

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması¹

Kayhan BOZGÜN², Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU³

Geliş Tarihi: 23.09.2019

Kabul Tarihi: 02.12.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin okuma, yazma ve matematik gibi temel beceri alanlarında içsel, dışsal ve özdeşleşmiş dışsal motivasyonlarının belirlenmesine yönelik geliştirilen İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin Türkiye örneğinde geçerlik ve güvenirliliğinin incelenmesidir. Çalışmadaki katılımcılar, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir il merkezindeki 2 farklı ilkokulun 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 229 ilkokul öğrencisidir. Ölçeğin Türkçeye çeviri süreci Brislin'in (1970) çeviri işlemlerine göre yürütülmüştür. Verilerin analizinde SPSS 22.0 ve LISREL 8.80 programları kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) ile yapı geçerliği; Eğitimde Motivasyon Ölçeği kullanılarak ölçüt bağımlı geçerliği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında, ölçeğin faktör yük değerlerinin orta ve yüksek düzeyde, t değerlerinin anlamlı ve hata varyanslarının da beklenen değer aralıklarında olduğu görülmüştür. DFA analizleri sonucunda ölçeğin yeterli uyum değerleri ürettiği görülmüştür. Ölçme aracının güvenirliliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmış ve temel üç beceri ve her becerideki üçer alt boyutun yeterli güvenirlilik katsayılarına sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir. Bu ölçek kullanılarak temel okul becerilerinden okuma, yazma ve matematikte öğrencilerin motivasyonlarının farklı değişkenlerle ilişkisinin inceleneceği çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Motivasyon, okuma, yazma, matematik, ilkokul öğrencileri

¹ Bu çalışma, Kayhan Bozgün'ün devam eden doktora tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Bu araştırma için, Amasya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 24.04.2019 tarih ve 47613789-44-E.8212229 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

² Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail: kayhanbozgun@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9239-2547

³ Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: mkostereli@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9213-9135

Reliability and Validity Study of The Elementary School Motivation Scale's Turkish Form

Submitted by 23.09.2019

Accepted by 02.12.2019

Research Paper

Abstract

The aim of this study is to make validity and reliability studies by adapting the The Elementary School Motivation Scale to Turkish to determine the internal, external and identified external motivations of elementary school students in basic academic skills such as reading, writing and mathematics. The participants of the study were 229 primary school students in the second, third and fourth grades of two different primary schools in a city center in the Southeastern Anatolia Region. The translation process of the scale into Turkish was conducted according to the translation process of Brislin (1970). The data were analyzed by using SPSS 22.0 and LISREL 8.80 programs for construct validity using Confirmatory Factor Analysis (CFA); criterion-related validity was examined with the Scale of Motivation in Education. In the results of the research, it was seen that the factor load values of the scale were medium and high, t values were significant and error variances were within the expected value ranges. As a result of the CFA analysis, it was seen that the scale produced adequate fit values. The reliability of the instrument was calculated with Cronbach alpha internal consistency coefficient and it was found that the three basic skills and three sub-dimensions in each skill had sufficient reliability coefficients. As a result, it can be said that the Turkish form of Elementary School Students Motivation Scale can be used as a valid and reliable measurement tool. Using this scale, it is suggested to carry out studies on the relationship between motivation of students with different variables.

Keywords: Motivation, reading, writing, mathematics, elementary school students

Giriş

Teknolojik olarak gelişmek, bilimsel olarak yenilikler yapmak gibi hedeflere ulaşmak için okuryazarlık kavramı, son yıllarda ülkelerin eğitim alanında yer bulmaya başlamıştır. Alanyazında okuryazarlık, sadece okuma-yazma becerisine sahip olmak değil; aynı zamanda matematiği kullanabilme, problem çözme becerisine sahip olma ve mantıksal işlemler yapabilme olarak tanımlanmaktadır (Uysal ve Yenilmez, 2011). Eğitim-öğretimde öğrencilere ilk kazandırılan akademik beceriler olan okuma, yazma ve matematik sadece bir dönemlik değil; hayat boyu devam eden yaşam becerileri olarak bilinmektedir. Bu nedenle ilkökul yıllarının başında okuma, yazma ve matematiğin somut işlemler dönemindeki bu öğrencilere öncelikle sevdirmesi ve ilgi uyandırılması gerekmektedir. Motivasyon için ilgi uyandırma ya da sevdirmeye her zaman yeterli olmadığından bu ilginin sürekliliği de sağlanmalıdır. Bu üç beceri alanıyla ilgili yoğun çalışmalar yaptırılması ve üzerinde yeterince durulduğunda öğrencilerin motivasyonlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Başar, Ünal ve Yalçın, 2002; İleri Aydemir ve Öztürk, 2013).

Son yirmi yıldaki araştırmalarla önemi anlaşılan motivasyon, günümüzde de başarı, öğrenme vb. alanlarda etkili bir faktör olması nedeniyle eğitim bilimleri alanında yerini almıştır. Ancak halen, motivasyonun çocukların okul etkinliklerine nasıl yansıdığı, başarıyı ve öğrenmeyi ne düzeyde etkilediği ile ilgili çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Guay, Marsh, Dowson ve Larose, 2005). Motivasyon, bireyin davranışlarının başlatılması, devam ettirilmesi ve düzenlenmesinde psikolojik ihtiyaçların önemini vurgulayan kişisel iç faktörlerdir. Sürekli bir ilgi, ihtiyaç ve çabanın döngüsünde devam eden dürtü olarak da tanımlanmaktadır (Katrancı, 2015). Motivasyon Büyük Türkçe Sözlüğünde (TDK, 2019) isteklendirme, güdülenme olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda motivasyon, yaptığı işe istekli olmak, amacına ulaşmayı istemek olarak da tanımlanabilir. Motivasyon, öğrencilerin okul başarılarına katkıda bulunan önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Pintrich, 2003).

İlkokulun ilk yıllarında kazanılmaya başlanan okuma, yazma ve matematik becerisi ile ilgili akademik bakımdan öğrencilerin motivasyonlu olmaları, her üst sınıf seviyesindeki yeni konu ve sorumluluklarla başa çıkabilmelerinde rol oynayabilir. Çünkü çoğu öğrenci okuma, yazma ve matematiği birer görev veya alışkanlık olarak değil de zorunluluk olarak görmektedir. Yapılan araştırmalarda da okuma ve yazma becerisinin kazanıldıktan sonra özellikle üçüncü ve dördüncü sınıflardan sonra birer alışkanlık olmaktan çıktığı yönünde bulgulara rastlanılmıştır (Kurnaz ve Yıldız, 2015; Yıldız ve Kaman, 2016). Okuma, yazma ve matematik becerilerine yönelik olumlu tutumun ilkökul döneminde kazandırılması önemlidir. İlkokul öğrencilerinin akademik yönden başarılı olmaları için içsel motivasyona sahip olmaları arzulanan bir durumdur.

Ortaokul dönemine doğru ilerledikçe okuma, yazma ve matematik becerilerine ilişkin motivasyonsuzluğun arttığı belirlenmiştir (Tahiroğlu ve Çakır, 2014; Yıldız ve Kaman, 2016). İlkokul döneminde kazanılacak bu becerilere karşı çocuğun geliştirdiği tutumun, ileriki yıllarda okuma ve yazmayı sevmesi, matematiği bir zorunluluk olarak görmeden hayatının her döneminde bu becerilere yer vermesi olumlu kazanımlar olarak kendisine dönecektir (Yıldız ve Kaman, 2016). Öğrenmenin ve başarının hayat boyu devam eden yaşam becerileri olduğu düşünülürse, okuma, yazma ve matematik becerisini ilkökuldaki çocuklara bir ödev olarak değil; bir alışkanlık veya kültür olarak yerleştirmek için ilkökul döneminde bu üç temel beceri alanına ilişkin çocuğun motivasyonunu sağlamak gereklidir.

İçsel, Dışsal ve Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon

Öğrenmenin anahtar kavramlarından olan motivasyonun okul ve öğrenme ortamlarında ihmal edilmemesi gerekmektedir. Çünkü motivasyon, öğrenmenin her anında gereklidir. Yapılan işe karşı duyulan istek ne kadar fazla olursa, o denli hızlı bitirilir ve sonuçlar da istenen düzeyde olur. Motivasyon, tek ve sade bir yapıdan ibaret olmayıp çok

boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Bireysel farklılıklarda olduğu gibi insanlar farklı düzeyde motivasyonlara sahiptirler ve bu motivasyonlar çeşitlilik göstermektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Öğrencilerin yaşamları ya da özerklik gelişimlerinden sorumlu olduklarını açıklayan Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory), akademik başarılarının ve duygusal uyumlarının temelini oluşturur (Ryan ve Deci, 2000). Kuramda, içsel ve dışsal motivasyon olarak iki düzeyde motivasyon türleri bulunmaktadır. Wang ve Guthrie (2004) de motivasyonu, içsel ve dışsal motivasyon olarak ele almaktadır. İçsel motivasyon öz-belirleme kuramının en üst seviyesinde yer alır. Başka deyişle bu seviyedeki birey, öz-kararlılık veya özerklik derecesini en iyi biçimde yansıtır. Bir faaliyette bulunurken kendi iyiliğini, gelişimini ve o işi yapmada aldığı zevki düşünür. İçsel motivasyonu olan bir öğrenci sevdiği, istediği, zevk aldığı ve kendini adadığı için bir işi yapmaktadır. Kendisine yararlı bulduğu etkinliklere katılmaktan memnun olmakla beraber, bunlar için harekete geçmekte istekli olur. İçsel motivasyona göre daha düşük seviyelerdeki özerklik olan dışsal motivasyon ise, içsel niteliklerin aksine bir amaç için bir faaliyete katılmayı ifade eder. Ancak dışsal motivasyonlu öğrenciler bir ödül almak, tanınmak, farkındalık kazanmak ya da teşvikler gibi dışsal nedenlerden kaynaklı görevlerini yerine getirirler. Bir hediye, sınav notu ya da para ile ödüllendirileceğini bilen kişi yaptığı işte aslında iyi sonuçlar alamayabilir. Başarılı sonuçlar alınması için içsel motivasyona sahip olunması gerekmektedir. Vansteenkiste, Lens ve Deci (2006) yaptıkları çalışmada içsel motivasyonlu öğrencilerin dışsal motivasyonlu öğrencilere göre, okuduklarını hatırlamada ve anlamada daha başarılı olduklarını bulmuşlardır.

Öz-belirleme kuramı, dışsal motivasyonun içsel motivasyona dönüşebileceğini ileri sürmektedir. Bu kapsamda farklı türde dışsal motivasyon türlerinin olduğunu açıklamaktadır. Bunlar düşük özerklikten yüksek özerklik seviyelerine doğru, dışsal motivasyon (dışsal düzenleme) ve özdeşleşmiş dışsal motivasyondur (özdeşleşmiş düzenleme). Dışsal

motivasyon, ödül kazanmak ve kişiye yönelik meydana gelebilecek kısıtlamaları önlemek için yapılan faaliyetleri ifade eder. Özdeşleşmiş motivasyon ise, bireyin o işin önemli olduğuna karar vererek seçimle yaptığı davranışları temsil eder. Kurama göre, içsel motivasyona doğru yükselecek şekilde özdeşleşmiş dışsal motivasyon davranışları gösteren bireylerin algılanan özerklik seviyeleri yüksektir. Buna karşılık, dışsal motivasyon davranışlarında bulunan bireylerin düşük özerklik düzeyleri bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 1985, 1991).

Okuma, Yazma ve Matematik Motivasyonu (Akademik Motivasyon)

Okuma motivasyonu; okuma eyleminde konu, süreç ve sonuçlarına yönelik bireyin amaç, değer ve inançlarının bileşimidir (Katrancı, 2015). İlgi, güven ve adanmışlıktan oluşan okuma motivasyonunda ilgi, zihnin ilk yönelimi; güven, bireyin kendine inancı; adanmışlık ise istek ile ilgilidir. Okuma motivasyonu yüksek bireyler okuduklarını daha iyi anlamakta ve buna bağlı olarak başarı düzeyleri yükselmektedir (Guthrie, 2011; Yıldız ve Akyol, 2011). Öğrencinin okuma eğilimini belirleyip geliştirmek okuma motivasyonu kazanımında etkilidir. Bireyin kendisine ait kitaplığının olması, anne-babasının öğrenim düzeyi, cinsiyet değişkenlerinin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Katrancı, 2015).

Yazma motivasyonu, bireyi yazma eylemine yönlendirici istek ve güç oluşturan bu davranışın devamlılığını sağlayan bir etkidir (Takımcıgil Özcan, 2014). Her bireyin yazma isteği, tutumu, ilgisi aynı düzeyde değildir. Araştırmalar, yazma becerisinin ilkökul öğreniminin ilk yıllarında kazanıldıktan sonra yazma isteğinin azaldığını, öğrenciler tarafından yorucu, sıkıcı, zorlu bir süreç olarak algılandığını göstermektedir. Bu soruna çözüm olarak gerçekleştirilen çalışmalarda yazmaya istekli olma, yazılacak konunun kolay olması ve konu hakkında bilgi sahibi olunması, yazma eyleminde sürekli çaba gösterilmesinin yazma motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir (Tekşan ve Süğümlü, 2018). Yazmak sadece

edebi alanlarda önemli olmayıp, bireyin aldığı mantıksal, aritmetik, fen gibi derslerinde de önemli rol oynamaktadır. Yazma becerisi geliştikçe matematik dersine karşı olan önyargılar da giderilerek başarının artabileceği söylenebilir (Reidel, Tomaszewski ve Weaver, 2003).

Öğrenciler matematik dersini zor, korku verici, stresli gibi kavramlarla tanımlamaktadır. Matematik motivasyonu matematik becerisine ile ilgili olumsuz önyargıların ve korkuların giderilmesi için öğrencilerin iyi şekilde güdülenmeleri gerektiğini ifade eden bir yaklaşımdır (Tahiroğlu ve Çakır, 2014). Okuma-yazmanın sadece Türkçe dersi ile ilgili olduğunu söylemenin yanlış olacağı düşünüldüğünde, okumanın ve yazmanın aslında tüm derslerde kullanıldığı fark edilecektir. Özellikle, matematikte başarılı olmak için öncelikle soruyu anlamakta okuma becerisinin (Adelson, Dickinson ve Cunningham, 2015; Göktaş, 2010) ve işlemleri yaparken not almakta yazma becerisinin (Reidel, Tomaszewski ve Weaver, 2003) ön plana çıktığı ve bu üç temel beceri alanının birbiriyle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Motivasyonun özyeterlik, göreve odaklanma, çaba gösterme ve kendini denetleme (Garcia, 1995); cinsiyet, yaş, kendine ait kitaplığın olması, anne-baba öğrenim düzeyi, aile sosyo-ekonomik düzeyi (Katrancı, 2015; Smith, 1996; Yıldız, 2010; Yıldız ve Kaman, 2016) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu yapılan araştırmalar sonucunda belirlenmiştir.

Yıldız ve Kaman (2016), ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin üst sınıflara göre eğlence amaçlı okuma tutumlarının ve yazma tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuçla, erken yaşlarda kazandırılan okuma-yazma tutumunun öğrencinin ileri yaşlardaki okuma-yazma tutumlarının olumlu şekilde devam etmesini sağlamak için önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, okuma-yazma süreçlerinin birbirinden ayrı düşünülemeyecek şekilde ilişkili bir yapıda olduğu vurgulanmıştır. Yıldız (2010), içsel motivasyonun okuduğunu anlamada etkili olduğunu; dışsal motivasyonun anlamayı olumsuz etkilediğini; kızların erkeklere göre dışsal motivasyondan daha fazla etkilendiğini, üst düzey

sosyo-ekonomik gelirlili aileden gelen çocukların içsel okuma motivasyonlarının orta ve alt gelirlilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın Amacı

Alanyazında ilkokul, ortaokul, lise, üniversite öğrencilerine yönelik motivasyon ölçme araçları olmasına karşın (Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996; Kara, 2010; McKenna, Kear ve Elsworth, 1995; Tahiroğlu ve Çakır, 2014; Vallerand, 1992, 1993; Yıldız, 2010) ilkokul düzeyinde okuma, yazma ve matematik becerisine ilişkin motivasyonu birlikte değerlendiren bir Türkçe ölçme aracının olmayışı bu çalışmanın hazırlanmasındaki gerekçelerden biridir. Ayrıca, ilkokul öğrencilerine yönelik ölçme araçlarının ortaokul düzeyindeki ölçme araçlarına göre daha az olması nedeniyle bu çalışmanın akademik motivasyon alanında yapılan çalışmalara önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Guay ve diğerleri (2005) tarafından orijinali İngilizce olarak geliştirilen İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin Türkiye'deki öğrenciler üzerinde benzer olup olmadığını geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirerek incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilkokul öğrencilerinin okuma-yazma ve matematik becerileri ile ilgili motivasyonlarını belirlemeyi amaçlayan bir ölçeğin Türk örnekleminde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli, belirli konularda seçilen örneklem üzerinden bilgi edinmek için var olan durumu olduğu haliyle betimlemeyi sağlar (Bursal, 2016).

Çalışma Grubu

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe formu uyarlama çalışmaları, 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Türkiye’de Güneydoğu Anadolu Bölgesinde, Adıyaman ili merkezine bağlı iki farklı ilkokulda bulunan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 118 kız (% 51.5) ve 111 erkekten (% 48.5) oluşan 229 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alacak öğrenciler kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerden 67’si (% 29.3) ikinci sınıf; 83’ü (% 36.2) üçüncü sınıf ve 79’u (% 34.5) dördüncü sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin yaşları 7-12 arasında dağılım göstermektedir (*Ort:* 9.21; *ss:* .88). Ölçeğin İngilizce formunun geçerlik çalışmasında Kanadalı ilkokul öğrencilerinden oluşan örnekleme birinci sınıflar da yer almaktadır; ancak ülkemizde 1.sınıfların bahar yarıyılında okuma ve yazma becerilerini henüz kazanmış olmaları sebebiyle pilot çalışma uygulanırken anlamakta zorlandıkları fark edilerek uzman görüşleri doğrultusunda birinci sınıflardan veri toplanmamasına karar verilmiştir. Çalışmaya ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarla devam edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği: İlkokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarını ölçmek amacıyla Guay ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen ölçek; okuma, yazma ve matematik beceri alanlarındaki içsel motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyonu belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Okuma, yazma ve matematik olarak üç alt ölçek ve her alt ölçeğin içsel motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon boyutlarında üçer madde bulunmak üzere her alt ölçekte dokuz madde bulunmaktadır. Ölçek, toplamda 27 maddeden oluşmaktadır ve Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Kararsızım (3); Arasıra (4) ve Her zaman (5) olmak üzere beşli likert tipi bir derecelendirmeye kullanılmaktadır. Ölçek herhangi bir toplam puan üzerinden

değerlendirilmemektedir. Ancak, okuma, yazma ve matematik beceri alanlarındaki içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon ayrı ayrı belirlenebilmektedir. Diğer bir seçenek olarak içsel motivasyonda okuma-yazma ve matematik beceri alanlarının farkları incelenebilir. Ölçeğin geneli için herhangi bir toplam güvenirlik katsayısının ifade edilmediği orijinal çalışmada; içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon boyutlarının genel güvenirlik katsayıları sırasıyla okuma alt ölçeğinde (.76, .70 ve .73); yazma alt ölçeğinde (.78, .79 ve .79) ve matematik alt ölçeğinde (.80, .79 ve .78) olarak belirlenmiştir.

Eğitimde Motivasyon Ölçeği: İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier'in (1989) geliştirmiş oldukları ölçek, Kara (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Dört boyut ve 12 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları özdeşleşmiş dışsal motivasyon, içe yansıtılmış dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak adlandırılmaktadır. Her alt boyutta üç madde bulunan ölçekte olumsuz madde yer almamaktadır. Ölçeğin Fransızca formu beşli likert tipi bir derecelendirmeye kullanılmasına rağmen Kara (2008), ilkokul öğrencilerinde Evet: 3, Fikrim Yok: 2 ve Hayır: 1 olarak puanlanmasını tercih etmiştir. Bu nedenle ölçekten alınabilecek en düşük puan 12; en yüksek puan 36'dır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; ölçeğin geneli için .84; alt boyutlarda ise .78-.80 aralığında hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçüt bağımlı geçerlik için kullanılan ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .78 olarak belirlenmiştir.

Orijinal ölçeğin Türkçeye çeviri işlemleri

Ölçeğin uyarlama çalışmalarına başlanmadan önce ölçeği geliştiren yazarlardan Frédéric Guay'dan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Ölçek İngilizce dil uzmanları, eğitim psikolojisinde uzman akademisyenler ve Türkçe dil uzmanlarının işbirliğinde Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçe formunun araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi sonucu üzerinde

tartışılarak en uygun ifadeler belirlenerek Türkçe taslak formu hazırlanmıştır. İfadeler yeniden kaynak dil olan İngilizceye geri çevrilmiştir (Brislin, 1970). Bu aşamadan sonra, ölçek biri rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden olmak üzere iki akademisyen ve iki dil uzmanının görüşlerine sunularak orijinal ölçekle Türkçe formu karşılaştırılıp aynı anlamı verip vermedikleri konusunda çeviri uygunluğu incelenmiştir. Ölçek uyarlama adımları sonucunda ölçeğin Türkçe formunun anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini gözlemlemek amacıyla 20 ilkokul öğrencisi üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Anlaşılmayan bir maddenin olmadığı görülerek uzman görüşü ve Türk dil uzmanlarının da onayı ile ölçeğe son şekli verilmiştir. Çalışmada birinci sınıflardan pilot çalışma aşamasında veri toplanmış; ancak anlamakta zorlandıkları gerekçesiyle çalışmaya dahil edilmemiştir. Uygulama öncesinde ölçekteki likert yapı hakkında ve ölçeğin nasıl cevaplanacağı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Uygulamanın bir test ya da sınav olmadığı, farklı cevaplar vermekte özgür oldukları ve anlamadıkları bir kelime ya da cümle olduğunda rahatlıkla araştırmacıyı uyarabilecekleri, cevaplarken dikkatli düşünerek kendilerini en iyi yansıtan seçeneği işaretlemeleri konusunda açıklamalar yapılmıştır. Katılımcıların ölçeği yanıtlama süreleri ortalama 10-15 dk sürmüştür. Ölçek ile ilgili verilerin toplanması sürecinde doktora tezi kapsamında Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 24.04.2019 tarih ve 47613789-44-E.8212229 sayı ile Etik Kurul Onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

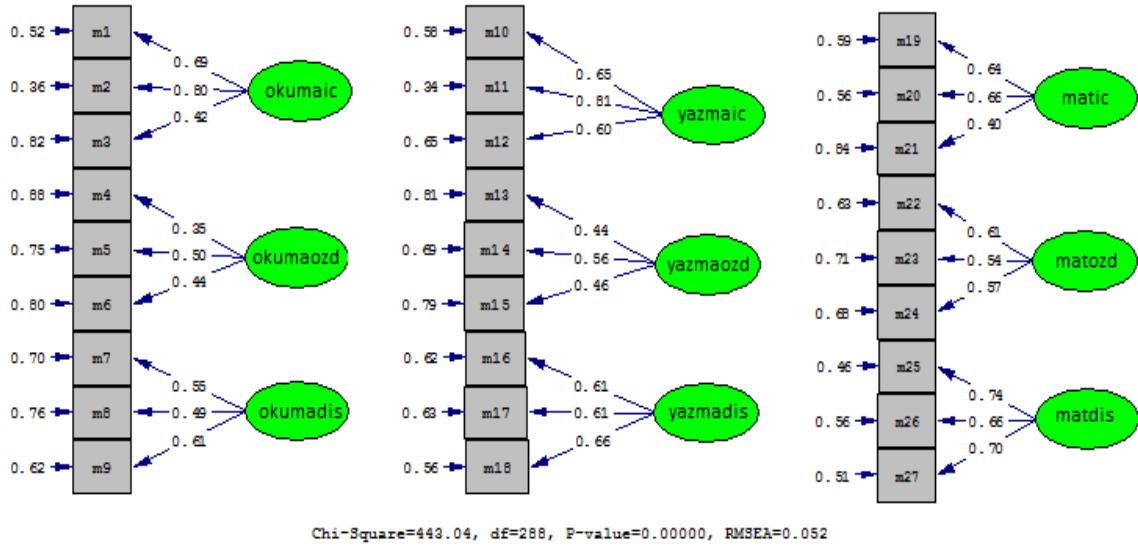
Verilerin analizinde başlangıç analizleri olarak verilerin doğruluğu (minimum-maksimum değerler) ve kayıp veriler incelenmiştir. Bu incelenmeler sonucunda ölçeğin birçok maddesini boş bırakan ve tamamına aynı örüntüde yanıt veren 29 katılımcının verileri veri setinden çıkarılarak 229 veri ile çalışmaya devam edilmiştir. Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışması olduğu için; LISREL 8.80 (Jöreskog ve Sörbom, 1993) ile Doğrulayıcı

Faktör Analizi (DFA); SPSS 22.0 ile ölçüt bağıntılı geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. DFA, daha önceden tanımlanmış olan bir yapı ya da modelin farklı örneklerde doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesine olanak sağlar (Brown, 2015). DFA’da incelenen uyum indeksleri sırasıyla χ^2 /sd (düzeltilmiş ki-kare), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), CFI (Karşılaştırmalı Uyum indeksi), IFI (Artan Uyum İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü), GFI (İyilik Uyum İndeksi) ve AGFI (Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi)’dir (Çerezci, 2010; Brown, 2015). LISREL ile gerçekleştirilen analizlerde faktörler arası korelasyonlar .99 ve altına sabitlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında madde toplam korelasyonları ve iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bu çalışmada anlamlılık değeri olarak .05 kullanılmıştır.

Bulgular

Yapı Geçerliği

Bu araştırmada kullanılan İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin yapısı DFA analizi ile incelenmiştir. Teorik olarak tanımlanan çok değişkenli yapıların farklı kültürlerde doğrulanmasında DFA kullanılır. DFA, açıklayıcı faktör analizinde olduğu gibi faktör yükleri, hata varyansları ve artık değerlerinin belirlenmesini sağlayabilmektedir (Brown, 2015). Okuma, yazma ve matematik olarak üç alt ölçek; bu üç alt ölçeğin hepsinde ortak şekilde yer alan içsel motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutları olarak dokuz boyut ve toplamda 27 maddeden oluşan ölçeğin Türkiye’deki ilkökul öğrencilerinde benzer olup olmadığının test edilmesi amacıyla birinci ve ikinci düzey DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Birinci düzey DFA analizi sonucunda üç alt ölçeğe ilişkin faktör-madde standart katsayıları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. İlkokul öğrencileri motivasyon ölçeği birinci düzey DFA bağlantı diyagramı

Şekil 1’de, İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe formuna ait standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin orta ve yüksek düzeyde (.35 ile .81 arasında), hata varyanslarının beklenen değer aralıklarında olduğu görülmektedir (Brown, 2015). Bağlantı diyagramına göre *t*-değerlerinin 4.49 ile 11.49 arasında dağılım gösterdiği ve anlamlı oldukları ($p < .05$) belirlenmiştir. 27 madde üzerinden gerçekleştirilen birinci düzey DFA analizi sonucunda uyum indeksleri $\chi^2/sd = 443.04/288$; $p < .05$; RMSEA= .052; SRMR= .064; CFI= .96; IFI= .96; NNFI= .95 olarak elde edilmiştir. Değerler incelendiğinde uyum indekslerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum gösterdikleri belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği için DFA Bulguları

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Bu çalışmadaki DFA Uyum İndeksi Değerleri
χ^2/sd	$2 < \chi^2/sd < 5$	$\chi^2/sd \leq 2$	443.04/288 = 1.54
RMSEA	.06 < RMSEA < .10	RMSEA \leq .05	.052
CFI	.90 < CFI < .95	CFI \geq .95	.96
IFI	.90 < IFI < .95	IFI \geq .95	.96
NNFI	.90 < NFI < .95	NFI \geq .95	.95
SRMR	.06 < SRMR < .10	SRMR \leq .05	.064

(Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Birinci düzey DFA analizi ile oluşturulan path diyagramındaki faktörler arası korelasyonlar Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 2'deki motivasyon türlerinin beceri alanlarındaki ilişkilerine yönelik korelasyonlarının .31 ile 1.20 arasında orta ve yüksek düzeyde olmak üzere farklı değerlerde dağıldığı görülmektedir. İçsel motivasyonda üç beceri alanının birbiriyle .31 ile .47 aralığında; özdeşleşmiş dışsal motivasyonda üç beceri alanının birbiriyle .90 ile .93 aralığında; dışsal motivasyonda ise üç beceri alanının birbiriyle .99 düzeyinde korelasyonlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2

Birinci Düzey DFA Bağlantı Diyagramındaki Faktörler Arası Korelasyonlar 1

Boyutlar	Alt Ölçek Beceri Alanı	1	2	3
İçsel Motivasyon	1.Okuma	-		
	2.Yazma	.47	-	
	3.Matematik	.31	.43	-
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	1.Okuma	-		
	2.Yazma	.93	-	
	3.Matematik	.91	.90	-
Dışsal Motivasyon	1.Okuma	-		
	2.Yazma	.99	-	
	3.Matematik	.99	.99	-

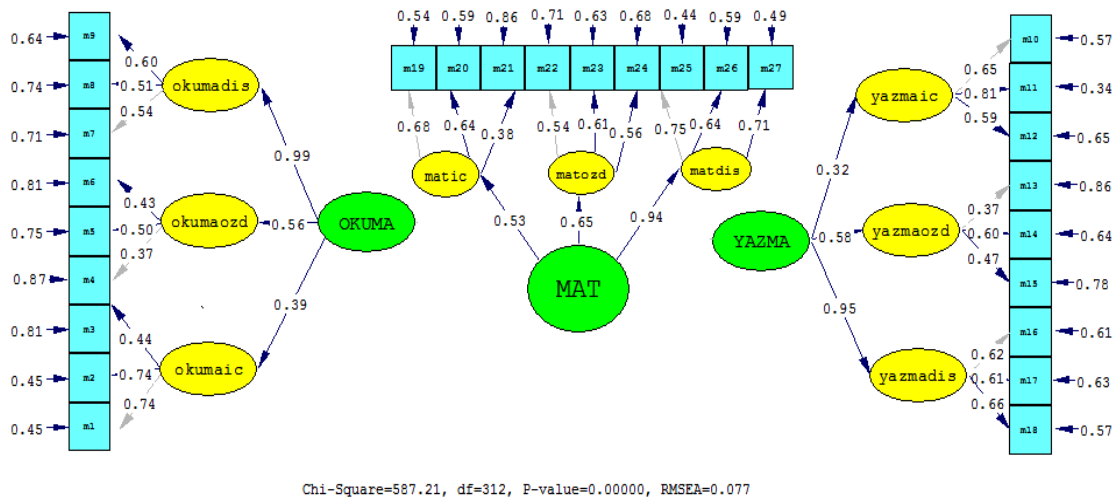
Tablo 3'te ise okuma, yazma ve matematik beceri alanlarında; içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyonların model sonucunda belirlenen korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Tablo 3

Birinci Düzey DFA Bağlantı Diyagramındaki Faktörler Arası Korelasyonlar 2

Alt Ölçek Beceri Alanı	Boyutlar	1	2	3
Okuma	1.İçsel Motivasyon	-		
	2.Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	.84	-	
	3.Dışsal Motivasyon	.38	.54	-
Yazma	1.İçsel Motivasyon	-		
	2.Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	.77	-	
	3.Dışsal Motivasyon	.22	.52	-
Matematik	1.İçsel Motivasyon	-		
	2.Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	.99	-	

Tablo 3'te görüldüğü gibi motivasyon türleri arasındaki korelasyon değerlerinin okumada .38 ile .84 aralığında; yazmada .22 ile .77 aralığında; matematikte .43 ile .99 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, dışsal motivasyonun her üç beceri alanında diğer iki motivasyondan farklı olarak düşük korelasyon katsayılarına sahip olduğu görülmektedir. İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin ikinci düzey DFA analizi sonuçlarına göre üç alt ölçeğe ilişkin faktör yükleri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. İlkokul öğrencileri motivasyon ölçeği ikinci düzey DFA bağlantı diyagramı (standart katsayılar)

Üç alt ölçek ve dokuz alt boyut üzerinden gerçekleştirilen ikinci düzey DFA analizi sonucunda tüm t değerlerinin 2.71 ile 8.73 aralığında anlamlı olduğu; faktör yüklerinin Şekil 2'de görüldüğü gibi .37 ile .80 aralığında değişim gösterdiği belirlenmiştir. Modelin uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd = 587.21/312$; $p < .05$; RMSEA= .077; SRMR= .011; CFI= .92; IFI= .92; NNFI= .91 olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel aralıklarda olduğu belirlenmiştir.

Birinci ve ikinci düzey DFA analizleri birlikte değerlendirildiğinde İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin üç alt ölçek dokuz alt boyut ve 27 maddeden oluşan yapısının Türkiye

örnekleminde benzer olduğu doğrulanmış olup; uyum indekslerinin her iki düzeyde de kabul edilebilir ve mükemmel düzeylerde değiştiği ortaya çıkmıştır.

Ölçüt Geçerliği

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin ölçüt geçerliğinin sağlanması Eğitimde Motivasyon Ölçeği ile test edilmiştir (Kara, 2008). Ölçekler arası korelasyonlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Alt Boyutlarda Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyonlar

	\bar{x}	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.okumaic	13.18	2.13												
2.okumaozd	13.83	2.10	,26**											
3.okumadis	12.31	2.90	,22**	,19**										
4.yazmaic	12.77	2.59	,29**	,32**	,25**									
5.yazmaozd	13.33	2.27	,27**	,28**	,28**	,41**								
6.yazmadis	12.00	3.17	,16*	,15*	,72**	,13	,18**							
7.matic	13.75	2.09	,18**	,21**	,18**	,24**	,36**	,22**						
8.matozd	13.42	2.25	,21**	,31**	,21**	,25**	,47**	,23**	,58**					
9.matdis	11.90	3.36	,14*	,13	,68**	,13*	,21**	,77**	,23**	,28**				
10.EMO1	8.33	1.17	,20**	,19**	,10	,11	,17*	,05	,06	,23**	,08			
11.EMO2	6.07	2.24	-,06	-,06	,25**	-,03	-,06	,25**	,06	-,04	,27**	-,04		
12.EMO3	6.51	2.33	,02	-,01	,38**	,03	,01	,35**	,09	,03	,36**	-,10	,57**	
13.EMO4	8.25	1.28	,24**	,16*	-,02	,20**	,12	,05	,10	,22**	,03	,17*	,02	,14*

Not: Korelasyon değerleri .01 ile .05 düzeyindedir ($p < .01$ ** ; $p < .05$ *). (EMO1: Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon; EMO2: Motivasyonsuzluk; EMO3: İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon; EMO4: İçsel Motivasyon)

Tablo 4'te ölçüt bağlantılı geçerlik çalışması kapsamında uyarlaması yapılan İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin alt boyutları ile Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları yer almaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda, Eğitimde Motivasyon ölçeğinin; EMO1 alt boyutunun okumaozd ($r = .19$, $p < .01$), yazmaozd ($r = .17$, $p < .05$), matozd ($r = .23$, $p < .01$) ile; EMO2 alt boyutunun okumadis ($r = .25$, $p < .01$), yazmadis ($r = .25$, $p < .01$), matematikdis ($r = .27$, $p < .01$) ile; EMO3 alt boyutunun okumadis

($r = .38, p < .01$), yazmadis ($r = .35, p < .01$), matematikdis ($r = .36, p < .01$) ile; EMO4 alt boyutunun okumaic ($r = .24, p < .01$), okumaozd ($r = .16, p < .01$), yazmaic ($r = .20, p < .01$) ve matozd ($r = .22, p < .01$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu bulunmuştur (Durmaz ve Akkuş, 2016). Sonuç olarak, bu bulgular İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin ölçüt bağlantılı geçerliğinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Güvenirlilik Analizleri

Türkçeye uyarlaması bu çalışma kapsamında yapılan İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin geçerlik çalışmaları tamamlandıktan sonra güvenirlik analizleri iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizlerinde ilk olarak üç alt ölçeğin ve alt boyutların Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin Güvenirlik Analizleri

Alt Ölçek Beceri Alanı	Boyutlar	\bar{x}	ss	α
Okuma	İçsel Motivasyon	13.18	2.13	.72
	Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	13.83	2.10	.76
	Dışsal Motivasyon	12.31	2.90	.61
	Okuma ölçeği genel	39.39	4.98	.70
Yazma	İçsel Motivasyon	12.78	2.59	.72
	Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	13.33	2.27	.70
	Dışsal Motivasyon	12.00	3.17	.68
	Yazma ölçeği genel	38.51	5.60	.70
Matematik	İçsel Motivasyon	13.75	2.09	.77
	Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	13.42	2.25	.71
	Dışsal Motivasyon	11.90	3.36	.75
	Matematik ölçeği genel	39.07	5.81	.77

Tablo 5'teki dokuz boyut ve üç alt ölçek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının alt ölçekler olarak değerlendirildiğinde; okuma ve yazma için .70 ve matematik için .77 olarak orta düzeyde; alt boyutlar olarak değerlendirildiğinde okuma ölçeğinde içsel motivasyon .72 ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon .76; yazma ölçeğinde içsel motivasyon .72

ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon .70; matematik ölçeğinde içsel motivasyon .77; özdeşleşmiş dışsal motivasyon .71 ve dışsal motivasyon .75 olarak orta düzeyde bulunmuştur (DeVellis, 2017). Dışsal motivasyon alt boyutunun okumada .61, yazmada .68 düzeyinde düşük düzeyde kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .70 ve üzerinde olduğunda araştırmalarda güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilir. Bununla birlikte, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının ölçekteki madde sayısı ve madde içi korelasyon ortalamasına bağlı (DeVellis, 2017) olduğu düşünüldüğünde, okuma ve yazmada dışsal motivasyon alt boyutlarındaki düşük güvenilirliğin sınırlı sayıda madde ile ilgili olduğu söylenebilir. Genel olarak bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik bulguları birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin Türkiye öğrencilerinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesi söylenebilir.

İkinci aşamada madde analizleri gerçekleştirilerek düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve bu korelasyonların .39 ile .67 arasında dağılım gösterdiği saptanmıştır. Orta ve yüksek düzeyde çıkan madde toplam korelasyonları, ölçekteki maddelerin ayırt edici özelliğinin olduğunu göstermektedir. Field (2013), maddelerin ayırt ediciliğinin olması için düzeltilmiş madde toplam korelasyonununun .30'un üzerinde bir değer alması gerektiğini ifade etmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ve madde toplam korelasyonları birlikte değerlendirildiğinde ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul yıllarında öğrencilerin okuma, yazma ve matematik temel becerilerindeki motivasyonlarının tespit edilmesi önemlidir. Motivasyon, içerisinde birçok alt boyutu barındırdığından öğrenciler ile ilgili birçok tespit yapılmasına imkân verir (İleri Aydemir ve Öztürk, 2013). Bu tespitler neticesinde öğrencilerin gelecekte okuma, yazma ve matematik okuryazarlıklarında etkili olmaları sağlanabilir.

Bu çalışmada, bilişsel gelişimde ve başarıda önemli rolü bulunan okuma, yazma ve matematik beceri alanlarında, ilkokul öğrencilerinin içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesini sağlayan İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geliştirme çalışmasının örneklem grubunda birinci sınıflar da yer almaktadır. İlkokul birinci sınıflarda bireysel farklılıklar, çocuğun okula alışmaması, zaman kısıtlılığı vb. gibi nedenlerden kaynaklanan sorunlar okuma-yazma ve matematik becerilerinin kazanımında tüm öğrencilerde aynı sonucun alınmasını engelleyebildiği yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Babayiğit ve Erkuş, 2017; Mutlu, 2018). Bu çalışmada da birinci sınıflardan da veri toplanması hedeflenmiş ancak ülkemizde okuma, yazma ve matematik becerisinin birinci sınıfın ikinci döneminde yeni yeni kazanılmaya başlanması nedeniyle öğrencilerin bir kısmının zorlanacağı düşünülerek çalışma ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar ile yürütülmüştür.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde, yapı geçerliğini incelemek için ölçekte bulunan dokuz alt boyut için birinci düzey DFA analizi; dokuz alt boyut ve üç alt ölçeğin birlikte analiz edilmesi amacıyla da ikinci düzey DFA analizi gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği için uygulanan birinci ve ikinci düzey DFA analizleri sonucunda, faktör yük değerlerinin orta ve yüksek düzeyde değişim gösterdiği ve t değerlerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, maddelere ilişkin hata varyanslarının beklenen değer aralıklarında oldukları saptanmıştır (Brown, 2015). Bu sonuçlara göre İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe formu, okuma, yazma ve matematik beceri alanı olmak üzere üç alt ölçeğe ve bu alt ölçeklerde ortak bulunan içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon alt boyutları olmak üzere dokuz alt boyuttan oluşan yapıyı doğrulamaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmasının ikinci bölümünde ölçüt geçerliğinin incelenmesi Eğitimde Motivasyon Ölçeği ile test edilmiştir. İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin dokuz boyutu ile Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin (Kara, 2008) dört alt boyutu arasında, düşük ve

orta düzeylerde değişen ilişkilerin genel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin Türkçe formu geçerli bir ölçme aracıdır. Yazma ve matematik beceri alanlarındaki içsel motivasyon ile Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin alt boyutları arasında ilişkilerin anlamsız olması yazma ve matematik becerilerini öğrencilerin daha çok dışsal motivasyon aracılığıyla kullanmalarından kaynaklanabilir. Bu durum, öğrencilerin okumadaki içsel motivasyonlarının, yazma ve matematik becerisine göre daha fazla olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır. Okuma ve yazmadaki dışsal motivasyon alt boyutları haricinde diğer tüm alt boyutların ve alt ölçeklerin güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu görülmüştür. Dışsal motivasyon alt boyutunun Cronbach alfa katsayıları okuma becerisinde .61; yazma becerisinde .68 olarak düşük ancak kabul edilebilir düzeyde belirlenmiştir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Burada bilinmesi gereken boyutların her birinin üçer maddeden oluşmasıdır. Güvenirlik katsayısı madde sayısına bağlı bir değer (DeVellis, 2017) olduğu için madde sayısının artmasıyla güvenirliğin de artma olasılığı bulunmaktadır.

Okumada içsel motivasyon ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı ($r=.84$) bir ilişki bulunurken; dışsal motivasyon ile olan ilişkisinin pozitif yönde ve çok daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir ($r=.38$). Benzer sonuçlar yazma ve matematik alt ölçeklerinde de görülmüştür. Yazmada içsel motivasyon ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı ($r=.77$) bir ilişki bulunurken; dışsal motivasyon ile olan ilişkisinin pozitif yönde ve çok daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir ($r=.22$). Matematikte ise içsel motivasyon ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı ($r=.99$) bir ilişki bulunurken; dışsal motivasyon ile olan ilişkisinin pozitif yönde ve daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir ($r=.43$). Aslında beklenen sonuç içsel motivasyon ile dışsal motivasyon arasında negatif bir korelasyonel ilişkinin olmasıdır. Ancak orijinal ölçeğin geçerlik çalışmasında da benzer sonuçlar alınmıştır (Guay ve diğerleri, 2005).

Örneğin, içsel motivasyon ile dışsal motivasyonun okumada $r=.14$ düzeyinde; yazmada $r=.25$ düzeyinde pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Okuma, yazma ve matematik alt ölçeklerindeki dışsal motivasyon maddelerinin birbirine oldukça benzer olması nedeniyle çok yüksek korelasyon değerleri bulunmuştur. Örneğin; yazma alt ölçeğindeki maddelerden biri “Yazmada başarılı olunca ödül almak isterim” iken; matematik alt ölçeğindeki karşılığı “Matematikte başarılı olunca ödül almak isterim”dir. Bu iki ifadede sadece yazma ve matematik kelimeleri dışında geri kalan ifadelerin birebir aynı olması nedeniyle bu tür maddeler cevaplayanlar tarafından benzer olarak düşünülmüş olabilir ve bu alt boyutların tam olarak ayrışmadığını göstermektedir.

Bu çalışma ile ilkokul öğrencilerinin okuma, yazma ve matematik gibi akademik becerilerine ilişkin farklı motivasyon türlerindeki düzeylerini belirlemek amacıyla Guay ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçek, ilkokul ikinci sınıftan dördüncü sınıfa tüm ilkokul öğrencileri üzerinde uygulanabilir.

Sonuç olarak bu çalışmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Türkiye’deki belli bir bölgedeki bir il merkezinde ve iki ilkokuldan veri toplanması bu çalışmanın sınırlıklarındandır. Bu sınırlılık çalışmanın dış geçerliliğini düşürmektedir. İlkokul düzeyinde İngilizce bilen öğrenci sayısının o bölgede sınırlı olması nedeniyle ölçeğin uyarlama sürecinde İngilizce bilen ayrı bir çalışma grubundan veri toplanarak Türkçe-İngilizce formlarının korelasyonunun hesaplanamaması çalışmanın bir başka sınırlılığıdır. Çalışmanın güvenilirlik analizleri madde toplam korelasyonları ve iç tutarlık katsayıları ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği incelenbilir, geniş bir katılımcı grubundan veri toplanarak farklı değişkenlerle ilişkileri incelenebilir.

EK - İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe Formu

Okuma

İçsel Motivasyon

Okumayı severim.

Okumaya çok istekliyim.

Boş zamanlarımda kitap okurum.

Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon

Okuyarak yararlı bilgiler öğrenirim.

Okuyarak yeni bilgiler öğrenirim.

Okuyabilmek önemlidir.

Dışsal Motivasyon

İyi bir ödül (övgü, takdir, hediye) almak için de kitap okurum.

Anne-babamı veya öğretmenimi sevindirmek için de kitap okurum.

Başarılı (çalışkan) görünmek için de kitap okurum.

Yazma

İçsel Motivasyon

Yazmayı severim.

Yazmaya çok istekliyim.

Boş zamanlarımda yazarım (not tutma, günlük yazma gibi).

Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon

Yazarak yararlı bilgileri iyi öğrenirim.

Yazarak yeni bilgileri iyi öğrenirim.

Yazabilmek önemlidir.

Dışsal Motivasyon

İyi bir ödül (övgü, takdir, hediye) almak için de yazarım (ödev yapma, not tutma gibi).

Anne-babamı veya öğretmenimi sevindirmek için de yazarım.

Başarılı (çalışkan) görünmek için de yazarım.

Matematik

İçsel Motivasyon

Matematik dersini severim.

Matematik dersine çok ilgi duyarım.

Zorunlu olmadığım durumlarda bile matematikle uğraşırım.

Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon

Matematik yararlı bilgiler öğrenmemi sağlar.

Yeni bilgiler öğrenmek için matematik çalışırım.

Matematiği öğrenmek önemlidir.

Dışsal Motivasyon

Matematikte başarılı olunca ödül almak isterim.

Anne-babamı ya da öğretmenimi memnun etmek için matematikte başarılı olmak isterim.

Başkalarının beni takdir etmesi için matematikte başarılı olmak isterim.

* **Not:** Referans göstererek yazarlardan izin alınmadan kullanılabilir.

Kaynakça

- Adelson, J. L., Dickinson, E. R., and Cunningham, B. C. (2015). Differences in the reading-mathematics relationship: A multi-grade, multi-year statewide examination. *Learning and Individual Differences*, 43, 118-123.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). Problems and solutions in literacy training process. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Başar, M., Ünal, M. ve Yalçın, M. (2002). İlköğretim kademesiyle başlayan matematik korkusunun nedenleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Publications.
- Bursal, M. (2016). Nicel yöntemler, Edt. Demir, S.B., *Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları içinde*, Ankara: Eğiten Kitap.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in Personality. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Perspectives on Motivation*. Nebraska Symposium on Motivation(pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Durmaz, M., & Akkuş, R. (2016). Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 111-127.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. bs.). Los Angeles: SAGE.

- Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M., and Mazzoni, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 2-19.
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 29-42.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Guay, F., Marsh, H. W., Dowson, M., and Larose, S. (2005). Assessing academic motivation among elementary school children: The Elementary School Motivation Scale (ESMS). In *Australian Association for Research in Education 2005 conference papers*.
- Guthrie, J. T. (2011). Best practices in motivating students to read. *Best practices in literacy instruction*, 177-198. <http://www.cori.umd.edu/professional-development/Guthrie-teachers.docx> sitesinden 06.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 54-60.
- Hu, L., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- İleri Aydemir, Ö. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 2-12.

- Jöreskog, K. G., and Sörbom, D. (1993). *LISREL8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International, Inc. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. xvi, 202 pp.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. bs.). New York: Guilford Press.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Mckenna, M. C., Kear, D. J., and Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes Toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4),934-956.
- Mutlu, Y. (2018). Öğrencilerimiz okuma-yazmayı öğrenmeden matematik öğretimine geçmiyoruz! *Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar* içinde. Editör: Adem İşcan (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- 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.
- Reidel, J., Tomaszewski, T., and Weaver, D. (2003). Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies. *ERIC Document Reproduction Service*, No: ED 479 204.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Smith, J. P. (1996). Efficacy and teaching mathematics by telling: A challenge for reform. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 387–402.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edition). Boston, MA: Allyn & Bacon / Pearson Education.
- Tahiroğlu, M. ve Çakır, S. (2014). İlkokul 4. sınıflara yönelik Matematik Motivasyon Ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(3), 29-48.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma Özerkliği Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2591-2607.
- TDK. (2019). Motivasyon. <http://sozluk.gov.tr/> sitesinden 05.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Uysal, E. ve Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senécal, C., and Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senécal, C., and Vallières, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159-172.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., and Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.

- Wang, J. H., and Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 507-522.

Extended Abstract

Motivation, which is one of the key concepts of learning, should not be neglected in school and learning environments. Because motivation is essential in every moment of learning. The higher the demand for the work done, the faster it is finished and the desired level of results. Motivation consists of a multidimensional structure. As with individual differences, people have different amounts and different types of motivations (Ryan and Deci, 2000). It is thought that this study will make a significant contribution to the studies conducted in the field of academic motivation, since the measurement tools for elementary school students are less than those for secondary school. The aim of this research was to evaluate the validity and reliability of the Turkish version of the Elementary School Motivation Scale originally developed in English by Guay et al. (2005). This research is a validity and reliability studies of the Turkish sample of the Elementary School Motivation Scale which aims to determine the motivation of primary school students about literacy and mathematics skills. adaptation Works of the Elementary School Motivation Scale Turkish form, was carried out with 229 students studying in second, third and fourth grade in 2017-2018 academic year in the Southeastern Anatolia region in Turkey. As a result of the scale adaptation steps, a pilot study was conducted on 20 elementary school students in order to observe the comprehensibility and applicability of the Turkish form of the scale. The scale was finalized with the opinion of

experts and the approval of Turkish language experts. It is seen that the factor load values of the Turkish form of the Elementary School Motivation Scale are moderate and high, and the error variances are within the expected value ranges (Brown, 2015). According to the path diagram of CFA, t-values were found to be significant. As a result of the first level CFA analysis conducted on 27 items, it was determined that the goodness of fit values were acceptable and perfect. As a result of the second level CFA analysis on three sub-scales and nine sub-dimensions, t values were significant; factor loadings were found to vary between medium and high level. The goodness of fit values of the model were found to be acceptable and in perfect ranges. The medium and high item total correlations show that the items in the scale have discrimination features. According to results of the internal consistency coefficients and discrimination index it can be explained that the instrument is reliable. In this study, it was concluded that the Turkish version of the Elementary School Motivation Scale, which was developed by Guay et al. (2005), was a valid and reliable measurement tool in order to determine the levels of different motivation types related to academic skills of primary school students such as reading, writing and mathematics. The scale can be applied to all elementary school students. The data should be collected from the second, third and fourth classes, when using the measurement tool. The relationship between different variables can be examined in future studies.