



## Akademik Güdülenme leği: Geliştirmesi, Geçerliği, Gvenirliği\*

Dr. İhsan BOZANOĞLU\*\*

**Z:** Bu araştırmada, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkların belirlenmesinde kullanılabilecek bir lme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin n deneme formu olarak hazırlanan 80 madde, üç ayrı ilden 757 lise öğrencisine (388 kız, 369 erkek) uygulanmış, elde edilen veriler üzerinden faktör analizi çalışması yapılmıştır. Faktör analizleri sonucunda 20 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğin % 42.2'sini açıklayan  faktör elde edilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerde ve toplam puanda i tutarlığa ve test-tekrar test güvenirliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Geçerlik alışması, söz konusu ölçeğin, akademik güdülenme düzeyinin birbirinden farklılaşması beklenen grupları birbirinden ayırt ettiğini göstermektedir. Akademik Güdülenme leği (AG) olarak adlandırılan leğin, eğitim alanında kullanılabilecek, geerli ve gvenilir bir ara olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Szckler:** Akademik Güdülenme leği, Geerlik, Gvenirlik

### Academic Motivation Scale: Development, Reliability, Validity

**ABSTRACT:** In this research, a psychometric device was developed in order to define the individual differences in academic motivation levels among students. An initial form consisting of 80 items was administered to 757 (388 female, 369 male) high school

\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstits'nde Prof. Dr. stn DKMEN danışmanlığında yapılmış Doktora tezinin bir kısmından zetlenerek hazırlanmıştır.

\*\* Dr., Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Blm  
ihsanbozanoglu@mynet.com

students from three cities and the data gathered from the administration was used for the factor analysis study. As a result of a series of factor analyses three factors emerged, consisting of 20 items and accounting for the 42.2 % of the variance. It was indicated that the whole scale and the factors have a good variability with respect to the internal consistency and test-retest reliability. That the scale differentiates statistically those who are supposed to have a good academic motivation and those who not was presented as a support for validity. It was evident from the results that the scale called Academic Motivation Scale (AMS) as a valid and reliable instrument can be used in the field of education.

**Key Words:** Academic Motivation Scale, Reliability, Validity

## GİRİŞ

### Akademik Gdlenmenin llmesi

Akademik güdülenme konusu gerek eğitimcilerin gerekse psikologların sürekli ilgisini çekmiştir. Bir taraftan güdülenme süreçlerinin açıklanması diğer taraftan güdülenmenin diğer psiko-eğitsel değişkenlerle ilişkisi bir çok araştırmaya konu olmuştur. Bu psiko-eğitsel değişkenlerin başında benlik saygısı (Abouserie,1995; Baumeister, Heatherton ve Tice, 1993; Baumeister ve Tice,1985; Yun Dai, 2001), sınav kaygısı (Hancock, 2001; Hembree, 1988; Orpen, 1996; Owens, 1996; Wolf ve Smith, 1995), başarı (Busato, Prins, Elshout,ve Hamaker 2000; Dickerson ve Creedon, 1981; Hayes, Rosenfarb, Qwulfert, Munt, Korn ve Zettle, 1985; Multon,Brown ve Lent 1991; Stipek ve Gralinski, 1996) yeterlik algısı (Lent, Brown, ve Larkin, 1984, Multon, Brown ve Lent,1991; Pajares,1996; Pajares ve Miller,1994; 1995; Schunk, 1996;1999), yükleme stilleri (Eccles, 2002; Graham, 1991; Weiner, 1979;1985; 2000) bulunmaktadır.

Akademik güdülenme kısaca akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlanabilirken bu enerjinin kaynağına ilişkin görüşler kuramdan kurama değişmektedir. Bu farklılaşma güdülenmenin llmesi konusunda da kendini gösterir. Gdlenmenin llmesinde hem kullanılan yöntem bakımından hem de içerik bakımından farklılıklar görülür (Amabile, Hennessey ve Tighe, 1994; Dicintio ve Gee, 1999; Donohue ve Wong, 1997; Jegede, Jegede ve Ugodulunwa, 1997; McClelland ve Steele,1972; Yajima, Sato ve Arai, 1996)

llen değişkenler arasında güdülenmenin de bulunduğu ilgili yayınlar tarandığında, güdülenmenin llmesinde değişik tekniklerin kullanıldığı görülmektedir (glmş, 2002). Bu teknikler arasında güdülenme düzeyinin Tematik Alđı Testi (TAT) ile llmesi (McClelland ve Steele,1972) ya da

Öğrencinin kendine verilen bir görevi yerine getirirken harcadığı zaman ve bu görevi yerine getirme esnasında gösterdiği davranışların kaydedilerek analiz edilmesi de bulunmaktadır (Berliner ve Gage, 1992). Yapılan bazı araştırmalarda, güdülenme düzeyi bir kaç soruyla belirlenirken (Dicintio ve Gee, 1999; Struthers, Perry ve Menec, 2000), bazı araştırmalarda (Abouserie, 1995; Donohue ve Wong, 1997; Hudley, 1997) güdülenme düzeyinin belirlenmesinde tek ya da çok faktörlü ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, bazı ölçekler tek bir derse ilişkin lme yaparken (Jegade, Jegede ve Ugodulunwa, 1997; Yajima, Sato ve Arai, 1996), bazı ölçekler hem akademik güdülenmeyi hem de işe güdülenmeyi aynı anda ölçmektedir (Amabile, Hennessey ve Tighe, 1994; Reeve ve Sickenius 1994). Gdlenmenin ölçülmesinde kullanılan ölçeklerin bazılarında bilişsel ve meta bilişsel stratejiler, kendini gözleme becerileri, benlik saygısı, denetim algısı, yüklemeler ve öğrenme ile amaç yönelimleri gibi kavramlar alt ölçek olarak ele alınırken (Carr, Borkowski ve Maxwell, 1991; Dicintio ve Gee, 1999; Phillips ve Gully, 1997; Pintrich ve Roeser, 1994; Reeve ve Sickenius, 1994), bazılarında doğrudan içsel-dışsal güdülenme ve bunların düzeylerine ilişkin faktörler alt ölçek olarak kullanılmıştır (Vallerand, Pelletier, Blas, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres, 1993; Pelletier, Tuson ve Haddad, 1997).

Gerek bu araştırmalardaki güdülenmenin ölçülmesindeki farklılaşma gerekse güdülenmenin kültüre de duyarlı olduğunun düşünülmesi (Iyengard ve Lepper, 1999) bu konuda uyarılama çalışmalarının işlevsel olamayacağını düşündürmüştür. Diğer taraftan Türkiye’de yapılmış araştırmalar tarandığında, eğitimde güdülenme değişkeninin ölçülmesinin söz konu olduğu üç araştırma olduğu görülmüştür. Bunlardan birisi doktora (Erkan 1991), diğer ikisi (şendur, 1999; Yağcı, 1999) yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Erkan (1991) alışmasında, başarı güdüsünü Kuzgun (1988) tarafından geliştirilen Kendini Değerlendirmeye Envanteri’nde yer alan ‘‘Uсталık’’ ve ‘‘Yükselme’’ faktörleri içindeki maddelerden, kendisi tarafından seçilen ve evet-hayır şeklinde puanlanan 18 madde ile ölçtüğünü rapor etmiştir. şendur (1999) yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere 18 maddeden oluşan bir Başarı Güdüsü leği geliştirmiştir. Aynı şekilde Yağcı da (1999), Gaziantep ili örneğinde denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile ğrenci seçme sınavı başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yüksek lisans tezi kapsamında 36 maddelik bir Güdülenme Düzeyi leği geliştirmiştir. Bu araştırmalarda kullanılan ölçeklerin gerek geliştirilme amaçlarının mevcut teze sınırlandırılması, gerekse geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgilerin ve bu çalışmalara katılanlarının sınırlı bir örneklem grubundan oluşmasından ötürü yeni bir Akademik Güdülenme leğinin geliştirilmesine gereksinim duyulmuştur.

## YÖNTEM

### Akademik Güdülenme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki süreçler izlenmiştir.

#### Maddelerin Hazırlanması

Bu ölçeğe girecek maddelerin hazırlanmasında birkaç farklı yol kullanılmıştır. Maddelerin hazırlanması için 15 lise 1. ve 2. sınıf öğrenciyle yapılandırılmamış 15'er dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler esnasında, sadece öğrencilerin güdülenme kavramına ilişkin bakış açıları ve kendilerine özgü kullandıkları dil anlaşılmaya çalışılmıştır. Sonrasında, biri lise 1. sınıf, diğeri lise 2. sınıf olmak üzere iki sınıfta toplam 100 öğrenciden açık uçlu bir soruya, 45 dakikalık zaman diliminde görüş yazmaları istenmiştir. Soru "Eğitim yaşantınız boyunca bir çok arkadaşınız oldu. Bunlardan bazılarının başarı güdüsü oldukça yüksek iken bazılarının ise düşük olmuştur. Böyle arkadaşlarınızı birbirinden ayırt eden temel özellikler nelerdir, örneklerle açıklayınız?" ifadesiyle verilmiş ve uygulamalar esnasında araştırmacı sınıfta bulunup, gerektiğinde daha ayrıntılı açıklamalar yapmıştır.

Bu öğrencilerin görüşleri tek tek incelenmiş, bazı ifadeler değiştirilerek madde haline getirilmiştir. Hazırlanan maddeler sadece doğrudan ifadelerin düzeltilmesiyle sınırlı kalmamış, öğrencilerin sunduklarının bütünlüğü araştırmacıya yeni madde yazabilme fırsatı da doğurmuştur. Madde hazırlamada yukarıda kullanılan yollara ek olarak araştırmacı, güdülenme kuramlarından edindiği bilgileri maddeler haline getirme ve benzer ölçeklerdeki maddeleri inceleme yolunu da kullanmıştır. Deneme maddelerinin sayısının olabildiğince fazla olmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde 90 maddeye ulaşılmıştır.

*Maddeler üzerinde yapılan çalışmalar:* Hazırlanan bu 90 madde, araştırmacı dışında ikisi Rehberlik ve Psikolojik Danışma, ikisi de Ölçme Değerlendirme alanında çalışan 6 uzman tarafından biçim, ifade ve güdülenme göstergesi olup olmadığı bakımından incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmacının amacı önceden belirlenmiş bir yapıda ölçek geliştirmek olmadığından, herhangi bir şekilde akademik güdülenmeyi çağrıştıran olası bütün maddelerin alınması yoluna gidilmiş ve sonunda 80 madde üzerinde karar kılınmıştır.

#### Çalışma Grubu

Bu ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Ankara, Eskişehir ve Bursa ilinden tesadüfi seçilmiş toplam 8 lisenin 1. ve 2. sınıflarında okuyan 765 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin seçiminde, öncelikle

ulaşılabilirlik ve ekonomiklik dikkate alınmıştır. Çalışmaya katılan 765 ğrenci, çalışma grubu olarak adlandırılmış ve bu aşamadan itibaren çalışma grubu olarak anılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan sayının belirlenmesi konusunda, Tabachnick ve Fidell'in (1996) faktör analizi için verdiği kriterler dikkate alınmıştır. Yazarlara göre faktör analizi için 300 kişi "iyi", 500 kişi "ok iyi" ve 1000 kişi "mkemmek" olarak değerlendirilmektedir.

Çalışma grubunda yer alan liselerin hepsi genel akademik lisedir. Çalışma grubuna Meslek ya da Endüstri Meslek Liselerinden ğrenci alınmamış ve sınavla ğrenci kabul eden liseler de çalışma grubu dışında bırakılmıştır. Bu okulların gerek amaçlarının farklı olması, gerekse söz konusu olan değişken bakımından farklılıklar taşıyor olabileceği düşüncesiyle, sadece genel akademik program yürüten liselerde karar kılınmıştır.

Çalışma grubunun hem 1. sınıftan, hem de 2. sınıftan oluşması, araştırmaya en az iki açıdan katkı sağlamaktadır. Öncelikle alışma grubunun ve dolayısıyla ölçeğin benzer gruplar için temsil gücünün yaş bakımından varyansı geniş olacaktır. İkinci olarak, lise sınıf geçme yönetmeliğine göre birinci sınıfı başarıyla tamamlayamayan öğrencilerin sınıf tekrarı yapmasıdır. Birinci sınıfı yeniden okuyan öğrenciler hem 1. sınıf ğrencilerinin özelliklerini, hem de yaş itibarıyla ikinci sınıf öğrencilerin özelliklerini taşımasıdır.

Ölçek üzerinde cinsiyetini, sınıfını belirtmemiş ya da sistematik bir şekilde bir grup maddeyi işaretlemiş olan 8 öğrencinin verileri iptal edilmiştir. Böylece analizler 757 kişi üzerinde yapılmıştır. Çalışmaya Ankara'daki liselerden (Başkent Lisesi, Kurtuluş Lisesi, Mehmetçik Lisesi ve şehit Nuri Pamir Lisesi) 432 ğrenci, Bursa'daki liselerden (Cem Sultan Lisesi ve Emir Sultan Lisesi) 98 ğrenci ve Eskişehir'deki liselerden (Cumhuriyet Lisesi ve Mustafa Kemal Lisesi) 227 ğrenci katılmıştır. Grubun %57,06 sı Ankara, %12,94  Bursa ve %30 u Eskişehir'dendir. Çalışmada 388 erkek ğrenci (%51,30) 369 kız ğrenci (%48,70) bulunmaktadır. Öğrencilerin 488 i birinci sınıfta (%64,5) ve 269 u da ikinci sınıfta (%35,5) okumaktadır. Sınıf düzeylerinde her ne kadar oranların farklı olması söz konusu olsa da, bu durumun araştırma kapsamında kabul edilebilir olduğu ve hatta dağılımın birinci sınıflar lehine olmasının da istendik olduğu söylenebilir.

### **Verilerin Analizi**

Yukarıda zellikleri verilen veriler üzerinde yapılan analizler, asıl ölçek maddelerini ve bu maddelerin özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. nce bu 80 maddeden madde toplam korelasyonuna dayanarak madde seçilmiş, toplam puanla .30'un altında ilişki gösteren 27 madde faktör analizine alınmamıştır. Sonrasında kalan 53 madde arasındaki olası en uygun

yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla, faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizinin ortaya koyduğu yapı içinde yer alan maddelerin madde analizleri yapılmıştır

### **Faktör Analizi**

Bu çalışmada amaç, varolan ve başarı güdüsü ile ilgili olduğu düşünülen çok sayıda maddenin içinden, anlamlı bir bütün oluşturacak maddeleri seçebilmektir. Araştırmacının amacı, çok boyutlu bir ölçme aracı geliştirmek olmadığından, madde yazılımında belli bir yapıya uygun maddeler değil, olası bütün maddeler değerlendirilmiştir.

Ortaya çıkacak olan yapının farklı eksenlerde ölçüm yapması yerine, aynı yapıyı oluşturan temel bileşenler olması planlanmıştır. Diğer taraftan, burada maddelerin önceden belirlenmiş bir yapıya uygunluğunun sorgulanması değil, ampirik olarak varolanın ortaya çıkarılması gözetildiğinden, Temel Bileşenler Analizi daha uygun görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 1996). Gerek adı geçen kaynak, gerekse bu alandaki diğer kaynaklar (Tatlıdil, 1992) hem Temel Bileşenler Analizini hem Temel Eksenler Analizini faktör analizi adı altında incelemeyi yeğlemiş, sadece farklılaşma durumunda özgün adı ile atıfta bulunmuşlardır. Çünkü bu iki teknik arasında, matematiksel olarak hangi tür varyansın kullanılacağından başka bir fark bulunmamaktadır. Denek sayısının artması durumunda, bu farklılığın sonuçlara yansımaları minimal düzeye inmektedir (Hovardaoğlu, 2000)

53 madde faktör analizine sokulmuş ve hiçbir faktörde yer almayan ya da birden çok faktörde birbirinden ayırt edilemeyecek kadar yakın yükler alan maddeler analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Kalan 20 madde 3 faktör altında toplanmış ve herhangi bir madde dışarıda kalmamıştır. Faktörlere ilişkin bilgiler Tablo 1 de bildirilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, gerek madde sayısı bakımından gerekse faktör yükleri açısından birinci faktörün diğerlerine kıyasla daha güçlü olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, toplamda açıklanan % 42.2'lik varyansın %30.3'ü birinci faktör tarafından açıklanırken, geriye kalan % 11.9'u sırasıyla %6.9'la ikinci ve % 5.0 ile üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır.

**TABLO 1:** Akademik Güdülenme leği Faktör Analizi Bilgileri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
49	.70		
51	.70		
50	.60		
69	.59		
48	.56		
46	.52		
27	.44		
63		.68	
61		.63	
19		.59	
57		.56	
75		.51	
43		.48	
78			.62
60			.58
30			.58
29			.56
70			.47
56			.46
80			.41

Her bir faktör altında görülen maddeler içerik bakımından incelendiğinde birinci faktörün “Kendini Aşma”, ikinci faktörün “Bilgiyi Kullanma” ve üçüncü faktörün “Keşif” şeklinde adlandırılabilceği görülmektedir. rnek olarak “ğrendiğim her Őey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur” maddesi birinci faktör içinde yer alırken, “ğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider” maddesi ikinci faktörde ve “Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir Őeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur” maddesi üçüncü faktör içinde yer almaktadır. Böyle bir yapı Vallerand ve arkadaşları (1993) tarafından geliştiren Akademik Güdülenme leğinde (Academic Motivation Scale) de görülmektedir.

Faktörlerin açıkladığı varyanslar ve faktörler altında yer alan maddelerin içerikleri incelendiğinde ölçeğin hem faktörlü hem de tek

boyutlu olarak kullanılabilceğini görülmektedir. Bu açıdan madde analizleri hem faktör hem de toplam üzerinden yapılmıştır.

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) 20 maddeden oluşup, her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından beşli dereceleme şansı sunmaktadır. Ölçekte bir madde dışında 19 madde olumlu puanlanırken, bir maddenin puanlamasında tersine çevirme gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 20 ve maksimum puan 100'dür. Puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret eder.

### Madde Analizleri

Geliştirilen ölçeğin gerek faktör düzeyindeki yapısını, gerekse toplamdaki durumunu görmek amacıyla katılımcıların her bir maddeden aldıkları puanlarla faktör toplam puanları ve ölçek toplam puanları arasındaki düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bunun yanısıra, yine her faktör içerisinde ve toplam puanlar üzerinden güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır (Cronbach Alfa), Sonuçlar Tablo 2 da görülmektedir.

**TABLO 2:** Faktörler ve Toplamda Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ve Güvenirlik (Cronbach Alfa) Değerleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Toplam
49	.58			.55
51	.54			.50
50	.45			.42
69	.54			.60
48	.45			.48
46	.39			.40
27	.42			.48
63		.41		.36
61		.54		.56
19		.42		.41
57		.50		.54
75		.44		.48
43		.40		.41
78			.44	.45
60			.51	.54
30			.38	.40
29			.45	.47
70			.53	.60
56			.42	.46
80			.39	.43
Cronbach Alfa	.76	.72	.73	.88



Tablo 2 de görülebileceği üzere, her bir madde içinde bulunduğu faktör toplamıyla anlamlı korelasyonlar gösterirken, aynı zamanda toplam puanla da anlamlı ve çoğu madde de daha yüksek korelasyon göstermektedir. Beraberinde toplam için hesaplanan alfa değeri, her faktör için hesaplanan alfa değerinden de büyük bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin hem tek faktörlü, hem de çok faktörlü olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

leği oluşturan 20 maddenin her birinin madde ayırt edicilik özelliklerini ortaya koyabilmek amacıyla, çalışma grubunu oluşturan 757 kişi ölçekten aldıkları toplam puan bakımından büyükten kge doğru sıralanmış, çalışma grubundaki alt ve üst %27 içinde bulunan katılımcıların toplam puan ortalamaları t testi ile her bir madde için karşılaştırılmıştır. t testi sonuçları Tablo 3 de verilmiştir. Tablodan bütün maddelerin  $p < .001$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

**TABLO 3:** Her Bir Madde için Alt ve st Grupların Karşılaştırılması

Madde No	N	st Grup		Alt Grup		t
		X	S	X	S	
49	198	4,39	0,80	2,66	1,14	12,61*
51	198	4,30	0,87	2,59	1,08	15,56*
50	198	4,37	0,82	3,05	1,24	16,09*
69	198	4,46	0,75	2,62	1,03	12,15*
48	198	3,92	1,06	2,32	1,12	12,14*
46	198	3,93	0,98	2,69	1,06	14,63*
27	198	4,59	0,65	3,22	1,06	17,47*
63	198	4,75	0,64	3,69	1,20	12,52*
61	198	4,70	0,48	3,22	1,14	17,40*
19	198	4,45	0,76	3,21	1,23	13,37*
57	198	4,62	0,56	3,22	1,13	15,69*
75	198	4,69	0,64	3,35	1,13	17,44*
43	198	4,73	0,63	3,69	1,02	16,96*
78	198	4,53	0,80	3,11	1,15	10,87*
60	198	4,20	0,82	2,51	1,09	20,40*
30	198	4,48	0,83	3,00	1,14	20,29*
29	198	4,39	0,65	3,11	0,92	14,54*
70	198	4,49	0,64	2,62	1,13	14,20*
56	198	4,69	0,67	3,29	1,31	14,27*
80	198	4,32	0,92	2,72	1,29	14,74*

\*  $p < .001$

### Akademik Güdülenme leği Güvenirlik alışması

Ölçeğin güvenirliği test-tekrar test korelasyonu ve iç tutarlılık katsayısının hesaplanmasıyla belirlenmiştir.

#### Test-Tekrar Test Tutarlılığı

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla, öncelikle kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. Bu alışma grubu, Ankara şehit Nuri Pamir ve Ankara Başkent Liselerinden tesadüfi olarak seçilmiş 101 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki okulda da iki uygulama arasındaki süre 4 hafta olarak belirlenmiştir. Tablo 4 te bu çalışmaya katılan öğrencilerin, her iki ölçek uygulamasından aldıkları puanlara ilişkin sayısal değerler verilmiştir. Tabloda ilk ve son ölçümlere ilişkin toplam düzeyinde ortalama, standart sapma ve iki ölçüm arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir.

**TABLO 4:** Akademik Güdülenme leği Güvenirlik alışması Test Tekrar Test Uygulama Sonuçları

Uygulama	N	X	S	R
İlk Uygulama	101	75.36	8.60	0.87*
Son Uygulama	101	74.83	9.87	

$p < .001$

Tablo 4 incelendiğinde, 4 haftalık zaman farkına rağmen, iki uygulamada elde edilen gerek ortalamalar, gerekse standart sapmalar birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Ölçeğin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon .87 olup, böyle bir ölçek için oldukça yüksek görünmektedir.

#### İç Tutarlılık

Yine aynı grupta, ilk ve ikinci uygulama için ayrı ayrı hesaplanan Cronbah Alfa değerleri sırasıyla .77 ve .85 olarak bulunmuştur.

Aşağıda verilen geçerlik çalışmasına katılan süper grup ve yıl tekrarı yapan grup için hesaplanan Cronbah Alfa değerleri de yukarıdaki değerlere oldukça benzerdir. Adı geçen grupta yapılan uygulamada, güvenirlik için hesaplanan Cronbah Alfa iç tutarlılık katsayısı süper Lise grubu için .77, tekrar yapan grup için .83 iken, grubun tamamı dikkate alındığında bu değer .86 olmuştur.

Ölçeğin güvenilirliğinin yüksekliliği ve her bir maddenin temelde akademik güdülenmeyi ölçmek amacıyla geliştirilmiş oluşu nedeniyle, ölçekten elde edilen puanlar her bir faktör için ayrı ayrı hesaplanmayıp, ileride yapılacak analizler için ölçekten elde edilen toplam puan dikkate alınacaktır. Gerektiğinde, ileride bu ölçekle yapılabilecek olası çalışmalarda, ölçek  faktörlü olarak da kullanılabilir.

### Akademik Güdülenme leği Geçerlik alışması

Ölçeğin kapsam geçerliliğine kanıt olarak, başlangıçta ölçülen özellik bakımından birbirinden farklı olduğu bilinen iki grubun ölçek puanları açısından aynı farklılığı gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla, gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplardan birini, geçmiş başarıları oldukça yükse olup, Süper Lise olarak adlandırılan programa kabul edilmiş öğrenciler oluştururken, diğerini bir önceki yıl gerekli asgari başarıyı da sağlayamayarak yıl tekrarı yapan öğrenciler oluşturmuştur. Kapsam geçerliliği incelenmesinde daha önce güvenirlik çalışmasına katılmamış öğrencilerden bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu gruba Kurtuluş Lisesi'nden süper programa kayıtlı 77 ğrenci ve yine aynı lisede yıl tekrarı yapan 80 ğrenci olmak üzere, toplam 157 ğrenci katılmıştır. Grupların ölçekten aldığı en düşük ve en yükse puanlar ile ortalama ve standart sapma puanları Tablo 5 de görülmektedir.

**TABLO 5:** Süper Lisede Okuyanlar İle Normal Lisede Yıl Tekrarı Yapan ğrencilerin Akademik Güdülenme leği Puanları Ortalamalarının Karşılaştırılması İçin T Testi

Grup	NN	X	S	sd	t
Süper Lise	77	80.03	7.68	155	7.52*
Yıl Tekrarı	80	70.54	11.12		

\*p<.001

Tablo 5 de görüldüğü gibi, yıl tekrarı yapan grubun standart sapması daha yüksektir. Süper Lise programına kayıtlı öğrencilerin çok dar bir başarı aralığında alındığı düşünüldüğünde, standart sapmanın daha düşük olması beklendik bir bulgudur. İki grup ortalaması süper lise grubu lehine p<.001 düzeyinde anlamlıdır. Dolayısıyla lek, akademik güdülenme düzeyi bakımından birbirinden farklı olan iki grubu birbirinden ayırt edebilmektedir. Bu bulgu ölçeğin geçerliliğine dair güçlü bir kanıt olarak gösterilebilir.

Özetle, hazırlanan ölçeğin başlangıçta birbirinden farklı olduğu bilinen iki grubu kolayca ayırabildiği, dolayısıyla geçerliliğe sahip olduğu, güvenilirlik için hesaplanan gerek iç tutarlılık katsayılarının, gerekse test-tekrar-test korelasyonunun da yeteri kadar yüksek olduğu görülmektedir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Geliştirilen ölçek gerek katılımcı sayısının çokluğu gerekse çeşitliliği bakımından istatistiksel analizlerin gerektirdiği yeterliliktedir. Ölçeğin nihai maddelerinin belirlenmesinde üç ayrı ilden 757 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçek hem adlandırılabilir hem de toplanabilir, aynı doğrultuda üç faktörden oluşmakta, toplanabilirlik ve doğrultu dikkate alındığında tek boyutlu olarak kullanılabilir durumdadır. Ölçeğin ölçülen güvenilirlik ve geçerlikleri onun kullanıma hazır olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede 101 öğrencinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış, iki uygulama arasındaki korelasyonun .87 olduğu görülmüştür. Bunun yanında güvenilirlik kanıtı olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayıları (Cronbah alfa) aynı grupta farklı zamanlarda .77 den .85 e ve farklı gruplarda .77 den .86 ya değişmektedir.

AGÖ'nün geliştirilmesinde geçerlik özellikleri kapsam geçerliği ile sınırlandırılmış ve bunu belirlerken sadece uzman görüşü değil, ölçeğin ölçülen özellik bakımından birbirinden farklı olduğu önceden bilinen iki grup arasındaki farka duyarlı olup olmadığı da incelenmiştir. Ölçek yıl tekrarı yapan öğrenciler ile süper lisede okuyan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri bakımından birbirinden farklı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geliştirilmesinde önceden belirlenen her hangi bir yapı dikkate alınmamış olmasına rağmen faktör analizi sonuçları literatürde sıklıkla anılan Akademik Güdülenme Ölçeğinin (Academic Motivation Scale) yapısına benzer bir yapıyı ortaya çıkarmıştır. Söz konusu ölçek Bilişsel Değerlendirme kuramı temelinde geliştirilmiş ve uygulamalarda kullanılmaktadır. Bilişsel Değerlendirme kuramı güdülenmeyi içsel güdülenme ve dışsal güdülenme olarak iki kategoride ele alıp, her bir kategorinin kendi içerisinde düzeyleri olduğunu kabul etmektedir. Vallerand ve arkadaşları (1993) tarafında geliştirilen bu ölçekte de dışsal güdülenme üç farklı düzeyde ölçülürken, içsel güdülenme için "Bilmeye" (Intrinsic motivation to know) içsel güdülenme", "Başarmaya (Intrinsic motivation to accomplish) içsel güdülenme" ve "Uyarılmaya (Intrinsic motivation to experience stimulation) içsel güdülenme" olarak üç farklı düzeyde ölçülmektedir.

Psikolojik özelliklerin ölçülmesinde kullanılan bütün araçlar dinamik bir yapı gösterirler ve bu araçları kullanarak yapılan her bir araştırma onun psikometrik özelliklerinin daha belirginleşmesine katkı sağlayacaktır. Bu

açıdan Akademik Güdülenme leği ile yapılacak olası her bir araştırma ölçeğin daha da güçlü lme yapabilmeye için katkı sağlayacaktır.

Ölçek bu haliyle araştırmalarda kullanılmaya hazırdır. Ancak, ölçeğin özellikle yakın ve uzak erimli yordama geçerliği en kısa zamanda araştırılmalıdır. Aynı Şekilde, güdülenme ile iliŐki düzeyi önceden bilinen psikolojik zelliklerin (Benlik saygısı, denetim odağı, yetkinlik algısı, vb) llmesinde kullanılan psikometrik bakımdan yeterli görülmü ölçeklerle AG arasındaki iliŐkiler de incelenmeye değerdir. Elde edilen bilgiler bir taraftan rehberlik servislerinin olası güdülenme sorunlarına yaklaŐımlarını Őekillendirecek, diğer taraftan da ölçeğin psikometrik özelliklerinin belirginleşmesine katkı sağlayacaktır.

#### KAYNAKLAR

- Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20(1), 19-27.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., ve Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality And Social Psychology*, 66(5), 950-967.
- Baumeister, R. F. & Tice, D. M. (1985). Self-esteem and responses to success and failure: subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality*, 53, 450-467.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. & Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality And Social Psychology*, 64(1), 141-156.
- Berliner, C. D. & Gage, N. L. (1992). *Educational psychology*. Boston: International Student Edition.
- 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, 1057-1068.
- Carr, M., Borkowski, J. G. & Maxwell, S. E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 21(1), 108-118.
- Dicintio, M. J. & Gee, S. (1999). Control is the key:unlocking the motivation of at-risk Student. *Psychology in The Schools*, 36(3), 231-237.

- Dickerson, E. A. & Creedon, C. F. (1981). Self-selection of standards by children: the relative effectiveness of pupil-selected and teacher-selected standards of performance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*, 425-433.
- Donohue, T. L. & Wong, E. H. (1997). Achievement motivation and college satisfaction in traditional and nontraditional students. *Education, 118*(2), 237-244.
- Eccles, J. S. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Erkan, S. (1991). *Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review, 3*, 5-39.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Research, 94*(5), 287-291.
- Hayes, J. R., Rosenfarb, I., Wulfert, E., Munt, E. D., Korn, Z. & Zettle, R. D. (1985). Self-reinforcement effects: an artifact of social standart setting? *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 201-204.
- Hembree, R. (1988). Correlates, cause, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*, 47-77.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri İçin İstatistik*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Hudley, C. (1997). Teacher practices and student motivation in a middle school program for african american males. *Urban Education, 32*(2),304-319.
- Iyengard, S. & Lepper, S. (1999). Rethinking the value of choice: a cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 349-366.
- Jegede, O., Jegede, R. & Ugodulunwa, C. (1997). Effects of achievement motivation and study habits on nigerian secondary school students' academic performance. *The Journal of Psychology, 5*, 523-529.
- Kuzgun, Y. (1988). Kendini Değerlendirme Envanteri, *Ösym Yayınları*. Ankara.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 356-362.

- Mc Clelland, D. C. & Steele, R. S. (1972). *Motivation workshops*: General Learning Press.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Orpen, C. (1996). The interactive effects of social support and test anxiety on student academic performance. *Education*, 116(3), 464-466.
- Owens, I. (1996). Self- esteem and anxiety in secondary school achievement. *Journal of Social Behavior & Personality*, 11(3), 521-521.
- glmş, S. (2002). *Güdülenme Kuramları. Yüksek Lisans Ders Notları*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics outcomes: the need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 190-198.
- Pelletier, L. G., Tusan, K. M. & Haddad, N. K. (1997). Client motivation for therapy: a measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy. *Journal of Personality Assessment*, 68(2), 414-435.
- Philips, J. M. & Gully, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. *Journal of Applied Psychology*. 82(5), 792-802.
- Pintrich, P. R. & Roeser, R. W. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-162.
- Reeve, J. & Sickenius, B. (1994). Development and validation of a brief measure of the three psychological needs underlying intrinsic motivation: the afs scales. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 506-515.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.

- Schunk, D. H. (1999). Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist, 34*(4), 219-228.
- Sendur, E. P. (1999). *Sınıf Atmorferi ve Öğrenci Güdüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doku Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Stipeck, D. & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology, 88*, 397-407.
- Struthers, C., Perry, R. & Menec, V. (2000). An examination of the relationship among academic stres, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education, 41*( 5),581-592
- Tatlıdil, H. (1992). *Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3 Ed.). New York: Harpercollins College Publishers.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1993). On the assesment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Pschological Measurement, 53*, 159-172.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*(1), 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review, 12*(1), 1-14.
- Wolf, L. F. & Smith, J. K. (1995). The consequence of consequence: motivation, anxiety, and test performance. *Appied Measurement in Education, 8*(3), 227-242.
- Yağcı, F. (1999). *Genel Liselerde Okuyan Öğrencilerin Denetim Odağı ve Güdülenme Düzeyleri ile Öğrenci Seçme Sınavı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yajima, H., Sato, J. & Arai, K. (1996). The relationship between motives for science, perceived control, achievement anxiety, and self-regulation in junior school students. *Psychologia, 39*, 248-254.
- Yun Dai, D. (2001). A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between high-ability. *Journal of Secondary Gifted Education, 13*(1), 22-33.