

# Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

## The Adaptation of the Academic Motivation Scale for Turkish Context

**Eyüp YURT\***

Gaziantep Üniversitesi

**Elif Nur BOZER\*\***

Necmettin Erbakan Üniversitesi

### Özet

Bu araştırmada; Vallerand ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen *i*) Akademik Motivasyon Ölçeğinin İngilizce formunu Türkçeye çevirmek, *ii*) ölçeğin yedi faktörlü yapısını doğrulayıcı faktör analizi ile test etmek, *iii*) ölçeğin güvenilirliğini incelemek ve *iv*) ölçekten elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya 343 ortaokul öğrencisi dâhil edilmiştir. Öğrencilerin %56.9'u (n=195) kız, %43.1'i (n=148) erkektir. Öğrencilerin; %23.3'ü (n=80) beşinci, %21'i (n=72) altıncı, %26.5'i (n=91) yedinci ve %29.2'si (n=100) sekizinci sınıfta okumaktadır. Ölçeğin; yedi faktörlü özgün yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi, tutarlı bir sınıflama yapıp yapmadığını belirlemek için çift tutarlık katsayısı ve güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin yedi faktörlü yapısının toplanan verilerle kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği, ölçeğin ölçtüğü özellik bakımından tutarlı ve yüksek bir ayırt ediciliğe sahip olduğu ve ölçek boyutlarının yeterli iç tutarlık katsayılarına sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre, bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonun cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Diğer yandan, içe yansıyan dışsal motivasyonun kız öğrencilerin lehine, dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğun ise erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Akademik Motivasyon, Özerklik Teorisi, Ortaokul, Cinsiyet

### Abstract

The aims of this study are *i*) to adapt Vallerand et al. (1989)'s Academic Motivation Scale (AMS) into Turkish, *ii*) to test the seven-factor structure of scale through confirmatory factor analysis, *iii*) to assess the reliability of the scale and *iv*) to examine whether the scores obtained from the scale show difference by gender. Accordingly, 343 secondary school students were included in the study. %56.9 (n=195) of the students were female and %43.1 (n=148) were male. Out of students, %23.3 (n=80) were fifth-grade, %21 (n=72) were sixth-grade, %26.5 (n=91) were seventh-grade and %29.2 (n=100) were eighth-grade students. Confirmatory factor analysis was used to test the seven-factor original structure of AMS, dual consistency coefficient was used to

\* Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: eyupyurt@gmail.com

\*\* Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: elifnurbozer@outlook.com

determine whether the classification is modest or not and Cronbach coefficient was used to determine the reliability. According to the results it was found that the seven-factor structure of scale adjust with the collected data at an acceptable level, the scale has a consistent and high distinctiveness in terms of the measuring feature and subscales have sufficient internal consistency coefficient. Also it was found that scores of intrinsic motivation to know, intrinsic motivation toward accomplishments and intrinsic motivation to experience stimulation do not differ according to gender. On the other hand extrinsic motivation-introjected regulation score differs significantly on behalf of female students and extrinsic motivation- external regulation, identified regulation and amotivation scores differ significantly on behalf of male students.

*Key words:* Academic Motivation, Self Determination Theory, Secondary School, Gender

## Giriş

Akademik başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biri öğrenmeye yönelik motivasyondur (Alderman, 2004). Öğrenmeye motive olan bir öğrenci, bütün davranışlarını o konuyu öğrenmek için düzenler (Slavin, 2006) ve okulda daha fazla kalmaya, daha fazla öğrenmeye ve sınavlarda daha başarılı olmaya eğilimlidir (Sternberg & Williams, 2009). Bu sebeple öğrencinin akademik başarısının artırılması amacıyla öğrencinin öğrenmeye karşı motive edilmesi gerektiği söylenebilir. Motivasyon, davranışı ortaya çıkaran, yönlendiren ve davranışın devam etmesini sağlayan içsel bir durumdur (Sternberg & Williams, 2009; Slavin, 2006). Kişinin bir hedefi başarmasına yardımcı olan bir iç enerji veya zihinsel bir kuvvet olarak da düşünülebilir (Sternberg & Williams, 2009). Yapılan araştırmalarda motivasyonun öğrencilerin; derslere katılımlarının sürekliliğini (Vallerand & Bissonnette, 1992), derslere yönelik tutumlarını (Akandere, Özyalvaç & Duman, 2010), akademik başarı ve performanslarını (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Senécal, 2007; Khalila, 2015) etkilediği görülmektedir. Ayrıca motivasyon düzeyi yüksek öğrenciler okula karşı daha olumlu tutum sergilemekte ve bu öğrencilerin daha düşük kaygı düzeylerine sahip olduğu görülmektedir (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Senécal, 2007).

Akademik motivasyonun daha iyi anlaşılabilmesi konusunda çeşitli teoriler ortaya konulmuştur (Vallerand et al., 1992). Bu teorilerden biri, davranışın içsel veya dışsal motive olabileceğini ya da motivasyonsuz olabileceğini öne süren Özerklik Teorisi (Self-Determination Theory) 'dir. Özerklik, kişilerin tercihlerde bulunması, tercihlerini tecrübe etmesi anlamına gelmektedir Kuramda özerklik ise bireyin kendi hedeflerini belirlemesi, bu hedeflerine ulaşabilmek için önceliklerini belirleyerek motive olması ve sorumluluk üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Deci & Ryan, 2000). Özerklik teorisine göre bireyler doğuştan içsel uyarılma ve öğrenme isteğine sahiptir (Deci, 1975). Bu içsel uyarılmanın (motivasyon) derecesi bireyin gereksinimlerinin giderilmesi dercesine bağlı olarak gerçekleşir; yani bu gereksinimlerin giderilmesi içsel motivasyon için önkoşuldur (Karagüven, 2012). Özerklik teorisine göre insanların üç temel gereksinimleri vardır. Bunlar; özerklik, yeterlik ve sosyal ilişki içinde olmaktır (Deci & Ryan, 1985). Özerklik, kişinin

davranışlarını dış etkilerden bağımsız, kendi kendine başlatması ve düzenlemesini; yeterlik, çeşitli içsel ve dışsal sonuçları nasıl elde edebileceğini anlamasını ve gerekli işleri etkili bir şekilde yapabilmesini; sosyal ilişki içinde olmak ise kişinin sosyal ortamda başkaları ile güvenli ve tatmin edici ilişkiler geliştirmesini ifade etmektedir (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Bu üç ihtiyaç, kişilerin içsel veya kişiler arası davranışlarını açıklar (Deci, Ryan & Williams, 1996). Ryan ve Deci (2000), Özerklik teorisini temel alarak içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç tür motivasyon olduğunu savunmaktadırlar.

İçsel motivasyon, bir etkinliği kendisi zevk aldığı ve tatmin olduğu için yapma ve devam ettirme dürtüsüdür (Deci, 1975). İçsel motive olmuş bireylerin davranışlarını öğrenmeye duyulan merak, başarmanın verdiği haz gibi içsel faktörler yönlendirmektedir (Deci & Ryan, 1985). İçsel motivasyon bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olmak üzere üç alt başlığa ayrılmıştır (Vallerand et al., 1992).

Bilmeye yönelik içsel motivasyon, bireyin öğrenme, yeni bir şeyi anlama veya keşfetmeyi, yaşadığı zevkten ve tatmin olmasından dolayı devam ettirmesidir. Örneğin, bir öğrencinin yeni bir şeyler öğrenmekten zevk aldığı için kitap okuması bilmeye yönelik içsel motivasyonunun yüksek olduğunu göstermektedir. Başarmaya yönelik içsel motivasyon, bireyin bir şeyi başarmak ya da yeni bir şeyler ortaya koymaktan dolayı yaşadığı zevk için harekete geçmesidir. Örneğin, bazı öğrenciler sınavlarında başarılı olmaktan dolayı mutlu oldukları için derslerine sıkı çalışırlar. Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, bir işi yaparken ya da davranışta bulunurken sadece onu yapmaktan zevk aldığı için yapması veya yapmaya istekli olmasıdır. Örneğin, öğrencilerin okula, sınıftaki tartışmalara katılmaktan zevk aldığı için gitmesi gibi (Vallerand et al.,1992).

Dışsal motivasyon, bireylerin davranışlarını dışsal etmenlere bağlı olarak gerçekleştirme dürtüsüdür (Ryan & Deci, 2000). Öğrenciler, takdir kazanmak, ödül almak veya olumsuz eleştirilerden kaçınmak için öğrenmeye istekli davranırlar. Dışsal motivasyon; dış düzenleme- dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon ve bütünleşmiş dışsal motivasyon olmak üzere dört başlığa ayrılarak incelenmiştir (Vallerand et al.,1992). Dış düzenleme- dışsal motive olmuş bireyler davranışı bir ödül almak veya baskıdan kurtulmak için yaparlar. İçe yansıyan dışsal motivasyonda bireyler davranışları gerçekleştirme nedenlerini içselleştirmeye başlarlar. Ancak her ne kadar içselleştirseler de, geçmişteki olaylardan yola çıkarak motive oldukları için dışsal motivasyonlu kabul edilirler. Örneğin bir öğrencinin "*sınavdan bir önceki gece çalışırım çünkü bu iyi öğrencilerden yapması beklenen şeydir*" demesi içe yansıyan dışsal motivasyona bir örnektir. Belirlenmiş dışsal motivasyonda davranış birey için değerli ve önemli hale gelmiş, özellikle de kendi tercihiymiş gibi algılanmaya başlanmıştır. Bütünleşmiş dışsal motivasyon ise içsel motivasyona en yakın olan dışsal motivasyondur, ancak davranışların gerçekleştirme nedeni hala dışsal faktörlere dayandığı için dışsal motivasyon başlığı altında yer almıştır (Vallerand et al.,1992; Ryan & Deci, 2000).

Motivasyonsuzluk, davranışa isteksiz olma durumudur (Ryan & Deci, 2000). Bireyin davranışları ile davranışlarının sonuçları arasındaki bağlantıyı algılayamaması sonucu ortaya çıkar (Vallerand et al., 1992). Motivasyonsuzluk, davranış ya da aktiviteye değer vermemekten, davranışı gerçekleştirme konusunda kendini yetersiz hissetmekten veya istediğini elde edemeyeceğine inanmaktan kaynaklanabilir (Ryan & Deci, 2000).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Ülkemizde akademik motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla belirli bir derse (fen, müzik, vb.) yönelik olarak gerçekleştirilmiştir (İnel- Ekici, Kaya & Mutlu, 2014; Özevin, 2006; Uzun & Keleş, 2010; Yaman & Dede, 2007; Yenice, Saydam & Telli, 2012). Aynı zamanda yapılan çalışmaların birçoğunun öğretmen adayları ve lisansüstü öğrencileri ile (Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; Eğmir, Ödemiş, Bayar, Bayar & Kayır, 2013; Eymur & Geban 2011; Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013) gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu durumun nedenlerinden biri, literatürde ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerindeki öğrencilerin motivasyonlarını belirlemeye yönelik uygun ölçme araçlarının bulunmamasıdır.

Alan yazın incelendiğinde, ilkokul (Bacanlı & Şahinkaya, 2011; Gökçe, Öztuna & Ertan, 2011; Kara, 2008), lise (Bozanoğlu, 2004; Çakır, 2006) ve üniversite (Karagüven, 2012; Karataş & Erden, 2012) kademelerindeki öğrencilerin, akademik motivasyonlarını ölçmek için bir takım ölçeklerin geliştirildiği veya uyarlandığı görülmektedir. Aynı zamanda ortaokul (Aktan % Tezci, 2013; Aydemir & Öztürk, 2013; Dede & Yaman, 2008; Yıldız, 2010) ve lise (Aydın, Yerdelen, Gürbüzöğlü-Yalmanlı & Göksu, 2014) öğrencilerinin okuma, matematik, fen ve biyoloji gibi farklı derslere yönelik motivasyonlarının belirlemek için de ölçme araçlarının geliştirildiği anlaşılmaktadır. Diğer yandan, alan yazında, özerklik teorisini temel alarak, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonu çok boyutlu olarak ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Daha önce yapılan çalışmalarda özerklik teorisini temel alarak ilkokul (Kara, 2008), lise (Çakır, 2006) ve üniversite (Karataş & Erden, 2012) öğrencilerinin akademik motivasyonlarını belirlemek için Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeğinin (The Academic Motivation Scale) Türkçeye uyarlandığı görülmektedir. Fakat bu çalışmalarda Akademik Motivasyon Ölçeğinin yedi faktörlü özgün yapısı test edilmemiş ve korunamamıştır.

Cinsiyet motivasyon üzerinde etkili olan en önemli faktörlerden biridir (Meece, Glienke & Burg, 2006; Mori & Gobel, 2006; Rusillo & Arias, 2004). Literatürde kız ve erkek öğrencilerin akademik motivasyonlarını; içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutlarıyla ele alarak inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios & Sideridis, 2008; Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand et al., 1992). Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar birbiri ile tutarlılık göstermemektedir. Örneğin bazı araştırmalarda motivasyonsuzluğun cinsiyete göre farklılaştığı (Barkoukis et al., 2008; Vallerand ve Bissonnette, 1992), bazı araştırmalarda ise farklılaşmadığı

(Vallerand et al., 1992) belirlenmiştir. Akademik motivasyonu cinsiyete göre karşılaştıran daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Bu çalışmada; *i)* Akademik Motivasyon Ölçeğinin (AMÖ) İngilizce formunu Türkçeye çevirmek, *ii)* ölçeğin yedi faktörlü yapısını doğrulayıcı faktör analizi ile test etmek, *iii)* ölçeğin güvenilirliğini incelemek ve *iv)* ölçekten elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Uyarlanan ölçme aracı ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini belirlemeye yardımcı olacak ve öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile başarıları, okula veya derse karşı tutumları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaların yapılabilmesine olanak sağlayacaktır. Bu çalışmalar doğrultusunda da öğretmenler öğrencilerin motivasyonları ile ilgili derinlemesine bilgi elde etmiş olacaklardır. Bu araştırma ile Türkçeye uyarlanan Akademik Motivasyon Ölçeğinin alandaki boşluğu doldurarak araştırmacılara yardımcı olması beklenmektedir.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Bu araştırma, 343 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %56.9'u (n=195) kız, %43.1'i (n=148) erkektir. Öğrencilerin; %23.3'ü (n=80) beşinci, %21'i (n=72) altıncı, %26.5'i (n=91) yedinci ve %29.2'si (n=100) sekizinci sınıfta okumaktadır.

### Kullanılan Ölçme Aracı

Özerklik Teorisi temel alınarak geliştirilen (Vallerand et al., 1989) ve Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından İngilizce 'ye uyarlanan Akademik Motivasyon Ölçeği-AMÖ (Academic Motivation Scale-AMS), bu çalışmada ölçme aracı olarak kullanılmıştır. AMÖ, 28 maddeden oluşan yedili Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte "Neden okula gidiyorsunuz?" sorusu ve hemen altında "Çünkü..." ifadesi yer almaktadır. Katılımcılar ölçekteki maddeleri "Çünkü..." ifadesi ile tamamlayarak 1 (hiç uyumuyor) ile 7 (tam olarak uyuyor) arasında değişen derecelere değerlendirmektedir.

AMÖ; bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere yedi boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarından alınan puanlar 4-28 puan arasında değişmekte ve ayrı ayrı değerlendirilebilmektedir. Ölçekte sadece Motivasyonsuzluk boyutundaki ifadeler olumsuzdur, örneğin; "...Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyorum gibi geliyor." gibi. Ancak puanlama yapılırken bu maddeler diğer maddeler gibi puanlanmaktadır. Yani, ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır (Vallerand et al., 1992). Ölçeğin her bir boyutundan alınabilecek en yüksek puan 28, en düşük puan ise 7'dir. Puanın 28 değerine yakın olması, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu yönünde değerlendirilebilir.

Özgün ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA sonuçları AMÖ'nin yedi faktörlü yapısının kabul edilebilir düzeyde uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Özgün ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak ve test tekrar test güvenilirlik yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayılarının .62 ile .91 arasında, test tekrar test yöntemi hesaplanan korelasyon değerlerinin ise .71-.83 arasında değişen değerler aldığı raporlanmıştır (Vallerand et al., 1992).

### Verilerin Analizi ve Yapılan İşlemler

Özgün ölçeğin geliştirilmesindeki yaklaşıma uygun olarak bu araştırmada da Türk öğrencilerden elde edilen verilerin oluşturduğu AMÖ'nün yedi faktörlü yapısını test etmek için DFA kullanılmıştır. DFA, kuramsal bir temelden destek alınarak önceden belirlenmiş bir yapının elde edilen verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Doğrulayıcı faktör analizi AMOS 19.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

DFA' da kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi değeri hesaplanmaktadır. Uyum indekslerinin birbirine göre güçlü ve zayıf yönlerinin bulunmasından dolayı, modelin uyumunu değerlendirirken birden çok uyum indeksinin hesaplanması ve yorumlanması önerilmektedir. Özellikle YEM analizlerinde; Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness,  $\chi^2$ ), Yaklaşık Hataların Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Standart Ortalama Hataların Kare Kökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) olmak üzere, dört temel uyum indeksinin rapor edilmesi ve yorumlanması tavsiye edilmektedir (Kline, 2011). Bu araştırmada test edilen model için bu indekslerin her biri hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada, AMÖ'nün tutarlı bir sınıflama yapıp yapmadığını incelemek için çift tutarlılık katsayısı (ÇTK) hesaplanmıştır. ÇTK hesaplanırken şu aşamalar izlenmiştir; *i*) test maddeleri tekler-çiftler şeklinde iki yarıya ayrılmıştır *ii*) her bireyin iki yarıdan aldığı toplam puanlar hesaplanmıştır *iii*) toplam puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır *iv*) sıralamadan sonra her iki yarıda bulunan alt ve üst %27'lik gruplar arasındaki uyum incelenmiştir. Ölçme aracının her iki yarısında yer alan alt ve üst %27'lik gruplarda ortak yer alan ve olmayan bireylerin sayısı hesaplanarak, 0 ile 1 arasında değerler alan ÇTK' ya ulaşabilmektedir. Katsayı değerinin 0'a yakın değerler alması tutarsız sınıflamayı, 1'e yakın değerler alması tutarlı sınıflamayı göstermektedir (Acar, 2014; Erkuş, 2004). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin her bir boyutundan elde edilen puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve boyutlar arasındaki korelasyonlar, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile incelenmiştir. Son olarak araştırmanın amacı doğrultusunda, AMÖ'nün boyutlarından elde edilen puan ortalamalarını cinsiyete göre karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

## Bulgular

### Ölçeğin Türkçe'ye Çevrilmesi

AMÖ' nün İngilizce formu, çevirisi yapılmak üzere İngiliz dili eğitimi alanında iki öğretim elemanına ve eğitim programları ve öğretim alanında İngilizceyi iyi derecede bilen bir öğretim elemanına gönderilmiştir. Orijinal ölçek üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olduğundan, çeviri ekibinden ölçek maddelerini anlamlarını kaybetmeden, ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun olarak çevirmeleri istenmiştir. Yapılan üç farklı çeviri araştırmacılar tarafından incelenerek tek bir form haline getirilmiştir. Daha sonra eğitim programları ve öğretim alanında iki uzman tarafından Türkçe formda yer alan maddelerdeki ifadeler, ölçeğin kuramsal temeli korunarak, ortaokul öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirilmiştir (Ek 1). Örneğin, orijinal formdaki "*üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum*" maddesi ortaokul öğrencileri için "*İleride seçebileceğim liseye daha iyi hazırlanmamda bana yardımcı olacağı için okula gidiyorum*" şeklinde düzenlenmiştir. Ortaokul öğrencileri için düzenlenmiş formu değerlendirmek için eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir araştırmacıya gönderilmiştir. Uzmanın gelen öneriler doğrultusunda ölçekte yer alan birkaç maddede değişiklikler yapılmıştır. Çeviri sürecinin son aşamasında ise, İngilizce ve Türkçe formu kuramsal açıdan inceleyerek, formlar arası uyumu değerlendirmesi için İngilizce ve Türkçe formlar, İngilizceyi iyi derecede bilen ve eğitim bilimleri anabilim dalında uzman iki öğretim elemanına gönderilmiştir. Uzmanlar, düzenlenen Türkçe formun özgün formla aynı görüşleri yansıttığını ifade etmiştir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Vallerand ve arkadaşları (1989) tarafından Özerklik Teorisi temel alınarak geliştirilen AMÖ' nün yedi faktörlü özgün yapısı, bu araştırmada DFA ile test edilmiştir. DFA sonucunda daha iyi uyum değerleri elde edebilmek için modifikasyon indeksi değerleri incelenmiş ve özgün ölçekte aynı gizil değişken altında yer alan m2-m9, m9-m16, m8-m15 ve m17-m24 maddelerinin hataları arasındaki korelasyonlar serbest bırakılmıştır. Elde edilen uyum indeksleri ( $\chi^2/sd=2.4$ , CFI=0.90, GFI=0.86, AGFI=0.83, RMSEA=0.06, SRMR=0.06) modelin Türk öğrencilerden elde edilen verilerle kabul edilebilir düzeyde (Anderson & Gerbing, 1984; Bollen, 1989; Byrne, 1998; Cole, 1987; Hu & Bentler, 1999; Browne & Cudeck, 1993; Jöreskog & Sörbom, 1993; Marsh, Balla & McDonald, 1988) uyum gösterdiğini işaret etmiştir. Test edilen model Şekil 1'de yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerinin faktör yük değerleri 0.48 ile 0.80 arasında değişmektedir ve tüm değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0.001$ ).

### Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Akademik Motivasyon Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için ölçeğin boyutlarına ait Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler

Tablo 1’de yer almaktadır. Hesaplanan alfa değerleri 0.61 ile 0.80 arasında değişmektedir.

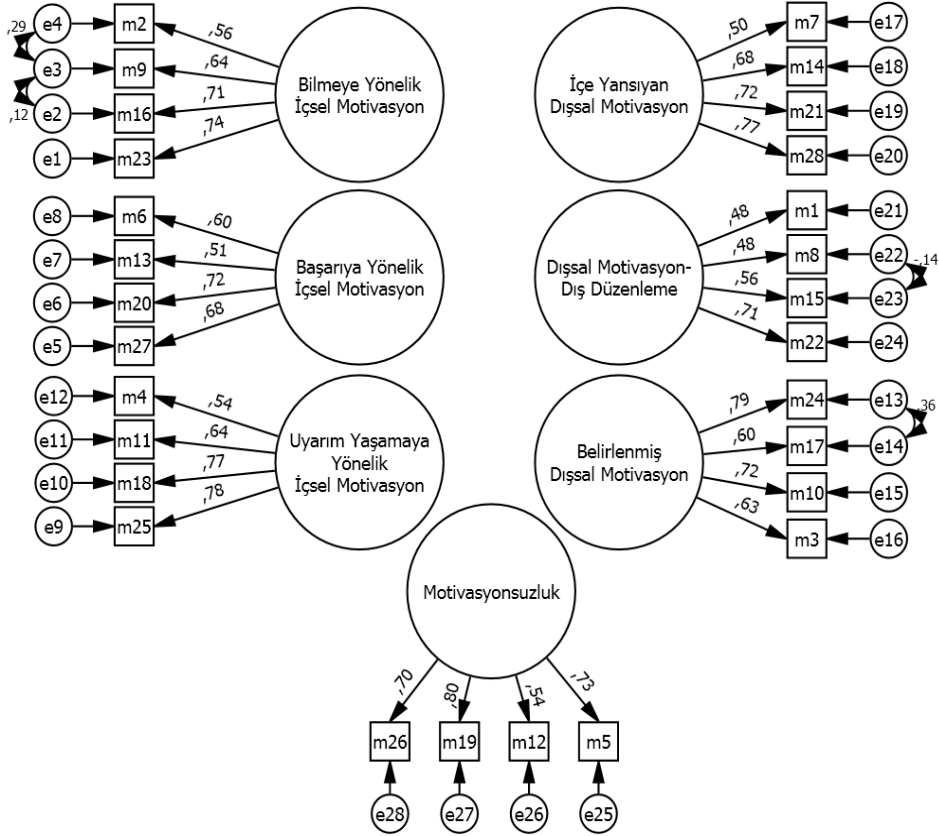
Tablo 1. Akademik motivasyon ölçeğinin boyutlarına ait cronbach alfa değerleri

Boyutlar	İngilizce Form	Türkçe Form
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	.84-.90	.78
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	.85-.90	.72
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	.84-.88	.77
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	.76-.84	.80
Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme	.83-.89	.75
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	.62-.78	.61
Motivasyonsuzluk	.85-.91	.78

### Sınıflama ve Sıralama Geçerliği Sonuçları

Akademik Motivasyon Ölçeğinin sınıflama ve sıralama geçerliğini incelemek için ölçekte yer alan 28 madde, tek ve çift maddeler olmak üzere iki yarıya bölünmüştür. Daha sonra bu yarılarda bulunan ölçek maddelerinden alınan puanlar toplanarak toplam puanlar hesaplanmış ve bu puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Sıralanmış veriler üzerinden %27’lik üst ve alt gruplar oluşturulmuştur. Çift tutarlık hesaplama formülüne göre, %27’lik orana göre hem alt hem de üst gruptaki birey sayısı 93’tür. Alt gruptaki bireylerin hem tek hem de çift numaralı formlarında ortak yer alan kişi sayısı 66; üst gruptaki bireylerin hem tek hem de çift numaralı formlarında ortak yer alan kişi sayısı ise 72 olarak belirlenmiştir. Çift tutarlık (ÇT) hesaplama formülüne göre elde edilen değerler formüldeki yerlerine konulduğunda  $\text{ÇT} = 1 - [((93-66) + (93-72)) / 186] = 0.74$  olarak hesaplanmıştır. Çift tutarlık katsayısı 0-1 arasında değişen değerler almaktadır (Acar, 2014). Ölçeğin sınıflama ve sıralama geçerliğinin yüksek olduğu anlaşılmıştır.





Şekil 1. Yedi faktörlü modele ait DFA sonuçları, N=343,  $\chi^2=778.88$ , sd= 325,  $\chi^2/sd=2.4$ ,  $p<0.001$

### Akademik Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Akademik Motivasyon Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalama, standart sapama değerleri ile ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiler Tablo 2'de yer almaktadır. Ölçeğin boyutları arasındaki korelasyon değerleri -0.11 ile 0.73 arasında değişen değerler almıştır. Ölçeğin; Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon boyutundan alınan puanların ortalaması 23.52 (Ss=4.79), Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon boyutundan alınan puanların ortalaması 22.53 (Ss=4.91), Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon boyutundan alınan puanların ortalaması 19.53 (Ss=5.73), İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon boyutundan alınan puanların ortalaması 25.11 (Ss=3.93), Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme boyutundan alınan puanların ortalaması 20.80 (Ss=5.7), Belirlenmiş Dışsal Motivasyon boyutundan alınan puanların ortalaması 22.24 (Ss=4.67), ve Motivasyonsuzluk boyutundan alınan puanların ortalaması ise 6.49 (Ss=4.45) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2. Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutları için hesaplanan ortalama, standart sapma ve pearson korelasyon katsayıları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. BYİM	-						
2. BYİM	.71**	-					
3. UYYİM	.73**	.73**	-				
4. İYDM	.60**	.57**	.48**	-			
5. DMDD	.48**	.64**	.54**	.48**	-		
6. BDM	.41**	.52**	.47**	.64**	.62**	-	
7. M	-.44**	-.41**	-.26**	-.37**	-.13*	-.11*	-
Ortalama	23.52	22.53	19.53	25.11	20.80	22.24	6.49
Std. Sapma	4.79	4.91	5.73	3.98	5.70	4.67	4.45

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , BYİM: Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon; BYİM: Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon, UYYİM: Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon, İYDM: İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon, DMDD: Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme, BDM: Belirlenmiş Dışsal Motivasyon, M: Motivasyonsuzluk

### Akademik Motivasyon Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre İncelenmesi

Akademik Motivasyon Ölçeğinin boyutlarından elde edilen puanları cinsiyete göre karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir. Buna göre; bilmeye yönelik içsel motivasyon ( $t=1.29$ ,  $p > .05$ ), başarıya yönelik içsel motivasyon ( $t=.33$ ,  $p > .05$ ) ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ( $t=.33$ ,  $p > .05$ ) puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Diğer yandan, içe yansıyan dışsal motivasyon ( $t=2.34$ ,  $p < .05$ ) puan ortalamalarının kız öğrencilerin lehine; dışsal motivasyon-dış düzenleme ( $t=-2.24$ ,  $p < .05$ ), belirlenmiş dışsal motivasyon ( $t=-2.58$ ,  $p < .05$ ) ve motivasyonsuzluk ( $t=-2.11$ ,  $p < .05$ ) puan ortalamalarının ise erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Tablo 3. Akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyete göre incelenmesi

Boyutlar	Kız		Erkek	
	X	Ss	X	Ss
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	23.8	4.8	23.1	4.8
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	22.6	5.2	22.4	4.6
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	19.6	5.7	19.4	5.8
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon <sup>(k)</sup>	25.5	3.8	24.5	4.2
Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme <sup>(e)</sup>	20.2	5.9	21.6	5.4
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon <sup>(e)</sup>	21.7	4.9	23	4.2
Motivasyonsuzluk <sup>(e)</sup>	6.1	4.4	7.1	4.4

<sup>(k)</sup>kızların puan ortalamaları erkeklerinkinden daha yüksek ( $p < .05$ ),

<sup>(e)</sup>erkeklerin puan ortalamaları kızlarinkinden daha yüksek ( $p < .05$ ).

## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Vallerand ve arkadaşları (1989) tarafından Özerklik Teorisi temel alınarak geliştirilen AMÖ' nün, Türk ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu bir grup üzerinde geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Ölçeğin yedi faktörlü yapısını test etmek için DFA kullanılmıştır. AMÖ' nün tutarlı bir sınıflama yapıp yapmadığını incelemek için ise ÇTK hesaplanmış ve incelenmiştir. Ayrıca, AMÖ' nün güvenilirliğini belirlemek için boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri hesaplanmış ve incelenmiştir.

AMÖ' nün yedi boyutlu yapısını test etmek için gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri ( $\chi^2/sd=2.4$ , CFI=0.90, GFI=0.86, AGFI=0.83, RMSEA=0.06, SRMR=0.06) incelendiğinde,  $\chi^2/sd$  (2.4) oranı test edilen modelin çok iyi uyum gösterdiğini (Bollen, 1989; Kline, 2011) işaret etmektedir. Araştırmada elde edilen diğer uyum indeksleri RMSEA (0.06) ve SRMR (0.06) uyum indeksi değerleridir. RMSEA ve SRME uyum indekslerinin idealde sıfıra sıfır veya sıfıra yakın değerler alması istenmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmacılar modelin karmaşıklığına göre .08 (Browne and Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999; Byrne, 1998) ve .10'un (Anderson & Gerbing, 1984; Marsh, Balla & McDonald, 1988; Cole, 1987) altındaki RMSEA ve SRMR değerlerinin de kabul edilebileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada test edilen modelin çok boyutlu ve karmaşık bir yapıdan oluşması ve RMSEA (.06), SRMR (.06) değerlerinin .08'in altında değerler alması modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini işaret etmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer uyum indeksleri GFI ve AGFI uyum indeksleridir. Bazı araştırmacılar GFI ve AGFI değerlerinin .95 ve üzeri olmasının mükemmel uyumu (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008), .90-.95 arasında bulunmasının ise mükemmel yakın uyumu gösterdiğini belirtmiştir (Baumgartner & Hombur, 1996; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Bununla birlikte, GFI değerinin .85 ve AGFI değerinin .80'in üzerinde olduğu durumların da uyum için kabul edilebilir olduğunu belirten araştırmacılar bulunmaktadır (Anderson & Gerbing, 1984; Jöreskog & Sörbom, 1993; Cole, 1987; Marsh, Balla & McDonald, 1988). Bu açıklamalara göre bu araştırmada elde edilen GFI (.86) ve AGFI (.83) değerleri test edilen modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini işaret etmektedir.

Ayrıca araştırmada elde edilen bir diğer uyum indeksi CFI uyum indeksidir. CFI uyum indeksinin .95 üzerinde olması çok iyi uyumu (Hu & Bentler, 1999), .90-.95 arasında bulunması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Bentler, 1992). Bu araştırmada elde edilen CFI (.90) değerinin uyum için kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Literatürde AMÖ' nün uyarlama çalışmaları incelendiğinde; AMÖ' nün üniversite öğrencileri için geliştirilen yedi faktörlü İngilizce formu (Vallerand et al., 1992) için hesaplanan uyum değerleri iyi uyumu, Türkçe formu (Karagüven, 2012) için hesaplanan uyum değerleri ise kabul edilebilir düzey uyumu göstermiştir. AMÖ' nün geçerliğini inceleyen çalışmaların, kültürel farklılıklara ve uygulamaların yapıldığı yaş gruplarına bağlı olarak farklı sonuçlara ulaştıkları söylenebilir. Araştırmada AMÖ' nün tutarlı bir sınıflama yapıp yapmadığı çift tutarlık katsayısı (.74) hesaplanarak incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre, AMÖ'

nün tutarlı bir sınıflama yaptığı, ölçtüğü özellik bakımından tutarlı ve yüksek bir ayırt ediciliğe sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, AMÖ' nün güvenilirliğini incelemek için Cronbach alfa değerleri hesaplanmış ve alfa değerleri .61-.80 arasında değişken değerler almıştır.

Araştırmada ayrıca AMÖ' nün boyutlarından elde edilen puanlar cinsiyete göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Buna göre; bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonun cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Diğer yandan, içe yansıyan dışsal motivasyonun kız öğrencilerin lehine; dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğun ise erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Literatürde yapılan araştırmaların farklı sonuçlara ulaştığı görülmektedir (Barkoukis et al., 2008; Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand et al., 1992). Örneğin Vallerand ve arkadaşları (1992) motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon-dış düzenlemenin cinsiyete göre farklılaşmadığını; bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve belirlenmiş dışsal motivasyonun ise kızların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirlemiştir. Diğer yandan Vallerand ve Bissonnette (1992) içe yansıyan dışsal motivasyonun cinsiyete göre farklılaşmadığını; dışsal motivasyon-dış düzenleme ve motivasyonsuzluğun erkeklerin lehine; bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve belirlenmiş dışsal motivasyonun ise kızların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmiştir. Ayrıca, Barkoukis ve arkadaşları (2008), başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme ve belirlenmiş dışsal motivasyonun cinsiyete göre farklılaşmadığını; bilmeye yönelik içsel motivasyonun kızların lehine; motivasyonsuzluğun ise erkeklerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmiştir. Akademik motivasyonu cinsiyete göre karşılaştırarak inceleyen araştırmaların; kültürel farklılıklar, yaş ve sosyo-ekonomik düzey gibi faktörlere bağlı olarak farklı sonuçlara ulaşabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak, Türkçeye uyarlanan AMÖ' nün yedi boyutlu özgün yapısının araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen verilerle doğrulandığı, ölçeğin boyutlarının iç tutarlık katsayılarının yeterli düzeyde olduğu ve ölçeğin tutarlı sınıflama yapabildiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının belirlenmesinde Türkçeye uyarlanan AMÖ' nün kullanılabileceği anlaşılmaktadır.

### Kaynakça

- Acar, T. (2014). Ölçek geliştirmede geçerlik kanıtları: çapraz geçerlik, sınıflama ve sıralama geçerliği uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 1-11.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., & Duman, S. (2010). Ortaöđretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya anadolu lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Aktan, S., & Tezci, E. (2013). Matematik motivasyon ölçeği (MMÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (4), 57-77.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (İkinci Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Alemdağ, C., Öncü, E., & Yılmaz, A.K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25 (1), 23-35.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Aydemir, Z., & Öztürk, E. (2013). Reading motivation scale for texts: A validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 12(1), 66-76.
- Aydın, S., Yerdelen, S., Gürbüzöğlü- Yalmanlı, S., & Göksu, V. (2014). Biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 425-435.
- Bacanlı, H., & Şahinkaya, Ö. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12 (2011), 562-567.
- Barkoukis, V., Tsozbatzoudis, H., Grouios, G., & Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39-55.
- Baumgartner, H., & Hombur, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13, 139-161.
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, 112, 400-404.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliřtirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.

- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 1019-1031.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E. L., Vallerand, R.J., Pelletier, L. G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3 & 4), 325-346.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8* (3), 165-183.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 2*(1),19-37.
- Eğmir, E., Ödemiş, İ. S., Bayar, V., Bayar, A., & Kayır, G. (2013). Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Erkuş, A. (2004). Çift-Tutarlık İndeksi Önerisi (PÇT) ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research, 17*, 64-72.
- Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). An investigation of the relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education and Science, 36*(161), 246-255.
- Gökçe, E., Öztuna, D., & Ertan, A. H. (2011). Harter'ın "sınıf ortamında içsel motivasyona karşı dışsal motivasyon ölçeğinin" Türkiye'deki ilköğretim okullarına adaptasyonu. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 42*, 79-94.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17*(3), 99-127.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Journal of Business Research Methods, 6*, 53-60.

- Hu, L. T., & 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.
- İnel-Ekici, D., Kaya, K., & Mutlu, O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 13-26.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karataş, H., & Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (4), 983-1003.
- Khalila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35, 432-438.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (3rd Edition ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 313-327.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of school psychology*, 44(5), 351-373.
- Mori, S., & Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34(2), 194-210.
- Özevin, B. (2006). *Oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği* [Bildiri]. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Denizli.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.
- Rusillo, M. T. C., & Arias, P. F. C. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology Theory and Practise* (Sekizinci Baskı). Boston: Pearson.

- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2009). *Educational Psychology* (İkinci Baskı). New Jersey: Pearson.
- Uzun, N., & Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 561-584.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Yaman, S., & Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 615-638.
- Yenice, N., Saydam, G., & Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 231-247.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



### Ek 1. Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Motivasyon Ölçeği

Değerli öğrenci, bu ölçek; <i>neden okula devam ettiğinizi</i> belirlemek için yapılan bir bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size <i>not vermek</i> ya da sizi <i>eleştirmek</i> amacıyla <i>kullanılmayacaktır</i> . Bu soruların herkes için <i>geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır</i> . Bu nedenle, <i>neden okula gidiyorsunuz?</i> Sorusunu cevaplamak için aşağıda verilen tüm ifadeleri dikkatle okuyunuz. İfadelerin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek cevabınızı belirtiniz.		
<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> <span>Hiç Uyuşmuyor</span> <span>Orta Derecede Uyuşuyor</span> <span>Tamamen Uyuşuyor</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%; margin-top: 5px;"> <span>1</span> <span>2</span> <span>3</span> <span>4</span> <span>5</span> <span>6</span> <span>7</span> </div>		
1	İleride yüksek ücretli bir iş bulabilmeme yardımcı olacağı için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	Yeni şeyler öğrenmek istediğim için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	İleride seçebileceğim liseye daha iyi hazırlanmamda bana yardımcı olacağı için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4	Kendi düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmak beni mutlu ettiği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6	Çalışmalarımı (ödev, proje vb.) başarı ile tamamladığımda mutlu olduğum için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	Okulu bitirebileceğimi kendime kanıtlamak için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8	Ailemin istediği iyi bir liseye gidebilmek için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	Daha önce hiç bilmediğim şeyleri keşfetmeyi sevdiğim için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10	Gelecekte saygın bir liseye girebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	İlgi çekici metinler okumaktan zevk aldığım için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12	İlk zamanlar okula gitmem için geçerli nedenlerim vardı; fakat şimdi devam edip etmem konusunda kararsızım	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13	Kişisel hedeflerimi gerçekleştirerek başarılı olmak için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14	Başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15	İleride iyi bir hayat yaşamak istediğim için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16	İlgimi çeken konularda bilgimi artırmak için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17	Gelecekte, daha iyi bir meslek seçebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18	Derslerde geçen konulara kendimi kaptırmaktan büyük keyif aldığım için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19	Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası çok da umurumda değil	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20	Derslerde zor olan etkinlikleri başarı ile yapabildiğimi görmek bana zevk verdiği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21	Kendime zeki olduğumu göstermek için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22	Sınavlarda daha yüksek puanlar alabilmek için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23	İlgimi çeken konularda beni sürekli öğrenmeye yönlendirdiği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24	Lise de daha başarılı olmamı sağlayacak bilgi ve becerilerimi geliştireceği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25	Birbirinden farklı ve ilginç konular öğrenirken hissettiğim büyük zevkten dolayı okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26	Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamıyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27	Derslerimde başarılı olmak, beni mutlu ettiği için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28	Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime göstermek için okula gidiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)