

Analysis of Motivational Orientation of Secondary School Students

Esma Çolak¹, İlker Cırık²

ABSTRACT. This study investigated the relationships between the motivation, gender, grade level and academic achievement using adapted Intrinsic and Extrinsic Motivation Scale (IEMS). The survey method was used in the research. The sample consists of 994 secondary school students in Istanbul during the 2013-2014 academic year. Data was analyzed through confirmatory factor analysis and MANOVA. The findings indicated that the IEMS was a valid and reliable scale for determining the motivation orientations of secondary school students. It was found that the extrinsic motivation scores differ significantly with respect to grade level, while the intrinsic motivation scores showed significant differences according to gender, grade level and academic achievement. An analysis of the gender and grade level variables revealed significant differences in the intrinsic motivation scores. The findings of the study are discussed based on the literature.

Keywords: intrinsic motivation, extrinsic motivation, academic achievement, scale adaptation

SUMMARY

Purpose and Significance: Students face various learning tasks during their academic life, and their motivation orientations are among the important factors explaining performance differences in these learning tasks. Motivation orientations are considered in two dimensions, being intrinsic and extrinsic. By this point, assessment of motivation orientations becomes an important issue. Based on the literature, it can be concluded without doubt that intrinsic and extrinsic motivation have complete opposite characteristics. The initial purpose of the study was to adapt the IEMS as an assessment tool which handles intrinsic and extrinsic motivation separately, and by this way allows their independent evaluation. On the other hand, motivation orientations enhance the understanding of the driving force that promotes learning, as well as the organization of the learning process accordingly. In this regard, the second purpose of the study was to analyze the relationships between motivation, gender, grade level and academic achievement using IEMS.

Methods: The study employed survey method on a sample of 994 (535 in the first group + 459 in the second group) secondary schools students in Istanbul during the 2013-2014 academic year. A linguistic equivalence study of the IEMS was conducted using Pearson Correlation Coefficient, while the factor structure was determined with a confirmatory factor analysis. In order to determine the internal consistency coefficient, the Cronbach's Alpha Coefficients and Cronbach's Alpha Coefficients with if-item-deleted were analyzed. To determine to what extent the items distinguished the scorers, the corrected item-total correlations were calculated. To examine the external consistency of the scale, the test-retest method was used. The relationships between motivation, gender, grade level and academic achievement were analyzed using MANOVA.

Results: The findings of the adaptation process suggest that the scale is a valid and reliable tool, with linguistic equivalence, to be used for the assessment of motivation levels of secondary school students. In the research, while no significant difference was observed in the extrinsic motivation dimension according to the gender variable, it was found that female students obtained higher scores than male students in terms of their intrinsic motivation levels. With respect to the grade level variable, 5th grade students received lower scores than the students of other grades in the extrinsic motivation dimension, but scored better in the intrinsic motivation dimension. The extrinsic motivation levels of students had no effect on academic achievement, while the intrinsic motivation scores were found to be more common among the students who received certificates of appreciation and excellence.

Discussion and Conclusions: A review of the findings revealed that intrinsic and extrinsic motivation should be interpreted together in instructional practices. Parallel to the findings in the literature, decrease in intrinsic and increase in extrinsic motivation due to grade levels pointed out that student appraisal in

¹Assist. Prof. Dr. Mimar Sinan Fine Arts University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Educational Science, esma.colak@msgsu.edu.tr

²Assist. Prof. Dr. Mimar Sinan Fine Arts University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Educational Science, ilker.cirik@msgsu.edu.tr

learning environments should be reconsidered. It is also important that teachers should consider environmental variables especially in gender and grade level dimensions when evaluating motivation orientations. The findings of this study, which are similar to those in literature, support the opinion that activities should be designed to create a willingness to learn among students. In further studies the application of the adapted assessment tool to different sample groups and determining the effects of motivational orientations on diverse learning variables would contribute to the understanding of the motivation variable in learning and teaching processes.

Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının İncelenmesi

Esmâ Çolak³, İlker Cırık⁴

Öz. Bu araştırmada, İçsel-Dışsal Motivasyon Ölçeğinin (İDMÖ) uyarlanması ve uyarlanan ölçek aracılığıyla içsel ve dışsal motivasyonun, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve akademik başarı ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama yöntemi kullanılan araştırmaya, 2013-2014 öğretim yılında, İstanbul ili Kağıthane ve Küçükçekmece ilçelerinde öğrenim gören 994 (birinci çalışma grubu 535 + ikinci çalışma grubu 459) ortaokul öğrencisi katılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, doğrulayıcı faktör analizi, Pearson Korelasyon Katsayısı, Cronbach Alfa Katsayısı ve MANOVA kullanılmıştır. Uyarlama çalışmasından elde edilen bulgular, ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin motivasyon kaynaklarını belirlemek için dilsel eşdeğerliğe sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Araştırmada, dışsal motivasyon puanlarının öğrenim düzeyine göre; içsel motivasyon puanlarının ise cinsiyet, öğrenim ve akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri birlikte ele alındığında içsel motivasyon puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: içsel motivasyon, dışsal motivasyon, akademik başarı, ölçek uyarlama

GİRİŞ

Günümüzde, eğitim alanındaki problemlerden birisi öğrencilerin akademik etkinliklere katılma yönünde yaşadıkları motivasyon eksikliğidir. Okul çağından önce bir çocuğun etkinliklere katılımında motivasyonsuzluktan hiç bahsedilmezken okul yaşamının başlaması ile birlikte öğrenme motivasyonu, eğitimcilerin üzerinde en çok düşündükleri konulardan biri haline gelmektedir. Çünkü bir öğrenci akademik yaşamı boyunca edinilmesi gereken pek çok kazanım, başarılması gereken pek çok sınav, yapılması gereken pek çok ödevle karşılaşır. Bahsedilen tüm öğrenme görevlerinin yerine getirilmesinde öğrenciler arasında yaşanan farklılıklar ise eğitimciler tarafından çoğunlukla öğrencilerin etkinliklere yönelik motivasyon kaynakları ya da düzeyleri arasındaki farklılıklara bağlanır.

En basit tanımı ile bireyin belli bir davranışı neden yaptığını açıklamaya çalışan motivasyon kavramının, öğrenme sürecindeki belirtilen önemi, bu kavramı zengin ve sürekli yenilenen bir çalışma alanı haline getirmiştir. Bu bağlamda beklenti-değer kuramı, yükleme kuramı, özyeterlik kuramı, başarı ihtiyacı kuramı, başarı hedefleri kuramı gibi pek çok motivasyon kuramı geliştirilmiştir (Graham ve Weiner, 1996). Motivasyon alanında geliştirilen kuramların pek çoğu amaçlara, çıktılara ve istenen çıktılara ulaştıracak aracı değişkenlere odaklanır. Bu tür kuramlar davranışın yönü ile yani davranışı istenen çıktıya yönlendiren süreçle ilgilenir ancak neden o çıktının istendiği sorusu ile ilgilenmezler. Bu nedenle davranışın hızlandırılması konusunda başarısız olurlar. Öne çıkan motivasyon kuramlarından biri olan özbelirleme kuramı ise hem davranışın yönü hem de hızlandırılması ile ilgilenir ve bunu da insan yaşamındaki temel psikolojik ihtiyaçları kabul ederek yapar. Kuram “yeterlik, ilişki ve özerlik” olmak üzere üç temel ihtiyaca odaklanır. Yeterlik, dışsal ve içsel çıktılara nasıl ulaşılacağını ve istenen eylemlerin nasıl etkili bir şekilde gerçekleştirileceğini anlama becerisini; ilişki, sosyal bir ortamda başkaları ile güvenli ve tatmin edici bağlar kurmayı kapsar. Özerklik, ise bireyin kendi hareketlerine ilişkin özdüzenleme becerisine sahip olmasına işaret eder (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Özbelirleme kuramı kapsamında ifade edilen bu kavramlar eğitim psikologları tarafından sınıf öğrenmelerinin sağlanmasında da önemli görülmektedir (Graham ve Weiner, 1996). Ayrıca kuramın, öğrencinin motivasyonunun sağlanmasında daha işlevsel öneriler getirdiği (Güvenç ve Güvenç, 2014) ve bu kuramın uygulaması durumunda öğrencileri motivasyonsuzluktan uzaklaştırdığı (Sun ve Chen, 2010) da belirtilmektedir. Kuram, sınıf öğrenmelerindeki olumlu etkisine yönelik belirtilen görüşler nedeni ile bu çalışmada odak noktasına alınmıştır.

³ Yard. Doç. Dr. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, esma.colak@msgsu.edu.tr

⁴ Yard. Doç. Dr. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ilker.cirik@msgsu.edu.tr

Özbelirleme kuramına göre, motivasyonu sadece düzeyi açısından incelemek sınırlı bir yaklaşım olur. Motivasyon kavramı tek bir bütünsel yapıyı ifade etmez. Bu yüzden de bireyler sadece motivasyon düzeyleri açısından değil motivasyon kaynakları açısından da farklılaşabilirler. Motivasyon kaynağı, bireylerde harekete geçmeyi sağlayan amaçlar ve tutumların ne olduğu ile ilgilidir; kısaca harekete geçmenin nedenidir. Eğer bireyde harekete geçme yönünde bir isteksizlik varsa özbelirleme kuramı bu durumu motivasyonsuzluk olarak adlandırır. Birey harekete geçme yönünde bir istek gösteriyorsa da o zaman motivasyonun kaynağının belirlenmesine odaklanır. Örneğin, yüksek düzeyde motive olmuş bir öğrenci için motivasyonun kaynağı çalışma konusuna duyduğu ilgi ve istek olabileceği gibi, ebeveynleri ve öğretmenlerinin onayını alma isteği de olabilir. Bir öğrenci, bir takım becerileri, o becerilerin önemini ve değerini anladığı için veya bu öğrenme ona yüksek not veya farklı ayrıcalıklar getireceği için öğrenmek isteyebilir. Verilen örneklerde motivasyonun düzeyi aynı olmasına rağmen motivasyonun kaynağı ve odak noktası farklıdır. Motivasyon kaynakları arasındaki bu ayrım, “içsel motivasyon” ve “dışsal motivasyon” olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyon, öğrenmeye ve anlamlandırmaya yönelik doğal bir isteği ifade ederken, dışsal motivasyon dışarıdan gelen ödüller için harekete geçme isteği olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle, içsel olarak motive olan öğrenciler dışarıdan herhangi bir ödül veya destek beklemeden öğrenme işinin kendisi için, dışsal olarak motive edilmiş öğrenciler ise yüksek not almak, akranlarının/yetişkinlerin onayını almak gibi dışsal ödüller için çalışırlar (Ayub, 2010; Hoskins ve Newstead, 2009).

İçsel ve dışsal boyutları ile tanımlanan motivasyon kaynakları öğrenmeyi sağlayan itici gücün arkasında ne olduğunun anlaşılmasına destek olmaktadır. Böylece öğrenme sürecini tetikleyen unsurların neler olduğunu belirlemek ve süreci buna göre düzenlemek mümkün olabilir. Bu noktada, öğrencilerin motivasyon kaynaklarının nasıl belirlenebileceği sorunu gündeme gelmektedir. Bu alanda geliştirilmiş ölçme araçları incelendiğinde Vallerand ve diğerleri (1992) ile Harter’ın (1981) ölçekleri göze çarpmaktadır. Vallerand ve diğerleri (1992), özbelirleme sürecini oluşturan farklı motivasyon tiplerinin birçok sosyal faktörden etkilendiğini açıklayan kapsamlı bir model sunmaktadır. Bu motivasyon tipleri (motivasyonsuzluk, dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, tanımlanmış düzenleme, bütünlendirilmiş düzenleme, içsel motivasyon) düşükten, yüksek düzeyde özbelirlemeye doğru sıralanmaktadır ve son üç madde özbelirlemenin kendini gösterdiği formlar olarak tanımlanmakta; içsel motivasyon özbelirlemenin en üst seviyesi olarak görülmektedir. Model, motivasyonun farklı tiplerinin önemli bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçlara neden olacağını ve bu sonuçların durumsal, bağlamsal ve global seviyelerde kendini göstereceğini öngörür (Ntoumanis, 2001). Özellikle durumsal motivasyon bir kişinin belli bir zamandaki motivasyonunu göstermesi nedeni ile bireyin o anki özbelirleme sürecinin anlaşılması açısından önemli görülmüştür (Guay, Vallerand ve Blanchard, 2000). Ancak son yıllarda araştırmacılar, durumsal manipülasyonlardan bireysel farklılıklara yönelmiştir (Eccles ve Wigfield, 2002; Lepper, Corpus ve Iyengar, 2005).

Alanda geliştirilen bireysel farklılık ölçeklerinden en ünlüsü ise, motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon olarak iki ana boyut bağlamında tanımlayan Harter’ın (1981) geliştirmiş olduğu ölçme aracıdır. Bu ölçekte içsel motivasyon dışsal motivasyonun zıttı olarak değerlendirilir (Lepper ve diğerleri, 2005). Ancak günümüzde geline noktada bireysel farklılıklar içinde değerlendirilebilecek içsel ve dışsal motivasyon boyutlarının, birbirinin zıttı olarak değerlendirilmemesi gerektiği üzerinde görüşler bulunmaktadır. Lepper, Sethi, Dialdin ve Drake (1997) içsel ve dışsal motivasyon üzerine yaptıkları çalışmada alan yazında bu iki boyutu zıt kutuplar olarak birlikte değerlendiren ölçme araçlarının bulunduğunu ancak bu iki boyutun bağımsız değerlendirilmesi yönünde bir engel bulunmadığını belirtmektedirler. Lepper ve diğerleri (2005) her ne kadar bu iki boyut birbirine zıt gibi görünse de dışsal motivasyonun içsel motivasyonun karşıtı olmadığına, ikisinin bireylerde birlikte bulunabileceğine, bağımsız olarak değerlendirilebileceğine işaret etmektedirler. Gambrell ve Marinak (1997) da benzer şekilde (akt., Yıldız, 2013) dışsal motivasyonun içsel motivasyonla birlikte bulunduğu olumsuz etkilerinin olmadığını belirtmektedirler. Okulda başarılı olmak için içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının birlikte kullanılmasının da altının çiziliyor oluşu (Yıldız, 2013), öğrenme süreçlerinde her iki boyutun ayrı ayrı incelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla içsel ve dışsal motivasyonu zıt kutuplu tek boyut olarak ele almak yerine, ayrı ayrı boyutlar olarak ele alıp bağımsız değerlendirme yapabilmeyi sağlayacak bir ölçme aracına gereksinim duyulmaktadır. Belirtilen gereksinim, bu çalışmanın ilk odak noktasını oluşturmaktadır. Buna bağlı

olarak, araştırmada Lepper ve diğerleri (2005) tarafından, Harter'ın (1981) ölçeği temel alınarak geliştirilen ve içsel ve dışsal motivasyonu iki ayrı boyut olarak ele alan ölçme aracının Türkçeye uyarlanması yoluna gidilmiştir.

Motivasyonun öğretim uygulamaları ile manipüle edilebilir bir değişken olarak görölmesi (Lai, 2011), diğer öğrenme değişkenleri üzerindeki etkisinin incelenmesi ihtiyacını da doğurmaktadır. Çünkü bu yolla ulaşılan bulgular, öğrenme isteği ve hevesinin yaratıldığı öğretim uygulamaları için perspektif oluşturabilir. Bu görüşten hareketle, araştırmada uyarlanan ölçme aracı ile içsel ve dışsal motivasyonun, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve akademik başarı ile ilişkisi de incelemeye alınmıştır.

Motivasyon, öğrencinin öğrenme görevlerini seçimini, bu görevleri yerine getirmek için harcadığı çabayı, öğrenme sürecinde karşısına çıkan engellerle mücadele edişini açıklayan bir değişken olarak, akademik başarının sağlanması önemli bir role sahiptir. Linnenbrink ve Pintrich (2002) de, 1980'lere kadar akademik başarının değerlendirilmesinde bilişsel yetenekler ve motivasyonun ayrı ayrı ele alınırken bu yıllardan sonra birlikte ele alınmaya başlandığına, bir anlamda okulda başarılı olmak için bilişsel yetenekler kadar motivasyona da ihtiyaç duyulduğunun kabul edildiğine işaret etmektedir. Pek çok araştırmacı da bu noktadan hareketle motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi (Areepattamannil, Freeman ve Klinger, 2011; Broussard, 2002; Gottfried, 1985; Lepper ve diğerleri, 2005; Othman ve Leng, 2011; Yazıcı ve Altun, 2013) araştırmalarına konu etmiştir. Belirtilen araştırmalar incelendiğinde ilişkinin daha çok içsel motivasyon lehine olduğu görölmektedir. Bu durum Lumsden (1994)'in de işaret ettiği gibi öğrencilerin içsel olarak motive olduklarında öğrenme için daha çok çaba harcadıkları ve bilgiyi daha derinlemesine işledikleri yönündeki görüşün bir sonucu olabilir. Diğer yandan Corpus ve Wormington (2014), içsel ve dışsal motivasyon birlikte değerlendirildiğinde "dışsal motivasyon, içsel motivasyonun akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini yok eder mi, yoksa destekler mi" sorusunu sormakta, bu soru da her iki boyutun akademik başarı üzerindeki etkisinin ayrı ayrı incelenmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Çalışmada motivasyon ile ilişkisi incelenen diğer iki değişken ise öğrenim düzeyi ve cinsiyettir. Lepper ve diğerleri (2005) özellikle öğrenim düzeyinin motivasyonla ilişkisinin araştırılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Onlara göre; çocukların yaşları arttıka dışsal motivasyon yönelimlerinin artacağı düşünülerek ödöl sayısı artırılabilir. Diğer yandan öğretmen ve aileler tarafından sağlanan ödöl zaman içinde ödölle sağlayanların güçlerini kaybetmelerine, çocukların yaşları arttıka otorite kabul ettiklerinden gelen ödölle reddetmelerine ve böylelikle öğrenme işinden uzaklaşmalarına sebep olabilir. Bu tür öğrenim düzeylerinde yaş farklılıklarına bağlı yaşanan değişimlerin motivasyonla ilişkisinin belirlenmesi, öğretmenin sınıf içinde ödölle nasıl kullanacağına bir açıklık getirmesi açısından önemlidir. Bu bakış açısından hareketle, öğrenim düzeyinin pek çok araştırmada motivasyonla ilişkisinin ele alındığı görölmektedir (Broussard, 2002; Eymur ve Geban, 2011; Harter, 1981; Lepper ve diğerleri, 2005). Araştırmalarda (Ayub, 2010; Eymur ve Geban, 2011; Lepper ve diğerleri 2005) sıklıkla ele alınan diğer değişken ise cinsiyettir. Çünkü, çocuğun sosyalleşmesi ile birlikte içinde bulunduğu kültürel bağlam içinde edindiği cinsiyet rolleri de motivasyon kaynakları açısından farklılaşma yaratabilir (Almeida, Valentini ve Berleze, 2009).

Yukarıda çizilen genel çerçeve içinde bu çalışmada iki temel amaç belirlemektedir. Bunlardan biri motivasyonun öğrenme süreci içindeki öneminden hareketle motivasyon kaynaklarını belirlemeye yönelik bir ölçeğin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılarak Türkçeye kazandırılmasıdır. Diğer amaç ise uyarlanan ölçek aracılığıyla içsel ve dışsal motivasyonun, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve akademik başarı ile ilişkisinin belirlenmesidir. Bu amaçlar temelinde araştırmada belirlenen alt problemler şunlardır:

- 1) İçsel-dışsal motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerliği, geçerliği ve güvenilirliği nedir?
- 2) Öğrencilerin içsel-dışsal motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine, öğrenim düzeylerine ve akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri İDMÖ ile elde edilen nicel verilerin analizi ile saptandığı için araştırma betimsel türde yürütölmüştür. Fraenkel ve Wallen'a (2009) göre "betimsel araştırma, aynı soru setinin (anketler, yetenek testleri vb.) çok sayıda kişiye sorulmasını işerir ve bu türden araştırmalarda yaygın olarak tarama yöntemi kullanılır" (s.12-

14). “Tarama yönteminin temel amacı ise bir evrende bulunan üyelerin bir ya da birden fazla değişkene göre özelliklerinin betimlenmesidir” (Fraenkel ve Wallen, 2009, s. 390). Araştırmanın türüne bağlı olarak, verilerin toplanmasında tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kapsamında, farklı sınıf seviyelerinde (5, 6, 7 ve 8) öğrenim gören öğrenciler çalışma grubuna seçildiği için de tarama yöntemlerinden kesitsel araştırma tercih edilmiştir. Fraenkel ve Wallen (2009), “kesitsel araştırmalarda, daha önceden belirlenmiş olan bir evrenden çekilen örnekleme ait bilgilerin tek seferde toplandığını” belirtmektedir (s. 391). Buna bağlı olarak, araştırmada, sınıf seviyeleri birer kesit olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grupları

Bu araştırmanın birinci çalışma grubunu (ölçek uyarlama), İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki bir ortaokulun 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Birinci çalışma grubuna, 253’ü (47.3) kız, 282’si (52.7) erkek olmak üzere 535 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 108’i (%20.2) beşinci sınıfta, 147’si (%27.5) altıncı sınıfta, 145’i (%27.1) yedinci sınıfta ve 135’i (%25.2) sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki bir ortaokulun 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. İkinci çalışma grubuna, 240’ı (52.3) kız, 219’u (47.7) erkek olmak üzere 459 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 116’sı (%25.3) beşinci sınıfta, 78’i (%17.0) altıncı sınıfta, 111’i (%24.2) yedinci sınıfta ve 154’ü (%33.6) sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgiler Anketi. Öğrencilerin öğrenim düzeyi ve cinsiyetlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış bilgi formudur.

İçsel-Dışsal Motivasyon Ölçeği. Ölçeğin özgün formu, Harter’in (1981) geliştirmiş olduğu, içsel motivasyona karşı dışsal motivasyon ölçeğinden yola çıkılarak Lepper ve diğerleri (2005) tarafından yeniden düzenlenmiştir. Harter’in (1981) ölçeğinde, öğrencilere çeşitli akademik etkinlik durumları verilmekte ve onlardan bu durumlar için kullandıkları motivasyon kaynaklarının içsel mi dışsal mı olduklarını belirtmeleri istenmektedir. Bu bakış açısında, içsel ve dışsal motivasyon tek bir boyut içinde zıt durumlar olarak ele alınmakta ve öğrencilerden seçim yapmaları beklenmektedir. Lepper ve diğerleri (2005) belirtilen ölçeğe ait düzenleme çalışmasında, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarının zıt kutuplar olduğu yönündeki anlayışı değiştirerek; öğrencileri bu boyutlardan birini seçmeye zorlamak yerine, sınıftaki akademik davranışlarının hem içsel hem de dışsal nedenlerini belirtmelerini isteyecek bir yapı oluşturmuşlardır. Bir başka deyişle, Harter’in (1981) özgün ölçeği içsel ve dışsal motivasyonun bağımsız değerlendirilmesi yapılacak şekilde düzenlenmiştir. Aşağıda Lepper ve diğerleri (2005) tarafından yapılan düzenleme çalışmasına ilişkin bilgi verilmiştir.

Ölçekte, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olarak iki boyut bulunmaktadır. Dışsal motivasyon boyutu “öğrenmede kolaycılık”, “öğretmeni memnun etme” ve “öğretmene bağımlılık” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. İçsel motivasyon boyutu ise “mücadele”, “merak” ve “uzmanlık” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, Harter’in (1981) ölçeğinde de kullanılan boyutlardır. Ancak Harter’in (1981) ölçeğinde madde sayısı 36 iken Lepper ve diğerlerinin (2005) çalışmasında içsel ve dışsal motivasyon boyutlarının bağımsız değerlendirilmesine uygun olmayan maddelerin çıkarılması sonucu 16’sı dışsal motivasyon, 17’si içsel motivasyon boyutunda olmak üzere 33 maddeden oluşan bir ölçek oluşturulmuş ve analizler bu 33 madde üzerinden yapılmıştır.

Dışsal motivasyon boyutu için öz değer ve çizgi grafiği incelemeleri sonucunda, üç alt boyutlu bir yapının uygun olduğu görülmüştür. Öğrenmede kolaycılık alt boyutunda yer alan altı maddenin hepsi toplam varyansın %26.9’unu açıklarken; öğretmene bağımlılık alt boyutunda yer alan altı maddeden beşi toplam varyansın %11.4’ünü; öğretmeni memnun etme alt boyutunda yer alan dört maddeden üçü toplam varyansın %9.4’ünü açıklamıştır. Faktör analizi sonucunda öğrenmede kolaycılık alt boyutunda yer alan bir madde birden fazla faktörde yer aldığı için; iki madde ise temsil ettikleri alt boyutlarda yer almadıkları için ölçekten çıkarılmıştır. Böylece dışsal motivasyon boyutunda bulunan 13 madde üç alt boyutlu bir yapı içinde kabul edilmiştir. Analizler sonucunda

maddelerin faktör yüklerinin .49 ile .83 arasında değiştiği saptanmıştır. Dışsal motivasyon boyutunun alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları öğrenmede kolaylık için .77; öğretmeni memnun etme için .73; öğretime bağımlılık için .67 olarak hesaplanmıştır. Dışsal motivasyon boyutunun toplam iç tutarlılık katsayısı ise .78 olarak bulunmuştur.

İçsel motivasyon boyutu için öz değer ve çizgi grafiği incelemeleri tek boyutlu bir yapının daha uygun olduğunu göstermiştir. Merak alt boyutu toplam varyansın %40'ını açıklarken, mücadele ve uzmanlık alt boyutları sırasıyla %8.7 ve %6.7'sini açıklamıştır. Bu nedenle 17 madde, tek boyut altında ele alınmıştır. Analizler sonucunda maddelerin faktör yüklerinin .41 ile .80 arasında değiştiği saptanmıştır. İçsel motivasyon boyutunun toplam iç tutarlılık katsayısı ise .90 olarak bulunmuştur.

Ölçekteki maddelerin derecelendirmesi beşli Likert formunda; (1) "Benim için hiç geçerli değildir"; (2) "Benim için nadiren geçerlidir"; (3) "Benim için bazen geçerlidir"; (4) "Benim için oldukça geçerlidir"; (5) "Benim için tamamen geçerlidir" biçiminde düzenlenmiştir.

Akademik başarının belirlenmesi. Öğrencilerin akademik başarıları, I. dönem ağırlıklı puan ortalamalarının e-okul sisteminden alınmasıyla belirlenmiştir. Akademik başarı düzeyi için öğrencilerin başarı belgesi alıp almadıklarına bakılmış; bu açıdan akademik başarı, başarı belgesi alanlar ve almayanlar olarak iki düzeyde incelenmiştir.

Uygulama

İDMÖ'nün Türkçeye uyarlanabilmesi için 07.11.2013 tarihinde M. Lepper'dan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Ölçeğin uyarlanması sürecinde Hambleton ve Patsula'nın (1999) önerdikleri şu aşamalar dikkate alınmıştır: (1) Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle kültürümüze uygunluğu konusunda program geliştirme ve öğretim ile ölçme ve değerlendirme alanlarında çalışan iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. (2) Çeviri sürecinde ölçeği önce iki İngilizce öğretmeni Türkçeye çevirmiş sonra farklı iki İngilizce öğretmeni ters çeviri yapmıştır. (3) Çeviri çalışması sonucunda çeviriyi yapan öğretmenlerle araştırmacılar arasında bir toplantı yapılarak sorunlu görülen maddeler ortak görüşler doğrultusunda düzeltilmiştir. (4) Çeviriler bir Türkçe öğretmeni tarafından dil ve anlatım yönünden incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. (5) Maddelerin anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla ölçme aracı 5. sınıf öğrencilerine (N=34) uygulanmıştır ve anlaşılmasında güçlük olduğu belirlenen maddelere öğrencilerin de önerileriyle son hali verilmiştir. (6) Son olarak, sırasıyla, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları, İngilizce öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencilerine (N=30) dört hafta arayla uygulanarak formlar arasındaki tutarlık incelenmiştir (Bkz., Tablo 1-2). Bu aşamalardan sonra, ölçeğin katılımcılara uygulanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. İDMÖ önce araştırmacılar tarafından birinci çalışma grubuna uygulanmış, elde edilen veriler üzerinden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak son hali verilen ölçek ikinci çalışma grubuna uygulanmıştır. Her iki uygulamada da, araştırmanın amacı, önemi ve ölçeğin özellikleriyle ilgili olarak öğrencilere uygulama öncesi bilgi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt problemi olan "İçsel-dışsal motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerliği, geçerliği ve güvenilirliği nedir?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla birinci çalışma grubundan elde edilen veriler çözümlenmiştir. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması için dört hafta arayla yapılan İngilizce ve Türkçe uygulamaları arasındaki tutarlık Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Ölçeğin Türkçedeki faktör yapısı, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile belirlenmiştir. DFA, Faktör sayılarının ve bu faktörlerle uyumlu gözlenen değişkenlerin belirtildiği bir ölçme modelidir (Kline, 2011). Bu nedenle, analizde yer alacak değişkenler kuramın sayıtlıları doğrultusunda seçilir ve bu değişkenlerin istenilen faktörlerde ne oranda yer aldıklarına bakılır (Sümer, 2000). Ölçme aracı, içsel ve dışsal motivasyon boyutları birbirinden bağımsız olarak yer almakta ve ilgili boyutlardan elde edilen veriler bağımsız olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu iki boyutun, daha üst düzeyde bir yapının bileşenleri olup olmadığını test etmek (ikinci düzey DFA) kuramsal olarak mümkün görünmemektedir.

Model veri uyumunun tahmininde, Kline'in (2011) önerdiği üzere en yüksek olabilirlik yöntemi (Maximum Likelihood) kullanılmıştır. Bu kapsamda, tek değişkenli normallik varsayımı Q-Q grafikleri ile incelenmiş ve verilerin yaklaşık normal dağıldığı görülmüştür. Maddelerin göreceli çok

değişkenli basıklık katsayısının (Relative Multivariate Kurtosis) $1.111 < 2$ olarak bulunması da çok değişkenli normallik varsayımının yaklaşık olarak karşılandığı yönünde yorumlanmıştır. Alt boyutlar arasında çoklu bağlantı olup olmadığı korelasyon katsayılarının incelenmesiyle belirlenmiştir. Dışsal motivasyonun alt boyutları için .16 ile .53 arasında; içsel motivasyonun alt boyutları için ise .45 ile .59 arasında değişen pozitif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır $p < .01$ (Bkz., Tablo 4). Bulgular, alt boyutlar arasında yüksek düzeyde ilişki olmadığını göstermiştir. Bir başka deyişle, faktörler arasında çoklu bağlantı problemi bulunmamıştır.

Ölçeğin iç tutarlık katsayısını belirlemek amacıyla faktörlerin Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları incelenmiştir. Maddelerin puanlayıcıları ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin dış tutarlığını belirlemek için test-tekrar test (dört hafta) yapılmıştır. Elde edilen veriler, Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğrencilerin içsel-dışsal motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine, öğrenim düzeylerine ve akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler MANOVA ile çözümlenmiştir. MANOVA için öncelikle varsayımlarının test edilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu amaçla, kovaryans matrislerinin eşitliği Box’s M testi ile incelenmiş ve kovaryans matrislerinin eşit olduğu saptanmıştır $p = .22$, $p > .05$. Gruplara ait Levene testi sonuçlarına bakılarak varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır $F(\text{dışsal}) = 1.63$ $p = .06$; $F(\text{içsel}) = 1.32$, $p = .18$, $p > .05$. Bağımlı değişkenler arasındaki doğrusal ilişki saçılma diyagramı ile bağımlı değişkenlerin her birinin bağımsız değişkenin her bir düzeyinde normal dağılımı Q-Q grafikleri ile incelenmiş ve varsayımların karşılandığı görülmüştür. Araştırma verileri SPSS 17.0 ve LISREL 8.80 programlarıyla çözümlenmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dilsel eşdeğerlik. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları, İngilizce öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencilerine dört hafta arayla uygulanarak formlar arasındaki tutarlık maddeler, alt boyutlar ve boyutlar bazında ayrı ayrı incelenmiştir. Sonuçlar, sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. İDMÖ maddeleri dilsel eşdeğerlik korelasyon katsayıları

M.No	r	M.No	r	M.No	r
1	.72*	11	.54*	21	.69*
2	.55*	12	.69*	22	.59*
3	.72*	13	.49*	23	.62*
4	.67*	14	.61*	24	.65*
5	.73*	15	.77*	25	.55*
6	.70*	16	.48*	26	.48*
7	.54*	17	.60*	27	.59*
8	.60*	18	.57*	28	.55*
9	.79*	19	.57*	29	.59*
10	.77*	20	.74*	30	.80*

(N=30), * $p < .01$

Tablo 1’de görüldüğü üzere, İngilizce ve Türkçe formlar arasında maddeler bazında .48 (madde 16) ile .80 (madde 30) arasında değişen pozitif ve anlamlı korelasyon değerlerine ulaşılmıştır $p < .01$. Ulaşılan bulgular, iki uygulama arasındaki tutarlığın, maddeler bazında yeterli düzeyde olduğu yönünde değerlendirilmiştir.

Tablo 2’den incelenebileceği gibi, ölçeğin İngilizce ve Türkçe uygulamaları arasında dışsal motivasyon alt boyutlarında .53 ile .86 arasında değişen; dışsal motivasyon toplam puanlarında ise .84 düzeyinde pozitif ve anlamlı korelasyon değerleri elde edilmiştir $p < .01$. Bununla birlikte, içsel motivasyon alt boyutlarında .62 ile .76 arasında değişen; içsel motivasyon toplam puanlarında ise .83 düzeyinde pozitif ve anlamlı korelasyon değerlerine ulaşılmıştır $p < .01$. Bulgular, iki uygulama arasındaki tutarlığın, alt boyutlar ve boyut toplam puanları bazında yeterli düzeyde olduğunu

göstermiştir. Bulgulardan hareketle, ölçeğin Türkçe formunun özgün ölçekle eşdeğer olduğu, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılabileceği söylenebilir.

Tablo 2. İDMÖ alt boyutları dilsel eşdeğerlik korelasyon katsayıları

Alt Boyut	r	Alt Boyut	r
Öğrenmede kolaycılık	.77*	Mücadele	.71*
Öğretmeni memnun etme	.53*	Merak	.76*
Öğretmene bağımlılık	.86*	Uzmanlık	.62*
Dışsal Toplam	.84*	İçsel Toplam	.83*

(N=30), * $p<.01$

Geçerlik.

Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi. Özgün ölçekteki altı alt boyutun doğrulanması amacıyla birinci düzey DFA yapılmıştır. DFA sonucunda t değerleri incelendiğinde öğrenmede kolaycılık alt boyutuna ait birinci madde için $t=1.83<1.96$, $p>.05$, ikinci madde için $t=1.70<1.96$, $p>.05$ olarak bulunmuştur. Kline (2011) ve Şimşek (2007) kritik t değerinin .05 düzeyinde 1.96 olduğunu ve bu değer altında t değerine sahip maddelerin modelden çıkarılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu nedenle, ilgili maddeler analiz sürecinden çıkarılmıştır. Belirtilen işlemler sonucunda, öğrenmede kolaycılık alt boyutunda üç, toplam ölçekte ise 28 madde kalmıştır.

Ölçekte kalan 28 madde ile DFA tekrarlanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri, çalışma grubunun büyüklüğüne bağlı olarak model veri uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermiştir $\chi^2=724.06$, $df=335$, $p=.00$, $p>.05$ ve $\chi^2/df=2.16$ (Bentler, 1980; Kline, 2011). Diğer uyum indeksleri incelendiğinde ise RMSEA=.04, SRMR=.05 iyi düzeyde uyuma (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller 2003; Kline, 2011), NFI=.92, NNFI=.95, CFI=.96, GFI=.91, AGFI=.89 kabul edilebilir düzeyde uyuma işaret etmiştir (Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003). Veriler bütünsel anlamda değerlendirildiğinde model veri uyumunun yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir. DFA sonucunda bulunan yol katsayıları, t değerleri ve açıklanan varyans oranları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'ten inceleneceği üzere, sırasıyla, öğrenmede kolaycılık alt boyutunu oluşturan maddeler .58 ile .81; öğretmeni memnun etme alt boyutunu oluşturan maddeler .76 ile .86; öğretmene bağımlılık alt boyutunu oluşturan maddeler .39 ile .55; mücadele alt boyutunu oluşturan maddeler .52 ile .70; merak alt boyutunu oluşturan maddeler .47 ile .70; uzmanlık alt boyutunu oluşturan maddeler .39 ile .66 arasında değişen yol katsayıları almışlardır. Maddelere ait t değerlerinin $t=7.87>1.96$ ile $t=22.68>1.96$ arasında değiştiği görülmüş ve bu değerlerin $p<.05$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Açıklanan varyans oranları incelendiğinde, öğrenmede kolaycılık alt boyutuna ilişkin değişkenliğin en çok dördüncü madde (.66), en az ise beşinci madde (.34) tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Öğretmeni memnun etme alt boyutuna ait varyans oranları, değişkenliğin en çok sekizinci madde (.74), en az ise yedinci madde (.58) tarafından açıklandığını göstermiştir. Öğretmene bağımlılık alt boyutuna ilişkin değişkenliğin en çok dokuz (.30), en az on üçüncü madde (.15) tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Mücadele alt boyutuna ait varyans oranları, değişkenliğin en çok on yedinci madde (.49), en az on beşinci madde (.27) tarafından açıklandığına işaret etmiştir. Merak alt boyutuna ilişkin değişkenliğin en çok yirmi üçüncü madde (.49), en az yirmi birinci madde (.22) tarafından açıklandığı bulunmuştur. Uzmanlık alt boyutuna ait varyans oranları ise değişkenliğin en çok yirmi sekizinci madde (.43), en az otuzuncu madde (.15) tarafından açıklandığını göstermiştir. Elde edilen bu değerler, ölçeğin Türkçe formunun altı alt boyuttan oluştuğunu destekler niteliktedir. İDMÖ'nün yapı geçerliğinin belirlenmesinde boyutlar ve alt boyutlar arası korelasyon katsayıları da incelenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'te sunulduğu üzere dışsal motivasyonun alt boyutları arasında .16 ile .53 arasında değişen pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur $p<.01$. Dışsal motivasyon toplam puanları ile alt boyut puanları arasında ise .69 ile .76 arasında değişen pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır $p<.01$. İçsel motivasyonun alt boyutları arasında da .45 ile .59 arasında değişen pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir $p<.01$. İçsel motivasyon toplam puanları ile alt boyut puanları arasında ise .76 ile .86 arasında değişen pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur $p<.01$.

Tablo 3. İDMÖ'nün DFA yol katsayıları, t değerleri ve açıklanan varyans oranları

Alt Boyut-Madde	Yol Katsayısı	t-değeri	Açıklanan Varyans
Öğrenmede kolaycılık			
3	.62	14.32	.39
4	.81	19.36	.66
5	.58	13.11	.34
Öğretmeni memnun etme			
6	.77	19.65	.59
7	.76	19.35	.58
8	.86	22.68	.74
Öğretmene bağımlılık			
9	.55	11.40	.30
10	.52	10.67	.27
11	.46	9.38	.21
12	.52	10.79	.27
13	.39	7.87	.15
Mücadele			
14	.55	12.64	.30
15	.52	11.90	.27
16	.65	15.51	.42
17	.70	17.09	.49
18	.67	16.18	.45
19	.58	13.55	.34
Merak			
20	.54	12.48	.30
21	.47	10.44	.22
22	.53	12.10	.28
23	.70	16.97	.49
24	.67	16.01	.44
25	.61	14.40	.38
Uzmanlık			
26	.59	12.87	.34
27	.59	12.97	.35
28	.66	14.69	.43
29	.56	12.14	.31
30	.39	8.06	.15

(N=535)

Tablo 4. İDMÖ boyutları ve alt boyutları arası korelasyon katsayıları

Boyut-Alt Boyut	1	2	3	4	5	6	7	8
Dışsal motivasyon								
1. Öğrenmede kolaycılık	-	.53*	.26*	.76*	-.12*	-.06	-.00	-.08
2. Öğretmeni memnun etme		-	.16*	.75*	-.06	-.01	.03	-.02
3. Öğretmene bağımlılık			-	.69*	.36*	.38*	.22*	.40*
4. Toplam				-	.10	.16*	.13*	.16*
İçsel motivasyon								
5. Mücadele					-	.59*	.45*	.84*
6. Merak						-	.51*	.86*
7. Uzmanlık							-	.76*
8. Toplam								

(N=535), *p<.01

Güvenirlilik.

İç tutarlık. İDMÖ'nün iç tutarlık katsayısını belirlemek amacıyla alt boyutların Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Alfa katsayıları incelenmiştir. Maddelerin puanlayıcıları ayırt etme derecesini belirlemek amacıyla ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. İDMÖ'nün güvenirlilik katsayıları

Dışsal Motivasyon Alt Boyutları	M.No	Alfa Katsayısı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu		Madde Bırakmalı Alfa Katsayısı	
			Alt Boyut	Boyut	Alt Boyut	Boyut
Öğrenmede kolaycılık		.73				
	3		.54	.46	.65	.74
	4		.59	.63	.59	.72
Öğretmeni memnun etme	5		.52	.42	.68	.74
	6	.84	.67	.59	.82	.72
	7		.69	.45	.81	.74
Öğretmene bağımlılık	8		.78	.58	.72	.72
	9	.60	.35	.28	.55	.76
	10		.41	.23	.52	.77
Dışsal Toplam	11		.28	.45	.59	.74
	12		.41	.26	.52	.76
	13		.34	.20	.56	.77
Dışsal Toplam		.76				
İçsel Motivasyon Alt Boyutları						
Mücadele		.78				
	14		.49	.44	.75	.85
	15		.41	.47	.77	.85
Merak	16		.58	.52	.73	.85
	17		.60	.57	.72	.85
	18		.57	.53	.73	.85
Uzmanlık	19		.50	.51	.75	.85
	20	.75	.47	.48	.73	.85
	21		.41	.41	.74	.86
İçsel Toplam	22		.48	.44	.72	.85
	23		.59	.58	.69	.85
	24		.54	.57	.71	.85
İçsel Toplam	25		.49	.53	.72	.85
	26	.69	.42	.49	.64	.85
	27		.46	.45	.63	.85
İçsel Toplam	28		.52	.47	.60	.85
	29		.48	.40	.62	.86
	30		.33	.30	.69	.86
İçsel Toplam		.86				

Tablo 5'teki bulgular alt boyutlar bazında incelendiğinde, dışsal motivasyon için Alfa katsayıları .60 ile .84 arasında değişirken, içsel motivasyon için .69 ile .78 arasında yer almıştır. Dışsal

motivasyon toplam puanlarının Alfa katsayısı .76, içsel motivasyon toplam puanlarının .86 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, dışsal motivasyona ait alt boyutlar için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .28 ile .78 arasında değişirken, dışsal motivasyon toplam puanları için .20 ile .63 arasında yer almıştır. İçsel motivasyona ait alt boyutlar için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .33 ile .60 aralığındayken, içsel motivasyon toplam puanları için .30 ile .58 arasında değişmiştir. Madde bırakmalı Alfa katsayıları ise dışsal motivasyon alt boyutları için .52 ile .82 arasında yer alırken, dışsal motivasyon toplam puanları için .72 ile .77 arasında değişmiştir. Madde bırakmalı Alfa katsayıları içsel motivasyon alt boyutları için .60 ile .77 arasında değişirken, içsel motivasyon toplam puanları için .85 ile .86 arasında yer almıştır. Bulgulardan hareketle, İDMÖ için yeterli düzeyde iç tutarlık değerlerine ulaşıldığı söylenebilir.

Dış tutarlık. Ölçeğin zamana bağlı olarak ne derecede kararlı ölçümler verdiğini (dış tutarlık) belirlemek amacıyla ortaokul öğrencilerine dört hafta arayla test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Uygulamalar arasındaki tutarlık maddeler, alt boyutlar ve boyutlar bazında ayrı ayrı incelenmiştir. Sonuçlar, sırasıyla Tablo 6 ve 7’de sunulmuştur.

Tablo 6. İDMÖ maddelerinin test tekrar test korelasyon katsayıları

M.No	r	M.No	r	M.No	r
3	.56*	13	.86*	23	.72*
4	.82*	14	.77*	24	.58*
5	.75*	15	.78*	25	.75*
6	.84*	16	.86*	26	.71*
7	.87*	17	.83*	27	.70*
8	.86*	18	.80*	28	.72*
9	.64*	19	.81*	29	.73*
10	.79*	20	.78*	30	.73*
11	.84*	21	.79*		
12	.75*	22	.74*		

(N=32), *p<.01

Tablo 6 incelendiğinde, test tekrar test uygulamaları arasında maddeler bazında .56 (madde 3) ile .87 (madde 7) arasında değişen pozitif ve anlamlı korelasyon değerlerine ulaşıldığı görülmüştür $p<.01$. Ulaşılan bulgular, iki uygulama arasındaki tutarlığın, maddeler bazında yeterli düzeyde olduğu yönünde değerlendirilmiştir.

Tablo 7. İDMÖ alt boyutlarının test tekrar test korelasyon katsayıları

Alt Boyut	r	Alt Boyut	r
Öğrenmede kolaycılık	.82*	Mücadele	.87*
Öğretmeni memnun etme	.94*	Merak	.79*
Öğretmene bağımlılık	.86*	Uzmanlık	.78*
Dışsal Toplam	.92*	İçsel Toplam	.90*

(N=32), *p<.01

Tablo 7’de görüldüğü üzere, test tekrar test uygulamaları sonucunda, ölçeğin alt boyutlarında korelasyon değerlerinin .78 ile .94 arasında değiştiği; dışsal motivasyon toplam puanlarında .92, içsel motivasyon toplam puanlarında ise .90 olduğu görülmüştür. Uygulamalar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır $p<.01$. Uygulamalar arasındaki tutarlık, alt boyutlar ve boyutlar bazında yüksek düzeyde bulunmuştur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İDMÖ’nün uyarılma çalışmasından elde edilen bulgular, ölçeğin ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini belirlemek için kullanılabilmesine işaret etmektedir. Buradan hareketle, araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğrencilerin içsel-dışsal motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine, öğrenim düzeylerine ve akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla araştırmanın ikinci çalışma grubundan İDMÖ ile veriler toplanmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla Tablo 8-11’de sunulmuştur.

Tablo 8. İçsel ve dışsal motivasyon puanları için betimsel istatistikler

Başarı	Cinsiyet	Sınıf	Dışsal			İçsel	
			N	X	SS	X	SS
Başarı Belgesi Alanlar	Kız	5	48	43.83	8.87	71.38	5.85
		6	25	44.60	7.97	66.40	5.10
		7	36	41.64	11.16	64.25	6.07
		8	26	42.46	9.67	62.81	5.73
		Toplam	135	43.13	10.07	66.90	5.80
	Erkek	5	29	46.10	11.84	65.10	7.20
		6	19	41.26	11.52	62.79	8.28
		7	25	44.80	8.33	64.08	3.96
		8	11	43.36	11.28	61.55	5.71
		Toplam	84	44.26	10.63	63.81	6.65
	Toplam	5	77	44.69	10.48	69.01	6.45
		6	44	43.16	9.71	64.84	6.79
		7	61	42.93	10.03	64.18	5.50
		8	37	42.73	10.03	62.43	5.66
Toplam		219	43.56	10.38	65.72	6.16	
Başarı Belgesi Almayanlar	Kız	5	15	67.60	8.39	67.60	8.39
		6	16	64.00	9.41	64.00	9.41
		7	17	54.24	11.24	54.24	11.24
		8	57	63.16	12.19	63.16	12.19
		Toplam	105	62.48	11.71	62.48	11.71
	Erkek	5	29	60.67	12.77	60.67	12.77
		6	19	55.89	8.74	55.89	8.74
		7	25	60.45	11.26	60.45	11.26
		8	11	58.28	12.35	58.28	12.35
		Toplam	84	58.92	11.73	58.92	11.73
	Toplam	5	39	44.08	11.68	63.33	7.18
		6	34	40.56	9.83	59.71	5.93
		7	50	43.98	11.53	58.34	5.80
		8	117	42.20	12.47	60.66	7.12
Toplam		240	42.64	11.84	60.48	6.78	
Toplam	Kız	5	63	44.24	8.85	70.48	6.05
		6	41	43.66	8.53	65.46	5.42
		7	53	42.32	12.05	61.04	5.94
		8	83	42.55	11.41	63.05	7.01
		Toplam	240	43.13	11.02	64.97	6.29
	Erkek	5	53	44.77	12.36	63.09	7.40
		6	37	40.22	10.71	59.43	7.20
		7	58	44.40	10.19	62.02	5.20
		8	71	42.06	12.18	58.79	6.55
		Toplam	219	43.02	11.55	60.79	6.74
	Toplam	5	116	44.48	6.67	67.10	11.17
		6	78	42.02	6.51	62.60	10.03
		7	111	43.40	5.63	61.54	11.07
		8	154	42.32	6.78	61.08	11.92
Toplam		459	43.08	6.50	62.97	11.45	

Tablo 8’de bağımsız değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ayrı ayrı sunulmuştur. Bulgular topluca değerlendirildiğinde dışsal motivasyon boyutunda kızların 43.13(11.02) erkeklere 43.02(11.55); başarı belgesi alanların 43.56(10.38) almayanlara 42.64(11.84) göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. İçsel motivasyon boyutunda ise kızlar 64.97(6.29) erkeklere 60.79(6.74); başarı belgesi alanlar 65.72(6.16) almayanlara 60.48(6.78) göre daha yüksek puan almışlardır. Öğrenim düzeyi açısından bakıldığında ise 5. sınıfların dışsal motivasyon 44.48(6.67) ve

içsel motivasyon 67.10(11.17) boyutlarında diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek puan aldıkları gözlenmektedir. Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt aramak amacı ile elde edilen veriler MANOVA ile çözümlenmiştir. Bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 9. Cinsiyet, öğrenim düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre içsel ve dışsal motivasyon puanlarına ait Manova sonuçları

Etki	Wilks' Lambda	F	sd	Hata	p	η_p^2
Kesişim	.02	9950.52	2.00	442.00	.00	.97
Başarı	.96	7.39	2.00	442.00	.00	.03
Cinsiyet	.98	4.19	2.00	442.00	.01	.01
Öğrenim düzeyi	.95	3.71	6.00	884.00	.00	.02
başarı*cinsiyet	.99	1.54	2.00	442.00	.21	.03
başarı*öğrenim düzeyi	.98	1.38	6.00	884.00	.21	.00
cinsiyet*öğrenim düzeyi	.96	2.64	6.00	884.00	.01	.01
başarı*cinsiyet*öğrenim düzeyi	.98	1.37	6.00	884.00	.22	.00

$p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde içsel ve dışsal motivasyon puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları başarı Wilks Lambda=.96, $F(2, 442)=7.39$, $p=.00$, $p < 0.5$; cinsiyet Wilks Lambda=.98, $F(2, 442)=4.19$, $p=.01$, $p < 0.5$; öğrenim düzeyi Wilks Lambda=.95; $F(6, 884)=3.71$, $p=.00$, $p < 0.5$; cinsiyet*öğrenim düzeyi Wilks Lambda=.96, $F(6, 884)=2.642$, $p=.00$, $p < 0.5$ değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğünü ölçen kısmi eta kare (η_p^2) değerleri de hesaplanmıştır. Cohen’e göre (1977, akt., Stevens, 2009), $\eta_p^2 \leq .01$ küçük, $\eta_p^2 = .06$ orta ve $\eta_p^2 = .14$ büyük olarak belirlenmiştir. Kısmi eta kare değerleri, başarı için .03, cinsiyet için .01, öğrenim düzeyi için .02, cinsiyet*öğrenim düzeyi için .01 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, ilgili değişkenlerin pratikteki etkisinin küçük olduğu yönünde değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan farklılıkların hangi bağımlı değişkenler arasında olduğuna ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. İçsel ve dışsal motivasyon puanlarının cinsiyet, öğrenim düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre Anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Başarı	Dışsal Motivasyon	48.35	1	48.35	1.17	.27
	İçsel motivasyon	1670.04	1	1670.04	14.23	.00
Cinsiyet	Dışsal Motivasyon	12.10	1	12.10	.29	.58
	İçsel motivasyon	900.52	1	900.52	7.67	.00
Öğrenim düzeyi	Dışsal Motivasyon	413.08	3	137.69	3.34	.01
	İçsel motivasyon	1740.91	3	580.30	4.94	.00
başarı*cinsiyet	Dışsal Motivasyon	113.82	1	113.82	2.76	.09
	İçsel motivasyon	8.19	1	8.19	.07	.79
başarı*öğrenim düzeyi	Dışsal Motivasyon	97.62	3	32.54	.79	.50
	İçsel motivasyon	362.81	3	120.93	1.03	.37
Cinsiyet* öğrenim düzeyi	Dışsal Motivasyon	270.09	3	90.03	2.18	.08
	İçsel motivasyon	1397.03	3	465.67	3.96	.00
Başarı*cinsiyet* öğrenim düzeyi	Dışsal Motivasyon	68.51	3	22.83	.55	.64
	İçsel motivasyon	436.79	3	145.59	1.24	.29

$p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde dışsal motivasyon puanları ile öğrenim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlenirken; içsel motivasyon puanları ile akademik başarı, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve cinsiyet*öğrenim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Ortaya çıkan farklılıkların kaynağını bulmak amacı ile cinsiyet ve başarı değişkenleri için aritmetik ortalamalar incelenmiştir. Buna göre kızlar 64.97(6.29) içsel motivasyon alt boyutunda erkeklere 60.79(6.74) göre daha yüksek puan almışlardır $F(1, 457)=7.67$, $p=.00$, $p < .05$. Benzer şekilde, başarı açısından da yine içsel motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Teşekkür ve takdir

belgesi alan öğrenciler 65.72(6.16) almayanlara 60.48(6.78) göre içsel motivasyon alt boyutundan daha yüksek puan almışlardır $F(1, 457)=14.23, p=.00, p<.05$. Cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri birlikte ele alındığında içsel motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir $F(3, 455)=3.96, p=.00, p<.05$. Verilen betimsel istatistikler ışığında içsel motivasyon boyutunda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan kızların 70.48(6.05) ve erkeklerin 63.09(7.40); 6.sınıf 65.46(5.42) 59.43(7.20), 7. sınıf 61.04(5.94) 62.02(5.20) ve 8. sınıfta 63.05(7.01) 58.79(6.55) öğrenim görmekte olan kız ve erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Ayrıca verilen aritmetik ortalamalar incelendiğinde tüm öğrenim düzeylerinde kızların erkeklere göre daha yüksek puan aldığı da gözlenmektedir.

Öğrenim düzeyi açısından hem dışsal motivasyon $F(3, 455)=3.34, p=.01, p<.05$ hem de içsel motivasyon $F(3, 455)=4.94, p=.00, p<.05$ boyutları açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Görülen farklılığın kaynağını bulmak amacı ile post hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır.

Tablo 11. Öğrenim düzeyi ve motivasyon boyutları çoklu karşılaştırma testi sonuçları

			Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı
			Toplamı		Ortalaması			Fark
Öğrenim Düzeyi	Dışsal Motivasyon	Denekler	2763.91	3	921.30	7.31	.00	5-6, 5-8
		Hata	57338.81	455	126.01			
		Toplam	60102.73	458				
	İçsel motivasyon	Denekler	414.58	3	138.19	3.32	.02	5-6, 5-7, 5-8
		Hata	18939.43	455	41.62			
		Toplam	19354.01	458				

$p<.05$

Öğrenim düzeyi açısından dışsal ve içsel alt boyutları açısından gözlenen anlamlı farklılığın hangi öğrenim düzeyleri arasında gözlendiğini belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Buna göre dışsal motivasyon boyutunda 5. sınıflar 44.48(6.67), 6. sınıf 42.02(6.51) ve 8. sınıflara 42.32(6.78) göre daha düşük puan almışlardır $p=.00, p<.05$. İçsel motivasyon boyutunda ise 5. sınıfların 67.10(11.17), 6. sınıf 62.60(10.03), 7. sınıf 61.54(11.07) ve 8. sınıflara 61.08(11.92) göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir $p=.02, p<.05$.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın birinci amacı Lepper ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen İDMÖ’nün Türkçeye uyarlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, ilk olarak, ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. İngilizce ve Türkçe uygulamalar arasında maddeler, alt boyutlar ve boyutlar bazındaki tutarlığın yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Özgün ölçekteki altı alt boyutun doğrulanması amacıyla DFA yapılmıştır. DFA sonucunda, iki maddenin t değerleri anlamlı bulunmamış ve bu maddeler analiz sürecinden çıkarılmıştır. Tekrarlanan DFA sonucunda, model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçek maddelerinin yol katsayıları ve açıkladıkları varyans oranları incelendiğinde ise elde edilen değerlerin, ölçeğin Türkçe formunun altı alt boyuttan oluştuğunu desteklediği tespit edilmiştir. İDMÖ’nün yapı geçerliğinin belirlenmesinde alt boyutlar ve boyutlar arası korelasyon katsayıları da incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, alt boyut ve boyut puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizlerinde yeterli düzeyde iç tutarlık değerlerine ulaşıldığı ve maddelerin puanlayıcıları ayırt ettiği belirlenmiştir. Ölçeğin dış tutarlığını belirlemek için yapılan test tekrar test uygulamaları sonucunda ulaşılan bulgular, iki uygulama arasındaki tutarlığın, maddeler, alt boyutlar ve boyutlar bazında yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, nihai olarak toplam 28 madde, altı alt boyut ve iki boyuttan oluşan Türkçe forma ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, İDMÖ’nün ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini belirlemek için kullanılabilmesine işaret etmiştir.

Bu araştırmanın ikinci amacı, uyarlanan ölçme aracı ile içsel ve dışsal motivasyonun, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve akademik başarı ile ilişkisinin belirlenmesidir. Araştırmada, dışsal motivasyon boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken; içsel motivasyon boyutunda kızların erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. Alan yazında, bu araştırmanın

sonuçlarını destekleyen çalışmalar bulunduğu gibi (Ayub, 2010; Yerlikaya, 2014), erkeklerin daha yüksek içsel motivasyon puanına sahip olduğuna işaret eden çalışmalara da rastlanmaktadır (Karataş ve Erden, 2014; Lai, Chan ve Wong, 2006). Rusillo ve Airas (2004) ile Tariq, Hussain ve Mahmood (2011) ise araştırmalarında cinsiyet ile içsel motivasyon arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığını belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeni üzerinde elde edilen farklı sonuçlar, cinsiyet ve motivasyon arasında aracı rol üstlenen farklı değişkenlerin yer aldığını düşündürmektedir. Örneğin Wigfield, Battle, Keller ve Eccles (2002) motivasyonda cinsiyet değişikliklerini inceledikleri çalışmada; kız ve erkeklerin farklı etkinlik ve akademik görevlerde motivasyon açısından farklı sonuçlar aldığını belirtmekte; Parker (2007) ise cinsiyet ile motivasyon arasında akademik alanlara bağlı (erkeklerin matematik, fen vb. alanlarda kızların dil bilimi gibi alanlarda) farklılıklar olduğunu vurgulamaktadır. Özetle, içinde bulunulan okul bağlamına ait değişkenlerin kız ve erkekler üzerinde farklı etkiler yarattığı; bu durumun da motivasyon açısından farklı sonuçların doğmasına sebep olduğu söylenebilir.

Araştırmada, öğrenim düzeyi değişkeni açısından 5. sınıfların diğer sınıflara göre dışsal motivasyon boyutunda daha düşük puan alırken; içsel motivasyon boyutunda daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Alan yazında dışsal motivasyon ve öğrenim düzeyi değişkenlerine odaklanan araştırmalarda birlik görülmemektedir. Dışsal motivasyonun 4. sınıf sonrasında büyük bir değişim göstermediğini (Corpus, McClintic-Gilbert ve Hayenga, 2006; Lepper ve diğerleri, 2005) veya sınıf seviyesi arttıkça dışsal motivasyonun düştüğünü (Otis, Grouzet ve Pelletier, 2005) belirten araştırmalar bulunmaktadır. Bu farklılıklar, katılımcılara ait özelliklerden veya içinde bulunulan okul ve aile bağlamından kaynaklanıyor olabilir. Alan yazında, bu farklılıkların kaynağını bulmak üzere, içinde bulunulan sosyal bağlamı da kapsayan yeni araştırmalar yapılması gerektiğine işaret edilmektedir (Gillet, Vallerand ve Lafrenière, 2012). İçsel motivasyon boyutunda ise, sınıf düzeyi arttıkça içsel motivasyonun azaldığına yönelik alan yazında görüş birliği oluşmaya başlamıştır. Lepper ve diğerleri (2005) tarafından 3-8. sınıf öğrencilerin katılımıyla, bu araştırma ile aynı ölçme aracı kullanılarak yürütülen bir araştırmada, içsel motivasyon puanlarının 3. sınıftan 8. sınıflara doğru azalan bir yapı gösterdiği ortaya çıkmıştır. Aynı ölçme aracıyla Corpus ve diğerleri (2006), 3-8. sınıfa devam etmekte olan bir öğrenci grubu üzerinde yaptıkları çalışmada, içsel motivasyonun sınıf düzeyiyle doğru orantılı olarak bir azalma gösterdiğini belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada Otis ve diğerleri (2005), 8-9-10. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyesi arttıkça içsel motivasyonlarının düştüğüne işaret etmişlerdir. Digelidis ve Papaioannou (1999) da 10-17 yaş aralığında öğrencilerin katılımıyla yürüttükleri araştırmalarında son sınıf öğrencilerinin daha düşük içsel motivasyon puanları aldıklarını vurgulamışlardır. Gillet ve diğerleri (2012), 9-17 yaş grubu öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarında içsel motivasyonun yaş artmasına bağlı olarak azalan bir çizgi izlediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da küçük yaş grubundaki sınıflarda öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencilerinin diğer öğrenim düzeylerine göre içsel motivasyon boyutunda daha yüksek puan almış olmaları, araştırma sonuçlarının alan yazın ile uyumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri ortak etkisi açısından da içsel motivasyon alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüş, hem kız hem de erkeklerde 5. sınıfların daha yüksek puan aldığı, her öğrenim düzeyinde kızların erkeklere göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, yukarıda ifade edilen cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine ilişkin bulgularla paralellik göstermektedir. Araştırma kapsamındaki değişkenler ayrı ayrı değerlendirildiğinde kızların erkeklere göre (Ayub, 2010; Yerlikaya, 2014), 5. sınıfların ise diğer sınıf düzeylerine göre (Corpus ve diğerleri, 2006; Digelidis ve Papaioannou, 1999; Otis ve diğerleri, 2005) daha yüksek puan almış olmaları bu değişkenlerin ortak etkisinin de benzer bir yapıda kendini göstermesinin nedeni olarak yorumlanabilir.

Araştırmada cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri ortak etkisi açısından da içsel motivasyon alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüş, hem kız hem de erkeklerde 5. sınıfların daha yüksek puan aldığı, her öğrenim düzeyinde kızların erkeklere göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir; dışsal motivasyon boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, yukarıda ifade edilen cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine ilişkin bulgularla da paralellik göstermektedir. Araştırma kapsamındaki değişkenler ayrı ayrı değerlendirildiğinde kızların erkeklere göre (Ayub, 2010; Yerlikaya, 2014), alt sınıfların ise üst sınıf düzeylerine göre (Corpus ve diğerleri, 2006; Digelidis ve Papaioannou, 1999; Otis ve diğerleri, 2005) daha yüksek puan almış olmaları bu değişkenlerin ortak etkisinin de benzer bir yapıda kendini göstermesinin nedeni olarak yorumlanabilir. Yıldız (2013) tarafından ilkökul öğrencileri üzerinde okuma motivasyonuna yönelik yapılan bir

çalışmada da cinsiyet ve sınıf etkileşiminin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamış ancak bu çalışmada olduğu gibi kızların içsel motivasyon ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi arttıkça motivasyonun azaldığı vurgulanmıştır. Göçer, Sungur ve Tekkaya (2011) tarafından ilköğretim öğrencilerin fen derslerindeki güdüsel özelliklerini araştıran bir çalışmada ise cinsiyetin motivasyon üzerinde kızların lehine anlamlı bir etkisi olduğu ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerdeki güdüsel özelliklerin azaldığı belirtilmiştir. Genel bir bakış açısı ile hem kız hem de erkeklerde sınıf düzeyi arttıkça içsel motivasyonun düşmesi, Lepper ve diğerlerinin (2005) ifade ettiği gibi yaş arttıkça okul kontrolünün artması, seçeneklerin azalması ve öğrenci özerkliğinin düşmeye başlaması ile açıklanabilir. Diğer yandan kızların her sınıf düzeyinde erkeklerden daha yüksek içsel motivasyon puanlarına sahip olmaları ise bahsedilen okul bağlamının kız öğrencilerdeki etkisinin erkeklerde olduğu kadar yıpratıcı olmaması ile açıklanabilir.

Araştırma bulguları akademik başarı değişkeni açısından değerlendirildiğinde, dışsal motivasyon açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı; içsel motivasyon boyutunda ise teşekkür ve takdir belgesi alan öğrencilerin, almayanlara göre daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. Bu durum başarı açısından üst grupta olanların içsel motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında da yoğunlukla benzer yönde sonuçların bulunduğu görülmektedir. Lepper ve diğerleri (2005) tarafından 3-8. sınıf öğrencileri üzerinde aynı ölçek kullanılarak yürütülen bir çalışmada da içsel motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Broussard ve Garrison (2004) ile Lemos ve Verissimo (2014) da araştırmalarında benzer sonuca ulaşmış ve içsel motivasyon ile akademik başarı arasındaki olumlu ilişkinin altını çizmişlerdir. Lepper ve diğerleri (2005) tarafından da vurgulandığı üzere merak duygusu, okul görevlerine yönelik ilgi ve öğrenme görevini başarmaya duyulan bir isteği içeren içsel motivasyonun, akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi şaşırtılacak bir sonuç değildir. Ancak alan yazında az da olsa akademik başarı ve içsel motivasyon arasında zayıf bir ilişkinin (Niebuhr, 1995; Othman ve Leng, 2011) bulunduğu işaret eden araştırmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmada, dışsal motivasyon açısından ise anlamlı bir farklılığa rastlanılamamıştır. Lepper ve diğerleri (2005) ile Lemos ve Verissimo (2014) dışsal motivasyon ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkiden bahsederken, Ayub (2010) ise olumlu bir ilişkinin varlığını belirlemiştir. İlgili alan yazın bağlamında hem içsel hem de dışsal motivasyon boyutlarında görülen farklı sonuçlar motivasyon akademik başarı ilişkisinde farklı değişkenlerin de etkili olduğunu düşündürmektedir. Görülen farklı sonuçların sebebi üzerinde düşünmek de önemlidir. Dışsal motivasyon kaynaklarının akademik başarı açısından ödül olarak yoğunlukla kullanıldığı çevresel ortamlar bu durumun sebebi olarak değerlendirilebilir. Bilindiği üzere, en basit tanımıyla akademik başarı, istenilen kazanımlara ulaşılma derecesini ifade etmektedir ve akademik başarıya ulaşılmasını sağlayan pek çok çevresel faktör vardır. Öğrencilerin içinde bulunduğu sınıf ve okul ikliminden, aile yapısına kadar uzanan bu geniş yelpaze, motivasyon ve akademik başarı ilişkisinin çevresel faktörler bağlamında da değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Alan yazında da aynı görüşe işaret edildiği; okul iklimi, aile ortamı, öğretim uygulamaları, öğretmen inanışları gibi çevresel faktörlerin motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerindeki etkilerinin (Broussard ve Garrison, 2004; Gottfried, Fleming ve Gottfried, 1994; Othman ve Leng, 2011; Renchler, 1992), araştırma sonuçları arasındaki farklılıkların kaynağı olarak yorumlandığı görülmektedir.

Araştırmada özetle; (1) dışsal motivasyon boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken; içsel motivasyon boyutunda kızların erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları; (2) öğrenim düzeyi değişkeni açısından 5. sınıfların diğer sınıflara göre dışsal motivasyon boyutunda daha düşük puan alırken; içsel motivasyon boyutunda daha yüksek puan aldıkları görülmüştür; (3) cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri ortak etkisi açısından içsel motivasyon alt boyutunda, hem kız hem de erkeklerde 5. sınıfların daha yüksek puan aldığı, her öğrenim düzeyinde kızların erkeklere göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiş; dışsal motivasyon boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. (4) akademik başarı değişkeni açısından değerlendirildiğinde, dışsal motivasyon açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı; içsel motivasyon boyutunda ise teşekkür ve takdir belgesi alan öğrencilerin, almayanlara göre daha yüksek puan aldıkları; gözlenmiştir. Araştırma bulguları topluca değerlendirildiğinde, öğretim uygulamalarında içsel ve dışsal motivasyonun birlikte ele alınmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu birlikteliğin etkili bir şekilde sağlanması için araştırmacılar tarafından, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarının daha net anlaşılmasını sağlayacak

yeni araştırmalarla literatürün desteklenmesi ve uygulayıcıların öğrenme öğretme süreçlerinde motivasyon boyutunu da göz önüne alan bir öğretim anlayışı benimsemesi önemli görölmektedir.

Araştırma bulgularının yorumlanmasında bazı sınırlıkların göz önünde bulundurulmasının yararlı olacağı düşünölmektedir. Uyarlanan ölçeğin geçerlik analizleri sürecinde, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Bunların yanı sıra, yapılacak olan araştırmalarda eşzaman geçerliği ve yordama geçerliğinin de incelenmesinin ölçeğin geçerliğine katkı sağlayacağı söylenebilir. Ölçeğin dış tutarlığı, test tekrar test ile incelenmiştir. Buna ek olarak, eşdeğer form güvenirliliği kapsamında, aynı özellikleri ölçmeye yarayan farklı ölçeklerden elde edilen puanlarla ilişkisinin incelenmesi ölçeğin güvenirliliği hakkında daha fazla bilgi verebilir. Ölçek uyarlama sürecinde ulaşılan bulgular, İstanbul ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır. İleride yapılacak olan araştırmalarda farklı illerde ve farklı sınıf düzeylerinde (örn. ilkokul üç ve dördüncü sınıf) öğrenim gören öğrencilerin de araştırma kapsamına dahil edilmesinin ölçme aracının genellenebilirliğini arttıracacağı söylenebilir.

Araştırmada akademik başarı, başarı belgesi (teşekkür, takdir) alıp almamak ile sınırlandırılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda akademik başarının farklı not aralıklarında incelenmesi ve içsel-dışsal motivasyon ölçeğinden alınan puanların, yapılan ulusal sınavlarda elde edilen başarı puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkinin daha net ortaya konmasını sağlayacaktır. Buna ek olarak, bu araştırmada, öğrencilerin daha önceki yıllara ait akademik başarı puanları araştırma kapsamına alınmamıştır. Yapılacak olan araştırmalarda öğrencilerin önceki başarı durumlarının kontrol değişkeni olarak analizlere dahil edilmesinin daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Araştırmanın bir başka sınırlılığı ise; okul iklimi, aile ortamı, öğretim uygulamaları, öğretmen inanışları gibi çevresel faktörlerin analiz sürecine dahil edilmemesidir. İleride yapılacak araştırmalarda bu tür çevresel faktörlerin de araştırma kapsamında ele alınması bireylerin motivasyon kaynaklarını etkileyen değişkenlerin daha net anlaşılmasını sağlayacaktır. Ayrıca araştırmada elde edilen veriler ortaokul öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda daha geniş örneklemeler üzerinde çalışılması, ilkokul öğrencilerinin de sürece dahil edilerek ilkokul ve ortaokul öğrencileri arasındaki farklılıkların belirlenmesi açısından önemli görölmektedir. Özellikle boylamsal desende yürütölen araştırmalarla ilkokuldan ortaokula geçişte, motivasyon boyutunda yaşanan değişimlerin ortaya konulması yoluna gidilmesi de önerilebilir. Son olarak, araştırma betimsel türde yürütölmüştür. Ölçme aracının farklı öğretim tasarımlarının geliştirildiği deneysel araştırmalarda kullanılması, öğretim ortamlarının motivasyon değişkeni üzerindeki etkisinin daha net anlaşılmasını sağlayacak ve uygulayıcılara katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Almeida, G., Valentini, N.C., & Berleze, A. (2009). Perceptions of competence in a study with children and adolescents from elementary school. *Movimento*, 15(1), 1-21.
- Areepattamannil, S., Freeman, J.G., & Klinger, D.A. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education*, 14(3), 427-439.
- Ayub, N. (2010). Effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance. *Pakistan Business Review*, 1-2(2), 363-372.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Ann. Rev. Psychol.*, 31, 419-456.
- Broussard, S.C. (2002). The relationship between classroom motivation and academic achievement in first and third graders. *Unpublished master thesis*. Louisiana State University.
- Broussard, S.C. & Garrison, M.E.B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106-120.
- Büyököztürk, ř. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Corpus, J.H., McClintic-Gilbert, M.S., & Hayenga, A.O. (2006). *Understanding intrinsic and extrinsic motivation: Age differences and links to children's beliefs and goals*. Poster presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Corpus, J.H. & Wormington, S.V. (2014). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations in elementary school: A longitudinal analysis. *The Journal of Experimental Education*, 82(4), 480-501.

- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Digelidis, N. & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 375-380.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eymur, G. ve Geban, Ö. (2011). An investigation of the relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Science and Education*, 36(161), 246-255.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.
- Gillet, N., Vallerand, R.J., & Lafrenière, M.A.K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15, 77-95.
- Gottfried, A.E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S., & Gottfried, A.W. (1994). Role of parental motivational practices in children's intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 104-113.
- Göçer, F., Sungur, S. ve Tekkaya, C. (2011). Investigating elementary school students' motivational traits in science classrooms. *Education and Science*, 36(161), 76-84.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.63-84). New York: Prentice Hall International.
- Guay, F., Vallerand, R.J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.
- Güvenç, E. ve Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve özerklik desteği algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(3), 311-322.
- Hambleton, R.K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), pp:1-30.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: Guilford Press.
- Lai, P.Y., Chan, K.W., & Wong, K.Y.A. (2006). A study of intrinsic motivation, achievement goals and study strategies of Hong Kong Chinese secondary students. [Online] Retrieved on 22-October-2014, at <http://www.aare.edu.au/data/publications/2006/lai06321.pdf>
- Lai, E.R. (2011). "Motivation: A Literature Review Research Report." [Online] Retrieved on 15-September-2014, at http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf
- Lemos, M.S. & Verissimo, L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112(7), 930-938.
- Lepper, M.R., Sethi, S., Dialdin, D., & Drake, M. (1997). Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective. In S.S. Luthar, J.A. Burack, D. Cicchetti, & J.R. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp.23-50). New York: Cambridge University Press.
- Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Lumsden, L.S. (1994). Student motivation to learn. [Online] Retrieved on 24-October-2014, at <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370200.pdf>
- Hoskins, S.L. & Newstead, S.E. (2009). Encouraging student motivation. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.), *A Handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (pp.27-39). New York: Taylor & Francis.

- Niebuhr, K. (1995). The effect of motivation on the relationship of school climate, family environment, and student characteristics to academic achievement. [Online] Retrieved on 18-November-2014, at <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393202.pdf>
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Othman, N. & Leng, K.B. (2011). The relationship between self-concept, intrinsic motivation, self-determination and academic achievement among Chinese primary school students. *International Journal of Psychological Studies*, 3(1), 90-98.
- Otis, N., Grouzet, F.M.E., & Pelletier, L.G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170-183.
- Parker, J.C. (2007). Gender differences in the motivation to learn. *Unpublished master thesis*. Faculty of The Evergreen State College.
- Renchler, R. (1992). Student motivation, school culture, and academic achievement: What school leaders can do? *ERIC Clearinghouse on Educational Management*.
- Rusillo, M.T.C. & Airas, P.F.C. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 2(1), 97-112.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & 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.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Stevens, J. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New York: Taylor & Francis Group.
- Sun, H. & Chen, A. (2010). An examination of sixth graders' self-determined motivation and learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 262-277.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları* Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Tariq, S., Hussain, S., & Mahmood, S. (2011). The relationship between intrinsic motivation and academic achievement of male and female students at university level in Pakistan: A case study. *Journal of Education and Vocational Research*, 2(5), 154-161.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, M.N., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R.J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, 427-435.
- Wigfield, A., Battle, A., Keller, L.B., & Eccles, J.S. (2002). Sex differences in motivation, self-concept, career aspiration and career choice: Implications for cognitive development. In A.V. McGillicuddy-DeLisi & R. DeLisi (Eds.), *Biology, sociology, and behavior: The development of sex differences in cognition* (pp.93-126). Greenwich: Ablex.
- Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1241-1256.
- Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(XIX),773-795.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(4), 1461-1478.