

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Yordayıcısı Olarak Okul Atmosferi ve Sosyo-Demografik Değişkenler*

Mehmet Fatih Akgümüş¹, Zeynep Öznur Ergin^{**2} ve Ayşenur Büyükgöze-Kavas³

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları üzerinde, okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi, ikamet yeri ve evde bilgisayarın varlığı) rolünü incelemektir. Çalışmaya Çorum'un Osmancık ilçesindeki 14 devlet okulunda öğrenim gören, 7. ve 8. sınıf düzeyinde 1014 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Akademik Motivasyon Ölçeği, Okul Atmosferi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu yer almıştır. Verilerin analizinde regresyon analizi ve *t*-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, akademik motivasyondaki değişimin %14'ü yıl sonu başarı puanı ve okul atmosferi değişkenleri tarafından açıklanmaktadır. Yıl sonu başarı puanı ve okul atmosferi akademik motivasyonun anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ayrıca kız ve erkek öğrenciler arasında akademik motivasyon puanları açısından anlamlı bir ilişki bulunmazken 7. sınıfa devam eden, köyde ikamet eden ve evde bilgisayarı olmayan öğrenciler lehine akademik motivasyon puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulgular, öğrencilerin akademik motivasyonlarının artırılmasında okul atmosferinin ve çevresel faktörlerin önemini ortaya koymaktadır. Akademik motivasyon alt ölçeklerinden alınan puanlar kız ve erkek öğrencilerde farklılık göstermiştir; bu nedenle gelecekteki çalışmalar, akademik motivasyonun cinsiyete göre değişimini daha detaylı incelemelidir.

Anahtar Sözcükler

Akademik motivasyon
Okul atmosferi
Yıl sonu başarı puanı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
27 Kasım 2021
Kabul Tarihi
27 Nisan 2022
Makale Türü
Araştırma Makalesi

School Atmosphere and Socio-Demographic Variables as Predictors of Secondary School Students' Academic Motivation*

Abstract

This study aims to examine the role of school atmosphere and socio-demographic variables (gender, class level, place of residence, and owning a computer at home) on the academic motivation of secondary school students. A total of 1014 7th and 8th grade students from 14 public schools in Osmancık district of Çorum participated in the study. We used Academic Motivation Scale, School Atmosphere Scale, and Personal Information Form as data collection tools. Regression analysis and *t*-test were used in the analysis of the data. According to the study's findings, 14% of the change in academic motivation is explained by the variables of cumulative grade point average, and school atmosphere. These variables significantly predicted academic motivation. Moreover, while there was no significant relationship between female and male students about academic motivation scores, a significant difference was found in terms of academic motivation scores in favor of students who attend 7th grade, live in a village, and do not own a computer. Findings reveal the importance of school atmosphere and environmental factors in increasing students' academic motivation. The scores on academic motivation subscales differed between boys and girls; therefore, future studies should examine the variation of academic motivation by gender in more detail.

Keywords


Academic motivation
School atmosphere
Cumulative grade point average

Article Info


Received
November 27, 2021
Accepted
April 27, 2022
Article Type
Research Paper


Atf: Akgümüş, M. F., Ergin, Z. Ö. ve Büyükgöze-Kavas, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının yordayıcısı olarak okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenler. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 102-115. <https://doi.org/10.12984/egced.1026157>

* Bu makale Mehmet Fatih Akgümüş'ün Ayşenur Büyükgöze-Kavas danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının yordayıcısı olarak okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenler" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹  Atatürk Ortaokulu, Türkiye, fatih_akgumus20@hotmail.com

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author

²  Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Türkiye, zeynepoznur.ergin@omu.edu.tr

³  Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Türkiye, aysenur@omu.edu.tr



Bu eser Creative Commons Atınlı-GayriTicari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayımlanmıştır.

Extended Abstract

Introduction

The factors that increase academic performance and success in education have been discussed long since. Studies generally emphasize the importance of academic motivation. Academic motivation is seen as a vital variable that increases effort and continuity in learning. Self-Determination Theory divides academic motivation into two types: intrinsic and extrinsic. While intrinsic motivation consists of three sub-categories as intrinsic motivation to know, achieve, and experience stimulation; extrinsic motivation consists of determined-extrinsic motivation, introjected-extrinsic motivation, and extrinsic motivation-extrinsic regulation, and at the opposite side of the continuum stands the amotivation. Previous studies have linked academic motivation with the concepts of planned study, achievement, self-efficacy, and school atmosphere (Broussard & Garrison, 2004; Celik, Terzi & Gultekin, 2017; Sarier, 2016). In addition, studies emphasize the importance of school and classroom environment in academic motivation (Brophy, 1987; Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Mouton, Hawkins, McPherson, and Copley (1996) states that students' academic motivation is increased in a supportive and encouraging school environment. This situation, which is called school atmosphere, may be explained as student's opinions regarding school environment, teachers and school administration's supportive attitude, the adequacy of opportunities at school, and the presence of a safe school environment away from violence (Cemalcilar, 2009; Wei & Huang, 2019). Academic performance, school participation, academic success, school engagement, and satisfaction increase in a positive school atmosphere. Therefore, academic motivation and school atmosphere are two prominent concepts in increasing the interest and success of students. While previous studies examined academic motivation among high school and university students, studies related to secondary school students' academic motivation are quite limited. Looking at the factors affecting academic motivation in this period will be important in overcoming responsibilities in a healthy way, such as a transition to adolescence and preparation for the high school entrance exam. The current study investigates the school atmosphere and demographics as predictors of academic motivation among 7th and 8th-grade students.

Method

We preferred to use a correlational research design in this study. The sample consists of 940 (501 girls, 434 boys, five gender-neutral) students attending all public schools located in Çorum Osmaniye. Of them, 587 students are 7th-grade students, and 453 are 8th-grade students. The sample was determined according to the maximum variation method. We used the Academic Motivation Scale, School Atmosphere Scale, and Personal Information Form as data collection measures. The Academic Motivation Scale validated by Yurt and Bozer (2015) includes 28 items and seven dimensions and is answered on a 7-point rating scale. The School Atmosphere Scale, developed by Cemalcilar (2009), comprised 36 items answered on a 5-point rating scale. The researchers prepared an Information Form that included demographic inquiries about age, gender, grade level, year-end achievement score, place of residence, and the presence of a computer. Regression and *t*-test analyses were run by SPSS based on the research problem.

Results

The findings of analysis revealed that the perceived school atmosphere and end-of-year achievement score explained 14% of the academic motivation, $F(8,922) = 18.134, p = .00, R^2 = .14$. In addition, the end-of-year achievement score and school atmosphere significantly predict academic motivation. Among socio-demographic variables, in terms of academic motivation scores by gender, measures of intrinsic motivation to know subscale ($t = 4.00, p < .05$), intrinsic motivation to achievement subscale ($t = 3.95, p < .05$), determined extrinsic motivation subscale scale ($t = 3.65, p < .05$) showed a significant difference in favor of girls, while a significant difference was found in favor of boys in the amotivation subscale measures ($t = 3.65, p < .05$). In terms of grade level, for the measures of intrinsic motivation to know subscale ($t = 4.27, p < .05$), intrinsic motivation to success subscale ($t = 3.84, p < .05$), intrinsic motivation to experience stimulation subscale ($t = 3.79, p < .05$), introjected extrinsic motivation subscale ($t = 2.25, p < .05$), extrinsic motivation extrinsic regulation subscale ($t = 3.37, p < .05$), specified extrinsic motivation subscale ($t = 3.35, p < .05$) and the total score attained from the academic motivation scale ($t = 4.75, p < .05$), a significant difference was found in favor of 7th graders. No significant difference was found in the amotivation subscale ($t = 0.81, p > .05$) according to the grade level. With respect to place of residence, when measures of intrinsic motivation to know subscale ($t = -4.51, p < .05$), intrinsic motivation to achievement subscale ($t = -3.04, p < .05$), intrinsic motivation to experience stimulation subscale ($t = -6.16, p < .05$), introspective extrinsic motivation subscale ($t = -3.34, p < .05$), extrinsic motivation-external regulation subscale ($t = -2.06, p < .05$), and academic motivation scale total examined; a noteworthy change was found for village residents in terms of score ($t = -4.71, p < .05$). According to presence of a computer at home, measures of the intrinsic motivation to know subscale ($t = -2.32, p < .05$), the intrinsic motivation to success subscale ($t = -1.99, p < .05$), the intrinsic motivation subscale to experience stimulation ($t = -3.33, p < .05$), introjected extrinsic

motivation subscale ($t = -2.23, p < .05$), amotivation subscale ($t = -3.29, p < .05$) and academic motivation total score ($t = -3.18, p < .05$) showed a significant difference in favor of students who do not have a computer at home.

Discussion and Conclusion

It is essential to understand the factors that affect the academic motivation of secondary school students. In the scope of the current context, we concluded that a positive school atmosphere increases academic motivation. In a positive school atmosphere, students' participation, interest in classes, and commitment to school increase, and they are more academically motivated (Brophy, 1987; Celik, Terzi & Gultekin, 2017; Mouton et al., 1996). According to the research findings, cumulative grade points average is a significant predictor of academic motivation. Previous studies have emphasized that cumulative grand point average motivates students (Vecchione, Alessandri, & Marsicano, 2014) and increases effort (Pintrich, 2003). In addition, while there was no significant difference between gender and academic motivation concerning socio-demographic variables, there was a substantial difference between the grade level and academic motivation in favor of 7th graders. As the grade level increases, experiencing processes such as test anxiety and transition to adolescence may also cause decreases in motivation. On the other hand, the academic motivation levels of the students residing in the village were found to be higher. It can be thought that students can be more motivated to work to compensate for the living conditions with limited resources. Finally, students who do not have a computer at home have higher academic motivation levels. Previous studies have stated that students with a computer are more motivated and include computer in their learning processes (Ekici, Kaya, & Mutlu, 2014; Tuzun, Yilmaz-Soylu, Karakus, & Kizilkaya, 2009). However, computer is a technological tool that can distract students from the lesson. They use technological tools for social purposes rather than use them for the learning process and this causes a decrease in their motivation (Alt, 2015). Although the findings of this research give some hints about determining the ways to increase the academic motivation of secondary school students, it has some limitations. First of all, the sample group consists of 7th and 8th-grade students. Schools with different cultural and success levels can be selected in future studies. In addition, we could not draw definite cause and effect conclusions regarding the results.

Giriş

Eğitim öğretim süreçlerinde, öğrencilerin akademik performanslarını ve başarılarını artıran faktörlerin neler olduğu uzun süredir tartışılmaktadır. Araştırmalar akademik performansın en güçlü yordayıcılarından birinin motivasyon olduğunu ileri sürmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley ve Carlstrom, 2004). Motivasyonun, bireyi harekete geçiren ve öğrenme performansını etkileyen önemli bir güç olduğu belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Francis ve diğerleri, 2004). Ancak eğitimsel süreçler açısından değerlendirildiğinde akademik motivasyon kavramının öne çıktığı görölmektedir (Bacanlı ve şahinkaya, 2011). Öğrencilerin okula katılımlarını, “öğrenme isteklerini ve akademik işlerini devam ettirmelerini sağlayan ve bu süreçlerden anlam elde etmelerine yardımcı bir kaynak” (Akbaba, 2006, s. 348) olan akademik motivasyon çalışmada sürekliliği sağlayan temel unsurdur (Wentzel ve Wilgfield, 2009). Bu bağlamda, akademik açıdan motive olan öğrencilerde mücadeleyi sürdürme ve rekabet etme gözlenirken motive olamayan öğrencilerde herhangi bir sürece katılmama, katılsa bile sebat etmeme durumu gözlenmektedir (Beaudoin, 2006).

Akademik motivasyonu açıklamaya yardımcı olan Öz-Belirleme Kuramına göre, öğrencilerin akademik faaliyetlere ilgileri *özerk* ve *kontrollü* olarak adlandırılan iki tür motivasyon tarafından yönlendirilmektedir (Deci ve Ryan, 2008). Özerk motivasyon, kişinin kendi ilgileri ve değerleri doğrultusunda öğrenme davranışlarına katılmasıyla kontrollü motivasyon, kişinin iç veya dış baskılar nedeniyle öğrenme davranışında bulunmasıdır (Deci ve Ryan, 1985). Buna ek olarak özerk motivasyon, çalışmanın kendisinden zevk alındığı için eyleme geçilen içsel motivasyonla, çalışma sonucunda elde edilen kazanımlar nedeniyle eyleme geçilen dışsal motivasyonu kapsamakta ve bu motivasyon türleri kendi içerisinde üçe ayrılmaktadır. Bu bağlamda *bilmeye yönelik içsel motivasyon (BİYİM)*, yeni öğrenmelerin verdiği hazdan dolayı harekete geçmeyi; *başarmaya yönelik içsel motivasyon (BAYİM)* süreç sonunda elde edilecek başarıdan kaynaklı hareket etmeyi; *uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon (UYYİM)* ise davranışın kişide heyecan uyandırmasından kaynaklı gerçekleşmesini kapsamaktadır. Diğer açıdan dışsal motivasyon türlerinden, *belirlenmiş dışsal motivasyon (BDM)* kişisel fayda için davranışta bulunmayı; *içe yansıyan dışsal motivasyon (İYDM)* onaylanma, suçluluktan kaçma gibi iç baskılar nedeniyle hareket etmeyi ve son olarak *dışsal motivasyon-dış düzenleme (DMDD)* davranışının dış faktörlere göre (ödöl, ceza gibi) düzenlenmesini ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2000, 2008; Ryan ve Deci, 2000). Ayrıca belirtilen motivasyon türleri kişiyi yönlendirmekte ve kişinin eyleme geçme isteği içerisinde olmadığı *motivasyonsuzluk (M)* halinin diğer ucunda yer almaktadır (Deci ve Ryan, 2008). Akademik motivasyonla ilgili çalışmalar, bu kavramın akademik başarı (Broussard ve Garrison, 2004; Busato, Prins, Elshout ve Hamaker, 2000; Gottfried, Fleming ve Gottfried, 2001), programlı/planlı çalışma, kendini yeterli hissetme ve ebeveynlerden ders çalışma konusunda uyarı almama (Akbaba ve Aktaş, 2005), öz-yeterlik (Sarier, 2016) ve olumlu okul atmosferi (Çelik, Terzi ve Gültekin, 2017) kavramlarıyla ilişkili bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Mouton ve diğerleri (1996) öğretmenlerin destekleyici tutumunun, okulun güvenli ortamının, okuldaki kaynakların yeterliliğinin ve ihtiyaçların karşılanmasının öğrencilerin akademik motivasyonunu yükselttiğini; duygusal anlamda okula ait hissedemeyen ve katılım göstermeyen öğrencilerin ise okula karşı ilgilerinin azalarak akademik motivasyonlarında düşüş yaşandığını vurgulamaktadır. Okul atmosferi kavramıyla ilişkilendirilen bu durum, öğrencilerin okul ortamını iyi algılamalarını ve bu algının onların psikolojileri ve davranışları üzerindeki olumlu etkilerini yansıtmaktadır (Wei ve Huang, 2019). Olumlu bir okul atmosferinde öğretmen destekleyici algılanmakta, öğretmen-öğrenci ilişkisi olumsuz tutum ve davranışlardan uzak olmakta, okul yöneticileri destekleyici liderlik tarzı benimsemekte, okuldaki kaynaklar yeterli olmakta, zorba ve şiddet içeren davranışlardan uzak güvenli bir okul ortamı bulunmakta, okula aidiyet hissedilmekte ve öğretmenler alanın uzmanı görülüp akademik programdan memnuniyet duyulmaktadır (Cemalcılar, 2009). Araştırmalar bu tür bir okul atmosferinin iyi oluşu yükselttiğini, psikolojik açıdan okula uyuma yardımcı olduğunu (Wei ve Huang, 2019), okula devamı teşvik ettiğini, akademik performans ve motivasyon düzeylerinde artışa yol açtığını, okula yabancılaşmayı azalttığını (Taşkıran, 2008) ortaya koymaktadır. Çalışmalar ayrıca okul atmosferinin akademik başarı (Bektaş ve Nałçacı, 2013; Karadađ, İşçi, Öztekin ve Anar, 2016; Paulson, Marchant ve Rothlisberg, 1998), okula bağlılık ve memnuniyet ile pozitif ilişkili (Özdemir, Sezgin, şirin, Karip ve Erkan, 2010); yalnızlık (Wei ve Huang, 2019) ve saldırganlıkla (Küsmesz, 2019) negatif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Göröldüğu üzere öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmalarında ve öğrenmeye ilgilerinin artmasında akademik motivasyon ve okul atmosferi iki önemli kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Önceki çalışmalar, akademik motivasyonun lise (Akandere ve diğ., 2010; Long, Monoi, Harper, Knoblauch ve Murphy, 2007; McGeown ve diğerleri, 2014) ve üniversite öğrencileri (Eymur ve Geban, 2011; Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Karataş ve Ender, 2014; Gürbüz ve Atasever, 2020; Sivrikaya, 2019) gruplarında incelendiğini ancak ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmaların (Arslan, 2021; Bugler, McGeown ve St Clair-Thompson, 2016; Türk ve Gürkan, 2018) oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Ortaokul dönemi, ergenliğe geçişin yaşandığı, kimlik ediniminin kazanılmaya başlandığı ve sınava hazırlık, liseye geçiş gibi önemli akademik çalışmalar üzerine yoğunlaşıldığı kritik bir dönemdir (Ertuğrul ve Eker, 2019). Ayrıca akademik motivasyonun, kişinin kendi kontrolünde şekillenen, kalıcı bir özelliğinden ziyade bağlamsal faktörlere göre değişkenlik gösteren bir yapı

olduğu düşünülmektedir. Bu noktada, öğrencilerin akademik açıdan motive olmalarında okuldaki veya sınıftaki koşulların oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır (Brophy, 1987; Linnebrink ve Patrich, 2002). Bu süreçte, akademik motivasyonu etkileyen faktörlerin bilinmesi, gelişimsel görevlerin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesinde ve kariyerin bilinçli bir şekilde inşa edilmesinde önemli olacaktır. Bu nedenle bir öğrencinin zamanın büyük bir kısmının okulda geçtiği göz önüne alındığında yeterli kaynaklara ve eğitimsel koşullara sahip bir okul, öğrencilerin akademik motivasyonlarının yükselmesinde etkin bir rol oynayabilir. Ayrıca, akademik motivasyon, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve akademik başarıları üzerinde de bir etkiye sahip olabilir. Akademik açıdan motive olan öğrenciler öğrenmeye daha hevesli olabilirken motivasyonu düşük olan öğrencilerin öğrenmeye ilgileri ve akademik başarıları daha düşük olabilir. Akademik motivasyon eksikliği nedeniyle dezavantajlı durumlarla karşılaşan öğrencilerin ise okul hayatı ve geleceği bu durumdan oldukça etkilenecektir. Bu bağlamda akademik motivasyonu etkileyen faktörlerin belirlenmesi, öğrencinin akademik yaşamındaki olumsuzlukların giderilmesini de sağlayabilir. Dolayısıyla mevcut çalışmada 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarında, algılanan okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenlerin rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, ikamet edilen yer ve evde bilgisayarın olup olmamasına göre değişiminin incelenmesi de amaçlanmıştır. Çalışmanın özellikle 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmesinin en önemli nedenlerinden biri, gelişimsel açıdan somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçişin yaşanmasıyla birlikte, bu yaş grubunun gelecekle ilgili kararlar üzerinde düşünmeye başlamaları, mesleki konulara ilgilerinin artması, kendilikle ilgili farkındalıklarının ve bilişsel esnekliklerinin gelişmesi ve daha bilinçli seçimler yapmaya yönelmeleri gibi çeşitli dönem özelliklerini yansıtmaları sayılabilir (Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı ve Bilgin, 2018). 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sınavlara hazırlık sürecine girmeleri ve sınav bilincinin 7. sınıftan itibaren gelişmeye başlaması, öğrenciler arasında akademik motivasyon ile ilgili konulara eğilimi artırabilmektedir. Ayrıca mevcut çalışmada kullanılan Akademik Motivasyon Ölçeği (Yurt ve Bozer, 2015) ve Okul Atmosferi Ölçeği (Cemalcılar, 2009) 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde geliştirilmiş ve uyarlanmıştır. Tüm bunlar dikkate alındığında, mevcut araştırmanın hedef kitlesinin belirlenmesinde bu yaş grubunda akademik motivasyon ve okul iklimi konularındaki çalışmaların çok az olması ile hem gelişimsel özellikler hem de kullanılan ölçme araçları belirleyici olmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada ilişkisel/korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel/korelasyonel araştırma modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve bir ya da daha fazla bağımsız değişkenden yola çıkarak bağımlı değişkendeki değişimleri açıklamaya yardımcı olmak amacıyla yürütülen araştırma desendir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu bağlamda çalışmamızda akademik motivasyon ile ilişkili olabilecek değişkenler arasındaki ilişkiler ve okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenlerin akademik motivasyonu yordama gücü incelendiği için ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada Çorum ilinin Osmancık ilçesinde yer alan 16 devlet ortaokulunun 14'ünden veri toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 14 devlet ortaokulunda araştırmaya katılım için gönüllü olan 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi ile toplamda 1014 katılımcıdan veri toplanmıştır. Eksik işaretleme yapan veya aynı seçeneği işaretlediği tespit edilen 30 katılımcı araştırmaya dâhil edilmemiştir. Normallik varsayımlarının test edilmesi sonucu uç değer olarak gözlenen 44 katılımcı veri setinden çıkarılarak, 940 katılımcı analize dâhil edilmiştir. Katılımcıların 501'i kız, 434'ü erkek olup, beşi cinsiyet belirtmemiştir. Sınıf düzeyleri açısından, 587'si 7. sınıf, 453'ü 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ). Vallerand ve diğerleri (1997) geliştirmiş, Yurt ve Bozer (2015) Türkçeye uyarlamıştır. Uyarlama çalışması, 80'i 5. sınıf öğrencisi, 72'si 6. sınıf öğrencisi, 91'i 7. sınıf öğrencisi ve 100'ü 8. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 343 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Toplam 28 maddeden oluşan ölçek, "(1) hiç uyuşmuyor" ile "(7) tam olarak uyuşuyor" olmak üzere 7'li likert tipinde yanıtlanmaktadır. Ölçeğin yedi alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puan dört ile 28 arasında değişmektedir. Alt boyutlar kendi arasında değerlendirilmektedir. Ölçekte motivasyonsuzluk alt boyutu altında yer alan ifadeler olumsuzdur ancak puanlama yapılırken diğer boyutlarla aynı şekilde puanlanmaktadır (Vallerand ve diğ., 1997). Uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .61 ile .80 arasında değişmektedir. Yapı geçerliğini sınamak amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda yedi faktörlü yapının uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (Yurt ve Bozer, 2015). Mevcut çalışmada ölçeğin tüm maddeleri için iç tutarlılık katsayısı .86 hesaplanmıştır.

Okul Atmosferi Ölçeği (OAÖ). Cemalcılar'ın (2009) toplam 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencisi ($n = 799$) üzerinde geliştirdiği ölçek, 36 maddeden oluşmakta ve "(1) kesinlikle katılmıyorum" ile "(5) kesinlikle katılıyorum" olmak

üzere 5'li likert tipinde yanıtlanmaktadır. Ölçek yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Cemalcılar (2009) alt ölçekleri ayrı ayrı faktör analizi yaparak, güvenilirliklerini hesaplamıştır. Buna göre sekiz maddeden oluşan Öğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması (ÖDOA) alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .85; dört maddeden oluşan Öğretmenlerin Negatif/Olumsuz Algılanması (ÖNOA) alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .64; üç maddeden oluşan Okul Yöneticilerinin Destekleyici Olarak Algılanması (OYDOA) alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .71; beş maddeden oluşan Okuldaki Kaynakların Yeterli Algılanması (OKYA) alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .76; beş maddeden oluşan Okuldaki Şiddet Algısı (OŞA) alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .73; altı maddeden oluşan Okula Aidiyet (OA) alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .79; beş maddeden oluşan Akademik Programdan Memnuniyet (APM) alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .80 bulunmuştur. Mevcut çalışmada kullanılan ölçeğin tüm maddeleri için iç tutarlılık katsayısı .88 bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu (KBF). Çalışmaya katılan kişilere ait cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yıl sonu akademik başarı puanı, ikamet yeri (köy/ilçe merkezi) ve evde bilgisayar kullanımına ilişkin sorular yer almaktadır.

Veri Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce, aykırı değerler ve normallik (çarpıklık ve basıklık) varsayımları gözden geçirilmiştir. Aykırı değerlerin belirlenmesinde Mahalonobis uzaklığı ve standardize edilmiş z puanı kullanılmıştır. Analiz sonucunda aykırı değer olarak belirlenen 22 adet veri, analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Verilerin normalliğini test etmek için öncelikle çarpıklık/basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin (OAÖ için çarpıklık değeri: -1.205, basıklık değeri: 1.737; AMÖ için çarpıklık değeri, -.809, basıklık değeri: .293) belirlenen aralıkta yer aldığı anlaşılmıştır. Ancak 22 adet veri normallik varsayımını karşılamadığı için analize dâhil edilmemiştir. Daha sonra algılanan okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenlerin akademik motivasyonu yordama güçlerini belirlemek amacıyla regresyon analizi; akademik motivasyonun cinsiyete, sınıf düzeyine, ikamet yerine, evde bilgisayarın olup olmadığına göre değişimini sınamak için t -testi analizleri yapılmıştır.

Etik Konular

Bu araştırma için etik kurul izni alınmıştır. Veriler gönüllülük ilkesi doğrultusunda toplanmış ve katılımcılara ve velilerine ölçekleri doldurmadan önce bilgilendirilmiş onam formu verilmiştir. Velisi tarafından çalışmaya katılmasına onay verilen öğrencilerden gönüllü olanlardan veriler toplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada ele alınan problemlerin yapısına uygun olarak gerçekleştirilen analizlerin bulgularına sırasıyla yer verilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Okul Atmosferi ve Sosyo-Demografik Değişkenlerin Akademik Motivasyonu Yordama Güçleri

Öğrencilerin algıladıkları okul atmosferi ve yıl sonu başarı puanı değişkenleri, akademik motivasyonlarını yordama güçleri çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Tablo 1, analize ilişkin sonuçları göstermektedir.

Tablo 1

Algılanan Okul Atmosferi ve Yıl Sonu Başarı Puanı Değişkenlerinin Akademik Motivasyonu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	74.48	7.01	-	10.62	.00
ÖDOA	.58	.20	.13	2.90	.00
ÖNOA	-.34	.31	-.05	-1.10	.27
OYDOA	.06	.34	.01	.19	.85
OKYA	.31	.20	.06	1.55	.12
OŞA	.44	.28	.05	1.59	.11
OA	.70	.26	.10	2.66	.01
APM	1.48	.36	.20	4.18	.00
YBP	-1.94	.87	-.07	-2.24	.03

$R = .369$, $R^2 = .136$, $F_{8, 922} = 18.134$, $p = .00$

DOA: Öğretmenlerin Destekleyici Olarak Algılanması; ÖNOA: Öğretmenlerin Negatif/Olumsuz Algılanması; OYDOA: Okul Yöneticilerinin Destekleyici Olarak Algılanması; OKYA: Okuldaki Kaynakların/Yeterliliği; OŞA: Okuldaki Şiddet Algısı; OA: Okula Aidiyet; APM: Akademik Programdan Memnuniyet; YBP: Yıl Sonu Başarı Puanı, β : Beta

Tablo 1'e göre, algılanan okul atmosferi ve yıl sonu başarı puanı ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasında yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Her iki yordayıcı, akademik motivasyondaki değişimin %14'ünü açıklamaktadır, $F(8.922) = 18.134$, $p = .00$, $R^2 = .14$. Aynı zamanda yıl sonu başarı puanı ile algılanan okul atmosferi alt ölçeklerinden; ÖDOA, OA, APM alt ölçekleri öğrencilerin akademik motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordarken ÖNOA, OYDOA, OKYA, OŞA alt ölçekleri öğrencilerin akademik motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Cinsiyete Göre Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, akademik motivasyon puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı *t*-testi ile analiz edilmiştir. Tablo 2, analize ilişkin sonuçları göstermektedir.

Tablo 2
Cinsiyete Göre Akademik Motivasyon Ölçeği ve Alt Ölçeklerine Yönelik *t*-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
BİYİM	Kız	501	24.70	4.28	4.00	.00*
	Erkek	434	23.52	4.64		
BAYİM	Kız	501	23.66	4.59	3.95	.00*
	Erkek	434	22.39	5.14		
UYYİM	Kız	501	20.46	5.42	2.63	.09
	Erkek	434	19.48	5.82		
İYDM	Kız	501	21.12	5.77	0.23	.82
	Erkek	434	21.03	5.89		
DMDD	Kız	501	21.83	4.92	-1.82	.07
	Erkek	434	22.40	4.64		
BDM	Kız	501	25.90	3.43	3.65	.00*
	Erkek	434	25.00	4.03		
M	Kız	501	6.19	4.50	-6.50	.00*
	Erkek	434	8.41	5.72		
AkaM Toplam	Kız	501	143.89	21.41	1.10	.27
	Erkek	434	142.26	23.23		

* $p < .05$

BİYİM: Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon; BAYİM: Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon, UYYİM: Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon, İYDM: İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon, DMDD: Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme, BDM: Belirlenmiş Dışsal Motivasyon, M: Motivasyonsuzluk, AkaM: Akademik Motivasyon

Tablo 2 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerde BİYİM alt ölçeği ($t = 4.00$, $p < .05$), BAYİM alt ölçeği ($t = 3.95$, $p < .05$), BDM alt ölçeği ($t = 3.65$, $p < .05$) ve M alt ölçeğinden alınan puanlar ($t = 3.65$, $p < .05$) açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğrencilerde BİYİM alt ölçeği, BAYİM alt ölçeği, BDM alt ölçeği puan ortalamaları daha yüksekken erkek öğrencilerde M alt ölçeği puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Kız ve erkek öğrencilerde UYYİM alt ölçeği ($t = 2.63$, $p < .05$); İYDM alt ölçeği ($t = 0.23$, $p < .05$), DMDD alt ölçeğinden alınan puanlar ($t = -1.82$, $p < .05$) ve AkaM Toplam puanı ($t = 1.41$, $p < .05$) açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sınıf Düzeylerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre, akademik motivasyon puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı *t* testi ile analiz edilmiştir. Tablo 3, analize ilişkin sonuçları göstermektedir.

Tablo 3
Sınıf Düzeyine Göre Akademik Motivasyon Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	t	p
BİYİM	7. sınıf	487	24.73	4.33	4.27	.00*
	8. sınıf	453	23.48	4.62		
BAYİM	7. sınıf	487	23.63	4.62	3.84	.00*
	8. sınıf	453	22.40	5.18		
UYYİM	7. sınıf	487	20.66	5.52	3.79	.00*
	8. sınıf	453	19.27	5.67		
İYDM	7. sınıf	487	21.47	5.82	2.25	.02*
	8. sınıf	453	20.61	5.85		
DMDD	7. sınıf	487	22.59	4.75	3.37	.00*
	8. sınıf	453	21.53	4.81		
BDM	7. sınıf	487	25.86	3.48	3.35	.00*
	8. sınıf	453	25.04	4.00		
M	7. sınıf	487	7.37	5.34	0.81	.41
	8. sınıf	453	7.09	5.10		
AkaM Toplam	7. sınıf	487	146.35	21.23	4.75	.00*
	8. sınıf	453	139.46	23.10		

* $p < .05$

BİYİM: Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon; BAYİM: Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon, UYYİM: Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon, İYDM: İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon, DMDD: Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme, BDM: Belirlenmiş Dışsal Motivasyon, M: Motivasyonsuzluk, AkaM: Akademik Motivasyon

Tablo 3 incelendiğinde, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinde BİYİM alt ölçeği ($t = 4.27, p < .05$), BAYİM alt ölçeği ($t = 3.84, p < .05$), UYYİM alt ölçeği ($t = 3.79, p < .05$), İYDM alt ölçeği ($t = 2.25, p < .05$), DMDD alt ölçeği ($t = 3.37, p < .05$), BDM alt ölçeği ($t = 3.35, p < .05$) ve AkaM Toplam puanı ($t = 4.75, p < .05$) açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark 7. sınıflar lehine çıkmıştır. Bununla birlikte M alt ölçeğinde ($t = 0.81, p > .05$), sınıflara göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İkamet Yerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Ortaokul öğrencilerinin ikamet yerine göre, akademik motivasyon puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4, analize ilişkin sonuçları göstermektedir.

Tablo 4
İkamet Yerine Göre Akademik Motivasyon Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçek	İkamet Yeri	N	\bar{X}	SS	t	p
BİYİM	İlçe	613	23.74	4.85	-4.51	.00*
	Köy	311	25.00	3.50		
BAYİM	İlçe	613	22.73	4.98	-3.04	.00*
	Köy	311	23.74	4.66		
UYYİM	İlçe	613	19.27	5.83	-6.16	.00*
	Köy	311	21.52	4.91		
İYDM	İlçe	613	20.62	5.93	-3.34	.00*
	Köy	311	21.95	5.55		
DMDD	İlçe	613	21.87	4.84	-2.06	.03*
	Köy	311	22.55	4.73		
BDM	İlçe	613	25.49	3.85	.26	.79
	Köy	311	25.42	3.65		
M	İlçe	613	7.02	4.99	-1.55	.12
	Köy	311	7.60	5.59		
AkaM Toplam	İlçe	613	140.76	22.93	-4.71	.00*
	Köy	311	147.81	20.66		

* $p < .05$

BİYİM: Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon; BAYİM: Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon, UYYİM: Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon, İYDM: İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon, DMDD: Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme, BDM: Belirlenmiş Dışsal Motivasyon, M: Motivasyonsuzluk, AkaM: Akademik Motivasyon

Tablo 4 incelendiğinde, ilçe ve köyde ikamet eden öğrencilerde BİYİM alt ölçeği ($t = -4.51, p < .05$), BAYİM alt ölçeği ($t = -3.04, p < .05$), UYYİM alt ölçeği ($t = -6.16, p < .05$), İYDM alt ölçeği ($t = -3.34, p < .05$), DMDD alt ölçeğinden ($t = -2.06, p < .05$) alınan puan ve AkaM Toplam puanı ($t = -4.71, p < .05$) açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, köyde ikamet eden öğrenciler lehine çıkmıştır. Bununla birlikte, ilçe ve köyde ikamet eden öğrencilerde BDM alt ölçeği ($t = 0.26, p > .05$) ve M alt ölçeğinden ($t = -1.55, p > .05$) alınan puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Evde Bilgisayarın Varlığına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Karşılaştırılması. Ortaokul öğrencilerinin evde bilgisayar ve internetin varlığına göre, akademik motivasyon puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı t -testi ile analiz edilmiştir. Tablo 5, analize ilişkin sonuçları göstermektedir.

Tablo 5
Evde Bilgisayar ve İnternetin Varlığına Göre Akademik Motivasyon Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçek	Bilgisayarın Varlığı	N	\bar{X}	SS	t	p
BİYİM	Var	498	23.81	4.92	-2.32	.02*
	Yok	438	24.49	3.99		
BAYİM	Var	498	22.74	5.10	-1.99	.04*
	Yok	438	23.39	4.73		
UYYİM	Var	498	19.43	5.84	-3.33	.00*
	Yok	438	20.64	5.29		
İYDM	Var	498	20.65	6.18	-2.23	.02*
	Yok	438	21.50	5.42		
DMDD	Var	498	21.97	4.88	-0.76	.44
	Yok	438	22.21	4.72		
BDM	Var	498	25.53	3.79	.54	.58
	Yok	438	25.40	3.73		
M	Var	498	6.72	4.73	-3.29	.00*
	Yok	438	7.86	5.69		
AkaM Toplam	Var	498	140.88	23.45	-3.18	.00*
	Yok	438	145.51	20.97		

* $p < .05$

BİYİM: Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon; BAYİM: Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon, UYYİM: Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon, İYDM: İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon, DMDD: Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme, BDM: Belirlenmiş Dışsal Motivasyon, M: Motivasyonsuzluk, AkaM: Akademik Motivasyon

Tablo 5 incelendiğinde, evde bilgisayarın varlığına göre, BİYİM alt ölçeği ($t = -2.32, p < .05$), BAYİM alt ölçeği ($t = -1.99, p < .05$), UYYİM alt ölçeği ($t = -3.33, p < .05$), İYDM alt ölçeği ($t = -2.23, p < .05$) ve M alt ölçeğinden alınan puanlar ($t = -3.29, p < .05$) ile AkaM Toplam puanı ($t = -3.18, p < .05$) açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark evde bilgisayarı olmayan öğrenciler lehine çıkmıştır. Evde bilgisayarın varlığı, DMDD alt ölçeğinden ($t = -0.76, p > .05$) ve BDM alt ölçeğinden alınan puanlara göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($t = 0.54, p > .05$).

Sonuç ve Tartışma

Mevcut çalışmada, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarını yordayan kişisel ve çevresel faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre, öğrencilerin yıl sonu başarı puanı ile algılanan okul atmosferi değişkeni yordayıcı değişkenler olarak ele alınmıştır. Ayrıca akademik motivasyonun sosyo-demografik değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, ikamet edilen yer, evde bilgisayarın varlığı) anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre yıl sonu başarı puanı ve okul atmosferi değişkenleri, akademik motivasyon ile anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki göstermiş ve bu değişkenlerin akademik motivasyondaki değişimin %14'ünü açıkladığı bulunmuştur. Okul atmosferi alt ölçeklerinden ÖDOA, OA, APM alt ölçekleri akademik motivasyonu anlamlı bir şekilde yordarken ÖNOA, OYDOA, OKYA, OŞA alt ölçeklerinin akademik motivasyonu anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okul atmosferi ile akademik motivasyon düzeylerini birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yalnızca Çelik ve diğerlerinin (2017) üniversite öğrencilerinin okul iklimine yönelik algıları ile akademik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki rapor ettikleri çalışma yer

almaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, aktif katılım gösterdikleri, okul kurallarının açık ve tutarlı belirlendiği olumlu bir okul ikliminde, akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan, destekleyen, onları öğrenmeye teşvik eden ve yeterli kaynakları bulunan bir okul ortamı öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırarak, motivasyonu ve başarıyı pekiştirmektedir. Ayrıca bu özellikleri taşıyan bir okul ortamında öğrenciler kendilerini okula ait hissetmekte ve ilgileri artmaktadır (Brophy, 1987; Mouton ve diğ., 1996).

Araştırma sonucuna göre, yordayıcı değişkenlerden yıl sonu başarı puanının, akademik motivasyonu anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konmuştur. Bu sonuç, not ortalamasının akademik motivasyon üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirten çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Çok ve Kutlu, 2018; Zembat, Akşın-Yavuz, Tunçeli ve Yılmaz, 2018). Önceki çalışmalar, akademik not ortalamasının öğrenciyi akademik açıdan güdülediğini vurgulamaktadır (Vecchione, Alessandri ve Marsicano, 2014). Not ortalaması çalışmada devamlılığı, çaba göstermeyi ve şevki artırabilmektedir. Bu durumu deneyimleyen kişilerin ise iç denetimlerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu bağlantıda, iç denetime sahip öğrencilerin akademik açıdan motive olmada daha başarılı oldukları ileri sürülebilir (Pintrich, 2003). Bununla birlikte Cetin (2015) çalışmasında not ortalamasının akademik motivasyon üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Akademik not ortalamasının, ders çalışma alışkanlıkları, derse yönelik tutum, yetenek gibi çeşitli faktörden etkilenen bir süreç olduğunun altını çizmektedir.

Çalışmada öğrencilerin akademik motivasyonları, sosyo-demografik değişkenlere göre de incelenmiştir. Bu bağlamda kız ve erkek öğrenciler arasında akademik motivasyon toplam puanı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Önceki çalışmalar benzer sonucu rapor etmekle birlikte (Türk ve Gürkan, 2018), kızların akademik motivasyon puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu, 2018; Eymur ve Geban, 2011; Karataş ve Ender, 2014; Gürbüz ve Atasever, 2020). Birkaç çalışmada ise erkeklerin akademik motivasyon puanları daha yüksek bulunmuştur (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Sivrikaya, 2019). Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu (2018), ilkökul öğrencilerinin akademik motivasyon toplam puanlarının ve alt ölçeklerden aldıkları puanların kız öğrencilerde daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Karataş ve Ender (2014) üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında, motivasyonsuzluk puanlarının kızlar lehine, içsel ve dışsal motivasyon puanlarının ise erkekler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını; Gürbüz ve Atasever (2020) ise üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışma sonucunda içsel ve dışsal motivasyon puanının kızlar lehine, motivasyonsuzluk puanının ise erkekler lehine anlamlı bir fark gösterdiğini bulmuşlardır. Mevcut çalışmada akademik motivasyon alt ölçekleri cinsiyete göre incelendiğinde, BİYİM, BAYİM ve BDM alt ölçeklerinden alınan puanlar kız öğrencilerde daha yüksek; M alt ölçeğinden alınan puan ise erkek öğrencilerde daha yüksek ve anlamlı bir fark göstermiştir. Akademik motivasyonun diğer alt ölçeklerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yurt ve Bozer (2015) BİYİM, BAYİM ve UYYİM puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını, İYDM puanının kızlarda daha yüksek; DMDD, BDM ve M puanlarının ise erkek öğrencilerde daha yüksek olduğunu ve anlamlı bir fark gösterdiğini bulmuşlardır. Filiz ve Demirhan (2018) ise M alt ölçeğinde erkekler açısından; DMDD alt ölçeğinde kızlar açısından anlamlı bir fark bulmuştur. Bu çalışmaların mevcut araştırma sonucundan farklı çıkmasının nedenleri arasında seçilen örneklem grubunun farklı olması, araştırmaya katılan kız ve erkek öğrenci oranının homojen dağılım göstermemesi, akademik motivasyonu ölçmek amacıyla farklı bir ölçek kullanılması, farklı sosyo-ekonomik düzey ve kültürel koşullar üzerinde çalışmaların yürütülmesi sayılabilir.

Çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyine göre akademik motivasyon toplam puanları incelendiğinde, 7. sınıflar açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Akademik motivasyon alt ölçeklerinden ise, M alt ölçeği hariç, elde edilen diğer puanlar 7. sınıflar lehine çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu, Arslan (2021), Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) sınıf düzeyi arttıkça akademik motivasyonda düşüş yaşandığı yönündeki araştırma bulguları ile uyumludur. Benzer şekilde, Akandere ve diğerleri (2010) yaş arttıkça akademik motivasyonun düştüğünü belirterek öğrencilerin erken yaşta öğrenmeye daha hevesli olduklarını ifade etmişlerdir. Bugler ve diğerleri (2016) ise 11-16 yaş aralığındaki öğrencilerin, yaş ilerledikçe akademik motivasyonlarında düşüş yaşadıklarını gözlemlemişlerdir. Öğrencilerin erken yaşlarda öğrenmeye daha hevesli olmaları, başarmayı istemeleri, bir göreve odaklanmaları ve planlı bir şekilde görevi sürdürmeleri motivasyonlarını yükseltirken yaşın ilerlemesiyle birlikte, ergenlik dönemine geçişi deneyimleyen öğrencilerde çeşitli davranış problemlerinin ortaya çıkması ve dikkatlerinin farklı konular üzerine dağılmaya başlaması akademik motivasyonlarını düşüren temel etkenler olarak sıralanmıştır (Bugler ve diğ., 2016). Öğrenciler 8. sınıfa geldiklerinde, ergenlik dönemine geçiş, lise sınavlarına hazırlık gibi çeşitli süreçleri daha yoğun deneyimlemektedirler. Bu süreçleri yoğun bir şekilde deneyimlemek öğrencilerde kaygıya neden olabilir ve bu bağlamda akademik motivasyonlarında düşüşler yaşayabilmektedirler.

Bu çalışmanın bir diğer bulgusu ise öğrencilerin köyde veya ilçe merkezinde ikamet etmelerine göre akademik motivasyon puanlarında fark olduğudur. Buna göre, akademik motivasyon düzeyinde köyde ikamet edenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Akademik motivasyon alt ölçekleri açısından incelendiğinde ise, BDM ve M alt ölçeklerinde anlamlı bir fark bulunmazken, diğer alt ölçeklerde köyde ikamet edenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sıcak ve Başören'in (2015) içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt ölçekleri ile öğrencilerin ikamet ettikleri yer arasında anlamlı bir ilişki bulmaları mevcut araştırmanın bulgularıyla uyumludur. Buna göre,

köyde ikamet eden öğrencilerin yaşam şartları uyaran zenginliğinden yoksun olabilmekte ve öğrenciler yetersiz koşullarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu bağlamda, öğrenciler yetersiz koşulları telafi etmek için çalışmaya daha fazla istek duyabilirler ve bu durum onların akademik açıdan daha motive olmalarına yol açabilir. Bununla birlikte Çakır (2006) çalışmasında ikamet yeri ve akademik motivasyon arasında bir ilişki bulunmamıştır. Çakır'ın (2006) çalışmasında farklı sosyo-kültürel yapının olduğu bir örneklem yer almakta ve katılımcı grubu lise öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın sonucu, öğrencilerin evlerinde bilgisayarlarının olup olmasına göre, akademik motivasyon toplam puanları açısından evde bilgisayarı olmayanlar lehine anlamlı bir fark çıktığını göstermiştir. Akademik motivasyon alt ölçekleri açısından incelendiğinde ise, BİYİM, BAYİM ve UYYİM ile İYDM ve M alt ölçeklerinde bilgisayara sahip olmayan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunurken BDM ve DMDD alt ölçeklerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Önceki çalışmalar evde bilgisayarı bulunan öğrencilerin derslere karşı motivasyonlarının daha yüksek olduğunu, bilgisayar aracılığıyla oyun temelli öğrenmenin ve bilgisayarın sağladığı diğer avantajların öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu vurgulamaktadır (Ekici, Kaya ve Mutlu, 2014; Tüzün, Yılmaz-Soylu, Karakus ve Kızılkaya, 2009). Mevcut çalışmada sonucun farklı olmasının nedenleri arasında, evde bilgisayar olan öğrencilerin, bilgisayarı internette gezinme, oyun oynama, video izleme gibi aktivitelerle eğlence odaklı kullanmaları, bilgisayarı öğrenmeye entegre edememeleri veya fazla zaman harcamaları nedeniyle derslerine gereken ilgiyi gösterememeleri sayılabilir. Benzer şekilde, Alt (2015) öğrencilerin teknolojik cihazları, derslerdeki konularla veya öğrenme süreçleriyle ilgili kullanmaktan ziyade sosyal amaçlar için kullandıkları ve bu durumun motivasyonlarında düşüşe neden olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarını yükseltmede izlenilecek yolların belirlenmesine ilişkin bazı ipuçları vermektedir. Öncelikle öğrencilerin okul atmosferini olumlu algılamalarını sağlayacak uygulamaların yürütülmesi planlanabilir. Bu kapsamda okul yönetimi, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları okulun destekleyici bir ortamda eğitim faaliyetlerini sürdürmesini, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verilmesini, olumlu iletişim tarzının benimsenmesini ve kültürel/sportif faaliyetlere destek verilmesini sağlamalıdır. Araştırma sonucunda, 8. sınıfların akademik motivasyon düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin akademik motivasyonu artırmaya yönelik etkinlikler, bireysel ve gruplara yönelik müdahale programları düzenleyebilirler. Ayrıca mevcut çalışmada akademik motivasyon alt ölçeklerinden alınan puanlar kız ve erkek öğrencilerde farklılık göstermiştir; bu nedenle gelecekteki çalışmalar, akademik motivasyonun cinsiyete göre değişimini daha detaylı incelemelidir. Bununla birlikte, bu araştırmanın bazı sınırlı yanları da bulunmaktadır. İlk olarak, araştırmanın katılımcı grubu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır; daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı sosyo-ekonomik, kültürel ve başarı düzeyinden okullar seçilerek araştırma tekrarlanabilir. İkinci olarak çalışmada korelasyonel model kullanılmıştır. Korelasyonel modelin doğası gereği, neden sonuca ilişkin kesin çıkarımlar yapılamamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu nedenle akademik motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin daha derin çıkarımlarda bulunmak amacıyla nitel çalışmalar ve zamanla değişimini gözlemlemek için boylamsal çalışmalar tasarlanabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında bu çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Mali Destek

Bu çalışmanın yürütülmesinde ve makalenin hazırlanmasında yazarlar, herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali bir destek almamışlardır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 29/11/2017 tarihli ve 2017/226-271 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akbaba, S. ve Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (21), 19-42
- 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*, (24), 1-10.
- Alt, D. (2015). College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 49, 111-119. doi: 10.1016/j.chb.2015.02.057
- Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ve matematiksel üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 655-681. doi: 10.18009/jcer.917559
- Bacanlı, H., & Sahinkaya, O. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.02.068
- Bağrıyanık, E. ve Ömerustaoğlu, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler. *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 1-11.
- Beaudoin, C. M., (2006). Competitive orientations and sport motivation of Professional women football players: An internet survey. *Journal of Sport Behavior*, 29, 201-212.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 1-14.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, (10), 40-48.
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). Motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(03), 106-120. doi: 10.1177/1077727X04269573
- Bugler, M., McGeown, S., & St Clair-Thompson, H. (2016). An investigation of gender and age differences in academic motivation and classroom behaviour in adolescents. *Educational Psychology*, 36(7), 1196-1218. doi: 10.1080/01443410.2015.1035697
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00253-6
- Cemalcılar, Z. (2009). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243-272. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x
- Cetin, B. (2015). Academic motivation and self-regulated learning in predicting academic achievement in college. *Journal of International Education Research*, 11(2), 95-106. doi: 10.19030/jier.v11i2.9190
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen lisesinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çelik, H., Terzi, A. R. ve Gültekin, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(48), 422-434. doi: 10.16992/ASOS.12434
- Çok, R. ve Kutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin ders esnasında ders dışı internet kullanım davranışları ile akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jilses/issue/38155/412013> adresinden elde edildi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. 11-40). Boston, MA: Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801
- Ekici, D. İ., Kaya, K. ve Mutlu, O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 13-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17393/181791> adresinden elde edildi.
- Ertuğrul, F. ve Eker, E. (2019). Ön ergenlik döneminde zorbalık davranışı ile bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 5*(2), 117-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aitdergi/issue/52700/695041> adresinden elde edildi.
- Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). An investigation of relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education and Science, 36*(161), 246-255.
- Filiz, B. ve Demirhan, G. (2018). Akademik ve spor başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spormetre, 16*(2), 138-152. doi: 10.1501/Sporm_0000000361
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A. D., Kerstetter, K., Kirk, A. L., ... Yeh, T. (2004). *Promoting academic achievement and motivation: A discussion & contemporary issues based approach*. (Gemstone program thesis). University of Maryland, United States.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3-13. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.3
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 173*(173), 99-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21486/230306> adresinden elde edildi.
- Gürbüz, O. ve Atasever, A. N. (2019). Üniversite öğrencilerinde hayatın amacı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yönetim ve Çalışma Dergisi, 4*(1), 93-112. <http://yonetimvecalisma.org/index.php?content=1;41&ManId=59> adresinden elde edildi.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö. ve Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 107-122. doi: 10.17679/ıuefd.17294446
- Karataş, H., & Ender, M. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 143*, 708-715. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.469
- Küsmez, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile okul iklimi alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Küçükçekmece örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31*(3), 313-327. doi: 10.1080/02796015.2002.12086158
- Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., & Murphy, P. K. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban Education, 42*(3), 196-222. doi: 10.1177/0042085907300447
- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J., & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences, 32*, 278-286. doi: 10.1016/j.lindif.2014.03.022
- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H., & Copley, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology, 16*(3), 297-304. doi: 10.1080/0144341960160306
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algularını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38), 213-224. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7798/102134> adresinden elde edildi.
- Paulson, S. E., Marchant, G. J., & Rothlisberg, B. A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence, 18*(1), 5-26. doi: 10.1177/0272431698018001001
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. doi: 10.16986/HUJE.2016015868
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 548-560. doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000239
- Sivrikaya, A. H. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 309-315. doi: 10.20448/journal.522.2019.52.309.315
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türk, A. N. ve Gürkan, F. S. (2018). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akademik motivasyon ve siber zorbalığın incelenmesi. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2019(1), 45-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/insan/issue/52637/693273> adresinden elde edildi.
- Tüzün, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakus, T., & Kızılkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students achievement and motivation in geography learning. *Computers & Education*, (52), 68-77. doi: 10.1016/j.compedu.2008.06.008
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. doi: 10.1177/0013164492052004025
- Vecchione, M., Alessandri, G., & Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*, 32, 124-131. doi: 10.1016/j.lindif.2014.01.003
- Wei, C., & Huang, Z. (2019). Relationship among school atmosphere, self-esteem and loneliness of left-behind children. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 300, 6-10. doi: 10.2991/erss-18.2019.2
- Wentzel, K. R., & Wilgfield, A. (2009). *Handbook of motivation in school*. New York, NY: Routledge.
- Yazgan İnanç, B., Kılıç Atıcı, M. ve Bilgin, M. (2018). *Gelişim psikolojisi I bebeklik çocukluk ve ergenlik* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 669- 685. doi: 10.21547/jss.256759
- Zembat, R., Akşın-Yavuz, E., Tunçeli, H. İ. ve Yılmaz, H. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 789-808. doi: 10.30831/akukey.35140