



Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	13.9.2018	4.3.2019	5.3.2019

İlhan İlter ¹

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Öz

Motivasyon eksikliği başka bir deyişle “motivasyonsuzluk” okullarda yaygın olarak görülür ve hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli bir sorun alanıdır. Motivasyon eksikliği moral bozukluğu, memnuniyetsizlik ve çaresizlik duygusuna yol açabilmektedir. Bu durum üretkenliği ve duygusal olarak iyi hissetmeyi de engelleyebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, Legault, Green-Demers ve Pelletier (2006) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğini (AMÖ) Türk kültürüne uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını sınamaktır. Özgün ölçek genel eğitim ortamında öğrencilerde gözlenen motivasyonsuzluk oluşumunun çok boyutlu yapısını değerlendirmek için “The Academic Amotivation Inventory” (AAI) adıyla geliştirilmiştir. Çalışma grubu 350 ortaokul öğrencisinden (5-8. sınıf) oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe çevirisi çalışmasından sonra geçerlik çalışmaları için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, güvenilirlik çalışmaları için ise iç tutarlık (Cronbach alfa) ve test-tekrar-test katsayıları hesaplanmıştır. 16 madde ve dört faktörden oluşan (“Görev Değeri”, “Yetenek inançları”, “Görevin özellikleri” ve “Çaba inançları”) ölçeğe yönelik modelin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi uyum gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2 = 127.54$, $df = 98$, $RMSEA = .041$, $SRMR = .044$, $GFI = .92$, $AGFI = .89$, $CFI = .97$, $NFI = .90$]. Ölçeğin bütün olarak iç tutarlık katsayısı .84 ve test-tekrar-test katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır. Okullarda öğrencilerin motivasyon eksikliğine neden olan etkenleri belirlemek için geniş çapta değerlendirmelere ve akademik müdahale programlarına gereksinim vardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, AMÖ’nün Türkçe formunun çok boyutlu yapısının öğrencilerin çalışmak istememelerinde ve/veya okul ödevlerini yapmamalarındaki nedenlerin saptanmasında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Motivasyon, motivasyonsuzluk, akademik motivasyonsuzluk, öz-belirleme kuramı, geçerlik, güvenilirlik.

¹Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: iilter@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4411-200X>

Bugün okullarda öğrencileri saran ve en önde gelen akademik sorun alanlarından biri de akademik etkinliklere yönelik motivasyon eksikliğidir (Green-Demers, Legault, Pelletier ve Pelletier, 2008). Akademik başarıyı yükseltmeyi hedefleyen her eğitmen öğrencilerinin motivasyonu ile ilgilenmek durumundadır (Karagüven, 2012; Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006). Motivasyon bireyi harekete geçiren, yönlendiren ve davranışının devamını sürdüren itici bir güçtür (Pintrich ve Schunk, 1996; Woolfolk, 2004). Motivasyon bireyin eğitime olan yatırımı ve bağlılığını belirleyen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta önemli bir belirleyicidir (Tucker, Zayco ve Herman, 2002). Ayrıca motivasyonun öğrenme ve akademik başarı için yararlı olduğu eğitmenler tarafından yaygın olarak kabul edilir (Francis ve diğ., 2004; Renchler, 1992; Ryan ve Deci 2000). Çünkü motivasyon okulda diğer bütün değişkenler içerisinde öğrenci performansını ve başarısını en fazla etkileyen ilgi ve katılım unsuru olarak tanımlanır (Karataş ve Erden, 2012).

Genel olarak motivasyon sorunları, öğrencilerin okul başarısını etkileyen önemli ve güncel bir sorun alanıdır (Renchler, 1992). Öğrencilerin neden okulda motivasyon eksikliği yaşadığı eğitmenler tarafından halen tartışılmaktadır. Birçok öğrenci gerekli olan okul görevlerini yerine getirme çabası veya arzusu içerisinde olmayan bir durumla karşı karşıyadır (Green-Demers ve Pelletier, 2003; Hidi ve Harackiewicz, 2000; Shen, Wingert, Sun ve Rukavina, 2010). Konuyla ilgili yürütülen önceki araştırmalar bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin Uzbaş (2009) yürüttüğü çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan rehber öğretmenler tarafından okullarda öğrencilerde saptanan en önemli akademik sorunlar arasında sınav kaygısıyla birlikte düşük ilgi ve motivasyon sorunlarını belirlemiştir. Buna ek olarak 3081 öğrenci ile yürütülen başka bir araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretimde başarısızlığa ilişkin nedenler arasında “Bazı dersleri yapamayacağıma inandığım için...” seçeneği en fazla vurgulanan seçenekler arasında yer almıştır (Aksan ve Koçyiğit, 2011).

Akademik motivasyon artışı, akademik performans ve yaşam boyu öğrenme üzerinde güçlü etkilere sahiptir (Singh, Granville ve Dika, 2002; Waugh, 2002; Wentzel ve Wigfield, 1998). Bu durum ayrıca pek çok olumlu sonuçlar ile de ilişkilidir (Ryan ve Deci, 1999). Örneğin akademik motivasyon bilişsel açıdan esneklik, birlikte öğrenme, yüksek düzeyli öz-denetim, çalışmak için harcanan zamanda artış, okula devamsızlıkta düşüş, daha iyi akademik performans, benlik tasarımı ve lise eğitimi sonrası daha elverişli planların yapılması ile bağdaştırılır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Green-Demers ve Pelletier, 2003; Grolnick ve Ryan, 1987; Reeve, Bolt ve Cai, 1999; Vallerand, Blais, Brie`re ve Pelletier, 1989). Motivasyon akademik başarıyı etkileyen önemli bir faktördür, (Jones ve Jones, 1998) ancak motivasyonsuzluk başka bir deyişle motivasyon eksikliği (Ntoumanis, Pensgaard, Martin ve Pipe, 2004) başarısızlık nedenleri arasında sayılır. Vallerand, Fortier ve Guay (1997) okula ya da derslere geç kalma, devamsızlık ve okuldan uzaklaşma gibi nedenleri çoğunlukla akademik motivasyon eksikliğine bağlamıştır. Ryan ve Deci’ye (2002) göre, öğrenci belirli bir görev veya etkinlikte davranışsal

katılım niyetinden veya isteğinden eksik olduğunda kendisinde motivasyonsuzluk durumu görülür.

Araştırmacılara göre motivasyonsuzluk bir etkinliğe değer vermemek, bunu yapmak için kendini yeterli hissetmemek ve/veya arzu edilen sonucu vereceğine inanmama kaygısından kaynaklanır (Ryan ve Deci, 2000; Seligman, 1975). Genellikle öze yönelik yetersizlik (yani bireyde algılanan beceri veya çaba inançlarındaki eksiklik, yetersiz akademik değerler) ya da okul görevlerinin özelliklerinde kaynaklandığı düşünülmektedir (Legault ve diğ., 2006; Ntoumanis ve diğ., 2004; Ryan, 1995; Vallerand ve diğ., 1997). Motivasyonsuzluk okullarda özellikle de liselerde yaygın olmakla birlikte hem öğretmenler hem de öğrenciler için ciddi bir sorun kaynağıdır (Green-Demers ve diğ., 2008). Nitekim öğrenci başarısı öğretmenin de motivasyon yargısını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kaiser, Retelsdorf, Sudkamp ve Möller, 2013; Zhou ve Urhahne, 2013), dahası öğretmenler motivasyon eksikliği yaşayan öğrencilerin davranışlarına uyum sağlamakta güçlük çekmekte; bu da yanlış kararlara veya istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir (Dicke, Lüdtke, Trautwein, Nagy ve Nagy, 2012). Öğrencilerde akademik motivasyon eksikliği endişe, hayal kırıklığı, öfke, ümitsizlik ve keyifsizlik gibi olumsuz başarı duygularına yol açabilir ve çeşitli açılardan sınıfta ve toplum yaşamında verimliliği de azaltabilir. Dolayısıyla motivasyon eksikliği olan öğrencileri bilişsel hedeflere ulaştırmak, okul çalışmalarına dahil ederek okula devamını sağlamak eğitimcilerin baş etmekte zorunda olduğu en zorlu görevlerden birisidir (Karataş ve Erden, 2012; Legault ve diğ., 2006).

Akademik Motivasyonsuzluk Kavramı

Akademik motivasyon; akademik etkinlik veya görevler için gereksinim duyulan enerjinin ortaya çıkarılması olarak tanımlanır (Karataş ve Erden, 2012). Öğrencinin okuldaki ders ve görevlere yönelik akademik motivasyon eksikliği kendisinin hem mevcut durumu hem de gelecekteki yaşam niteliğinin düşmesiyle sonuçlanır. Çünkü akademik motivasyonsuzluk moral bozukluğu ve memnuniyetsizlik duygusuna yol açabilmektedir (Lafleur, 1992; Legault ve diğ., 2006). Motivasyonsuzluk öz-belirleme kuramına (Self-determination theory) dayanır. Öz-belirleme kuramı, sosyal bir ortamdaki motivasyonun içsel, dışsal ya da motivasyonsuzluk olarak sınıflandırılabilirliğini açıklamaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Bireyin gelişim sürecince yaşadığı ortam, gereksinimlerinin giderilme derecesine dayalı olarak bireyi zayıflatır ya da güçlendirir (Deci ve Ryan, 2000). Bu gereksinimlerle çevrenin etkileşimi sonucunda bireyde üç farklı motivasyon durumu gözlenir. İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk. Öz-belirleme kuramında içsel motivasyon memnuniyet güdülleri, dışsal motivasyon araçsal güdüler ve motivasyonsuzluk ise motivasyon eksikliği olarak tanımlanır (Ryan ve Deci, 2002). İçsel motivasyon en yüksek düzeyde öz-belirleme motivasyonunu temsil eder ve bireylerin merak, keyif ya da eğlence duygusu gibi içten gelen doğal dürtü veya güdülere dayalı görevlere katılımı ve öğrenme fırsatını sağlayan durumları ifade eder. Dışsal motivasyon bir ödül kazanmak gibi dışarıdan gelen etkenlerce güdülen

davranış ve eğilimlerdir (Deci ve Ryan, 2000; Ntoumanis, 2005; Vallerand ve diğ., 1992).

“Motivasyonsuzluk” kavramı ise genel bir yabancılaşma ve çaresizlik hissidir ve belirli bir ortamda meşgul olma ya da ortama katılım gösterme arzusundaki eksiklik veya yetersizliktir (Deci ve Ryan, 2002, 2008; Markland ve Tobin, 2004). Motivasyonsuzluk ayrıca yapılan eylemler ile elde edilen sonuçlar arasında bir bağlantının olmadığı ve bir etkinliğe katılmak için bir amaç veya hedefin bulunmadığı bir motivasyon eksikliğidir (Perlman, 2010). Motivasyonsuzluk genel olarak bireyin bir etkinliği davranışları ile etkinlik arasında bir bağlantı kuramama sebebiyle yürütme isteğinin olmamasıdır (Deci ve Ryan, 1985). Deci ve Ryan (2000) motivasyonsuzluğu bir davranışı yerine getirmedeki eksiklik, istenilen sonuçlara ulaşmak için kendini yetersiz hissetme durumu ya da çevreden gelen tepkilere cevap vermeme olarak tanımlamıştır. Önceki araştırmalar yüksek motivasyonlu bireylerin başarı odaklı davranışlar göstererek daha başarılı olduklarını göstermiştir (Green, Nelson, Martin ve Marsh, 2006; Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Pintrich ve Schunk, 1996). Vallerand ve diğ. (1989) yüksek motivasyonun okul memnuniyeti ve sınıfta daha olumlu başarı duyguları ile ilişkili olduğunu savunmuştur. Yüksek motivasyonlu öğrencilerin etüt/okul çalışmaları ve/veya ödevler için daha fazla zaman harcadıkları ve genellikle eğitimlerini de başarı ile tamamladıkları görülürken (Vallerand ve Bissonnette, 1992); motive olmayan öğrencilerin çalışmama, devamsızlık yapma ve okula yabancılaşma eğiliminde olduğu görülür (Pintrich, 2003; Pintrich ve Schunk, 1996). Öz-belirleme kuramına göre motivasyonsuzluk olumsuz çeşitli zihinsel, fiziksel ve duyuşsal sonuçlara yol açabilmektedir. Dolayısıyla öz-belirleme kuramında motivasyonsuzluk akademik motivasyonun en kaygı verici durumudur (Legault ve diğ., 2006; Ntoumanis ve diğ., 2004). Öz-belirleme kuramına göre motive olan öğrenciler rekabet ve bireysel çaba arayışına girerken, motive olmayan öğrenciler bir göreve katılmama veya bu görevi bırakma eğilimini göstermektedir. Ders sırasında motivasyonsuz öğrenci edilgen olarak oturmaya, etkinliğe katılma niyetini göstermemeye, uyumaya (veya dersin düzenini bozmaya) ya da derse sadece katılıyormuş gibi davranmaya eğilimlidir; çünkü öğrenci öğrenme etkinliklerine gerçekten dahil olmak yerine yalnızca sınıf içi çalışmaların hareketlerini takip etme görüntüsünü vermeye çalışır (Beaudoin, 2006; Cheon ve Reeve, 2014; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Deci ve Ryan’a (2002) göre motivasyonsuz bireyler genel olarak kendi hareketlerinden bağımsız ve kopuk hissederler ve verilen bir görevi başarmak için de çok az emek ve enerji harcarlar veya bu görevi bırakmaya yatkın olurlar (Vallerand ve diğ., 1992).

Öz-belirleme kuramında motivasyonsuzluk içsel kontrol ve yürütme eylemi eksikliği olarak tanımlanır (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978; Deci ve Ryan, 2002; Kowal ve Fortier, 1999; Markland ve Tobin, 2004). Motivasyonsuzluğun akademik bağlamda olumsuz etkisi ise düşük akademik standartlar belirleme (Vallerand ve diğ., 1993), belirli bir amaç veya hedef belirlemede yoksunluk (Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios ve Sideridis, 2008), okulla ilgili algılanan yüksek oranda stres ve kaygı, başarı hedefleri belirlemede yetersizlik, psiko-sosyal olarak

kendini iyi hissetmeme (Baker, 2004) ve okulun yarım bırakılması olarak açıklanmaktadır (Vallerand ve diğ., 1997). Motivasyonsuzluğun yapısı üzerine yürütülen önceki araştırmalar motivasyonsuzluğu bir eyleme yönelik herhangi bir niyetliliğin yoksunluğunu temsil eden bir olgu olarak kavramsallaştırmıştır (Pelletier, Fortier, Vallerand ve Brière, 2001; Vallerand ve diğ., 1997).

Akademik Motivasyonsuzluğun Nedenleri

Araştırmacılar akademik motivasyonsuzluğun farklı nedenlerden kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür (Green-Demers ve diğ., 2008; Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2008). Örneğin Pelletier, Dion, Tucson ve Green-Demers'e (1999) göre motivasyonsuzluk akademik davranışların gerektirdiği çabanın harcanmasındaki yetenek eksikliklerinden kaynaklanır. Motivasyonsuzluk bireylerin yetersizlik ve içsel kontrol kaybı algıları nedeniyle çabalarını geri çektiği, bir bakıma öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili bir durumdur (Deci ve Ryan 1985; Vallerand ve Bissonnette 1992;). Yine bazı araştırmacılara göre dört farklı durumdan dolayı motivasyonsuzluk davranışı ortaya çıkabilir: a) bir etkinliği gerçekleştirme yeteneğinin eksikliğine ilişkin inanç, b) benimsenen stratejinin/modelin istenen sonucu veremeyeceğine ilişkin inanç, c) etkinliğin birey açısından çok fazla zorlayıcı olduğu inancı ve d) başarılı bir iş performansı için yüksek çabanın bile yeterli olamayacağına ilişkin inanç (Barkoukis ve diğ., 2008; Frederick ve Ryan 1995).

Okulda öğrenciler neyin gerekli olduğunun farkında olabilir ve bu istemleri yerine getirme yeteneğine sahip olabilir. Ancak öğrenciler isteksiz olduklarında da gerekli çabayı ortaya koyamayacaklarına inanırlar. Motivasyonsuzluğa neden olan etkenlerden biri de değer eksikliğidir. Beklenen bir görev öğrencinin değer sisteminin bir parçası olmadığına, yani öğrenci tarafından önemsiz ve alakasız görüldüğünde motivasyonsuzluk durumu ortaya çıkabilir. Eğer akademik ödevler bir öğrenci için önemsizse veya iyi bir değer olarak kabul edilmezse motivasyonsuzluk durumu görülür (Legault ve diğ., 2006; Ryan ve Deci 1999, 2000). Bu nedenle Legault ve diğ. (2006) öğrencilerde motivasyon eksikliklerine neden olan etkenlerin çeşitli olduğunu, motivasyonsuzluğun çok yönlü bir yapı olarak kavramsallaştırıldığını, ancak yapısal olarak oldukça karmaşık bir olgu olduğunu ileri sürmüştür. Bu araştırmacılar Pelletier ve diğ. (2001) tarafından ileri sürülen motivasyonsuzluk oluşumunun çok boyutlu yapısını dikkate alarak okulda yaptıkları gözlem ve incelemeler sonucunda öğrencilerin akademik motivasyonunu artırmaya yarayan etkenlerin bir taksonomisini geliştirmiştir. Bu taksonomi öğrencide etki alanında yetenek inançlarına dayalı yetersizlik algısı, etki alanında çaba gösterme eksikliği (yani, bir davranışı yerine getirmek ve sürdürmek için gerekli olan çabayı göstermeyi istememe), göreve az değer vermenin (göreve yüklenen değer eksikliği) ve görevin çekici olmayan özellikleri ile ilgili algıların (öğrenim etkinliklerin basit olmadığı algısı, etkinliklere getirilen düşük değerler) motivasyonsuzluk duygusunu uyandırabileceğini ortaya koymuştur. Yetenek inançları, çaba inançları, görevin özellikleri ve göreve yüklenen değer eksikliğinden kaynaklanan motivasyonsuzluk durumları motivasyonsuzluğun tamamlayıcı yönleri olarak görünmesini sağlamaktadır (Green-Demers ve diğ., 2008;

Legault ve diğ., 2006). Bu akademik inançlar ve algılar ayrıca uyumsuz sınıf işleyişi ve olumsuz öğrenci çıktılarıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir (ör. sınıftan ayrılma, yüzeysel öğrenme, düşük performans ve okulu bırakma, olumsuz başarı tutumu) (Baker, 2004; Balkis, 2018; Ntoumanis ve diğ., 2004; Pelletier, Dion ve diğ., 1999; Pelletier, Fortier ve diğ., 2001; Shen ve diğ., 2010).

Araştırmanın Önemi

Başarmak için öğrencileri motive eden etkenlerin ne olduğu sorusunun yanıtı eğitim psikolojisi ve eğitimciler için her zaman merak edilen bir konudur. Buna bağlı olarak öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini belirlemekten çok onların motivasyon eksikliği ile ilgili nedenlerin belirlenerek motivasyonlarını arttırmaya ve gereksinimlerini karşılamaya dayalı araştırmalara gereksinim vardır. Deci ve diğ. (1991) akademik motivasyonun daha iyi anlaşılması için birkaç bakış açısı önermiştir. Bunlardan biri bireyin içsel ve dışsal açıdan motive olabileceği veya motivasyonsuz olabileceğidir. Öz-belirleme kuramı olarak tanımlanan bu bakış açısı birçok araştırmada da ele alınmış ve eğitim psikolojisi için geçerli kabul edilmiştir (Deci ve Ryan, 1985; Deci ve diğ., 1991). Alanyazında akademik motivasyona ilişkin çok sayıda araştırma ve bulgu vardır. Akademik motivasyon çeşitli araştırmalarda kavramsal olarak çok geniş yer bulsa da bugün okullarda motivasyon eksikliği yaşayan veya motivasyon sorunu olan öğrencilerin çokça yer aldığı gerçeği bilinmektedir (Statistics Canada, 2002). Bu gerçeğe karşın araştırmacılar tarafından öğrencilerin motivasyonsuzluğunun sebeplerinin belirlenmesi üzerine çok fazla odaklanılmamıştır (Frederick, 2009; Green-Demers ve diğ., 2008; Ntoumanis ve diğ., 2004). Bu gereklilik doğrultusunda bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon eksikliğine neden olan etkenleri belirlemek için Legault ve diğ. (2006) geliştirilen Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğini Türk kültürüne uyarlamak ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını sınamaktır. Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik motivasyonlarını değerlendirmek için çeşitli çalışmaların yürütüldüğü görülmüştür. Ancak öğrencilerin akademik motivasyonsuzluk durumlarını veya motivasyonsuzluk oluşumuna neden etkenleri değerlendiren araştırmaların sınırlı sayıda yer aldığı görülmüştür (Balkis, 2018; Dişlen, 2013). Bu durumun yukarıda tanımlanan akademik motivasyonsuzluğa neden olan etkenleri değerlendirmek için özel bir psikometrik aracın bulunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Başka bir deyişle Türkiye’de bugüne kadar motivasyonsuzluk oluşumunun çok boyutlu yapısını ölçen ve psikometrik olarak test edilmiş bir ölçme aracı yer almamıştır. Türkiye’de öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini belirlemeye dayalı çalışmalarda ise genellikle Vallerand, Pelletier ve diğ. (1992) ile Vallerand ve diğ. (1989) tarafından geliştirilen ve çeşitli araştırmacılar (ör., Karagüven, 2012; Karataş ve Erden, 2012; Yurt ve Bozer, 2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Yine Bozanoğlu (2004) öğrencilerin akademik motivasyonunu değerlendirmek için Akademik Güdülenme Ölçeğini geliştirmiştir. Ancak bu ölçekte öğrencilerin motivasyonsuzluk durumlarını ölçen bir boyut bulunmamaktadır. Akademik motivasyon ile ilgili araştırmalara bakıldığında, araştırmaların genellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde

öğrenim gören öğrencilerle yürütüldüğü belirlenmiştir (Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010; Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Direktör ve Nuri, 2017; Eymur ve Geban 2011; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Köybaşı, 2017; Küçükosmanoğlu, 2015; Terzi ve Uyangör, 2017; Seyis, Yazıcı ve Altun, 2013). Ancak Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılarak yürütülen çalışmalarda öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk puanları incelenerek o anki motivasyon durumları değerlendirilmiştir. Ayrıca bu ölçek aracılığıyla yürütülen tüm araştırmaların bir sınırlılığı da motivasyonsuzluk durumunun tek boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmesidir. Bu konuyla ilgili olarak Legault ve diğ. (2006) motivasyonsuzluğun tek bir boyutlu yapıdan oluştuğu fikrini reddetmiştir. Önerdikleri model Vallerand ve diğ. (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeğinde alt ölçek olarak kullanılan motivasyonsuzluğun tek boyutlu bir yapı olarak değil çok boyutlu karmaşık bir yapıyı yansıttığıdır. Bu nedenle Legault ve diğ. (2006) lise öğrencilerinin ders çalışmak istememelerindeki ya da okul ödevlerini yapmalarındaki nedenleri değerlendiren bir veri toplama aracı olarak “Akademik Motivasyonsuzluk Envanteri” ölçeğini geliştirmiştir. Sonuç olarak, Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılarak yürütülen çalışmaların öğrencilerin akademik motivasyon eksikliğine neden olan etkenleri belirlemede yetersiz olacağı düşünülmektedir. Bunun için öğrencilerin yaşadığı motivasyonsuzluğun çeşitli nedenlerini ölçmek amacıyla psikometrik olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda bu çalışmada Türk kültürüne uyarlanacak Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinin eğitim ile ilgili çalışmalara, araştırmacılara kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Okullarda öğrencileri akademik motivasyonsuzluğa sürükleyen nedenlerin saptanması motivasyonsuz öğrencilerin kendileri için gerekli olan akademik görevleri yerine getirme isteklerini ve çabalarını arttırmada önemli bir adım olabilir. Hidi ve Harackiewicz’in (2000) de belirttiği gibi öğrencilerin neden ve ne sıklıkla motivasyon eksikliği yaşadıklarının çok iyi irdelenmesi ve onların akademik başarıları için etkili stratejilerin belirlenmesi gerekir. Ayrıca motivasyonsuzluğun çok boyutlu niteliğini araştırmak öğrencilerin başarısızlığını, okulu bırakma nedenlerini ve devamsızlığını anlamak ve bunları engellemek için yararlı olabilir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Tarama modeli temel alınarak yürütülen bu çalışmada Legault ve diğ. (2006) tarafından geliştirilen “Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinin (AMÖ) Türk kültürüne uyarlanması ve geçerlik ve güvenilirliğinin sınanması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılı güz yarısında Kahramanmaraş merkez ilçesine bağlı beş farklı ortaokulda öğrenim gören 350

öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacıya uygun örnekleme ve kısa sürede veri elde etme olanağı sağlayan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Patton, 1990). AMÖ'nün özgün formunun geliştirilme süreci Kanada'da yaşları 12-18 arasında değişen lise öğrencilerinden (High-school) elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir (Legault ve diğ., 2006). "High school" Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da 12-18 yaşları arasındaki öğrencilerin eğitim seviyesini tanımlamak amacıyla kullanılan bir terimdir (Wikipedia, 2019). Ancak bu çalışmada ise örneklem grubunu sadece ortaokul (5, 6, 7 ve 8.sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edildiği okullarda ölçek uygulaması için resmi izinler alınmış olup, veriler gönüllü katılım yoluyla toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör (DFA) analizi yapılmıştır. Ancak AFA ve DFA farklı çalışma gruplarından elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. AFA üç farklı ortaokulda öğrenim gören 170 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilirken DFA iki farklı ortaokulda öğrenim gören 180 öğrenciden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu 1. Araştırmanın birinci çalışma grubunu AFA'nın yapıldığı 90'ı erkek ve 80'i kız olmak üzere 170 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu Kahramanmaraş ili merkez ilçesine bağlı üç farklı ortaokulda okuyan öğrencilerden seçilmiştir. Sınıflara göre dağılımlar incelendiğinde, öğrencilerin 48'inin beşinci sınıf, 45'inin altıncı sınıf, 38'inin yedinci sınıf ve 39'unun ise sekizinci sınıf düzeyinde eğitim gördüğü belirlenmiştir.

Çalışma grubu 2. İkinci çalışma grubu DFA'nın yapıldığı 95'i erkek ve 85'i kız olmak üzere 180 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma grubu Kahramanmaraş merkez ilçesine bağlı iki farklı ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir. Bu öğrencilerin 50'sinin beşinci sınıf, 47'sinin altıncı sınıf, 39'unun yedinci sınıf ve 44'ünün sekizinci sınıf düzeyinde eğitim aldığı görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile ilgili bilgiler aşağıda ayrıntıları ile verilmiştir.

Akademik motivasyonsuzluk ölçeği (AMÖ). Legault ve diğ., 2006 yılında Kanada'da öğrenim gören öğrencilerin okul çalışmalarındaki isteksizliğinin nedenlerini belirlemek için 16 maddelik dört faktöre sahip ve 7'li Likert tipi bir envanter olan Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğini geliştirmiştir. Özgün ölçek (İngilizce) genel eğitim ortamında öğrencilerin motivasyonsuzluk oluşumunun çok boyutlu yapısını değerlendirmek amacıyla "Academic Amotivation Inventory (AAI)" adıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinin ana nedeni öğrencilerin ders çalışmak istememe veya okul ödevlerini yapmama nedenlerini saptayan bir motivasyonsuzluk taksonomisini geliştirmektir. Ölçek öz-belirleme kuramını destekleyen (Deci ve Ryan, 1985) bir yapıya sahiptir ve tek boyutlu bir yapıdan çok (Vallerand ve diğ., 1992) motivasyonsuzluğu çok yönlü bir süreç olarak görünmesini desteklemektedir. Alanyazında bazı araştırmacılar (ör., Cheon ve Reeve, 2015; Green-Demers ve diğ.,

2008; Shen ve diğ., 2010) AMÖ'nün çok boyutlu yapısını yapısal model ile test ederek doğrulamıştır. AMÖ özgün formunda 16 maddeden ve dört faktörden oluşmaktadır. Bunlar; "Görev Değeri", "Yetenek inançları", "Görevin özellikleri" ve "Çaba inançları" faktörleridir. Ölçek öğrenciler gözlenen akademik motivasyonsuzluğun bu yönlerini tanımlayan 16 öğeyi (her bir boyut için dört öğe) içermektedir. Dört boyutlu bu yapı "motivasyonsuzluk taksonomisi" olarak modellenmiştir.

Ölçekte "Neden ders çalışmak ve/veya okul ödevlerinizi yapmak istemiyorsunuz?" sorusu ve "Çünkü..." ile başlayan ve çalışmak ve/veya okul görevlerini yapmak istememe nedenleri ile örtüşen ifadeler ve bu ifadeler ile uyuma derecesine karşılık gelen 1'den 7'ye kadar Likert tipi ölçek olarak sıralanmış dereceler yer alır. Ölçeğin uygulaması ölçekteki ifadelerin devamında bulunan 1 (Bana hiç uymuyor) ile 7 (Bana tamamen uyuyor) arasında 7 derece üzerinde işaretleme yapılarak gerçekleşir. Dört faktör ve 16 maddeden oluşan özgün ölçek 7'li Likert tipi bir ölme aracı olduğu için ölçekten elde edilebilecek maksimum puan 112, minimum puan ise 7'dir. Ölçek ve faktörlerindeki tüm maddeler olumsuzdur (Örnek ifade: Çünkü biraz tembelim). Ölçekten elde edilen yüksek puanlar akademik motivasyonsuzluk durumunun yüksek olduğunu gösterir. Başka bir deyişle puanın artması, öğrencinin ders çalışmak veya okul ödevlerine çaba harcamak için daha az emeğe ve isteğe sahip olduğunu gösterir. Ölçeğin her bir faktöründen elde edilen yüksek puanlar öğrencinin ilgili boyutta motivasyon eksikliği yaşadığını kanıtlamaktadır. Legault ve diğ. (2006) tarafından geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği için AFA, birinci düzey ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. Ölçeğin yapısal geçerlik puanları öğretmenlerden, ailelerden ve öğrencilerden alınan sosyal destek, akademik motivasyonsuzluk ve okul başarısı sonuçları arasındaki ilişkinin incelendiği yapısal eşitlik modelleri aracılığıyla ve ilgili davranışsal ve psikolojik değişkenlerin katkılarıyla de belgelendirilmiştir. Ayrıca ölçeğin faktörel yapısı lise düzeylerindeki erkek ve kız öğrenciler için doğrulayıcı modeller kullanılarak test edilmiştir. Ölçeğe Oblimin Rotasyonu ile uygulanan AFA sonucu toplam varyansın % 71.79'unu açıklayan ve öz-değeri 1'in üzerinde olan ölçeğin dört faktöre sahip olduğu görülmüştür. Birinci faktör "Görev Değeri" boyutudur. Bu boyut toplam varyansın % 44.50'sini açıklamakta, faktör yükleri .66 ile .92 arasında olan dört maddeden oluşmaktadır. İkinci boyut toplam varyansın % 14.68'ini açıklamakta olup faktör yükleri .65 ile .98 arasında olan dört maddeden oluşmaktadır ve "Yetenek inançları" olarak adlandırılmıştır. "Görevin özellikleri" olarak adlandırılan üçüncü boyut toplam varyansın % 7.69'unu açıklamakta olup, faktör yükleri .40 ile .85 arasında değişmekte ve dört maddeden oluşmaktadır. Dördüncü boyut ise toplam varyansın % 4.9'unu açıklamakta olup faktör yük değerleri .36 ile .50 arasında değişmekte ve dört maddeden oluşmaktadır. Bu boyut ise "Çaba inançları" olarak adlandırılmıştır. "Çaba inançları" boyutu önemli bir davranışsal öğeyi içeren bir yapıya sahiptir. Bunun aksine, "Yetenek inançları", "Görev Değeri (yani göreve yüklenen değer)" ve "Görevin özellikleri" boyutları ise bilişsel ve duyuşsal bileşenlere sahiptir. Legault ve diğ. (2006) ölçekteki tüm boyutların olumsuz eğitim çıktıları ile pozitif olarak ilişkili olabileceğini savunmuştur. Ölçeğin korelasyon değerlerinin ise .25 ile .61 arasında

değiştirdiği bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan ikinci düzey DFA sonucunda ulaşılan uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu ve dört faktörlü yapının kabul edilebilir (RMSEA < .06) veya mükemmel bir model olduğu belirlenmiştir [$\chi^2 = 198.625$, $p < .001$, $N = 349$; RMSEA = .05; CFI = .95; NNFI = .94; SRMR = .07]. Özgün ölçeğin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktörlerinin iç tutarlık katsayıları ise birinci boyut için .76, ikinci boyut için .87, üçüncü boyut için .86 ve dördüncü boyut için .68 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin uyarlanma süreci ve dilsel eşdeğerliği. Özgün Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinin (AMÖ) uyarlanma işlemleri için ölçeği geliştiren Legault ve diğ. (2006) ile elektronik ortamda yazışmalar gerçekleştirilmiş ve uyarlanma için gerekli izin alınmıştır. Orijinalinde 16 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe çevirisi için dil ve alan uzmanlarına başvurulmuştur. Birinci aşamada, özgün formu İngilizce olan ölçek maddelerinin Türkçeye çevrilmesi amaçlanmıştır. Eğitim Bilimleri bölümünde bir öğretim üyesi ve İngilizce Eğitimi alanında da iki öğretim görevlisi tarafından özgün ölçek maddeleri birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Bu çevriler karşılaştırılmış ve benzer çeviriye sahip olduğu düşünülen maddeler esas alınmıştır. İkinci aşamada, Türkçe formundaki maddelerin anlaşılır olup olmadığını, gereksiz veya belirsizlikleri içerip içermediğini ve dil bilgisine uygunluğunu değerlendirmek için Türkçe Eğitimi bölümünde iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler Türkçeye çevrilen maddelerin açık, basit ve anlaşılır olduğunu doğrulamıştır. Mertens (1998), ölçme aracını yanıtlayacaklar için ölçeğin dilinin farklı olduğu durumlarda ölçeğe geri çeviri yöntemi ile dil adaptasyonunun uygulanması gerektiğini önermiştir. Bu doğrultuda üçüncü aşamada, İngilizceden Türkçeye çevrilen form iki uzman tarafından tekrardan geri çeviri yöntemi kullanılarak İngilizceye çevrilmiştir. İngilizceye tekrar çevirisi yapılan ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formu karşılaştırılmıştır. Bazı maddelerin ifadelerinin uyumsuzluklarını düzeltmek için Türkçe formu üzerinde bir dil uzmanı tarafından içerik ve anlaşılabilirlik açısından küçük düzeltmeler yapılmış, sözcük anlamları ile ilgili anlaşılmayan kısımlar düzeltilmiştir. Düzenlenen ölçek ön uygulama için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan 80 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. AMÖ'nün özgün formu ile Türkçe formundan ulaşılan puanlar arasındaki ilişki Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı tekniği uygulanarak hesaplanmıştır. Ölçeğin özgün formu ile Türkçe formunun uygulamaları arasında elde edilen korelasyon katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı incelendiğinde, bu değer pozitif yönde yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin özgün formu ile Türkçe formunun uygulamaları arasında ilişkinin yüksek olması, ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlandığının kanıtıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

AMÖ'nün dilsel eşdeğerliği sağlandıktan sonra, ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini incelemek için ölçeğin asıl uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ölçek Kahramanmaraş ilinde yer alan farklı ortaokullarda kolay örnekleme yöntemi ile

belirlenen 420 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama öncesi araştırmacı (çalışmanın yazarı) öğrencilere araştırmanın amacı ve ölçeğin yönergeleri hakkında kısa bir bilgi vermiştir. Öğrencilere özellikle rahat yanıt verebilmelerini sağlamak için ölçekler üzerine isimlerin yazılmayacağı bilgisi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal olarak kaygılı tepkiler verme eğilimini azaltmak için kendilerinden ölçeğe verecekleri cevapların herhangi bir dersin notunu etkilemeyeceği ve okuldaki öğretmenlerinin de bireysel ölçek yanıtlarına erişemeyeceğinden emin olmaları istenmiştir. Uygulama sonunda toplanan ölçeklerden 70'inin tam olarak doldurulmadığı veya yanıtlarda bazı eksikliklerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu nedenle söz konusu 70 ölçek veri setine dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak bu çalışmada örneklem hacmi kolay ulaşılabilir örneklem ile seçilen 350 öğrenciden oluşmaktadır. Toplanan veriler SPSS 21 ve Lisrell 8.7 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler üzerinde ölçeğin yapı geçerliği hakkında bilgi elde etmek için AFA yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının doğruluğunu incelemek için ise DFA yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar elde etmek için iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları incelenmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında AMÖ'nün yapı geçerliği, güvenilirlik ve madde analizine ilişkin olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Yapı Geçerliği İçin Açımlayıcı Faktör Analizi

AMÖ'nün Türkçe formunun yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA, araştırmanın birinci çalışma grubundan (N = 170) toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Ural ve Kılıç'a (2005) göre faktör analizi bir konuda katılımcıların ölçme aracına verdikleri yanıtlara göre değişkenler arasındaki ilişkiyi hesaplayarak birbiri ile bağlantılı olan ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin sınıflandırılması sonucu faktör elde etme işlemidir. AFA'da madde seçimi ve maddelerin uygunluğuna dair karar vermeye dayanak sağlayan ölçüt faktör yük değerinin .30 ve üzeri, madde öz-değerinin 1 ve üzerinde olmasıdır (Büyüköztürk, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Martin ve Newell, 2004; Schriesheim ve Eisenbach, 1995; Shevlin ve Lewis, 1999; Tavşancıl, 2014). Araştırmada ilk olarak birinci çalışma grubundan toplanan verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testleri yapılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Yapılan analiz sonucunda ölçeğin KMO değeri .77 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulaması için yeterli olduğu şeklinde değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2014; Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Barlett Testi sonucunda hesaplanan Ki-kare değeri ($\chi^2 = 1524.111$; $p < .000$) ise anlamlı çıkmıştır. Ayrıca ölçeğe ilişkin verilerin normalliği için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre toplanan veriler normal dağılım göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). AMÖ'nün maddelerine ilişkin madde faktör yükleri, faktörlerin açıkladığı varyans değerleri, madde-toplam korelasyonları ve alt ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklara yönelik t-testi değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ölçeğin Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar, Madde-Toplam Puan Korelasyonu ve %27'lik Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklara İlişkin t-Testi Değerleri

Madde No	Faktör Yük Değerleri				Madde-Toplam Puan Korelasyonları	t (üst % 27-alt %27)*
	1	2	3	4		
1	.67				.60	29.35
2	.63				.52	28.45
3	.60				.51	41.12
4	.57				.50	22.60
5		.48			.68	36.89
6		.54			.64	25.22
7		.61			.54	31.44
8		.52			.53	30.56
9			.78		.57	28.74
10			.71		.68	16.74
11			.59		.57	24.57
12			.65		.59	26.85
13				.70	.50	32.20
14				.62	.54	34.56
15				.55	.53	40.01
16				.58	.53	27.85
Açıklanan Varyans	42.14	14.47	9.25	7.92		
Öz-değer	3.25	1.14	2.15	1.36		
Açıklanan Toplam Varyans				% 52.12		

*p < .05, 1 = Görev Değeri, 2 = Yetenek İnançları, 3 = Görevin Özellikleri, 4 = Çaba İnançları

16 madde üzerinde yapılan faktör analizinde AMÖ'nün Türkçe formundaki maddelerinin tamamının faktör yüklerinin .30'un üzerinde ve öz-değeri 1'den büyük dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Dört boyutlu ölçeğin faktör yüklerinin .48 ile .70 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekte yer alan birinci faktör "Görev Değeri" boyutudur. Bu boyut dört maddeden (ölçekte 1, 2, 3 ve 4. madde) (Bkz. Ek-1) oluşmakta ve maddelerin faktör yükleri .57 ile .67 arasında değişmekte olup varyansın % 42.14'ünü (öz-değer= 3.25) açıklamaktadır. Ölçekte ikinci boyut olan "Yetenek İnançları" varyansın % 14.47'sini açıklamakta (öz-değer = 1.14) ve dört maddeden (5, 6, 7 ve 8. madde) oluşmaktadır. Bu boyutta bulunan maddelerin faktör yükleri ise .48 ile .61 arasında değişmektedir. "Görevin Özellikleri" olarak adlandırılan üçüncü boyut dört maddeden oluşmakta (9, 10, 11 ve 12. madde) ve varyansın % 9.25'ini (öz-değer= 2.15) açıklamakta olup maddelerin faktör yükleri ise .59 ile .78 arasında değişmektedir. Varyansın % 7.92'sini açıklayan (öz-değer = 1.36) dördüncü faktör ise "Çaba İnançları" boyutudur. Bu boyut dört maddeden oluşmakta (13, 14, 15 ve 16. madde) ve faktördeki maddelerin faktör yükleri ise .55 ile .70 arasında değişmektedir. Uzmanlar madde faktör yük değerlerinin en az .40 olması gerektiğini belirtmiştir (DeVellis, 2003; Field, 2009). Bu anlamda AMÖ'nün Türkçe formunun dört boyutlu yapısında bulunan tüm maddelerin madde faktör yük

değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan dört boyut birlikte ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 52.12'sini açıklamaktadır. Thompson'a (2004) göre faktör analizi sonucunda faktörlerin açıkladığı toplam varyansın % 50 ve üstünde olması önerilir. Bu noktada, AMÖ'nün Türkçe formundaki her bir maddenin ve dört boyutlu yapısının yeterli varyans açıklama oranına sahip olduğu söylenebilir.

AMÖ'deki maddelerin ölçeğin bütünü temsil gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelenmiş ayrıca alt ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları farkına yönelik madde analizi yapılmıştır. (Erkuş, 2014; Tezbaşaran, 1997). Alt ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için ise bağımsız örneklem için t-test analizi yapılmıştır. Tablo 1'e bakıldığında ölçekteki maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları .50 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin dört faktörün toplam puanları ile bu ölçeğe ilişkin maddeler arasındaki madde-toplam puan korelasyonları "Görev Değeri" boyutu için .50 ile .60, "Yetenek İnançları" boyutu için .53 ile .68, "Görevin Özellikleri" boyutu için .57 ile .68 ve "Çaba İnançları" boyutu için .50 ile .54 arasında değişmektedir. Uzmanlar madde-toplam puan korelasyonu değerlerinin .30 ve üstünde olan maddelerin iyi derecede ayırt edicilik özelliğine sahip olduğunu ve maddenin benzer davranışları örneklediğini belirtmiştir (Büyüköztürk, 2014; Field, 2009; Nunnally ve Bernstein, 1994). Çok boyutlu yapı gösteren ölçeklerde alt-üst % 27'lik grupların her bir boyut için tanımlanması ve o boyutta bulunan madde puan ortalamalarının karşılaştırılması önerilir (Büyüköztürk, 2014). Yapılan t-testi analizi sonucunda, madde puan ortalamaları arasındaki farkların bütün maddeler ve faktörlerin toplam puanları için anlamlı bir farklılık olduğu ($p < .05$) gözlenmiştir. t değerleri ise 16.74 ile 41.12 arasında değişmektedir. Bu durum alt ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olması, ölçekteki tüm maddelerin ve boyutlarının ayırt ediciliği açısından bir kanıt olarak değerlendirilebilir (Erkuş, 2014). AMÖ'nün toplam puanı ve boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen değerler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Ölçek Toplam Puanı ve Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	1	2	3	4
Görev Değeri	-			
Yetenek İnançları	.45*	-		
Görevin Özellikleri	.39*	.18*	-	
Çaba İnançları	.49*	.35*	.61*	-
Toplam	.54*	.33*	.62*	.57*

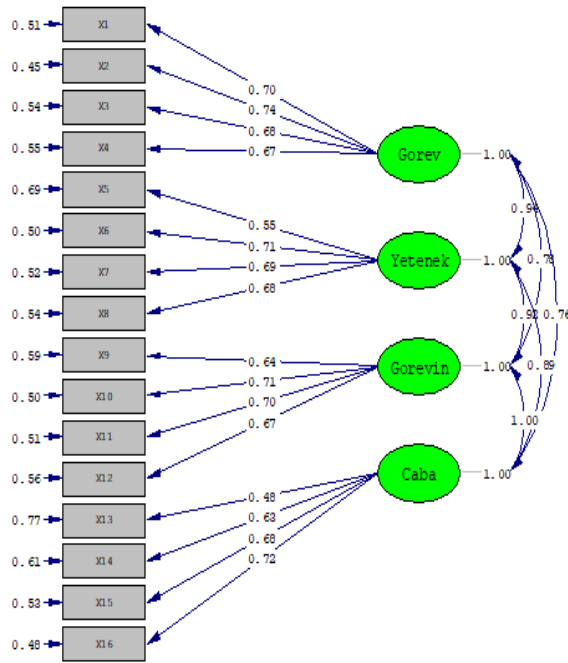
* $p < .01$

Ölçek toplam puanı ve boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, ölçeğin toplam puanı ile boyutları arasındaki korelasyon katsayılarının .33 ile .62 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin boyutlarının kendi aralarındaki korelasyon

katsayıları ise .18 ile .61 arasında değişmektedir. Korelasyon katsayısı değerleri ölçekteki dört boyut arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir (Field, 2009; Pallant, 2013). Bu değerlerin anlamlı olmaları ve tamamının yapının kendi içinde uyumlu olduğuna dair bir kanıt sunmaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

AMÖ'nün Türkçe formunun açıklayıcı faktör analizi sonunda yapı geçerliği kapsamında benzer özelliklere sahip başka bir çalışma grubu (N = 170) üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Şekil 1'de yol şemasında (path diyagramı) AMÖ'ye ilişkin standardize edilmiş parametre değerleri verilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğin standardize edilmiş parametre değerleri

AMÖ'nün dört boyutlu yapısına ilişkin standardize edilmiş parametre değerlerinin anlamlı olup olmadığını incelemek için t değerleri incelenmiştir. Dört faktörlü model için gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri doğru biçimde açıklama durumuna yönelik olarak t değerlerinin 2.56'nın üzerinde ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu; gözlenen değişkenlerin hata varyans değerlerinin ise çok yüksek olmadığı görülmüştür (Çokluk ve diğ., 2018; Kline 2011a). Hata varyans değerleri .45 ile .77 arasında değişmektedir. AMÖ'nün yapısı ile ilgili olarak yapılan DFA 'da model üzerinde elde edilen uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Uyum indeksleri olarak Ki-

Kare uyum indeksi (Chi-Square Goodness, χ^2), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), NFI (Normed Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) değerleri incelenmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Model-veri uyumu indeksleri, test edilen modelin kuramsal olarak kabul edilip edilmeyeceğini değerlendirmek için kullanılan ölçütlerdir (Kline, 2011b). Tablo 3'te DFA sonucu ortaya çıkan modelin uyumluluğuna ilişkin temel alınan uyum iyiliği ölçülerine ve kabul edilebilir uyum değerlerine (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Muller, 2003) yer verilmiştir.

Tablo 3

Uyum İyiliği İndeksleri ve Referans Aralıkları

Uyum İyiliği İndeksleri	İyi Uyum İyiliği Değeri	Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değeri
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df < \chi^2 \leq 3df$
<i>p</i> değeri	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$

Tablo 4'te DFA modeli verilen ölçeğin uyum indeksleri gösterilmiştir.

Tablo 4

Ölçeğin Uyum İndeksleriyle İlgili Değerler

χ^2	<i>p</i>	χ^2/df	RMSEA	SRMR	NFI	CFI	GFI	AGFI
127.54	.000	1.30	.04	.04	.90	.97	.92	.89

AMÖ'nün modelinin uyum indekslerine bakıldığında, χ^2/df değerinin 127.54 olduğu görülmüştür. Ki-kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine (df) bölünmesi ile elde edilen bu değer maksimum değerinin 2 veya 3'ün altında olması ile kabul edilebilirlik üzerine bazı tartışmalar yer almaktadır (Kline, 2011a; Schermelleh-Engel ve diğ., 2003). Tablo 4'te ölçeğin uyum indeksleri ile ilgili değerlerde görüldüğü üzere χ^2 değeri 127.54 ve serbestlik derecesi (df) =98 olarak bulunmuştur. Bu değerler birbirine oranlandığında χ^2/df değeri 1.30 olarak hesaplanmıştır. χ^2/df oranının 2'nin altında olmasının iyi uyuma, 2'nin üzerinde olması ise kabul edilebilir bir uyuma karşılık gelmektedir (Schermelleh-Engel ve diğ., 2003). Bu anlamda ölçeğin χ^2/df değerinin 2'nin altında olmasının iyi uyuma karşılık geldiği söylenebilir. Analiz sonucunda modele ait RMSEA değeri .041 olarak hesaplanmıştır. Schermelleh-Engel

ve diğ. (2003) tarafından belirtilen uyum ölçütlerine göre RMSEA değerinin .05'ten küçük olması model-veri uyumunun iyi olduğunu; .05'ten büyük olması ise kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. RMSEA değerine göre, model iyi bir uyum değerine sahiptir (Brown, 2006). Diğer uyum indekslerinden CFI = .97 ve NFI = .90 olarak bulunmuştur. CFI değerinin .95 ve üstü, NFI değerinin .90 ve üstü olması modelin kabul edilebilir olduğuna işaret ederken; CFI değerinin .97 ve üstü, NFI değerinin ise .95 ve üstü olması modelin iyi bir uyum gösterdiğine işaret eder (Kline, 2011a; Schermelleh-Engel ve diğ. 2003). Bu noktada CFI değerine göre modelin iyi bir uyum; NFI değerine göre ise modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği ifade edilebilir. Modele ilişkin GFI değeri .92 AGFI değeri ise .89 olarak bulunmuştur. GFI değerinin .90 ve üstü, AGFI değerinin ise .85 ve üstü olması kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğunun göstergesidir. Buna göre GFI ve AGFI için ulaşılan değerler modelin kabul edilebilir bir uyumu ortaya koyduğunu göstermektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Schermelleh-Engel ve diğ., 2003). İncelenen bir diğer uyum indeksi ise SRMR' dir. SRMR değeri .044 olarak bulunmuştur. SRMR değeri 0'a yaklaştıkça test edilen modelin daha iyi uyum sergilediği anlaşılır (Brown, 2006; Kline, 2011b). SRMR değerinin .04 olması iyi uyum değerine sahip olduğunu gösterir. Sonuç olarak DFA sonrası elde edilen uyum indeksleri AMÖ'nün Türkçe formunun model-veri uyumunun sağlanarak yapı geçerliğinin doğrulandığı söylenebilir.

Güvenirlikle İlgili Çalışmalar

AMÖ'nün güvenirlliğini incelemek için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenirlilik ve test-tekrar-test katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlık güvenirlilik katsayısı ölçeğin bütünü için ve her bir faktör için ayrı olarak hesaplanmıştır. Buna göre 16 maddeye ve dört boyuta sahip olan ölçeğin geneline yönelik elde edilen iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir boyutuna dair iç tutarlık katsayıları incelendiğinde "Görev Değeri" boyutu için .81 "Yetenek İnançları" boyutu için .77, "Görevin Özellikleri" boyutu için .75 ve "Çaba İnançları" boyutu için .72 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik analizlerinde iç tutarlık güvenirlilik katsayısının .70 ve üzeri bir değer alması, iç tutarlık güvenirliliği için yeterli görülmektedir (Bernardi, 1994; Creswell, 2012; Tavşancıl, 2014). Ölçeğin test-tekrar-test güvenirliliğini belirlemek için bu çalışmaya dâhil olan katılımcılardan seçilen rastgele bir gruba bir ay sonra tekrar ulaşılmıştır. Test-tekrar-test güvenirlilikleri için düzeltilmiş korelasyon katsayıları ölçeğin birinci boyutu için .79; ikinci boyutu için .78; üçüncü boyutu için .76 ve dördüncü boyutu için .75 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin test-tekrar-test güvenirlilik katsayısı ise .80'dir. Bu doğrultuda ulaşılan güvenirlilik değerlerine göre Türkçeye uyarlanan AMÖ'nün kabul edilebilir bir güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Legault ve diğ. (2006) tarafından geliştirilmiş olan Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği Türkçeye çevrili gerçekleştirilmiş ve bu adımdan sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasından

ulaşılan sonuçlar ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarında bulunan maddelerin birbirleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Özgün ölçek 16 maddeden ve dört farklı faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmasından sonra yapılan AFA sonucunda toplam varyansın % 52.12'sini açıklayan 16 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Yapılan AFA sonucunda özgün İngilizce formda olduğu gibi yine dört faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Bu faktörler “Görev Değeri”, “Yetenek İnançları”, “Görevin Özellikleri” ve “Çaba İnançları” boyutlarından oluşmaktadır. Kline (2011a) ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmasında açıklanan varyansın en az % 40, Thompson (2004) ise varyans değerinin en az % 50 ve üstünde olması gerektiğini önermiştir. AMÖ'nün faktör analizi sonucu ile elde edilen % 52.12 varyansın ölçeğin faktör yapısı için yeterli olduğu kabul edilebilir. Ölçeğin maddelerinin faktör yükleri .48 ile .70 arasında değişen değerler aldığı görülmüştür. Uzmanlara göre ölçeğin faktör yük değerlerinin .45 ve üzerinde olması seçim için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2014; Tabachnick ve Fidell 2015). Buna göre 16 maddeye sahip olan AMÖ'nün Türkçe formunun dört boyutlu yapısının ve madde faktör yüklerinin yeterli olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan her bir maddenin ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediğini incelemek için madde-toplam puan korelasyonları ve alt ve üst % 27'lik grupların madde puan ortalamaları arasındaki farklar karşılaştırılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Ölçekte, % 27'lik alt ve üst gruplar arasındaki madde toplam puanına ilişkin anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir. Bu sonuç ölçek maddelerinin ayırt ediciliği açısından bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2014). Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonları değerlerinin ise .50 ile .68 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin ise .18 ile .61 arasında değiştiği ve pozitif yönde anlamlı ($p < .05$) farklılığın bulunduğu görülmüştür (Pallant, 2013). Uzmanlar ölçeklerin faktörleri arasındaki ilişkilerin .90'ın altında olması gerektiğini açıklamıştır (Field 2009; Kline, 2011a; Tabachnick ve Fidell, 2015). Buna göre, ölçeğin boyutları arasında çoklu bağıntı probleminin olmadığını söylemek mümkündür. Faktör analizi sonucu elde edilen bulgular gerek AMÖ gerekse benzer ölçme araçlarına ilişkin yapılan geçerlik çalışmalarından edilen sonuçlarla tutarlık göstermektedir (Balkis, 2018; Green-Demers ve diğ., 2008). Karagüven (2012) “Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu” başlıklı çalışmasında faktör analizi sonucunda ölçeğin beş farklı yapıdan oluştuğunu ve açıklanan toplam varyansın ise % 58.06 olduğunu belirlemiştir. Ayrıca AMÖ'nün özgün (İngilizce) formunda açıklanan varyansın % 71.79 olduğu ve faktör yük değerlerinin .36 ile .98 arasında değiştiği görülmüştür (Legault ve diğ., 2006). Bu doğrultuda AMÖ'nün Türkçe formunun AFA sonuçları, ilgili alanyazında elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Ayrıca AMÖ'nün AFA sonucunda elde edilen dört boyutlu yapısının doğrulanması için farklı veri grubu ile DFA yapılmıştır (Jöreskog ve Sorbom, 1996). DFA ile ölçeğin model uyumu ve uyum indeksleri incelenmiştir. DFA sonucunda ölçeğin Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 127.54$, $\chi^2/df = 1.30$) anlamlı ve iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (Kline, 2011b; Schermelleh-Engel ve diğ., 2003). Diğer uyum indekslerinin de iyi düzeyde ve/veya kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (RMSEA = .04, SRMR = .04, GFI = .92, AGFI = .89, CFI = .97, NFI = .90). DFA sonuçlarına göre ölçeğin model uyum

indekslerinin yeterli düzeyde olduğu ve dört faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011a; Marcoulides ve Schumacher, 2001). Bu bulgu, AMÖ'nün faktör yapısını inceleyen diğer çalışmalardan elde edilen sonuçları ile paralellik göstermektedir (Balkis, 2018; Green-Demers ve diğ., 2008; Fryer, Bovee ve Nakao, 2014).

Güvenirlilik analizleri sonucunda AMÖ'nün Türkçe formunun toplam iç tutarlılık katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarının katsayıları incelendiğinde, "Görev Değeri" için .81; "Yetenek İnançları" için .77; "Görevin Özellikleri" için .75 ve "Çaba İnançları" için ise .72 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test katsayısı ise .80'dir. Özgün ölçeğin bütün olarak iç tutarlılık katsayısı .89, faktörlerinin iç tutarlılık katsayılarının ise .68 ve .87 arasında değiştiği görülmüştür (Legault ve diğ., 2006). Ulaşılan iç tutarlılık katsayısı AMÖ'nün güvenirliliği konusunda yapılan önceki araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Balkis 2018; Shen, Li, Sun ve Rukavina, 2010). Alanyazında Cronbach alfa iç tutarlılık değerinin minimum olarak .70 olması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2014; Cortina, 1993). Bir ölçme aracını uyarılma sürecinde güvenirlilik katsayısı .70 ve üstünde olan araçların güvenilir kabul edildiği dikkate alındığında, AMÖ'nün Türkçe formunun iç tutarlılık ve test-tekrar-test güvenirlilik katsayılarının yeterli olduğu anlaşılmaktadır (Fraenkel, Wallend ve Hyun, 2012; Pallant, 2013; Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991; Tezbaşaran, 1997). Sonuç olarak AMÖ'nün Türkçe formunun dilsel eşdeğerliği, yapı geçerliği ve güvenirlilik değerlerine dayanarak Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinin öğrencilerin motivasyonsuzluğunun çeşitli nedenlerini ölçme ve değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Çeşitli çalışma grupları ile yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar, AMÖ'nün çok boyutlu yapısının uygun psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir. Örneğin Green-Demers ve diğ. (2008) AMÖ'yü kullanarak yürüttükleri çalışmada ölçeğin çok boyutlu yapısının 8'inci sınıftan 12'nci sınıfa kadar kız ve erkek öğrencilerin motivasyon eksikliklerinin yansıtılmasında yeterli olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle gelecek çalışmalar ve araştırmacılar için bazı öneriler getirilebilir. Bilindiği üzere öğrencilerde motivasyon eksikliği ve ilgi düzeyinin düşüklüğü okullarda öğretmenler tarafından çoğu zaman dile getirilen ve öğrenci başarısını olumsuz etkileyen önemli problemler arasındadır (Akbaba Altun, 2009; Memişoğlu ve Köylü, 2015; Şahin ve Güven, 2016). Motivasyonsuzluk olumsuz çeşitli zihinsel, fiziksel ve duyuşsal sorunlara yol açabilmektedir. Akademik motivasyonun eksikliği; üretkenliği ve duygusal olarak iyi hissetmeyi engelleyebilmektedir (Ryan ve Deci, 1999). Öz-belirleme kuramında motivasyonsuzluk akademik motivasyonun en kaygı verici durumu olarak tanımlanır (Ntoumanis ve diğ., 2004). Araştırmalar motivasyon eksikliklerinin öğrencilerin okulu terk etmesinde önemli bir etken olduğunu doğrulamıştır. Janosz (2000) ve Janosz, Leblanc, Boulerice ve Tremblay (1997) akademik ilgisizliğin okulu terk etmede etkili bir yordayıcı olduğunu saptamıştır. Balkis (2018) akademik motivasyonsuzluk ölçeğini kullanarak yürüttüğü çalışmada çok boyutlu motivasyonsuzluğun okulu bırakma niyeti üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin

olduğunu belirlemiştir. Bu bakımından okulda motivasyon sorunları ile başedebilmek için öncelikle öğrencilerin genel motivasyonsuzluk durumlarını değerlendirmek ve motivasyon eksikliğine neden olan etkenleri belirlemek gerekir. Bu noktada bu araştırma geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türk kültürüne uyarlanan AMÖ'nün bu gereksinimlere yanıt vermenin ilk adımını oluşturması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma AMÖ'nün öğrencilerin çalışmak istememe ve/veya okul ödevlerini yapmama nedenlerinin belirlenmesinde kullanılabilir nitelikte bir ölçme aracı olması nedeniyle önceki araştırmalardan ayrılmaktadır. Araştırmanın başında da belirtildiği gibi Vallerand, Pelletier ve diğ. (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği ile ilgili yapılan araştırmaların bütününde motivasyonsuzluk tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Buna göre AMÖ'nün Türkçe formu öğrencilerin neden motivasyon eksikliği yaşadıklarının belirlenmesinde kullanılabilir.

Ölçek motivasyonun en alt düzeyinde olan, düşük ilgi düzeyine sahip, dersten kaçınma veya devamsızlık gibi kaygı verici davranışlar sergileyen öğrenciler için kullanışlı bir veri toplama aracı olabilir. Eğitimciler veya diğer araştırmacılar yapacakları çalışmalarda akademik motivasyonsuzluk ölçeğini kullanarak öğrencilerin çalışmalarını neden ihmal ettiklerini, neden motivasyon eksikliği yaşadıklarını veya okulu neden terk etmek istediklerini belirleyerek motivasyonsuzluğun büyük resmini görebilirler. Çünkü ölçek çok boyutlu bir bakış açısı sunarak bu tür olguların karmaşık yapısının görünmesini sağlamaktadır. Ölçek yoluyla toplanacak veriler öğrencilerin okul çalışmalarına çaba gösterme kapasiteleri hakkındaki inançlarını artırmak; okulun değer ve önemini geliştirmelerine yardımcı olmak ve okul çalışmalarını ilgi çekici bir hale getirmek için özendirici olabilir. Ancak bütün çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmanın da birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlıklardan yola çıkılarak gelecekte yapılacak olan araştırmalara bazı önerilerde bulunulabilir. Birincisi, çalışma grubu Kahramanmaraş İlinde yer alan ortaokulda öğrenim gören 350 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmak için gelecek çalışmalar farklı örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilebilir. İkincisi gelecek araştırmalarda AMÖ aracılığıyla çeşitli akademik veya demografik değişkenler kullanılarak öğrencilerin motivasyonsuzluk durumları incelenebilir.

Kaynakça

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., and Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49 –74.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(24), 1-10.

- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online* 2(8), 567-586.
- 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 elde edilmiştir.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A.K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 23, 189-202.
- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 257-270.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G., and Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39-55.
- Beaudoin, C. M. (2006). Competitive orientations and sport motivation of Professional women football players: An internet survey. *Journal of Sport Behavior*, 29, 201-212.
- Bernardi, R. A. (1994). Validating research results when Cronbach's alpha is below .70: A methodological procedure. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 766-775.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Cheon, S. H., and Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *The Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. London: Pearson.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., and Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- Deci, E.L., and Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macro-theory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: theory and applications* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dicke, A.-L., Lüdtke, O., Trautwein, U., Nagy, G., and Nagy, N. (2012). Judging students' achievement goal orientations: are teacher ratings accurate? *Learning and Individual Differences*, 22, 844-849.
- Direktör, C. ve Nuri, C. (2017). Benlik saygısının akademik motivasyon üzerindeki etkisi: Otomatik düşüncenin aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(1), 66-75.
- Dişlen, G. (2013). The reasons of lack of motivation from the students' and teachers' voices. *The Journal of Academic Social Science*, 1(1), 35-45.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Eymur, G., and Geban, Ö. (2011). An investigation of the relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education and Science*, 36(161), 246-255.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallend, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc. Graw-Hill.
- Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A. D., Kerstetter, K., and Kirk, A. L. (2004). *Promoting academic achievement and motivation: A discussion and contemporary issues based approach*. Retrieved from http://www.wepapers.com/papers/57793/promoting_academic_achievement_and_motivation-_a_discussion_%26_contemporary_issues_based_approach.
- Frederick, C., and R. Ryan. (1995). Self-determination in sport: A review of cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology* 26(2), 5–23.
- Frederick, S. R. (2009). *A multigroup investigation of academic amotivation in American secondary school students: Demographic and social support predictors* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis.
- Fryer, L. K., Bovee, H. N., and Nakao, K. (2014). E-learning: Reasons students in language learning courses don't want to. *Computers and Education*, 74, 26-36.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 99-127.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., and Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7(4), 534-546.
- Green-Demers, I., and Pelletier, D. (2003). *Motivation, goals, and future perspectives of high school students - Outaouais area* (Vols. 1 to 14). Gatineau, Canada: Université du Québec en Outaouais.
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., and Pelletier, L. G. (2008). Factorial invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 862-880.
- Grolnick, W. S., and Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Hidi, S., and Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179.

- Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: Perspective Nord-Américaine [School dropout among adolescents: A North-American perspective]. *VEI Enjeux*, 122, 105-12.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, N., and Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-759.
- Jones, V. F., and Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Joreskog, K. G., and Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide (Version 8.8) [Windows]*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Kaiser, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A., and Möller, J. (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction*, 28, 73-84.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 983-1003.
- Kline, R. B. (2011a). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.), New York, NY: Guilford Press.
- Kline, R.B. (2011b). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Kowal, J., and Fortier, M.S. (1999). Motivational determinants of flow: contributions from self-determination theory, *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368.
- Köybaşı, F. (2017). Öğretmen adaylarının bireysel değer yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 34-44.
- Küçükosmanoğlu, H.O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya İli Örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-21.

- Lafleur, B. (1992, Şubat). *Les coûts du décrochage scolaire pour le Canada [The cost of school dropout in Canada]*. Paper presented in Conference Board of Canada, Ottawa, Ontario, Canada.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., and Morgan G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). London, Erlbaum.
- Legault, L., Green-Demers, I., and Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- Linnenbrink, E. A., and Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Marcoulides, G. A., and Schumacker, R. E. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markland, D., and Tobin, V. (2004). A modification of the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 191-196.
- Martin, C. R., and Newell, R. J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 3, 327-336.
- Memişoğlu, H. ve Köylü, G. (2015). Sosyal bilgiler dersindeki sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1099-1120
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., and Pipe, K. (2004). An ideographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 197-214.
- Nunnally, J., and Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California, CA: SAGE Publications, Inc.

- Pelletier, L. G., Dion, S., Tucson, K., and Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Basic and Applied Social Psychology*, 29, 2481–2504.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., and Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279–306.
- Perlman, D. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 433-445.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivation science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Pintrich, P. R., and Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Reeve, J., Bolt, E., and Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Renchler, R. (1992). *Student motivation, school culture, and academic achievement: What school leaders can do?* Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Education Management.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., and Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, 1(3), 1-16.
- Ryan, R., and Deci, E. (2000). Self – determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well- being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (1999). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

- Schriesheim, C.A., and Eisenbach, R.J. (1995). An exploratory and confirmatory factor analytic investigation of item wording effects on obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 6, 1177-1193.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Seyis, S., Yazici, H. ve Altun, F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 51-63.
- Shen, B., Li, W., Sun, H., and Rukavina, P. B. (2010). The influence of inadequate teacher-to-student social support on amotivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 417-432.
- Shen, B., Wingert, R. K., Li, W., Sun, H., and Rukavina, P. B. (2010). An amotivation model in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 72-84.
- Shevlin, M.E., and Lewis, C.A. (1999). The revised social anxiety scale: exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Social Psychology*, 2, 250-252.
- Singh, K., Granville, M., and Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332.
- Statistics Canada. (2002). *Youth in transition survey*. Ottawa, Ontario, Canada: Statistics Canada.
- Şahin, D., ve Güven, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı [Using Multivariate Statistics]*. (M. Baloğlu, Çev.), Ankara: Nobel Yayın. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayın.
- Terzi, A. R. ve Uyangör, N. (2017). Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve algıladıkları okul iklimi ilişkisi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(4), 185-196.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., and Herman, K. C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children, *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.

- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayın.
- 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., and Bissonnette, 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., and Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education [Construction and validation of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323–349.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., and Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., and 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.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., and Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Waugh, R. F. (2002). Creating a scale to measure motivation to achieve academically: Linking attitudes and behaviours using Rasch measurement. *British journal of educational psychology*, 72(1), 65-86.
- Wentzel, K. R., and Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.
- Wikipedia. (2019). High school (North America). Retrieved from [https://en.wikipedia.org/wiki/High_school_\(North_America\)](https://en.wikipedia.org/wiki/High_school_(North_America)).
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology* (9th ed.). New York, NY: Pearson.
- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669-685.
- Zhou, J., and Urhahne, D. (2013). Teacher judgment, student motivation, and the mediating effect of attributions. *European journal of psychology of education*, 28(2), 275-295.

EK 1. Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği (AMÖ)

Altta verilen Tabloda 1'den 7'ye kadar sıralanmış dereceler bulunmaktadır. Dereceleri kullanarak neden ders çalışmak ve/veya okul ödevlerinizi yapmak istemediğinizi aşağıda sizinle ilgili olarak verilen ifadelerin size ne ölçüde uygun olduğuna karar verip en iyi seçeneği işaretleyiniz.

Bana hiç uyuyor	Biraz uyuyor		Orta derecede uyuyor	Oldukça uyuyor		Bana tamamen uyuyor
1	2	3	4	5	6	7

Neden ders çalışmak ve/veya okul ödevlerinizi yapmak istemiyorsunuz?

1. Çünkü okul benim ilgimi çekmiyor.	1	2	3	4	5	6	7
2. Çünkü çalışmak benim için değerli bir amaç değil.	1	2	3	4	5	6	7
3. Çünkü derslere çalışmak için iyi bir nedenim yok.	1	2	3	4	5	6	7
4. Çünkü çalışmak benim için önemli bir süreç değil.	1	2	3	4	5	6	7
5. Çünkü okulda başarılı olmak için gerekenlere sahip değilim (ör. girişimde bulunma, öğrenmekten keyif alma, başarı konusunda ümitli olma).	1	2	3	4	5	6	7
6. Çünkü okulda başarılı olmak için gerekli bilgiye sahip değilim.	1	2	3	4	5	6	7
7. Çünkü okulda iyi değilim.	1	2	3	4	5	6	7
8. Çünkü benden beklenen görevleri yerine getirmek yeteneklerimi aşıyor.	1	2	3	4	5	6	7
9. Çünkü çalışmayı sıkıcı buluyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10. Çünkü çalışmayı sevmiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
11. Çünkü okulda her gün aynı şeylerin yapıldığı kanısındayım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Çünkü dersler ve ödevler bende ilgi ve heyecan uyandırmıyor.	1	2	3	4	5	6	7
13. Çünkü biraz tembelim.	1	2	3	4	5	6	7
14. Çünkü yeterince aktif ve enerjik (canlı) değilim.	1	2	3	4	5	6	7
15. Çünkü çalışmak için gereken çabayı göstermeyi beceremiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16. Çünkü derslere çalışacak enerjim yok.	1	2	3	4	5	6	7

1.Faktör: Görev Değeri (1, 2, 3 ve 4. maddeler)	3.Faktör: Görevin Özellikleri (9, 10, 11 ve 12. maddeler)
2.Faktör: Yetenek İnançları (5, 6, 7 ve 8. Maddeler)	4. Faktör: Çaba İnançları (13, 14, 15 ve 16. maddeler)

Not: Ölçek, bu makale kaynak gösterilerek yazardan izin alınmaksızın kullanılabilir.



Adaptation of the Academic Amotivation Scale into Turkish Culture

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	09.13.2018	03.04.2019	03.05.2019

İlhan İlter  ¹

Kahramanmaraş Sutçu Imam University

Abstract

Lack of motivation, in other words, amotivation is commonly in schools and is a major problem for both students and teachers. Lack of motivation can lead to despondency, dissatisfaction and helplessness. This situation blocks the productivity and to be feeling good emotionally. This paper aimed to adapt the Academic Amotivation Scale (AAS) developed by Legault, Green-Demers and Pelletier (2006) into Turkish culture by validity and reliability of the Turkish version of the scale. The original scale was developed with the name “The Academic Amotivation Inventory” to measure the multidimensional structure of academic amotivation taxonomy comprising four dimensions: ability beliefs, effort beliefs, characteristics of the task, and value placed on the task. The participants consisted of 350 middle-school students (5th-8th grades). After the Turkish language translation of the scale, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed to explore the factor structure of the scale and the goodness of fit of the identified structural model. The Cronbach alpha coefficient and the test-re-test reliability coefficients were used as a measure of the reliability for the scale. The CFA results showed that a four-dimensional structure of AAS provided a good fit to the data [$\chi^2 = 127.54$, $df = 98$, $RMSEA = .041$, $SRMR = .044$, $GFI = .92$, $AGFI = .89$, $CFI = .97$, $NFI = .90$]. The Cronbach alpha coefficient of the AAS was found .84, and the test-re-test reliability coefficient was .80. A wide range of academic interventions and evaluations are needed to identify the factors related to the reasons why students are amotivated in-school. The results of this study indicated that the multidimensional structure of the Turkish version of the AAS was found to be conceptually a valid and reliable instrument measuring the various the reasons why student are amotivated in-schools.

Keywords: Motivation, amotivation, academic amotivation, self-determination theory, validity, reliability.

¹Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Social Studies Education, E-mail: iilter@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4411-200X>

Purpose and Significance

One of the leading academic problem areas that surrounds students in schools today is the lack of motivation with regard to academic activities (Green-Demers, Legault, Pelletier and Pelletier, 2008). Every educator who aims to increase their students' academic success should deal with the motivation of their students (Karagüven, 2012; Legault, Green-Demers and Pelletier, 2006; Ryan and Deci 2000). Motivation is a driving force that stimulates, directs and maintains the efforts of the individual (Pintrich and Schunk, 1996; Woolfolk, 2004). Motivation is an important determinant of the cognitive, affective and behavioral dimensions that determine the individual's investment and commitment to education (Tucker, Zayco and Herman, 2002). It is also widely accepted by educators that motivation is useful when it comes to learning and academic achievement (Francis et al., 2004). This is because motivation at school is the most influential factor in terms of student performance and success (Karataş and Erden, 2012).

Motivation is an important factor affecting academic achievement, but motivation is also one of the reasons for failure. Vallerand, Fortier and Guay (1997) attributed the reasons for being late for school or classes and for absenteeism mostly to lack of academic motivation. According to Ryan and Deci (2002), when there is a lack of motivation or behavioral engagement in a specific activity, the student becomes demotivated. According to the researchers, motivation is not to value an activity, to feel self-sufficient to do so, or not to believe that it will give the desired result (Ryan and Deci, 2000; Seligman, 1975). It is generally thought to be caused by inadequacy with regard to school work (Ntoumanis et al., 2004; Ryan, 1995; Vallerand et al., 1997). Motivation is common in schools, especially in high schools, and is an important problem for both students and teachers (Green-Demers et al., 2008). Student achievement also adversely affects the motivational judgment of the teacher (Kaiser et al., 2013; Zhou and Urhahne, 2013). Moreover, teachers have difficulty in adapting to the behavior of students who lack of motivation, and this can lead to wrong decisions (Dicke, Ludtke, Trautwein, Nagy and Nagy, 2012). A lack of academic motivation on the part of students can lead to negative emotions such as anxiety, frustration, anger, hopelessness and unhappiness, and can hamper productivity in the classroom from various angles. Academic amotivation can lead to a sense of low morale and dissatisfaction (Legault et al., 2006). Academic amotivation can lead to a sense of morale and dissatisfaction (Legault et al., 2006). Amotivation is based on self-determination theory. Self-determination theory assumes that motivation in a social environment can be classified as internal, external or amotivation (Deci and Ryan, 1985).

Amotivation is a feeling of alienation and helplessness, and a lack of desire to engage in a particular setting (Deci and Ryan, 2002, 2008; Markland and Tobin, 2004). Amotivation is the lack of willingness to execute an action because of an individual's inability to establish a possible link between their activity and the outcome'. Amotivation is a lack of motivation in which there is no connection

between the actions taken and the results obtained, and there is therefore no purpose participating in an activity (Deci and Ryan, 1985; Perlman, 2010). Deci and Ryan (2000) described the lack of motivation as a lack of the ability to perform a behavior, an inability to respond to desired outcomes, or an inability to respond to reactions from the environment. Vallerand et al. (1989) argue that high motivation was associated with school satisfaction and argued that a high degree of motivation is associated with school satisfaction and feelings of positive achievement in the classroom. While highly motivated students spend a great deal of time on their studies / schoolwork or homework and often complete their studies successfully (Vallerand and Bissonnette, 1992); amotivated students appear to be absent and tend to be alienated from school (Pintrich, 2003; Pintrich and Schunk, 1996).

Researchers have argued that academic amotivation (an absence of motivation) can be due to a number of different reasons (Green-Demers et al., 2008; Legault, Green-Demers and Pelletier, 2008; Pelletier, Dion, Tucson and Green-Demers, 1999). Legault et al. (2006) suggested that there are a variety of factors that can cause a lack of motivation and that it is a structurally-complex phenomenon. These researchers have developed a systematic examination of the factors that increase students' academic motivation as a result of their observations at school, taking into account the factors that cause an academic lack of motivation (Pelletier et al., 2001). This systematic examination reveals that students' perceptions of amotivation are based on skills, their motivational beliefs are based on effort, the low valuation of the task, while perceptions of the non-attractive characteristics of the task can provoke a sense of demotivation (Green-Demers et al., 2008; Legault et al., 2006). There is a great deal of research on academic motivation in the literature. Although the concept of academic motivation has been widely used in various researches, the fact that there are many low-motivated and demotivated students in schools today is still the case. Despite this fact, there is not much focus on the causes of students' motivation on the some of researchers (Frederick, 2009; Green-Demers et al., 2008; Ntoumanis et al., 2004; Statistics Canada, 2002).

The aim of this study was to adapt the Academic Amotivation Inventory developed by Legault et al. (2006) into Turkish Culture in order to determine students' reasons for not wanting to study or do their school work. In Turkey, previous research has indicated that there have been many studies on the investigation of students' academic motivation levels. But limited research has studied the students' academic amotivation (Balkis, 2018; Dişlen, 2013). This is considered to be due to the lack of a psychometric instrument to evaluate the factors that lead to the above-mentioned lack of academic motivation. In Turkey, the Academic Motivation Scale which was developed by Vallerand, et al. (1992) and Vallerand, et al. (1989) adapted to the Turkish version by many researchers (Karagüven, 2012; Karataş and Erden, 2012; Yurt and Bozer, 2015) was used in the previous research to determine students' academic motivation. Previous research on academic motivation has shown that the majority of studies were carried out in secondary schools and higher education (Akandere et al., 2010; Alemdağ et al., 2014; Eymur and Geban 2011; Gömleksiz

and Serhatlıoğlu, 2013; Köybaşı, 2017; Küçükosmanoğlu, 2015; Terzi and Uyangör, 2017; Seyis, Yazici and Altun, 2013). In the previous research that included the Academic Motivation Scale, students' intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation scores were investigated, and their current motivation status was evaluated. Furthermore, limited research on the academic motivation scale was found to measure the amotivation of students as a one-dimensional structure. In this respect, it is assumed that the results obtained through these measurement tools aiming to determine the academic motivation levels of students, was insufficient to determine the factors that cause the lack of academic motivation. Hidi and Harackiewicz (2000) state that the reasons why students lack motivation in-school needs to be investigated to fully understand academic amotivation. As a result, there is a need for the development of psychometric instruments to measure various causes of amotivation on the part of Turkish students. This study aims to expect that the "Academic Amotivation Inventory (AAS)", adapted into the Turkish culture, will be a source for studies related to education and for researchers. It may be an important step in terms of increasing student motivation and encouraging them to make the effort necessary to carry out the academic tasks that are required of them, and to identify the causes that lead students to amotivation in an effort to decrease it. In addition, AAS may be useful for provide convincing evidence for the multidimensional nature of academic amotivation (Legault et al., 2006).

Method

In this study based on the screening pattern, the aim was to adapt the Academic Amotivation Inventory developed by Legault et al. (2006) into the Turkish context. The study group consisted of 350 students in five different secondary schools in the central district of Kahramanmaraş. The convenience sample sampling method was used when selecting the study group. However, in this study, the sample consisted of middle-school students (5th – 8th Grades). Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed to determine the validity of the inventory with different study groups. Data were analyzed using SPSS 21 and Lisrell 8.0 package programs.

Academic amotivation scale (AAS). The AAS was developed by Legault et al. (2006) under the name "Academic Amotivation Inventory" to evaluate the multidimensional structure of academic motivation. The aim of the scale is to determine the reasons why students do not want to work, and do not do school homework. The scale has a structure that is supported by self-determination theory (Deci and Ryan, 1985). The scale conceptualized amotivation as a multidimensional structure rather than as one-dimensional structure (Vallerand et al., 1992). The original scale consists of 16 items and four-dimensional conceptualization of academic amotivation. included the "Value placed on the task", "Ability beliefs", "Characteristics of the task" and "Effort beliefs". All items in the scale are negative. High scores obtained from the scale indicate a high level of academic amotivation. Exploratory factor analysis, first-level and second-order confirmatory factor analyzes

were conducted by Legault et al. (2006) to determine the construct validity of the scale. The factor analysis revealed that the scale was capable of explaining 71.79 % of the total variance and the four sub-dimensions of the scale with a self-value above 1. The first factor explains 44.50 % of the total variance and consists of 4 items with factor loadings between .66 and .92. The second factor explains 14.68 % of the total variance and consists of four items with factor loadings between .65 and .98. The third factor explains 7.69 % of the total variance, and the factor loadings vary between .40 and .85 and consist of four items. The fourth factor explains 4.9 % of the total variance and the factor loadings range from .36 to .50 and consist of four items. The correlation values of the original scale vary between .25 and .61. The results of the second-level confirmatory factor analysis conducted by the researchers indicated that all compliance indices were at a goodness level, and the four-factor structure was an acceptable or excellent model (RMSEA < .06) [$\chi^2 = 198.625$, $p < .001$, $N = 349$; RMSEA = .05; CFI = .95; NNFI = .94; SRMR = .07]. The internal consistency coefficient of the AAS was found to be .89. Cronbach alpha internal consistency coefficients of the scale were .76 for the first sub-dimension, .87 for the second sub-dimension, .86 for the third sub-dimension, and .68 for the fourth sub-dimension.

Results

The results obtained from the exploratory factor analysis (EFA) showed that the load values of the 16 items in the scale were above .30 and had a four-dimension structure with a self-value greater than 1. All four dimensions of the scale explained 52.12 % of the total variance. The first of the sub-dimensions in the scale was "Value placed on the task". This dimension consisted of four items (items 1, 2, 3 and 4) and the factor loadings of these items varied between .57 and .67, and explained 42.14 % of the variance. The second sub-dimension of the scale, "Ability beliefs", explained 14.47 % and consisted of four items (items 5, 6, 7 and 8). The factor loadings of the items in this dimension varied between .48 and .61. The third sub-dimension labelled "Characteristics of the task" was made up of four items (items 9, 10, 11 and 12) and explained 9.25 % of the variance and the factor loads of the items varied between .59 and .78. The fourth sub-dimension explaining 7.92 % of the variance was "Effort beliefs". This sub-dimension consisted of four items (items 13, 14, 15 and 16) and the factor loadings of the items in the factor ranged from .55 to .70. These four sub-dimensions fully explained 52.12 % of the total variance of the Turkish version of the AAS. When the item-total score correlations in each sub-dimension of the scale were examined, the item-total score correlations ranged from .50 to .68. The item-total score correlations between the total scores of the four sub-dimensions and the items belonging to this scale were .50 to .60 for the "Value placed on the task" sub-dimension of the scale .53 to .68 for the "Ability beliefs" sub-dimension .53 to .68 and "Characteristics of the task" with .57 to .68 for the "Effort beliefs" sub-dimension from .50 to .54. When the correlation coefficients between the sub-dimensions of the scale were examined, the results showed that there are significant relationships between each of four sub-dimensions in the scale (Pallant, 2013). The correlation values of the scale ranged from .18 to .61. The model adaptation and fit indices of it

the four-factor structure obtained by EFA were examined using Confirmatory Factor Analysis (CFA). Theoretically, the CFA results lend evidence to the conceptual validation of the four-dimensional structure of AAS ($\chi^2 = 127.54$, $df = 98$ $\chi^2 / df = 1.30$) (Kline, 2011b; Schermelleh-Engel et al., 2003). Other fit indices were also found to be at a good level and / or an acceptable level. The CFA results suggest that the model fit indices of the scale were adequate, and the factorial structure was confirmed as a model (RMSEA = .041, SRMR = .044, GFI = .92, AGFI = .89, CFI = .97, NFI = .90) (Hu and Bentler, 1999; Kline, 2011a; Marcoulides and Schumacher, 2001). As a result of the analysis for the reliability analysis the Cronbach's alpha coefficient was found to be .84. The Cronbach alpha coefficients of the sub-dimensions in the AAS of Turkish version were .81 for the first sub-dimension, .77 for the second sub-dimension .75 for the third sub-dimension and .72 for the fourth sub-dimension. The test-retest coefficient of the scale was found to be .80.

Discussion and Conclusions

The results of this study indicated that the multidimensional structure of the Turkish version of the AAS was found to be conceptually a valid and reliable instrument measuring the various the reasons why student are amotivated in-schools. The AAS can be a useful data collection instrument to determine students' reasons for not wanting to study or do their homework. Educators or other researchers can see or understanding the big picture of amotivation by determining why students neglect their studies or school work, why they lack motivation, or why they want to stay away from school by using the AAS.