



Öğrenci Psikolojik İhtiyaçları için Müdür Desteği Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Adaptation of Principal Support for Student Psychological Needs Scale into Turkish Culture: Validity and Reliability Study

Emine DOĞAN , Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, eminedogan@ksu.edu.tr

Mehmet Sabir ÇEVİK , Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, mehmetSabir.cevik@siirt.edu.tr

Yurdagül DOĞUŞ , Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi, yurdaguldogus@gmail.com

Geliş tarihi - *Received*: 16 Ocak 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 5 Temmuz 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Ağustos 2025



Öz. Bu çalışmada, “Öğrenci Psikolojik İhtiyaçları İçin Müdür Desteği Ölçeğinin” (ÖPİMDÖ) Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanmasına yönelik geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Araştırma tarama modeline uygun ve kesitsel bir çalışmadır. Ölçeğin orijinal formu dokuz madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Bu kapsamda ilk olarak ölçeğin Türkçe çeviri işlemleri ardından kapsam ve dil geçerliğine ilişkin işlemler yürütülmüştür. Kapsam ve dil geçerliği sonrası oluşturulan Türkçe ölçek formuyla Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan 322 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden geçerlik ve güvenirliğe yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği bağlamında kullanılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasının dokuz maddeden ve üç alt faktörden oluştuğuna işaret etmiştir. Ölçeğin alt faktörleri ilgili literatürle uyumlu olarak “Yetkinlik Desteği, Özerklik Desteği ve İlişkisel Destek” şeklinde adlandırılmıştır. Ayrıca, iç tutarlık katsayısı; yetkinlik desteği, özerklik desteği, ilişkisel destek ve ölçeğin tamamında sırasıyla 0.76, 0.90, 0.83, 0.90 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda “Öğrenci Psikolojik İhtiyaçları İçin Müdür Desteği Ölçeğinin” Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli olduğu ve öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları için müdür desteğini ölçmek amacıyla kullanılabileceği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Geçerlik ve güvenirlik, Okul müdürü, Öğrenci psikolojik ihtiyacı, Müdür desteği, Ölçek uyarlama.

Abstract. In this study, validity and reliability analyses were conducted for the adaptation of the ‘Principal Support for Student Psychological Needs Scale’ (PSSPNS) into Turkish and Turkish culture. The research is a cross-sectional study in accordance with the survey model. The original form of the scale consists of nine items and one factor. In this context, firstly, the Turkish translation of the scale was carried out and then the procedures related to content and language validity were carried out. After the content and language validity, validity and reliability analyses were carried out on the data obtained from 322 teachers working in different provinces of Turkey with the Turkish scale form. The results of exploratory factor analysis (EFA) and first-order and second-order confirmatory factor analysis (CFA) used in the context of construct validity indicated that the adaptation of the scale to Turkish culture consisted of nine items and three sub-factors. The sub-factors of the scale were named as ‘Competence Support, Autonomy Support and Relational Support’ in line with the related literature. In addition, the internal consistency coefficient was calculated as 0.76, 0.90, 0.83, 0.90 for competence support, autonomy support, relatedness support and the whole scale respectively. As a result of the research, it was understood that the Turkish form of the ‘Principal Support for Students Psychological Needs Scale’ was sufficient in terms of validity and reliability and could be used to measure principal support for students’ psychological needs.

Keywords: Validity and reliability, School principal, Student psychological need, Principal support, Scale adaptation.



Extended Abstract

Introduction. The concept of “Principal Support for Student Psychological Needs (PSSPN)”, explained by Adams et al. (2017) with the *organizational dialogue and self-determination theory*, was conceptualized through the role of principal-teacher interactions in supporting student psychological needs. Principal support for student psychological needs does not involve telling teachers what to teach and how to teach or controlling their practices. It encourages teachers to think about the social and psychological factors behind students' engagement in the learning process (Adams and Olsen, 2019).

Within the framework of *organizational dialogue theory*, Groysberg and Slind (2012) stated that leader conversations are a complex process that can result in a learning environment that supports the need and that these conversations involve more than just communication. The conversation mentioned here requires “purposefulness.” Purposefulness enables communication and interaction between the leader and the employee to be structured in a way that enables them to produce meaning (Groysberg and Slind, 2012). *Self-determination theory* states that a learning environment that supports innate psychological needs of students such as autonomy, competence, and relationship building fosters motivational autonomy, excellent development, and balanced adaptation (Adams and Olsen, 2019). When teachers use informative language, explain the value and rationale of the academic tasks they assign, accept and respect opinions and negative statements of students, and minimize external control and coercion, they will provide students with *autonomy support* (Jang et al., 2010; Reeve et al., 2002). When teachers provide regular and clear performance feedback on learning activities and structure academic tasks in a way allowing students to expand their knowledge and skills, they provide *competency support* to students (Niemic and Ryan, 2009; Reeve, 2002; Reeve and Jang, 2006). Teachers' efforts to ensure social adaptation, respect, and acceptance of their students and open communication with parents explain *relatedness support* (Deci and Ryan, 2016). This study aims to adapt the “Principal Support for Student Psychological Needs Scale” developed by Adams et al. (2017) to Turkish culture and Turkish. In line with this basic aim, the research questions are as follows:

- Is the “Principal Support for Student Psychological Needs Scale” a valid and appropriate measurement tool that can be used as a result of adaptation to Turkish culture?
- Is the “Principal Support for Student Psychological Needs Scale” a reliable measurement tool?

Method. 329 teachers working in public and private schools in different provinces of Türkiye in the 2024-2025 academic year were included in this study. First, the scale was translated into Turkish, and then procedures regarding content and language validity were carried out. The adaptation process of the scale was carried out according to the stages suggested by Hambleton and Patsula (1999). Validity and reliability analyses were carried out on the data obtained from 322 teachers working in different provinces of Türkiye with the Turkish scale form created after the content and language validity. Since the scale was originally a single-dimensional one, a single-dimensional CFA was first conducted in the current study. However, it was observed that the one-dimensional CFA fit results were not within the acceptable range. For this reason, it was decided to conduct EFA first and then CFA in the study. In the context of construct validity, exploratory factor analysis (EFA) was performed with the jamovi 2.4.11 statistical package program, and first-level and second-level confirmatory factor analysis (CFA) was performed with the Mplus 8.3 statistical package program.

Doğan, E., Çevik, M. S. ve Doğuş, Y. (2025). Öğrenci psikolojik ihtiyaçları için müdür desteği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2561-2585.

DOI. 10.51460/baebd.1621807



Results. According to the results of the study, EFA analysis revealed a 3-factor structure with an eigenvalue greater than 1. It was observed that while the first, second, and third factors of the scale explained 28%, 27%, and 24% of the total variance, respectively, all factors explained 79% of the total variance. Then, it was determined that the first-level CFA ($\chi^2=43.73$, $sd=22$, $\chi^2/sd=1.98$, CFI=0.98, TLI=0.96, RMSEA=0.078, SRMR=0.034) and second-level CFA ($\chi^2=43.73$, $sd=22$, $\chi^2/sd=1.98$, CFI=0.98, TLI=0.96, RMSEA=0.078, SRMR=0.034) results were in appropriate ranges for the three-factor structure. The t values obtained as a result of the difference comparisons between the lower and upper groups and the item correlation values being above 0.30 show that the items in the scale are distinctive. Additionally, it was determined that the Cronbach Alpha reliability coefficients were high at the level of general (Cronbach $\alpha=0.90$) and competence support (Cronbach $\alpha=0.76$), autonomy support (Cronbach $\alpha=0.90$), and relational support (Cronbach $\alpha=0.83$) sub-dimensions of PSSPNS. When the convergent validity of the scale was examined, it was seen that the CR value for the dimensions was above 0.70 and the AVE value was above 0.50. When the correlation analysis between the dimensions for divergent validity was examined, it was determined that the values varied between 0.74 and 0.82 and did not exceed 0.85. Therefore, it can be said that the items in the scale are discriminatory, their reliability is high, and convergent and divergent validity is supported.

Discussion and Conclusion. This study aimed to adapt the Principal Support for Student Psychological Needs Scale (PSSPNS) developed by Adams et al. (2017) to Turkish and Turkish culture. The Principal Support for Student Psychological Needs Scale, consisting of 9 items, was validated in Turkish language and culture in 3 dimensions. The dimensions were named with the competence support, autonomy support, and relational support components of the self-determination theory, which forms the basis of the concept of “Principal Support for Student Psychological Needs”. It can be stated that a valid and reliable scale was added to the educational administration literature that can be used in studies on the subject. Therefore, this scale, whose validity and reliability were tested in the context of Turkish culture, can help researchers to deeply examine the capacity of school administrators to support students through purposeful communication and interaction with teachers. It is believed that examining the adapted scale in a Turkish sample and with various techniques including various measurement tools will contribute to revealing important inferences in ensuring school development and improving the education process.



Giriş

Öğrenci öğrenmesinde okul müdürünün desteği, eğitim yönetimi ve liderlik alanında önemli bir yer tutmaktadır (Day ve ark., 2016; Louis ve ark., 2010a; Park ve ark., 2019). Literatür, okul müdürlerinin öğrenci öğrenmesi üzerindeki katkısının çoğunlukla öğretmenler aracılığıyla gerçekleşen dolaylı bir katkı olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır (Heck ve Hallinger, 1998, 2009; Robinson ve ark., 2008). Araştırmalar genellikle okul liderliğinin öğretmen davranışları aracılığı ile öğrenci öğrenmesini nasıl etkilediğine odaklanmıştır (Chang, 2011; Gün, 2021; Hulpia ve ark., 2009; McGuigan ve Hoy, 2006). Bu nedenle Adams ve Olsen (2019) araştırmalarda müdür-öğretmen etkileşiminin göz ardı edilmiş olmasının önemli bir sorun olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle liderliğin ilişkisel bir süreç olduğu iyi anlaşılmış olsa da (Northouse, 2004), araştırma ve uygulamada bu süreçteki müdür-öğretmen iletişiminin ve etkileşiminin rolüne daha az dikkat çekilmiştir. Liderlik çalışmalarının çoğu liderlik görevlerini, sorumluluklarını ve süreçlerini incelemekte, liderlik etkileşimlerinin özünü ihmal etmektedir (Lowenhaupt, 2014). Oysaki Groyberg ve Slind'e (2012) göre liderlik iletişim ve etkileşimi gerektirir. Özellikle müdür-öğretmen arasında görünüşte önemsiz gibi görünen resmi ve gayri resmi iletişim ve etkileşimler, öğretmenlerin düşüncelerini şekillendirmede ve davranışlarını yönlendirmede ikna edici bir güce sahiptir (Leithwood ve ark., 2010; Lortie, 2009; Louis ve ark., 2010b; Lowenhaupt, 2014). Lowenhaupt (2014) liderliğin konuşmalar aracılığı ile etkileşiminin önemini "*Dil, uygulamaya yönelik bir aksesuar ya da yardımcı değil, liderliğin temel ve tanımlayıcı bir bileşenidir*" (s. 447) ifadesiyle vurgulamıştır.

Öğrenciler tarafından algılanan ihtiyaç desteği, öğrencilerin öğrenme kapasitesinin sosyal bir özelliği olarak kendini göstermektedir (Adams ve Olsen, 2019). Adams ve arkadaşları (2017) tarafından örgütsel diyalog ve öz-belirleme teorisi ile açıklanan "Öğrenci Psikolojik İhtiyaçlarına Yönelik Müdür Desteği (ÖPİMD)" kavramı, müdür-öğretmen etkileşimlerinin öğrenci psikolojik ihtiyaçlarını destekleme rolü üzerinden kavramsallaştırılmıştır. Kısıtlı sayıda olsa da ÖPİMD'nin bağımsız değişken olarak cesaret (Adams ve ark., 2017), kolektif öğretmen etkinliği (Adams ve Olsen, 2019), güven ortamı (Adams ve Adigun, 2021) ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan yola çıkarak ÖPİMD ile ilgili akademik çalışmaların artarak devam ettiği söylenebilir.

Son derece merkezi bir eğitim sistemine sahip Türkiye'de bürokratik hiyerarşinin en üstünde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), ulusal öğretim programı geliştirmek, ders kitaplarını seçmek ve dağıtmak, müdürleri ve öğretmenleri devlet okullarına atamak ve okula her bakımdan kaynak sağlamaktan sorumludur. Okulların bütçeleme, işe alma-işten çıkarma ve müfredat koordinasyonunda özerkliğe sahip olamaması, okul müdürlerin okulları için belirli hedefler geliştirmek üzere çalışmasını engelleyebilmektedir. Ayrıca okul müdürlüğünün Türkiye'de bir meslek olarak kabul edilmemesi de müdürlerin işleri düzene koymayı amaçlayan daha pasif bir rol benimseme eğiliminde olmasına neden olabilmektedir. Bununla birlikte Türkiye'nin yüksek güç mesafesi ile karakterize edilen kültürel özellikleri (Hofstede, 1980), müdürlerin ve öğretmenlerin öğretim ve öğrenmeyi iyileştirmeye yönelik iletişim ve etkileşim süreçlerinde ihtiyaç duydukları güveni oluşturmasını zorlaştırabilir. Kurumsal olarak meşrulaştırılmış ve kültürel olarak güçlendirilmiş bu rol perspektifi, müdürlerin okul hedeflerini geliştirme sürecinde öğretmenlerle anlamlı bir şekilde nadiren bir araya gelerek etkileşim kurdukları anlamına gelebilir. Ancak son yıllarda yapılan reformlarla müdür-öğretmen etkileşimini güçlendirmeye yönelik adım atıldığı da söylenebilir (Gümüş ve ark., 2021). Türkiye'de son on yılda gerçekleştirilen

Doğan, E., Çevik, M. S. ve Doğuş, Y. (2025). Öğrenci psikolojik ihtiyaçları için müdür desteği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2561-2585.

DOI. 10.51460/baebd.1621807



reform çabaları okul müdürlerine öğretmenlere fikri mülkiyetleri hakkında geri bildirim sağlama, öğrenci gelişimini izleme, okulları öğretmenler için bir öğrenme ortamına dönüştürebilme ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırabilmeye dönük liderlik edebilmeleri bakımından esneklik sağlamıştır. 2014 yılında MEB'in öğretmen performansını değerlendirme görevini müfettişlerden okul müdürlerine devretmesi (Aslanargun ve Tarku, 2014) müdürleri öğretmenlere fikri mülkiyetleri hakkında geri bildirim sağlamaya ve öğrenci gelişimini izlemeye yöneltmiştir. Ardından MEB'in 2017 yılında yayınladığı Öğretmen Strateji Belgesi de okulu mesleki bir öğrenme topluluğu olarak kurmak için öğretmenlere iş birliği içinde çalıştıkları bir okul ortamı yaratma yönündeki müdür çabalarının önemini vurgulamaktadır (MEB, 2017). Son olarak, MEB tarafından yakın zamanda yayınlanan Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu başlıklı belgede (MEB, 2018), müdürlerin okul vizyonu geliştirme, öğretmen öğrenmesini destekleme ve okullarındaki öğretim kalitesini iyileştirme konusunda daha fazla sorumluluk almaları gerektiğinin altı çizilmektedir. Bu yeni vizyona paralel olarak MEB, 2018 yılında müdürlere bu reformları kolaylaştırmak için gerekli liderlik bilgisi ve becerilerini sağlamak amacıyla kapsamlı bir mesleki gelişim programı başlatılmıştır. Türkiye'deki bu reform girişimleriyle uyumlu olarak bu çalışmada temel olarak Adams ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen "Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarına Yönelik Müdür Desteği Ölçeğinin Türk kültürüne ve Türkçeye uyarlanması amaçlamıştır. Öte yandan ulusal literatürde öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına yönelik müdür desteğini ölçmek amacıyla bir ölçme aracının olmaması öğrencilerin ihtiyaç duydukları psikolojik desteğin öngörülmesini önleyebilir. Mevcut araştırma öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin müdür desteğini belirleyerek önemli bir boşluğu doldurabilir. Bu kapsamda araştırmada Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması gerçekleştirilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan "Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarına Yönelik Müdür Desteği Ölçeği" ile okul müdürünün öğretmenlerle iletişim ve etkileşimi yoluyla öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına yönelik destek sağlamasını farklı bağlamlarda konu edinen tartışmalar yürütülebilir. Ayrıca okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalara öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına yönelik müdür desteği dahil edilebilir.

Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına yönelik müdür desteği

İhtiyaç, amaçlı ve hedef odaklı eylemi sürdürmek için enerji sağlayan içsel, biyolojik bir güçtür (Ryan ve Deci, 2002). Fiziksel ihtiyaçlarda vücudun performans sergilemesi için kalorilerin gerekli eforu sağlamada üstlendiği rol gibi psikolojik ihtiyaçlarda da motivasyonun sürdürülmesi benzer bir rol üstlenerek aktivitelerde duygusal ve bilişsel enerji sağlar (Reeve ve Halusic, 2009; Reeve ve ark., 2008). İhtiyaç desteği, öğrencilerde doğuştan gelen yetenekleri ortaya çıkarıp geliştiren veya zayıflatan okul ve sınıf ortamını yansıttığı için öğrenci öğrenme kapasitesinin sosyal boyutunu temsil eder (Adams ve ark., 2016; Assor ve ark., 2002; Jang ve ark., 2010; Soenens ve Vansteenkiste, 2005). Bu destek öğrencilerin ellerinden gelenin en iyisini yapma konusundaki doğal istek ve kararlılıklarını ortaya çıkaran süreç ve uygulamalardır (Adams ve ark., 2016; Assor ve ark., 2002; Jang ve ark., 2010; Soenens ve Vansteenkiste, 2005). Ailelerde ve diğer sosyal sistemlerde olduğu gibi, destekleyici koşullar ve süreçler aracılığıyla ihtiyaçları karşılamak okulların temel işlevidir. Ancak psikolojik ihtiyaçların desteklenmesi pek çok okulda göz ardı edilmektedir (Reeve ve ark., 2004). Sınava dayalı hesap verebilirlikten dolayı okulların mevcut geleneksel yapıları, rutinleri ve düzenlemeleri daha çok kontrol edici olmaya yöneliktir (Deci ve Ryan, 2016; Ryan ve Weinstein, 2009). İhtiyaç destekleyici bir iklim yaratmak ise, okul müdürlerinin ilgi ve özen göstermesini gerektirir (Lortie, 2009; Murphy ve Torre, 2014).

Doğan, E., Çevik, M. S. ve Doğuş, Y. (2025). Öğrenci psikolojik ihtiyaçları için müdür desteği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2561-2585.

DOI. 10.51460/baebd.1621807



Mevcut birçok liderlik teorisinden (örneğin öğretimsel, dönüşümsel, paylaşımcı, kolektif vb.) farklı olarak, ÖPİMD okul liderlerinin kendi sorumluluklarını nasıl yerine getirdiklerini açıklayan genel bir liderlik çerçevesi değildir. Bunun yerine, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenme ortamlarının yaratılmasını ve sürdürülmesini hedefleyen amaçlı müdür-öğretmen etkileşimini işaret etmektedir. Okul müdürlerinin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına desteği, öğretmenlere neyi nasıl öğreteceklerini söylemeyi veya uygulamalarını kontrol etmeyi içermez. Öğretmenleri, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarının ardındaki sosyal ve psikolojik faktörler hakkında düşünmeye teşvik eder (Adams ve Olsen, 2019). Müdürler öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını, öğrencilerin başarılı olma arzusunu ve kararlılığını harekete geçiren yapılara ve süreçlere dönüştürebilir. Okul müdürleri bu şekilde öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının desteklenmesini sağlarlar. ÖPİMD yeni bir kavram olarak görülse de Adams ve arkadaşları (2017) tarafından örgütsel diyalog ve öz-belirleme teorisi bağlamında, öğrenci öğrenme kapasitesinin sosyal boyutu içerisinde ortaya çıkarılmış ve geliştirilmiştir.

Örgütsel diyalog şahsen ya da sosyal medya aracılığıyla gerçekleşen insanlar arası etkileşimleri, belirli bir olgu hakkında bilgi edinme ve eyleme dönüştürülebilir bilgi oluşturma süreci olarak görmeye dayanır (Scott, 2001). Pask (1975) sosyal-bilişsel bir süreçten geçen bu etkileşimleri öğrenme için elverişli olarak nitelirmektedir. Benzer şekilde Groysberg ve Slind (2012) lider sohbetlerinin ihtiyacı destekleyen bir öğrenme ortamıyla sonuçlanabileceğini ve bu sohbetlerin iletişim kurmaktan daha fazlasını içerdiğini ifade eden karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiştir. Burada kastedilen sohbet, “amaçlılık” gerektirir. Amaçlılık, lider ve çalışan arasındaki iletişim ve etkileşimleri anlam üretmelerini sağlayacak şekilde yapılandırmayı sağlar (Groysberg ve Slind, 2012). Amaçlılık merceğinin ÖPİMD'ye uygulanması, müdür ve öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ve ihtiyacı destekleyen koşullar hakkında amaçlı konuşmalar yapmasıdır. Müdür bu yolla öğrenci gelişimini teşvik eder. Örgütsel diyalog bağlamında okul müdürleri okul çapındaki prosedürlerin öğretmenler tarafından sadece onaylanarak kabul edilmesini talep etmezler. Bunun yerine gerekçelerini açıklayarak tüm üyelerin onayını sağlayacak şekilde yapılması gerektiğini gösterirler. Bunu yaparken, okulun tüm paydaşları okulun nerede olduğu ve nereye gittiğine dair genel resmi görürler. En önemlisi, okul üyeleri değişimin aracı haline gelir ve okul geliştirme çabalarının sorumluluğunu üstlenirler. Bu, örgütsel diyalog bağlamında liderliktir.

Öz belirleme teorisi insanın büyüme ve gelişiminin, sosyal dünyanın özellikleriyle bireyin doğuştan getirdiği biyolojik özelliklerin etkileşime girdiği bütünleştirici bir süreç izlediğini varsayar (Deci ve Ryan, 2016). Öğrencilerin özerklik, yetkinlik ve ilişki kurma gibi doğuştan getirdiği psikolojik ihtiyaçlarını destekleyen öğrenme ortamı; motivasyona yönelik özerkliği, mükemmel gelişimi ve dengeli uyumu besler (Adams ve Olsen, 2019). Bütüncül olarak incelendiğinde öğrenci gelişiminin ardındaki içsel motivasyonu açıklar (Reeve ve Jang, 2006). Genellikle, okul rutinlerine uyum sağlayan çocuklar ile okulu benlik duygularıyla bütünleştirmekte zorlanan öğrenciler arasındaki fark özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik gibi psikolojik ihtiyaçları destekleyen okullar ve sınıflarda ortaya çıkmaktadır (Niemic ve Ryan, 2009; Reeve, 2002). *Özerklik*, bireyin görevler ve sonuçlar üzerinde iradesiyle hareket etmesini temsil eden bilişsel bir inançtır (Deci ve Ryan, 2008). *Yetkinlik*, bir konu veya aktivitede ustalaşmak için bilgi ve becerilere sahip olmayı ve kişinin bilgisini istenen hedeflere ulaşmak için uygulama yeteneğine olan inancını ifade eder (Connell ve Wellborn, 1991). *İlişkisellik*, başkalarına



bağlanma ve aidiyet duygusunun yanı sıra belirli bir bağlam ve görevde hissedilen duygusal güvenliktir (Ryan ve Deci, 2000, 2002).

Öğretmenler bilgilendirici bir dil kullandıklarında, verdikleri akademik görevlerin değerini ve gerekçesini açıkladıklarında, öğrencilerin görüşlerini ve olumsuz ifadelerini kabul edip saygı gösterdiklerinde ve dış kontrol ile zorlayıcılığı en aza indirdiklerinde öğrencilere özerklik desteğini sağlamış olacaktır (Jang, ve ark., 2010; Reeve ve ark., 2002). Dolayısıyla, *özerklik desteği* etrafında yapılandırılan müdür-öğretmen görüşmeleri, etkinliklerin belirlenmesinde öğretmene söz ve seçim hakkı tanır. Okul müdürleriyle öğretmenler arasında gerçekleşen sohbetlerin konusu, müdürlerin öğretmenlere dersi öğrenciler için nasıl bireysel olarak heyecan verici hale getirdikleri ve öğrencileri nasıl motive etmeye çalıştıklarına yöneliktir (Adams ve Olsen, 2019). Öğrenmede uygunluğun, değer ve amacın anlamlılığı vurgulanır (Assor ve ark., 2002; Niemiec ve Ryan, 2009). Kaplan ve Assor (2012) öğrencilerle özerkliği destekleyici diyalog kurmak üzere eğitilen öğretmenlerin, öğrencileri için okula ve akranlarına karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri ve üretkenliklerinin arttığı bir öğrenme ortamı oluşturduklarını tespit etmiştir. Öğrenci yeterliği, öğretmenlerin öğrenme etkinliklerine düzenli ve açık performans geri bildirimini sağladıklarında ve akademik görevleri öğrencilerin bilgi ve becerilerini genişletebilecekleri şekilde yapılandıklarında gelişir (Niemiec ve Ryan, 2009; Reeve, 2002; Reeve ve Jang, 2006). Dolayısıyla, *yetkinlik desteği* konusunu ele alan müdür-öğretmen görüşmeleri, öğretmenlerin öğrencilere yüksek beklentileri nasıl aşıladıklarına, performans bilgilerini ve geribildirimleri kontrol edici olmadan nasıl kullandıklarına ve zorlayıcı görevlerle öğrencilerin güvenliğini en uygun şekilde nasıl inşa ettiklerine odaklanacaktır (Reeve ve Halusic, 2009). İlişkisel, başkalarına bağlanma ve ait olma hissinin yanı sıra belirli bir bağlamda güvende olma hissi olarak da ifade edilebilir (Ryan ve Deci, 2000, 2002). *İlişkisel-destekleyici* konuşmalar, öğrencilerin sosyal uyumunu, öğrencilere saygı ve kabulü ve ebeveynler/velilerle açık iletişimi ele alacaktır (Deci ve Ryan, 2016).

Amprık kanıtlar öz belirleme teorisini uygulayan öğretmenlerin, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını besleyen yapıları ve süreçleri kullanmaya daha meyilli olduğunu göstermektedir (Reeve ve ark., 2004; Reeve ve Halusic, 2009). Okul ve sınıf yapılarının özerklik desteği, yetkinlik desteği ve ilişkisel destek sağlaması öğrencilerin akademik görevlere ilgisini artırabilmektedir (Niemiec ve Ryan, 2009). Ayrıca öğrenciler daha fazla sebat gösterebilmekte (Kusurkar ve ark., 2012), ilgi çekici olmayan aktivitelere de daha fazla katılmakta (Reeve, 2006) ve daha başarılı sonuçlar elde edebilmektedirler (Fortier ve ark., 1995; Niemiec ve Ryan, 2009; Vallerand ve ark., 1997). Psikolojik ihtiyaçların engellenmesi ise ilgiyi, motivasyonu, yaratıcılığı ve öğrenmeyi azaltırken kaygıyı artırmaktadır (Koestner ve ark., 1984; Reeve, 2002; Ryan ve Weinstein, 2009; Tsai ve ark., 2008). Özetle ÖPİMD okul müdürlerinin öğretmenlerle öğrenciler hakkında öz-belirleme teorisi bağlamında etkileşiminin, ihtiyaç desteği ortamı geliştireceğini, öğrencilerde doğal merak, ilgi ve motivasyonu harekete geçiren öğrenme koşulları yaratabileceğini iddia etmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada Adams ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen “Öğrenci Psikolojik İhtiyaçları İçin Müdür Desteği Ölçeğinin” Türk kültürüne uyarlanması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Doğan, E., Çevik, M. S. ve Doğuş, Y. (2025). Öğrenci psikolojik ihtiyaçları için müdür desteği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2561-2585.
DOI. 10.51460/baebd.1621807



- “Öğrenci Psikolojik İhtiyaçları İçin Müdür Desteği Ölçeği” Türk kültürüne uyarlama sonucunda kullanılabilecek geçerli ve uygun bir ölçme aracı mıdır?
- “Öğrenci Psikolojik İhtiyaçları İçin Müdür Desteği Ölçeği” Türk kültürüne uyarlama sonucunda kullanılabilecek güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırma tarama modeline uygun ve kesitsel (cross-sectional research) olarak yürütülen bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Tarama modeli genel bir durum hakkında geniş örneklem grubundan bilgi toplamayı (Fraenkel ve ark., 2012), kesitsel araştırma ise verilerin tek bir zaman diliminde ve tek bir defaya mahsus toplanmasını ifade eder (Wang ve Cheng, 2020). Diğer taraftan ölçek uyarlama bir ölçme aracının başka kültür veya dil bağlamında geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilmesine yönelik psikometrik süreçler toplamı olarak tanımlanmaktadır (Beaton ve ark., 2000). Bu araştırma geniş bir örneklem grubundan ve belirli bir zaman diliminde “Öğrenci Psikolojik İhtiyaçları İçin Müdür Desteği Ölçeğini” Türk kültürüne uyarlamayı amaçlamıştır. Bu nedenle mevcut araştırma tarama, kesitsel ve ölçek uyarlama çalışması olarak tasarlanmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin farklı illerinde kamu okulunda veya özel okullarda görev yapan 329 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları kolayda örnekleme ve maksimum örnekleme yöntemleri doğrultusunda belirlenmiştir. Kolayda örnekleme (convenience sampling) araştırmacının zaman ve kaynak tasarrufu bakımından en kolay erişim sağlayabildiği bireylerden veri toplanmasıdır (Etikan ve ark., 2016). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise araştırmacının yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve coğrafi konum gibi farklı demografik özelliklere sahip bireylerden veri toplamasına dayanmaktadır (Babbie, 2020). Araştırmada zaman ve kaynak tasarrufu sağlamak amacıyla kolayda örnekleme, farklı demografik özelliklere sahip katılımcılara ulaşmak için de maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ancak araştırmada aykırı/uç değer olduğu tespit edilen 7 katılımcıya ait veri silinmiştir. Geri kalan 322 verinin de yarısı açıklayıcı faktör analizi (AFA), diğer yarısı da doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ayrılmış olup her iki faktör analizine rastlantısal olarak 161 öğretmen seçilmiştir. Alanyazında faktör analizleri için en az 100 veya ölçek madde sayısının 5 katı ile 10 katı kadar katılımcının olması gerektiği belirtilmektedir (Hatcher, 1994; Hutcheson ve Sofroniou, 1999; Preacher ve MacCallum, 2002; Sapnas, 2004). Dolayısıyla mevcut araştırmada hem AFA hem de DFA için seçilen 161’er kişilik çalışma gruplarının yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. AFA çalışma grubunda öğretmenlerin 115’i (%71.4) kadın, 46’sı (%28.6) erkek; 155’i (%96.3) devlet okulunda, 6’sı (%3.7) özel okulda; 22’si (%13.7) okulöncesinde, 49’u (%30.4) ilkokulda, 44’ü (%27.3) ortaokulda, 46’sı (%28.6) lisede görev yapmakta; 123’ü (%76.4) lisans, 38’i (%23.6) lisansüstü mezunudur. DFA çalışma grubunda ise öğretmenlerin 109’u (%67.7) kadın, 52’si (%32.3) erkek; 156’sı (%96.9) devlet okulunda, 5’i (%3.1) özel okulda; 11’i (%6.8) okulöncesinde, 57’si (%35.4) ilkokulda, 46’sı (%28.6) ortaokulda, 47’si (%29.2) lisede görev yapmakta; 107’si (%66.5) lisans, 54’ü (%23.6) ise lisansüstü mezunudur.

Doğan, E., Çevik, M. S. ve Doğuş, Y. (2025). Öğrenci psikolojik ihtiyaçları için müdür desteği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2561-2585.

DOI. 10.51460/baebd.1621807



Uyarlama çalışması

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması, ölçeği geliştiren yazarlardan e-posta üzerinden gerekli izin alınmıştır. Ölçek izninden sonra araştırmının ölçek uyarlama işlemlerine geçilmiş ve ölçeğin uyarlama işlemleri Hambleton ve Patsula (1999) tarafından önerilen aşamalara göre yapılmıştır. Bu kapsamda ölçek içeriğine ilişkin kavram ve ifadelerin uyarlama yapılacak kültürde mevcut olduğuna karar verilerek ölçeğin uyarlama işlemleri üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

Birinci aşamada ölçeğin kaynak dil İngilizceden, hedef dil Türkçeye çeviri işlemleri yapılmıştır. Her iki dile hâkim olan 4 kişilik uzman gruba uyarlaması yapılacak ölçek iletilmiştir. Alan uzmanları tarafından orijinal ölçek ifadeleri (tek boyutta ve toplam 9 madde) Türkçeye çevrilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda çeviri formu tek bir forma dönüştürülmüştür. Tek bir formata dönüştürülen çeviri formu tekrar 4 alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütlere göre uzlaşıyla en uygun olan çeviriye karar verilmiştir.

İkinci aşamada dilsel eşdeğerlilik bakımından “uzman değerlendirme formu” hazırlanmış ve her iki dile de hâkim olan 7 alan uzmanına değerlendirme formları gönderilmiştir. 7 kişilik alan uzmanından ölçekteki her bir ifadenin hedef kitlenin de özellikleri dikkate alınarak kavramsal, anlamsal ve deyimse açılardan özgün ifadelere göre eşdeğerliğini kontrol etmeleri istenmiştir. 7 alan uzmanından gelen tüm öneriler karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmiştir. Alan uzman görüşlerinin analiz sonuçları kavramsal, anlamsal ve deyimse açılardan 5 maddenin (1., 5., 7., 8. ve 9. maddeler) özgün ifadelerle tutarlı olduğunu, geri kalan 4 maddenin (2., 3., 4. ve 6.maddeler) ise düzeltmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Dilsel eşdeğerlik yönünden sorunlu olduğu görülen 4 madde (2., 3., 4. ve 6.maddeler) çeviri sürecine tekrar dahil edilerek kısmi ifade değişikliğine gidilmiştir. Araştırmanın verileri Google Form aracılığıyla elektronik ortamda toplanmıştır. Araştırmanın etik kurul izni Siirt Üniversitesi Etik Kurulu’nun 07.10.2024 tarihli 7677 sayılı belgesi ile alınmıştır.

Üçüncü aşamada ölçek 60 kişilik küçük bir öğretmen grubuna pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Pilot çalışmanın amacı ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği hakkında bilgi toplamaktır. Pilot uygulama sonucunda 2. ve 4. maddede dil ve anlatım açısından yeniden düzeltmeler yapılmıştır. Böylece ölçek geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için büyük grup uygulamasına hazır bir hâle getirilmiştir.

“Öğrenci Psikolojik İhtiyaçları İçin Müdür Desteği Ölçeği (ÖPİMDÖ)” orijinalinde tek boyuttan ve toplam 9 maddeden oluşmaktadır. ÖPİMDÖ, 6’lı (1=Kesinlikle katılmıyorum, 6=kesinlikle katılıyorum) Likert tipindedir ve ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Orijinal ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.98, öz değeri 7.68, varyans yüzdeliği 85.43’tür. Ölçeğin madde yük değerleri ise 0.80 ile 0.95 arasında değişmektedir (Adams ve ark., 2017). Araştırmının ilk yazarından Curt M. Adams’a ölçekten alınan puanların nasıl değerlendirilebileceği ile ilgili bilgi talep edilen bir e-mail iletilmiştir. Curt M. Adams konuya ilişkin verdiği yanıtta ortalama yanıtları değerlendirmek için kesme noktası olarak 5’in kullanılabileceğini ifade etmiştir. Curt M. Adams ölçekten alınan ortalama puanın 5 ve üzeri olmasının yüksek düzey, 4-5 arasındaki ortalama puanın orta düzey, 4’ün altındaki ortalama puanın ise düşük düzey olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Ancak Curt M. Adams ölçek puanlanmasında 5 kesme noktasının keyfi bir şekilde belirlendiğine de dikkat çekmiştir.



Verilerin analizi

Ölçeğin AFA sonuçları jamovi 2.4.11, DFA sonuçları ise Mplus 8.3 istatistiki paket programları kullanılarak rapor edilmiştir. Ölçek, orijinalinde tek boyut olması nedeniyle mevcut araştırmada da önce tek boyutlu DFA yapılmıştır. Ancak tek boyutlu DFA uyum sonuçlarının kabul edilebilir değerler aralığında olmadığı görülmüştür. Alanyazında DFA sonuçlarının istenilen uyum düzeylerinde olmaması durumunda AFA yapılabileceği belirtilmektedir (Asparouhov ve Muthén, 2009; Brown, 2015). Bu nedenle araştırmada önce AFA, daha sonra DFA yapılmasına karar verilmiştir. AFA’da temel bileşenler analizi ve Varimax döndürme tekniği; DFA ise en yüksek olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın analiz işlemleri için eksik, aykırı/uç ve hatalı değerler kontrol edilmiştir. Araştırma verilerinde eksik değer olmadığı tespit edilmiştir. Aykırı/uç değerlerin kontrolünde ise araştırma verileri Z standart puanlarına çevrilmiştir. Z standart puanları -3 ve +3 dışında kalıp da 0.01 anlamlılık düzeyi açısından x2 tablo değerinin üzerinde kalan 7 değer aykırı/uç değer nedeniyle veri setinden silinmiştir. Araştırma verilerinde hatalı değerlerin de olmadığı saptanmıştır.

Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir. AFA verilerinde skewness değerlerinin -0.198 ile 0.219, kurtosis değerlerinin -0.902 ile 0.051; DFA verilerinde skewness değerlerinin -0.332 ile 0.010, kurtosis değerlerinin -1.102 ile -0.211 aralığında olduğu belirlenmiştir. Verilerin -1.5 ve +1.5 aralığında olması normal dağılıma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik varsayımlarının sağlanmasından sonra ölçeğin yapı geçerliği için AFA, faktör yapısının doğruluğu için birinci düzey ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği ise Cronbach alfa (α) ve McDonald (ω) güvenirlik sonuçlarıyla belirlenmiştir. Öte yandan ölçeğin yakınsak geçerlik (convergent validity), ıraksak/ayırışma geçerlik (discriminant validity), heterotrait-monotrait (HTMT) korelasyon, birleşik güvenirlik (composite reliability/CR), açıklanan ortalama varyans (Average Variance Extracted/AVE), maksimum paylaşılan varyansın karesi (Maximum Squared Variance/MSV) ve Paylaşılan Varyansın Karesinin Ortalaması (Average Shared Square Variance/ASV) değerleri incelenmiştir. Ölçek maddelerinin %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları da yapılmış ve tüm analiz sonuçları 0.01 ve 0.05 anlamlılık düzeyine göre raporlanmıştır.

Bulgular

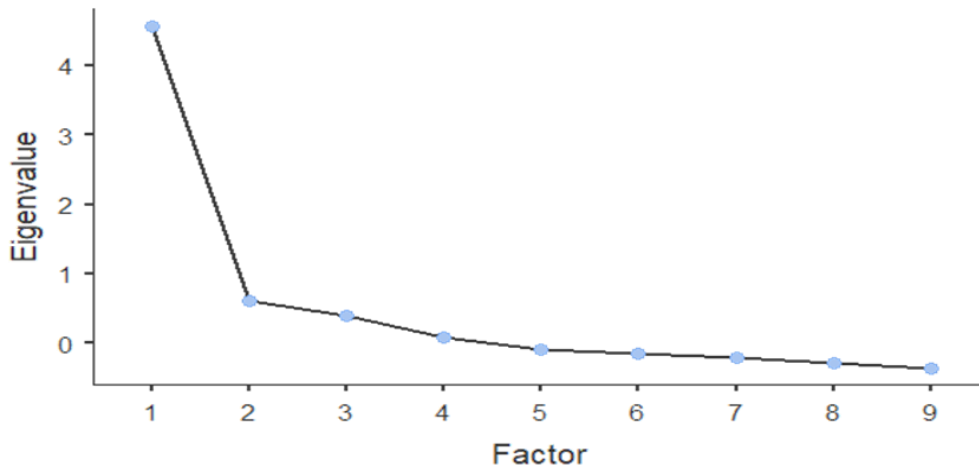
Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla 161 öğretmenden elde edilen verilerle AFA yapılmıştır. Bu çerçevede ölçek verilerinin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için KMO ve Barlett testi yapılmıştır. KMO değerinin 0.50’nin üzerinde ve Barlett küresellik testinin istatistiksel açıdan anlamlı olması verilerin faktör analizine uygun olduğu anlamına gelir (Field, 2013). Araştırmanın KMO örneklem yeterliği bulgularına (KMO=0.86) ve Barlett küresellik testi bulgularına ($\chi^2=892.41$, $p<0.01$) göre ölçek maddelerinin faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını saptamak amacıyla temel bileşenler analizi ve Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Alanyazında faktör analizinde madde yük değerinin 0.40’tan büyük ve maddenin



bir faktördeki yükü ile başka faktör altında yükü arasındaki farkın da 0.10'dan küçük olması gerektiği belirtilmektedir (DeVellis, 2017). AFA sonucunda tüm maddelerin 0.40'tan büyük ve başka faktör altında toplanan maddeler arasındaki farkın ise 0.10'dan küçük olduğu görülmüştür. AFA sonucunda ortaya çıkan faktörlerin özdeğerlerine (eigenvalue) ilişkin saçılma diyagramı (Scree Plot) Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğe ilişkin saçılma diyagramı

Şekil 1'de görüldüğü gibi özdeğeri (eigenvalue) ve açıkladığı varyansı diğer faktörlerden daha yüksek olan 3 faktörün olduğu anlaşılmaktadır. Ancak alanyazında saçılma diyagramının araştırmacının bakış açısına göre değişiklik gösterebileceği, bu nedenle istatistiksel sonuçların dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir (Hair ve ark., 2019). Bu doğrultuda ölçeğin faktör yapısının daha net anlaşılabilmesi için AFA'ya ilişkin madde yük değerleri, özdeğerler, açıklanan varyans, toplam varyans ile ortak varyans değerleri incelenmiştir (bakınız: Tablo 1).

Tablo 1.
Ölçeğe ilişkin faktör yapısı

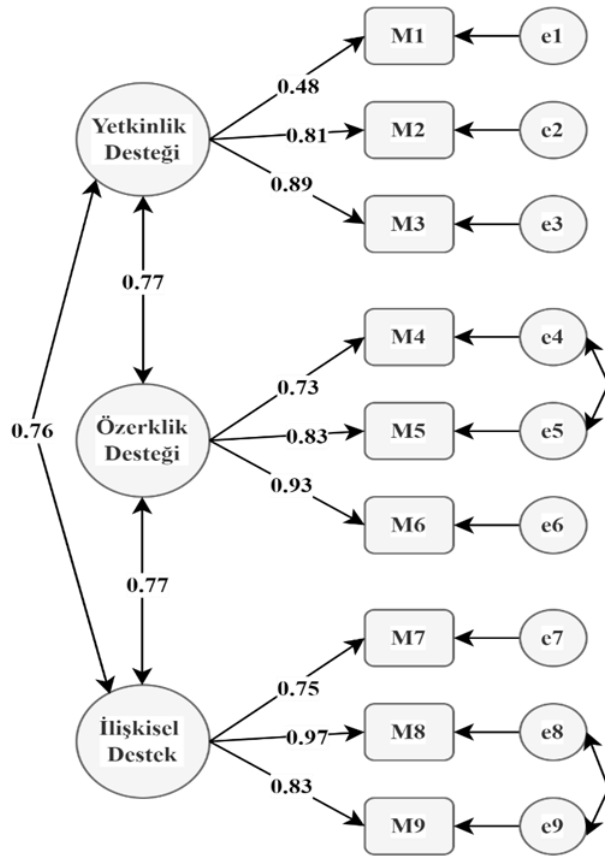
Ölçek Maddeleri	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Ortak Varyans	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)
M1	0.85			0.80			
M2	0.84			0.83	5.03	28	
M3	0.75			0.75			
M4		0.90		0.85			
M5		0.89		0.88	1.15	27	
M6		0.65		0.73			79
M7			0.92	0.87			
M8			0.71	0.79	1.02	24	
M9			0.67	0.61			



Tablo 1 bulgularına göre AFA'nın özdeğeri 1'den büyük 3 faktörlü bir yapı sunduğu belirlenmiştir. Ölçeğin özdeğerleri birinci faktörde 5.03, ikinci faktörde 1.15, üçüncü faktörde 1.02'dir. Ölçeğin birinci faktöründe yer alan maddelerin yük değerleri 0.75 ile 0.85; ikinci faktöründe yer alan maddelerin yük değerleri 0.65 ile 0.90; üçüncü faktöründe yer alan maddelerin yük değerleri 0.67 ile 0.92 arasındadır. Ortak varyansa göre ölçeğin birinci faktöründe yer alan maddeler 0.75 ile 0.83; ikinci faktöründe yer alan maddeler 0.73 ile 0.88; üçüncü faktöründe yer alan maddeler ise 0.61 ile 0.87 aralığında değer almıştır. Ayrıca ölçeğin birinci, ikinci ve üçüncü faktörleri toplam varyansın sırasıyla %28, %27 ve %24'ünü, tüm faktörler ise toplam varyansın %79'unu açıkladığı saptanmıştır. Açıklanan toplam varyans değerinin %50'nin üzerinde olması alt faktörlerin ölçeğin yapısını açıklamada yeterli olduğuna işaret etmektedir (Kline, 2015). Son olarak AFA sonuçlarından hareketle ölçek maddelerinin anlamı ve kuramsal içerikleri dikkate alınarak Faktör-1 "Yetkinlik Desteği", Faktör-2 "Özerklik Desteği" ve Faktör-3 "İlişkisel Destek" olarak adlandırılmıştır.

Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

AFA sonucunda 9 madde ve 3 faktörden oluşan ölçek yapısının doğruluğu sınamak amacıyla DFA çalışma grubundan (n=161) elde edilen verilerle birinci düzey DFA yapılmıştır. Birinci düzey DFA'ya ilişkin bulgular Şekil 2'te verilmiştir.



Şekil 2. Birinci düzey DFA bulguları

Doğan, E., Çevik, M. S. ve Doğuş, Y. (2025). Öğrenci psikolojik ihtiyaçları için müdür desteği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2561-2585.

DOI. 10.51460/baebd.1621807



Şekil 2’de görüldüğü üzere birinci düzey DFA sonucunda madde yük değerlerinin birinci faktörde 0.48 ile 0.89; ikinci faktörde 0.73 ile 0.93 ve üçüncü faktörde 0.75 ile 0.97 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca ölçekte yer alan 9 maddeye ilişkin yolların tamamı 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Ancak modelin teorik yapıya uygunluğunu artırmak ve maddelerin birlikte anlamlı ilişkiler kurduğu anlaşıldığından M4 ile M5 ve M8 ile M9 arasında iki adet modifikasyon yapılmıştır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine göre uyum indeksi değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Birinci düzey DFA için uyum indeksleri

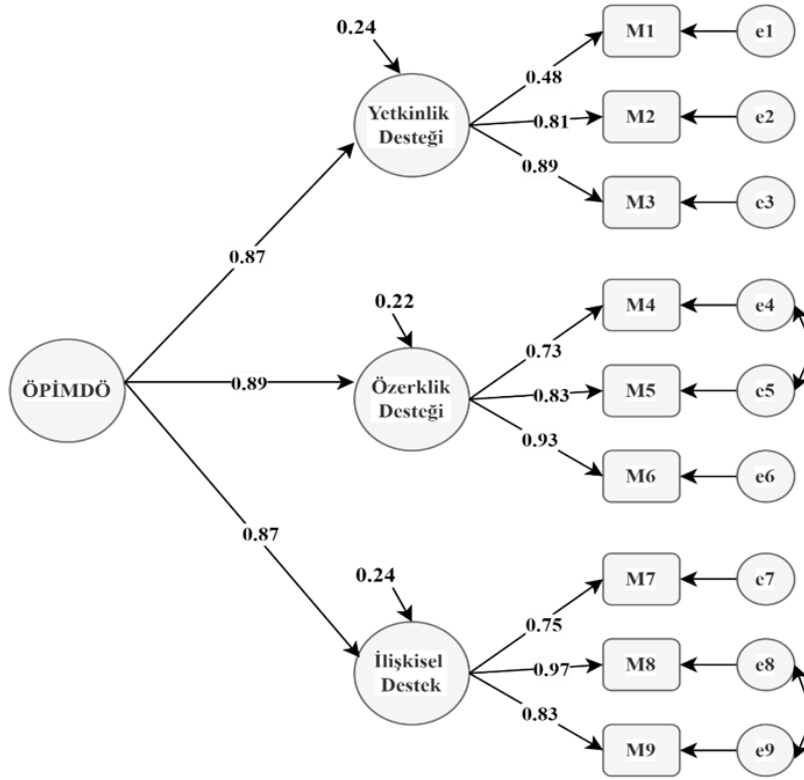
Uyum İndeksleri*	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Mevcut Araştırma İçin Hesaplanan	Mevcut Araştırmanın Uyum Düzeyi
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2 \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	43.73/22=1.98	Mükemmel
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.98	Mükemmel
TLI	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$	0.96	Mükemmel
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.078	Kabul Edilebilir
SRMR	$00.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.034	Mükemmel

* Uyum indeksleri Hu ve Bentler (1999) ile Schumacker ve Lomax’a (2004) göre raporlanmıştır.

Tablo 2’den anlaşılacağı üzere ölçek verilerinin birinci düzey DFA sonuçlarının uygun aralıklarda ($\chi^2=43.73$, $sd=22$, $\chi^2/sd=1.98$, CFI=0.98, TLI=0.96, RMSEA=0.078, SRMR=0.034) olduğu tespit edilmiştir (Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2004).

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

Ölçeklerde örtük değişkenler arasındaki yüksek düzeyde korelasyonun, modeldeki örtük yapıların farklı bir yapının alt boyutları olma ihtimalinden kaynaklanabileceği savunulmaktadır. Bu durumda birinci düzey DFA’ya ek olarak ikinci düzey DFA da yapılmalıdır (Brown, 2015; Hancock ve Mueller, 2013). Mevcut araştırmada, birinci düzey DFA’nın ardından ölçeği oluşturan faktörlerin öğrenci psikolojik ihtiyaçları için müdür desteğini açıklayıp açıklamadığını tespit etmek amacıyla ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA’ya ilişkin bulgular Şekil 3’te sunulmuştur (ÖPİMDÖ: Öğrenci Psikolojik İhtiyaçları İçin Müdür Desteği Ölçeği)



Şekil 3. İkinci düzey DFA bulguları

Şekil 3'te anlaşılabacağı üzere ikinci düzey DFA sonucunda madde yük değerlerinin birinci düzey DFA'da olduğu birinci faktörde 0.48 ile 0.89; ikinci faktörde 0.73 ile 0.93 ve üçüncü faktörde 0.75 ile 0.97 arasında değiştiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra ölçekte yer alan 9 maddeye ilişkin yolların tamamı 0.01 düzeyinde de anlamlı olup birinci, ikinci ve üçüncü faktörlerin genel örtük değişkenle ilişkileri sırasıyla 0.87, 0.89 ve 0.87 olduğu belirlenmiştir. Ancak modelin teorik yapıya uygunluğunu artırmak ve maddelerin birlikte anlamlı ilişkiler kurduğu anlaşıldığından M4 ile M5 ve M8 ile M9 arasında iki adet modifikasyon yapılmıştır. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizine göre uyum indeksi değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
İkinci düzey DFA için uyum indeksleri

Uyum İndeksleri*	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Mevcut Araştırma için Hesaplanan	Mevcut Araştırmacının Uyum Düzeyi
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2 \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	43.73/22=1.98	Mükemmel
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.98	Mükemmel
TLI	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$	0.96	Mükemmel
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.078	Kabul Edilebilir
SRMR	$00.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.034	Mükemmel

*Uyum indeksleri Hu ve Bentler (1999) ile Schumacker ve Lomax'a (2004) göre raporlanmıştır.

Doğan, E., Çevik, M. S. ve Doğuş, Y. (2025). Öğrenci psikolojik ihtiyaçları için müdür desteği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2561-2585.

DOI. 10.51460/baebd.1621807

Tablo 4'e göre maddelerin %27'lik alt ve üst gruplar için t değerlerinin yetkinlik desteği faktörü için -17.045 ile -5.946; özerklik desteği faktörü için -17.953 ile -11.052; ilişkisel destek faktörü için -Doğan, E., Çevik, M. S. ve Doğuş, Y. (2025). Öğrenci psikolojik ihtiyaçları için müdür desteği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2561-2585. DOI. 10.51460/baebd.1621807



20.121 ile -12.406 aralığında ve anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.01$). %27 alt ve üst karşılaştırmalarında anlamlı fark maddelerin ayırt ediciliğe işaret etmektedir (DeVellis, 2017). Madde toplam korelasyonlarının ise yetkinlik desteği faktörü için 0.40 ile 0.78; özerklik desteği faktörü için 0.64 ile 0.80; ilişkisel destek faktörü için 0.65 ile 0.79 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Madde toplam korelasyon değerlerinin 0.30 ve üzerinde olması da maddelerin yeterli düzeyde ayırt edici olduğu anlamına gelmektedir (Furr, 2021). Öte yandan Tablo 4'ten anlaşılabacağı üzere madde çıkartıldığında ölçek maddelerinin alfa değerlerinde fazla değişiklik olmamaktadır. Cronbach alfa değerinde belirgin bir değişiklik olmaması, maddelerin ölçek yapısıyla tutarlı olduğunu ve ölçülen yapıyı etkili şekilde yansıttığını göstermektedir (Field, 2013).

Ölçeğin genel toplam puanı ile alt faktörleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Ölçeğin toplam puanı ile 3 alt faktörü arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Ölçeğin toplam puanı ile faktörleri arasındaki korelasyon analizine ilişkin bulgular

Faktörler	Yetkinlik Desteği	Özerklik Desteği	İlişkisel Destek	ÖPİMDÖ
Yetkinlik Desteği	1			
Özerklik Desteği	0.61*	1		
İlişkisel Destek	0.67*	0.65*	1	
ÖPİMDÖ	0.86*	0.87*	0.89*	1

* $p<0.01$; ÖPİMDÖ: Öğrenci Psikolojik İhtiyaçları İçin Müdür Desteği Ölçeği

Tablo 5'te görüldüğü gibi yetkinlik desteği ile ÖPİMDÖ ($r=0.86$; $p<0.01$); özerklik desteği ile ÖPİMDÖ ($r=0.87$; $p<0.01$); ilişkisel destek ile ÖPİMDÖ ($r=0.89$; $p<0.01$) arasında anlamlı pozitif yönde ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca yetkinlik desteği ile özerklik desteği ($r=0.61$; $p<0.01$), yetkinlik desteği ile ilişkisel destek ($r=0.67$; $p<0.01$) ve özerklik desteği ile ilişkisel destek arasında da anlamlı pozitif yönde ilişkiler ($r=0.65$; $p<0.01$) saptanmış olması ölçeğin alt faktörlerinin ÖPİMDÖ'nün bileşenleri olduğunu doğrulamaktadır (Byrne, 2016).

Güvenirliliğe ilişkin bulgular

Öğrenci psikolojik ihtiyaçları için müdür desteği ölçeğinin güvenirliliğini test etmek amacıyla Cronbach alfa (α) ve McDonald (ω) güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliliğe ilişkin bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Güvenirliliğe ilişkin sonuçlar

Faktörler	Cronbach alfa (α) Güvenirlilik Katsayısı	Mcdonalds (ω) Güvenirlilik Katsayısı
Yetkinlik Desteği	0.76	0.79
Özerklik Desteği	0.90	0.90
İlişkisel Destek	0.83	0.84
Ölçeğin Tümü-ÖPİMDÖ	0.90	0.91

Tablo 6'dan anlaşılabacağı gibi ölçeğin Cronbach alfa (α) güvenirlik katsayısı yetkinlik desteği, özerklik desteği, ilişkisel destek ve ölçeğin tamamında sırasıyla 0.76, 0.90, 0.83, 0.90; Mcdonalds (ω) güvenirlik katsayısı ise yetkinlik desteği, özerklik desteği, ilişkisel destek ve ölçeğin tamamında sırasıyla 0.79, 0.90, 0.84 ve 0.91 olduğu tespit edilmiştir. Ölçme araçlarında güvenirlik katsayılarının 0.70 ve üzeri olması önerilmektedir (Fraenkel ve ark., 2012; Liu, 2003). Buna göre ölçeğin güvenirlik açısından da yeterli olduğu söylenebilir.

Yakınsak (convergent validity) ve ıraksak/ayrışma (discriminant validity) geçerliliğe ilişkin bulgular

Araştırmada DFA'nın yanı sıra yakınsak ve ıraksak geçerlik verileri de incelenmiştir. Ölçeğin yakınsak ve ıraksak geçerliliğine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Yakınsak ve ıraksak geçerliliğe ilişkin bulgular

Faktörler	CR	AVE	MSV	ASV	Yetkinlik Desteği	Özerklik Desteği	İlişkisel Destek
Yetkinlik Desteği	0.78	0.56			0.74**	0.61*	0.67*
Özerklik Desteği	0.87	0.70	0.45	0.41	0.83**		0.65*
İlişkisel Destek	0.89	0.73			0.85**		-

Tablo 7'de görüldüğü üzere CR katsayısı 0.70'ten ve AVE'den, AVE'nin de 0.50'den büyük olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar yakınsak geçerliğin sağlandığı anlamına gelmektedir. Diğer taraftan MSV ve ASV değerleri AVE'den küçük ve AVE'nin karekökünün de 0.50 ve ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon değerinden büyük olması ıraksak geçerliğin sağlandığına işaret etmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Hair ve ark., 2019). Ancak alanyazında yakınsak ve ıraksak geçerlik için Fornell ve Larcker (1981) ölçütlerinin yeterli olmadığı, bu nedenle heterotrait-monotrait (HTMT) korelasyon analizlerinin incelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Henseler ve ark., 2015). Dolayısıyla ölçeğin faktörlerine göre hesaplanan HTMT korelasyon bulguları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.
HTMT korelasyon analizi bulguları

Faktörler	Yetkinlik Desteği	Özerklik Desteği	İlişkisel Destek
Yetkinlik Desteği			
Özerklik Desteği	0.74		
İlişkisel Destek	0.82	0.76	

Tablo 8’den anlaşılacağı üzere ölçeğin alt boyutlarına göre HTMT korelasyon oranlarının 0.74 ile 0.82 arasında değiştiği belirlenmiştir. HTMT korelasyon oranlarının kesme noktası olarak kabul edilen 0.85’ten küçük olması (Hair ve ark., 2017; Henseler ve ark., 2015) ıraksak geçerliğin sağlandığı anlamına gelmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlişkiler, her zaman yapılan işin temeli olmakla birlikte etkili liderliğin de odak noktası olmuştur. Okul liderliği dağıtılmış ve işbirlikçi uygulamalara doğru ilerledikçe (Hallinger, 2011; Harris, 2012; Spillane, 2012), ilişkiler aracılığıyla iletilen mesajlar araştırma ve uygulama için daha büyük bir önem kazanmaktadır. Literatürde, etkileşimlerin öğretim ve öğrenme ortamlarına etkisini bütüncül bir biçimde açıklayan çalışmalara ya da bu süreci odağına alan liderlik türlerine yeterince yer verilmediği dikkat çekmektedir. Literatürdeki bu boşluk Adams ve arkadaşları (2017) tarafından örgütsel diyalog ve öz belirleme teorisi çerçevesinde “Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarına Yönelik Müdür Desteği” biçiminde kavramsallaştırılmış ve bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Öğrenci psikolojik ihtiyaçlarına yönelik müdür desteği; okul müdürlerinin öğretmenlerle öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları destekleyen öğretim ortamları hakkında anlamlı sohbetler gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Adams ve ark. ,2017). Türkiye’de son on yılda yapılan reformlar öğrenci gelişimi için müdür-öğretmen etkileşimlerini güçlendirmeye özel bir önem vermiştir. Bu kapsamda bu araştırma Adams ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarına Yönelik Müdür Desteği Ölçeği-ÖPİMDÖ (Principal Support of Student Psychological Needs Scale- PSSPNS) Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlamayı amaçlamıştır.

Adams ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal formunda sadece AFA analizi yapılmış ve dokuz madden oluşan tek boyutlu bir yapı raporlanmıştır. Ancak ölçeğin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlamasında ilk önce yapılan DFA analizi uyum sonuçlarının kabul edilebilir değerler aralığında olmadığı görülmüştür. Alanyazında DFA sonuçlarının istenilen uyum düzeylerinde olmaması durumunda AFA yapılabileceği belirtildiğinden (Asparouhov ve Muthén, 2009; Brown, 2015) önce AFA, daha sonra DFA yapılmıştır. AFA sonucu dokuz maddeden oluşan ölçek üç boyutlu yapıda ortaya çıkmıştır. Yapının Türk dili ve kültürü bağlamında doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek için yapılan DFA analizinde ortaya çıkan değerler yapıyı doğrulamıştır. Ölçeklerdeki örtük değişkenler arasındaki yüksek korelasyonun örtük yapıdaki farklı bir yapının alt boyutları olma ihtimaline karşılık ikinci düzey DFA yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan değerler, 3 boyutlu yapının tekrar doğrulandığını göstermektedir. Boyutlar “Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarına Yönelik Müdür Desteği” kavramının temellerini oluşturan öz-belirleme teorisinin yetkinlik desteği, özerklik desteği ve ilişkisel destek



biyeşenleriyle isimlendirilmiştir. Nitekim Adams ve arkadaşları (2017) tarafından da öğrenci psikolojik ihtiyaçları için müdür desteği ölçeğinin dokuz maddesinin yetkinlik desteği, özerklik desteği ve ilişkisel desteği açıkladığı ifade edilmiştir. Boyutlardaki ölçek maddeleri, boyutlarının içeriğiyle tamamen uyumaktadır. Ölçeğin tek boyutlu orijinal formunda, dokuz maddenin ilgili boyutları içerecek şekilde oluşturulduğundan söz edilmektedir (Adams ve ark., 2017). Ölçeğin orijinal formunda DFA yapılmamış olması tek boyutlu bir yapıyı ortaya çıkarmış olabilir. Türk kültüründe önce AFA ardından birinci düzey DFA ve ikinci DFA sonucu sözü edilen boyutların içerdiği maddeleri toplayan 3 boyutlu yapıyı ortaya çıkarmıştır. Alt ve üst gruplar arasındaki fark karşılaştırmaları sonucunda ulaşılan t değerleri ve madde korelasyon değerlerinin 0.30'un üzerinde olması ölçek maddelerinin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ayrıca ÖPİMDS'nin genel (Cronbach $\alpha=0.90$) ve yetkinlik desteği (Cronbach $\alpha=0.76$), özerklik desteği (Cronbach $\alpha=0.90$), ilişkisel destek (Cronbach $\alpha=0.83$) alt boyutları düzeyinde Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin yakınsak geçerliği incelendiğinde boyutlara ilişkin CR değerinin 0.70'in, AVE değerinin de 0.50'nin üzerinde olduğu görülmüştür. İraksak geçerlik için yapılan boyutlar arası korelasyon analizi incelendiğinde ise değerlerin 0.74 ile 0.82 arasında değiştiği ve 0.85 değerini geçmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçek maddelerinin ayırt edici olduğu, güvenirliklerinin yüksek olduğu, yakınsak ve ıraksak geçerliğinin desteklendiği söylenebilir. Sonuç olarak dokuz maddeden oluşan Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarına Yönelik Müdür Desteği Ölçeği üç boyutta Türk dili ve kültüründe doğrulanmıştır. Ölçek puanlamasında, (1=Kesinlikle katılmıyorum, 6=kesinlikle katılıyorum) 6'lı Likert tipindeki derecelendirme bulunmaktadır. Eğitim yönetimi alan yazınına ilgili araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek kazandırıldığı ifade edilebilir. Araştırmacılar ekte sunulan (EK-1) bu ölçeği atıf yapmak koşuluyla izin almadan kullanabilirler.

Günümüzde okul müdürlerinin öğretmenler aracılığıyla öğrenci başarısı üzerindeki etkisi güçlü kanıtlarla ortaya konulması nedeniyle, okul müdürlerinin öğretmenlerle etkileşimlerini geliştirmeleri önemli bir sorumluluk haline gelmiştir. Bu nedenle Türk kültürü bağlamında geçerlilik ve güvenirliliği test edilmiş bu ölçeğin araştırmacılara, okul müdürlerinin öğretmenlerle gerçekleştirdikleri amaçlı iletişim ve etkileşimleri yoluyla öğrencileri destekleme kapasitelerinin derinlemesine incelenmesi konusunda yardımcı olabilir. Uyarlaması gerçekleştirilen ölçeğin Türkiye örnekleminde ve çeşitli ölçme araçlarının yer aldığı çeşitli tekniklerle incelenmesi okul gelişiminin sağlanması ve eğitim-öğretim sürecinin iyileştirilmesinde önemli çıkarımların ortaya konulmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Ölçeğin farklı illerde, farklı örneklem grupları ile geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yeniden yapılması ve ampirik çalışmalarla desteklenmesi ilgili alan yazının gelişmesine katkı sağlayabilir.



Kaynakça

- Adams, C. M., Ware, J. K., Miskell, R. C., and Forsyth, P. B. (2016). Self-regulatory climate: A positive attribute of public schools. *Journal of Educational Research*, 109, 169-180.
- Adams, C. M., and Olsen, J. J. (2019). Principal support of student psychological needs and a functional instructional core. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 243-260. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2018-0076>
- Adams, C. M., Olsen, J. J., and Ware, J. K. (2017). The School Principal and Student Learning Capacity. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 556-584. <https://doi.org/10.1177/0013161X17696556>
- Adams, C., and Adigun, O. B. (2021). Building a climate of faculty trust in students through principal support of student psychological needs. *Journal of Educational Administration*, 59(5), 598-614. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2020-0188>
- Aslanargun, E., and Tarku, E. (2014). Teachers' expectations about supervision and guidance roles of supervisors. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(3), 281-306. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.012>
- Asparouhov, T., and Muthén, B. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(3), 397-438. <https://doi.org/10.1080/10705510903008204>
- Assor A., Kaplan H., and Roth G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in school work. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Babbie, E. (2020). *The practice of social research*. Cengage Learning.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., and Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (3rd ed.). Routledge.
- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership and Management*, 31(5), 491-515. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614945>
- Connell, J. P., and Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar and L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota Symposium on child psychology: Self-processes in development* (pp. 43-77). Lawrence Erlbaum.
- Day, C., Gu, Q., and Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. In Liu, W., Wang, J. and Ryan R.M. (Eds), *Building autonomous learners* (pp. 89-29). Springer.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage Publications.
- Etikan, I., Musa, S. A., and Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage Publications.



- Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Algebra and statistics. Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388. <https://doi.org/10.1177/002224378101800313>
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., and Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 257-274. <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1017>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Publishing.
- Furr, R. M. (2021). *Psychometrics: An introduction* (4th ed.). Sage Publications.
- Groysberg, B., and Slind, M. (2012). Leadership is conversation. *Harvard Business Review*, 90(6), 76-84.
- Gümüş, S., Hallinger, P., Cansoy, R., and Bellibaş, M. Ş. (2021). Instructional leadership in a centralized and competitive educational system: A qualitative meta-synthesis of research from Turkey. *Journal of Educational Administration*, 59(6), 702-720. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0073>
- Gün, F. (2021). *Öğretim liderliği, mesleki iş birliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., and Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hambleton, R. K., and Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*. 1(1), 1-30.
- Hancock, G. R., and Mueller, R. O. (2013). *Structural equation modeling: A second course* (2nd ed.). IAP Information Age Publishing.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17. <https://doi.org/10.1108/02621711211190961>
- Hatcher, L. (1994). *A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling*. SAS Institute.
- Heck, R. H., and Hallinger, P. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Heck, R. H., and Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. <https://doi.org/10.3102/0002831209340042>
- Henseler, J., Ringle, C. M., and Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences*. Sage.
- Hu, L., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hulpia, H., Devos, G. and van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670903231201>
- Hutcheson, G. D., and Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage Publications.



- Jang, H., Reeve, J., and Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Kaplan, H., and Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15(2), 251–269. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9178-2>
- Kline, P. (2015). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., and Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233–248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x>
- Kusurkar, R. A., Cate, T. J., Vos, C. M., Westers, P., and Croiset, G. (2012). How motivation affects academic performance: A structural equation modeling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57–69.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B., and Gordon, M. (2010). How successful leadership influences student learning: The second installment of a longer story, in Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., and Hopkins D. (Eds), *Second international handbook of educational change* (pp. 611-629). Springer,
- Liu, Y. (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research*, 43, 207-216. <https://doi.org/10.2501/JAR-43-2-207-216>
- Lortie, D. C. (2009). *School principal: Managing in public*. University of Chicago Press.
- Louis, K. S., Dretzke, B., and Wahlstrom, K. (2010a). How does leadership affect student achievement? Results from a national survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., and Anderson, S. E. (2010b). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation.
- Lowenhaupt, J. R. (2014). The language of leadership: principal rhetoric in everyday practice. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 446-468. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2012-0118>
- McGuigan, L., and Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203–229. <http://dx.doi.org/10.1080/15700760600805816>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Turkey's 2023 Education Vision*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Murphy, J., and Torre, D. (2014). *Creating productive cultures in schools for students, teaches, and parents*. Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Niemiec, C. P., and Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice* (3rd ed.). Sage
- Park, J. H., Lee, I. H., and Cooc, N. (2019). The role of school-level mechanisms: How principal support, professional learning communities, collective responsibility, and group-level teacher expectations affect student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 742-780. <https://doi.org/10.1177/0013161X18821355>
- Pask, G. (1975). *Conversation cognition and learning*. Elsevier
- Preacher, K. J., and McCallum, R. C. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample size. *Behavior Genetics*, 32(2), 153-161. <https://doi.org/10.1023/A:1015210025234>



- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In Deci E. and Ryan R. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-204). University of Rochester Press.
- Reeve, J., and Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 145-154. <https://doi.org/10.1177/1477878509104319>
- Reeve, J., and Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., and Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(29), 147-169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., and Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 223-244). Lawrence Erlbaum.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., and Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci and R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination theory research* (pp. 3-36). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Ryan, R. M., and Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education, 7*(2), 224-233. <https://doi.org/10.1177/1477878509104327>
- Sapnas, K. G. (2004). Letters to the editor: Determining adequate sample size. *Journal of Nursing Scholarship, 36*(1), 4-9. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2004.t01-4-04003.x>
- Schumacker, R. E., and Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Ass.
- Scott, B. (2001). Gordon Pask's conversation theory: A domain independent constructivist model of human knowing. *Foundations of Science, 6*(4), 343-360.
- Soenens, B., and Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth Adolescence, 34*, 589–604. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y>
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tsai, Y. M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., and Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology, 100*(2) 460-472. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.460>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., and 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*(5), 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Wang, X., and Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: Strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest, 158*(1S), S65-S71. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012>



EK-1

Öğrenci Psikolojik İhtiyaçları İçin Müdür Desteği Ölçeği (ÖPİMDÖ)		
Boyut	Madde No	Madde
Yetkinlik Desteği	1.	Okul müdürüm, gerçekçi ve yüksek beklentileri öğrencilere nasıl aktardığımı bilmek ister.
	2	Okul müdürüm, cesareti kırılmış öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmelerine nasıl yardımcı olduğumu bilmek ister.
	3	Okul müdürüm, öğretim tarzımı geliştirmek için öğrencilerin bireysel performans ve tutumları hakkındaki bilgileri nasıl kullandığımı görmek ister.
Özerklik Desteği	4	Okul müdürüm, derslerimin içeriğini müfredatla nasıl ilişkilendirdiğimi bilmek ister.
	5	Okul müdürüm, dersimi öğrenciler için nasıl ilgi çekici hale getirdiğimi bilmek ister.
	6	Okul müdürüm, ilgisiz öğrencileri motive etmek için hangi adımları attığımı bilmek ister.
İlişkisel Destek	7	Okul müdürüm, öğrencilerin sosyal uyumu hakkında görüşlerime başvurur.
	8	Okul müdürüm, kabul ve saygıyı özellikle ilgisiz görünen öğrencilere nasıl aşıladığımı bilmek ister.
	9	Okul müdürüm, akademik ve sosyal durumu fark etmeksizin bütün öğrencilerin velileri ile nasıl iletişim kurduğumu bilmek ister.