya istekli öğretmenlerin öğretmeye yönelik olumlu yaklaşımları, öğrencilerin farklı olasılıkları göz önünde bulundurarak ne öğrendikleri noktasında bağımsız ve eleştirel olarak düşünebilmesini sağlayan öğretme yolları kullanmalarına olanak sağlamaktadır (Butler ve Shibaz, 2014). *Ustalık* hedef yönelimine sahip öğretmenlerin öğrencilerle kişisel ilişkiler kurdukları, öğrencilerine öğrenme süreçlerinde daha çok sosyal destek sağladıkları ve bu yolla öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine destek olduğu görülmektedir (Butler, 2012).

Araştırmalar, öğretmenlerin hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini de ortaya koymaktadır. Örneğin, Butler'in (2007) araştırmasında, *beceri yaklaşımı* hedef yönelimine sahip öğretmenlerin yardım aramaya pozitif bir algıyla baktıkları, *beceri kaçınma* yaklaşımına sahip öğretmenlerin ise yardım aramaya negatif bir algıyla baktıkları ortaya çıkmıştır. Nitsche, Dickhäuser, Fasching ve Dresel (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, *ustalık* hedef yönelimine sahip öğretmenlerin öğretmeye yönelik yüksek özyeterlik algısına sahip oldukları, *performans* hedef yönelimine sahip öğretmenlerin ise öğretmeye yönelik düşük özyeterlik algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Skaalvik ve Skaalvik'in (2013) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin hedef yönelimlerinin mesleki doyum noktasında etkili olduğu bulunmuştur. Dresel vd.'nin (2013) yaptıkları araştırmada ise öğretmenlerin hedef yönelimlerinin öğretme ortamındaki aktiviteleriyle ilişkili olduğu ve öğrencilerin hedef yönelimlerini etkilediği görülmüştür. Özetle, öğretmenlerin

hedef yönelimlerinin öğrenme süreci içerisindeki tüm boyutları etkilediği, sınıf ortamında oluşan hedef yapıları üzerinde öğretmenin belirleyici bir role sahip olduğu ve öğrencilerin bireysel hedef yönelimlerinin belirlenmesinde etkili olduğu görülmektedir (Wolters ve Daugherty, 2007). Schiefele ve Schaffner (2015)'in yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ustalık hedef yönelimli uygulamalarının öğrenci motivasyonu ile güçlü bir ilişkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Han, Yin ve Wang'ın (2016) yaptıkları araştırmada ise öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimleri ile mesleğe sadakat arasında önemli ilişki bulunduğunu, ustalık hedef yönelimi, öğrencilerle ilişkiler ve beceri yaklaşma hedef yönelimleri ile öğretmeye ve öğrencilere sadakat noktasında olumlu bir ilişki çıktığı görülmüştür.

Ülkemizde öğrencilere yönelik hedef yönelimleri, araştırma konusu olarak fazlaca yer alırken, öğretmene yönelik hedef yönelimleri konusunda yeterince araştırma (Yeşilyurt ve Demiröz, 2012) bulunmamaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin hedef yönelimlerini belirleyici ölçeklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin hedef yönelimlerini belirlemek amacıyla Butler (2007) tarafından geliştirilen ve son haline Butler ve Shibaz (2014) verilen *Goal Orientations for Teaching (GOT)* ölçeğinin Türkçe alanyazına katkı getireceği düşüncesiyle Türkçe'ye uyarlaması amaçlanmıştır. Ölçeğin öğretmenlerin mesleki özelliklerini belirlemede ve bu özelliklerin öğrenme sürecine etkilerini araştırmada kullanılacak önemli bir araç olacağı düşünülmüştür. Bu sebeple uyarlama çalışması yapılan Hedef Yönelimi Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik sonuçları ne düzeydedir? sorusuna cevap aranmaktadır

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, ölçeğin Türkçe formunun hazırlanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili bilgiler verilecektir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları, 2015-2016 güz döneminde Nevşehir, Niğde, Adana, Konya illerindeki devlet okullarında farklı branşlarda görev yapan 617 öğretmenden oluşmaktadır. Ancak 33 öğretmene ait ölçek verilerinde eksiklik ve hata olmasından dolayı analizden çıkarılmıştır. Bu eksiklikler özellikle ölçekte yer alan çok sayıda maddenin boş bırakılmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın analiz sürecine verileri dâhil edilen 584 öğretmenin 284'ü kadın (%48,6) ve 285'i erkektir (%48,8). 15 öğretmen (%2,6) ise cinsiyet belirtmemiştir. Öğretmenlerin 154'ü (%26,4) 20-30 yaş aralığında, 211'i (%36,1) 31-40 yaş aralığında, 161'i (%27,6) 41-50 yaş aralığında ve 42'si (%7,2) 51 ve üzeri yaş aralığındadır. 16 (%2,7) öğretmen ise yaşını belirtmemiştir. Öğretmenlerin 45'i (%7,7) yükseköğretim, 455'i (%77,9) fakülte, 52'si (%8,9) yüksek lisans, 2'si (%0,34) doktora düzeyinde eğitim görmüştür. 30 öğretmen (%5,14) ise herhangi bir öğrenim düzeyi belirtmemiştir.

Veri Toplama Aracı: Hedef Yönelimi Ölçeği (HYÖ)

Butler (2007) tarafından geliştirilen Hedef Yönelimi Ölçeği (*Goal Orientations for Teaching*) ilk olarak 4 boyutlu olarak geliştirilmiş ve Butler (2012) daha sonra bu ölçeğe *Öğrenci İlişkileri* boyutunu da ekleyerek ölçeği 5 boyutlu hale getirmiştir. Daha sonara aynı ölçeğin *Ustalık* boyutuna Butler ve Shibaz (2014) bir madde daha eklemiştir. Bu araştırmada ölçeğin 2014 yılında geliştirilen son formu kullanılmıştır. Aşağıda, ölçeğin 2012 ve 2014 yıllarına ait güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

2012 Hedef Yönelimi Ölçeği (HYÖ)

Butler (2012) HYÖ'ni geliştirme çalışmasını İsrail'de 31 okulda, 1-6, 7-9 ve 7-12 arası sınıflarda görev yapan 530 öğretmene uygulayarak gerçekleştirmiştir. Ölçeğin uygulandığı öğretmenlerin 450'si kadın ve 57'si erkektir. 23 öğretmen ise cinsiyet belirtmemiştir. Ölçek 5'li likert tipinde bir ölçektir (hiç katılmıyorum=1; tamamen katılıyorum=5). Ölçekten alınabilecek minimum puan 21 iken maksimumu puan 105'tir. Araştırmacı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör

Analizi (DFA) yapmıştır. AFA sonucuna göre ölçek *Beceri Yaklaşımı* (BY), *Uсталık* (US), *Beceriden Kaçınma* (BK), *İşten Kaçınma* (İK) ve *Öğrenci İlişkileri* (Öİ) olmak üzere 5 boyuttan ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin alfa değerleri Öİ boyutu için $\alpha=.86$; US boyutu için $\alpha=.70$; BY boyutu için $\alpha=.84$; BK boyutu için $\alpha=.66$ ve İK boyutu için $\alpha=.80$ olarak bulunmuştur. Ölçekteki varyans değerleri ise Öİ boyutunda %22; BY boyutunda %14; İK boyutunda %8; US boyutunda %5; BK boyutunda ise %4 olarak bulunmuştur.

Butler (2012) ölçeğin geliştirilmesinin ikinci aşamasında ölçekle ilgili Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulamıştır. 5 faktörlü ölçeğin DFA sonuçlarına göre uyum indeksleri $\chi^2(166)=272.20$, $p<.001$; $\chi^2/sd=1.64$; (TLI)=.94; (CFI)=.95; (GFI)=.91; (RMSEA)=.05 bulunmuştur. Ayrıca DFA sonucu Öİ boyutuna ilişkin faktör yükleri .76 ile .79 arasında; BY boyutunda faktör yükleri .73 ile .77 arasında; İK boyutunda .59 ile .80 arasında; US boyutunda .41 ile .77 arasında; BK boyutunda ise .49 ile .69 arasında gerçekleşmiştir. Faktörler arası korelasyonel ilişkilere göre, Öİ ile US arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı (.32; $p<.001$); Öİ ile BY arasında pozitif yönlü düşük düzey ve anlamlı (.12; $p<.05$); Öİ ile BK arasında pozitif yönlü düşük düzey ve anlamlı (.16; $p<.05$); Öİ ile İK arasında pozitif yönlü düşük düzey ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan (.07; $p>.05$) ilişkiler bulunmuştur. Yine US ile BY arasında pozitif yönlü düşük düzey ve anlamlı (.20; $p<.01$); US ile BK arasında pozitif yönlü düşük düzey ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan (.07; $p>.05$); Öİ ile İK arasında pozitif yönlü düşük düzey ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan (.02; $p>.05$) ilişkiler bulunmuştur. BY ile BK arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı (.52; $p<.001$); BY ile İK arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı (.44; $p<.001$) ilişkiler bulunmuştur. Son olarak BK ile İK arasında pozitif yönlü orta düzey ve anlamlı (.47; $p<.001$) ilişkiler bulunmuştur.

2014 Hedef Yönelimi Ölçeği (HYÖ)

Butler ve Shibaz (2014) HYÖ'ni İsrail'de 30 okulda 341 öğretmene uygulamış ve yeniden güvenilirlik ve geçerliğine bakmıştır. Ölçeğin uygulandığı öğretmenlerin 303'ü kadın ve 28'si erkektir. 10 öğretmen ise cinsiyet belirtmemiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin alfa değerleri Öİ boyutu için $\alpha=.86$; US $\alpha=.74$; BY boyutu için $\alpha=.80$; BK boyutu için $\alpha=.71$; İK boyutu için $\alpha=.90$ bulunmuştur. Öİ ile US arasında .24; Öİ ile BY arasında .13; Öİ ile BK arasında .21; Öİ ile İK arasında .09; US ile BY arasında .21; US ile BK arasında .20; US ile İK arasında .02; BY ile BK arasında .66; BY ile İK arasında .44; BK ile İK arasında .52 düzeyinde ilişki bulunmuştur. Butler ve Shibaz (2014) ölçekte yer alan boyutlara yönelik DFA uygulamıştır. 5 faktörlü ölçeğin DFA sonuçlarına göre uyum indeksleri $\chi^2(205, N=341)=500.17$, $p<.001$; NFI=.089, TLI=.92; CFI=.93, RMSEA=.05 bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe Formunun Hazırlanması

Butler ve Shibaz'ın (2014) geliştirdiği HYÖ'nin Türkçeye uyarlanmasına karar verildikten sonra, e-mail yoluyla araştırmacılardan izin alınmıştır. Daha sonra iki İngilizce dil uzmanı ve iyi derecede İngilizce bilen iki alan uzmanı tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Çeviriler arasında uyum %75 çıkmıştır. Çeviriler arasındaki farklılıklar uzmanlarla birlikte tekrar değerlendirilmiş ve ortak ifadeler oluşturulmuştur. Diğer taraftan ölçeğin Türkçe ve İngilizce formu iki farklı zaman aralığında 16 İngilizce okutmanına uygulanmıştır. Uygulama sonucu her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı .97 ($p=.000$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin her iki formu arasında anlam bakımından oldukça yüksek bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplaması ve Analiz Edilmesi

Verilerin toplanmasında katılımcı özelliklerini belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu ve Hedef Yönelimi Ölçeğinin 5 faktörlü 21 maddelik Türkçe formu kullanılmıştır (bkz. Ek A). Ölçek formu oluşturulduktan sonra araştırmaya katılmada gönüllü öğretmenlere, kendileri açısından en uygun zamanda yanıtlamak üzere, formlar ulaştırılmıştır. Daha sonra ölçek formundaki yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Toplanan veriler, yüzde, frekans, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi

teknikleri ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 18 ve Amos 18 paket programları kullanılmıştır.

Hedef Yönelimi Ölçeği'nde yer alan maddelerin kaç faktör altında toplandığını ve aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) işlemi yürütülmüştür. Diğer taraftan ölçeğin uyarılma sürecinde daha önce açıklayıcı faktör analizi ile belirlenmiş olan faktör yapılarını bir model aracılığıyla test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ayrıca, ölçeğe ait verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik testleri kullanılmıştır. KMO değeri faktör analizi için veri toplanan örneklem grubunun yeterli olup olmamasını, Bartlett's testi ise analize alınacak verilerin normal dağılıp dağılmadığını göstermektedir. Eroğlu'na (2009) göre veri setinin faktör analizine uygun olabilmesi için KMO>0,50 olmalıdır ve Bartlett's testi anlamlı çıkmalıdır. Bu çalışmada, KMO ve Bartlett's sonuçlarının faktör analizi yapmaya uygun olduğu görüldükten sonra Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA temel bileşenler analizi kullanılarak yapılmıştır. Ölçekte ve ölçeğe ait faktörlerde yer alan maddeleri belirlemede faktör yüklerinin .45 ve üzeri olmasına ve her bir faktörde yer alan madde sayısının en az üç olmasına dikkat edilmiştir. Diğer taraftan faktör yapısını daha iyi gözlemek için varimax dik döndürme işlemi yapılmıştır. Analiz sonucu özdeğeri 1 ve üzeri olan faktörler dikkate alınmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) işleminden sonra, ölçekte yer alan maddeler için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde Normlandırılmış Ki-Kare (χ^2/sd), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzenlenmiş iyilik uyum İndeksi (AGFI), Tucker Lewis indeksi (TLI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) kullanılmıştır. DFA analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde Tablo 1'de verilen uyum indeksleri ve değerleri dikkate alınmıştır (Byrne, 2010; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Şimşek, 2007):

Tablo 1. Uyum indeksleri ve kabul düzeyleri

Uyum indeksleri	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 5$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1$	$.95 \leq CFI \leq .97$
TLI	$.95 \leq TLI < 1$	$.90 \leq TLI < .95$

BULGULAR

Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemeye yönelik olarak KMO ve Bartlett's küresellik testi yapılmıştır. Buna göre, KMO'nun .816 olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve Bartlett's testi sonuçlarının ($\chi^2=2057.255$; $sd=105$; $p=,000$) anlamlı çıkması da verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar, verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Kalaycı, 2006). AFA sonuçlarına göre özdeğeri 1 ve üzeri olan faktörler dikkate alınmaktadır. Ölçeğin orijinalinde yer alan *Beceriden Kaçınma* faktörü altındaki bütün maddeler (2., 9., 16., 19. maddeler); *Uсталık* boyutundan 14. madde, *Öğrenci İlişkileri* boyutundan 4. madde faktör yükünün çok düşük olmasından ve başka faktörlerin altında yer almasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra döndürme işlemi tekrar edilmiş ve son durumda çalışmada öz değeri 1'den büyük olan 4 faktörlü ve 15 maddelik ölçek elde edilmiştir. Bu faktörlere ait betimleyici değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Hedef Yönelimi Ölçeğinin boyutlarına ilişkin betimleyici değerler

	Özdeğer	\bar{x}	ss	N	1	2	3	4
1. Öğrenci İlişkileri	1.09	4.08	.772	584	1			
2. Uсталık	2.35	4.28	.58	584	.49**	1		
3. Beceri Yaklaşımı	3.68	3.24	.99	584	.26**	.29**	1	
4. İşten Kaçınma	1.21	1.74	.85	584	.02	.010	.37**	1

**p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

Ölçeğin faktörlerine ait özdeğerlere göre en yüksek özdeğere sahip faktör *Beceri Yaklaşımı*, en düşük özdeğere sahip faktör ise *Öğrenci İlişkileri*dir. Hedef yönelimi ölçeğinin faktörlerinden *Öğrenci İlişkileri* ve *Uсталık* faktörüne ait ortalamalar oldukça yüksek (sırasıyla, \bar{X} =4.28 ve \bar{X} =4.08) iken, *İşten Kaçınma* faktörüne ilişkin ortalama oldukça düşük (\bar{X} =1.74) çıkmıştır. Diğer taraftan ölçeğin faktörleri arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına ilişkin değerlere bakılmıştır. Buna göre, *Öğrenci İlişkileri*, *Uсталık* ve *Beceri Yaklaşımı* faktörleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. *İşten Kaçınma* ile *Öğrenci İlişkileri* ve *Uсталık* faktörleri arasında oldukça düşük ve anlamlı olmayan; *İşten Kaçınma* ile *Beceri Yaklaşımı* arasında ise anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ve ölçeğe ilişkin güvenilirlik değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Hedef Yönelimi Ölçeğine ait Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

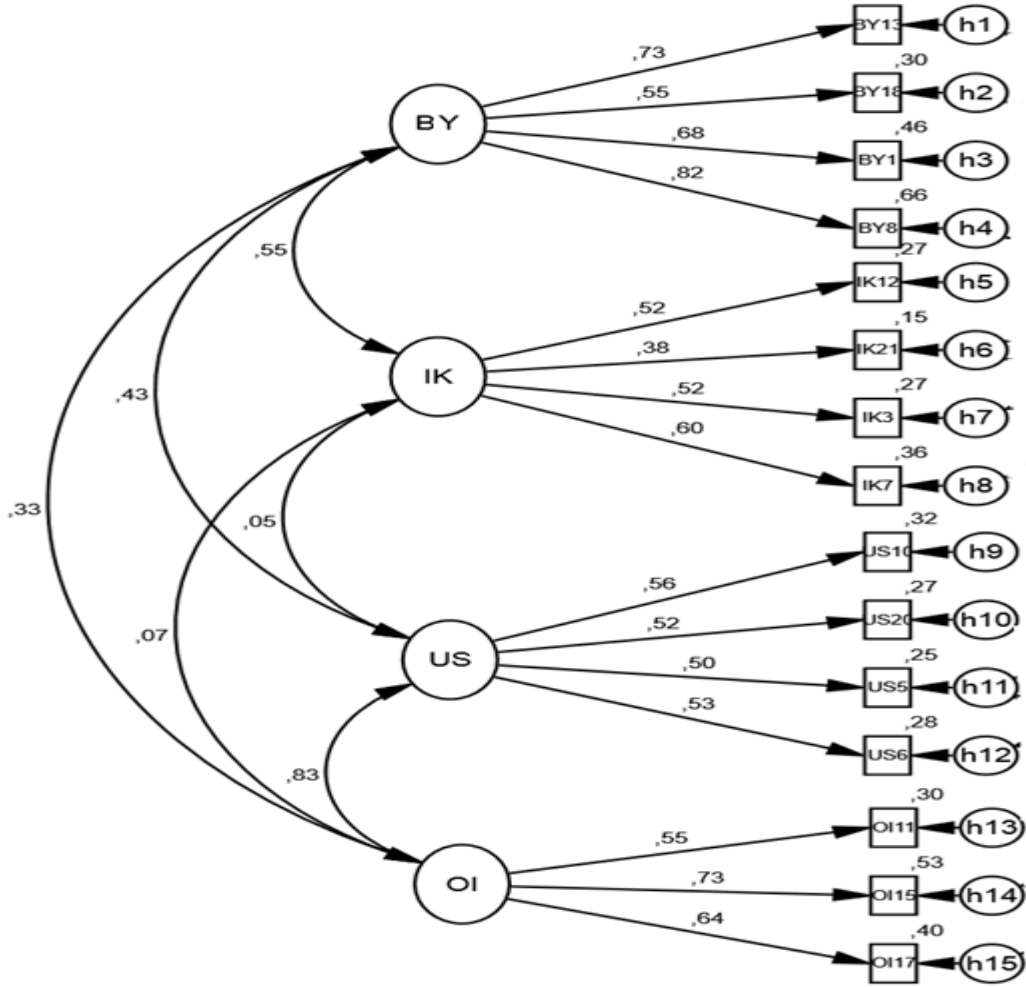
	Faktörler			
	BY	US	İK	Öİ
BYm8. Okul müdürü beni okuldaki en iyi öğretmenlerden biri olarak gösterirse, oldukça başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.				
BYm13. Yapmış olduğum ders planları, meslektaşlarımlıkilerden daha iyi bulunursa, oldukça başarılı bir gün geçirdiğimi düşünürüm.				
BYm1. Meslektaşlarıma kıyasla daha iyi öğretim becerilerine sahip olduğuma dair övgüler alırsam, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.				
BYm18. Sınıfımdaki öğrenciler bir sınavda diğer öğretmenlerin öğrencilerinden daha yüksek puan alırsa, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.				
USm5. Sınıfta olan bir şey mesleki anlayışımı geliştirme isteğini ortaya çıkarırsa, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.		.78		
USm6. Mesleğimdeki temel amaçlardan biri, yeni mesleki bilgi ve beceriler kazanmaktır.		.70		
USm10. Bir öğretmen olarak geliştiğimi ve öğretim becerilerimi geliştirdiğimi anlarsam, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.		.58		
USm20. Bir öğretmen olarak kendimle ilgili yeni bir şey öğrendiğimde, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.		.55		
İKm3. Günü çok çalışmak zorunda olmadan atlattığım zaman, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.			.74	
İKm21. Bazı derslerim iptal edilirse, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.			.66	
İKm7. Ders içeriği kolay olduğunda ve derse hazırlanmak zorunda kalmadığımda, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.			.61	
İKm12. Değerlendirecek sınav kâğıtları ya da ödevler olmadığında, oldukça iyi bir gün geçirdiğimi hissederim.			.60	
Tablo 3'ün devamı				
Öİm11. Bir öğretmen olarak temel amacım, her öğrenciyle daha samimi kişisel ilişkiler kurmaktır.				.86
Öİm15. Bir öğretmen olarak temel amacım, öğrencilerime değer verdiğimi onlara göstermektir.				.69
Öİm17. Öğrencilerle daha içten ve iyi ilişkiler geliştirmekte olduğumu anlarsam, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.				.54
Tablo 3. 'ün devamı				
Faktörlere göre Güvenirlik cronbach alpha	.78	.63	.60	.67
Ölçeğin Tamamına ait Güvenirlik cronbach alpha	.76			
Faktörlere göre Varyans	%24.56	%15.70	%8.06	%6.72
Ölçeğin Tamamına ait varyans	%55.06			

Not: BY=Beceri Yaklaşımı; US=Uсталık; İK=İşten Kaçınma; Öİ=Öğrenci İlişkileri

Tablo 3'e göre, *Beceri Yaklaşımı* faktörüne ait yük değeri .66 ile .78; *Uсталık* faktörüne ait yük değerleri .55 ile .78; *İşten Kaçınma* faktörüne ait yük değerleri .60 ile .74; *Öğrenci İlişkileri* faktörüne ait yük değerleri .54 ile .86 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçekteki *Beceri Yaklaşımı* faktörünün güvenilirliği Cronbach's Alpha α =.78 ve varyansı %24.56; *Uсталık* faktörünün güvenilirliği Cronbach's Alpha α =.63 ve varyansı %15.70; *İşten Kaçınma* faktörünün güvenilirliği Cronbach's Alpha α =.60 ve varyansı %8.06; *Öğrenci İlişkileri* faktörünün güvenilirliği Cronbach's Alpha α =.67 ve varyansı %6.72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait güvenilirlik α =.76 ve varyans ise %55,06 olarak bulunmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu elde edilen faktör yapılarının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için Hedef Yönelimi Ölçeğine yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ölçme modeli test edilmiştir. AFA sonucu 4 faktör olarak elde edilen ölçeğe birinci düzey DFA yapılmıştır (bkz. Şekil 1). Tablo 4'e göre, modelde yer alan tüm maddelerin ve faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan modelin Normlandırılmış Ki-kare (χ^2/sd) değeri 1.43'tür. Tablo 1'e göre, bu değer 2'den küçük olması, modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, model uyumlarına ilişkin yorum yapmak için Ki-kare dışında başka indekslere de bakmak gerekmektedir. Bu amaçla, modele ilişkin RMSEA=.027, GFI=.98, AGFI=.96, CFI=.98 ve TLI=.98 değerlerine bakılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 1'e göre karşılaştırıldığında indekslerin tamamının iyi uyum gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar, modelin hem iyi uyum gösterdiği, hem de maddelerin faktörlerinin maddelere göre yüklendiği anlamına gelmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011).

Şekil 1'de görüldüğü üzere modelin standardize edilmiş değerlerine göre *Beceri Yaklaşımı* (BY) faktörünün gözlenen değişkenleri arasındaki faktör yükleri 0.55 ile 0.82 arasında; *İşten Kaçınma* (İK) faktörünün 0.38 ile 0.60 arasında; *Uсталık* (US) faktörünün 0.50 ile 0.56 arasında; *Öğrenci İlişkileri* (Öİ) faktörünün 0.55 ile 0.73 arasında bulunmuştur. Faktör yükleri .30'un üzerindedir ve buna göre test edilen DFA modeline ait yükler yeterli düzeydedir (Seçer, 2013). Bu durum gözlenen değişkenlerin, gizil değişkenlerin oluşmasına olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Özdamar, 2011b). Yine standardize tahmin değerlerine göre, modelde ölçeği oluşturan faktörleri ifade eden gizil değişkenler arasındaki yol katsayıları, BY ile İK arasında .55; BY ile US arasında .43; BY ile Öİ arasında .33; İK ile US arasında .05; İK ile Öİ arasında .07; US ile Öİ arasında .83 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, BY ile İK arasında orta düzeyde; BY ile US ve BY ile Öİ arasında pozitif yönlü orta düzeyde; İK ile US arasında düşük düzeyde; İK ile Öİ arasında düşük düzeyde; US ile Öİ arasında ise pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).



Şekil 1: Hedef Yönelimi Ölçeği Birinci Düzey DFA Path Modeli

Tablo 4. Model 1'in regresyon ağırlıkları

Maddeler	Yol	Boyutlar	Tahmin	Standart Hata	t	p
BY13	<---	BY	1.000			
BY18	<---	BY	.760	.064	11.947	***
BY1	<---	BY	.881	.061	14.331	***
BY8	<---	BY	1.142	.070	16.350	***
IK12	<---	IK	1.000			
IK21	<---	IK	.518	.088	5.868	***
IK3	<---	IK	.834	.117	7.125	***
IK7	<---	IK	1.081	.146	7.392	***
US10	<---	US	1.000			
US20	<---	US	1.030	.125	8.268	***
US5	<---	US	.893	.107	8.375	***
US6	<---	US	.878	.102	8.571	***
OI11	<---	OI	1.000			
OI15	<---	OI	1.007	.098	10.315	***
OI17	<---	OI	.924	.094	9.793	***

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada farklı bir dilde ve ülkede geliştirilmiş olan Hedef Yönelimi Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amacıyla güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Butler, ve Shibaz'ın (2014) geliştirdiği ölçeğin orijinalinde yer alan maddeler ve boyutlar ile uyarlama sonucu elde edilen ölçek belli bir düzeyde örtüşmektedir. Ölçeğin orijinal hali *Ustalık*, *Beceri Yaklaşımı*, *Beceriden Kaçınma*, *İşten kaçınma* ve *Öğrenci İlişkileri* olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Yapılan AFA işlemi sonucuna göre *Beceriden Kaçınma* alt boyutundaki maddelerin (2., 9., 16., ve 19. maddelerin) faktör yüklerinin düşük olmasından veya farklı boyutlar altında toplanmasından dolayı bu maddeler ölçeğin Türkçe formunda yer almamıştır. Ayrıca, *Ustalık* boyutundan 14. Madde ve *Öğrenci İlişkileri* boyutundan 4. madde başka faktörlerin altında yer aldığından ölçekten çıkarılmıştır. Son durumda, AFA işlemlerine göre ölçeğin Türkçe formu 4 boyuttan ve 15 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin boyutlarına ve tamamına ait güvenilirlik sonuçları .605 ile .787 arasında değişmektedir. Özdamar'a (2011a) göre, güvenilirliğe ilişkin sonuçların $.60 \leq \alpha \leq .70$ arasında olması ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğunu; $.70 \leq \alpha \leq .80$ arasında olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ve toplum taramalarında kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin toplam varyans değeri %55,06 olarak bulunmuştur. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında, açıklanan varyans oranının %30 ve üzeri olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Buna göre uyarlaması yapılan ölçeğin varyans oranı yüksek düzeydedir ve yapı geçerliği de oldukça iyi düzeyde sağlanmıştır. Büyüköztürk'e (2007) göre, açıklanan varyans oranının yüksek olması ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünü göstermektedir.

AFA sonucunda elde edilen faktörlerin yapıyı ne kadar koruduğunu belirlemek amacıyla DFA yapılmıştır. Buna göre modelin uyum indekslerinin oldukça iyi (Byrne, 2010; Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004; Şimşek, 2007) ve modele ait yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu sonuç, AFA sonucunda elde edilen boyutların birinci düzey DFA sonucunda da korunduğunu göstermektedir. Faktörler arası yol katsayılarına göre, ölçeğin uyarlama çalışmasında ölçeğin BY, Öİ ve US faktörleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre BY, Öİ ve US birlikte değişim göstermektedir. Beceri konusunda iyi bir yaklaşıma sahip olan öğretmenler, öğrenci ilişkilerinde ve öğretmeye karşı ustalık konusunda iyi bir yönelim göstermektedir. Diğer taraftan bu faktörler ile İK faktörü arasında oldukça düşük ve anlamlı olmayan ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç ise öğretmenlerin öğretmeye yönelik işten kaçınma durumları ile beceri, ustalık ve öğrenci ilişkileri yönelimleri birbirinden bağımsız durmaktadır. Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyle ilgili bu sonuç hedef yönelimi ölçeğiyle ilgili yapılan diğer çalışmalarda da görülmektedir. Örneğin, Butler (2007) ölçeğin boyutlarından US ile BY arasında (.33) anlamlı pozitif yönlü; US ile İK arasında (.07) pozitif ancak anlamlı olmayan ilişki bulmuştur. Benzer şekilde, Butler'ın (2012) ölçeğe dört maddelik Öİ boyutunu eklediği çalışmasında Öİ ile İK arasında (.07), US ile İK arasında (.02); BY ile İK arasında (.07) pozitif yönlü ancak oldukça düşük ve anlamsız ilişkiler bulmuştur. Butler ve Shibaz'ın (2014) çalışmasında da Öİ ile İK arasında .09 düzeyinde, US ile İK arasında .02 düzeyinde ve BY ile İK arasında .02 düzeyinde anlamlı olmayan ilişkiler bulmuşlardır. Gerek bu çalışmanın gerekse diğer çalışmaların sonuçları İK boyutunun ölçeğin diğer faktörleri ile ilişkilerinin olmadığı ya da var olan ilişkinin anlamsız olduğu söylenebilir. Bu durum ölçekte yer alan İK boyutunun diğer faktörlerle birlikte değişim göstermediğini ve bu faktörlerden bağımsız olduğunu göstermektedir. Hedef Yönelimi Ölçeğinin boyutları arasındaki ilişkiye yönelik alanyazın sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin elde edilen bu değerler, 15 madde ve 4 boyuttan oluşan Hedef Yönelimi Ölçeğinin Türkçe Formunun güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin, öğretmenlerin hedef yönelimlerini belirlemede ve öğrenme-öğretme süreciyle ilgili pek çok değişkenle ilişkisini değerlendirmede, özellikle öğrencilerin başarısında öğretmenlerin hedef yönelimlerinin rolünün ne olduğunu araştırmada kullanılması elde edilen verilerle eğitim alanına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ames, C. (1986). Effective motivation: The contribution of the learning environment. In R.S. Feldman (Ed.), *The Social Psychology of Education* (pp. 235–256). New York: Cambridge University Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and students motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260–267.
- Anderman, E.M., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Roeser, R., Wigfield, A., & Blumenfeld, P. (2001). Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 76–95.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist, 18*(3), 200–215.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 241–252.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 726–742.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction, 18*(5), 453–467.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2014). Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International Journal of Educational Research, 65*, 41–53.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byrne, B.M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Cho, Y.J., & Shim, S.S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education, 32*, 12–21.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Dresel, M., Fasching, M.S., Steuer, G., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2013). Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and students' motivation. *Psychology, 4*(7), 572–584.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040.
- Elliot, A. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. Maehr, & P. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 143–179). Greenwich: JAI.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169–189.
- Elliot, A.J., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoiding achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461–475.
- Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519.
- Eroğlu, A. (2009). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (ss. 321–331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Goetz, T., Nett, U.E., & Hall, N.C. (2013). Self-regulated learning. In N.C. Hall, & T. Goetz (Eds.), *Emotion, Motivation and Self-Regulation: A Handbook for Teachers* (pp. 57–122). Canada: Emerald Group Publishing Limited.
- Han, J., Yin, H., & Wang, W. (2016). The effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment: The mediating role of teacher engagement. *Educational Psychology, 36*(3), 526–547.
- Higgins, E.T., & Kruglanski, A. (2000). Motivational science: The nature and functions of wanting. In E.T. Higgins, & A. Kruglanski (Eds.), *Motivational Science: Social and Personality Perspectives* (pp. 1–20). Philadelphia: Psychology Press.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M.R. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*, 53–60.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1–55.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Basım Dağıtım.

- Kucsera, J.V., Roberts, R, Walls, S., Walker, J., & Svinicki, M. (2011). Goal Orientation towards Teaching (GOTT) Scale. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 597–610.
- Leondari, A., & Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: Impact on students' achievement behavior. *Psychology in the Schools*, 39(3), 279-291.
- Meydan, C.H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21(4), 574-586.
- Özdamar, K. (2011a). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K. (2011b). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 2*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 153-171.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology* 25, 92–104.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P.R., & D.H. Schunk. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Muller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Schumacker, R., & Lomax, R. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (2nd ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi* (1. baskı). Ankara: Am Yayıncılık.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199–209.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Thronsen, I., & Turmo, A. (2013). Primary mathematics teachers' goal orientations and student achievement. *Instructional Science*, 41, 307-322.
- Wlodkowski, R.J. (1978). *Motivation and Teaching: A Practical Guide*. Washington: National Education Association.
- Wolters, C.A., & Daugherty, S.G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193.
- Demiröz, H., & Yeşilyurt, S. (2012). Teaching Motivation of ELT Instructors through Goal Orientation Perspective/Amaca Yönelim Bakış Açısı ile İngilizce Okutmanlarının Öğretme Motivasyonları. *e-International Journal of Educational Research*, 3(2), 1-12.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (ss. 13-35). USA: Academic Press.

EK A: Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeğinin Türkçe Formu

ÖLÇEK MADDELERİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Meslektaşlarıma kıyasla daha iyi öğretim becerilerine sahip olduğuma dair övgüler alırsam, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
2*	Öğrenciler cevaplayamayacağı sorular sormadıklarında, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
3	Günü çok çalışmak zorunda olmadan atlattığım zaman, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
4*	Her şey bir yana, mesleğimde öğrencilerle yakın ve onlara değer veren ilişkiler kurmaya çalışırım.					
5	Sınıfta olan bir şey mesleki anlayışımı geliştirme isteğini ortaya çıkarırsa, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
6	Mesleğimdeki temel amaçlardan biri, yeni mesleki bilgi ve beceriler kazanmaktır.					
7	Ders içeriği kolay olduğunda ve derse hazırlanmak zorunda kalmadığımda, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
8	Okul müdürü beni okuldaki en iyi öğretmenlerden biri olarak gösterirse, oldukça başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
9*	Müdür bir toplantı esnasında beni zorlanan öğretmenlerden biri olarak göstermezse, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
10	Bir öğretmen olarak geliştiğimi ve öğretim becerilerimi geliştirdiğimi anlarsam, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
11	Bir öğretmen olarak temel amacım, her öğrenciyle daha samimi kişisel ilişkiler kurmaktır.					
12	Değerlendirecek sınav kâğıtları ya da ödevler olmadığında, oldukça iyi bir gün geçirdiğimi hissederim.					
13	Yapmış olduğum ders planları, meslektaşlarımlıkilerden daha iyi bulunursa, oldukça başarılı bir gün geçirdiğimi düşünürüm.					
14*	Bir öğrencim bana ders konusu üzerinde tekrar düşünmemi sağlayacak bir soru sorarsa, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
15	Bir öğretmen olarak temel amacım, öğrencilerime değer verdiğimi onlara göstermektir.					
16*	Öğretim becerimi yetersiz gösterecek şeyleri öğretmekten kaçınırım.					
17	Öğrencilerle daha içten ve iyi ilişkiler geliştirmekte olduğumu anlarsam, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
18	Sınıftaki öğrenciler bir sınavda diğer öğretmenlerin öğrencilerinden daha yüksek puan alırsa, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
19*	Sınıfımın sınavlarda diğer sınıflardan daha kötü puan almaması için çabalarım.					
20	Bir öğretmen olarak kendimle ilgili yeni bir şey öğrendiğimde, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					
21	Bazı derslerim iptal edilirse, okulda başarılı bir gün geçirdiğimi hissederim.					

* Bu maddeler güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları sonucu ölçekten çıkarılmıştır.