

Okula Yönelik GÜdü Envanterinin Türkçeye Uyarlanması*

The Turkish Adaptation of Inventory of School Motivation

Öner USLU**, Tuncay ÖĞRETMEN***

Öz: Bu çalışmanın amacı Okula Yönelik GÜdü Envanterinin (OYGE) Türkçeye uyarlanmasıdır. Uluslararası alanda birçok kültüre uyarlanmış olan OYGÖ 43 madde, dört boyut her boyutun altında iki alt faktör olmak üzere toplam sekiz faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler görev yönelimi, çaba, yarışma, sosyal güç, işbirliği, sosyal alaka, övgü ve ödüdür. Orijinal ölçek üç ayrı dil uzmanı tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş, başka üç uzman tarafından ise Türkçe çeviriler tekrar İngilizceye çevrilmiş, sonrasında araştırmacı ve başka bir dil uzmanı tarafından maddeler seçilmiştir. Daha sonra altı akademisyen, iki Türkçe öğretmeni ve altı lisans öğrencisinden uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe form için de geçerli olup olmadığının test edilmesi amacıyla 554 lisans öğrencisinden veri toplanmış, doğrulayıcı faktör analizi sonucu sekiz faktörlü yapının Türkçe form için de doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin faktörlerine ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları da yeterli bulunmuştur. Daha sonra ölçüt geçerliğinin incelenmesi amacıyla Okula Yönelik Tutum, Genel Özyeterlik ve OYGÖ 784 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Bulgulara göre, okula yönelik güdü, okula yönelik tutum ve genel öz yeterlik arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Sonuç olarak OYGÖ'nün Türkçe formunun lisans öğrencileri için geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okula yönelik güdü, okula yönelik tutum, genel öz yeterlik, ölçek uyarlama

Abstract: The aim of this study is adapting The Inventory of School Motivation (ISM) to the Turkish culture. The ISM which is adapted to many cultures consists of 43 items, four dimensions, and eight sub-dimensions. This sub-dimensions are named as task involvement, effort, competition, social power, affiliation, social concern, praise and token. Firstly translation and re-translation were done by six experts. Then researcher and an expert selected the most eligible items and the selected items were sent to the expert review so the final form of Turkish version was prepared. The Turkish version of ISM was administered to 554 university students, and confirmatory factorial analysis (CFA) was conducted to test if the original factorial structure is also valid for Turkish version. The results show that the eight factored structure of ISM is also valid for Turkish version. The reliability coefficients were also found to be sufficient for all the sub dimensions. Then the criterion validity of ISM's Turkish version was tested by examining the correlation between ISM, Attitudes Towards School Scale (ATSS) and General Self-Efficacy Scale (GSES). The data were collected from 784 university students, who had not attended the first implementation of ISM, to test the correlations. The ISM has meaningful correlations with similar structured scales and it means that criterion-related validity of ISM was also confirmed. Consequently, the ISM was adapted to Turkish Culture by this study. The eight factored structure of the scale is also valid and reliable for Turkish Culture.

Keywords: School motivation, attitudes towards school, general self-efficacy, scale adaptation

Giriş

Eğitim sisteminin başarısının değerlendirilmesi için öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra duyuşsal özelliklerinin gelişiminin de incelenmesi gerekmektedir. Okula yönelik güdü okulla ilgili incelenmesi gereken önemli duyuşsal özelliklerden birisidir (Ganotice, Bernardo ve King, 2012; McInerney ve Sinclair, 1991; Nasser ve McInerney, 2016). Güdü bir göreve başlama, bu çalışmayı sürdürme ve sonlandırmak için sebat gösterme gibi birçok duyguyu

*Bu araştırma Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projelerince (Proje no:16-EĞF-007) desteklenmiş ve 26-28 Ekim 2017 Tarihleri Arasında Marmariste yapılan 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde Sözlü Bildiri Olarak Sunulmuştur.

**Dr. Öğretim Üyesi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir – Türkiye e-posta: oner.uslu@ege.edu.tr

***Doç. Dr. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir – Türkiye e-posta: tuncay.ogretmen@ege.edu.tr

harekete geçiren içsel bir güç olarak tanımlanabilir (Açıkgöz, 2003; Schunk, Pintrich ve Meece, 2008). GÜdünün çoğunlukla ihtiyaçlar, yönelimler, beklentiler ve amaçlarla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Maehr, 1984). GÜdüsü yüksek bireylerin tereddüt etmeden, yoğun ve kararlı bir şekilde göreve odaklandıkları görülmektedir (Açıkgöz, 2003). Maher'in (1984) kişisel yatırım kuramı insan güdülenmesini açıklamak için insanların zamanlarını ve enerjilerini neden belirli aktivite yada konulara yönlendirdiklerini açıklamaya çalışır. Sosyal bilişsel bir yapı içinde ele alındığında kişisel yatırım kuramı bireylerin durumları nasıl değerlendirdiği, kişisel yatırım için neyi değerli buldukları ve kendilerine nasıl yatırım yaptıklarını belirlemede sosyo-kültürel ve durumsal faktörlerin önemli olduğunu belirtmektedir (Maehr, 1984; Xu ve Barnes, 2011). Davranışa yönelik kişisel yatırım için teşvik ediciler görev, ego, sosyal ve dışsal olarak sıralanabilir. Görev teşvikleri göreve ve çaba amaçlarına odaklanır; ego teşvikleri yarışma ve sosyal güç amaçlıdır, sosyal teşvikler aidiyet ve sosyal ilgi odaklıdır, dışsal teşvikler ise övgü ve ödüle odaklanır (Maehr, 1984). Bu nedenle öğrencilerin okula yönelik güdülerinin anlaşılması önemlidir. Geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla öğrencilerin okula yönelik güdülerini ölçtüğümüzde, hem öğrencilerin güdülerinin düzeyini belirleyebilir, hem de okula yönelik güdüünün hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koyabiliriz. Ancak Türkçe alanyazın incelendiğinde ortaokul ve lise düzeyinde öğrencilerin okula yönelik güdülerini inceleyen bazı araştırmalar rastlanmakla birlikte (Aktaş, 2009; Altun, 2010; Yavuz, 2006), lisans düzeyinde öğrencilerin okula yönelik güdülerini inceleyeme dönük ölçme araçlarına rastlanmamıştır. Bu nedenle lisans öğrencilerin okula yönelik güdülerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı bulunmadığı görülmektedir.

Alanyazında öğrencilerin akademik başarıları ve okula ilişkin duyuşsal özelliklerini kültürler arası kıyaslamaya çalışan birçok araştırma bulunmaktadır (King, Ganotice ve Watkins, 2012; McInerney ve Sinclair, 1991; Suliman ve McInerney, 2006; Xu ve Barnes, 2011). Bu çalışmaların yürütülebilmesi için ise kültürler arası geçerliliğe sahip güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Uluslararası alanda geçerliliği kabul görmüş ölme araçlarının farklı kültürlerle uyarlanması, bu karşılaştırmalı çalışmalara olanak sağlayacaktır (King ve diğerleri, 2012). Dolayısıyla bu araştırmada McInerney ve Sinclair (1991) tarafından geliştirilmiş ve Avustralya, Avrupa, Amerika ve Uzakdoğu'da birçok kültüre uyarlanarak kültürler arası karşılaştırmalı çalışmalarda kullanılmış olan (Ganotice ve diğerleri, 2012; King ve diğerleri, 2012; McInerney ve Sinclair, 1991; Suliman ve McInerney, 2006) "Okula Yönelik GÜdü Envanteri"nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır.

Türkiye'deki alanyazına bakıldığında, okul güdüsünü ölçmeye yönelik bazı çalışmaların olduğu görülmektedir (Aktaş, 2009; Altun, 2010; Yavuz, 2006). Yavuz (2006) yüksek lisans tezinde okul güdüsü ölçeği geliştirmiş, hem Aktaş (2009), hem de Altun (2010) bu ölçme aracını kullanmışlardır. İlkokul yedinci sınıf öğrencileri üzerinde geliştirilmiş olan ölçek tek boyutlu bir yapı sunmaktadır. Öte yandan uluslararası alanyazında sıklıkla kullanılan (Ganotice ve diğerleri, 2012; King ve diğerleri, 2012; Lee, Ning ve Goh, 2014; McInerney, Roche, McInerney ve Marsh, 1997; Nasser ve McInerney, 2016; Watkins, McInerney ve Lee, 2002). Okula Yönelik GÜdü Envanteri ise sekiz faktörlü bir yapıdadır. Ayrıca Yavuz'un (2006) ilköğretim öğrencileri için geliştirmiş olduğu okul güdüsünü ölçmeyi amaçlayan ölçeğin lisans öğrencileri için kullanılabilir olduğuna dair bir kanıt sunulmamıştır. Dolayısıyla ulusal alanyazınında lisans öğrencilerinin okula yönelik güdülerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

İlgili Alanyazın

İnsanların ya da diğer canlıların neden belli durumlarda belli hareketleri başlattığı ve sürdürdüğü, neden o davranışı değil de diğerini gösterdiği yüzyıllardır araştırmacıların ilgisini çekmiş, bu konuda farklı açıklamalar yapılmıştır (Açıkgöz, 2003; Maehr, 1984; Wong, 2000). Davranışın birçok nedeni olmakla birlikte güdüyle ilgili nedenler oldukça önemli bir yere sahiptir (Açıkgöz, 2003; Wong, 2000). Latince hareket kelimesinden türemiş olan güdü terimi bizi harekete geçiren, çalışmaya devam etmemizi sağlayan ve bir görevi tamamlamamıza yardım eden güç olarak tanımlanabilir (Schunk ve diğerleri, 2008). Günümüzde güdü, onu

harekete geçiren içsel güçler, uyarana verilen tepkiler, kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma gibi pek çok duyguyu da içeren karmaşık yapılı bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2003; Schunk ve diğerleri, 2008). Güdünün başlıca göstergeleri seçme, beklememe, yoğunluk, kararlılık ve duygudur. Birey güdülü olduğu konuyla ilgili eylemleri beklemeden, tereddüt etmeksizin seçer, o konu üzerinde kararlı ve yoğun bir şekilde çalışabilir. O etkinlikten önce ve sonra hissedilenler de güdünün önemli bir göstergesidir (Açıkgöz, 2003).

Güdünün göstergelerinden birisi de, herhangi bir seçenek olduğunda hangisinin tercih edildiğidir. Bireyler güdülendikleri eylemi daha çok tercih etmektedir. Tercihin yanı sıra çaba da güdü için önemli göstergelerden birisidir. Güdülenmiş öğrenciler konuları öğrenmek için daha çok bilişsel çaba harcarlar; bilginin organize edilmesi, öğrenme düzeyinin sorgulanması ve yeni öğrenilenler ile önceki bilgilerin ilişkilendirilmesi gibi daha üst düzey bilişsel stratejileri işe koşarlar (Pintrich, 2003; Schunk ve diğerleri, 2008). Güdünün bir diğer göstergesi etkinlik için harcanan zamandır (Açıkgöz, 2003; Schunk ve diğerleri, 2008). Güdülünen öğrenciler zorluklarla karşılaştıklarında da öğrenmek için çaba harcamaya devam ederler. Son olarak öğrencilerin başarısı da güdünün dolaylı göstergelerinden birisi olarak kabul edilir. Birçok araştırmacı başarı ile güdünün göstergelerinden olan seçme, çaba ve zaman ayırma arasında olumlu bir ilişki bulmuştur (Pintrich, 2003; Schunk ve diğerleri, 2008).

Okula yönelik güdü öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılma konusundaki istekliliklerini incelemek açısından oldukça önemlidir. Güdü öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmelerini ve daha önce öğrendikleri becerileri uygulamalarını etkilemektedir. Öğrenmeyle ilgili etkinliklerde güdü neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğimizi belirleyebilir (Schunk ve diğerleri, 2008). Öğrenciler okula farklı amaçlarla gelmektedir. Bu amaçlardan bazıları beceri ve yeteneklerini geliştirmek, daha başarılı olmak ve zeki olduklarını kanıtlamak, arkadaşlarıyla birlikte olmak, son olarak da çabaları karşılığında ödül ve pekiştireç almak olarak sıralanabilir (King ve diğerleri, 2012; Suliman ve McInerney, 2006). Öğrencilerin okula geliş amaçları okul ortamındaki akademik başarılarını, akademik çalışmalara katılım durumlarını, öğrenme stratejilerini, öz-yönelimli öğrenme etkinliklerini, genel iyi oluş hallerini ve eğitimle ilgili diğer birçok çıktıyı yakından etkilemektedir (King ve diğerleri, 2012; Maehr, 1984; Pintrich, 2000). Bu nedenle öğrencilerin okula yönelik güdülerinin belirlenmesi, okula geliş amaçları ve öğrenmeyle ilgili etkinliklere yönelik bakış açılarını anlamak açısından önemlidir.

Uluslararası alanyazında okula yönelik güdünün boyutları ve bunların başarı, bir üst kurumda eğitime devam etme planı gibi değişkenleri nasıl etkilediğini inceleyen birçok araştırmada Okula Yönelik Güdü Envanterinin (OYGE) işe koşulduğu görülmektedir (Ganotice ve diğerleri, 2012; Ho ve Hau, 2008; King ve diğerleri, 2012; Lee ve diğerleri, 2014; McInerney, 2008; Nasser ve McInerney, 2016; Suliman ve McInerney, 2006; Xu ve Barnes, 2011). Bu çalışmaların birçoğu ortaokul ve liseye devam etmekte olan öğrenciler üzerinde yürütülmüş olup bazıları da doğu ve batı kültürlerinde lisans öğrencilerinin okula yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. King ve diğerleri (2012) bir görevi yerine getirmek için güdülenen öğrencilerin derinlemesine öğrenme stratejilerini daha çok işe koştukları, yüzeysel öğrenme stratejilerini daha az işe koştuklarını belirlemiştir. Ancak ödül gibi dışsal amaçlar için güdülenen öğrencilerin yüzeysel öğrenme stratejilerini işe koşma eğiliminde olduğu görülmektedir.

McInerney (2008) okula yönelik güdüsü görev yönelimli olan öğrencilerin hem okula devam oranlarının hem de okul başarılarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu öğrenciler bir üst öğrenime devam etmeye daha isteklidir ve okula daha çok değer vermektedirler. Görev yönelimli öğrencilerin akranlarını daha çok desteklediklerini de belirtmektedir. Dışsal güdülenmiş olan öğrencilerin başarıları ise oldukça düşüktür. Okul başarısı benlik algısıyla da doğrudan ilişkilidir. İşbirliği ve sosyal alaka azaldıkça hem okula yönelik güdü olumsuz etkilenmekte, hem de akademik başarı düşmektedir. Benlik algısı, başarı amaçları ve kişisel koşullar okula yönelik güdü üzerinde önemli etkiye sahip olan değişkenlerdir. Ayrıca okula yönelik görevleri kendi başlarına yerine getiren yani ebeveynlerinden yardım almayan öğrencilerin okulu daha çok sevdiği görülmektedir.

Lee ve diğerleri (2014) öğrencilerin okula yönelik güduları ile hafızaları ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Hem uzmanlık, hem de performansa (ego) yönelik güdüler öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlamaktadır. Ancak uzmanlığa yönelik güdünün katkısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Performansa yönelik güdüsü yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları daha düşüktür. Her iki güdü türü de çalışan hafıza kapasitesine katkı sağlamaktadır. Ancak uzmanlığa yönelik güdüsü daha yüksek olan öğrencilerin çalışan hafıza kapasiteleri de daha fazladır. Çalışan hafıza kapasitesi de matematik başarısı ile yüksek düzeyde ilişkilidir.

McInerney (2008) okula yönelik güdü ile okuldaki iyi oluş hali arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Performans, sosyal ve dışsal güdünün okuldaki iyi oluş hali üzerinde etkisi anlamlı değilken, görev amaçlı güdünün okuldaki iyi oluş halini olumlu etkilediği görülmektedir. Görev amaçlı güdünün aynı zamanda notlar, sonraki eğitim hayatına devam etme ve okulu değerli bulma üzerinde güçlü etkileri bulunmaktayken; performans, sosyal ve dışsal güdüler bu değişkenler için oldukça zayıf bir etkiye sahiptir (McInerney, 2008). McInerney ve Sinclair (1991) Avustralya'daki öğrencilerin liseyi bitirme eğilimleri üzerinde en güçlü etkiye sahip değişkenin görev eğilimi olduğunu belirtmektedir. Performans, sosyal ve dışsal güdü de liseyi bitirme eğilimini olumlu etkilese de bunların etkisi görev eğilimine göre epey düşüktür (King ve diğerleri, 2012; McInerney ve Sinclair, 1991). Suliman ve McInerney (2006) Avustralya'da öğrenim gören Lübnan kökenli öğrencilerinin okul başarıları ile temel güdü kaynaklarını incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin başarılarını okul güdüsünün sosyal kaygı, fark edilme isteği ve ödül beklentisi faktörlerini daha çok etkilediği görülmektedir.

Batı toplumlarında yapılan araştırmalarda OYGÖ'nin faktörlerinin birbiriyle düşük düzeyde ilişkili olduğu, okula yönelik güdünün bağımlı değişkenleri farklı oranlarda etkilediği görülmekte iken, doğu toplumlarında yapılan çalışmalarda ise OYGÖ'nin faktörlerinin birbiri ile yüksek derecede ilişkili olduğu bulunmuştur (Elliot ve Murayama, 2008; King ve diğerleri, 2012). Başka bir deyişle doğu toplumlarında görev, performans, sosyal dayanışma ve dışsal pekiştirici faktörleri birbiriyle yüksek derecede ilişkili iken, bu ilişki batı toplumlarında yapılan çalışmalarda ya çok düşük düzeydedir ya da anlamsızdır (Elliot ve Murayama, 2008; King ve diğerleri, 2012; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran ve Nichols, 1996). Batı ve doğu toplumları arasında başarı, güdü ve öğrenme arasındaki ilişkinin doğu toplumlarında aynı şekilde ortaya çıkmaması kültürel farklarla açıklanmaktadır (Ho ve Hau, 2008).

Bireylerin davranışlarını belirlemede etkili olan birçok psikolojik özellik bulunmaktadır. Güdünün yanı sıra tutumlar da davranışın belirleyicisi olan önemli psikolojik özelliklerdendir. Tutumlar herhangi bir psikolojik objeye yönelik olumlu olumsuz yönelimler olarak ele alınabilir ve bilişsel, duyuşsal ve psikomor olmak üzere üç faktörlü olduğu belirtilmektedir (Eagly ve Chaiken, 2007; Gürün, 1991). Alanyazında ki birçok araştırmada tutumlar ile güdü arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Ayna, 2009; Jain ve Sidhu, 2013; Türel, 2008). Türel (2008) öğrenme nesnelere ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamının hem tutumları hem de güdüye etkisini incelemiş, tutum ve güdünün birlikte değiştiğini belirtmiştir. Jain ve Sidhu (2013) ikinci dil olarak İngilizce öğrenmekte olan öğrencilerin güduları ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Erten (2015) ise güdü ve tutumu birlikte ele almış ancak birlikte değişmediklerini dile getirmiştir.

Davranışın belirleyicisi olan başka bir psikolojik özellik algılanan öz yeterlidir. Bireylerin öz yeterlik algıları yükseldikçe ilgili alanda eyleme geçme ihtimalleri artmaktadır (Bandura, 1977). Benzer bir şekilde Salomon (1984) da öz yeterlik arttıkça çabanın arttığını belirtmiştir. Güdü ile öz yeterlik arasında ilişki olduğunu belirten birçok araştırma bulunmaktadır (Greene, Miller, Crowson, Duke ve Akey, 2004; McInerney, 2008; Miller ve diğerleri, 1996; Raposo, Rico ve Castro, 2017; Wang, Li ve Hsieh, 2013). Kendilerine güvenen ve kendilerini yeterli gören öğrencilerin güduları de daha yüksek olmaktadır (Schunk ve diğerleri, 2008). Greene, Miller, Crowson, Duke ve Akey'e (2004) göre hem güdü hem de öz yeterlik algıları öğrencilerin başarısı üzerinde dolaylı ve doğrudan etkiye sahiptir.

McInerney (2008) benlik algısı ile okula yönelik güdü ve okul başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte Miller ve diğerleri (1996) algılanan yeterlik ile okula yönelik güdü arasında pozitif bir ilişki olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca Fan, Wang ve Wang (2011) algılanan öz yeterlik ve içsel güdünün üretkenlik ve başarı üzerinde birlikte anlamlı bir ilişkiye sahip olduklarını belirtmektedir. Raposo, Rico ve Castro (2017) ise matematik öğrenen bireyler üzerinde yaptıkları incelemelerde öğrencilerin güdülerinin arttıkça öz yeterliklerinin bundan olumlu olarak etkilendiğini bulmuştur. Ayrıca Akyol (2016) öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik güdülerini ve mesleki öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bunlara karşın Ersanlı (2015) ise öğrencilerin akademik öz yeterlikleri ile İngilizce öğrenmeye yönelik güdülerini arasında anlamlı bir ilişki olmadığını dile getirmektedir.

Okula Yönelik Güdü Envanterinin alanyazında birçok kültüre uyarlandığı, kültürler arası karşılaştırmalı çalışmalarda kullanıldığı, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri için geçerliği ve güvenilirliğinin incelendiği görülmektedir (King ve diğerleri, 2012; McInerney ve Sinclair, 1991; Xu ve Barnes, 2011). Bu nedenle ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması hem ulusal alanyazınına hem de uluslararası alanyazına önemli katkılar getirebilir. Öğrencilerin okula yönelik güdü envanteri ile ilgili faktörlerin incelenmesi okula gelme güdülerini daha ayrıntılı anlamaya ve öğrenme sürecini desteklemek amacıyla ne gibi tedbirler alınması gerektiğine ışık tutabilir (Lee ve diğerleri, 2014; Suliman ve McInerney, 2006). Ayrıca öğrencilerin okula yönelik güdülerini üzerinde etkili olan değişkenlerle ilişkilerini analiz etmek de mümkün olacaktır. Türkiye'de okula yönelik güdü ve bunu etkileyen değişkenlerin incelenmesinin yanı sıra Türk kültürü ile farklı kültürler arası karşılaştırmalı çalışmalar yürütülerek uluslar arası alanda okula yönelik güdünün anlaşılmasına katkı sağlanabilecektir. Bununla birlikte birçok araştırma hem tutumun hem de öz yeterliğin güdü ile ilişkili olduğunu belirtmektedir (ör. Ayna, 2009; Greene ve diğerleri, 2004; Jain ve Sidhu, 2013; Raposo ve diğerleri, 2017). Bu araştırmaların çoğunlukla yurt dışı odaklı olduğu Türkiye'de güdünün özellikle öz-yeterlik ile ilişkisini inceleyen çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (Greene ve diğerleri, 2004; McInerney, 2008; Miller ve diğerleri, 1996; Raposo ve diğerleri, 2017; Wang ve diğerleri, 2013). Bu araştırma okula yönelik güdü ile okula yönelik tutum ve genel öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi bakımından ulusal alanyazına katkı sunulabilir. Bununla birlikte alanyazında güdü, tutum ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bahsedilen üç değişken arasındaki ilişkinin birlikte ele alınması bakımından da özgünlük taşıdığı söylenebilir.

Yöntem

Var olan durumun ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu çalışmada, betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma grubunu Ege Üniversitesinde öğrenim görmekte olan Eğitim Fakültesi öğrencileri ile Pedagojik Formasyon Sertifika programına devam etmekte olan toplam 1336 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Söz konusu öğrenciler araştırmaya seçkisiz yöntemle dahil edilmiştir. OYGÖ'nin çeviri çalışmaları sonucu elde edilen Türkçe formu ilk uygulamada 552, ikinci uygulamada 784 olmak üzere toplam 1336 öğrenciye uygulanmıştır. İlk uygulamaya tarih, sosyoloji vb. sözel alandan 89, halka ilişkilerden 105, matematik, fizik, kimya gibi temel bilimlerden 56, mühendislik fakültesinden 64, sağlık bilimlerinden 56, spor bilimlerinden 50 ve dil alanından 66 öğrenci katılmıştır. İkinci uygulamaya ise dil alanından 57, spor bilimlerinden 24, sağlık bilimlerinden 74, matematik, fizik, kimya gibi temel bilimlerden 94, bilgisayar öğretmenliğinden 43, fen bilgisi öğretmenliğinden 48, halka ilişkilerden 49, güzel sanatlardan 31, rehberlik ve psikolojik danışmanlıktan 84, psikoloji ve felsefe bölümlerinden 37, sınıf öğretmenliğinden 33, sosyoloji, tarih gibi sosyal bilim alanından 47, Türkçe öğretmenliğinden ise 136 kişi katılmıştır. Bazı katılımcılar ise bölümlerini belirtmeden ölçekleri doldurmuştur. İlk uygulamaya katılan öğrencilerin 352'si cinsiyetini kadın, 183'ü erkek olarak belirtmiş, 17 katılımcı cinsiyetini belirtmemiştir. İkinci uygulamada ise katılımcıların 561'i cinsiyetini kadın, 201'i erkek olarak belirtmiş, 22 katılımcı cinsiyetini belirtmemiştir.

Veri toplama araçları

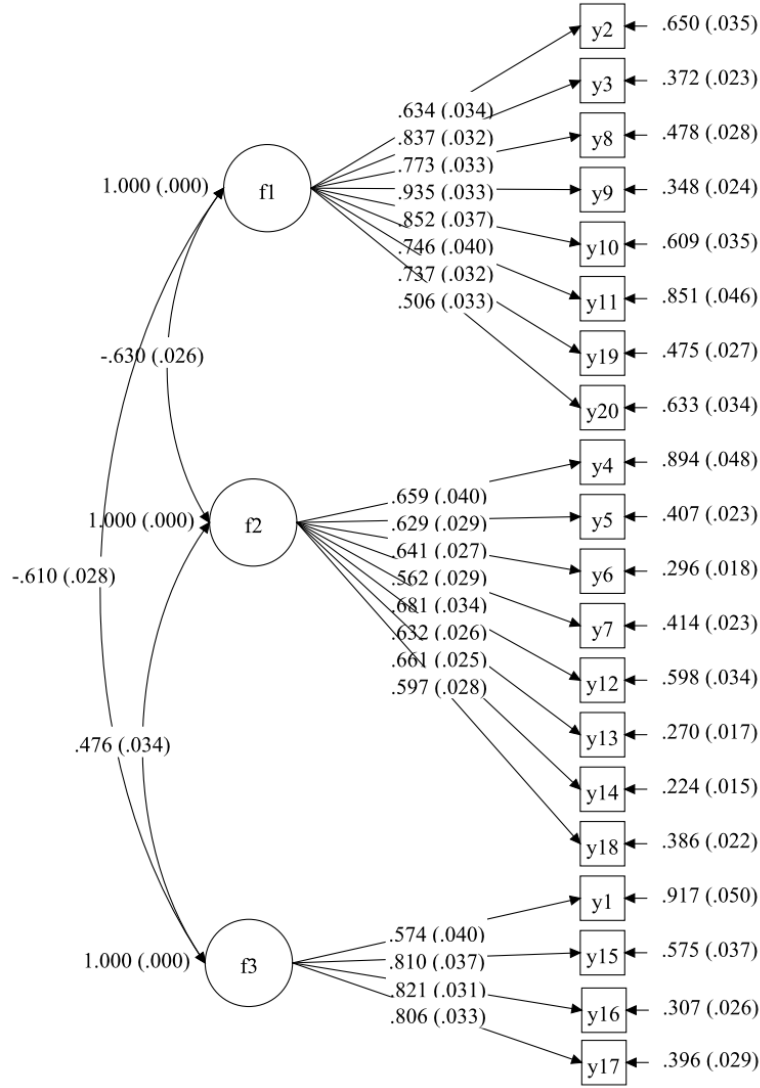
Okula Yönelik GÜdü Envanteri

Bu araştırma kapsamında McInerney ve Sinclair (1991) tarafından geliştirilmiş olan OYGÖ'nin Türkçeye uyarlama çalışması yürütülmüştür. Ölçek 43 maddeden oluşmakta olup görev, performans, sosyal dayanışma ve dışsal pekiştirici olmak üzere dört boyut her boyutun altında iki faktör olmak üzere toplam sekiz faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler de sırasıyla görev yönelimi (maddeler 1-4), çaba (maddeler 5-11) yarışma (maddeler 12-17) sosyal güç (maddeler 18-23), işbirliği (maddeler 24-26), sosyal alaka (maddeler 27-31), övgü (maddeler 32-36) ve ödül (maddeler 37-43) olarak isimlendirilmiştir. Üstte belirtilen dört boyut ve sekiz faktörden oluşan ölçme aracının geliştirilmesi sırasında Maehr'in (1984) Kişisel Yatırım Kuramı temel alınmıştır. Araştırmacılar ölçme aracını Aborjin, İngiliz ve Göçmenler olmak üzere üç farklı kültürde işe koşmuşlar ve kültürler arası kullanılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya yedinci sınıfla onuncu sınıf arasındaki öğrenciler katılmıştır (McInerney ve Sinclair, 1991). Orijinal ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, kurulan modelin veri uyumunun kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirtilmiştir (CFI \geq .90, RMSEA \leq .10, ve SRMR \leq yaklaşık olarak .08.), İngilizce uygulanan versiyonu için Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları .70 ile .85 arasında hesaplanmıştır (McInerney ve Sinclair, 1991; Xu ve Barnes, 2011). Okula yönelik güdü envanteri birçok araştırmacı tarafından farklı kültürlerle uyarlanmış ve kültürler arası çalışmalarda da kullanılmıştır (Ganotice ve diğerleri, 2012; King ve diğerleri, 2012; Watkins ve diğerleri, 2002; Watkins, McInerney ve Akande, 2003; Xu ve Barnes, 2011). Ölçeğin ilk formu ortaokul ve lise öğrencileri için geliştirilmiş olsa da daha sonra hem Çin hem de Amerikada ki lisans öğrencileri için de kullanılabilir olduğu belirtilmiştir (Xu ve Barnes, 2011). Bu araştırmalardan bazıları Avustralya'da Aborjinlerin ve göçmenlerin de katıldığı araştırmalar (McInerney, 2008; McInerney ve Sinclair, 1991), Hong Kong ve Filipinlerde yürütülen çalışmalar (King ve diğerleri, 2012), Güney Afrika'da yürütülen araştırmalar (Watkins ve diğerleri, 2003), Amerikalı ve Çinli öğrencilerin katıldığı araştırmalar olarak listelenebilir (Xu ve Barnes, 2011).

OYGÖ'nin Türkçeye uyarlanması için ilk olarak üç uzman tarafından orijinal ölçek Türkçeye çevrilmiş ve üç Türkçe çeviri elde edilmiştir. Daha sonra başka üç uzman tarafından Türkçe formlar ayrı ayrı İngilizceye çevrilmiştir. Araştırmacı ve çeviri sürecine katılmayan bir dil uzmanı tarafından üç ayrı çeviri incelenmiş, orijinaline en yakın maddeler seçilerek Türkçe form oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan form çeviri sürecine katılmayan iki dil uzmanı, altı akademisyen ve altı lisans öğrencisine uzman görüşü alınmak amacıyla sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı güncellemeler yapılarak Türkçe form son şekline getirilmiştir. Beşli likert tipindeki ölçek "Kesinlikle Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" a doğru sıralanan beş seçenek sunmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun deneme uygulamaları aşamasına geçilmiştir.

Okula Yönelik Tutum Ölçeği

Okula yönelik tutum ölçeği Alıcı (2013) tarafından geliştirilmiştir ve psikometrik özellikleri lise öğrencileri için incelenmiştir. Yirmi maddeden oluşan ölçek üç bileşene sahiptir. Bu bileşenler "Kişisel Gelişimin Engeli Olarak Okul", "Kişisel Gelişimin Destekleyicisi Olarak Okul", ve "Özlenen Bir Varlık Olarak Okul" olarak adlandırılmıştır. Beşli likert tipindeki ölçek "Kesinlikle Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" a doğru sıralanan beş seçenekli olarak uygulanmıştır. Ölçeğin bütününe ve alt bileşenlerine ilişkin Cronbach Alpha güvenilirliği sırasıyla 0.91; 0.87; 0.81 ve 0.79 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında da ölçeğin veri uyumunun kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ölçeğin psikometrik özelliklerinin lisans öğrencileri için de geçerli olup olmadığı incelenmiştir. 771 lisans öğrencisinden elde edilen veriler ışığında işe koşulan doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin lisans öğrencileri için de kullanılabilir olduğu görülmüştür (RMSEA: .074, CFI: .91, SRMR: .049). Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen standardize sonuçlar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Okula Yönelik Tutum Ölçeği'nin lisans öğrencileri için elde edilen DFA sonuçları (Standardize sonuçlar)

Genel Öz Yeterlik Ölçeği

Genel öz yeterlik ölçeği ise Aypay (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmaları üç farklı üniversiteden toplam 693 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Uyarlama çalışmaları sonucunda 10 maddeden oluşan ölçek iki faktörden oluşmakta ve toplam varyansın %47'sini açıklamaktadır. İlk faktör “çaba ve direnç”, ikinci faktör ise “yetenek ve güven” olarak isimlendirilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri .45 ila .79 arasında değişmektedir. Dört seçenek olarak uygulanan ölçek “Tamamen Yanlış”, “Çoğunlukla Yanlış”, “Çoğunlukla Doğru” ve “Tamamen Doğru” seçeneklerini barındırmaktadır. Bu uygulamadaki Cronboch Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayıları faktörler için sırasıyla .72 ve .85, ölçeğin tamamına ilişkin ise .88 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin toplanması

Okula Yönelik Güdü Envanterinin Türkçe'ye çevirme işlemleri tamamlandıktan sonra orijinal faktör yapısının Türkçe form içinde geçerli olup olmadığının incelenmesi amacıyla 554 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Daha sonra ölçüt geçerliliğinin incelenmesi amacıyla çevirisi yapılan

OYGÖ, Okula Yönelik Tutum Ölçeği ve Genel Öz Yeterlik Ölçeği ilk uygulamaya katılmayın 784 lisans öğrencisine uygulanmıştır.

Verilerin analizi

Ölçeğin orijinal kültürdeki faktöriyel yapısına sadık kalınarak bir DFA model kurulmuş ve bu model örneklemde elde edilen veriler ile Mplus 7.4 yazılımı kullanılarak test edilmiştir. Analiz öncesinde incelenen çarpıklık ve basıklık değerleri +1/-1 aralığında değiştiğinden, normal dağılım varsayımının karşılandığı sonucuna varılmıştır. OYGÖ, okula yönelik tutum ve genel öz yeterlik arasındaki ilişki de yol analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Bulgular

Okula Yönelik Gudu Envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular ölçeğin aracının geçerliği ve güvenilirliği şeklinde iki tamam başlık altında sunulmuştur.

Geçerlik

Okula Gudu Ölçeğinin sekiz faktörlü yapısı alanyazında kabul görmüş ve birçok kültüre de uyarlanmıştır ve diğerleri, 2012; King ve diğerleri, 2012; McInerney ve Sinclair, 1991; Xu ve Barnes, 2011). Bu nedenle araştırmada geçerlik açısından ilk olarak birçok kültürde kabul görmüş olan bu sekiz faktörlü yapının Türk kültürü için de geçerli olup olmadığı Doğrulayıcı Faktör Analizi ile incelenmiştir. Elde edilen uyum indeksleri RMSEA:.068, CFI:.86, SRMR:.084 olarak hesaplanmıştır. Maddelere ilişkin standart katsayıları ile modelin sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

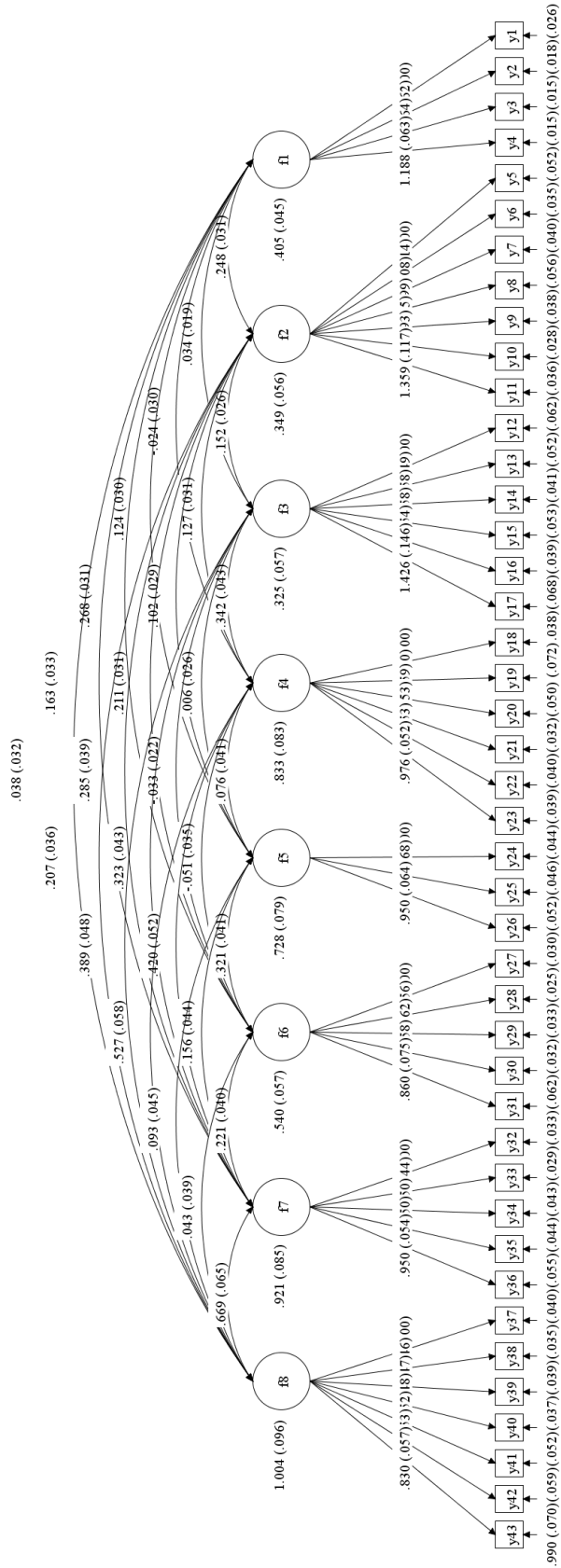
Tablo 1.
Standart Katsayıları ile Modelin Sonuçları

		Tahminleme	Standart Hata	Tah./S.H	P-Değerleri (2 Yönlü)
F1	M1	0.729	0.024	30.541	0.000
Görev yönelimi	M2	0.839	0.016	51.316	0.000
	M3	0.901	0.012	74.258	0.000
	M4	0.884	0.013	66.310	0.000
F2	M5	0.568	0.035	16.255	0.000
Çaba	M6	0.778	0.023	33.763	0.000
	M7	0.709	0.026	26.749	0.000
	M8	0.490	0.038	12.764	0.000
	M9	0.567	0.036	15.706	0.000
	M10	0.729	0.026	28.396	0.000
	M11	0.777	0.023	33.515	0.000
F3	M12	0.515	0.037	13.931	0.000
Yarışma,	M13	0.746	0.024	31.555	0.000
	M14	0.820	0.019	44.329	0.000
	M15	0.767	0.022	34.336	0.000
	M16	0.819	0.019	43.419	0.000
	M17	0.638	0.030	21.060	0.000
F4	M18	0.798	0.020	40.442	0.000
Sosyal güç	M19	0.445	0.040	11.171	0.000
	M20	0.757	0.023	33.202	0.000
	M21	0.870	0.015	57.935	0.000
	M22	0.767	0.022	34.666	0.000
	M23	0.787	0.021	38.171	0.000

Uslu ve Öğretmen

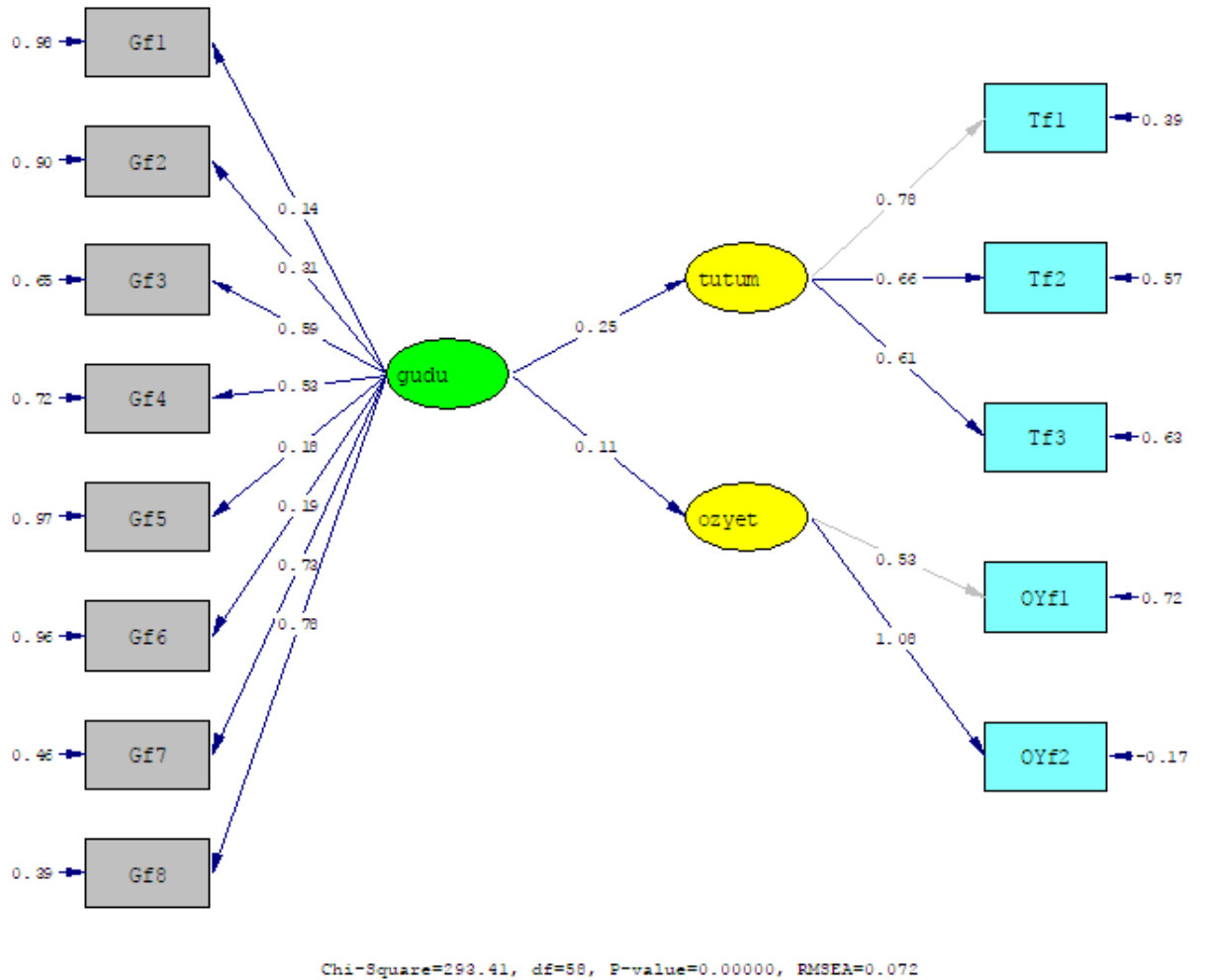
F5 İşbirliği	M24	0.771	0.024	31.551	0.000
	M25	0.894	0.021	43.520	0.000
	M26	0.711	0.028	25.375	0.000
F6 Sosyal alaka	M27	0.775	0.023	34.401	0.000
	M28	0.824	0.019	42.326	0.000
	M29	0.764	0.023	33.030	0.000
	M30	0.712	0.026	26.931	0.000
	M31	0.557	0.035	15.764	0.000
F7 Övgü	M32	0.836	0.017	49.514	0.000
	M33	0.887	0.014	65.383	0.000
	M34	0.769	0.022	35.680	0.000
	M35	0.761	0.022	34.356	0.000
	M36	0.723	0.024	29.557	0.000
F8 Ödül	M37	0.816	0.018	45.012	0.000
	M38	0.819	0.018	45.820	0.000
	M39	0.797	0.019	41.157	0.000
	M40	0.822	0.018	46.495	0.000
	M41	0.728	0.024	30.267	0.000
	M42	0.644	0.030	21.789	0.000
	M43	0.641	0.030	21.630	0.000

Elde edilen sonuçlara ilişkin standartize sonuçları gösteren grafik ise Şekil 2’de sunulmuştur.

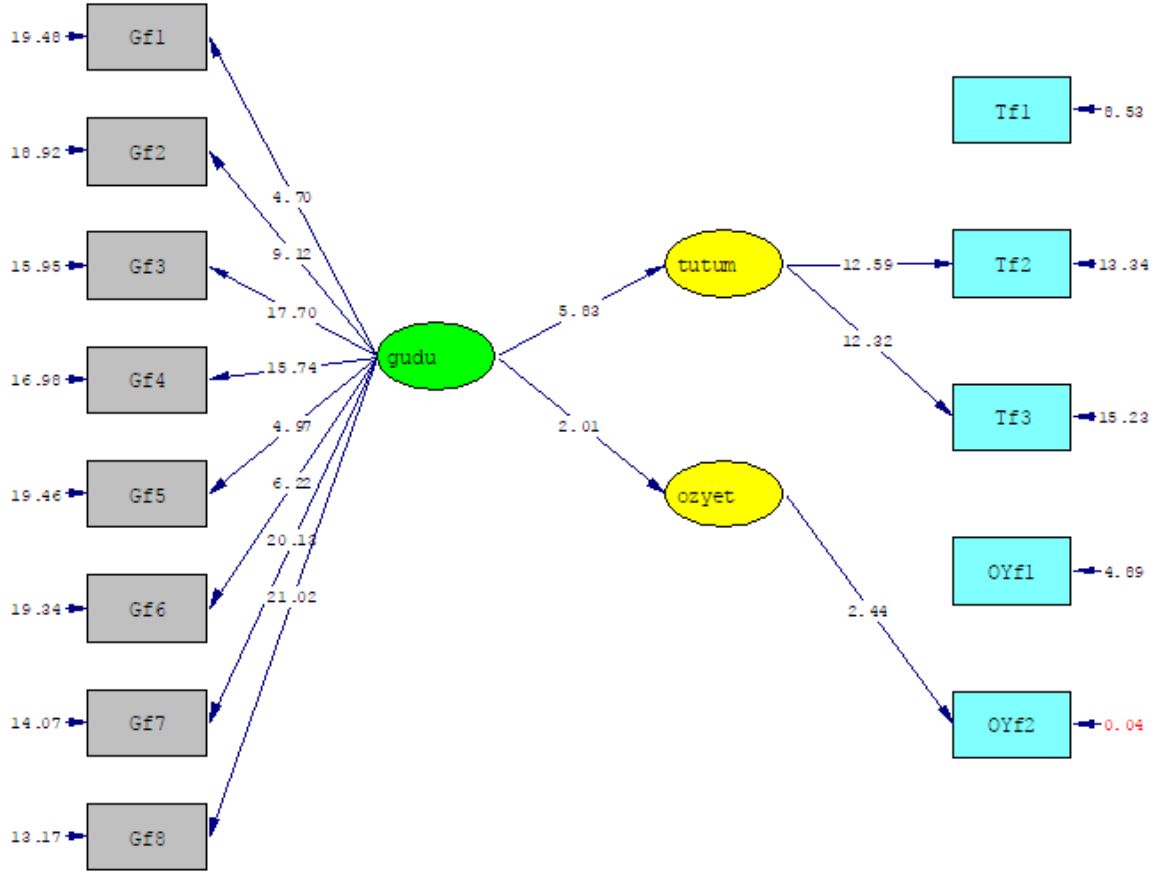


Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standardize Sonuçlar

Elde edilen Okula Yönelik Güdü Envanterinin Türkçe versiyonunun geçerlik çalışmaları kapsamında ikinci olarak ölçüt geçerliliğinin incelenmesi amacıyla benzer yapıdaki ölçme araçları ile aralarındaki korelasyon araştırılmıştır. Bu amaçla Okula Yönelik Tutum ve Genel Öz Yeterlik ölçekleri ile Okula Yönelik Güdü Envanteri arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Üç değişken arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeliyle incelenmiş olup modele ilişkin uyum indeksleri RMSEA:0.072, GFI:0.94, AGFI:0.91, NFI:0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda kurulan modelin veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Analizler sonucu elde edilen standardize katsayılar Şekil 3’de, pathlere ait t-değerleri ise Şekil 4’de sunulmuştur. Değerlerde görüldüğü gibi model tarafından tahminlenen path katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle Okula Yönelik Güdü Envanteri, Okula Yönelik Tutum ve Genel Öz Yeterlik ölçekleriyle anlamlı ilişkilere sahiptir.



Şekil 3. Okula Yönelik Tutum, Genel Öz Yeterlik ve Okul Güdü Ölçekleri Arası Korelasyon Modeline İlişkin Standardize Sonuçlar



Şekil 4. Okula Yönelik Tutum, Genel Öz Yeterlik ve Okul Güdü Ölçekleri Arası Korelasyon Modeline İlişkin T-Değerleri

Güvenirlilik

Okula yönelik güdü envanterinin güvenirlik hesaplamaları için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin faktörlerine ilişkin güvenirlik katsayıları görev yönelimi faktöründe .90, çaba faktöründe .84, yarışma faktöründe .87, sosyal güç faktöründe .89, işbirliği faktöründe .86, sosyal alaka faktöründe .84, övgü faktöründe .91, son olarak da ödül faktöründe .93 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Okula Yönelik Güdü Envanterinin Türkçeye çeviri çalışmaları yapılmış ve psikometrik özelliklerinin lisans öğrencileri için geçerli olup olmadığı incelenmiştir. Geçerlik incelemeleri amacıyla DFA ve ölçüt-bağımlı geçerlik analiz edilmiştir. Güvenirlik için Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Okula Yönelik Güdü Envanterinin orijinal faktör yapısının Türkçe form için de geçerli olup olmadığının incelenmesi için işe koşulan DFA sonucu elde edilen uyum iyilikleri (RMSEA: 0.068, CFI:0.86, SRMR:0.084) kabul edilebilir sınırlar içinde bulunmuştur (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Şimşek, 2007).

Okula Yönelik Güdü Envanterinin Türkçe formunun ölçüt-bağımlı geçerliliğini test etmek amacıyla benzer yapıdaki ölçme araçları ile aralarındaki korelasyon incelenmiştir. Alanyazında öğrencilerin güdülerinin, tutum ve öz yeterlik ile ilişkili olduğunu belirten birçok araştırma bulunmaktadır (Ayna, 2009; Greene ve diğerleri, 2004; Jain ve Sidhu, 2013; McInerney, 2008; Miller ve diğerleri, 1996; Raposo ve diğerleri, 2017; Türel, 2008). Bu nedenle

OYGÖ'nin ölçüt geçerliliğinin test edilmesi için OYGÖ ile Okula Yönelik Tutum ve Genel Öz-Yeterlik arasındaki ilişki irdelenmiştir. Bu amaçla kurulan yapısal eşitlik modelinde değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu durumda OYGÖ ile okula yönelik tutum ve genel öz yeterlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Alanyazında bu sonucu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Ayna, 2009; Greene ve diğerleri, 2004; Jain ve Sidhu, 2013; McInerney, 2008; Miller ve diğerleri, 1996; Raposo ve diğerleri, 2017; Türel, 2008). Türel (2008) yaptığı deneysel çalışmada tutum ve güdünün birlikte değiştiğini belirtmekte; Jain ve Sidhu (2013) ise tutum ve güdü arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu, bu ilişkinin alt başarı grubundaki öğrenciler için daha güçlü iken üst başarı grubundaki öğrenciler için daha zayıf olduğunu belirtmiştir. Bunlara karşın Erten (2015) ise tutum ve güdü arasında anlamlı bir ilişki olmadığını dile getirmiştir.

Tutumun yanı sıra güdü ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirten birçok araştırma da bulunmaktadır (Greene ve diğerleri, 2004; McInerney, 2008; Miller ve diğerleri, 1996; Raposo ve diğerleri, 2017). Bireylerin öz yeterlik algıları geliştikçe harekete geçme ihtimalleri ve çabaları; dolayısıyla da güdülerini artmaktadır (Bandura, 1977; Salomon, 1984). Benzer bir şekilde Schunk ve diğerleri (2008) öz yeterlik algıları yüksek öğrencilerin güdülerinin de daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Hem güdü hem de öz yeterlik algıları, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli etkiye sahip olan değişkenlerdir (Greene ve diğerleri, 2004). Benzer bir şekilde Raposo, Rico ve Castro (2017) da öğrencilerin güdülerini arttırdıkça algılanan öz yeterliklerinin de bu durumdan olumlu etkilendiğini belirtmektedir.

Ölçeğin faktörlerine ilişkin güvenilirlik katsayılarının da yeterli olduğu bulunmuştur (Kalaycı, 2008). Bu durumda ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir deyişle, orijinal ölçeğin sunduğu sekiz faktörlü yapının araştırmaya dahil edilen lisans öğrencileri düzeyinden Türk kültürü için de geçerli olduğu söylenebilir. Benzer bir şekilde McInerney ve Sinclair (1991) tarafından geliştirilmiş olan OYGÖ'nin farklı birçok kültüre uyarlanmış olduğu ve kültürler arası karşılaştırmalı çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir (Ganotice ve diğerleri, 2012; King ve diğerleri, 2012; Suliman ve McInerney, 2006; Xu ve Barnes, 2011). Xu ve Barnes (2011) ölçeğin sekiz faktörlü yapısının Amerikalı ve Çinli üniversite öğrencileri için de geçerli olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Ganotice et al. (2012) OYGÖ'nin faktör yapısının hem İngilizce hem de Filipin dillerinde geçerli olduğunu belirtmektedir. King et al. (2012) ise ölçeği hem Hong Kong, hem de Filipin kültürlerinde geçerli bulmuştur. Suliman ve McInerney (2006) ise OYGÖ'nin Avustralya'da eğitim görmekte olan Lübnan kökenli öğrenciler için de kullanılabilir olduğunu belirtmektedir.

Okula Yönelik Güdü Envanteri 43 maddeden oluşmakta olup görev, performans, sosyal dayanışma ve dışsal pekiştirici olmak üzere dört boyut içermekte, her boyutun içinde iki faktör bulunmaktadır. Bu faktörler sırasıyla görev yönelimi, çaba, yarışma, sosyal güç, işbirliği, sosyal alaka, övgü, ve ödül olarak isimlendirilmiştir.

OYGÖ'nin ilk faktörü olan görev yönelimi, öğrencilerin bir görevi yerine getirmek için daha çok çaba harcama eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Bu faktörde yüksek puan alan öğrenciler derinlemesine öğrenme stratejilerini daha çok işe koyarken, yüzeysel öğrenme stratejilerini daha az kullanmaktadır (King ve diğerleri, 2012). Öğrenme stratejilerinin yanı sıra görev yönelimli güdülenen öğrencilerin okuldaki iyi oluş hallerinin olumlu olduğu, daha yüksek notlara sahip oldukları ve okulu daha değerli bulmaktadır (McInerney, 2008; McInerney ve Sinclair, 1991). Ayrıca bu öğrenciler bir üst öğrenime devam etmeye daha isteklidir ve akranlarını daha çok desteklemektedir (McInerney, 2008). McInerney ve Sinclair (1991) Avustralya'daki öğrencilerin liseyi bitirme eğilimleri üzerinde en güçlü etkiye sahip değişkenin görev eğilimi olduğunu belirtmektedir. Performans, sosyal ve dışsal güdü de liseyi bitirme eğilimini olumlu etkilese de, bunların etkisi görev eğilimine göre epey düşüktür.

Okula yönelik güdü envanterinin bir diğer faktörü performanstır. Bu faktördeki öğrencilerin yarışma ve sosyal güç elde etme eğiliminde oldukları söylenebilir (McInerney ve Sinclair, 1991). Göreve yönelik güdünün aksine, performansla yönelik güdünün okuldaki iyi oluş hali üzerindeki etkisi anlamlı değildir (McInerney, 2008). Benzer bir şekilde performans güdüsünün eğitim hayatına devam etme üzerindeki etkisi de oldukça düşüktür (King ve

diğerleri, 2012; McInerney, 2008). Bununla birlikte görev yerine performansla yönelik olarak güdülenen öğrencilerin akademik başarılarının da daha düşük olduğu belirtilmektedir (Lee ve diğerleri, 2014).

Sonraki boyut olan sosyal dayanışma, işbirliği ve sosyal yardımlaşma faktörlerini kapsamaktadır. Sosyal amaçlar için güdülenen öğrencilerin görev eğiliminde olduğu gibi, derinlemesine öğrenme stratejilerini daha çok işe koşmaktadır (King ve diğerleri, 2012). Ancak sosyal güdülenmenin okulu değerli bulma ve sonraki eğitim hayatına devam etme üzerindeki etkisi görev faktörüne göre daha zayıftır (McInerney, 2008). İşbirliği ve sosyal alaka azaldıkça hem okula yönelik güdü olumsuz etkilenmekte hem de akademik başarı düşmektedir (McInerney, 2008). Suliman ve McInerney (2006) Avustralya'da öğrenim gören Lübnan kökenli öğrencilerinin başarıları üzerinde sosyal dayanışma faktörünün etkili olduğunu belirtmiştir.

Okula yönelik güdü envanterinin son boyutu övgü ve ödülü barındıran dışsal pekiştirçedir. Ödül ve övgü gibi dışsal amaçlar için güdülenen öğrencilerin yüzeysel öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları, akademik olarak daha başarısız oldukları, içsel güdülenmenin de düşük olduğu görülmektedir (Bear, Slaughter, Mantz ve Farley-Ripple, 2017; Bolat, 2016; King ve diğerleri, 2012).

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda bazı uygulama ve araştırma önerileri sunulabilir. Okula Yönelik Güdü Ölçeğinin faktörlerine ilişkin araştırmalar incelendiğinde, öğrenme öğretme ortamlarında performans ve dışsal güdülenme yerine, görev eğilimi ve sosyal dayanışmaya yönelik güdülenmeyi destekleyecek faaliyetlerin öne çıkarılması gerektiği söylenebilir. Farklı öğrenme öğretme etkinliklerinin öğrencilerin okula yönelik güdülerini nasıl etkilediğini inceleyen deneysel çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Bu yolla hangi öğrenme öğretme etkinliklerinin görev ve sosyal dayanışma boyutlarındaki güdüyü arttırdığı daha net olarak anlaşılabilir. Öğretmenlere görev eğilimi ve sosyal dayanışmayı destekleyen öğrenme öğretme faaliyetleri yürütmeleri önerilebilir. Bununla birlikte dışsal güdülenmeyi arttıran faaliyetlerin daha az kullanılması yararlı olacaktır.

Öte yandan farklı sınıf düzeyi, bölüm ve bölgelerdeki öğrencilerin okula yönelik güdülerini inceleyen betimsel araştırmaları yürütülmesi de var olan durumun anlaşılması açısından yararlı olabilir. Okula yönelik güdünün Türk öğrencilerin akademik başarıları, okula devam etme durumları gibi birçok değişken üzerindeki etkisini inceleyen ilişkisel çalışmalar da yürütülebilir. Bununla birlikte kültürlerarası çalışmalar yürütülerek okula yönelik güdünün anlaşılmasına katkı sunulabilir.

Sonuç olarak bu araştırmada McInerney ve Sinclair (1991) tarafından geliştirilmiş ve farklı kültürlerde geçerliliği kanıtlanmış (Ganotice ve diğerleri, 2012; King ve diğerleri, 2012; Suliman ve McInerney, 2006; Xu ve Barnes, 2011) olan Okula Yönelik Güdü Envanteri Türkçeye çevrilmiş ayrıca ölçeğin orijinalinde bulunan sekiz faktörlü yapının araştırmaya dahil edilen üniversitedeki lisans öğrencileri için de geçerli olduğu doğrulanmıştır. Bununla birlikte OYGÖ benzer yapıdaki Okula Yönelik Tutum ve Genel Öz- yeterlik Ölçekleri ile anlamlı ilişkiye sahiptir. Bu doğrultuda OYGÖ'nin ölçüt geçerliğinin de sağlandığı söylenebilir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aktaş, O. (2009). *Ortalama yükseltme sınavına giren 9. sınıf öğrencilerinin okul motivasyonunu etkileyen faktörler (Beykoz örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Akyol, B. (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: A modeling study. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 2016(65), 19-34. doi:10.14689/ejer.2016.65.02
- Alici, D. (2013). Okula Yönelik Tutum Ölçeği ' nin Geliştirilmesi : Güvenirlik ve geçerlik çalışması [Development of an Attitude Scale towards school: A Study on reliability and validity]. *Education and Science*, 38(168), 318-331.

- Altun, F. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ayna, C. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde birleştirme II (Jigsaw II) yönteminin kullanılmasının ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarı, fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bear, G. G., Slaughter, J. C., Mantz, L. S. ve Farley-Ripple, E. (2017). Rewards, praise, and punitive consequences: Relations with intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching and Teacher Education*, 65, 10–20. doi:10.1016/j.tate.2017.03.001
- Bolat, Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma: Mutlu ve başarılı çocuk yetistirmek için rehber*. Dogan Kitap. Erişim adresi: <https://books.google.com.tr/books?id=M-shvgAACAAJ>
- Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602. doi:10.1521/soco.2007.25.5.582
- Elliot, A. J. ve Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628. doi:10.1037/0022-0663.100.3.613
- Ersanlı, C. Y. (2015). The Relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: A study of 8th graders. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 199, 472–478. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.534
- Erten, P. (2015). *Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında e-portfolyo uygulamasının akademik başarıya, tutumlara, motivasyona ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Fan, Y.-C., Wang, T.-H. ve Wang, K.-H. (2011). A Web-based model for developing assessment literacy of secondary in-service teachers. *Computers & Education*, 57(2), 1727–1740. doi:DOI: 10.1016/j.compedu.2011.03.006
- Ganotice, F. A., Bernardo, A. B. I. ve King, R. B. (2012). Testing the factorial invariance of the English and Filipino versions of the inventory of school motivation with bilingual students in the Philippines. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 298-303. doi:10.1177/0734282911435459
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. ve Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462–482. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006
- Gürün, O. A. (1991). *Psikoloji sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi. Erişim adresi: <https://books.google.com.tr/books?id=BQV1AAAACAAJ>
- Ho, I. T. ve Hau, K.-T. (2008). Academic achievement in the Chinese context: The role of goals, strategies, and effort. *International Journal of Psychology*, 43(5), 892-897. doi:10.1080/00207590701836323
- Jain, Y. ve Sidhu, G. K. (2013). Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning english as a second language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90 (InCULT 2012), 114–123. doi:10.1016/j.sbspro.2013.07.072
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (3. bs.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- King, R. B., Ganotice, F. A. ve Watkins, D. A. (2012). Cross-cultural validation of the inventory of school motivation (ISM) in the Asian setting: Hong Kong and the Philippines. *Child Indicators Research*, 5(1), 135-153. doi:10.1007/s12187-011-9117-3

- Lee, K., Ning, F. ve Goh, H. C. (2014). Interaction between cognitive and non-cognitive factors: The influences of academic goal orientation and working memory on mathematical performance. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(1), 73-91. doi:10.1080/01443410.2013.836158
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. R. Ames ve C. Ames (Yay. haz.), *Research on motivation in education* içinde (C. 1, s. 115–144). New York: Academic Press.
- McInerney, D. (2008). Personal investment, culture and learning: Insights into school achievement across Anglo, Aboriginal, Asian and Lebanese students in Australia. *International Journal of Psychology*, 43(5), 870-879. doi:10.1080/00207590701836364
- McInerney, D. M., Roche, L. A., McInerney, V. ve Marsh, H. W. (1997). Cultural perspectives on school motivation: The relevance and application of Goal Theory. *American Educational Research Journal*, 34(1), 207-236. doi:10.2307/1163347
- McInerney, D. M. ve Sinclair, K. E. (1991). Cross cultural model testing: Inventory of School Motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 51(1), 123-133. doi:10.1177/0013164491511011
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. ve Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388–422. doi:http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1996.0028
- Nasser, R. ve McInerney, D. (2016). Achievement-oriented beliefs and their relation to academic expectations and school achievement among Qatari students. *Educational Psychology*, 36(7), 1219–1241. doi:10.1080/01443410.2014.993928
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555.
- 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
- Raposo, M., Rico, N. ve Castro, E. (2017). Motivation, self-confidence and anxiety as descriptors of the attitude towards mathematics of the future teachers of basic education in Chile. *Pna-Revista De Investigacion En Didactica De La Matematica*, 11(3), 181-203.
- Salomon, G. (1984). Television is “easy” and print is “tough”: The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 647-658. doi:10.1037/0022-0663.76.4.647
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. ve Meece, L. J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Merrill.
- Suliman, R. ve McInerney, D. M. (2006). Motivational goals and school achievement: Lebanese-background students in south-western Sydney. *Australian Journal of Education*, 50(3), 242-264.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- Türel, Y. K. (2008). *Öğrenme nesneleri ile zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının öğrenci başarıları tutumları ve motivasyonları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Wang, W., Li, X. ve Hsieh, J. J. P.-A. (2013). The contingent effect of personal IT innovativeness and IT self-efficacy on innovative use of complex IT. *Behaviour & Information Technology*, 32(11), 1105-1124. doi:10.1080/0144929x.2011.566940
- Watkins, D., McInerney, D. ve Akande, A. (2003). An investigation of ethnic differences in the motivation and strategies for learning of students in desegregated South African schools, 34(2), 189-194. doi:10.1177/0022022102250563
- Watkins, D., McInerney, D. M. ve Lee, C. (2002). Assessing the school motivation of Hong Kong students. *Psychologia*, 45(3), 144-154. doi:10.2117/psysoc.2002.144

- Wong, R. (2000). *Motivation*. Cambridge, UNKNOWN: Cambridge University Press. Erişim adresi: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ege/detail.action?docID=157030>
- Xu, L. ve Barnes, L. L. B. (2011). Measurement invariance of scores from the Inventory of School Motivation across Chinese and U.S. college students. *International Journal of Testing*, 11(2), 178-210. doi:10.1080/15305058.2010.542357
- Yavuz, F. (2006). *Okul Motivasyonu Değerlendirme Ölçeğinin yapılandırılması ve güvenilirliği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Extended Abstract

Introduction

The motivation is defined as the inner drive that stimulates many effects such as persistence required to engage in, maintain and complete a task. People who have high motivation can concentrate on the task intensively and determinedly, and without hesitation. Determining students' motivational levels and analyzing the dependent variables that may affect the motivation can contribute to our understanding of students' current situation. So, valid and reliable scales are needed to determine students' school motivation. However, there aren't any valid and reliable scales that can determine university students' school motivation in Turkish Culture. The Inventory of School Motivation (ISM) was mostly used to determine students' school motivation in many studies in different cultures. The aim of this study is adapting the ISM to Turkish and analyzing the relations between school motivation, attitudes towards school and general self-efficacy.

Method

The scale has 43 items and measures eight perceived school motivation goals underlying four general goal orientations. Participants respond to each item on a five-point rating scale (1 = "Strongly Disagree" to 5 = "Strongly Agree") with higher scores reflecting higher levels of school motivation. The factors are named as task involvement (4 items), effort (7 items), competition (6 items), social power (6 items), affiliation (3 items), social concern (5 items), praise (5 items) and token (7 items). Firstly three experts translated the original scale from English to Turkish and another three experts re-translated the scale to English. Then researcher and an expert selected the most eligible items and the selected items were sent to the expert review (six academicians, two language experts, and six university students) so the final form of Turkish version was prepared. The Turkish version of ISM was administered to 554 university students, and confirmatory factorial analysis (CFA) was conducted to test if the original factorial structure is also valid for Turkish version.

Result and Discussion

The results of CFA showed that the fit indexes (RMSEA:.068, CFI:.86, SRMR: .084) were between acceptable intervals. The reliability coefficients were calculated as .90,.84,.87,.89,.86,.84,.91 for each factors respectively and .93 for the whole scale. So, the results show that Turkish version of ISM is valid and reliable for university students.

Then the criterion validity of ISM's Turkish version was tested by examining the correlation between ISM, Attitudes Towards School Scale (ATSS) and General Self-Efficacy Scale (GSES). ATSS was developed for high school students, and it has 20 items with three factors. Participants respond to each item on a five-point rating scale (1 = "Strongly Disagree" to 5 = "Strongly Agree"). CFA was conducted to test the psychometric properties of ATSS for university students. The results show that three factored structure of ATSS was also confirmed for university students (RMSEA: .074, CFI: .91, SRMR: .049). The reliability scores of the ATSS was calculated as 0,91; 0,87; 0,81 and 0,79 for the whole and factors of the ATSS respectively. GSES was adapted to Turkish for university students. The scale has ten items within two factors. Participants respond to each item on a four-point rating scale

(1="Completely False", 2="Mostly False", 3="Mostly True", 4="Completely True"). The reliability coefficients calculated for factors were found to be .72 and .85 respectively.

The data were collected from 784 university students, who had not attended the first implementation of ISM, to test the correlation between ISM, ATSS, and GSES. A structural equation model (SEM) was conducted to test the correlation between these three variables. The results of SEM show that the fit indexes between data and the model were between acceptable intervals (RMSEA:.072, GFI:.94, AGFI:.91, NFI:.91). So it can be said that the ISM has significant correlations with similar structured scales and it means that criterion validity of ISM was also confirmed.

The results of this study are parallel to those of many studies reported in the literature. The ISM has been adapted to many cultures such as Australian, American, European, and Asian. It is also valid and reliable for Turkish culture. The first dimension of the ISM is the task and contains two sub-dimensions (task involvement, effort). The students who have high scores from that factor don't hesitate to make an effort to finish a task. These students mostly use deep learning strategies and also have the highest intention for further education. Also, task dimension's effect on well-being at school is statistically significant.

The second dimension is called performance. This dimension also has two sub-dimensions called competition and social power. Unlike task dimension, performance dimension's effect on well-being at school is not significant.

The other dimension is social solidarity, which contains affiliation and social concern. Students who are motivated for social solidarity use deep learning strategies like task involvement. However, the effect of social solidarity on the intention for further education is lower than that of task involvement.

The last dimension is extrinsic rewards and contains praise and token rewards sub-dimensions. Students who are motivated extrinsically use surface learning strategies mostly, and academically less successful than intrinsically motivated students.

Some suggestions may be given based on these findings. Descriptive studies may analyze the school motivations of university students with larger samples. Some experimental studies may be conducted to clarify how different instructional implementations may affect students' school motivation. Also, cross-cultural studies may help us to understand students' school motivation globally.

As a result, the ISM, which was developed by McInerney and Sinclair and adapted to many cultures, was adapted to Turkish Culture through this study. The eight factored structure of the scale was also valid for Turkish Culture.