Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi • Haziran 2026, 64: 209-232 • ISSN: 2147-5202
DOI: 10.15285/maruaebd.1844306

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

Öğretmenlerin Ödül Kullanımı: Bir Ölçek Geliştirme ve Geçerlik–Güvenirlik Çalışması

Teachers' Use of Rewards: A Scale Development and Validity-Reliability Study

Ayşe YILMAZ[*]
Ali ÖZDEMİR[**]

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitimde ödül kullanımına dair yaklaşımlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir Likert tipi bir ölçek geliştirmektir. Araştırma verileri, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinden gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmış; sonuçlar, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda toplam varyansın %67.59'unu açıklayan, 14 maddelik ve dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları, modelin iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur (χ^2/df = 1.569; AGFI = .918; GFI = .944; CFI = .976; NFI = .936; IFI = .976; TLI = .969; RMSEA = .047; RMR = .046; SRMR = .050). Güvenirlik analizlerine göre, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları sırasıyla Duyuşsal Kazanım = .86, Başarma ve Katılım = .86, Sınıf Düzeni = .74, Rekabet = .61 ve genel ölçek için .85 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca %27'lik alt–üst grup karşılaştırmaları (bağımsız örneklem *t*-testi) sonucunda, tüm maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu ($p < .001$) saptanmıştır. Sonuç olarak, geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin ödül kullanım yaklaşımlarını çok boyutlu olarak ölçmede kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: ödül, ölçek geliştirme, öğretmen, ödül kullanımı, sınıf yönetimi

[*] Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, ayseyilmaz4432@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5513-4936

[**] Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, aliozdmr32@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6089-1966

Atıf için: Yılmaz, A., ve Özdemir, A. (2026). Öğretmenlerin ödül kullanımı: Bir ölçek geliştirme ve geçerlik–güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 64*(64), 209-232. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1844306

Makale Gönderim Tarihi: 19.12.2025 **Yayına Kabul Tarihi:** 16.04.2026

Bu eser Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Abstract

The purpose of this study is to develop a valid and reliable Likert-type scale to measure teachers' approaches to the use of rewards in education. The research data were collected on a voluntary basis from preschool and primary school teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education. To assess the suitability of the data for factor analysis, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and Bartlett's Test of Sphericity were conducted; the results indicated that the data were appropriate for factor analysis. The Exploratory Factor Analysis (EFA) revealed a four-factor structure consisting of 14 items, explaining 67.59% of the total variance. Confirmatory Factor Analysis (CFA) results demonstrated a good model fit ($\chi^2/df = 1.569$; AGFI = .918; GFI = .944; CFI = .976; NFI = .936; IFI = .976; TLI = .969; RMSEA = .047; RMR = .046; SRMR = .050). Reliability analyses showed that the Cronbach's Alpha coefficients for the subscales were .86 for Affective Gain, .86 for Achievement and Participation, .74 for Classroom Order, .61 for Competition, and .85 for the overall scale. Additionally, the 27% upper–lower group comparisons (independent samples *t*-test) indicated that all items and factors were discriminative ($p < .001$). In conclusion, it was determined that the developed scale is a useful, valid, and reliable tool for measuring teachers' approaches to using rewards in a multidimensional way.

Keywords: reward, scale development, teacher, use of rewards, classroom management

GİRİŞ

Ödül kullanımı, eğitim sürecinde istenen davranışların kazandırılması, pekiştirilmesi ve sürdürülebilir hâle getirilmesi amacıyla öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılan yaklaşımlardan birisidir. Eğitimdeki ödül uygulamalarının bütüncül biçimde anlaşılabilmesi için, eğitim psikolojisi alanında açıklanan belirli kavramları (pekiştirme, olumlu pekiştirme, edimsel koşullanma, etki yasası vb.) anlamaya ihtiyaç vardır.

Ödül kavramı pekiştirme kavramı ile aynı anlamda kullanılmaktadır (Smith vd., 2015). Pekiştirme, Skinner tarafından edimsel koşullanma teorisinde tanımlanan bir terimdir. Edimsel koşullanma teorisine göre, istendik davranışın ortaya çıkma olasılığını artırma amacıyla ortama her türlü uyarıcı verilme işlemine *pekiştirme* denir. Pekiştirmede amaç istenilen davranışın ortaya çıkmasını veya devam etmesini sağlamaktır. Hoşa gidebilecek her türlü uyaranın ortama verilmesine olumlu pekiştirme, rahatsız eden herhangi bir uyaranın ortamdan kaldırılmasına olumsuz pekiştirme denir. Olumlu pekiştirmede bir tepki veya davranış, istenen davranışın tekrarlanmasına yol açan ödüllerle güçlendirilir. Yani, pekiştirmeyi sağlayan uyarıcı ödüldür (McLeod, 2023). Bu tanımlara dayanarak; istendik davranışı pekiştirme amacıyla öğrencilere verilen, kalem, çikolata, kumbara gibi maddi ödüller; rozet, yaka kartı gibi sembolik ödüller; takdir etmek, onaylamak ve aferin demek gibi sosyal ödüller, eğitimde kullanılan ödüllere örnek olarak verilebilir.

Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileri ödüllendirme, değerlendirme ve notla dönüt verme amaçlarının oldukça geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmektedir. İlgili araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencilere ödül yoluyla kazandırmayı amaçladıkları şeylerden bazıları şu şekildedir: Akademik başarı ve davranış yönetimi (Hoffmann vd., 2009), öğrenci katılımı ve akademik motivasyon (Andreánska, 2015; Hwang vd., 2020), çaba gösterme, bir görevi tamamlama, saygılı olma, iyi iletişim kurma gibi iyi davranış ve değer kazanımı (Bayırlı vd., 2020) sınıfta kural oluşturma ve düzen sağlama,

istenmeyen davranışlarla baş etme ve istendik davranış kazandırma (Bear vd., 2016; Ching, 2012). Buna göre, öğretmenlerin öğrencileri ödüllendirme amaçları genel olarak şu şekilde özetlenebilir: Akademik başarı, çaba, performans ve katılım, motive etme, olumlu davranış ve değer kazandırma, sınıf disiplini sağlama gibi bilişsel, duyuşsal, sosyal, psikolojik ve davranışsal amaçlar.

Öğretmenlerin kullandıkları ödül türleri incelendiğinde, literatürde öne çıkan bazı araştırma sonuçlarının bu ödülleri *maddi, sembolik ve sosyal* olmak üzere üç ana kategori altında topladığı görülmektedir: Öğrencilerin hoşuna gidecek küçük nesneler, kalem, etiket gibi somut/ maddi ödüller (Özdemir ve Yılmaz, 2019; Rekabdarkolaei, 2011), sertifika, ek puan, özel ayrıcalıklar, madalya ve kupa, başarı belgesi gibi sembolik ödüller (Ching, 2012; Lomos vd., 2023) ve övülme, alkışlanma, takdir etme, örnek gösterilme gibi sosyal ödüller (Costică, 2014).

Ödülün nasıl, ne zaman ve neden kullanılacağı konusunda ise net bir kılavuz yoktur. Ancak her bireyin farklı olduğu ve eğitimde kullanılan çeşitli yöntemlere farklı tepkiler vereceği net bilinen bir durumdur. Ödüllendirme yaklaşımlarının kullanım şekli ve sonuçlarına bağlı olarak eğitimdeki rolü davranışçı yaklaşımda (Smith vd., 2015) ve bilişsel yaklaşımda (Reeve, 2014) geniş yer tutmaktadır. Ödülün sınıf içi uygulamalarda doğru kullanılması öğrencilerin; bilişsel, kişisel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimleri bakımından oldukça önemlidir (Aypay, 2018; Han ve Altunhan, 2022). Bununla birlikte ödüllendirme yaklaşımları, davranışlarının düzenleyicisi olarak tüm toplumlarda ve her dönemde eğitimde tartışılagelmiştir. Çoğu zaman olumlu teşvik edici etkilerin bir biçimi olarak görülen ödül, birçok tür, işlevle birlikte risklere de sahip olan en yaygın eğitim araçları arasındadırlar (Costică, 2014). Ödülün dışsal motivasyona katkı sunup, içsel motivasyona olumsuz etkileri olduğuna dair araştırma sonuçları (Bear vd., 2016; Costică, 2014; Lomos vd., 2023) riskli kullanımlara örnektir. Bir diğer husus ise bireye uygun olmayan ödüllendirmelerin amacına uygun şekilde sonuç vermeyeceği (Cao vd., 2024; Corr, 2002; Waller ve Wagner, 2019) vurgusudur. Wu ve Elliott'ın (2008) yaptığı araştırma bu duruma örnek olarak verilebilir. Araştırmada farklı öğrenme yetenekleri olan öğrencilerin ödül tercihlerinin farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre; üstün yetenekli öğrenciler rekabete dayalı ödüllendirmeyi ilk sırada tercih ederken, üstün yetenekli olmayan öğrenciler bir önceki performansa göre ilerlemiş olmayla ödüllendirilmeyi ilk sırada tercih etmişlerdir. Bloom (2016) ve Brophy ve Good (1970) da bu konuda sınıflarda yapılan pekiştirme ölçütlerinin sınıfın tamamı için aynı olmasının doğru olmayacağını belirtmiştir.

Alan yazın bilgileri de ödüllendirme sistemlerin etkili olabilmesi için belirli şartları taşıması gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre ödüllendirmeler, sınıf tarafından kabul edilen, genel stratejide rolü ve bir amacı olan, uygulamalar olmalıdır. Ödül uygulamaları ile öğrencilerden beklentilerin standartları öğrencilere açık bir şekilde belirtilmelidir (Ching, 2012; Savage, 1999). Öğretmenlerin ödül yaklaşımları, açık amaçların yanı sıra örtük veya dolaylı amaçları da içerebilmektedir. Entwisle ve Alexander (1988), öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken bazı durumlarda standart testlerin dışında kalan kriterleri dikkate alabildiklerini belirtmektedir. Bu kriterler, öğretmenlerin demografik özellikleri veya ebeveyn davranışları gibi unsurlarla ilişkili olabilir. Örneğin, bakımlı görünen iyi huylu veya iyi iletişim becerilere sahip çocuklar, esas başarıyla hiç ilgili olmasa da sınıf içi uygulamalarda daha yüksek dönütler alabilirler. Reeve ve Jang'a (2006) göre, bu durum farklı sebeplerle açıklanabileceği gibi, bir yönüyle öğretmen yaklaşımındaki göreceli yaklaşıma işaret eder. Öğretmenin kendi kriterleri, bakış açısı, öncelikleri ve değerleri gibi. Hatta öğretmenin kendi

ailevi ve eğitim geçmiş penceresinden bakarak öğrenciyle benzerlik kurmasına bağlı olarak empati kurmasıyla bile ilişkili olabilir. Yapılan araştırma sonuçları ve alan yazın bilgileri de öğretmenlerin ödüllendirme yaklaşımları, disiplin anlayışı ve müdahale yöntemleri arasında farklılıklarından (Allen, 2006; Andersen, 2018; Bloom, 2016; Brophy ve Good, 1970) bahsetmektedir. Bu alandaki çalışmalar, öğretmenlerin ödül, ceza ve dönüt uygulamalarını büyük ölçüde kendi değer yargıları ve mesleki muhakemeleri doğrultusunda şekillendirdiklerini göstermektedir (Allen, 2006; Brookhart, 1993; Choy, 1993). Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yön veren düşünce ve duyguların daha derinlemesine incelenmesi gereğine işaret etmektedir (Kelly, 2008).

Ödül kullanımında tartışılan başka bir konunun bağıl değerlendirmeyle ilgili olduğu görülmektedir. Bloom'a (2016) göre öğrenciler, kendi performanslarını değerlendirirken çevrelerinden aldıkları tepkileri temel almakta ve buna bağlı olarak kendilerine ilişkin beklentiler geliştirmektedir. Bu süreçte öğrenciler, ulusal ölçütlerden ziyade bulundukları sınıf ve okul gibi yakın çevre bağlamlarında kendilerini kıyaslama eğilimi göstermektedir. Bu durum, teşvik ve değerlendirme uygulamalarının her öğrenci için aynı etkiyi yaratmadığını ortaya koymaktadır. Nitekim sınıf içi teşvikler, yüksek başarılı öğrenciler için destekleyici olurken, düşük başarılı öğrenciler için her zaman motive edici olmayabilmektedir (Entwisle ve Alexander, 1988). Ortaya çıkan bu deneyimler, öğrencinin öğrenme sürecini kimi zaman standartlaştırılmış test sonuçlarından daha güçlü biçimde şekillendirebilmektedir. Öğrenciler arasındaki resmi olmayan bu ilişkiler, dönütler, notlar, sınıflarda öğrenci performansını farklı açılardan etkileyebilmektedir.

Eğitimde ödül uygulamalarına ilişkin literatür incelendiğinde; ödülün içeriği, hedef kitlesi, kullanım amacı ve biçimi, bireysel ya da grup temelli uygulanması gibi farklı boyutların öne çıktığı görülmektedir. Bunun yanında ödülün elde edilme koşulları, bu koşulların önceden belirlenmesi ve öğrencilerin ödül sistemine gönüllü katılımı da araştırmalarda vurgulanan unsurlar arasındadır. Öğretmenlerin ödül kullanımına ilişkin göreceli tutumlarının, sınıf içi uygulamalarda örtük amaçlar oluşturabildiği ve bu durumun öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve kendilerini algılama biçimlerini doğrudan etkileyebildiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ödülü hangi amaçlarla, nasıl ve hangi tarzda kullandıklarının anlaşılması önem taşımaktadır. Bu ihtiyaca cevap verecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının, öğretmenlerin ödül kullanımına yönelik yaklaşımlarını değerlendirmeye olanak sağlayarak literatüre önemli bir katkı sunması beklenmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama modeline dayalı bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin eğitimde ödül kullanımına dair yaklaşımlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir Likert tipi bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, geniş örneklemlerden veri toplayarak bir olgunun mevcut durumunu betimlemeyi ve değişkenlere ilişkin genel eğilimleri ortaya koymayı amaçlayan nicel araştırma desenleridir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu tür araştırmalar, özellikle ölçek geliştirme süreçlerinde hedef kitlenin algılarını, davranışlarını ve eğilimlerini geniş bir çerçevede incelemeye olanak sağlamaktadır.

Ölçek geliştirme süreci ise psikometrik açıdan sistematik ve çok aşamalı bir yapıya sahiptir. Kavramsal temelin oluşturulması, madde geliştirme, kapsam geçerliği değerlendirmesi, yapı geçerliğinin sağlanması ve güvenirlik analizlerinin yapılması gibi aşamalardan oluşan bu süreç, alanyazında önerilen yöntemsel ilkeler doğrultusunda yapılandırılmaktadır (Kartal ve Bardakçı, 2019). Bu doğrultuda, araştırmada izlenen yöntem, ölçek geliştirme çalışmalarında standart olarak kabul edilen aşamalarla uyumlu şekilde düzenlenmiştir.

Bu kapsamda, öncelikle ilgili literatür incelenerek kavramsal yapı tanımlanmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği değerlendirilmiş, daha sonra açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile ölçeğin temel faktör yapısı ortaya konulmuştur. Belirlenen yapının teorik modelle uyumunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin geçerli ve işlevsel maddelerden oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla madde analizi ve iç tutarlılık incelemeleri yapılmıştır. Madde–toplam korelasyonları incelenmiş, alt–üst %27'lik grupların karşılaştırılmasıyla madde ayırt edicilik düzeyleri test edilmiş ve ölçeğin genel iç tutarlılığı Cronbach's Alpha katsayılarıyla değerlendirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin tüm basamakları, ilgili kuramsal temeller ve psikometrik gerekçeler doğrultusunda aşağıdaki alt başlıklarda ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Madde Havuzunun Oluşturulması ve Kapsam Geçerliği

Ölçeğin deneme formunda yer alacak maddelerin oluşturulması amacıyla öncelikle eğitimde ödül kullanımına ilişkin güncel literatür kapsamlı biçimde incelenmiştir. Ölçek geliştirme sürecine yönelik metodolojik öneriler doğrultusunda, Carpenter (2018) kavramsal boyutların ve madde ifadelerinin oluşturulmasında nitel araştırma bulgularından yararlanmanın içerik geçerliğini ve kuramsal temeli güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu çerçevede, madde yazım sürecinde literatür incelemelerinin yanında, aynı zamanda Özdemir ve Yılmaz (2019) tarafından yürütülen ve öğretmenlerin ödül kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koyan nitel araştırmanın bulgularından kapsamlı biçimde yararlanılmıştır. Söz konusu çalışma, ilkokul ve okul öncesi öğretmenlerinin ödül yaklaşımlarını incelemesi bakımından bu araştırmanın ön aşaması niteliğinde olup, ölçek geliştirme sürecine özgün bir veri kaynağı sağlamıştır. Bu doğrultuda, Özdemir ve Yılmaz'ın (2019) araştırmasında elde edilen ödül kullanımına yönelik kod ve kategoriler ayrıntılı biçimde analiz edilmiş; ölçeğin amaç ve kapsamıyla uyumlu görülen kodlar, taslak ölçeğe madde yargısı olarak sistematik biçimde aktarılmıştır.

Ayrıca güncel literatür taramasından elde edilen bulgular doğrultusunda ek madde yargıları eklenmiş ve bu doğrultuda taslak formun ilk halinde toplam 27 madde yer almıştır. Madde taslağının hazırlanmasının ardından, öncelikle görünüş geçerliği ve madde ifadelerinin anlaşılırlığını değerlendirmek amacıyla üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonucunda, ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiş, 27 maddenin tamamı uygun görülmüştür. Bunu takiben, ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla taslak form, Lawshe'nin (1975) kapsam geçerliği tekniği doğrultusunda değerlendirilmek üzere dokuz alan uzmanına e-posta yoluyla iletilmiştir. Uzmanlardan sekiz kişi geri dönüş yapmıştır. Geri dönüş yapan uzmanların ikisi eğitim bilimleri alanında görev yapan akademik personel, altısı ise aktif olarak görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Öğretmen olarak görev yapan uzmanların tamamı en az beş yıllık mesleki deneyime ve en az yüksek lisans derecesine sahiptir. Uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği için Kapsam

Geçerlik Oranlarından (KGO) yararlanılmıştır. Bu değer NG: Maddeyi gerekli olarak gören uzman sayısı ve N araştırmaya katılan toplam uzman sayısı olmak üzere KGO= dir (Lawshe, 1975, s. 567). Bununla birlikte kapsam geçerlik için kritik değerler bulunmaktadır. Bu araştırmada Lawshe KGO formülüyle birlikte Ayre ve Scally (2014) tarafından oluşturulan kritik değerler esas alınmıştır. Tabloya göre 8 uzman için KGO kritik değeri .75'tir. Buna göre başlangıçta 27 maddelik oluşturulan taslak formda, KGO değeri .75 ten düşük olan 5 madde elenmiş ve taslak form 22 maddeye düşürülmüştür. Tablo 1 uzman görüşlerine bağlı olarak hesaplanan KGO değerlerini göstermektedir.

Tablo 1.

Ölçek Maddelerine İlişkin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)

Maddeler	Madde Uygun	Madde Uygun Ancak Düzeltilmeli	Madde Çıkartılmalı	Kapsam Geçerliği Oranları (KGO)
M1	8			1
M2	8			1
M3	8			1
M4	2	3	3	.25
M5	8			1
M6	8			1
M7	8			1
M8	8			1
M9	8			1
M10	8			1
M11	8			1
M12	8			1
M13	8			1
M14	8			1
M15	8			1
M16	8			1
M17	8			1
M18	8			1
M19	8			1
M20	6	2		1
M21	8			1
M22	6		2	.50
M23	6		2	.50
M24	7	1		1
M25	6		2	.50
M26	6		2	.50
M27	8			1
Uzman Sayısı			8	
Kapsam Geçerlik Kritik Değeri			.75 (α= .05)	
KGİ Değeri			1 (α= .05)	

Yapılan analizler sonucunda Madde 4, Madde 22, Madde 23, Madde 25 ve Madde 26'nın KGO değerleri kritik değer olan .75'in altında olduklarından elenerek form dışına çıkarılmıştır. Ayrıca Lawshe (1975, s. 567) tüm ölçek için Kapsam geçerlik İndeksinin (KGİ) belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu değer geliştirilmekte olan ölçek için KGİ= 1 olarak bulunmuştur. Elde edilen değer kritik değer olan.75'ten büyük olduğu için ölçeğin kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlıdır. Özetle, kalan maddelerden oluşan taslak halindeki ölçek uzman görüşlerine dayalı olarak tutarlı bulunmuştur. Kapsam geçerliği süreci sonunda uygun bulunan 22 madde, beşli Likert tipinde derecelendirilecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Buna göre ölçek taslağı, 1'den 5'e doğru artan doğrusal bir yapı oluşturan Likert tipi ölçek formatında hazırlanmış olup seçenekler "Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5)" şeklinde belirlenmiştir. Kapsam geçerliği değerlendirmesinin ardından, ölçeğin anlaşılırlığını ve madde işleyişini değerlendirmek amacıyla yirmi kişilik bir katılımcı grubu üzerinde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonuçları doğrultusunda herhangi bir maddenin çıkarılmasını gerektirecek bir sorun tespit edilmemiştir ve ölçek maddeleri aynı biçimde AFA sürecine alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Nunnally (1978), açımlayıcı faktör analizi (AFA) sürecinde güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için örneklem büyüklüğünün, ölçek maddelerinin yaklaşık olarak en az on katı olacak şekilde belirlenmesini önermektedir. Benzer şekilde, Kass ve Tinsley (1979) de özellikle örneklem büyüklüğünün 300'ün altında olduğu durumlarda madde sayısının beş ile on katı arasında bir örneklem büyüklüğünün uygun olacağını ifade etmektedir. Bu yaklaşım, faktör analizinin istatistiksel olarak anlamlı ve genellenebilir sonuçlar verebilmesi için örneklem–madde oranının kritik bir değişken olduğuna işaret etmektedir.

Araştırma verileri, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenlerden gönüllülük esasına göre çevrimiçi formlar aracılığı ile toplanmıştır. Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu tarafından 10.03.2023 tarih ve 512373 sayılı karar ile onaylanmış olup, veri toplama süreci tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı, verilerin gizliliği ve sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı hakkında çevrimiçi formun giriş kısmında bilgilendirme yapılmış; katılımcıların onayı 'Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu' aracılığıyla dijital ortamda alınmıştır. Katılımcılardan herhangi bir kimlik bilgisi talep edilmemiş, elde edilen verilerin anonimliği ve gizliliği korunmuştur

Bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla ilk olarak AFA uygulanmıştır. AFA analizine, çeşitli okullarda görev yapan toplam 203 katılımcıdan elde edilen veriler dahil edilmiştir. Maddelerin sayısı dikkate alındığında, bu örneklem büyüklüğünün literatürde belirtilen önerilen alt ve üst sınırlar içinde yer aldığı, dolayısıyla AFA için yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen faktör yapısının istatistiksel olarak sağlam ve anlamlı olabilmesi için gerekli örneklem koşulları karşılanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA, ölçek yapısının teorik modelle uyumunu test etmek için kritik bir adımdır. Bu aşamada analizlere 261 katılımcıdan elde edilen veriler dâhil edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün DFA için genel kabul gören minimum gereklilikleri karşıladığı, hatta önerilen düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Böylece, ölçeğin hem keşfedici hem de doğrulayıcı analizler açısından metodolojik açıdan sağlam bir biçimde değerlendirildiği söylenebilir.

Katılımcılar

Araştırmanın açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2.

Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler (n = 203)

Değişkenler	Kategoriler	*n*	%
Okul Türü	Okul Öncesi	80	39.4
	İlkokul	123	60.6
Cinsiyet	Kadın	151	74.4
	Erkek	52	25.6
Kıdem	1-5 yıl	21	10.3
	6-10 yıl	26	12.8
	11-15 yıl	47	23.2
	16-20 yıl	44	21.7
	21-25 yıl	65	32.0
Eğitim Durumu	Lisans	146	71.92
	Lisansüstü	57	28.07

Tablo 3.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler (n = 261)

Demografik Özelikler	Değişkenler	*n*	Yüzde (%)
Okul Türü	Okul Öncesi	121	46.4
	İlkokul	140	53.6
Cinsiyet	Kadın	199	76.2
	Erkek	62	23.7
Kıdem	1-5 yıl	37	14.2
	6-10 yıl	42	16.1
	11-15 yıl	79	30.3
	16-20 yıl	41	15.7
	21-25 yıl	62	23.8
Eğitim Durumu	Lisans	191	73.2
	Lisansüstü	70	26.8

Verilerin Analizi

Bu araştırmada faktör çıkartma yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizi (PCA) tercih edilmiştir. Bu tercihin temel nedeni, ortak varyans yerine toplam varyansı maksimize ederek değişken sayısını azaltmak ve ölçeğin yapısal geçerliğini en net şekilde ortaya koymaktır. Alan yazında PCA'nın bu amaçla kullanımı (Büyüköztürk, 2011; Jolliffe ve Cadima, 2016) yaygın kabul gören ve psikometrik açıdan güçlü sonuçlar veren bir yaklaşımdır. Her ne kadar literatürde farklı faktör çıkartma teknikleri (Karaman vd., 2017) bulunsa da PCA'nın uygulamadaki netliği ve faktörleri belirgin ayırma gücü (Büyüköztürk, 2011) bu çalışmanın ölçek geliştirme amacıyla tam uyum göstermektedir. Nihai

olarak faktör çıkarma yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizi (TBA) ve döndürme yöntemi olarak Varimax dik döndürmesi tercih edilmiştir. TBA'nın uygulamada yaygınlığı (Büyüköztürk, 2011) ve Varimax'ın faktörleri belirgin ayırma gücü (Can, 2022) bu tercihin gerekçesini oluşturmaktadır. AFA öncesinde, örneklem yeterliliğini test etmek amacıyla KMO değeri hesaplanmış, verilerin faktörleşebilirliği ise Bartlett Küresellik Testi ile sınanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini (iç tutarlılığını) ve maddelerin kalitesini belirlemek amacıyla madde analizi ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Bu kapsamda; maddelerin iç tutarlılığa katkısını incelemek üzere madde-toplam korelasyonlarından yararlanılmış, maddelerin ayırt edicilik gücünü test etmek için ise alt ve üst %27'lik grupların karşılaştırılmasına ilişkin t-testleri uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği ise Cronbach's Alpha katsayıları ile belirlenmiştir. Buna ek olarak, modern test teorisinde maddelerin faktör yüklerini de dikkate alarak yapısal güvenirliğe dair daha hassas kanıtlar sunan McDonald's Omega (ω) katsayıları hesaplanmıştır. Her iki katsayının birlikte raporlanması, ölçeğin ve alt boyutlarının iç tutarlılığının metodolojik açıdan doğrulanmasını sağlamıştır. Elde edilen faktör yapısının doğruluğunu ve uyumunu test etmek amacıyla, farklı bir örneklemden toplanan verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA'da elde edilen uyum indeksleri, ölçeğin faktöriyel yapısının geçerliliğine ek kanıt sağlamıştır. DFA analizleri AMOS 24, diğer tüm analizler ise SPSS 22 paket programlarında gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Verilerin AFA İçin Uygunluğunun Değerlendirilmesi

İlk olarak toplanan 203 kişiden toplanan verilere açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanıp uygulanamayacağını görmek için ilgili testler yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün uygunluğu için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), verilerin faktörleşebilirliğinin test edilmesi için Bartlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) kullanılmıştır. Yapılan testlerde şu sonuçlar elde edilmiştir: KMO = .84; Bartlett test değeri = 2087,303; $df = 276$ ($p < .001$). Büyüköztürk (2011) KMO değeri için .80 ve .90 arası değerleri "çok iyi" değerler olarak belirmiştir. Bu sonuçlara göre; değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matris, faktör analizi için anlamlıdır, faktör analizi yapılabilir ve örneklem sayısı yeterlidir. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.
Verilerin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	.84
Bartlett Küresellik Testi (χ^2)	2087.303
df	276
p	< .001

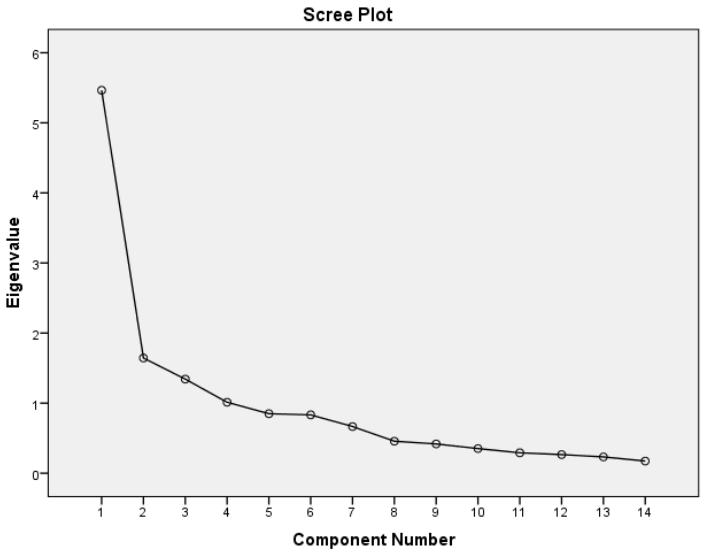
Açımlayıcı Faktör Analizi (Faktör Çıkartma Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi)

Öğretmenlerin ödül kullanım alışkanlıklarını ölçmek amacıyla geliştirilen taslak form, kapsam geçerliği süreci sonunda 22 maddeye indirgenmiştir. Açımlayıcı faktör analizine geçmeden önce, veri setinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem

yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Bu analizler sonucunda verilerin faktörleşmeye elverişli olduğu doğrulanmıştır. Ardından ölçeğin yapısal ve faktöriyel özelliklerini belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Analizler SPSS 22 paket program aracılığı ile yapılmıştır. Faktör döndürme yöntemi olarak Varimax dik döndürme tekniği tercih edilmiştir; çünkü bu teknik, faktörleri belirgin biçimde ayırması nedeniyle en yaygın kullanılan dik döndürme yöntemidir (Can, 2022, s. 324). Faktör yükleri için alt sınır .50 olarak belirlenmiştir; bu değer, madde-faktör ilişkisinin anlamlı düzeyde güçlü kabul edildiği alt sınır olarak önerilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009).

İlk AFA sonuçlarında, faktör yükü .50'nin altında kalan veya birden fazla faktöre anlamlı yük veren (binişik) toplam sekiz madde tespit edilmiştir. Bu maddelerin bir kısmı düşük yük nedeniyle, diğer kısmı ise iki veya daha fazla faktörde .30'un üzerinde yük alarak yapısal aykırılık gösterdiği için ölçekten çıkarılmaya aday olarak belirlenmiştir. Ölçek geliştirme literatüründe, düşük faktör yükü veya binişiklik gösteren maddelerin çıkarılması, faktörlerin kuramsal bütünlüğünü ve ölçeğin yapısal geçerliğini güçlendirdiği için önerilmektedir (DeVellis, 2017; Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu doğrultuda madde çıkarımı aşamalı olarak yapılmış; her bir madde çıkarımından sonra AFA tekrarlanmış ve faktör yapısındaki değişiklikler izlenmiştir. Aşamalı çıkarım süreci sonunda ölçeğin dört faktörden oluşan tutarlı bir yapıya kavuştuğu ve kalan 14 maddenin hiçbirinin binişik yük göstermediği belirlenmiştir. Ölçeğin dört faktöre dağıldığı, özdeğere dayalı yamaç grafiği (scree plot) testinde de açıkça görülmektedir.

Şekil 1.
Yamaç Grafiği Testi Sonucu



Şekil 1, ilk dört yapının daha hızlı bir oranda azaldığını göstermektedir. Bu dört yapının ölçeğe katkısı önemlidir. Diğer yapıların çeşitliliklere katkıları yataylaşmış yani birbirine yakındır. Kısacası şekil bu yapının özdeğeri 1'den büyük olan dört faktörden oluşacağını göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Olası faktörleşmeye ilişkin özdeğerler ve açıklanan toplam varyanslar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Oranları

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Çıkartılan Özdeğerler			Döndürme Sonrası Özdeğerler		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
Faktör 1	5.464	39.031	39.031	5.464	39.031	39.031	2.940	20.998	20.998
Faktör 2	1.644	11.740	50.771	1.644	11.740	50.771	2.495	17.821	38.819
Faktör 3	1.343	9.590	60.362	1.343	9.590	60.362	2.293	16.381	55.201
Faktör 4	1.013	7.233	67.595	1.013	7.233	67.595	1.735	12.394	67.595

Not. Çıkarım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Tablo 5'te sunulan bulgulara göre, dört faktörün özdeğerleri 1'in üzerinde olup, birinci faktörün öz değeri 5.464, ikinci faktörün öz değeri 1.644, üçüncü faktörün öz değeri 1.343, dördüncü faktörün öz değeri 1.013'tür. Ölçekteki madde ve yapılar varyansın %67.59'unu açıklamaktadır. Bu oran ölçek geliştirme için istenen değer olan %50'nin üzerinde kalan (Hair vd., 2019) iyi bir değerdir. Oluşan faktörlere literatür çerçevesinde isim verilmiştir. Faktöre isim verilirken Özdemir ve Yılmaz'ın (2019) araştırmasındaki ilgili kategoriler göz önünde bulundurulmuştur. Faktörlerin isimleri ve madde sayıları şu şekildedir: Rekabet (3 Madde), Duyuşsal Kazanım (3 Madde), Başarma ve Katılım (4 Madde) Sınıf Düzeni (4 Madde). Ölçekte yer alan 14 maddenin faktör yükleri 0.59 ile 0.854 arasında değişmektedir. Madde faktör yüklerini ve faktörleşme matrisini gösteren veriler Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Döndürülmüş Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör			
	Rekabet	Duyuşsal Kazanım	Başarma ve Katılım	Sınıf Düzeni
M1	.744			
M2	.829			
M3	.593			
M17		.826		
M18		.788		
M19		.794		
M10			.723	
M11			.740	
M24			.578	
M27			.636	
M12				.627
M13				.777
M14				.827
M15				.854

Not. Çıkarım Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi, Döndürme Yöntemi: Kaiser Normalizasyonlu Varimax.

a. Döndürme işlemi 5 iterasyonda tamamlanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonuçlarının önerdiği dört faktörlü yapıyı doğrulamak için, 261 öğretmen elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Böylece DeVellis'in (2017) ifade ettiği gibi başka bir örneklemden alınan verilerin, belirlenen faktör yapısına ne kadar iyi uyduğunu test edilmiştir. Özetle AFA aşamasında ulaşılan faktörlerin ölçeğin yapısını açıklamadaki yeterliliği değerlendirilmiştir. Dolayısıyla ölçme aracının yapı geçerliğine ek bir kanıt sağlanmıştır. Analizler AMOS 24 program aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

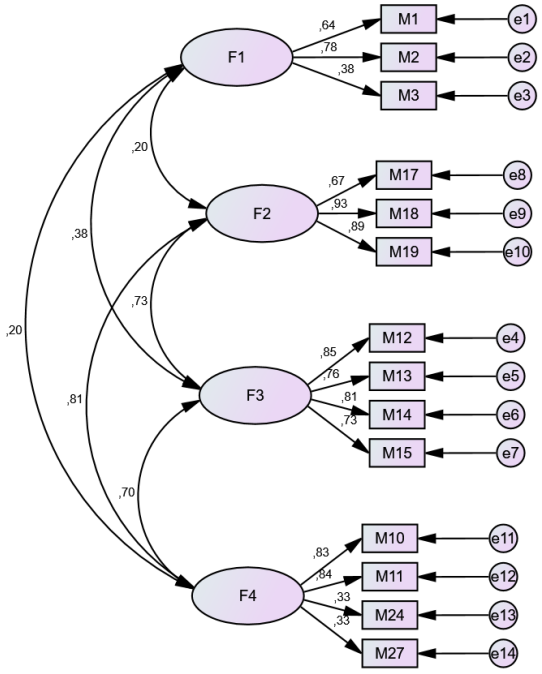
Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir	Model Fit Değerleri	Değerler
χ^2/df	$.00 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	1.569	Mükemmel Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.944	Kabul Edilebilir
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.936	Kabul Edilebilir
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.976	Mükemmel Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.976	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.047	Mükemmel Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .08$	.050	Mükemmel Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.918	Mükemmel Uyum
TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	.969	Mükemmel Uyum
PNFI			.731	Kabul Edilebilir
PCFI			.761	Kabul Edilebilir
RMR	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .08$	.046	Mükemmel Uyum

Tablo 7' de verilen değerler incelendiğinde uyum indekslerinin Kline'ın (2023, ss. 165-170) belirttiği değerlere göre kabul edilebilir veya mükemmel uyum şeklinde olduğu görülmektedir (χ^2/df (CMIN/ df) = 1.569; AGFI = .918; GFI = .944; NFI = .936; IFI = .976; TLI = .969; RMSEA = .047). Ayrıca AFA için toplanan verilerden elde edilen dört faktörlü yapı, herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duymadan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. Buna göre DFA sonrasında elde edilen Path diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.

Ölçekte yer alan maddelerin dokuz tanesinin faktör yükü .70 değerinden büyüktür. İki maddenin faktör yükü ise (M1 ve M17) .70 değerine oldukça yakındır. Maddelerin üç tanesinin (M3, M24, M27) faktör yükü ise, 0.30 değerinden büyüktür. Modelin uyum indekslerinin oldukça iyi olması ve modifikasyona ihtiyaç duymaması model için olumlu bir sonuçtur. Bu bilgiler çerçevesinde doğrulayıcı faktör analizinde madde çıkarılmamıştır. Öte yandan, t-değerleri arasında anlamsız bir yapıya rastlanmamıştır.

Şekil 2.
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonucuna İlişkin Yol Diyagramı



CMIN/df:1,569; AGFI:,918; GFI:,944; NFI:,936; CFI:,976; IFI:,976; TLI:,969; RMSEA:,047

Madde Analizi ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bununla birlikte, ölçek maddelerinin iç tutarlılığa katkısını ve ayırt edicilik gücünü incelemek amacıyla madde-toplam korelasyonları ile alt ve üst %27'lik grupların ayırt edicilik t-testleri kullanılmıştır.

İç Tutarlılık

Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında ilk olarak iç tutarlığı açıklayan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmış; ardından modern test teorisinde yapısal güvenirliğin daha hassas bir göstergesi olarak kabul edilen McDonald's Omega (ω) değeri katsayıları belirlenmiştir. Literatürde McDonald's ω değerinin, Cronbach's Alpha değerine eşit veya daha yüksek çıkabildiği (Bacon vd., 1995; Yurdugül, 2006) ve güvenirlik değer aralığının Alpha katsayıları ile metodolojik olarak uyumlu olduğu belirtilmektedir (McDonald, 1985; Yurdugül, 2006). Büyüköztürk (2011) ise .70 ve üzerindeki güvenirlik katsayılarının iyi düzeyde, .50 ve üzerindeki değerlerin ise kabul edilebilir düzeyde güvenirliğe işaret ettiğini ifade etmektedir.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri .85 olarak saptanmıştır. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları incelendiğinde; Duyuşsal Kazanım boyutu için .86, Başarma ve Katılım boyutu için .86, Sınıf Düzeni boyutu için .74 ve Rekabet boyutu için .61 değerlerine ulaşıldığı görülmektedir. Bu bulgular, ölçeğin geleneksel iç tutarlılık ölçütlerini genel olarak karşıladığını göstermektedir. Güvenirliğe ilişkin yapısal bir kanıt sunmak amacıyla hesaplanan McDonald's Omega (ω) katsayılarında ise ölçek geneli için .86 değerine ulaşılmıştır. Boyutlar bazında incelendiğinde; Duyuşsal Kazanım için .88, Başarma ve Katılım için .87, Sınıf Düzeni için .72 ve Rekabet boyutu için .65 katsayılarının elde edildiği görülmektedir. Her iki yöntemle elde edilen katsayıların birbirini destekler nitelikte ve yeterli düzeyde olması, ölçeğin yapısal güvenirliğine dair kanıt sağlamaktadır. Bununla birlikte, rekabet boyutunun diğer boyutlara kıyasla görece daha düşük güvenirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin genel güvenirliği ve alt boyutlarından üç tanesi iyi derecede güvenilirdir. Rekabet alt boyutu ise güvenilir olarak bulunmuştur. Böylelikle ölçek boyutlarının dördünün de kendi içinde tutarlı bir yapı gösterdiği anlaşılmaktadır. 14 maddenin faktör yükleri ve genel güvenirlik ve faktörlerin güvenirlik katsayıları Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 8.

Madde Analizine İlişkin Bulgular

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
M1	53.828	55.708	.291	.860
M2	53.502	56.855	.293	.857
M3	53.399	56.271	.282	.859
M10	52.936	54.694	.557	.841
M11	53.030	52.563	.657	.835
M12	53.197	51.238	.707	.831
M13	53.517	50.498	.650	.834
M14	53.335	51.877	.639	.835
M15	53.527	51.132	.609	.837
M17	53.015	55.163	.586	.841
M18	52.921	54.915	.661	.838
M19	52.990	55.406	.587	.841
M24	52.847	57.150	.441	.848
M27	52.926	59.009	.254	.856

Tablo 9.

Ölçeğin ve Alt Boyutlarının Cronbach's Alpha ve McDonald's ω Değerleri

	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	McDonald's Omega (*ω*)
Genel Güvenirlik	14	.85	.86
F1: Rekabet Boyutu	3	.61	.65
F2: Duyuşsal Kazanım	3	.86	.88
F3: Başarma ve Katılım	4	.86	.87
F4: Sınıf Düzeni	4	.74	.72

Madde Analizi

Oluşturulan ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla, ölçeğin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst %27'lik grupların madde ve boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklemler *t*-testi ile incelenmiştir. Analiz öncesinde varyansların homojenliği Levene testi ile değerlendirilmiş; varyansların homojen dağılmadığı durumlarda (Levene $p < .05$) serbestlik derecesi düzeltilmiş (Welch) *t*-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular, ölçekte yer alan tüm maddelerin ve boyutların puan ortalamalarının alt ve üst %27'lik gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($p < .001$). Bu durum, ölçek maddelerinin ölçülen özellik açısından bireyleri başarıyla ayırt edebildiğini göstermektedir. Madde analizine yönelik sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10.
Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliğine İlişkin Üst ve Alt %27'lik Gruplar için Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları

Boyut	*t*	*df*	*p*	Ortalama Fark	%95 GA Alt	%95 GA Üst
Rekabet	6.03	108	*p* <.001	0.939	0.631	1.248
Duyuşsal Kazanım	11.726	70.739	*p* <.001	1.152	0.956	1.347
Başarma ve Katılım	18.350	72.065	*p* <.001	1.941	1.730	2.152
Sınıf Düzeni	12.018	65.414	*p* <.001	1.059	0.883	1.235
Ölçek Toplam	21.373	86.233	*p* <.001	1.305	1.184	1.426

Bu araştırma, öğretmenlerin ödül kullanım alışkanlıklarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda 14 maddeden ve dört boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiş; ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin analizler kapsamlı biçimde yürütülmüştür.

Yapılan analizler sonucunda, "Öğretmenlerin Ödül Kullanımı Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir ölçümler üretebilen bir araç olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin yapı geçerliğini desteklediğini ve iç tutarlılık düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda geliştirilen ölçeğin, öğretmenlerin ödül kullanım alışkanlıklarını belirlemeye yönelik olarak alanyazına katkı sağlayabilecek nitelikte bir ölçme aracı olduğu değerlendirilmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin ödül kullanım stratejilerini ölçmeye yarayan bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen ölçek, toplam varyansın %67,59'unu açıklayan ölçeğin boyutları; Rekabet, Duyuşsal Kazanım, Başarma ve Katılım ile Sınıf Düzeni olarak adlandırılmıştır. Faktör isimleri belirlenirken Özdemir ve Yılmaz'ın (2019) araştırmasındaki kategoriler ve ilgili literatür temel alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen dört faktörlü yapı, literatürdeki benzer ölçeklerle hem örtüşen hem de ayrışan yönlere sahiptir. Örneğin, Bolat (2023) ve Arslan'ın (2007) çalışmalarında ödül uygulamaları daha çok sınıf yönetimi ve

disiplin odağında tek boyutlu veya somut ödül türlerine göre yapılaşırken; bu çalışmada ödülün "neden" ve "hangi stratejiyle" kullanıldığına odaklanan boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Özellikle "Duyuşsal Kazanım" ve "Başarma ve Katılım" boyutlarının DFA sonucunda ayrı birer faktör olarak doğrulanması, öğretmenlerin ödülü sadece bir kontrol mekanizması olarak değil; aynı zamanda motivasyonel ve akademik bir teşvik aracı olarak, birbirinden bağımsız işleyen psikometrik süreçlerle algıladıklarını kanıtlamaktadır.

"Duyuşsal Kazanım" boyutu öğrencileri motive etme ve olumlu tutum kazandırmayı içerirken; "Başarma ve Katılım" boyutu öğrencinin bir görevi tamamlaması veya bir etkinliğe katılım göstermesi gibi davranışsal çıktıları kapsamaktadır. Bu iki boyutun ayrışması, Kelly'nin (2008) çalışmasında ödülün hangi tür çabaları pekiştirdiğine dair belirttiği kuramsal boşluğu doldurması bakımından özgün bir değer taşımaktadır. Nitekim literatürde ödülün motive etme gibi duyuşsal amaçların yanı sıra katılım ve teşvik gibi işlevsel amaçlarla kullanıldığına dair bulgular mevcuttur (Kalsoom vd., 2017). Reupert vd. (2023) tarafından vurgulanmış olan, öğretmenlerin ödülleri hangi spesifik amaçlarla kullandıklarına dair derinlemesine araştırma ihtiyacı, bu çalışmada geliştirilen çok boyutlu yapı ile metodolojik bir karşılık bulmuştur

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli boyut olan "Sınıf Düzeni", öğretmenlerin sınıf içi düzeni sağlama ve kural oluşturma süreçlerindeki uygulama pratiklerini açıklamaktadır. Bu boyut hem düzenin tesisi hem de öğrencilerin bireysel farklılıklarıyla sisteme ne derece dahil edildiğini ölçmektedir. Literatür incelendiğinde, ödülün öğretmenler tarafından sınıf içi düzeni sağlamada en yaygın kullanılan strateji olduğu görülmektedir. Nitekim Reupert vd. (2023) öğretmenlerin düzen sağlamada en çok ödül verme stratejisine güvendiğini; McLennan vd. (2020) ise istenen davranışları teşvik etmede %71 oranında sosyal ödüllerin tercih edildiğini bulgulamıştır. Hoffmann ve arkadaşlarının (2009) sınıf yönetimi için en sık kullanılan yaklaşımın ödül olduğu yönündeki tespiti de bu çalışmanın "Sınıf Düzeni" faktörünün yapısal geçerliğini desteklemektedir.

"Rekabet" alt boyutu, öğretmenlerin öğrencilere ödül vermeden önce oluşturdukları rekabet ortamının niteliğini (bireysel ilerleme, sosyal kıyaslama veya grup içi rekabet) açıklamaktadır. Bu boyutun geçerli ve güvenilir bir yapı olarak doğrulanması, eğitimde kullanılan ödül uygulamalarının öğrenci yararına uygunluğunu analiz etme açısından önemli bir pedagojik gösterge sunmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda, Rekabet alt boyutunun güvenirlik katsayılarının ($\alpha = .61; \omega = .65$) diğer boyutlara kıyasla görece daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumun, büyük ölçüde söz konusu boyutun sınırlı sayıda maddeden (3 madde) oluşmasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Nitekim psikometrik literatürde, madde sayısının azalmasının iç tutarlılık katsayılarını düşürücü bir etki yarattığı bilinmektedir. Bununla birlikte, maddelerin faktör yüklerini ve hata varyanslarını dikkate alan McDonald's Omega katsayısının Cronbach's Alpha değerinden daha yüksek olması ve her iki katsayının da keşifsel çalışmalar için kabul edilen alt sınır olan .60'ın üzerinde yer alması (Büyüköztürk, 2011; Yurdugül, 2006), bu boyutun kabul edilebilir düzeyde güvenirlik sergilediğini göstermektedir.

Madde analizi sonuçları incelendiğinde, M1 (.291), M2 (.293) ve M3 (.282) maddelerinin madde-toplam korelasyonları .30'un altında kalmış; ancak bu maddelerin çıkarılması Alpha

değerinde yalnızca sınırlı bir artış sağlamıştır (.85→.86). Literatürde, .20–.30 aralığındaki maddelerin uygun koşullarda ölçekte tutulabileceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2011).Bu doğrultuda, Tablo 10'da sunulan %27'lik alt–üst grup karşılaştırmaları incelendiğinde, söz konusu maddelerin de dahil olduğu tüm boyutların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt edici olduğu görülmektedir ($p < .001$). Özellikle Rekabet boyutunun sınırlı sayıda maddeden oluşması dikkate alındığında, bu maddelerin çıkarılmasının faktörün içerik bütünlüğünü zayıflatacağı ve yapısal temsiliyetini olumsuz etkileyeceği değerlendirilmektedir. Bu nedenle, kapsam geçerliği ve faktör yapısının korunması amacıyla ilgili maddeler ölçekte muhafaza edilmiştir.

Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde, rekabetin ödül sistemleri içerisindeki rolü öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklılaşmaktadır. Wu ve Elliott (2008), üstün yetenekli öğrencilerin rekabete dayalı ödüllendirmeyi tercih ettiğini; diğer öğrencilerin ise kendi önceki performanslarına dayalı ilerlemeyi önceleyen ödülleri daha anlamlı bulduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Bloom (2016), öğrencilerin hangi referans çerçevesine göre değerlendirildiğinin (küçük grup içi karşılaştırmalar ya da daha geniş ölçekli kıyaslamalar) öğrenme çıktıları üzerinde yapıcı ya da yıkıcı etkiler doğurabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, ölçekte bağımsız bir boyut olarak ortaya çıkan rekabet yapısı, öğretmenlerin ödül kullanım tercihlerini farklı bağlamsal değişkenler (okul türü, bölge, kıdem vb.) açısından analiz etmeye imkân tanıyan bir analitik zemin sunmaktadır. Dolayısıyla, sınırlı madde sayısına rağmen kabul edilebilir güvenirlik düzeyini sağlayan bu boyutun, öğretmenlerin sınıf içi ödül uygulamalarını değerlendirme ve bu uygulamalara yönelik farkındalık geliştirme süreçlerinde işlevsel bir araç olduğu değerlendirilmektedir.

Ödül kullanımın önemi düşünüldüğünde öğretmenlerin sınıflarında hangi amaçla ödül kullandığı ve ödül uygulamalarına ne şekilde yer verdiğinin anlaşılması önem arz etmektedir. Bu konuyu anlamaya yönelik güvenli ölçme aracı gereksinimi vardır. Ödül kullanımı ile ilgili geliştirilmiş ölçme araçlarının kapsamları incelendiğinde, yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ödül kullanım amaçlarını, uygulamadaki kriterlerini ve çeşitli uygulamalarını ele alan stratejileri içeren bütüncül bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu ölçekte yapılaşarak ortaya çıkan boyutların öğretmenlerin sınıflardaki ödül uygulamalarını bir bütün olarak ele alması yönüyle, ilgili konuda geniş bir kapsam sunmaktadır. Ayrıca ödülün sonuçlarına odaklanmamakta ve ceza ile birlikte yer almamaktadır. Bu yönüyle, ilgili konunun odağında kalarak nitelikli veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sağladığı kuramsal ve pratik katkıların yanında, bulguların çalışmanın kısıtlılıkları dikkate alınarak değerlendirilmesi ve bu kısıtlılıkların gelecekteki araştırmalara yön verecek öneriler olarak sunulması önem taşımaktadır. Çalışma grubunun yalnızca okul öncesi ve ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmış olması, elde edilen bulguların diğer kademelere genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Verilerin çevrimiçi formlar aracılığıyla ve katılımcı beyanına dayalı olarak toplanmış olması, sosyal beğeni eğilimi gibi yanlılıkların tamamen kontrol altına alınmasını güçleştirmektedir. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarda, bu ölçekten elde edilen verilerin sınıf içi gözlem, görüşme ve performans verileri gibi farklı veri kaynaklarıyla desteklenmesi, bulguların geçerliğini ve derinliğini artıracaktır.

Literatürde ödül kullanımına odaklanan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla ödülün türlerine (maddi, sembolik, sosyal vb.) ve kullanım biçimlerine odaklanan temaların ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak mevcut ölçekte, ödül türlerine yönelik ayrı bir faktör ya da ödül kullanım sıklığını (her zaman, bazen, nadiren vb.) ölçen bir boyut yer almamaktadır. Alanyazında geliştirilen ölçme araçlarının önemli bir kısmının ağırlıklı olarak bu boyutlara odaklandığı bilinmektedir (Arslan, 2007; Bolat, 2023; Yılmaz, 2007). Bu çalışmada ise söz konusu eğilimin dışına çıkılarak, ödülün türünden ziyade öğretmenlerin ödül kullanımına ilişkin stratejik yaklaşımlarına ve pedagojik amaçlarına odaklanılması tercih edilmiştir. Bu yönüyle geliştirilen ölçek, ödül kullanımını yalnızca araçsal bir pratik olarak değil, öğretimsel karar verme süreçlerinin bir parçası olarak ele alması bakımından literatüre özgün bir katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak 14 madde 4 boyuttan oluşan varyansın %67'sini açıklayan, yapı geçerliği sağlanmış ve güvenirlik katsayıları iyi düzeyde olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin kullanışlı ve geçerli bir ölçek olarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Gelecekteki araştırmacılara yönelik öneriler kapsamında öncelikle, öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça ödül kullanım amaçlarının nasıl değiştiğini ortaya koyan boylamsal araştırmalar, ödül pratiklerinin zaman içindeki dönüşümünü anlamaya katkı sağlayabilir. Ayrıca ölçekten elde edilen puanlar ile sınıf yönetimi öz-yeterliği, öğretmen tükenmişliği ve öğretim stili gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek ödül kullanımının yordayıcıları belirlenebilir. Ödül algısının kültürel boyutunu dikkate alan uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar, ölçeğin farklı bağlamlardaki geçerliği hakkında daha kapsamlı bulgular sunabilir. Son olarak bu araştırmada çalışma grubu okul öncesi ve ilkokul kademeleriyle sınırlandırılmıştır. Ortaöğretim ve lise kademelerinde ödül algısı ve pedagojik yaklaşımlar farklılaşabileceği için, bu ölçeğin o kademelerde kullanılması durumunda geçerlik çalışmalarının tekrarlanması önerilir. Elde edilen bulgulardan hareketle uygulamacılara yönelik geliştirilen öneriler doğrultusunda ise hizmet içi eğitimlerde ödülün yalnızca sınıf düzenini sağlamak için değil, öğrenci motivasyonu ve derse katılımı destekleyen bir araç olarak nasıl kullanılabileceği ele alınabilir. Ayrıca öğretmenler, ölçeği kendi sınıflarındaki ödül uygulamalarını sorgulamak ve ödülün amacına ilişkin farkındalık geliştirmek için bir yansıtıcı düşünme aracı olarak kullanabilirler.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Dil ve Yazım Denetimi için Yapay Zekâ Kullanımı: Dil modeli olarak %5 oranında kullanılmıştır.

Etik Beyan: Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 10.03.2023 tarihli ve 512371 sayılı karar ile etik kurul izni kapsamında yürütülmüştür.

Kaynakça

Allen, D. (2006). *An investigation of secondary educators' knowledge and use of classroom discipline management models* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Texas Woman's University.

Andersen, I. G. (2018). Pygmalion in instruction? Tracking, teacher reward structures, and educational inequality. *Social Psychology of Education*, *21*(5), 1021-1044. https://doi.org/10.1007/s11218.018.9452-z

Andreánska, V. (2015). The structure of rewards and punishments in the work of teachers in Slovakia and the UK. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *174*, 2566-2570. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.933

Arslan, H. (2007). *İlköğretim okullarında istenmeyen davranışların düzeltilmesinde ödül ve cezanın öğrenci davranışları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Aypay, A. (2018). Ortaokulda ödül bağımlılığı-ceza hassasiyeti ve ödül bağımlılığı-okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *43*(194), 43-59. https://doi.org/10.15390/EB.2018.6909

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *47*(1), 79–86. https://doi.org/10.1177/074.817.5613491712

Bacon, D. R., Sauer, P. L., & Young, M. (1995). Composite reliability in structural equations modeling. *Educational and Psychological Measurement*, *55*(3), 394-406.

Bayırlı, H., Doruk, O., & Tüfekci, A. (2020). Teachers' views on values education. *Journal of Qualitative Research in Education*, *8*(3), 865-894. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m

Bear, G. G., Chen, D., Mantz, L. S., Yang, C., Huang, X., & Shiomi, K. (2016). Differences in classroom removals and use of praise and rewards in American, Chinese, and Japanese schools. *Teaching and Teacher Education*, *53*, 41-50. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.003

Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 1976).

Bolat, Ö. (2023). Developing a scale to measure teacher reward and praise behaviors for classroom management. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, *10*(2), 285–299.

Brookhart, S. M. (1993). Teachers' grading practices: Meaning and values. *Journal of Educational Measurement*, *30*(2), 123-142. https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1993.tb01070.x

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, *61*(5), 365-374. https://doi.org/10.1037/h0029908

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (10. bs.). Pegem Akademi.

Cao, X., Somerville, M. P., Shou, Y., Xue, Z., & Allen, J. L. (2024). Callous-unemotional traits and child response to teacher rewards, discipline, and instructional methods in Chinese preschools: A classroom observation study. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, *52*(3), 339–352. https://doi.org/10.1007/s10802.023.01137-x

Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, *12*(1), 25–44. https://doi.org/10.1080/19312.458.2017.1396583

Ching, G. S. (2012). Looking into the issues of rewards and punishment in students. *International Journal of Research Studies in Psychology*, *1*(2), 29-38. https://doi.org/10.5861/ijrsp.2012.v1i2.44

Choy, S. P. (1993). *Schools and staffing in the United States: A statistical profile, 1990-91: SASS*. United States Government Printing.

Corr, P. J. (2002). JA Gray's reinforcement sensitivity theory and frustrative nonreward: A theoretical note on expectancies in reactions to rewarding stimuli. *Personality and Individual Differences*, *32*(7), 1247-1253. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00115-5

Costică, S. E. (2014). About rules, punishments and rewards in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *112*, 1160-1166. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1280

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4. bs.). Sage Publications.

Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1988). Factors affecting achievement test scores and marks of black and white first graders. *The Elementary School Journal*, *88*(5), 449-471. https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461550

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (2. bs.). Sage.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8. bs.). Cengage Learning.

Han, B., & Altunhan, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza uygulamalarına yönelik görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *6*(2), 480–505. https://doi.org/10.24130/eccdjecs.196.720.2262309

Hoffmann, K. F., Huff, J. D., Patterson, A. S., & Nietfeld, J. L. (2009). Elementary teachers' use and perception of rewards in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, *25*(6), 843-849. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.004

Hwang, S., Waller, R., Hawes, D. J., & Allen, J. L. (2020). Callous-unemotional traits and antisocial behavior in South Korean children: Links with academic motivation, school engagement, and teachers' use of reward and discipline. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *48*, 1183-1195. https://doi.org/10.1007/s10802.020.00663-2

Jolliffe, I. T., & Cadima, J. (2016). Principal component analysis: A review and recent developments. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, *374*(2065), 20150202. https://doi.org/10.1098/rsta.2015.0202

Kalsoom, T., Akhter, M., Mujahid, A. H., Saeed, A., & Kausar, M. (2017). Teachers' perception regarding the effect of reward system on teachers' performance at elementary level. *Bulletin of Education and Research*, *39*(2), 107–118.

Karaman, H., Atar, B., & Aktan, D. Ç. (2017). Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(3), 1173-1193. https://doi.org/10.17152/gefad.309356

Kartal, M., & Bardakcı, S. (2019). *Tutum ölçekleri*. Akademisyen Kitabevi.

Kass, R. A., & Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, *11*(2), 120–138.

Kelly, S. (2008). What types of students' effort are rewarded with high marks? *Sociology of Education*, *81*(1), 32-52. https://doi.org/10.1177/003.804.070808100102

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, *28*(4), 563–575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Lomos, C., Seineke, U., Kesting, F., & Luyten, J. W. (2023). The design of incentive systems in digital game-based learning: How primary school children interact with it. *Education Sciences*, *13*(7), 668. https://doi.org/10.3390/educsci13070668

McDonald, R. P. (1985). *Factor analysis and related methods*. Psychology Press.

McLennan, J. D., Sampasa-Kanyinga, H., Georgiades, K., & Duku, E. (2020). Variation in teachers' reported use of classroom management and behavioral health strategies by grade level. *School Mental Health*, *12*(1), 67–76. https://doi.org/10.1007/s12310.019.09339-0

McLeod, S. (2023). *Operant conditioning: What it is, how it works, and examples*. Simply Psychology. https://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2. bs.). McGraw-Hill.

Özdemir, A., & Yılmaz, A. (2019). Eğitimde kullanılan ödül ceza uygulamalarının, öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin duyuşsal alanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, *14*(3), 773-799. https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22754

Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.

Reeve, J., & 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

Rekabdarkolaei, S. M. (2011). Studying effective factors of classroom control and management in primary schools. *New Educational Review*, *23*(1), 325-400.

Reupert, A., Sullivan, A., Tippett, N., White, S., Woodcock, S., Chen, L., & Simons, M. (2023). An exploration of the experiences of substitute teachers: A systematic review. *Review of Educational Research*, *93*(6), 901–941. https://doi.org/10.3102/003.465.43231174230

Savage, T. V. (1999). *Teaching self-control through management and discipline*. Allyn & Bacon.

Smith, E. E., Hoeksema, N. S., Fredrickson, B., & Loftus, R. G. (2015). *Psikolojiye giriş* (Ö. Öncül & D. Ferhatoğlu, Çev.; 3. bs.). Arkadaş Yayınevi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7. bs.). Pearson.

Veneziano, L., & Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, *21*(1), 67-70. https://www.scienceopen.com/document?vid=8254f3c9-3a49-4e44-b430-1643adfc84ae

Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı* (Z. Selçuk, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 1975).

Waller, R., & Wagner, N. (2019). The Sensitivity to Threat and Affiliative Reward (STAR) model and the development of callous-unemotional traits. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *107*, 656-671. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.10.005

Wu, S. C., & Elliott, R. T. (2008). A study of reward preference in Taiwanese gifted and nongifted students with differential locus of control. *Journal for the Education of the Gifted*, *32*(2), 230-244. https://doi.org/10.4219/jeg-2008-848

Yılmaz, N. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin değerlendirilmesi (İstanbul ili Pendik ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *39*(1), 15-37.

Ekler

Ek 1. Öğretmenlerin Ödül Kullanımı Ölçeği

Boyut		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Rekabet	1.Öğrencilerin ödül alacakları durumlar için bireysel olarak rekabet edecekleri ortam oluştururum.					
	2.Öğrencilerin ödül alacakları durumlar için grup halinde rekabet edecekleri ortam oluştururum.					
	3.Öğrencilerin ödül almaları için bir önceki performansına göre ilerleyip ilerlememiş olmalarına dikkat ederim.					
Duyuşsal Kazanım	4. Öğrenciyi motive etmek için ödül veririm.					
	5. Öğrencinin olumlu davranış kazanması için ödül veririm.					
	6. Öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırma için ödül veririm.					
Başarma ve Katılım	7. Öğrencinin derse katılım göstermesi için ödül veririm.					
	8. Öğrencinin bir şeye katılım göstermesi için ödül veririm (bir etkinliğe, yarışmaya katılım).					
	9.Öğrencinin bir şeyi başarması için ödül veririm (sınavı başarma, etkinliğin bir aşamasını başarma gibi).					
	10.Öğrencinin bir görevi tamamlaması için ödül veririm (ödev yapma, bir etkinliği tamamlama).					
Sınıf Düzeni	11. Öğrencinin (saygılı olma, arkadaşlarına iyi davranma, sorumluluk sahibi olma gibi) değerleri kazanması için ödül veririm.					
	12.Sınıf kurallarına uyulması ve sınıfta düzen sağlama için ödül veririm.					
	13.Sınıfımdaki her öğrenci ödül uygulamalarına doğal olarak dahildir.					
	14.Öğrencileri bireysel farklılıklarına göre ödül uygulamalarına katarım (öğrenme hızı, öğrenme düzeyi, öğrenme stili farklılıkları gibi).					

Teachers' Use of Rewards: A Scale Development and Validity-Reliability Study

Ayşe YILMAZ[*]
Ali ÖZDEMİR[**]

Introduction

The aim of this research is to develop a valid and reliable Likert-type scale to measure teachers' approaches to the use of rewards in education. Reward practices are among the most frequently utilized pedagogical tools in classroom teaching and management. While the concepts of reward and reinforcement are historically discussed through Skinner's and Thorndike's theories of operant conditioning and the law of effect, contemporary studies emphasize the impact of rewards on motivation and self-regulation through cognitive lenses (Bloom, 2016; Brophy & Good, 1970; Reeve, 2014). Applied research indicates that teachers use rewards to support achievement, maintain order, and increase participation via material, symbolic, and social forms (Bear et al., 2016; Ching, 2012; Lomos et al., 2023). However, literature also highlights potential limitations of rewards on intrinsic motivation and the risks of competition-based practices (Cao et al., 2024; Costică, 2014). Existing scales largely focus on behavioral control; thus, there is a need for a multidimensional tool covering affective gains and strategic participation.

Methodology

This study employs a quantitative survey model. The scale development process included item pool creation, content validity, construct validity (EFA and CFA), and reliability analyses. The item pool was informed by relevant literature and qualitative findings by Özdemir and Yılmaz (2019), strengthening the theoretical basis. Content validity was ensured via the Lawshe technique with 8 experts, reducing the initial 27 items to 22. Data were collected from preschool and primary school teachers during the 2023–2024 academic year. The study group was divided into two: 203 teachers for Exploratory Factor Analysis (EFA) and 261 teachers for Confirmatory Factor Analysis (CFA). Analysis was performed using SPSS 22 and AMOS 24.

* PhD Student, Marmara University, Division of Educational Administration, ayseyilmaz4432@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5513-4936

** Assoc. Prof. Dr., Marmara University, Division of Educational Administration, aliozdmr32@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6089-1966

Findings

Data suitability was confirmed by KMO (.84) and Bartlett's Test ($p < .001$). EFA using Principal Component Analysis and Varimax rotation resulted in a four-factor structure. After removing overlapping items, the final 14-item scale explained 67.59% of the total variance. Factors were named: Competition (3 items), Affective Gain (3 items), Achievement and Participation (4 items), and Classroom Order (4 items). Confirmatory Factor Analysis (CFA) confirmed an excellent fit (χ^2/df= 1.569; RMSEA= .047; CFI= .976; TLI= .969; SRMR= .050). The overall Cronbach's Alpha was .85, with sub-dimension coefficients ranging from .61 to .86. Item discrimination analysis confirmed significant differences ($p < .001$) for all items.

Discussions, Conclusions and Recommendations

The "Teachers' Use of Rewards Scale" is a valid and reliable 14-item instrument comprising four dimensions: Competition, Affective Gain, Achievement and Participation, and Classroom Order. It demonstrates that teachers utilize rewards as a multifaceted pedagogical strategy rather than a mere control tool. By addressing functional dimensions of reward use that are often overlooked in existing instruments, this scale offers a meaningful contribution to the literature. Future research may employ the scale to examine associations between reward strategies, teacher self-efficacy, and student outcomes across different educational levels.