

İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması¹

Ahmet KARA²

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarını belirlemek için Vallerand ve arkadaşları tarafından geliştirilen "Echelle de Motivation en Education" ölçeğini Türkçeye uyarlamaktır. Orijinal ölçek Fransızcadır ve dört faktörlü toplam 12 ifadeden oluşmaktadır. Türkçeye çevrilen ifadelerin Türkçeye uygunluğu, anlam bütünlüğü ve dil geçerliliğini sağlamak için eğitimde ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve Fransızca dil uzmanlarının görüşleri alınarak ölçeğe son şekil verilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu 660 öğrenciye uygulandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliği faktörü analiziyle yapılmış ve analiz sonucunda Türkçeye çevrilen ölçeğin de 12 ifadeden oluşacağı kararlaştırılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için ölçeğin her bir faktör ve ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının, ayrıca test - tekrar test yöntemi ile yapılan uygulamalar arasındaki korelasyon katsayısının da yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçlarına göre Türkçeye uyarlanan ölçek, öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyonlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Anahtar sözcükler: Eğitimde Motivasyon Ölçeği, Geçerlilik ve Güvenirlik.

* 24 Haziran 2011 tarihinde elektronik olarak yayımlanmıştır.

¹ Bu çalışma, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tarafından Düzenlenen 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan sözlü bildiri uyarlanarak hazırlanmıştır.

²Yrd. Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bil. Böl., akara44@gmail.com

Adaptation of the “Echelle de Motivation en Education” Scale to Turkish

Abstract

The aim of this research is to adapt to Turkish, the “Echelle de Motivation en Education” scale improved by Vallerand and others for determining motivation to education of elementary students. The original scale is French, formed with 12 items. To provide the suitability of translation into Turkish, content integrity and language validity before given final form of the scale, the views of different experts were taken into consideration. After applying the Turkish form to 660 students, the structure validity was done with factor analysis and finally it was concluded that the translated scale was formed with 12 items. Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated for all scale and for each factor to determine the internal consistency of scale, then the correlation coefficient between the test – retest too, were sufficient. According to analysis, this scale is valid and reliable in determining the elementary students’ motivation to education.

Key Words: *Scale of Motivation in Education, Validity and Reliability.*

GİRİŞ

Eğitimde önemli psikolojik kavramların başında motivasyon gelmektedir. Larousse sözlüğünde Motivasyon, bireyi harekete geçiren nedenler olarak açıklanırken (Afchain, Babin, Bechet ve diğerleri, 1984: 773), Öncül (2000: 533), motivasyonu güdülenme olarak tanımlarken güdüyü "bireyin içinde, davranışa yol açan, onu sürdüren ve bir amaca yönelten bir gerginlik durumu" şeklinde, güdülemeyi ise "Öğrencileri istenen yolda çalıştırma sanatı, genellikle öğrencileri ilgilendirecek konuları seçmeyi, seve seve işe sarılmayı ve başlanan işin hevesle bitirilmesini belirtmek üzere kullanılır" şeklinde açıklamıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak motivasyonun eğitim alanındaki önemi göz ardı edilemez. Eğitimde, öğrenciler ancak eylemde bulunarak, yaparak yaşayarak sergiledikleri davranışları daha rahat ve etkili bir şekilde öğrenirler. Dale'nin (Demirel ve Yağcı, 2007) yaşantı konisinin sonucuna göre en iyi öğrendiğimiz şeyler kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeyler olduğu ve bu nedenle iyi ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin aktif olması, derse, etkinliğe, öğrenilecek konuya yoğunlaşması ve aktif bir şekilde görev alması gerekir. Bunları gerçekleştirmek için öğrencinin harekete geçmesi eylemde bulunması ve bu eylemini istekli bir şekilde sürdürmesi gerekir. İster bilişsel açıdan ister duyuşsal, isterse de psikomotor açıdan olsun öğrenci ancak kendi isteğiyle harekete geçerse, yani güdülenerek, motive olursa aktif katılım ve öğrenme gerçekleşmiş olacaktır (Rigby ve diğerleri, 1992). Bu anlamda öğrencinin öğrenmesini gerçekleştirecek öğretmenin, öğrencinin motivasyon durumu ve düzeyinden haberdar olması, başarısında oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada eğitimin başarısını etkilen en önemli unsur olarak motivasyonun (Boiche ve Sarrazin, 2007) ölçülmesini sağlayacak bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu doğrultuda literatür incelemesi sonucu Kanada'da Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier tarafından (1989) oluşturulmuş, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış, daha sonra Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senegal ve Vallieres tarafından (1992) İngilizce'ye de çevrilmiş, "Echelle de Motivation en Education" (The Academic Motivation Scale) ölçeğinin Türkiye koşullarına uygun olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla söz konusu ölçeğin Türkçeye uyarlanması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yapılan literatür incelenmesiyle, ulaşılan motivasyon ölçekleri genelde bir derse ya da bir konuya dönük olarak davranışı başlatan, sürdüren ve yönlendiren bir güç olarak ele almaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilerin ilgili konuya ya da derse yönelik güdülerinin düzeyi incelenmektedir. Acat ve Yenilmez (tarih yok) eğitim fakültesi öğrencilerinin, Gençay ve Gençay (2007) ise beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon kaynaklarını ve düzeylerini, Acat ve Demiral (2002) ise yabancı dil öğrenen öğrencilerin motivasyon kaynaklarını ve sorunlarını

belirlemeye çalışmışlardır. Dede ve Yaman (2008) ise ilköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek için Likert tipi bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Dede ve Yaman'ın geliştirdikleri ölçek araştırma yapmaya yönelik motivasyon, performansla yönelik motivasyon, iletişime yönelik motivasyon, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon, katılıma yönelik motivasyon olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır. Yıldız (2009) ise Guthrie ve Wigfield'in (1995) okuma motivasyonu ölçeğini Türkçeye uyarlarken ölçeğin içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki temel boyuttan oluştuğunu vurgulamaktadır. İçsel motivasyon; ilgi ve merak alt faktörlerinden, dışsal motivasyon boyutu ise sosyal, uyum, tanınma ve rekabet olmak üzere dört alt faktörden oluştuğunu ifade etmiştir. Aktop ve Erman (Tarih yok) çalışmalarında spora özgü başarı motivasyonunu ölçmek için Willis'in spora özgü başarı motivasyonu ölçeğini kullanmışlardır. Bu ölçeğin güç gösterme güdüsü ve başarıya ilişkin güdülerden oluşan iki alt boyuttan söz etmektedir. Türk, Aydoğan ve Kansu (2003) ise Lawer ve Hall'un 1970'de geliştirmiş oldukları ölçeği kullanmışlar. Söz konusu ölçek içsel motivasyon olarak iş ile ilgili iş görenin işe ilgisini veya işten hoşlanıp hoşlanmadığını, kendini işte yeterli görüp görmediğini, yaptığı işi tercih etme ve seçme durumunu, çalıştığı ortamda itibar görme, saygınlık veya tam tersi gerginlik ve endişe düzeylerini ölçmektedir. Aynı ölçeği Türköz (Tarih yok) ise kuruma yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Özevin (2006) oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeğini geliştirirken ölçeğin "müzikal gelişim ve ifade", "oyun, dans ve müzik dersinin mesleğe ve hayata yansımaları" ve "oyun, dans ve müzik dersine ilişkin ilgi" olmak üzere üç alt faktörden oluştuğunu ifade etmektedir. Literatür incelemesinde görüldüğü gibi öğrencilerin herhangi bir konuya ya da derse yönelik motivasyonlarını inceleyen birçok çalışma mevcuttur, ama bu araştırmalarda kullanılan ölçeklerden hiçbiri, motivasyonu içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk şeklinde ayırmamaktadır. Mevcut araştırmalarda motivasyon ölçekleri bir derse ya da konuya ilişkin gösterilen tepkiler olarak ele alınmaktadır. Oysa bu araştırma ile uyarlanan ölçekte bireyin eğitime yönelik motivasyonu Öz-Belirleme Kuramı doğrultusunda alt boyutlara ayrılmaktadır. Araştırmanın bu aşamasında Öz - Belirleme kuramı konusunda bilgi verilmesinde yarar vardır.

Öz - Belirleme Kuramı

Öz - Belirleme Kuramı motivasyonu bireyin kişilik gelişimini destekleyen ve doğuştan gelen bir güç olarak ele almaktadır. Deci'ye göre (1975, 1972, 1971) insanlar içsel motivasyonla dünyaya gelmekte ve bu içsel motivasyon insanların çevreyi keşfetmek, ilgileri ve bilişsel yapılarını geliştirmeye susamış olmalarının nedenidir (Rigby ve diğerleri, 1992). Öyle ki insan yavrusu, doğuştan itibaren harekete geçerken karşılaştığı her türlü olgu, olay ve nesne

karşısında takındığı tavır: “Bu ne ?” şeklinde olmakta ve bu tavır karşısında aldığı yanıt ile zevk almaktadır. Birey çeşitli alanlardaki başarılarının temelinde bu duygu ve eylemler vardır. Her türlü yeni duruma bu tavırla ayak uydurmaktadır. Bir başka ifade ile birey davranışlarını çevrenin etkileri doğrultusunda düzenlemektedir. Öz - Belirleme kuramına göre bireyin davranışına neden olan durumlar, bireyin çevresinden etkilenecek durumu içselleştirmesine bağlıdır (Deci ve Ryan 1985, 1991; Vallerand ve diğerleri, 1989, 1992; Cihangir-Çankaya, 2009; Rigby ve diğerleri, 1992; İlhan, 2009). Bu içselleştirme sürecinin en üst aşamasında, bireyin sergilediği davranışların kökeninde davranışların önemli ve ilginç olması vardır, kuramın en alt seviyesinde ise bir davranışın, aktivitenin ya da eylemin sergilenmesinin nedeni, dış etken ya da etkenlerin zorlaması vardır. Öz - Belirleme kuramının en üst düzeyinde, bireyin davranışı sergilemesinin nedeni içinde bulunduğu ortamın etkilerini tamamen içselleştirmiş olması ve davranışı sergilemesi tamamen bir mutluluğa yol açarken en alt seviyede birey davranışı dış etkenlerden çekindiği ve bu dış etkenlerin cezalandırıcı ve rahatsız edici durumlarından dolayı sergilemektedir (Boiche ve Sarrazin, 2007). Mesleğini zevkle yapan bir günlük veteriner, yüksek bir öz-belirleme gösterirken, rüyaya dalmış biyoloji öğrencisi ise düşük bir öz-belirleme seviyesi göstermektedir. Bu durumdaki öğrencinin “ailenin normlarına uyması gerektiği” için ders çalışması, öz-belirleme kuramına göre ara bir düzeyi ifade etmektedir. Çünkü bu durumda öğrenci tamamen istekli bir şekilde okumak istemediğinden öz-düzenlemeye sahip olmamasına rağmen yine de girişken olmayan öğrenciyeye göre daha yüksek bir öz - düzenleme göstermektedir.

İçsel ve Dışsal Motivasyon

Öz-Belirleme kuramına göre, başarı, ilgi, eğlence, zevk, heyecan ve mutluluk getirdiği için bazı davranışları ya da aktiviteleri sergileyen insanlar içsel motive dirlirler (Rigby ve diğerleri, 1992). İçsel motive olan insanların davranışları öz-belirlemenin prototipini ifade etmektedir. İçsel motive olan insanlar kendilerini tamamen bağımsız hissetmekte ve davranışın kendilerini ifade ettiğini düşünmektedirler. Deci ve Ryan’a göre (1985) insanları doğuştan harekete geçiren güçler içsel motivasyonu oluşturmaktadır. İçsel motivasyonun tersine dışsal motive olan bireyler ise bir ödül almak, suçluluk duygusuna kapılmamak ya da bir tasvip ya da onay almak için davranışı gerçekleştirmektedirler (Boiche ve Sarrazin, 2007). Dışsal motive olan davranışlar genelde içten gelen bir şekilde oluşmamaktadır. Eğer dört yaşındaki bir çocuk zevk aldığı için dişlerini fırçalıyorsa içsel motive dirdir, eğer annesinin baskısından, ya da cezadan korktuğu için dişlerini fırçalıyorsa dışsal motivasyona sahiptir.

Dışsal motive olan davranışlar, içselleştirme ve bütünleşmeye dönüşebilirler. İçselleştirme bizim dışımızdaki insanların ya da durumların etkilerinden dolayı, davranışın nedenini içsel düzenlemeye dönüştürmemizi ifade etmektedir (Kelman, 1961, Schafer 1968, Vallerand ve diğerleri, 1989). Dışsal motivasyonun içselleştirilmesi, davranış sergilemenin nedenleri olan dış etkenlerin artık kendimizce özümsemiş bir süreci ifade etmektedir. İçselleştirme ve bütünleşme, dış düzenleme durumunda birey davranışı kendisi sergilemiştir, bir diğer ifade ile davranışı öz düzenlemiştir (Rigby ve diğerleri, 1992). Bu durumda davranış hala dışsal motivedir çünkü ayırt edilebilir bir durum vardır, ama davranışın nedeni bütünleştirildiğinden birey tamamen özgür irade ile davranışı sergilemektedir.

İçselleştirme ve Bütünleşme

Öz-Belirleme kuramının temelinde dış etken (başkasının ya da ortamın zorlaması ya da ceza korkusu) kaynaklı davranışların nedenlerinin içselleştirilmesi ya da bütünleştirilmesi vardır. Ancak dış kaynaklı nedenlerin ya da etkenlerin içselleştirilmesi sağlıklı bir psikolojik gelişim süreci ile gerçekleşmektedir. Söz konusu bu içselleştirme bütün sağlıklı insanların doğal olarak başvurduğu bir süreçtir. Bütün insanlarda var olan bu bütünleştirmenin temel göstergesi: insanların buldukları sosyal ortamda yer alan değerleri içselleştirmesi ve davranışlarını sosyal ortama göre düzenleme eğiliminde olmalarıdır. İnsanlar sosyal ortamlarında aktif ve başarılı olabilmek için ortamda var olan değerleri ve düzenlemeleri benimsemeleri, bu değerleri kendileriyle özdeşleştirmeleri, kısaca bu değerleri içselleştirmeleri ve bütünleştirmeleri gerekmektedir (Ryan, 1993, Rigby ve diğerleri, 1992, Boiche ve Sarrazin, 2007). İçselleştirme süreciyle, dışsal motive olan davranışların dışsal nedenlerinin içselleştirilerek daha büyük bir öz-düzenleme oluşturmaktadır. Bununla birlikte eğer bu süreç sekteye uğrarsa kısmi içselleştirme, ara bir öz düzenleme oluşur (Fairchild ve Diğerleri, 2005), tıpkı kendine ispatlamak, aile isteklerini ve normlarını karşılamak gerektiği için matematik dersini çalışan öğrenci örneğinde olduğu gibi.

Öz-Belirleme kuramına göre dört farklı dışsal motivasyon vardır. Bunlar bir davranışın düzenlenmesinde içselleştirmenin tamamlanıp tamamlanmamasına ilişkin süreci ifade etmektedir. Bir davranış içselleştirildikçe bütünleşmeyi yansıtır ve istemli, gönüllü olan davranışın temelini ifade eder. Aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi, bu dört tür dış motivasyon düzenlemesi, kısmi kontrollü davranıştan, kısmi bir öz düzenlemeye doğru, bir süreklilik arz etmektedir (Fairchild ve Diğerleri, 2005).

Tablo 1- Dışsal Motive Davranışların Biçimleri (Deci, Ryan ve Williams, 1996)

Düzenleme şekli	Öz düzenleme derecesi	Açıklama
Dışsal	Çok düşük	Bireyin dışında, yaşadığı ortamda var olan etkenler ve tesadüfler tarafından kontrol edilen davranışlar
İçe Yansıtılmış	Kısmen düşük	Öz değer gibi bireyin içinde olan istek ve tesadüfler tarafından kontrol edilen davranışlar
Özdeşleşmiş	Kısmen yüksek	Bireyin kendini aktivitenin önemi ile özdeşleştirdiği için davranışı seçmesi ve sergilemesi
Bütünleştirilmiş	Çok yüksek	Davranış tamamen özgür olarak yaşanmıştır, çünkü düzenleme bireyin öz duygusu ile bütünleştirilmiştir

1- Dışsal düzenleme: Bu durumda bireyin açık olduğu, etkilendiği dışsal temaslar/ilişkiler bireyin davranışlarını kontrol etmektedir. Örneğin, cezadan kaçınmak ya da bir ödül almak için birey kendini düzenlemektedir, davranışlarını dış baskılara göre düzenlemektedir (Rigby ve diğerleri, 1992). Davranışların düzenlenmesi maksatlı olmasına rağmen, dış temaslara bağımlıdır ve bu dış durumlar davranışı kısmen de olsa kontrol etmektedir (Boiche ve Sarrazin, 2007). Çocuk matematik dersini çalışıyor çünkü anne ve babasının, önüne koyduğu kitaplar onu, dış etken olarak, zorlamaktadır.

2- İçe yansıtılmış düzenleme: Bu durumda davranışlar suçluluk ya da öz değer duyguları gibi iç baskılardan dolayı ortaya çıkan davranışları ifade eder. Kısmi içselleştirme sonucu olan bu tür düzenlemede davranışın nedeninde ise "yapıyoruz çünkü yapmazsak yapmadığımız için utanacağız" gibi nedenler yatmaktadır. Bir davranış içe yansıtıldığında dış etkenlere açık olmadığından içseldir, ama bireyin benliğinin bir parçası olmamıştır. İçe yansıtılmış düzenleme bir çeşit içsel motivasyondur, öyle ki nedeni dışsal ama kısmen kontrol altındadır (Decharms, 1968; Ryan ve Connell, 1989, Vallerand ve diğerleri, 1989, Rigby ve diğerleri, 1992, Boiche ve Sarrazin, 2007). Bir başka ifade ile düzenleme bireye ait ama bağımsız değildir (Deci ve Ryan, 1991). Matematik dersini çalışan öğrenci, matematik çalışıyor çünkü çalışması gerektiğini düşünüyor. Söz konusu çocuğun bu davranışı içe yansıtılmış bir düzenleme olmakla birlikte davranışın kontrollü olduğu unutulmamalıdır.

Bütünleştirme sürecinin önemli göstergelerinden biri, insanların sosyal çevrelerinden gelen etkileri / baskıları ve değerleri kendiliğinden içselleştirme eğiliminde olmalarıdır. İnsanlar doğuştan, etkili olma, başarılı olma ya da işlevsel olmalarını sağlayan değerleri ve kuralları içselleştirme (benimseme) eğilimindedirler (Ryan, 1993, Rigby ve diğerleri, 1992). Bu nedenle, dışsal etken kaynaklı davranışlar gittikçe içselleştirilmekte ve bu durum öz-düzenlemenin geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Eğer bu içselleştirme süreci kesintiye uğrarsa, kısmi bir içselleştirme gerçekleşir, bu da ara bir öz düzenlemeyi ifade eder. Kendini ispatlamak ve ailesinin isteklerine cevap vermesi gerektiğine inandığı için matematik çalışan öğrenci bu duruma örnektir.

İçe yansıtılmış davranışlar, dürtüler, suçluluk, özdeğer ya da uygun fırsatlar gibi içsel baskılardan dolayı sergilenen davranışları ifade etmektedir (Boiche ve Sarrazin, 2007). İçe yansıtılmış düzenlemede kısmen kontrollü olan içsel motivasyon söz konusudur ve bunun nedeni dışsaldır (Decharms, 1968). Düzenleme bireyin kendisindedir ama özerklik kendisinin dışındadır, bireyin bağımsız olması söz konusu değildir (Deci ve Ryan, 1991, Vallerand ve diğerleri, 1989, Boiche ve Sarrazin, 2007).

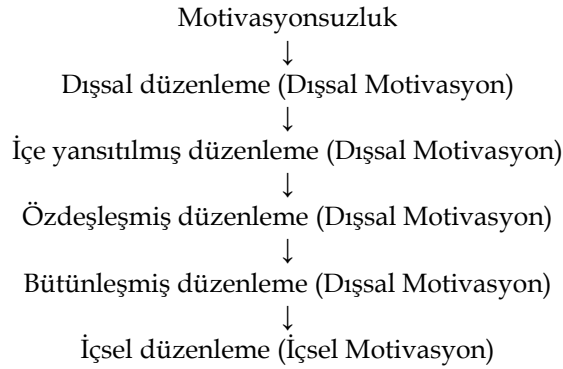
3- Özdeşleşmiş düzenleme: Bireyin davranışının nedeni, yapması gerektiğini düşündüğü için değil, daha çok davranışın değeri ile özdeşleştiği, bireyin kendine belirlediği hedef için bu davranışın önemi söz konusudur (Boiche ve Sarrazin, 2007). Veteriner olmak isteyen bir öğrenci, bunun kendisi için önemli olduğunu düşündüğü için istemli olarak çalışmakta ve bu aktiviteyi kendisi ile özdeşleştirmektedir.

4- Bütünleştirilmiş düzenleme: Özdeşleşmiş değerlerin ve kuralların bütünleştirilmesi ya da özümsemesi sonucu ortaya çıkan davranışları ifade etmektedir (Boiche ve Sarrazin, 2007). Özdeşleşme tamamen bütünleştirildiğinden gerçek bir istem ya da irade ile davranılmaktadır.

Bütünleştirme sonucu düzenlenen davranışlar dışsal düzenlemenin en olgun ve tamamen öz belirlenmiş şeklidir. Dışsal bütünleştirilmiş düzenlemeler içsel motivasyona çok benzemektedir, özerkliği, yani benliği, girişkenliği, öz - düzenleme durumunu ifade eder. Böylece, bütünleştirilmiş dışsal ve içsel motivasyon düzenleme tipleri gerçek bir özerkliğin temelini oluştururlar. Ancak bu iki motivasyon tipi birbirinden farklıdır öyle ki içsel motive olan davranışlar spontane bir şekilde yapılmakta çünkü birey davranışın bizzat kendisine ilgi duymaktadır (Vallerand ve diğerleri, 1989, Rigby ve diğerleri, 1992). Hâlbuki bütünleştirilmiş dışsal davranışlar özgür bir şekilde yapılmaktadır, çünkü birey hedeflediği amaç için bu davranışın temel, anlamlı ve önemli olduğunu düşünmektedir.

Motivasyonsuzluk

Motivasyonsuzluk bir davranış ya da uyarımın karşısında herhangi bir düzenlemenin yokluğunu ifade eder. Bu durumda, birey davranışlarının ve çevrenin etkisi konusunda herhangi bir ilişki kurmamaktadır. Kendisine herhangi bir yarar sağlayacağına inanmayan birey eylemde bulunmayacak böylece bireyin motivasyonsuzluğu söz konusudur (Boiche ve Sarrazin, 2007). Öz-Belirleme kuramının ana ögesini ifade eden motivasyonun içselleştirme süreci, davranışların düzenleme derecesine göre aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Fairchild ve Diğerleri, 2005):



Dışsal nedenler bir öğretmen ya da velinin dayattığı zorunluluklar, ceza ya da ödülünden kaynaklanan davranışları içerir, "Ödevlerimi yapıyorum çünkü yapmadığımda sorunlar yaşayacağım". İçe yansıtılmış nedenler, saygıdeğer bir insan gibi hissetmemiz için yaptığımız davranışları içerir, "Sınıfta ödevlerimi yapıyorum çünkü konuyu anlamak benim için önemlidir".

Kısaca öz - Belirleme kuramına göre, çevreyi keşfetme ve çevrenin özelliklerini anlama konusunda insanlar içsel davranma eğilimindedirler. Bu içsel davranma eğilimi büyümenin ve gelişmenin sonucu merak duygusunun, çevreyi kontrol etme arzusunun ve birçok davranışın içsel kaynaklı davranışların temelini oluşturmaktadır. Bu içsel kökenli davranışlar, toplumsal çevrede bulunan değerlerin içselleştirmesinin, bütünleştirilmesinin ve dışsal düzenleme sürecinin doğallığını vurgulamaktadır. İnsanlar içsel motive olduklarında ya da dışsal motivasyonu tamamen içselleştirdiklerinde ya da bütünleştirdiklerinde öz-düzenleme gerçekleşir (Rigby ve Diğerleri, 1992). Vallerand ve arkadaşları (1989), Öz-Belirleme kuramında yer alan motivasyonu ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Öğrenenlerin ve öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyonlarını ölçen bu ölçeğin Türkiye'de de uygulanabileceği kanısına varılmıştır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 1989 yılında Vallerand, Blais, Brière, ve Pelletier tarafından orijinali Fransızca olarak hazırlanan Eğitimde Motivasyon ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır.

Orijinal Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Özellikleri

Vallerand ve arkadaşları tarafından 1989 yılında orijinali Fransızca olarak geliştirilmiş ölçeğin çeşitli çalışmalarda kullanıldığı, hatta İngilizce'ye de çevrildiği görülmektedir (Fairchild ve Diğerleri, 2005; Vallerand ve Diğerleri, 1992; Vallerand ve Bissonnette, 1992). İlköğretim birinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin motivasyonlarını ölçmeyi hedefleyen ölçeğin orijinali toplam 12 madde içermektedir. Ölçek maddeleri her maddede okula gitmenin ve kendisinden beklenen davranışları sergilemenin nedenini açıklayan durumlar vurgulanmıştır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipinde düzenlenmiştir. Bunlar Çok sık: 5, Sık sık: 4, Ara sıra:3, Nadiren: 2 ve Hemen hemen hiç:1 şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Vallerand ve arkadaşları tarafından hazırlanan ölçeğin orijinali dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlar Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon, Motivasyonsuzluk, İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon ve İçsel Motivasyon boyutlarıdır. Yapılan çeviri ve uzman görüşleri doğrultusunda bu çalışmada ölçeğin orijinali doğrultusunda Türkçe versiyonunda da ölçeğin dört faktörlü olacağı belirlendiğinden, aşağıda dört boyutta yer alan maddelerin dağılımı verilmiştir. Her bir alt boyut toplam üçer madde içermektedir:

Özdeşleşmiş dışsal motivasyon boyutu: A1, B1, C1.

Motivasyonsuzluk boyutu: A2, B2, C2.

İçe Yansıtılmış dışsal motivasyon boyutu: A3, B3, C3.

İçsel motivasyon: A4, B4, C4.

Orijinal ölçeğin tümünde alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 16'dir. Her bir alt boyutta alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan 4'tür. Ölçeğin güvenilirlik katsayısını hesaplamak için Cronbach alpha değerine bakılmıştır. Vallerand ve arkadaşlarının hazırladığı ölçeğin Fransız versiyonunda alt boyutların iç tutarlılık katsayılarının Cronbach Alpha değerleri 0.62 ile 0.86 arasında olduğu sonucuna varılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin motivasyonlarını ölçecek bir ölçeğin çevrilmesi ve Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarının yapılacağından, araştırma tarama türünde bir çalışmadır.

Orijinal Ölçeğin Türkçeye Çeviri Çalışması

Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Fransızca olarak hazırlanmış olan formu Fransızca dil uzmanları, Fransızca'yı Avrupa dil pasaportuna göre C2 düzeyinde bilen araştırmacı ve Türkçe dil uzmanlarının işbirliği ile Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen bu form daha sonra Fransa'da ikamet eden ve Fransa'da üniversite düzeyinde eğitim almış iki Türk vatandaşa tekrar Fransızcaya çevrilmiştir. Aynı zamanda bu çeviri üç dil uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Belirtilen görüşler karşılaştırılarak, her bir madde için ortak bir sonuca ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra oluşturulan ölçek biri eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı, üçü ilköğretim birinci kademe öğretmeni ve üçü de öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Belirtilen tüm işlemler sonunda ortaya çıkan görüşler doğrultusunda düzenlenen ölçek, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla 50 tane ilköğretim beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Alınan uzman görüşleri ve ön uygulama sonuçları doğrultusunda ölçeğe son şekil verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adıyaman il merkezinde bulunan yaklaşık 1200 ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evreni temsil edecek sosyo - ekonomik düzeyler de göz önünde bulundurularak 35 ilköğretim okulundan 12 tanesi seçkisiz olarak belirlenmiştir. Söz konusu bu ölçek ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim gören toplam 660 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerin 313'ü (% 47.4) erkek ve 347'si (%52.6) kız öğrencidir.

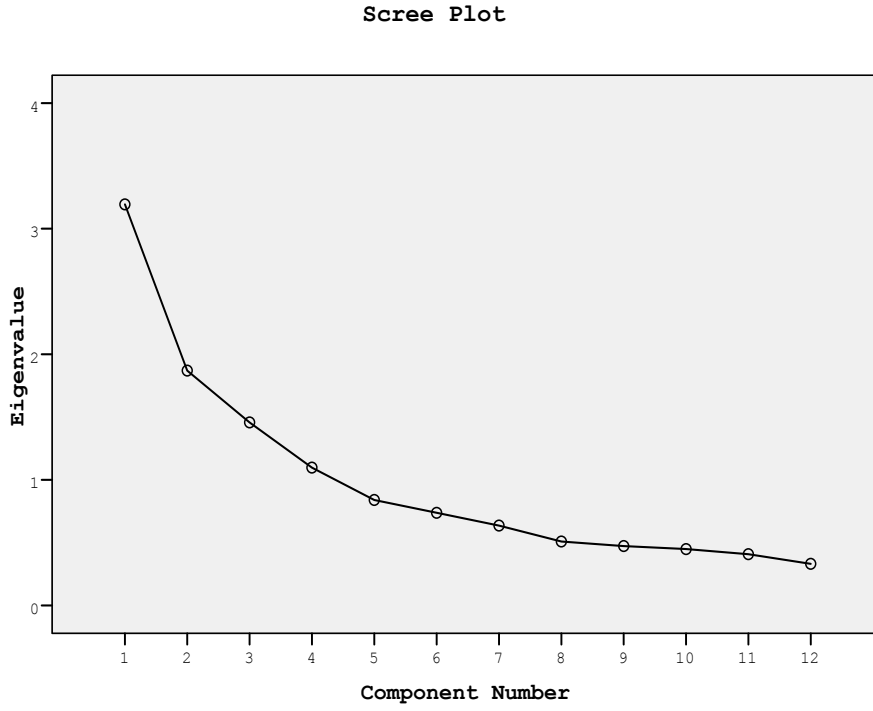
Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Her bir maddenin toplam korelasyonları verilmiş ve ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin her bir faktörü için ve ölçeğin geneli için hesaplanmıştır. Ayrıca faktörler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak ölçülmüştür. Tüm bu istatistiksel işlemler SPSS 15.0 programında yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin yapı geçerliğini sağlamak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek işlevsel bir boyutlandırmanın elde edilmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile test edilmiştir. Eğitimde Motivasyon Ölçeği madde analiz çözümlemesi ve Varimax Faktör Analizi ile döndürme işlemi ile ölçekte öz değeri (eigenvalue) 1'den büyük dört faktör bulunmuştur. Böylece Eğitimde

Motivasyon Ölçeğinin orijinalinde olduğu gibi dört faktör olacağı sonucuna varılmıştır. Bu durumu daha net olarak görebilmek için Cattell'in "Scree Plot" (Kline, 1994) sınaması yapılarak en yüksek manidar faktör sayısı ile ilgili olarak şekil 1 elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin geçerlik çalışmasının ilk aşamasında ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin örneklem grubuna uygunluğu 0.001 düzeyinde $KMO= 0.85$, Bartlett's Test of Sphericity = 2899.589 olarak bulunmuştur. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri 0.60 olarak önerilmektedir (Pallant, 2001). Bu bulgular, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.



Şekil 1: Faktör Öz Değerlerine Ait Çizgi Grafiği

Şekilde 1'de görülen faktör öz değerlerine ait çizgi grafiğinde, grafik eğrisinin düşüş gösterdiği ve eigenvalue değerinin 1'in altına düştüğü nokta dördüncü faktörün olduğu noktadır. Bu nedenle ölçekteki faktör sayısının dört olduğu kabul edilmiştir (Ekici, 2009). Elde edilen dört faktöre ilişkin öz değerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeği Oluşturan Faktörlerin Yapısı

Faktör	Öz Değer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	3.193	26.611	26.611
2	1.870	15.582	42.194
3	1.457	12.142	54.336
4	1.097	9.144	63.479

Tablo 2’de de görüldüğü gibi ölçekte yer alan dört faktörün öz değerlerinin tümü de 1’in üzerindedir.

Ölçekte yer alan toplam 12 maddenin dört faktöre dağılımını görmek ve maddelerden hangilerinin Türkçe ölçeğinde kalacak nitelikte olduğunu belirlemek amacıyla temel bileşenler ve Varimax tekniği ile döndürme işlemi yapılmıştır. Ölçekte faktör yükü en az 0.35 ve üzeri değerinde olan maddeler kabul edilmiştir. Türkçe ölçeğine uygulanan Varimax tekniği ile döndürme işlemi sonucunda faktör yükü 0.35’ten büyük ve dört faktörde toplanan maddeler, faktör adları, madde toplam korelasyonları, faktör yükleri, faktörlere ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı değerleri, KMO değeri ve Bartlett testi sonuçları tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe Ölçeğinin Faktör Yükleri, Faktörlere Ait Cronbach Alpha Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları ve Faktörlerde Yer Alan Maddeler

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yüğü	Maddeler
1. Faktör: Özdeşleşmiş dışsal motivasyon boyutu; Cronbach Alpha = 0,79			
A1	0.74	0.56	Okul ile ilgili çalışmalarımı ya da ödevlerimi kendi iyiliğim için yapıyorum.
B1	0.80	0.64	Kendi iyiliğim için okula gidiyorum
C1	0.82	0.67	Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını kendi iyiliğim için dinliyorum.
2. Faktör: Motivasyonsuzluk boyutu; Cronbach Alpha = 0,78			
A2	0.82	0.71	Okul ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı yapıyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.
B2	0.80	0.69	Okula gidiyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.
C2	0.79	0.70	Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını dinliyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.
3. Faktör: İçe yansıtılmış dışsal motivasyon boyutu; Cronbach Alpha = 0,80			
A3	0.82	0.69	Okul ile ilgili ödevlerimi, öğretmenim ve ailem istediği için yapıyorum.
B3	0.83	0.75	Okula öğretmenim ve ailem istedikleri için gidiyorum.
C3	0.81	0.72	Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını, öğretmenim ve ailem istediği için dinliyorum.
4. Faktör: İçsel motivasyon boyutu; Cronbach Alpha = 0,78			
A4	0.60	0.38	Okulda verilen ödevlerimi yapınca mutlu oluyorum.
B4	0.74	0.55	Okula gidiyorum çünkü okula gittiğimde mutlu oluyorum.
C4	0.74	0.55	Öğretmenlerimin sınıfta söylediklerini dinlediğimde mutlu oluyorum.

Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha = 0.84
KMO = 0.85, Bartlett= 2899.589

Tablo 3’de de görüldüğü gibi dört faktörün her birinde üçer tane madde yer almaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değeri 0.84 olarak belirlenirken, birinci faktör için 0.79, ikinci faktör için 0.78, üçüncü faktör için 0.80 ve dördüncü faktör için 0.78 olarak belirlenmiştir. Türkçeye çevrilen Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin istatistiksel değerlerinin orijinalinkine yakın olduğu görülmektedir. Bu nedenle yurtdışında ölçeğin uygulandığı öğrencilerle Türkiye’de ölçeğin uygulandığı öğrencilerin, eğitimde motivasyon konusunda hem fikir olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 4. Türkçe Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

Ölçeğin Boyutları	Minimum - Maksimum	\bar{X}	SS
Özdeşleşmiş dışsal motivasyon boyutu	3-9	6.58	2.61
Motivasyonsuzluk boyutu	3-9	7.07	2.49
İçer yansıtılmış dışsal motivasyon boyutu	3-9	6.53	2.72
İçsel motivasyon boyutu	3-9	6.65	2.61
ÖLÇEĞİN GENELİ	12-36	26.84	4.94

Tablo 4’te de görüldüğü gibi öğrenciler ölçeğin genelinde ortalama 26.84 puan alırken, özdeşleşmiş dışsal motivasyon boyutunda ortalama 6.58 puan, motivasyonsuzluk boyutunda ortalama 7.07, içer yansıtılmış dışsal motivasyon boyutunda ortalama 6.53 ve içsel motivasyon boyutunda ortalama 6.65 puan aldıkları görülmektedir. Gözlenen bu puanlar incelendiğinde araştırma grubuna giren öğrencilerin eğitimde motivasyon ölçeğinin genelinde fikrim yok: 2 ile evet: 3 düzeyleri arasında olduğu, yani araştırma grubuna giren öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyon düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Türkçe Ölçekte Yer Alan Dört Faktör Arasındaki Korelasyonlar

		Özdeşleşmiş dışsal motivasyon	Motivasyonsuzluk	İçer yansıtılmış dışsal motivasyon	İçsel motivasyon
Özdeşleşmiş dışsal motivasyon	r	1	0.22	0.23	0.72
	p değeri		0.01*	0.01*	0.01*
Motivasyonsuzluk	r		1	0.10	0.10
	p değeri			0.07	0.06
İçer yansıtılmış dışsal motivasyon	r			1	0.40
	p değeri				0.01*
İçsel motivasyon	r				1
	p değeri				

* p < 0.05 anlamlı, r: Pearson Korelasyon katsayısı

Tablo 5'te de görüldüğü gibi ölçeğin dört faktörleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ilişkiler gözlenmektedir. Bu anlamda özdeşleşmiş dışsal motivasyon boyutunun, motivasyonsuzluk boyutu ($r=0.22$, $p<0.05$) ve içer yansıtılmış dışsal motivasyon boyutu ile orta kuvvetli ve pozitif yönde ($r=0.23$, $p<0.05$), son olarak içsel motivasyon boyutu ile yüksek oranda pozitif yönde ($r=0.72$, $p<0.05$) bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca motivasyonsuzluk boyutu ile içer yansıtılmış dışsal motivasyon boyutu ($r=0.10$, $p>0.05$) ve içsel motivasyon boyutu ($r=0.10$, $p>0.05$) arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. İçer yansıtılmış dışsal motivasyon boyutu ile içsel motivasyon boyutu arasında gözlenen ilişkinin anlamlı ve orta kuvvetli, pozitif ($r=0.40$, $p<0.05$) yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin boyutları arasında altı ilişkiden dört tanesinin orta düzeyde ve pozitif yönde olması, ölçeğin genel anlamda bağımsız faktörlerden oluştuğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı Vallerand ve arkadaşları tarafından 1989 yılında orijinali Fransızca olarak hazırlanmış "Eğitimde Motivasyon Ölçeği"ni Türkçeye çevirerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Fransızcadan çevrilen ölçeğin Fransızca orijinaline bağlı kalınarak uzman görüşlerine ve ön uygulama sonuçlarına dayalı olarak Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Eğitim dünyası tarafından motivasyonun bireyin akademik başarısında önemli faktör olduğu kabul görmektedir (Acat de Demiral, 2002; Acat ve Yenilmez, tarih yok). Bu anlamda öğrencilerin motivasyonlarının ölçülebilmesi öğrencilerin ister

akademik, ister sosyal, ister duygusal vb. (Ryan, 1993; Türk, Aydoğan ve Kansu, 2003) alanlardaki başarısızlarının nedenlerinin belirlenmesinde oldukça önemlidir. Çünkü motive olmayan bir öğrencinin dersin gereklerini yerine getirmesi beklenmez (Afchain, ve diğerleri, 1984; Boiche ve sarrazin, 2007; Decharms, 1968). Bu anlamda öğrencilerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesi öğrencilerin akademik başarısını bekleyen veliler, öğretmenler ve çeşitli düzeydeki eğitim yöneticiler için (Aktop ve Erman, tarih yok) oldukça önemli bir veri sağlayacaktır. Bu ölçek ile elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenler öğrencilerinin başarılı olmaları yönünde eğitim - öğretim faaliyetlerinin düzenlemeleri (Demirle ve Yağcı, 2007; Deci, Ryan ve Williams, 1996) ve veliler ile işbirliği yaparak öğrencilerin motivasyonlarını geliştirmek ve başta akademik başarıları olmak üzere çeşitli alanlardaki gelişimlerinin ve başarılarının artırılmasında (Cihangir - Çankaya, 2009; Rigby ve diğerleri, 1992; Vallerand ve Bissonette, 1992) yol gösterici olarak kullanılabilir. Aynı zamanda bu ölçeğin uygulanması sonucu elde edilecek veriler doğrultusunda öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyon düzeylerini belirlemekte, motivasyon düzeylerini geliştirmek için neler yapabileceklerini değerlendirme fırsatı bulabileceklerdir (Deci, 1971; Deci ve Ryan, 1985; Vallerand ve diğerleri, 1989). Bir diğer açıdan Türkçeye uyarlanan bu ölçek ile Türkiye’de öğrenim gören ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin, dünyada Fransızca konuşan ülkeler ile kıyaslanmalarına imkân vermektedir. Bu durum da karşılaştırmalı eğitim aracılığı ile eğitim sorunlarının çözümünde etkili olabilecektir.

Ölçeğin orijinalinde de olduğu gibi Türkçeye uyarlanan ölçekte de dört alt boyut vardır. Bunlar Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon, Motivasyonsuzluk, İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon ve İçsel Motivasyon Boyutlarıdır. Her bir alt boyut üç tane maddeden oluşmaktadır. Böylece Türkçeye uyarlanan ölçek, orijinalinde olduğu gibi 12 ifadeden oluşmaktadır. Ayrıca faktörlerin Cronbach Alpha değerleri ölçeğin geneli için 0.84 olarak belirlenirken, Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon Boyutu için 0.79, Motivasyonsuzluk Boyutu için 0.78, İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon Boyutu için 0.80 ve İçsel Motivasyon Boyutu için 0.78 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmalarında başvurulan uzman görüşleri sonucunda ölçeğin orijinalinden farklı olarak beşli Likert tipi yerine üçlü olarak belirlenmiştir. Bu nedenle maddeler Evet: 3, Fikrim Yok: 2 ve Hayır: 1 olarak puanlanmıştır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır.

Yapılan çalışmanın sonuçları, 12 ifade içeren Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçe formu, dil yönünden Türkçeye uygun, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu ve Türkiye’de uygulanabileceğini göstermektedir.

Kaynakça

- Acat, M.B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, 8 (31), 312-329.
- Acat, M.B. ve Yenilmez, K. (Tarih yok). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri. 15 Mart 2010’da <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd12/sbd-12-11.pdf> adresinden.
- Afchain, M., Babin, L., Bechet, M. ve Diğerleri (1984). *Larousse classique. Motivation maddesi*, Librairie Larousse, Paris.
- Aktop A., ve Erman, K.A., (Tarih yok). Takım ve bireysel sporcuların başarı motivasyonu benlik Saygısı ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. 05 Mart 2010’da <http://www.bilalcoban.com/index.php?id=dokuman&islem=oku&yer=2&kat=10&no=9> adresinden.
- Boiché, J. ve Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d’instrumentalité et assiduité envers la pratique d’une activité physique : une étude prospective sur six mois. *Psychologie Française*, 52, 417- 430.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz - Belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 55, 23-31.
- Decharms, R. (1968). *Personal Causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E., L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L., ve Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. Nebraska symposium on motivation. *Perspectives on Motivation*, edited by R. Dienstbier. (sf 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., ve Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., Williams, G.C., (1996). Need satisfaction and the self- regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8 (3), 165- 183.

- Dede, Y., ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED). 2 (1), 19-37.
- Demirel Ö. ve Yağcı E. (2007). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. 2. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.
- Ekici, G., (2009). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması. Kastamonu Eğitim Dergisi 17 (1), 111-124.
- Fairchild, A.J., Horst, S.J., Finney, S.J., ve Baron, K.E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the academic motivation scale. Contemporary Educational Psychology, 30, 331- 358.
- Gençay, A., ve Gençay, S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17, 241-253.
- İlhan, T., (2009). Üniversite öğrencilerinin benlik uyum modeli: yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kelman, H. C. (1961). Processes of attitude change. Public Opinion Quarterly, 25,57-78.
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis. London: Rutledge.
- Öncül, R., (2000). Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü, MEB Yayınları 3410, Ankara
- Özevin, B., (2006). Oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniv. Eğit. Fak. Denizli.
- Pallant, J. (2001). SPSS survival manual. A step-by-step guide to data analyses using SPSS for Windows. Philadelphia, PA: Open University Press
- Rigby, C.S., Deci, E.L., Patrick, B.C., ve Ryan, R.M. (1992). Beyond the intrinsic - extrinsic dichotomy, self - determination in motivation and learning. Motivation and Emotion, 16, 3, 165 - 185.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. Nebraska Symposium On Motivation: Developmental Perspectives On Motivation, edited by J. Jacobs. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 40, 1-56
- Ryan, R. M., ve Connell, J. I. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 749-761.
- Schafer, R. (1968). Aspects of internalization. New York: International Universities Press.
- Türk, M.S., Aydoğan, E. ve Kansu, N. (2003). İçsel motivasyonun iş tatmini üzerindeki etkisi "türk tarih kurumu matbaası ve nurol matbaasında yapılan karşılaştırmalı bir araştırma. I. Matbaa Teknolojileri Sempozyumu, Ankara.

- Türköz, Y. (Tarih yok). Bir özel bir özel hastane çalışanlarının kalite çalışmalarına katılımı ile işe ve kuruma yönelik tutumları arasındaki ilişki. 05 Mart 2010'da <http://www.merih.net/m1/yturk04.htm> adresinden.
- Vallerand, R.J., ve Bissonette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., ve 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., Briere, N.M., Senecal, C., ve Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational, and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017
- Yıldız, M., (2009). Okuma motivasyonu ölçeğinin 9-12 yaş ilköğretim öğrencileri için Türkçeye uyarlanması: doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bildiri özetleri kitapçığı, Cantekin Matbaası. Ankara.