



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic

Volume 11/3 Winter 2016, p. 1049-1064

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9395>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 27.02.2016

✓ Accepted/Kabul: 03.04.2016

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Murat BALKIS –

Doç. Dr. Mustafa BULUŞ

This article was checked by iThenticate.

EV ÖDEVLERİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Sibel DURU - Suna ÇÖĞMEN*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Katz, Kaplan ve Buzukashvily (2011) tarafından öz belirleme kuramına dayalı olarak geliştirilen Ev Ödevleri Motivasyon Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır. Orijinal ölçek 2 faktörlü 19 maddeden oluşan dördümlü likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin uyarlama çalışması için öncelikle ölçeği geliştiren bilim insanlarından izin alınmış, daha sonra orijinal ölçek iki araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve İngilizce öğretmenliği bölümünde görev yapan bir öğretim üyesine Türkçe'den İngilizce'ye tekrar çevirtirilerek maddelerin anlam bütünlüğüne bakılmıştır. Türkçeye anlam çevirisi yapılan ölçek Rehberlik ve Psikolojik Danışma anabilim dalından iki öğretim üyesinin görüşü alınarak 17 maddeye indirilmiş, ikinci ve üçüncü sınıflar için 3'lü likert, dördüncü sınıf ve ortaokul öğrencileri için 4' likert tipi olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin Türkçe formu 194 ikinci ve üçüncü sınıf, 427 dördüncü sınıf ve ortaokul öğrencisi olmak üzere toplam 621 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği faktör analiziyle yapılmıştır. Faktör analizi sonucu ilkökul alt sınıflar için ölçek 13 maddeden, ortaokul öğrencileri ve dördüncü sınıflar için 15 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için her iki grup için ayrı ayrı yapılan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçlarına göre Türkçe 'ye uyarlanan ölçek, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik motivasyonlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Anahtar Kelimeler: Ev ödevleri, Motivasyon, Öz belirleme kuramı, Geçerlik, Güvenirlik

* Yrd. Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: sduru@pau.edu.tr

**THE PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF HOMEWORK
MOTIVATION SCALE: A STUDY OF RELIABILITY AND
VALIDITY****ABSTRACT**

The aim of this study is to adapt the Motivation for Homework Scale developed by Katz, Kaplan and Buzukashvily (2011) based on self-determination theory. The original scale consists of 19 items with two factors related to control and autonomy reasons of motivation. Each item is followed by a three point Likert-type scale for second and third graders, and a four point Likert-type scale for fourth grade and secondary school students. After translation to Turkish and the view of two experts from Guidance and Psychological Counseling department, the 17 items-scale was used for the study. Turkish form of the scale was distributed to 194 first and second graders and 427 fourth grade and secondary school students. Factor analysis was used for the structure validity of the scale. According to the factor analysis, 13 items of the scale were proper to use for the lower primary students and 15 items for upper elementary education students. Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated separately for two groups and internal consistency of the scales was sufficient. Results showed that Turkish version of the Motivation for Homework Scale is suitable to determine elementary students' motivation for homework.

STRUCTURED ABSTRACT

Homework is frequently used by nearly all the teachers as an educational practice in our country (Demirtaş, 2011; Özer&Öcal, 2013). It can be defined as an academic activity given by teachers out of school. Although homework is one of the daily routine of the students, the contribution of it is a controversial point. Research states that homework has different kinds of effects on different age groups. Moreover, it can have a negative effect on students in a way that students may feel physical and mental fatigue, be inclined to cheating, and develop negative attitude to school (Cooper ve Valentine, 2001; Warton, 2001; Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Rudman, 2014). In contrast, research also state that homework which is well designed and meet the needs and interests of the students has a significant role on developing positive attitudes towards school and effective academic skills (Bembenutty, 2011; Bempechat, 2004; İflazoğlu ve Hong, 2012; Cooper, 2006; Özcan ve Erkin, 2015; Ramdass ve Zimmerman, 2011; Rudman, 2014; Stoeger ve Ziegler, 2008; Xu, 2005; Warton, 2001)..

Some of the students may be reluctant to do homework. Student's being eager to do a task will increase the frequency and effectiveness of terminal behavior. Considering the academic tasks, motivation is one of the most important factors which feature the academic effectiveness of the task (Akbaba, 2011). In a longitudinal study conducted by Gottfried, Fleming and Gottfried (2001), it is stated that motivation towards learning, particularly in primary school years, does not change during the following educational periods. This finding increases the

Turkish Studies

importance of motivation in educational practices. Nevertheless, students may not always have a motivation for academic tasks. Besides, most of the task may be out of external forces. However, teachers and parents can provide appropriate circumstances for students to integrate their academic activities with their internalized purposes. In this sense, being aware of their motivation level becomes important.

In our country, there are limited numbers of studies on homework. Most of the studies were conducted with upper level of secondary school and high school students on the purposes, quantities of homework and the choices of students (Deveci, Önder, Çepni, 2013; Gedik, Altıntaş ve Kaya, 2011; Gedik ve Orhan; 2013; İflazoğlu ve Hong, 2011; Kapıkıran ve Kıran, 1999; Özer ve Öcal, 2013; Sarıgöz, 2011; Şen ve Gülcan, 2012). Furthermore, there is not an instrument for particularly primary school students on their motivation for homework.

The purpose of this study is to conduct validity and reliability studies of "Motivation for Homework Scale" to Turkish culture which was developed by Katz, Kaplan and Buzukashvily (2011) based on self-determination theory. The sample consists of 194 (95 males, 98 females) first and second grade students, and 427 (218 males, 209 females) fourth grade and secondary school students.

Results from the factor analyses for the scale support the two-factor structure of the original form for both 2nd and 3rd grade, and 4th grade and secondary school students. The explained variance rates are above the expected limit for the social sciences. The factor loadings of the items are .35 and above. Similarly, item-total correlations have the expected values. The reliability analysis shows that the scale has adequate values for both sub-scales.

According to the findings, for the factor loadings of Motivation for Homework Scale, there are differences between the implementation of second and third grade students, and fourth grade and secondary school students. Examining the factor structure of the scale conducted to second and third grades, particularly 3 items about homework out of autonomous reasons (intrinsic and identified) loaded to homework out of controlled reasons (external and introjected) items. As for the factor structure of the scale which was conducted to fourth grades and secondary school students, two items of control loaded to items of homework out of autonomous reasons. This may be because self-determination theory explains internalization and externalization process of different forms of exterior motivation in four groups depending on supporting or weakening reasons, and students may not distinguish this due to their cognitive development. Homework is not such an activity that the students do inherently but is the responsibility given them by the adults (Warton, 1997; Warton, 2010). Thus, students, particularly younger ones, are not expected to understand the long term effects of homework on learning (Warton, 1997; Warton, 2010). The difference between the two groups supports this judgement.

Considering the findings of the study, Motivation for Homework Scale can be accepted as a reliable and validate instrument for the students in Turkey. Related literature suggest that motivation is one of the factors having a significant role on the development of academic skills and in turn academic achievement of students (Akbaba, 2011;

Turkish Studies

Cerasoli & Ford, 2014; Ersoy & Başer, 2010; Leon, Nunez & Liev, 2015; Wielenga-Meijer, 2011; Taylor et.al., 2014; Yıldız, 2013; Yılmaz, Buzlukluoğlu & Arslan, 2014). Additionally, research point out that quantitatively and qualitatively well designed homework is effective for the development of metacognitive academic skills of students (Bembenutty, 2011; Bempechat, 2004; İflazoğlu & Hong, 2012; Cooper, 2006; Özcan & Erktin, 2015; Ramdass & Zimmerman, 2011; Rudman, 2014; Stoeger & Ziegler, 2008; Xu, 2005; Warton, 2010). In this context, measuring the motivation of students towards homework is important to determine the reasons which effect academic development negatively, doing various practices for the development of academic skills and take steps for that. With this scale, teachers, educational experts and school counselors may explore existing problems of the students; prepare activities for increasing the motivation by making some arrangements according to the needs and interests of the students. Moreover, by using this scale, educational researchers can conduct research examining the relationships between motivation towards homework and attitude towards school, self-regulation skill, self-efficacy beliefs and development of metacognitive thinking skills. Future studies can be planned on the purposes of homework and the effect of its content on motivation. These kinds of studies might be scientifically useful for various problems and discussions about homework which are on the agenda in Turkey.

In conclusion, considering the findings of structural validity and internal consistency of the scale, it is supposed to be a reliable and validate instrument which evaluate the motivation of primary and secondary school students towards homework. Still, there are some limitations of the study. First of all, data were collected from two schools at the center of Denizli. Future studies conducted in different regions and cities may contribute to the generalizability of the findings. Secondly and last of all, convergent validity and test-retest reliability analysis are the lack points of the study. Future studies had better consider this deficit.

Keywords: Homework, Motivation, Self-determination Theory, Validity and Reliability

Giriş

Ev ödevleri bir eğitim uygulaması olarak ülkemizde hemen hemen tüm öğretmenler tarafından oldukça sık kullanılan bir yöntemdir (Demirtaş,2011; Özer ve Öcal, 2013). En genel anlamda ev ödevleri öğretmenler tarafından okul dışı akademik bir etkinlik olarak öğrencilere verilen bir görevdir. Bununla beraber, ev ödevleri okul aile işbirliğinin merkezinde yer almasına ve okul döneminde öğrencilerin günlük rutinlerinin önemli bir parçası haline gelmesine rağmen, öğrenciye katkısı konusunda oldukça tartışılan konulardan birisidir (Cooper ve diğ., 2000; Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Eren ve Henderson, 2011; Froiland, 2011; Rudman, 2014; Turanlı, 2007; Xu, 2005; Voorhis, 2004; Warton, 2001).

Ev ödevleriyle ilgili yapılan çalışmaların çoğu, akademik başarıyla ilgilidir (Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Nuez ve diğ., 2015; Cosden ve diğ., 2004; Eren ve Handerson, 2008; Trautwein ve Köller, 2003). Yapılan çalışmalar, ev ödevlerinin farklı yaş gruplarında farklı etkiye sahip olduğunu, özellikle ilkokul çağı çocuklarının akademik başarılarına etkisinin bulunmadığını, ortaokulda kısmen etkisi olduğunu ve ev ödevlerinin daha çok lise döneminde etkili olduğunu

Turkish Studies

göstermektedir (Cooper ve Valentine, 2001; Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Rudman, 2014). Ayrıca alan yazında ev ödevlerinin çocukların akademik ilgilerini zayıflatma, fiziksel ve duygusal yorgunluğa neden olma, etkili çalışma alışkanlığını olumsuz etkileme, kopya çekme davranışına yönelme ve okula yönelik olumsuz tutum geliştirme gibi olumsuz etkilerinin olduğu da belirtilmektedir (Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Warton, 2001).

Ancak yakın zamanda yapılan çalışmalar, özellikle ilkokul yıllarından başlayarak, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren, nitel ve nicel olarak iyi tasarlanmış ev ödevlerinin, çocukların öncelikli olarak okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine, sorumluluk duygusu kazanmasına ve akademik becerilerinin gelişimine (öz yeterlik, kendini düzenleme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, etkili çalışma alışkanlığı ve becerileri gibi) katkı sağladığı gibi, akademik başarıyı da olumlu etkilediğini göstermektedir (Bembenutty, 2011; Bempechat, 2004; İflazoğlu ve Hong, 2012; Cooper, 2006; Özcan ve Erkin, 2015; Ramdass ve Zimmerman, 2011; Rudman, 2014; Stoeger ve Ziegler, 2008; Xu, 2005; Warton, 2001). Olumlu etkileri dikkate alındığında ev ödevlerinin yaşam boyu öğrenmeye de katkı sağlayacağı söylenebilir.

Ancak tüm akademik çalışmalarda olduğu gibi, öğrencilerin bir kısmında ev ödevlerini yapmaya yönelik isteklilik gözlenirken, bazı öğrencilerde isteksizlik gözlenmesi doğaldır. Herhangi bir davranış için öğrencinin istekli hale gelmesi, istendik davranışın yapılma sıklığını ve etkililiğini de artıracaktır. Akademik davranışlar dikkate alındığında, yapılan akademik etkinliğin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi motivasyondur (Akbaba, 2011). Gottfried, Fleming ve Gottfried'in (2001) yaptıkları boylamsal çalışmada, özellikle ilkokul yıllarında oluşan öğrenmeye yönelik motivasyonun ileriki eğitim kademelerinde değişmediğine dair bulgusu da dikkate alındığında, motivasyonun eğitim uygulamalarındaki önemi tartışılmazdır.

Motivasyon bireyi harekete geçiren güç olarak tanımlanabilir. Bireyi harekete geçiren güç; yapmaktan hoşlanma, istemek, ilgi gibi içsel süreçlere bağlı olabileceği gibi, ödül- ceza gibi dışsal etkenlere de bağlı olabilir. Özellikle eğitimde içsel motivasyonun önemi birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır. Yapılan çalışmalar, içsel motivasyonun sadece amaç belirleme, performans (Cerasoli ve Ford, 2014), etkili ve derinlemesine öğrenme, eleştirel düşünme (Leon, Nunez ve Liev, 2015), akademik başarı (Wielenga-Meijer, 2011; Taylor ve diğ., 2014) ve okul performansı (Calp, 2013) gibi akademik becerilerle ilişkili olmayıp, öznel iyi oluşla da ilişkili olduğunu göstermektedir (Waalder, Halvari, Skjesol ve Bagoien, 2012; Burton, Lydon, Alessandro, ve Koestner, 2006, Deci ve Ryan, 2000). Tüm bu bilgilerden hareketle, özellikle ilkokulda öğrencinin bilgi, beceri ve farkındalıkla ilgili kazanımlarının, sonraki kademelerde de onun akademik başarısı ve akademik performansına olumlu etki yapması bağlamında önemli olarak değerlendirilebilir.

Ülkemizde ev ödevleri ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Yapılan çalışmalar ilkokul üst sınıflar ya da ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılmış ve daha çok ev ödevlerinin amacı, miktarı, öğrencilerin tercihleri gibi değişkenler üzerine çalışılmıştır (Deveci, Önder, Çepni, 2013; Gedik, Altıntaş ve Kaya, 2011; Gedik ve Orhan; 2013; İflazoğlu ve Hong, 2011; Kapıkıran ve Kıran, 1999; Özer ve Öcal, 2013; Sarıgöz, 2011; Şen ve Gülcan, 2012). Ancak özellikle ilkokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarının sınırlılığı da dikkate alındığında, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik motivasyonlarını araştırmak, bununla ilgili birçok sorunu anlamamıza, çözüm önerileri üretmemize, farklı program ve uygulamaların denenmesine olanak tanıyacaktır. Bununla birlikte ülkemizde, özellikle birinci kademede öğrenim gören öğrencilerin ev ödevlerine yönelik motivasyonlarını değerlendirebilecek bir ölçme aracının olmaması, ülkemiz alan yazınında önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, alan yazındaki bu boşluğu doldurmak ve öz belirleme kuramına dayalı olarak ilkokulda kullanılacak, Katz,

Kaplan ve Buzukashvily (2011) tarafından geliştirilen Ev Ödevleri Motivasyon Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaktadır.

Öz-Belirleme Kuramı

Öz belirleme kuramı, motivasyon ve kişiliği farklı bakış açısıyla açıklayan bir kuramdır. Öz belirleme kuramına göre, bizi harekete geçiren ve eyleme yöneltten birçok faktör bulunmaktadır. Davranışlarımızın kaynağını etkileyen bu farklı faktörler, farklı deneyimler yaşamamıza ve farklı sonuçlar elde etmemize neden olur (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b). Bu faktörler temel olarak içsel (merak, ilgi, heyecan duyma gibi) olabileceği gibi, sosyal çevrenin davranışlarımız üzerindeki kontrolünden de (ödül- ceza, sosyal baskı gibi) kaynaklanabilir (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b). Genel olarak bir çok kuram motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon olarak iki grupta incelemektedir. Öz düzenleme kuramı ise, özellikle dışsal motivasyonu, bir davranışı sergilerken kişinin kendisini özerk hissetme derecesine, diğer bir ifadeyle bir davranışın ortaya çıkmasındaki yüksek veya düşük öz kontrol ve öz düzenleme düzeyine göre inceleyerek motivasyonu altı alt boyutta kavramsallaştırmaktadır.

İçsel motivasyon, insanın doğuştan gelen ve bilişsel ve sosyal gelişim için temel olan keşfetme, özümseme ve öğrenmeye yönelik doğal ilgisinin bir sonucudur ve kişinin üç temel psikolojik ihtiyacının (özerklik, ilişkisellik ve yeterlik) karşılanmasıyla doğrudan ilgilidir (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Ryan, 2000b; Kara, 2008). Eğitsel açıdan içsel motivasyonun etkilerini, etkili ve anlamlı öğrenme, bir eylem için dikkat etme ve çaba gösterme sürekliliği, yaratıcılık, öğrenmeye yönelik amaç belirleme, farklı ve etkili öğrenme stratejileri geliştirme, karşılaşılan güçlüklerle baş etme ve kararlılık olarak sıralayabiliriz (Ryan ve Deci, 2000a; Viau, 2025; Ormrod, 1999; Driscoll, 2012).

Öz-belirleme kuramı temel olarak, içsel motivasyonun kaynaklarından ziyade içsel motivasyonu destekleyen ya da zayıflatan sosyal ve çevresel faktörleri araştırmaktadır. Bireylerin özerklik duygusunu daha çok hissettiği (seçim yapma, duyguların kabulü ve öz kontrol için sunulan fırsatlar) ve özerkliğinin desteklendiği sosyal çevrelerde, bireyin temel psikolojik ihtiyaçların daha kolay karşılandığı, dolayısıyla bu tür olanakların içsel motivasyonu oldukça geliştirdiği görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b; Kara, 2008). Diğer yandan somut ödüller, cezalar, zaman sınırlamaları, talimatlar ve baskı gibi sosyal çevreden gelen uyarıcılar, içsel motivasyonu zayıflatmaktadır, çünkü birey bunları davranışlarının dışsal kontrol edicileri olarak deneyimler (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b).

Dışsal motivasyon ise bir aktivitenin, içsel motivasyon nedenlerinin dışında (bir etkinliği yapmaktan hoşlanmak veya ilginç bulma gibi), araçsal değerleri olan farklı amaçlar doğrultusunda yapılmasıdır (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b). Öz belirleme kuramı, dışsal motivasyon kaynaklı davranışları bazı kuramlar gibi tamamen özerk olmayan davranış olarak görmez. Tam tersine, dışsal olarak motive olan davranışlarımızda da, farklı derecelerde bireyin özerk olduğunu vurgular (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b). Örneğin, bir öğrenci sadece ailesinden ya da öğretmeninden ceza almamak için ev ödevlerini yapabilir ya da ev ödevlerini ileriki kariyeri için yapması gereken bir çalışma olarak görebilir. Her iki örnek de dışsal motivasyon kaynaklı olmasına rağmen, ikinci örnekte öğrenci seçim duygusunu daha fazla yaşarken ve görece olarak yüksek içsel kontrole sahipken; ilk örnekteki davranışın sergilenme nedeni tamamen dışsal kontrol odaklıdır. Öz belirleme kuramına göre dışsal motivasyon odaklı davranışların ve değerlerin kişi tarafından benimsenmesi, içselleştirilmesi ve bütünleştirilmesi; daha fazla özerklik duygusunun yaşanmasına ve bireyin içsel motivasyona benzer şekilde motive olmasına yol açabilir (Ryan ve Deci, 2000; Ryan ve Deci, 2000). Bu bağlamda öz belirleme kuramı, dışsal motivasyonun farklı formlarını, içselleştirme ve bütünleştirme süreçlerini destekleyen ya da zayıflatan nedenlere bağlı olarak dört grupta açıklamaktadır.

Turkish Studies

Özerkliğin en az yaşandığı, öz düzenlemenin en az olduğu, davranışın amacının sadece ödüle ulaşma ya da cezadan kaçınma olduğu motivasyon *dışsal düzenlemedir*. İkinci tip dışsal motivasyon içe *yansıtılmış düzenlemedir*. İçe yansıtılmış düzenlemede birey, dışsal uyarıcıların neden olduğu baskılar sonucu benliğini korumak, özgüven ve değerlilik duygularını sürdürmek, suçluluk duygusundan ve stresten kaçınmak için davranışlarını düzenler. Daha özerk ve öz belirlemenin yaşandığı üçüncü dışsal motivasyon formu, *özdeşleşmiş düzenlemedir*. Bu düzenlemede birey, davranışı kendisi için önemli olduğunu düşündüğü için yapar. Dışsal motivasyonun en özerk ve içsel motivasyona en yakın formu *bütünleştirilmiş düzenlemedir*. Davranış nedeni tamamen içselleştirilmiştir ve gerçek bir istem ya da irade ile davranılmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b; Kara, 2008). Ayrıca motivasyonun diğer bir formu da motivasyonsuzluktur. Motivasyonsuzluk, eylemde bulunmak için hiçbir amacın olmaması durumudur.

Öğrenciler, akademik çalışmalara karşı her zaman içsel motivasyona sahip olmayabilir. Okul içinde ve dışında yaptıkları akademik çalışmaları her zaman çok hoşlandıkları, merak ettikleri ya da çalışmaları ilginç buldukları için yapmayabilirler. Hatta yaptıkları bir çok çalışma dışsal motivasyon odaklı olabilir. Ancak öğretmenler ve veliler uygun ortamlar oluşturdukları takdirde, öğrenciler dışsal kontrol odaklı davranışları ve değerleri içselleştirip benlikleriyle bütünleştirebilirler. Böylece öğrencilerin akademik becerilerinin gelişimine dolaylı da olsa katkıda bulunulmuş olunur.

Yöntem

Orjinal Ölçeğin Türkçe'ye Çevrilmesi Çalışmaları

Ölçeğin uyarılma çalışması için öncelikle ölçeği geliştiren bilim insanlarından izin alınmış, daha sonra orijinal ölçek iki araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve İngilizce öğretmenliği bölümünde görev yapan bir öğretim üyesine Türkçe'den İngilizce'ye tekrar çevirtirilerek maddelerin anlam bütünlüğüne bakılmıştır. Ayrıca ölçek, ilkökul alt sınıf öğrencilerine de uygulanacağı için görünüş ve kapsam geçerliği bakımından Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı'nda görev yapan iki öğretim üyesine inceletilerek anlam olarak birbirlerine çok yakın olan 3 madde tek bir maddeye dönüştürülmüş ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Orijinal ölçek 4'lü likert tipinde düzenlenmiştir. Ancak ilkökul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişimleri dikkate alınarak ölçeğin Türkçe formu "Doğru", "Bilmiyorum" ve "Yanlış" şeklinde 3'lü likert olarak düzenlenmiş, ilkökul dördüncü sınıf ve ortaokul öğrencileri için 4'lü likert ölçeği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının I. döneminde Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınarak, Denizli il merkezinde bulunan merkez 2 ilkökul ve 2 ortaokuldan toplanmıştır. Araştırmaya 194 (95 erkek, 98 kız) ilkökul 2. ve 3. sınıf, 427 (218 erkek, 209 kız) 4. sınıf ve ortaokul öğrencileri katılmıştır. Ölçeğe, ilkökul ikinci sınıftan 107 öğrenci, üçüncü sınıftan 87 öğrenci, 134 dördüncü sınıf öğrencisi, 89 beşinci sınıf öğrencisi, 69 altıncı sınıf öğrencisi, 74 yedinci sınıf öğrencisi ve 61 sekizinci sınıf öğrencisi cevap vermiştir.

Tüm öğrencilere ölçek dağıtılmadan önce araştırma ve ölçekle ilgili bilgi verilmiştir. İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerine ayrıca ölçeği doldurmadan önce birkaç örnek verilerek ölçek maddeleri araştırmacılar tarafından okunmuş, öğrencilerden kendilerini ifade eden maddeyi işaretlemeleri istenmiştir. 4. sınıf ve ortaokul öğrencilerinden, benzer örnekler verilerek ölçeği nasıl cevaplayacaklarını anladıklarından emin olunduktan sonra, ölçeği kendilerinin doldurmaları istenmiştir.

Turkish Studies

Veri Toplama Aracı

“Ev Ödevleri Motivasyon Ölçeği” Katz, Kaplan ve Buzukashvily (2011) tarafından öz belirleme kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Orijinal ölçek 19 maddeden ve iki boyuttan oluşmaktadır. Özerk nedenler boyutu (içsel ve bütünleşmiş nedenler) görevden hoşlanma ve değerli bulma ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Örnek madde olarak, “Ev ödevlerimi öğrenmeyi sevdiğim için yapıyorum” maddesi verilebilir. İkinci boyut kontrol merkezli (dışsal ya da içe yansıtılmış nedenler) maddelerden oluşmaktadır. Örneğin, “Ev ödevlerimi öğretmenim bana artı puan versin diye yapıyorum”.

Orijinal iki boyutlu ölçek, toplam varyansın % 53’nü açıklamaktadır. Birinci faktör, ev ödevlerine yönelik içsel/özerk nedenleri ölçen 11 maddeden oluşmaktadır ve toplam varyansın % 32’sini açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .54 ve .86 arasında değişmektedir ve bu alt ölçeğin iç tutarlılığı .93’tür. Sekiz maddeden oluşan ve dışsal/kontrol merkezli olan ikinci faktör toplam varyansın 21 %’ni açıklamaktadır. Bu alt ölçeğin maddelerinin faktör yükleri .57 ile .77 arasında değişmektedir ve iç tutarlılığı ise (α) .88’dir.

Bulgular

Verilerin analizinde SPSS 15 programı kullanılmıştır. İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan ölçeğin faktör analizi yapılmadan önce, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden test edilmiş, değerlerin -1 ve +1 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Daha sonra, maddeler arasında kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi ile incelenmiştir. Yapılan analizlerde, ölçeğin bütünü için Keiser Meyer Olkin değerinin .71 olduğu görülmüş ve Bartlett testi sonucu, [$\chi^2= 542,881$, $df=136$, $p<.000$] anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, faktörleştirme tekniği olarak da temel bileşenler analizi seçilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için, Kaiser normalleştirilmesine göre özdeğeri (eigenvalue) 1.00’in üzerinde olan faktörler ölçüt alınmıştır. Analiz sonucunda özdeğeri 1.00’in üzerinde olan dört faktör olduğu görülmüştür. Ancak boyutlar içinde tutarlı örüntüler görülmediğinden, ölçeğin orijinal yapı geçerliliği çalışmasındaki gibi, iki faktör çözümü için analizler tekrarlanmıştır. İki faktör çözümü ile ilgili analiz sonuçları, dört maddenin (madde 1, madde 4, madde 12 ve madde 17) farklı faktörlere yüklendiklerini göstermiş, bu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra analizler tekrarlanmıştır. Bu son analiz, 13 maddenin toplam varyansın % 38’ini açıklayan 2,64 ve 2.23 özdeğeri iki faktör üzerinde toplandıklarını göstermiştir. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .35 ile .76 arasında değiştiği görülmüştür. Tablo 1, ikinci ve üçüncü sınıflar için kullanılan ölçeğin faktör değerlerini göstermektedir. Ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin .35’in üzerinde olması, maddelerin ölçekteki temsil edilebilirlik gücünün yüksekliğinin göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan ölçeğin güvenilirliği için, Cronbach Alpha katsayısı (α) ve madde-toplam korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Yapılan analizlerde, Kontrol alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .71, Otonomi alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ise .59 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçek maddelerinin benzeşikliğinin ve maddelere verilen yanıtların tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçekle ilgili madde toplam korelasyonlarına bakıldığında, Kontrol alt ölçeği için korelasyon değerlerinin .28 ile .56 arasında, Otonomi alt ölçeği için .23 ile .48 arasında değiştikleri görülmüştür.

Turkish Studies

Tablo 1

İlkokul 2. 3. Sınıf öğrencilerine yönelik Ev Ödevleri Motivasyon Ölçeği'nin faktör yükleri

Maddeler	Faktörler	
	1	2
Kontrol merkezli (dışsal ve içe yansıtılmış) nedenler		
Madde 2	.696	
Madde 5	.764	
Madde 9	.465	
Madde 10	.693	
Madde 14	.645	
Madde 15	.546	
Özerk (içsel ve bütünlüşmüş) nedenler		
Madde 3		.494
Madde 6		.540
Madde 7		.555
Madde 8		.551
Madde 11		.505
Madde 13		.430
Madde 16		.696

Dördüncü sınıf ve ortaokul öğrencilerine uygulanan ölçeğin faktör analizi yapılmadan önce, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden test edilmiş, değerlerin -1 ve +1 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Daha sonra, maddeler arasında kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi ile incelenmiştir. Yapılan analizlerde, ölçeğin bütünü için Keiser Meyer Olkin değerinin .85 olduğu görülmüş, Bartlett testi sonucu, [$\chi^2= 1418,660$, $df=105$, $p<.000$] anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, faktörleştirme tekniği olarak da temel bileşenler analizi seçilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için, Kaiser normalleştirilmesine göre özdeğeri (eigenvalue) 1.00'in üzerinde olan faktörler ölçüt alınmıştır. Analiz sonucunda özdeğeri 1.00'in üzerinde olan dört faktör olduğu görülmüştür. Ancak boyutlar içinde tutarlı örüntüler görülmediğinden, ölçeğin orijinal yapı geçerliliği çalışmasındaki gibi, iki faktör çözümü için analizler tekrarlanmıştır. İki faktör çözümü ile ilgili analiz sonuçları, iki maddenin (madde 1 ve madde 9) farklı faktörlere yüklendiklerini, bir maddenin ise her iki boyutta da yer aldığını ve her iki boyuttaki faktör yükü arasındaki farkın ondan küçük olduğunu göstermiş, bu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra analizler tekrarlanmıştır. Bu son analiz sonucunda, 14 maddenin toplam varyansın % 43'ünü açıklayan, 4,16 ve 1,84 özdeğerli iki faktör üzerinde toplandıkları görülmüştür. Tüm maddelerin ölçeğin özgün formundakine benzer şekilde, uygun faktörler altında toplandıkları, faktör yüklerinin .41 ile .77 arasında değiştiği görülmüştür. Tablo 2'de, dördüncü sınıf ve ortaokul öğrencileri için kullanılan ölçeğin faktör değerlerini gösterilmektedir. Ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin .40'in üzerinde olması, maddelerin ölçekteki temsil edilebilirlik gücünün yüksekliğinin göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2

4. sınıf ve ortaokul öğrencilerine yönelik Ev Ödevleri Motivasyon Ölçeği'nin faktör yükleri

Maddeler	Faktörler	
	1	2
Kontrol merkezli (dışsal ve içe yansıtılmış)		
nedenler		
Madde 2	.423	
Madde 5	.665	
Madde 10	.591	
Madde 14	.682	
Madde 15	.631	
Özerk (içsel ve bütünleşmiş) nedenler		
Madde 3		.650
Madde 4		.608
Madde 6		.690
Madde 7		.538
Madde 8		.544
Madde 11		.625
Madde 12		.483
Madde 13		.657
Madde 16		.758
Madde 17		.641

Ölçeğin güvenilirliği için, Cronbach Alpha katsayısı (α) ve madde-toplam korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Yapılan analizlerde, Otonomi alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .82, Kontrol alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ise .62 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçek maddelerinin benzeşikliğinin ve maddelere verilen yanıtların tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçekle ilgili madde toplam korelasyonlarına bakıldığında, Otonomi alt ölçeği için korelasyon değerlerinin .44 ile .68 arasında, Kontrol alt ölçeği için .27 ile .47 arasında değişiklikleri görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, Katz, Kaplan ve Buzukashvily (2011) tarafından öz belirleme kuramına dayalı olarak geliştirilen “Ev Ödevleri Motivasyon Ölçeği”ni Türk kültürüne uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. İngilizceden çevrilen ölçeğin, orijinaline bağlı kalınarak ve uzman görüşlerine dayalı olarak Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısıyla ilgili olarak yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar, hem ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri hem de 4. sınıf ve ortaokul öğrencileri için, ölçeğin iki faktörlü yapısını destekler nitelikte çıkmıştır. Faktörlerin açıkladıkları varyans oranlarına bakıldığında, değerlerin sosyal bilimlerde kabul edilebilir alt sınırın üzerinde olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde, .35 ve üzerinde faktör yüklerine sahip oldukları gözlenmiştir. Faktör yükü değerlerine benzer şekilde, madde-toplam korelasyonları da beklenen yöndedir. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili analiz sonuçları, iç tutarlılıkların iki alt ölçek için iyi, iki alt ölçek için de kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermiştir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileriyle, dördüncü sınıf ve ortaokul öğrencilerine uygulanan Ev Ödevleri Motivasyon Ölçeği'nin faktör yükleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan ölçeğin faktör yapıları incelendiğinde, özellikle motivasyonun özerklik (içsel ve bütünleşmiş) nedenlere dayalı maddelerden 3 maddenin, kontrol (dışsal ve içe yansıtılmış) nedenlerine yüklendiği gözlenmekteyken, ortaokul öğrencileri ve dördüncü sınıflara uygulanan ölçekte kontrol merkezli 2

maddenin, özerklik merkezli nedenlere yüklendiği gözlenmiştir. Bunun olası bir nedeni, öz belirleme kuramının dışsal motivasyonun farklı formlarını içselleştirme ve bütünleştirme süreçlerini destekleyen ya da zayıflatan nedenlere bağlı olarak dört grupta açıklaması ve özellikle içe yansıtılmış ve bütünleşmiş nedenleri, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinden dolayı henüz ayırt edememeleri olabilir. Sonuçta ev ödevleri, öğrencilerin içsel olarak kendi kendilerine yaptıkları bir etkinlik değildir. Yetişkinler tarafından dışsal olarak öğrencilere verilen bir sorumluluktur (Warton; 1997; Warton; 2001). Bundan dolayı, özellikle ilkökul alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden, yetişkinler gibi ev ödevlerinin uzun vadeli öğrenmeye yönelik etkisini anlamaları beklenemez (Warton; 1997; Warton; 2001). İki grup arasındaki fark, bu yargıyı destekler niteliktedir.

Çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle, Ev Ödevleri Motivasyon Ölçeği'nin Türk öğrencileri için kullanılabilir ve geçerli bir araç olduğu söylenebilir. Alan yazın çalışmaları, motivasyonun, öğrencilerin akademik becerilerinin gelişiminde ve dolayısıyla akademik başarılarında belirleyici role sahip en önemli faktörlerden biri olduğunu göstermektedir (Akbaba, 2011; Cerasoli ve Ford, 2014; Ersoy, Başer, 2010; Leon, Nunez ve Liev, 2015; Wielenga-Meijer, 2011; Taylor ve diğ., 2014; Yıldız, 2013; Yılmaz, Buzlukluoğlu ve Arslan, 2014). Buna ek olarak, ev ödevleri ile ilgili yapılan çalışmalar, nitelik ve nicelik olarak iyi tasarlanmış ev ödevlerinin, öğrencilerin üst düzey akademik becerilerinin gelişiminde etkili olduğuna işaret etmektedir (Bembenuddy, 2011; Bempechat, 2004; İflazoğlu ve Hong, 2012; Cooper, 2006; Özcan ve Erkin, 2015; Ramdass ve Zimmerman, 2011; Rudman, 2014; Stoeger ve Ziegler, 2008; Xu, 2005; Warton, 2001). Bu bağlamda öğrencilerin ev ödevlerine yönelik motivasyonlarının ölçülebilmesi akademik gelişimlerini olumsuz etkileyen nedenlerin belirlenmesi, akademik becerilerinin gelişimine yönelik farklı uygulamaların yapılması ve önlemler alınabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu ölçekle elde edilen veriler doğrultusunda, başta öğretmenler olmak üzere eğitim uzmanları ve okul rehber öğretmenleri, velilerle de işbirliği yaparak öğrencilerin var olan sorunlarını açığa çıkarabilir ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yeni düzenlemeler yaparak öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı etkinlikler düzenleyebilirler. Aynı zamanda bu ölçek kullanılarak, eğitim araştırmacıları tarafından ev ödevlerine yönelik motivasyonun, okula yönelik tutum, öz düzenleme becerisi, öz yeterlik inancı, üst düzey düşünme becerilerin gelişimine etkisi gibi farklı değişkenlerle ilişkisine yönelik yeni çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, ev ödevlerinin verilme amacı ve ev ödevlerinin içeriğinin motivasyona etkisini konu alan yeni çalışmalar da planlanabilir. Bu tür çalışmalar, Türkiye'de son zamanlarda oldukça gündemde olan ev ödevleri ile ilgili birçok sorun ve tartışmaya da, bilimsel anlamda ışık tutabilir ve yol gösterici olabilir.

Sonuç olarak, ölçeğin yapı geçerliği ve iç tutarlılığıyla ilgili olarak elde edilen bulgular ışığında, ölçeğin, birinci ve ikinci kademedeki öğrencilerin ev ödevlerine yönelik motivasyonlarını değerlendirmede, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bununla beraber, çalışmanın bazı sınırlılıklarından söz edilebilir. Birincisi veriler, merkeze bağlı iki okuldan alınmıştır. Farklı bölge ve illerde yapılacak yeni çalışmalar, bulgularının genellenebilirliğine katkı sağlayabilir. İkincisi, araştırmada uyum geçerliği ve test-tekrar test güvenirliliği çalışması yapılmamıştır. Ölçekle ilgili yapılacak yeni çalışmalarda bu nokta dikkate alınabilir.

Turkish Studies

KAYNAKÇA

- Akbaba, s. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361
- Bembenutty, H. (2011). The last word: An interview with Harris Cooper—Research, policies, tips, and current perspectives on homework. *Journal of Advanced Academics*, 22, 342–351.
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into Practice*, 43(3), 189-196.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D’Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 750–762. doi:10.1037/0022-3514.91.4.750.
- Cerasoli, C., & Ford, M. (2014). Intrinsic Motivation, Performance, and the Mediating Role of Mastery Goal Orientation: A Test of Self-Determination Theory. *The Journal of Psychology*, 148(3), 267-286.
- Calp, Ş. (2013). Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cooper, H. , Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143–153.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cosden, M., Morrison G., Gutierrez, L. & Brown, M. (2004) The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School Success, *Theory Into Practice*, 43:3, 220-226, DOI: 10.1207/s15430421tip4303_8
- Deci, E.L., Ryan, R.M., (2000a). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychol. Inq.* 11, 227–268. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult’s orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Demirtaş, A. (2011). İlköğretim okullarındaki (1-5. sınıf) ödev uygulamalarının değerlendirilmesi araştırması. www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_ok_odev_uyg_deg.pdf. Son erişim tarihi: 9 Eylül 2015.
- Deveci, İ., Önder, İ., ve Çepni, S. (2013). Parents’ views regarding homeworks given in science courses. *Journal of Baltic Science Education*, 12(4), 497-508.
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*, (Çev.: Ö. F. Tutkun, S. Okay, E. Şahin) Ed. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Eren, O., & Henderson, D.J. (2011). Are we wasting our children's time by giving them more homework?. *Economics of Education Review*, 30, 950-961.
- Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child Youth Care Forum*, 40, 135-149.
- Gedik, N., Altıntaş, E., ve Kaya, H. (2011). Fen ve teknoloji dersinde verilen ev ödevleri hakkındaki öğrenci görüşleri. *Journal of European Education*, 1(1), 6-13.
- Gedik, S., ve Orhan, S. (2013). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 38, 135-148.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396.
- Gottfried, A. E., Fleming, J.S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Hong, E., Milgram, R.M., & Rowell, L.L. (2004). Homework motivation and preference: A learner-centered homework approach. *Theory into Practice*, 43(3), 197-204.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- İflazoğlu, A., & Hong, E. (2012). Relationships of homework motivation and preferences to homework achievement and attitudes in Turkish students, *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 57-72.
- Kapıkıran, Ş., ve Kıran, H. (1999). Ev ödevinin öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 54-60.
- Kara, A. (2011). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvili, T. (2011). Parents' role in students' autonomous motivation for doing homework: the importance of parents' motivation and behavior. *Learning and Individual Differences*, 21, 376-386.
- León, J., Núñez, J.L., Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, 43, 156-163
- Nuez, J.C., Suárez N., Rosário, P., Vallejo, G.; Valle, A. & Epstein, J.L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition Learning*, 10(3), 375,406.
- Ormrod, J. E. (1999). *Human learning*, (3. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Özer, B., ve Öcal, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 133-149.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22, 194-218.

Turkish Studies

- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Rudman, N. P. C. (2014). A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in a primary school. *Research in Education*, 91, 12-29.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sarıgöz, O. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerinde verilen ev ödevleri hakkındaki düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 1, 80-87.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition Learning*, 3, 207-230.
- Şen, H. Ş. ve Gülcan, M. G. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda verilen ev ödevleri konusunda veli görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 29-41.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342-358. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
- Trautwein, U., & Koller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 115–145.
- Turanlı, A. S. (2007). Gerçek bir ikilem: Ödev vermek ya da vermemek?. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 136-154.
- Van Voorhis, F. (2004). Reflecting on the Homework Ritual: Assignments and Designs. *Theory into Practice*, 43, 205–212.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon: Okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme*, (Çev.Y. Budak), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Waalder, R., Halvari, H., Skjesol, K., & Bagoien, T. E. (2012). Autonomy support and intrinsic goal progress expectancy and its links to longitudinal study effort and subjective well-being: The differential mediating effects of intrinsic and identified regulations and the moderator effect of effort and intrinsic goals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57, 325-341. doi: 10.1080/00313831.2012.656284
- Warton, P.M. (1997). Learning about responsibility: Lessons from homework. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 213-221.
- Warton, P. M. 2001. "The Forgotten Voices in Homework: Views of the Students." *Educational Psychologist* 36 (3): 155–165.
- Wielenga-Meijer, E. G., Taris T.W., Wigboldus D.H., Kompier M.A.(2011). Costs and benefits of autonomy when learning a task: an experimental approach. *The Journal of Social Psychology*, 151(3), 292–313
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International*

Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(4), 1461-1478.

Yılmaz, F. ve Buzlukluoğlu Arslan, S. (2014). Çomü Tömer’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 1181-1196.

Xu, J. 2005. Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 46-55.

Ek

EV ÖDEVLERİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

1. Ev ödevlerimi yapıyorum çünkü yapmadığımda kendimi kötü hissediyorum.
2. Ev ödevlerimi ailem beni cezalandırmasın diye yapıyorum
3. Ev ödevlerimi yapıyorum çünkü ödevleri yapabildiğimi görmek hoşuma gidiyor.
4. Ev ödevlerimi eğlenceli olduğu için yapıyorum
5. Ev ödevlerimi öğretmenim bana kızmasın diye yapıyorum
6. Ev ödevlerimi yeni şeyler öğrenmek için yapıyorum
7. Ev ödevlerimi okul başarımları artırdığı için yapıyorum
8. Ev ödevlerimi öğrenmeme yardım ettiği için yapıyorum
9. Ev ödevlerimi daha iyi notlar almak için yapıyorum
10. Ev ödevlerimi öğretmenim bana artı puan versin diye yapıyorum.
11. Ev ödevlerimi ödev yapmak önemli olduğu için yapıyorum
12. Ev ödevlerimi bana ilginç geldiği için yapıyorum
13. Ev ödevlerimi konuyu anlamamı kolaylaştırdığı için yapıyorum
14. Ev ödevlerimi yapıyorum çünkü öğretmenim ödev yapan ve yapmayanlara farklı davranıyor.
15. Ev ödevlerimi yapıyorum çünkü ödev yapmadığım öğretmenim, ailem veya arkadaşlarım tarafından fark edilirse utanırım.
16. Ev ödevlerimi öğrenmeyi sevdiğim için yapıyorum
17. Ev ödevlerimi kendimi iyi hissettiğim için yapıyorum.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Duru, S. & өгmen, S. (2016). “Ev Ödevleri Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik alışması / The Psychometric Properties of Homework Motivation Scale: A Study of Reliability and Validity”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9395>, p. 1049-1064.