

Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu

M. Hülya Ünal KARAGÜVEN^a

Marmara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı Akademik Motivasyon Ölçeği üniversite formunun adaptasyonu ile ilgili bulguları sunmak ve ölçeği Türkçeye kazandırmaktır. Orijinal ölçek, öğrencilerde yaygın olarak gözlenen motivasyon sorunlarını değerlendirmek amacıyla Academic Motivation Scale adıyla geliştirilmiştir. Kuramsal olarak Özerklik Teorisi'ne dayanmaktadır. Türkçe formun önce dil eşdeğerliği yapılmış, çalışma grubunu 390 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Kapsam geçerliği için uzman görüşü alınarak, sınav kaygısı ve çevresel destek ölçekleriyle karşılaştırmalarla kavramsal geçerlik sınanmıştır. Hipotez testi bulguları ölçeğin ayırt ediciliğini göstermiş, yapı geçerliğini sınamak amacıyla doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yeterli düzeyde Cronbach alfa değerleri ve madde-toplam puan korelasyonlarıyla iç tutarlılığı kanıtlanmıştır. Ölçmenin Standart Hatası yarım ve üç puan arasındadır. Ölçeğin Türk toplumu için geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiş, ileride benzer çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Akademik Motivasyon Ölçeği, Adaptasyon, Güvenirlilik, Geçerlik.

Motivasyon, eğitim ile ilgili hemen herkesin ilgilendiği bir konudur. Akademik başarıyı yükseltmeyi amaçlayan her eğitimci zaman zaman öğrencilerinin motivasyonu ile ilgilenmek durumundadır. Motivasyon sorunları akademik başarıyı etkileyen önemli ve güncel bir problem alanı olarak gözlenmektedir. Bu durum, konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda da tespit edilmiştir (Cunningham, 2003; Matuga, 2009; Renchler, 1992; Zimmerman, 1990). Bu çalışmanın amacı her zaman güncelliğini koruyan ve öğrencinin akademik başarısını etkileyen motivasyon sorunlarını değerlendirmeye

yönelik bir ölçeğin dil eşdeğerliği, geçerliği ve güvenirliği ile ilgili bulguları ortaya koymak ve ölçeği Türkçeye kazandırmaktır.

Akademik başarı, bilimsel veya kuramsal başarı olarak düşünülür ve eğitsel başarı testlerindeki başarı ile ilgilidir (Cunningham, 2003; Keçeli-Kaysılı, 2008). Sınavlarda başarı gösteren öğrenciler akademik olarak başarılı öğrenciler olarak değerlendirilir. Ancak, bütün öğrencilerin akademik başarıları aynı düzeyde bulunmadığı gibi, bir öğrencinin eğitim yaşantısı boyunca da farklılıklar gösterebilir. Oysa ki bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme alt başlıklarını içeren bilişsel hedefler eğitimin hedefleri arasında ilk sırayı teşkil eder (Ertürk, 1979). Öğrencilerin bilişsel hedeflere ulaşma düzeyi somut olarak akademik başarıyla ifade edilir. Sonuç olarak akademik başarının eğitimin birincil hedefi olduğu söylenebilir. Bu durumda akademik başarıyı etkileyen faktörler önem kazanır.

Literatürde öğrencinin akademik başarısının, değişik faktörlerden etkilendiğini gösteren çalışmalar vardır. Bu faktörler arasında; öğrencinin kendi

a Dr. M. Hülya Ünal KARAGÜVEN Eğitimde Psikolojik Hizmetler alanında yardımcı doçenttir. Çalışma alanları arasında stres ve baş etme yaklaşımları, kaygı, sınav kaygısı, öfke ve motivasyon konuları yer almaktadır. İletişim: Marmara Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bölümü, Göztepe-İstanbul Elektronik posta: mhulya@marmara.edu.tr Tel: +90 216 336 5770/654 Fax: +90 216 337 8987.

kendini etkin bir şekilde yönlendirmesi, planlama ve izleme yeteneği, kendi davranış, zihin ve öğrenme stratejilerini değerlendirebilmesi yer alır (McCaslin ve Hickey, 2001; Winne, 2001; Zimmerman, 1990, 1994, 2001). Ancak, bütün bunların yanı sıra öğrencinin yeni öğrenme stratejilerini de etkin olarak kullanmaya motive olması gerekir. Öğrencinin bulunduğu ortamdaki öğrenme aktivitelerine katılımında içsel ya da dışsal olarak motive olması önemli bir faktördür. Öğrencilerin kendi kendilerini yönlendirmelerinin ve yeni motivasyon stratejileri geliştirerek kullanmalarının akademik başarıyı etkilediği belirlenmiştir (Barron ve Harackiewicz, 2001; Elliot ve Thrash, 2001; Matuga, 2009). Dolayısıyla, akademik başarıyı artırmak amaçlandığında, motivasyon konusuyla ilgilenmek gerekir.

Motivasyon kelimesi Latince “movere”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” sözcüğünden gelmektedir ve genel olarak “insanın istenilen bir hedefe doğru yönelmesine neden olan zihinsel bir durum” olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011). Dikkati çeken bir konu olması nedeniyle araştırmacılar tarafından pek çok tanımlanmıştır. Pintrich ve Schunk (2002) “doğrudan amaca yönelik aktivitenin başlatılıp sürdürüldüğü bir süreç” olarak tanımlar. Ayrıca “harekete geçiren, yönlendiren ve davranışın sürekliliğini sağlayan bir içsel güç” olarak da tanımlanmaktadır (Thorkildsen, Nicholls, Bates, Brankis ve DeBolt, 2002). Woolfolk (2004) ise “davranışı ortaya çıkaran, yönlendiren ve kalıcı olmasını sağlayan içsel bir durum” olarak tanımlamıştır. Bu tanımların hepsinde motivasyonun; içsel güçleri, kalıcı özellikleri, uyarıya karşı tepkisel davranışları, inanç ve etkileri kapsayan bir yapısı olduğu açıkça görülmektedir. Kısaca bir aktiviteye katılmaya (girişmeye) olan istekliliğin derecesini belirleyen tüm faktörlerin oluşturduğu bir durum veya böyle bir durumun yaratılmasıdır. Burada aktivitenin gerçekte var olup olmadığından çok, kişilerin aktiviteye istekli olup olmadıkları önemlidir (Evans, 2000). Motivasyonun akademik başarıyla ilgili yönü karmaşık konuları kapsar (Stipek, 2002). Bu nedenle öğrenmeyle ilgili motivasyon konusunda birçok çalışma yapılmış, tanımlar ve teoriler geliştirilmiştir.

Tucker, Zayco, ve Herman (2002) tarafından “öğrencinin eğitime olan yatırımı ve bağlılığını belirleyen zihinsel, duygusal ve davranışsal belirleyiciler” olarak tanımlanır. Motivasyon aynı zamanda diğer bütün faktörler içinde öğrenci performansını en fazla etkileyen akademik katılım olarak da tanımlanmaktadır (Francis ve ark., 2004). Hatta bazı

tanımlarda motivasyon başarılı öğrenci tanımı içinde yer alır. Başarılı öğrenci, okulun sosyal ve akademik yönünü etkin bir şekilde dengeleyebilen, sosyal olarak yeterli, amaç odaklı olarak motive olan öğrencidir (Ellis ve Worthington, 1994; Pintrich ve De Groot, 1990; Renchler, 1992; Scheuermann, 2000). Motivasyonun akademik başarıyı etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bu durumda motivasyon eksikliği başarısızlık nedenleri içinde incelenebilir.

Uzbaş (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından, okullarda öğrenciler arasında gözlenen en önemli akademik problem alanları arasında; sınav kaygısı ile beraber motivasyon sorunları da belirlenmiştir. Başarısızlık nedenleri ile ilgili olarak 2009-2010 ders yılında 3081 öğrenci ile yapılan farklı bir çalışmada ise, ilk ve ortaöğretimde başarısızlık nedenleri içinde “Bazı dersleri yapamayacağıma inandığım için” seçeneği en çok işaretlenen maddeler arasında yer almıştır (Aksan ve Koçyiğit, 2011). Bu durum, öğrencilerde öz yeterliğin düşük olduğunu işaret etmektedir. Bandura'nın (1997) Öz Yeterlik teorisi-ne göre bireylerin öz yeterlik inançları kendilerini motive etmeleri ile yakından ilgilidir. Öz yeterliği düşük olan bireyler kendileri için tehdit olarak gördükleri zor işleri yapmaktan kaçınıyor, çaba göstermeyip, hemen vazgeçme eğilimine girerler (Bandura, 1994). Sonuç olarak, öz yeterliğin düşük olması motivasyonun da düşük olduğunu ifade eder.

Akademik motivasyon sorunlarının belirlenmesi ve giderilmeye çalışılması, öğrenci başarısını yükseltmek için önemli bir çözüm olabilir. Bu amaçla, öncelikle akademik motivasyon sorunlarını belirlemeye yönelik ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Ancak, önemli bir konu olmasına rağmen, motivasyon konusunda yaygın olarak kullanılan, kullanımı kolay, güvenilirlik ve geçerliği tatminkar ölçme araçlarının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak kullanılacak ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu nedenle İngilizce olarak geliştirilmiş olan bir motivasyon ölçeğini Türkçeye uyarlayıp, geçerlik ve güvenilirliği tatminkar bir akademik motivasyon ölçeğini Türkçeye kazandırmak amaçlanmıştır. Eğitimle ilgili çalışmalara, öğrenci motivasyonunu değerlendirmeye yönelik bir ölçekle, katkı sağlanmış olur. Motivasyon sorunları belirlenip, gerekli önlemler alındığında, akademik başarıyı yükseltme yolunda ilerleme sağlanabilir.

Ölçek uyarılama, yeni bir ölçek geliştirmeye göre daha kısa süre alır, verileri başka kültürlerle karşılaştırmaya ve tarafsız değerlendirmeye olanak

sağlar. Uygulama ve değerlendirmeye standartlar getirir (Hambleton, Merenda ve Spielberger, 2005). Bütün bu nedenlerden dolayı ölçek uyarlama, yeni bir ölçme aracı geliştirmeye göre, araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edilir. Eğitimde motivasyon konusuyla ilgili olarak son yıllarda yapılan bir çalışma ile “Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ” (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991) Türkçeye uyarlanmıştır (Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak ve Demirel, 2008). MSLQ üniversite öğrencilerinin motivasyonlarını ve farklı öğrenme tarzlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçekte, motivasyonla ilgili altı, öğrenme stilleri ile ilgili dokuz faktörün yer aldığı 81 madde bulunur. Bu çalışmaya konu olan Akademik Motivasyon Ölçeği (Vallerand ve ark., 1992, 1993) ise 28 maddeden oluşmaktadır. Deci ve Ryan (1985; 2000) tarafından geliştirilmiş olan Özerklik Teorisi (Self-Determination Theory) temel alınarak hazırlanmıştır.

Özerklik teorisine göre insan çevresi tarafından desteklenmesi veya desteklenmesinin doğduğu andan itibaren içsel bir uyarılma ve öğrenme isteğine sahiptir (Deci, 1975; Deci ve Ryan, 1985, 2000). Bu doğal dürtü veya içsel motivasyonun derecesi bireyin gereksinimlerinin giderilmesi derecesine bağlı olarak gerçekleşir. Yani, bu gereksinimlerin giderilmesi içsel motivasyon için gerekli bir önkoşuldur. Özerklik teorisinde içsel motivasyonu etkileyen gereksinimler otonomi, yeterlik ve sosyal ilişki olmak üzere üçe ayrılır (Deci ve Ryan, 1985). Otonomi; bireyin tercihlerini dışsal etkilerden bağımsız olarak yapabilmesidir. Yeterlik; bireyin yaptığı aktivitelerde yeteneklerini kullanabilmesi ve geliştirebilmesidir. Sosyal ilişki ise, bireyin çevresinde değer verdiği insanlarla etkileşimi ve bu etkileşim sırasında kendini topluluğun bir parçası olarak hissetmesidir (Ryan ve Deci, 2000). Özerklik kuramına göre bu üç özellik insan davranışlarını kontrol eden temel unsurlardır. Gelişim süreci boyunca çevre, içsel motivasyonu bu gereksinimlerin giderilmesi derecesine bağlı olarak güçlendirir yada zayıflatır (Deci ve Ryan, 2000). Bu gereksinimler ile çevrenin etkileşimi sonucu üç farklı motivasyon türü oluşur. Bunlar sırasıyla; içsel motivasyon; bir aktiviteyi sadece zevk almak ve tatmin olmak için sürdürme dürtüsü, dışsal motivasyon; bir aktiviteyi zorunluluk olmadan, veya bir amaca ulaşmada araç olarak sürdürme dürtüsü ve motivasyonsuzluk; bir aktiviteyi davranışları ile aktivite arasında olası bir ilişki kuramama nedeniyle yürütme niyet veya dürtüsünün olmamasıdır. Deci ve Ryan (1985; 2000) daha sonraları dışsal motivasyonu dört farklı gruba

ayırılmışlardır; dışsal motivasyon-düzen, dışsal motivasyon-kendini ispat, dışsal motivasyon-tanınma ve dışsal motivasyon-bütünleşme. Bu dört farklı dışsal motivasyon düzeyi, bireyin davranışlarının nerede daha fazla özümsemediği, içselleştirildiği nerede daha fazla bütünleştiği, entegre olduğu ile bağlantı kurularak oluşturduğu özerklik derecesine göre farklılık gösterir. Dışsal motivasyon-düzen-den, dışsal motivasyon-bütünleşmeye doğru motivasyon daha fazla içselleşir (Ryan ve Deci, 2000).

Vallerand ve arkadaşlarının (1992) bu teori ile ilgili olarak yaptıkları çalışmalar sonucunda içsel motivasyon da tıpkı dışsal motivasyon gibi üç alt başlığa ayrılmıştır. Bunlar sırasıyla; içsel motivasyon-bilme, içsel motivasyon-başarma ve içsel motivasyon-hareket'tir. İçsel motivasyon-bilme; bireyin yeni şeyler öğrenirken alınan zevk için bir aktivitede bulunma isteğine tekamül eder. İçsel motivasyon-başarma; bireyin yeni şeyler başarırken alınan tatmin için bir aktivitede bulunma isteğine tekamül eder. İçsel motivasyon-hareket ise bireyin hareket ederken, davranışta bulunurken alınan tatmin için bir aktivitede bulunma isteğine tekamül eder (Vallerand ve ark., 1992). Burada adı geçen toplam sekiz motivasyon türünden yedi tanesi ölçekte alttest olarak yer almaktadır. Sadece; dışsal motivasyon türlerinden “bütünleşme” boyutunu değerlendirmeye yönelik alttest bulunmamaktadır.

Motivasyonu içsel ve dışsal olarak ayıran önceki çalışmalarda içsel motive olan bireylerin bazı farklılıkları tespit edilmiştir. İçsel motive olan bireyler çok farklı stratejiler kullanabilmekte ve akademik olarak daha iyi performans göstermektedir. Yapılan çalışmalarda bu kişilerin aynı zamanda yaşamsal aktivitelerden daha fazla tatmin oldukları ve psikolojik yapılarının da daha iyi olduğu belirlenmiştir (Grolnick ve Ryan 1989; Miserandino, 1996; Ryan ve Deci, 2000). Akademik başarıyla ilgili bu çalışmalarda hep içsel motive davranış sonuçlarının incelenmesinin önemli olduğu üzerinde durulmuş, dışsal motivasyon üzerinde fazla durulmamıştır. Burada Türkçeleştirilmeye çalışılan ölçek sayesinde dışsal motivasyonu da değerlendirmek ve üzerinde çalışmalar yapmak mümkün olacaktır.

Görüldüğü gibi Özerklik Teorisine göre sosyal çevrenin motivasyon üzerinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Sosyal yapıdaki bireysel farklılıklar içsel motivasyonu güçlendirir ya da zayıflatır (Deci ve Ryan, 2000). Ayrıca, bu konu Hobfoll, Jackson, Hobfoll, Pierce ve Young (2002) tarafından “bireyin olumlu bir sosyal yapı içinde olmasının motivasyonu etkilediği” şeklinde ifade edilmiştir. Olumlu sosyal yapı ifadesiyle, sosyal çevre içinde

güçlü olma ve destek görme anlatılmaktadır. Çevresel destek, sosyal olarak yeterli olmanın farklı bir şekli olarak görülebilir. Kısaca, bireyin yakın çevresindeki insanlardan yardım almasını ifade eder. Aynı araştırmacılar tarafından çevresel desteği değerlendirmek amacıyla “Çevresel Destek Ölçeği” (Hobfoll, Schroder, Wells ve Malek, 2002) geliştirilmiş ve konuyla ilgili çalışmalarda kullanılmıştır (Hobfoll, Jackson ve ark., 2002). İlaveten, akademik olarak başarılı öğrenci tanımı içinde içsel motive olmayla birlikte sosyal yeterliğe sahip olma özelliği de yer almaktadır (Ellis ve Worthington, 1994; Scheuermann, 2000). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında akademik motivasyon ile birlikte sosyal çevrenin desteğinin değerlendirilmesi de uygun görülmüştür.

Başarısızlık nedenleri ile ilgili çalışmalarda motivasyon sorunları kadar, sınav kaygısı da önemli bir akademik problem olarak belirlenmiştir (Uzbaş, 2009). Sınav kaygısı, psikolojik olarak, öğrenmeyi engelleyen, başarıyı düşüren, sınavla ilgili aşırı heyecan, sinirlilik, kuruntu ve korku şeklinde tarif edilir (Speilberger, 1979). Yoğunluğu ve düzeyi bireysel farklılık gösteren sınav kaygısı değerlendirilebilen bir durumdur (Speilberger, 1979, 1980). Bu çalışmada, sınav kaygısını değerlendirmek için, araştırmalarda yaygın olarak kullanılan, geçerlik ve güvenilirliği tatminkar ölçme araçlarından olan “Sınav Tutumu Envanteri” (Öner, 1990; Speilberger, 1980) kullanılmıştır.

Yöntem

Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlk olarak, orijinal İngilizce ölçeği geliştiren ekip ile iletişim kurulup, gereken izin ve destek sağlanmış, daha sonra adaptasyon çalışmasına geçilmiştir. Türkçeye çeviri işlemi İngilizce bölümü öğretim üyelerinin yardımı ile üç farklı kişi tarafından gerçekleştirilmiş, bu çevirilerden tek bir form oluşturulmuştur. Anadili İngilizce olan bir öğretim üyesi tarafından Türkçe form tekrar İngilizceye çevrilerek, geri çeviri işlemi yapılmıştır. Dil eşdeğerliği için Yabancı Diller, İngilizce bölümü son sınıf öğrencilerine önce İngilizce formlar verilmiş, iki hafta aradan sonra aynı gruba Türkçe formlar verilerek veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına geçilmiştir. Motivasyon ölçeği orijinal çalışmada olduğu gibi, test bataryasının en arkasında verilmiştir. Tamamlama için her öğrenciye yeterli süre sağlanmıştır. Analizler bilgisayar ortamında SPSS ve LISREL istatistik paket programları deneme sürümlerinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu İstanbul’da, Marmara Üniversitesi, Göztepe Yerleşkesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin oluşturduğu iki farklı gruptan oluşmuştur. İngilizce bölümü son sınıfta okuyan ve 88 öğrenciden oluşan birinci grup ile dil eşdeğerliği ön çalışması yapılmış daha sonra 302 kişilik ikinci gruba ulaşılmıştır. İlk gruptan elde edilen veriler ikinci grup ile birlikte kullanılmış ve toplamda 390 üniversite öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu son sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Veriler derslerde toplanmış, katılım gönüllü olmuştur. Çalışma grubunun yaş ortalaması 23 olup, dağılım 20-30 yaşlar arasındadır. Grupta 285 (%73) erkek ve 105 (%27) kız öğrenci yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada demografik verileri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan on soruluk bir anket formu kullanılmıştır. Anket formu açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşmuştur. Her öğrenci için, anket formu ile birlikte; sınav kaygısı, çevresel destek ve akademik motivasyon ölçeklerinden oluşan dörtlü bir set hazırlanmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ): Vallerand ve arkadaşları tarafından 1992 yılında Kanadada geliştirmiştir. Ölçeğin “Academic Motivation Scale-AMS” olarak bilinen İngilizce formunun yanı sıra “Echelle de Motivation en Education-EME” adıyla geliştirilmiş olan bir de Fransızca formu bulunmaktadır (Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier, 1989). Bu çalışmada üniversite düzeyindeki öğrenciler için geliştirilmiş olan İngilizce form kullanılmıştır. Aynı formun bazı maddelerdeki ifadeler değiştirilerek hazırlanmış olan bir de lise versiyonu bulunmaktadır. Ölçek 28 maddeden oluşmuştur. Üç tane içsel motivasyon, üç tane dışsal motivasyon ve bir tane motivasyonsuzluk boyutuna ait olmak üzere, her biri dörder maddelik, toplam yedi farklı boyuttan oluşur. Bunlar sırasıyla; İçsel Motivasyon Bilme- İMBİ, İçsel Motivasyon Başarma-İMBBA, İçsel Motivasyon Hareket-İMH, Dışsal Motivasyon Tanınma-DMT, Dışsal Motivasyon Kendini İspat-DMKİ, Dışsal Motivasyon Düzenleme-DMD ve Motivasyonsuzluk-MS boyutlarıdır. Alttestlerden alınan puanlar 4 ile 28 arasında değişir. Alt ölçekler ayrı ayrı değerlendirildiğinden, sonuçta her bir alt ölçeğe ait elde edilen 28 e yakın değer bireyde o boyutun yüksek olduğunu gösterir. Başlangıçta “Neden okula gidiyorsunuz?” sorusu ve hemen altında “Çünkü...” ifadesi yer alır, katılımcının çünkü ifadesini sıradaki maddeyle tamamlayarak kendisine

uygun gelen şıkki işaretlemesi istenir. Uygulama ifadelerin devamında yer alan 1 (hiç uyuşmuyor) ile 7 (tam olarak uyuşuyor) arasında yedi derece üzerinde işaretleme yapılarak gerçekleştirir. Motivasyonsuzluk boyutundaki ifadeler diğerlerine göre terstir, örneğin; "...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım." gibi. Ancak puanlama yapılırken bu maddeler diğerleri gibi puanlanır. Yani, ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Diğer alttestleri oluşturan ifadeler ise olumludur, örneğin; "...ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için." gibi. AMÖ büyük gruplara kısa sürede ve kolay uygulanabilen bir ölçektir.

Sınav Tutumu Envanteri (STE): Orijinali İngilizce olarak Test Anxiety Inventory (TAI) (Speilberger, 1980) adıyla geliştirilen ve Öner (1990) tarafından Türkçeye kazandırılmış olan bir ölçektir. 20 maddede ya da ifadeden oluşur. Katılımcının, dört derece üzerinde sınav anında kendini ne derece kaygılı hissettiğini işaretlemesi istenir. İşaretleme form üzerinde 1 (hemen hiçbir zaman) ile 4 (hemen her zaman) arasında yapılır. Uygulamadan hem toplam puan hem de endişe ve duyuşsallık boyutlarına ait puanlar elde edilir. Maddelerden 8 tanesi endişe (kuruntu-worry), 12 tanesi duyuşsallık (emotionality) boyutlarına aittir, hepsi birden ölçeği oluşturur. Ölçekte; "Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim." ve "Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim." gibi ifadeler yer alır. Bu çalışmada STE'nin Cronbach alfa değerleri, tümtest için 0.93, endişe boyutu için 0.85, duyuşsallık boyutu için 0.89 düzeyinde belirlenmiştir.

Çevresel Destek Ölçeği (ÇDÖ): Daha önce sosyal güç veya destek (Pearlin, Lieberman, Menaghan ve Mullan, 1981) ve öz-yeterlik (Schwarzer, 1993) konularında geliştirilmiş ve yaygın olarak kullanılmakta olan iki ölçekten yola çıkılarak Hobfoll, Jackson ve arkadaşları (2002) tarafından Communal Mastery Scale (CMS) adıyla geliştirilmiş olan bir ölçektir. Çevresel destek ölçeği olarak Türkçeleştirilmiştir (Karagüven, 2005). On maddeden oluşmaktadır. Başlangıcında kısa bir yönerge bulunan ölçekte bireyin her bir ifadeyi 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 4 (kesinlikle katılıyorum) arasında değerlendirerek, ifadenin devamında dört derece üzerinde işaretlemesi istenir. Ölçekte örneğin; "Ailem ve arkadaşlarımla birlikte problemlerimin çoğunu çözebilirim.", "Yakınlarımla yardım sayesinde hayatımı daha çok kontrol edebilirim.", veya "Kendi hedeflerime başkalarının hedeflerine ulaşmalarına yardım ederek ulaşabilirim." gibi ifadeler yer alır (Hobfoll, Schröder ve ark., 2002). Bu çalışmada ÇDÖ'ye ait Cronbach alfa değeri 0.69 düzeyindedir.

Bulgular

Çalışmanın başlangıcında bir ön çalışma yapılmıştır. Orijinal İngilizce form 88 kişilik İngilizce bölümü son sınıf öğrencilerine verilmiş ve 0.87 düzeyinde Cronbach alfa değeri elde edilmiştir. Bu durum AMS'in Türk öğrenciler tarafından anlaşılabilir olduğunu göstermiştir. Aynı gruba yaklaşık iki hafta sonra Türkçe formlar verilmiş ve korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi ölçek ve alt ölçeklere ait korelasyonlar 0.47 ($p \leq .01$) ile 0.77 ($p \leq .01$) arasında değişmektedir.

Tablo 1.

Alt Ölçeklerin Türkçe ve İngilizce Uygulamalardan Elde Edilen Puanlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

N	Alttestler	n	r
88	IMBİ	4	.740**
	IMBA	4	.478**
	IMH	4	.596**
	DMT	4	.620**
	DMKİ	4	.562**
	DMD	4	.717**
	MS	4	.732**
	AMÖ-Tümtest	28	.773**

N=Denek sayısı. n=Ölçekteki madde sayısı. ** $p \leq .01$ * $p \leq .05$

Tablo 2'de ise maddeler arası korelasyonlar verilmiştir. Türkçe ve İngilizce formlara ait maddeler arası korelasyonlar 0.29 ($p \leq .01$) ile 0.68 ($p \leq .01$) arasında değişmektedir. Bu bulgular AMS ile AMÖ arasında benzerlik olduğunu göstermiştir.

Tablo 2.

Türkçe ve İngilizce Uygulamalardan Elde Edilen Puanlarda Maddeler Arasındaki Korelasyonlar

Maddeler	(r)
1.	.432**
2.	.483**
3.	.303*
4.	.683**
5.	.465**
6.	.499**
7.	.359*
8.	.627**
9.	.656**
10.	.350*
11.	.439**
12.	.362*
13.	.434**
14.	.514**
15.	.359*
16.	.386**
17.	.562**
18.	.376**
19.	.688**
20.	.341*
21.	.295*
22.	.659**

23.	.451**
24.	.400**
25.	.355*
26.	.360*
27.	.308*
28.	.440**

N=88, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Geçerlik

AMÖ alttestlerinden alınan puanlar, bireyin motivasyon düzeyinin göstergesidir. Elde edilen puanların doğruluğu kuramsal veya kavramsal (construct) geçerlik yöntemiyle sınanmıştır. Bu amaçla AMÖ'nün diğer ölçeklerle olan ilişkilerine bakılmış, yapı geçerliğini sınamak için faktör analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Ölçüt bağımlı geçerlik için yaygın olarak kullanılan bir sınav kaygısı envanteri olan STE ile birlikte ÇDÖ kullanılmıştır. AMÖ ile aynı gruplara uygulanan ÇDÖ ve STE'nin toplam ve alttest puanları arasındaki korelasyonlar Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3'de görüldüğü gibi ÇDÖ ile 0.11 ile 0.23 arasında bütün alttestlerde pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenirken STE'nin sadece MS boyutunda 0.29 ile 0.39 arasında anlamlı ilişki gösterdiği, DMKİ ile DMD boyutlarında 0.12 ile 0.21 arasında düşük seviyede de olsa anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. MS alttesti ÇDÖ ile negatif yönde ve istatistiksel olarak 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki (-0.188) göstermiştir. DMKİ ve MS alttestleri bütün ölçeklerle ilişkilidir. Ölçüt bağımlı geçerlik sınırlı düzeydedir. Ulaşılan istatistik açıdan anlamlı ilişkiler ölçegin kavramsal (uyum) geçerliği için kanıt niteliğindedir.

Tablo 3.
AMÖ ve Alttestleri ile ÇDÖ ve STE Arasındaki Korelasyonlar

Alttestler	ÇDÖ-	STE-	STE-	STE-
	Tümtest (r)	Kuruntu (r)	Duyuşsallık (r)	Tümtest (r)
	N=390	N=296	N=296	N=296
İMBİ	.218**	-.093	-.073	-.085
İMBA	.239**	-.030	.014	-.004
İMH	.111*	.027	.044	.039
DMT	.218**	-.112	-.088	-.102
DMKİ	.143**	.208**	.198**	.212**
DMD	.127*	.136*	.102	.121*
MS	-.188**	.396**	.290**	.348**
AMÖ-Tümtest	.189**	.140*	.125*	.137*

*** $p \leq .001$ ** $p \leq .01$ * $p \leq .05$

AMÖ'nin ayırt ediciliğini sınamak için yapılan hipotez testi sonuçlarında; bulunduğu bölümden memnun olan öğrenciler ile olmayanlar arasında t-test sonuçlarına göre beş alt ölçekte anlamlı farklılık bulunmuştur: İMBİ ($t = -3.90$, $sd = 5.07$, $p < .001$), İMBA ($t = -4.50$, $sd = 4.60$, $p < .001$), İMH ($t = -1.91$, $sd = 4.85$, $p < .05$), DMT ($t = -6.98$, $sd = 5.08$, $p < .001$), MS ($t = -6.73$, $sd = 6.83$, $p < .001$). Aynı alttestler okuduğu bölümü kendisi seçenler ve seçmeyenler arasında da farklılık göstermiştir: İMBİ ($t = -2.04$, $sd = 5.39$, $p < .05$), İMBA ($t = -2.37$, $sd = 4.60$, $p < .01$), İMH ($t = -2.08$, $sd = 4.76$, $p < .05$), DMT ($t = -4.32$, $sd = 5.22$, $p < .001$), MS ($t = -3.56$, $sd = 6.71$, $p < .001$). Varyans analizi sonuçları altı alttest ortalamasının, öğrencilerin kendi başarı düzeyleri hakkındaki görüşleriyle istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini kanıtlamıştır: İMBİ ($F_{(3,290)} = 5.527$, $p < .001$), İMBA ($F_{(3,290)} = 6.718$, $p < .000$), İMH ($F_{(3,290)} = 2.598$, $p < .05$), DMT ($F_{(3,290)} = 4.526$, $p < .004$), DMKİ ($F_{(3,290)} = 3.467$, $p < .01$), MS ($F_{(3,290)} = 9.009$, $p < .000$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını görmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonucu motivasyonsuzluk boyutunda farklılığın başarı durumunu orta ve iyi değil olarak belirleyenler ile çok iyi ve iyi olarak belirleyenlerden kaynaklandığı görülmüştür. Kendini başarılı görenlerin motivasyonsuzluk düzeyi daha düşük, başarısız görenlerin ise daha yüksektir. Diğer alttestlerde ise farklılığın kendi akademik başarısını iyi ve orta olarak tanımlayanlardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Beklenildiği gibi, kendi başarı düzeyini iyi olarak tanımlayanların motivasyon alttestlerinden aldıkları puan ortalamaları yaklaşık olarak 1.90 ile 4.06 puan arasında değişen farklılıkla ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde diğerlerinden daha yüksektir.

Yapı geçerliğini sınamak için iki tür faktör analizi yapılmıştır. Önce, Türkçeleştirilmiş ölçegin temel boyutları ve faktör yapısını değerlendirmek için principal faktör tekniği ile varimax rotasyonu kullanılarak SPSS istatistik programında açılımlı (exploratory) faktör analizi ile AMÖ'nün boyutları araştırılmıştır. Daha sonra faktör yapısının orijinal İngilizce form ile benzeyip benzemediğini görmek için LISREL 8.80 programı deneme sürümünde doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi yöntemi-ne başvurulmuştur.

Faktör analizinde denek sayısının büyüklüğü önemlidir. Bu nedenle önce denek sayısının uygunluğunu test eden "KMO ve Bartlett's Test" yapılmıştır. Sonucun istatistik olarak anlamlı olması değişkenler arasında ilişki olduğunu, 1'e yakın olması ise faktör analizi yönteminin bu grup için kullanılabilirliğini gösterir, 0.5 ten küçük olması durumunda daha fazla veri toplanması gerekir (Tonta, 2008). Analiz

Tablo 4.

AMÖ Maddelerinin Faktör Yükleri, Ortak Faktör Varyansları (Communalities) (h2), Ortalama (X) ve Standard Sapmaları (Ss)

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	h2	X	Ss
M. 2	.719					.559	4.89	1.54
M. 4	.716					.564	3.95	1.65
M. 9	.709					.606	4.39	1.63
M. 16	.612					.470	4.82	1.56
M. 13	.606					.559	4.15	1.73
M. 23	.573					.607	4.56	1.60
M. 6	.552					.507	3.47	1.61
M. 18	.455					.396	2.97	1.63
M. 11	.424					.347	3.19	1.75
M. 26		.875				.774	2.07	1.72
M. 19		.820				.695	1.81	1.58
M. 5		.741				.653	2.77	1.98
M. 12		.704				.544	2.35	1.81
M. 28			.765			.652	3.36	1.75
M. 21			.756			.659	2.45	1.70
M. 7			.647			.607	3.47	1.61
M. 27			.624			.552	3.37	1.68
M. 20			.465			.527	2.55	1.64
M. 8				.785		.710	5.23	1.56
M. 22				.775		.679	5.01	1.73
M. 15				.756		.629	5.82	1.37
M. 17					.637	.610	4.82	1.64
M. 24					.586	.586	4.62	1.74
M. 10					.545	.595	4.74	1.73
M. 3					.418	.427	4.73	1.65

sonucunda ulaşılan KMO değerinin 0.883 ($p \leq .001$) düzeyinde ve anlamlı olması denek sayısının yeterli olduğunu ve değişkenler arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Maddelerin kaç faktörde toplanacağını görmek için Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. İlk analiz sonuçları 1 (-2.552E-02), 14 (-3.801E-02) ve 25 (-4.639E-02) inci maddelerin faktör yük değerlerinin birden fazla faktörde 0.40 üzerinde olduğunu göstermiştir. Bir maddeye ait faktör yüklerinin birden fazla boyutta 0.40'ın üzerinde olması bu maddenin tek bir faktöre ait olmayacağını gösterir ve dolayısıyla ölçekten çıkarılır (Büyüköztürk, 2002). Bu üç madde çıkarılarak yapılan ikinci analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Açıklanan Varyans:

Toplam : %58.06

Faktör 1 : %15.58

Faktör 2 : %12.16

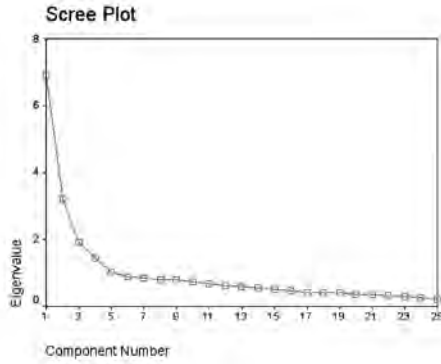
Faktör 3 : %11.23

Faktör 4 : %10.37

Faktör 5 : %8.7

Tablo 4'te görüldüğü gibi AMÖ'ye ait 25 madde döndürmeden sonraki toplam varyansın %58.06'sını açıklayan, özdeğeri (eigenvalue) 1

den büyük beş faktör altında toplanmıştır. Birinci faktörde varyansın %15.58'ini açıklayan dokuz madde toplanmış, bu maddeler içsel motivasyon ile ilgili olduğu için 1. Faktör "içsel motivasyon" olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör varyansın %12.16'sını açıklamış ve dört maddeden oluşmuştur. Bu faktörde orijinal ölçekteki "motivasyon-suzluk" alt ölçeğine ait aynı maddeler toplandığı için aynı isim verilmiştir. Üçüncü faktör varyansın %11.23'ünü açıklayan beş maddeden oluşmuştur. Bu faktörde yer alan maddeler incelendiğinde üç tanesinin orijinal ölçekteki "dışsal motivasyon-kendini ispat" ve iki tanesinin "içsel motivasyon-başarma" alttestlerine ait oldukları görülmüş ve "kendini ispat ve başarma" adı verilmiştir. Dördüncü faktör varyansın %10.37'sini açıklayan üç maddeden oluşmuştur. Bu ifadeler orijinal ölçekte yer alan "dışsal motivasyon-düzen" boyutundaki aynı maddeler olduğu için aynı isim verilmiştir. Beşinci faktörde varyansın %8.7'sini açıklayan dört madde toplanmış ve bu maddelerde orijinal ölçekteki "dışsal motivasyon-tanınma" ile aynı maddelerden oluştuğu için bu boyuta da aynı isim verilmiştir. Daha sonra Şekil 1'de verilen madde serpilme diyagramı değerlendirilmiştir.

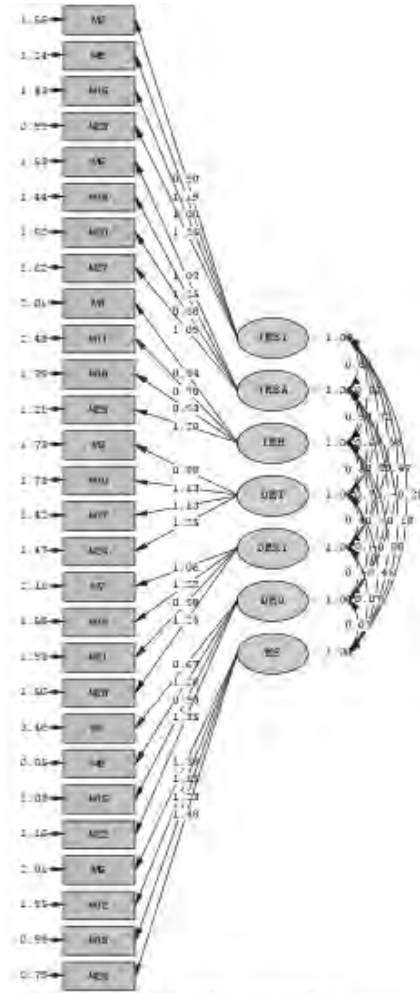


Şekil 1.

AMÖ Maddelerinin Özdeğerlerine (Eigenvalue) Göre Serpilme Diyagramı (Scree Plot)

Toplam varyansın yüksek olması (%58.06) ölçeğin tamamının tek bir boyut olarak da değerlendirilebileceğini göstermiştir. Bu durum şekil 1'de verilen madde serpilme diyagramından da anlaşılacaktır. Özdeğerlere göre çizilen serpilme diyagramında yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir, bu düşüş ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğinin göstergesidir (Büyüköztürk, 2002). Ayrıca, birinci faktörün üç madde çıkarılmadan önce (component matrix: 0.39-.75) ve sonra (component matrix: 0.35-.77) faktör yükünün yüksek olması da bu bulguyu desteklemektedir. Ancak toplam puan hesaplanırken, motivasyonsuzluk boyutuna ilişkin ters maddeler puanlama dışında tutularak, motivasyonsuzluk boyutunun ayrı değerlendirilmesine dikkat edilmelidir. Açıklayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizine geçilmiş ve elde edilen diyagram şekil 2'de verilmiştir.

AMÖ'nin yedi boyutunun bu çalışma grubundan ulaşılan verilere uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda şekil 2'de görülen model oluşturulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna (Goodness of Fit Index) ilişkin analizlerde en sık kullanılan istatistik işlemler Ki-kare (χ^2), χ^2/sd , RMSEA, RMR, GFI ve AGFI'dir. Analiz sonuçlarında χ^2/sd oranının 5'ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin 0.90 dan yüksek olması, RMR ve RMSEA değerlerinin ise 0.05 dan düşük çıkması, model-veri uyumunu gösteren ideal bul-



Şekil 2.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

gulardır (Jöreskog ve Sörbom, 1993, 1996; Marsh ve Hocevar, 1988). Ancak GFI'nin 0.85'ten, AGFI'nin 0.80'den büyük, RMR ve RMSEA değerlerinin 0.10'dan düşük değerlerde çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlardır (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). AMÖ'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyumuna ilişkin istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Uyum İyiliği Testi Sonuçları

χ^2	Sd	χ^2/sd	P Değeri	CFI	NFI	AGFI	IFI	SRMR	RMSEA	%90 C.I. RMSEA
1017.74	329	3.094	0.0	.94	.91	.81	.94	.065	.073	.068-.079

Tablo 6.

AMÖ ve Alttestler Arasındaki Korelasyonlar, KR 20 Alfa, Ortalama (X) ve Standart Sapma (SS) Değerleri

Alttestler	İMBİ	İMBA	İMİH	DMT	DMKİ	DMD	MS	Alfa	X	S.S.
İMBİ								.79	18.67	4.93
İMBA	.647**							.74	13.55	4.96
İMİH	.613**	.658**						.67	13.49	4.75
DMT	.543**	.464**	.394**					.79	18.91	5.16
DMKİ	.401**	.601**	.525**	.326**				.75	12.87	5.26
DMD	.326**	.300**	.271**	.500**	.383**			.73	20.40	4.91
MS	-.232**	-.129*	-.002	-.380**	.086	.036		.83	9.01	5.77
AMÖ-Tümtest	.731**	.791**	.772**	.630**	.755**	.634**	.119*	.87	106.88	22.21

** $p \leq .01$ * $p \leq .05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, AMÖ'nin kuramsal yapısına ilişkin kurulan ve Şekil 2'de verilen modelin veriye uygunluğunu sınamak amacıyla yapılan uyum indeksi sonuçlarına göre, model ve veri arasındaki uyum yüksektir. Şekil 2'de ve Tablo 5'te görüldüğü gibi, Ki-kare değeri anlamlıdır; ancak bu durum denek sayısının fazlalığından kaynaklanabilir. Çünkü, iyi bir uyum indeksi olmayan Ki-kare değeri denek sayısı ile yakından ilişkilidir, denek sayısı arttıkça uyum artar (Bentler, 1990). Ki-kare değerinin serbestlik derecesine olan bağımlılığını düzeltmek amacıyla bu değer serbestlik derecesine bölündüğünde, elde edilen sonucun 5'ten küçük (3.094) olması model-veri uyumuna işaret etmektedir. Ayrıca, örneklemde bağımsız olarak SRMR değerinin olasılığını veren uyum indeksi IFI değerinin 1'e yakın 0.94 olması model-veri uyumunu gösterir. Yine model-veri uyumu göstergelerinden olan CFI, NFI, AGFI değerlerinin 0.81 ile 0.94 arasında olması da model ve veri uyumunun göstergesidir. Modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren SRMR değerinin 0.08'den küçük 0.065 olması da modelle veri uyumunun güçlü bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Hu ve Bentler, 1999). Bunun yanı sıra RMSEA değerinin 0.06'dan büyük (.073) olmasına rağmen RMSEA değerinin % 90 olasılıklı güven aralığının 0.06 değerini kapsıyor olması (.068-.079), model-veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Model-veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında, kurulan modelin veriyle tutarlı düzeyde uyum gösterdiği, bu nedenle ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu, Türkçe ölçeği oluşturan maddelerin yedi alttest ile akademik motivasyonun alt boyutlarını değerlendirdiği söylenebilir.

Güvenirlilik

Türkçeleştirilmiş form olan AMÖ'nün güvenirliliği, homojenlik ve içtutarlılık sınanarak saptanmıştır. Ölçek maddelerinin içtutarlılığı ve benzerliğini gösteren Cronbach alfa değerleri Kuder Richardson 20 (KR 20) formülünün genelleştirilmiş formu (Cronbach alfa) ile belirlenmiştir. Tablo 6'da AMÖ'nin alttestlerinin Cronbach alfa, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi alttestlere ait Cronbach alfa değerleri 0.67 ile 0.87 arasında değişmektedir. Orijinal ölçeğin uygulamasından elde edilen değer ise 0.87 olarak belirlenmişti. Bu durum her iki formun benzer olduğunu işaret etmektedir. Tümtestte ait Cronbach alfa değeri (0.87), ölçeğin genel içtutarlılık ve benzeşiklik düzeyinin doyurucu olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Tablo 6'da alttestler arasındaki korelasyonlar verilmiştir. Görüldüğü gibi MS boyutu hariç AMÖ ve bütün alttestler arasında 0.791 ($p \leq .01$) ile 0.271 ($p \leq .01$) arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Motivasyonsuzluğu değerlendiren MS alttesti hemen bütün alttestlerle -0.002 ile -0.380 ($p \leq .01$) negatif ve düşük düzeyde ilişki göstermiştir.

Maddelerin içtutarlılığı ve geçerliği hakkında ayrıntılı bilgi madde-toplam puan (madde bırakma) korelasyonlarından çıkarılmıştır. Tablo 7'de görüldüğü gibi madde-alttest korelasyonları 0.30 ile 0.73, madde-toplam puan korelasyonları ise 0.22 ile 0.64 arasındadır. MS boyutuna ait maddeler motivasyonsuzluğu ölçtüğü için doğal olarak tümtest ile sıfır ve negatif 0.00 ile -0.04 arasında korelasyon göstermişlerdir. Diğer alttestlere ait korelasyonların tamamı pozitif yöndedir.

Tablo 7.

AMÖ'nin Madde-Alttest ve Madde-Toplam Puan Korelasyonları (N=390)

Maddeler	Alttestler	Tümtest
	İMBİ	AMÖ
2	.58	.42
9	.62	.52
16	.56	.53
23	.63	.62
	İMBA	
6	.56	.49
13	.55	.60
20	.47	.47
27	.54	.59
	İMH	
4	.46	.43
11	.38	.43
18	.46	.52
25	.51	.59
	DMT	
3	.50	.38
10	.56	.42
17	.59	.45
24	.59	.52
	DMKİ	
7	.51	.45
14	.49	.64
21	.53	.42
28	.63	.53
	DMD	
1	.30	.22
8	.61	.55
15	.53	.48
22	.65	.46
	MS	
5	.65	.00
12	.61	-.006
19	.66	-.04
26	.73	-.03

Başka bir güvenilirlik göstergesi olarak alttestlere ait Ölçmenin Standart Hatası hesaplanmıştır. Özellikle, bireysel puanların değerlendirilmesinde kullanılan ölçmenin standart hatası tekniği ile elde edilen değerler Tablo 8'de verilmiştir. Tablo 8'de görüldüğü gibi Türkçeleştirilmiş formun standart hatası 0.40 ile 2.93 arasında değişmektedir. AMÖ alttestlerinden elde edilen değerler yaklaşık olarak yarım ve 3 puan arasında farklılık gösterebilir.

Tablo 8.

Alttestlere Ait Standart Hata Değerleri

Alttestler	Sh
İMBİ	2.93
İMBA	2.24
İMH	1.65
DMT	1.04
DMKİ	1.34
DMD	0.40
MS	0.47

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğrencilerin akademik motivasyon düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen bir ölçeğin Türkçeye adaptasyonuna yönelik bulgular değerlendirilmiştir. Motivasyon sorunları, okullarda öğretmenler tarafından yaygın olarak dile getirilen, akademik başarıyı olumsuz etkileyen önemli bir problem olarak gözlenmektedir. Motivasyon sorunlarıyla mücadele edebilmek için önce onu değerlendirmek ve seviyesini belirlemek gerekir. Bu amaçla geçerlik ve güvenilirliği tatminkar ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Ancak literatür taramalarında akademik motivasyonu değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek geçerlik ve güvenilirliği tatminkar Türkçe ölçeklere ait çalışmaların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın amacı Özerklik Teorisi (Deci ve Ryan, 1985, 2000) kapsamında İngilizce olarak geliştirilmiş olan AMS'i Türkçeye uyarlamaktır. Ölçeğin motivasyonla ilgili eğitim araştırmalarında kullanılabileceği ve eğitim çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada; ölçeğin Türkçe formunun dil eşdeğerlik çalışması yapılmış, ikinci aşamada; geçerliği araştırılmış, üçüncü ve son aşamada ise güvenilirliği sınanmıştır.

Dil eşdeğerliği çalışmasında önce motivasyon ve çevresel destek ölçeklerinin orijinal İngilizce formları olan AMS ve CMS İngilizce bölümü son sınıf öğrencilerine uygulanmış, sonuçta 0.87 ve 0.69 düzeyinde Cronbach alfa değeri elde edilmiştir. Bu sonuçlar her iki ölçeğin İngilizce formlarının Türk öğrenciler tarafından anlaşılabilir olduğunu göstermiştir. Türkçe form Akademik Motivasyon Ölçeği olarak adlandırılmıştır. Geriçeviri işlemi yapılmış ve farklılık görülen ifadelerde üzerinde tekrar çalışılmıştır. Çeviride sözcüklerin sadece sözlük anlamı olarak değil aynı zamanda kültürel olarak da değerlendirilmelerine dikkate edilmiştir (Hambleton ve ark., 2005). Türkçe formların aynı gruba iki hafta arayla tekrar uygulanmasıyla elde edilen puanlar ile İngilizce uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki yüksek korelasyonlar ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasında paralellik olduğuna işaret etmiştir.

AMÖ uygulaması ile alttestlerden elde edilen puan, motivasyonun o boyutunun yüksek olduğunun göstergesidir. Ölçme sonuçlarının doğruluğu kapsam geçerliği, kavramsal (uyum) geçerliği ve yapı geçerliği yöntemleriyle sınanmıştır. Sınav kaygısı öğrenciler arasında sıklıkla gözlemlendiğinden, geçerlik sınaması için, sınav kaygısıyla ilgili çalışmalarda yaygın olarak kullanılan ve tatminkar psikometrik

değerlere sahip olan STE kullanılmıştır. STE ile birlikte, motivasyon sosyal çevreyle ilişkili olduğu için çevresel desteği değerlendirmek amacıyla ÇDÖ de kullanılmıştır. Kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış, kavramsal (uyum) geçerliği için ölçekten elde edilen puanlar ile aynı gruba uygulanan STE ve ÇDÖ den elde edilen puanların korelasyonlarına bakılmıştır. STE ile sınırlı düzeyde ÇDÖ ile ileri düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. STE, dışsal motivasyonun kendini ispat boyutuyla 0.19 ile 0.21 arasında olumlu ve düşük korelasyonlar, motivasyonsuzluk boyutuyla 0.29 ile 0.39 arasında olumlu ve biraz daha yüksek korelasyonlar belirlenmiştir. Sınav kaygısı arttıkça, bireyin kendini ispat yönündeki dışsal motivasyonu artmaktadır. Ancak bunun yanında motivasyonsuzluk düzeyi de sınav kaygısıyla birlikte artış göstermektedir. Yüksek motivasyonsuzluk ile yüksek sınav kaygısı paralellik göstermektedir.

ÇDÖ, motivasyonun bütün alttestleri ile 0.11 ile 0.23 arasında değişen, MS boyutu hariç, istatistiksel olarak olumlu ve anlamlı ilişki göstermiştir. Yani beklentilere uygun olarak, bireyin sosyal çevresinden aldığı destek arttıkça motivasyonu artmaktadır. Bu durum ÇDÖ ile MS arasındaki olumsuz (negatif) korelasyon bulgusuyla da desteklenmektedir. Birey sosyal çevreden destek gördükçe motivasyonsuzluk düzeyi azalmaktadır. Diğer bir deyişle beklentilere uygun olarak, çevresel destek arttıkça, düşük motivasyonu azaltmaktadır.

AMÖ'nin ayırt ediciliğini test etmek amacıyla yapılan t-test analizleri sonucunda; bulunduğu bölümden memnun olanlar ile olmayanları ve bölümünü kendi isteği ile tercih edenler ile etmeyenleri ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Üç içsel motivasyon (İMBİ; İMBA; İMH) ile bir dışsal motivasyon (DMT) puan ortalamalarının bölümünden memnun olanlar ve kendi tercihiyle gelenlerde daha yüksek motivasyonsuzluğun (MS) ise daha düşük olduğu bulunmuştur. Beklentiler doğrultusunda okuduğu bölümden memnun olanlar ile okuduğu bölüme kendi tercihleri ile gelenlerin motivasyonları diğerlerinden daha yüksektir. Diğer bir deyişle üniversitede bulunduğu bölümü beğenmeyip, başkalarının etkisiyle seçim yaparak gelenlerin motivasyonları daha düşüktür. Bu durum MS alttestine ait bulgular ile de desteklenmektedir. Bulunduğu bölümden memnun olanlar ile isteyerek gelenlerin motivasyonsuzlukları düşüktür. Sonuç olarak, AMÖ uygulamasından elde edilen puanları bazı faktörler etkilemektedir. Ölçeğin lise versiyonu ile 2005 (Karagüven) yılında 194 lise öğrencisiyle yapılan bir ön çalışmada puan ortalamalarının

cinsiyet farklılığından etkilendiği belirlenmiştir. Hemen her alttestte erkeklerin motivasyonları kız öğrencilerden daha yüksek ($t=-2.50, p\leq.01$) çıkmıştır. Ancak bu çalışmada cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Bu durum daha sonra yapılacak olan benzer çalışmalarda tekrar incelenebilir.

Giriş bölümünde belirtildiği gibi Ellis ve Worthington (1994) ile Scheuermann (2000) tarafından yapılan başarılı öğrenci tanımları içinde "içsel motive olabilen öğrenci" ifadesi yer almaktadır. Bu durumda başarılı öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması beklenir. Başarı düzeyi "öğrencilerin kendilerini ne derece başarılı gördükleri" şeklindeki bir soruyla değerlendirilmiştir. Beklentiler doğrultusunda, kendilerini başarılı gören öğrencilerin motivasyonlarının diğerlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hatta kendini başarılı gören öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyi düşük, başarısız görenlerin motivasyonsuzluğu daha yüksektir. Akademik motivasyon ile akademik başarının etkileşim içinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin ayırt ediciliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Yapı geçerliğini sınamak için yapılan faktör analizi sonucunda beş faktör ortaya çıkmış ancak üç madde ölçek dışı kalmıştır. Çıkarılan bu maddelerin bir tanesi içsel motivasyona, iki tanesi dışsal motivasyona ait maddelerdir, daha çok dışsal motivasyonla ilişkili maddeler çıkarılmıştır. Bu sonuç özellikle dışsal motivasyona ait maddelerin tekrar değerlendirilmesi gerektiğini ifade edebilir. Aynı zamanda bütün maddelerin aynı değişkeni ölçtüğü ve maddelere verilen cevapların, motivasyonsuzluk boyutu dışında, genel bir ölçek puanı olarak toplanabileceği görülmüştür. İlaveten üç boyutta (DMT, DMKİ, MS) orijinal ölçekle tamamen aynı maddelerin toplanması dikkate değer bir durumdur ve orijinal İngilizce AMS ile Türkçe AMÖ'nün benzerliğini ifade etmektedir.

Türkçe forma ait maddelerin orijinal ölçekteki yedi boyuta ne derece uyacağını belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde AMÖ'nün AMS gibi yedi faktörlü bir yapıda kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. AMS ile AMÖ'nün faktör yapıları uyum göstermiş, ölçeğin 28 madde ve yedi alttestten oluşan yapı geçerliği kanıtlanmıştır. Bu sonuç AMS'in faktör yapısını inceleyen benzer çalışmalardan olan Fairchild ve arkadaşlarının (2005) yaptığı çalışmanın sonuçları ile paralellik içindedir. Aynı çalışmada AMS'in faktör yapısı; yedi faktör (Vallerand ve ark., 1992), beş faktör (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000) ve üç faktör (motivas-

yonsuzluk, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon) gibi farklı alternatif modellerle değerlendirilmiş ve 28 maddelik ölçeğin en iyi yedi faktörlü yapıya uyduğu belirlenmiştir.

AMÖ'nün güvenilirliğini sınamak amacıyla yapılan iç-tutarlık sınaması sonucunda 0.67 ile 0.87 arasında Cronbach alfa değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin orijinal formu ile ilgili olarak verilen Cronbach alfa değerleri 0.83 ile 0.86'dır (Vallerand ve ark., 1993). Ulaşılan Cronbach alfa değerleri arasında benzerlik bulunmaktadır. Orijinal ölçek 1992 ve 1993 yıllarında geliştirilmiş olmasına rağmen zaman zaman geçerlik ve güvenilirlik sınamasına tabi tutulmuştur. Cokley tarafından 2000, Cokley, Bernard, Cunningham ve Motoike tarafından ise 2001 yılında yapılan çalışmalarda Cronbach alfa değeri 0.70 olarak belirlenmiştir. 1406 Amerikalı üniversite öğrencisi ile yapılan başka bir çalışmada ise alttestlere ait 0.77 ile 0.90 arasında değerlere ulaşılmıştır (Fairchild, Horst, Finney ve Barron, 2005). Aynı çalışmada en yüksek güvenilirlik katsayısı 0.90 ile İMBA alttestine yani içsel motivasyonun b aşarma boyutuna aittir. Bu çalışmada ise en yüksek güvenilirlik katsayıları tümtest ve MS boyutlarından (0.87 ile 0.83) elde edilmiştir. En düşük güvenilirlik katsayısı ise 0.67 ile İMH alttestine aittir. Cronbach alfa değerleri ölçeğin içtutarlık düzeyinin doyurucu olduğunu göstermiştir.

Maddelerin içtutarlılığını sınamak için madde-toplam puan (madde bırakma) korelasyonlarına da bakılmıştır. Korelasyonlar hem madde-alttest toplam puanları, hem de madde-tümtest toplam puanı arasında yapılmıştır. Bulgular iç tutarlığı doğrular niteliktedir. Burada ilginç olan nokta motivasyonsuzluk yani MS alttestine ait ifadelerin MS toplam puanı ile yüksek korelasyonlar gösterdiği halde tümtestte ait toplam puanlar ile sıfıra yakın ve negatif (ters yönlü) ilişki göstermeleridir. Bu durum ölçekte yer alan tüm maddelerin motivasyonu değerlendirdiğini gösterirken, MS boyutuna ait dört maddenin motivasyonsuzluğu değerlendirdiğini işaret etmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta; ölçekten elde edilen tümtest puanı, tek ve genel bir motivasyon değeri olarak kullanılmak istendiğinde MS boyutuna ait maddelerin tümtest puanı dışında tutulması gerektiğidir.

Güvenirlilik sınaması için değişik örneklem gruplarında Ölçmenin Standart Hatası hesaplanmış ve AMÖ'den elde edilen değerlerin yaklaşık yarım ile üç puan arasında farklılık gösterebileceği belirlenmiştir. Cronbach alfa katsayıları ve madde bırakma korelasyonları, Türkçeleştirilmiş AMÖ'nün yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Özetle; ölçeğin Türkçe ve İngilizce uygulamalarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar, ölçeğin diğer ölçeklerle gösterdiği korelasyonlar, ayırt ediciliği, faktör yapısı, içtutarlık ve madde bırakma katsayıları incelenmiştir. Sonuç olarak; AMÖ'nin Türk toplumu için geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiş, yeterli psikometrik değerlere ulaşılarak ölçek Türkçeye adapte edilmeye çalışılmıştır. Ölçek, Türkçe çalışmalarda akademik motivasyonu değerlendirmek amacıyla kullanılabilir.

Çalışmanın güçlü ve zayıf olduğu noktaları değerlendirmek gerekirse, AMÖ ile birlikte kullanılan ölçeklerin ve yöntemlerin standart olması, ayrıca çalışma grubunun büyüklüğü, çalışmanın güçlü olduğu önemli noktalar. Zayıf olduğu noktalar diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin; sınav kaygısını değerlendirirken hayali (sübjektif) bir durum değerlendirilmeye çalışılmış, uygulama sınav anında değil, sınavlardan daha önce yapıp, öğrencilerin kendilerini sınavdaymış gibi düşünerek cevaplandırmaları istenmiştir. Oysa motivasyon ve sosyal çevrenin desteğini değerlendiren ölçekler, öğrencinin o andaki durumunu değerlendirmeye yöneliktir. Çalışmanın sınırlı olduğu noktalardan bir diğeri, çalışma grubunun aynı üniversitenin öğrencileri ile sınırlı olmasıdır. Daha geniş bir evrenden oluşturulacak örneklem gruplarından elde edilen veriler ile ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği tekrar sınanabilir. Bu nedenle, ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğini artırmak ve ulaşılan değerleri güncellemek için benzer çalışmaların yapılması önerilmiştir.

The Adaptation of Academic Motivation Scale to Turkish

M. Hülya Ünal KARAGÜVEN^a

Marmara University

Abstract

The current study evaluated the psychometric evidence of Turkish form of the Academic Motivation Scale. The scale was based on the tenets of self-determination theory. It was designed to assess an individual's academic motivation if intrinsically or extrinsically driven with 28 questions. University form of the scale was translated into Turkish through appropriate methodological procedures. 390 university students completed the forms. Outcome variables also included the measures of test anxiety and communal mastery. Hypotheses testing and exploratory factor analyses methods were used. Confirmatory factor analyses confirmed the seven-factor structure. Cronbach's alpha and item-total correlation coefficients were also calculated. The Turkish version of the scale has satisfactory levels of validity and reliability. Reanalyzing the measurement properties of the scale is recommended.

Key Words

Academic Motivation Scale, Adaptation, Reliability, Validity.

Motivational problems are very widely seen in education. One of the greatest frustrations mentioned by many teachers is that their students are often not motivated to learn. Every educator needs to be concerned about the concept of motivation. As the cognitive domains are the most important objectives of education (Ertürk, 1979), every teacher wants to achieve cognitive objectives in the classroom. A child that is academically motivated wants to learn, likes learning-related activities and im-

proves academically (Cunningham, 2003; Keçeli-Kaysılı, 2008). In order to study issues of academic motivation there has been increasing need for a standardized, validated and reliable measure of academic motivation. This study presents findings from the adaptation of The Academic Motivation Scale (AMS) (Vallerand et al., 1992, 1993) from English to Turkish.

Different kinds of motivation are defined in the literature [see: Türk Dil Kurumu [TDK], 2011]. Pintrich and Schunk (2002, p. 5) defined motivation as "the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained". Woolfolk (2004, p. 350) defined "an internal state that arouses, directs, and maintains behavior". Thorkildsen, Nicholls, Bates, Brankis, and DeBolt (2002, p. xi) defined "an internal force that activates, guides, and maintains behavior over time" and asserted that motivation comprises of some multidimensional systems that guide individuals' willingness to approach or to avoid particular tasks. From these varied of definitions, motivation has been conceptualized with regard to inner forces, enduring traits, behavioral

^a M. Hülya ÜNAL KARAGÜVEN, Ph.D., is currently an assistant professor at the Department of Educational Sciences, Technical Education Faculty. Her research interests include stress and coping, anxiety, test anxiety, anger and academic motivation. Correspondence: Assist. Prof. M. Hülya Ünal Karagüven, Marmara University, Technical Education Faculty, Department of Educational Sciences, Göztepe, Istanbul/Turkey. E-mail: mhulya@mar-mara.edu.tr Phone: +90 216 336 5770/654 Fax: +90 216 337 8987.

responses to stimuli and sets of beliefs and affects (Evans, 2000). Practically, motivation is also known as academic engagement and is identified as the most influential of all the factors that affect student performance (Francis et al., 2004). Moreover, it is suggested that motivation is the only factor that directly impacts academic achievement; all other factors affect achievement through their effect on motivation. Academic achievement related motivation involves a rather complicated set of issues (Stipek, 2002, p. 12) described as “The cognitive, emotional, and behavioral indicators of students’ investment in and attachment to education” (Tucker, Zayco, & Herman, 2002, p. 477). Many factors influence the development and use of motivation strategies of students (Ellis & Worthington, 1994; Matuga, 2009; McCaslin & Hickey, 2001; Pintrich & De Groot, 1990; Renchler, 1992; Scheuermann, 2000; Winne, 2001; Zimmerman, 1990, 1994, 2001). One such factor is the student’s perception of themselves as being intrinsically or extrinsically motivated to engage in learning activities within educational environments (Barron & Harackiewicz, 2001; Elliot & Thrash, 2001). Another factor is the student’s perceived self-efficacy, which is defined as people’s beliefs about their capabilities. Self-efficacy determines how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes (Bandura, 1994, 1997). Aksan and Koçyiğit (2011) studied a group of Turkish students found that self-efficacy levels of students were very low. From this result, it can be implied that the students also have problems of academic motivation. In another study, Turkish teachers and school counselors reported that low academic performance, motivational problems and test anxiety are very common in today’s classrooms (Uzbaş, 2009). Such findings demonstrate a need to examine students’ motivational problems. Valid and reliable Turkish instruments are needed to determine students’ academic motivation levels. The Turkish form of the AMS may be used to study on the academic motivation problems of Turkish students.

The AMS is a self-report scale developed on the tenets of self-determination theory (Deci & Ryan, 1985). In this theory, humans are assumed to be active, growth-oriented organisms that have an innate desire for stimulation and learning from birth, which is either supported or discouraged within their social environment (Deci & Ryan, 1985, 2000). There is a dialectical relationship between people, as innately active organisms, and the social

environment. Within social environments, people attempt to satisfy three innate or fundamental psychological needs; competence, autonomy and relatedness (Ryan & Deci, 2000). At the end of the interaction between these needs and the environment, three specific types of motivation are differentiated. Firstly, intrinsic motivation- the drive to pursue an activity simply for the pleasure or satisfaction derived from it, secondly, extrinsic motivation- pursuing an activity out of a sense of obligation, or as a means to an end and thirdly, amotivation- the absence of intent or drive to pursue an activity due to one’s failure to establish contingencies between the activity and their behavior (Deci & Ryan, 1985, 2000). Additionally, Deci and Ryan (1985) distinguished four types of extrinsic motivation: external regulation, introjected regulation, identified regulation and integrated regulation. These four types of extrinsic motivation show differences in the degree of self-determination that the individual associates with the behavior. More internalized or more integrated behaviors produce a greater sense of self-determination. Later, based on one of the propositions that intrinsic motivation may be driven by specific, differentiated factors (Deci, 1975), three types of intrinsic motivation were added to this original theory by Vallerand et al. (1992). Firstly, to know; the desire to perform an activity for the enjoyment one receives while learning new things. Secondly, to accomplish; the desire to perform an activity for the satisfaction one receives from accomplishing or creating new things. Thirdly, to experience stimulation; the desire to perform an activity for the experience one receives while experiencing sensory stimulation which may reflect either intellectual or physical sensations (Vallerand et al., 1992). Researchers have suggested that more intrinsically motivated individuals have better psychological well-being and derive more satisfaction from a number of life’s activities. Moreover, they employ deeper-level processing strategies and perform better academically (Grolnick & Ryan, 1989; Miserandino, 1996; Ryan & Deci, 2000). These kinds of results emphasize the importance of research on the consequences of intrinsically and extrinsically motivated behavior. Hence, to measure academic motivation, there has been a requirement for functional measurement tools to distinguish intrinsic and extrinsic motivation. However, there have been very limited well-known, structured and standardized instruments available either originally developed in Turkish or adapted to Turkish from a different language. Test adaptation from one culture to another is preferable to developing a new

test, as adaptation of an existing tool saves time, facilitates comparative studies of cultural groups, and facilitates standardized assessment (Hambleton, Merenda, & Spielberger, 2005). One of the education-related motivation instruments adapted to Turkish is The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991). The MSLQ was adapted to Turkish by Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak, and Demirel (2008). The MSLQ is an 81 item self-report questionnaire designed to assess university students' motivational orientations and their use of different learning strategies. The motivation section includes 31 items and 6 subscales; the learning strategy section includes 50 items and 9 subscales. These subscales can be used single or in combination depending on the researchers' purpose.

In addition to motivation, test anxiety has also been adduced as a factor in poor educational performance. Many students feel anxious or nervous when taking tests at school. Test anxiety involves a combination of physiological over-arousal, nervousness, worry and apprehension about test performance, and often interferes with normal learning and lowers test performance (Spielberger, 1979). Test anxiety varies individually in duration and intensity. The level of test anxiety can be assessed by instruments. One of the very widely used inventories is The Test Anxiety Inventory (TAI; Spielberger, 1980). It has a particular application to the assessment and treatment of test anxiety in student populations. In this study, the Turkish form of TAI is used for the assessment of test anxiety.

As mentioned previously, according to self-determination theory, social environment has an important role in motivation; "social contexts either stifle or promote intrinsic motivation" (Deci & Ryan; 2000, p. 262). Motivation may be mediated by individual differences in social competence. As a form of social competence, communal mastery is defined as the belief that one is capable of successful goal attainment by virtue of being closely interconnected with others (Hobfoll, Jackson, Hobfoll, Pierce, & Young, 2002; Hobfoll, Schroder, Wells, & Malek, 2002). Hobfoll and colleagues developed a scale to assess communal mastery; this study uses the Turkish form of this scale, together with the Turkish forms of the TAI and AMS.

Purpose

The purpose of this study is to adapt AMS (Vallerand et al., 1992, 1993) into Turkish by examining the findings of trilateral equivalence, reliability and validity analyses.

Method

Participants and Procedure

This study included 390 university students. Study group consisted of two separate groups; 88 undergraduates for the transliterational equivalence study and 302 undergraduates for the reliability and validity study. All group consisted of seniors. For the transliterational equivalence study participants were administered two different test batteries. Tests were approximately two weeks apart, with the English form first and the Turkish form second, and conducted in group settings on two occasions. Participation was arranged voluntarily, with informed consent in the classroom environment. Students were recruited without regard to gender. Instructions were read aloud by trained proctors before students began responding. Sufficient time was provided for all students to complete each instrument. Average age was 23 (range 20-30 years) and 73% of the participants were male and 27% were female.

Measures

A nine-item questionnaire was used to collect demographic data. In addition to Turkish forms of the scales, the original English forms of AMS and communal mastery scale (CMS) were used. Additionally, Turkish forms of TAI were also used together with these scales. Totally, Turkish test sets consisted of three scales and one questionnaire.

Academic Motivation Scale (AMS): The AMS (Vallerand et al., 1992, 1993) consists of 28 items and seven subscales. The scale has a French version as well (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989). Based on self-determination theory, the scale is divided into seven subscales, reflecting one subscale of amotivation, three subscales of intrinsic motivation and three subscales of extrinsic motivation. Seven subscales named in Turkish: Intrinsic Motivation to Know (IMTK): İçsel Motivasyon Bilme (İMBİ); Intrinsic Motivation to Accomplish (IMTA): İçsel Motivasyon Başarma (İMBA); Intrinsic Motivation to Experience Stimulation (IMES): İçsel Motivasyon Hareket (İMH); Extrinsic Motivation External Regulation (EMER): Dışsal Motivasyon Düzen (DMD); Extrinsic Motivation Introjected Regulation (EMIN): Dışsal Motivasyon Kendini İspat (DMKİ); Extrinsic Motivation Identified Regulation (EMID): Dışsal Motivasyon Tanınma (DMT) and Amotivation (AMOT): Motivasyonsuzluk (MS). The items are rated on a seven-point scale, ranging from 1 (does not correspond at

all) to 7 (corresponds exactly). Each subscale consists of four items; thus, subscale scores can range from four to twenty-eight. A high score on a subscale indicates high endorsement of that particular aspect of academic motivation.

Test Anxiety Inventory (TAI); Turkish form of TAI (Spielberger, 1979) was developed by Öner (1990). The Turkish name of TAI is Sınav Tutumu Envanteri (STE). The scale consists of 20 items or statements. Respondents indicate how frequently they experience specific anxiety symptoms in an examination situation on a four-point scale ranging from 1 (not at all) to 4 (very much so). The STE provides three scores; a total score, a worry subscore and an emotionality subscore. Eight of the items measure the worry component and twelve measure the emotionality component. The total score consist of both subscales. In this study Cronbach's alpha was 0.93 for total scores, 0.85 for worry and 0.89 for emotionality subscores.

Communal Mastery Scale (CMS): Communal mastery assessed via the CMS (Hobfoll, Schröder et al., 2002) which was developed from two commonly employed measures of mastery (Pearlin, Lieberman, Menaghan, & Mullan, 1981) and self-efficacy (Schwarzer, 1993). CMS was adapted to Turkish and used in related studies (Karagüven, 2005). The scale consists of 10 items. Responses were based on a four-point scale from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). Students were asked to indicate the degree to which they agreed with the statements, for example, "With the help of those close to me I have more control over my life" or "I can meet my goals by helping others meet theirs". Cronbach's alpha was 0.69 in this study.

Results

For the transliteral equivalence, original forms were administered to 88 seniors from the English Language department of Marmara University at the beginning of the study. Alpha was 0.87 for this group. Secondly, items were translated into Turkish by a team of English linguistic experts. After translation, back-translation was conducted by a native English speaker. Expert opinion was also obtained for the Turkish items. The Turkish form of the AMS is referred to as AMÖ. Turkish forms were administered to the same group within two weeks and the correlation values for total scores and subscores ranged from 0.47 ($p \leq .01$) to 0.77 ($p \leq .01$) for total score and subscores. Additionally, correlations were ranging from 0.29 ($p \leq .05$) to 0.68

($p \leq .01$) between English and Turkish items. From these results, it can be said that the Turkish and English forms of the scale were related and similar to each other.

Validity

For criterion-related validity, to examine the construct validity of the AMÖ, the related construct of STE (Öner 1990; Spielberger, 1979) and ÇDÖ (Hobfoll, Schröder et al., 2002) were administered to 88 participants along with the AMÖ. The correlations were statistically significant, especially between AMÖ and ÇDÖ, and ranged from 0.11 ($p \leq .05$) to 0.23 ($p \leq .01$) for subscales. Only three subscales of AMÖ (DMKI, DMD and MS) were significantly correlated with two subscales (worry and emotionality) and total scores of STE. The correlation values ranged from 0.29 ($p \leq .05$) to 0.39 ($p \leq .01$) for MS and from 0.12 ($p \leq .05$) to 0.21 ($p \leq .01$) for DMKI and DMD. High and statistically significant correlations suggest that the constructs are relevant to each other. Significant relationships with other scales provided evidence for the concurrent validity of the scale.

Hypotheses testing method was used for the distinctive validity. T-test results showed statically significant differences in the AMÖ's five subtests between students who were satisfied with their school and those students who were not; IMTK ($t = -3.90$, $sd = 5.07$, $p < .001$), IMTA ($t = -4.50$, $sd = 4.60$, $p < .001$), IMES ($t = -1.91$, $sd = 4.85$, $p < .05$), EMID ($t = -6.98$, $sd = 5.08$, $p < .001$), MS ($t = -6.73$, $sd = 6.83$, $p < .001$). The mean scores of the same subscales showed significant differences between students who preferred the school by himself/herself and those who did not; IMTK ($t = -2.04$, $sd = 5.39$, $p < .05$), IMTA ($t = -2.37$, $sd = 4.60$, $p < .01$), IMES ($t = -2.08$, $sd = 4.76$, $p < .05$), EMID ($t = -4.32$, $sd = 5.22$, $p < .001$), MS ($t = -3.56$, $sd = 6.71$, $p < .001$). Analyses of variance (ANOVA) results showed that academic achievement levels differed significantly for six subscales; IMTK ($F_{(3,290)} = 5.527$, $p < .001$), IMTA ($F_{(3,290)} = 6.718$, $p < .000$), IMES ($F_{(3,290)} = 2.598$, $p < .05$), EMID ($F_{(3,290)} = 4.526$, $p < .004$), EMIN ($F_{(3,290)} = 3.467$, $p < .01$), MS ($F_{(3,290)} = 9.009$, $p < .000$).

The explanatory factor analysis (EFA) method was used to test the construct validity. At the beginning of factor analysis KMO and Bartlett's test was conducted. KMO and Bartlett's test showed whether the sample size was sufficiently large to ensure analysis. The results showed that the sample size was enough (.883, $p \leq .001$) to analyze and that

subtests were related to each other (Tonta, 2008). Principal component analysis was conducted for extraction. Varimax rotation with Kaiser Normalization extracted the factors from the items. According to results for factor loading of items in the preliminary factor rotated component matrix; 1 (-2.552E-02), 14 (-3.801E-02) and 25 (-4.639E-02) were greater than 0.40 in more than one factor. Therefore, items 1, 14 and 25 were eliminated in the second factor analysis (Büyükköztürk, 2002). Following the second analysis; five factors were extracted with eigenvalues greater than 1.00, accounting for 58.06% of the total variance. Factor 1 explained 15.58% of the variance and contained nine items; 2, 4, 9, 16, 13, 23, 6, 18, 11. These items were related to the intrinsic motivation subscales therefore, this factor was entitled “intrinsic motivation”. Factor 2 explained 12.16% of the variance and comprised four items; 26, 19, 5, 12. This factor was entitled “amotivation”. Factor 3 explained 11.23% of the variance and contained five items; 28, 21, 7, 27, 20. This factor was entitled “introjected regulation and to accomplish”. Factor 4 explained 10.37% of the variance and consisting of three items; 8, 22, 15. This factor was entitled “external regulation”. Factor 5 explained 8.7% of the variance and consisted of four items; 17, 24, 10, 3. This factor was entitled “identified regulation”. Because of the higher total variance (58.06%), the scale could also have only one general factor.

After the explanatory factor analysis, factorial structure of AMÖ was examined in LISREL (Trial version 8.80) via confirmatory factor analysis (CFA) method by using maximum likelihood estimation (Jöreskog & Sörbom, 1993, 1996; Marsh & Hocevar, 1988). CFA is a special form of factor analysis that is used to test whether measures of a construct are consistent with a researcher's understanding of the nature of that construct or factor (see. Anderson & Gerbing, 1984; Bentler, 1990; Cole, 1987; Hu & Bentler, 1999; Marsh, Balla, & McDonald, 1988). Goodness of fit statistics were determined for a model with 7 factors in the original scale giving; $\chi^2(df=329, p=.000)=1017.74$, $\chi^2/df=3.094$, CFI (Comparative Fit Index)=.94, NFI (Normed Fit Index)=.91, NNFI (Non-Normed Fit Index)=.93, GFI (Goodness-of-Fit Index)=.84, AGFI (Adjusted Goodness-of-Fit Index)=.81, IFI (Incremental Fit Index)=.94, RMR (Root Mean-Square Residual)=.18, SRMR (Standardized Root Mean-Square Residual)=.65, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)=.73, 90% RMSEA=.068-.079. These values show that the tested model produced a satisfactory goodness of fit.

Reliability

Internal consistency coefficient and standard error of measurement techniques were used to test the reliability of the Turkish version of the AMS. Cronbach's Alpha, mean, standard deviation and item-total correlation coefficients values were calculated for internal consistency. Cronbach's Alpha of the AMÖ was 0.67 compared with 0.87 for the English version. In the end of the item-total correlation, the correlation values ranged from 0.22 to 0.64 for total scores, and from 0.30 to 0.73 for subscores. Except for MS, there were statistically significant and positive correlations, from 0.79 ($p \leq .01$) to 0.27 ($p \leq .01$) between all subtests. MS (amotivation) showed insignificant and negative correlations, from -.002 to -.380 ($p \leq .01$) with all subtests. Standard error of measurement was also used for reliability analyses and ranged between 0.40 and 2.93 points. Thus, an individual's subscore may differ as much as between a half point and three points.

Conclusion

Adaptation studies are topics of major interest for educational research because they provide opportunities to collect reliable and valid data for new studies. The concept of motivation has been one of the most essential components of education. There has been a growing need for reliable and valid Turkish-language instruments to study motivational problems in education. This study examined the adaptation findings of the Turkish form of AMS (Vallerand et al., 1992, 1993) which is based on Deci and Ryan's self-determination theory. Firstly, the original English forms of AMS and CMS were administered to a group of English Language students: alpha values were 0.87 and 0.69 for this sample indicating that the items included in the original forms were understandable for Turkish university students. Secondly, after the translation and back-translation processes a Turkish version of AMS was produced and termed “Akademik Motivasyon Ölçeği-AMÖ”. Thirdly, to test for transliterational equivalence, Turkish forms of the scale were given to the same groups of university students within two weeks. The correlation values showed that the Turkish and English forms of the scale were similar to each other. Fourthly, to examine the construct validity of the AMÖ, the related constructs of STE and ÇDÖ were administered to participants along with the AMÖ. Significant correlations suggesting that the constructs are relevant to each other. Significant relationships, especially with ÇDÖ, provided evidence for the concurrent validity of the scale. Fifthly, hypotheses testing method was used to examine the distinctive valid-

ity. According to T-test and analyses of variance, mean scores of subtest of AMO showed significant differences for some variables such as; satisfaction from school, to prefer school by himself or herself, and most importantly, academic achievement. These were distinctive factors for the mean scores of subtests. Sixthly, KMO and Bartlett's test's results showed that the sample size was sufficiently large for factor analysis, and that subtests were related to each other. Seventhly, three items were eliminated in the second explanatory factor analyses. Results showed that the AMÖ has 25 items and 5 factors. The scale could also have only one general factor. Eighthly, the factorial structure of AMÖ was examined via confirmatory factor analysis method. The seven factors model tested for AMÖ showed a satisfactory goodness of fit. Ninthly, Cronbach's alpha measures, means, standard deviations and item-total correlation coefficients were calculated for internal consistency. Cronbach's alpha values of the AMÖ's subscores were between 0.67 and 0.87 and between 0.83 and 0.86 for the English version (Vallerand et al., 1993). Internal consistency of the original English AMS was examined in various previous studies and alpha values were reported between 0.70, 0.77 (Cokley, 2000; Cokley, Bernard, Cunningham, & Motoike, 2001) and 0.90 (Fairchild, Horst, Finney & Barron, 2005). Alpha values of AMÖ in the present study were very close to those of AMS. Item-total correlation values ranged from 0.22 to 0.64 for total scores and from 0.30 to 0.73 for subscores. Except MS, there were statistically significant and positive correlations between all subtests. As expected, the MS (amotivation) was not correlated, or was negatively correlated, with other subtests. Lastly, according to the standard error of measurement technique result; a subscore may change between a half point and three points. Consequently, the scale was adapted to Turkish with adequate reliability and validity values indicating that the AMÖ could be used in related research by Turkish researchers.

This study had several strengths and limitations. Its strengths include the large sample size in addition to use of standardized measures. The weaknesses were typical of many published studies in that many items included in the questionnaire on motivation and communal mastery were objective situations or actions. Conversely, the test anxiety scale was largely comprised of subjective ratings of subjective experiences. This may be a reason for the lowest correlations between STE and AMÖ. Replication with different subjects in other contexts is needed and suggested, in order to provide further evidence for the reliability and validity of the AMÖ.

References/Kaynakça

- Aksan, M. ve Koçyiğit, M. (2011). *Amasya Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü 2009-2010 eğitim-öğretim yılı başarısızlık nedenleri anketi ortaöğretim ve ilköğretim formu değerlendirme raporu*. http://okulweb.meb.gov.tr/05/01/117498/haberduyuru/rehberlik/bna_degerlendirme.doc adresinden 9 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- 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, 155-173.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (5), 706-722.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural equation models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Cokley, K. O. (2000). Examining the validity of the academic motivation scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, 86, 560-564.
- Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D., & Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the academic motivation scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 109-119.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Cunningham, G. K. (2003). *Can education schools be saved?* Retrieved February 19, 2009, from http://www.vestibular.uerj.br/vest2004/files/2004ef_d1_ing.pdf
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination 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.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13 (2), 139-156.
- Ellis, E. S., & Worthington, L. A. (1994). *Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators* (Technical Report No. 5). Eugene: University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators (ERIC Document Reproduction Service No. ED386853)
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Me-teksan.
- Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1, 173-192.

- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2005). Evaluating new and existing validity evidence for the academic motivation scale. *Contemporary Educational Psychology, 30* (3), 331-338.
- Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A. D., Kerstetter, K., Kirk, A. L. et al. (2004). Promoting academic achievement and motivation: a discussion & contemporary issues based approach. Retrieved November 9, 2009, from http://www.wepapers.com/Papers/57793/Promoting_Academic_Achievement_and_Motivation-_A_Discussion_%26_Contemporary_Issues_Based_Approach
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143-154.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hobfoll, S. E., Jackson, A., Hobfoll, I., Pierce, C. A., & Young, S. (2002). The impact of communal-mastery versus self mastery on emotional outcomes during stressful conditions: A prospective study of native American women. *American Journal of Community Psychology, 30*, 853-871.
- Hobfoll, S. E., Schröder, K. E. E., Wells, M., & Malek, M. (2002). Communal versus individualistic construction of sense of mastery in facing life challenges. *Journal of Social and Clinical Psychology, 21*, 362-399.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8.80: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *Lisrel VI: Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood, instrumental variables, and least squares methods*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Çakmak, E. K. ve Demirel, F. (2008). Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire for 12-18 years old children: Results of confirmatory factor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 7* (4), 1303-6521.
- Karagüven, M. H. (2005, July). *Academic motivation and communal mastery of technical high school students*. Paper presented at the 25th International STAR Conference, Stress and Anxiety Research Society, Germany.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 9* (1), 69-83.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology, 73*, 107-117.
- 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.
- Matuga, J. M. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Educational Technology & Society, 12* (3), 4-11.
- McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 227-252). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above average children. *Journal of Educational Psychology, 88*, 203-214.
- Öner N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri elkitabı*, Yayın no:1, İstanbul: YÖRET.
- Pearlin, L. I., Lieberman, M. A., Menaghan, E. G., & Mullan, J. T. (1981). The stress process. *Journal of Health and Social Behavior, 22*, 337-356.
- Pintrich, P. R., & De Groot E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning*. The University of Michigan (ERIC Document Reproduction Service No: ED338122).
- Renchler, R. (1992). *Student motivation, school culture, and academic achievement*. ERIC/CEM Trends and Issues Series, Number 7, USA.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55* (1), 68- 78.
- Scheuermann, B. (2000). Curricular and instructional recommendations for creating safe, effective, and nurturing school environments for all students. In L. M. Bullock & R. A. Gabel (Eds.), *Positive academic and behavioral supports: creating safe, effective, and nurturing schools for all students*. Norfolk, VA: Council for Children with Behavioral Disorders (ERIC Document Reproduction Service No: ED457628)
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy: Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie.
- Spielberger, C. D. (1979). *Understanding stress and anxiety*. New York: Harper.
- Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory*. C. A.; Consulting Psychologist Press.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). Boston; Allyn & Bacon.
- Thorkildsen, T. A., Nicholls, J. G., Bates, A., Brankis, N., & De-Bolt, T. (2002). *Motivation and the struggle to learn: responding to fractured experiences*. Boston, Massachusetts: Allyn and bacon.
- Tonta, Y. (2008). *Faktör Analizi*. yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/spring2008/bby208 adresinden 29 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., & Herman, K. C. (2002). Teacher child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the School, 39* (4), 477-488.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). *Genel Türkçe sözlük*. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 19 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.

Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 90-110.

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., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.

Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 153-190). New Jersey: Erlbaum.

Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology* (9th ed.). New York: Pearson.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-19). New Jersey: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-38). New Jersey: Erlbaum.

Ek.1.

Akademik Motivasyon Ölçeği (Amö-Ü 28) Üniversite Formu / Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ ?

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız.
Lütfen boş bırakmayınız!

Hiç uyumuyor	Biraz uyuyor	Orta derecede Uyuyor	Oldukça Uyuyor	Tam olarak Uyuyor		
1	2	3	4	5	6	7

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ? Çünkü

1. ... sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim	1	2	3	4	5	6	7
2. ... yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
3. ... üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
4. ... bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
5. ... dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boş zaman harcıyormuşum gibi geliyor.....	1	2	3	4	5	6	7
6. ... derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için.....	1	2	3	4	5	6	7
7. ... üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için.....	1	2	3	4	5	6	7
8. ... ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için.....	1	2	3	4	5	6	7
9. ... daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için.....	1	2	3	4	5	6	7
10. ... aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak.....	1	2	3	4	5	6	7
11. ... ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için.....	1	2	3	4	5	6	7
12. ... önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.....	1	2	3	4	5	6	7
13. ... kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı.....	1	2	3	4	5	6	7
14. ... şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.....	1	2	3	4	5	6	7

15. ... ileride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
16. ... ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı.....	1	2	3	4	5	6	7
17. ... meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.....	1	2	3	4	5	6	7
18. ... önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kapırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı.....	1	2	3	4	5	6	7
19. ... neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil.....	1	2	3	4	5	6	7
20. ... zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için.....	1	2	3	4	5	6	7
21. ... kendi kendime zeki olduğumu göstermek için.....	1	2	3	4	5	6	7
22. ... ileride daha iyi ücret alabilmek için.....	1	2	3	4	5	6	7
23. ... ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.....	1	2	3	4	5	6	7
24. ... inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek.....	1	2	3	4	5	6	7
25. ... birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı.....	1	2	3	4	5	6	7
26. ... bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.....	1	2	3	4	5	6	7
27. ... üniversitedeki çalışmalarım mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.....	1	2	3	4	5	6	7
28. ... kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.....	1	2	3	4	5	6	7

Anahtar:

2, 9, 16, 23
6, 13, 20, 27
4, 11, 18, 25
3, 10, 17, 24
7, 14, 21, 28
1, 8, 15, 22
5, 12, 19, 26

Bilmeye yönelik içsel motivasyon
Başarıya yönelik içsel motivasyon
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon
Belirlenmiş dışsal motivasyon
İçe yansıyan dışsal motivasyon
Dışsal motivasyon - dış düzenleme
Motivasyonsuzluk

M. Hülya Ünal-Karagüven, 2012

Not: Ölçeği kullanmak için referansları belirtmek yeterli olacaktır.

Teşekkür

Çalışmanın başlangıcından bu yana destek olan herkese, ayrıca gerek veri toplamadaki yardımlarından dolayı sayın Durmuş Ümmet'e gerekse istatistik analizler konusunda katkılarından dolayı sayın Sibel Cengizhan'a teşekkür ederim.