



The test-taking motivation of university students: The validity and reliability study of the Student Opinion Scale¹

Üniversite öğrencilerinin sınav motivasyonu: Öğrenci Görüşü Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması

**Namudar İzzet Kurbanoglu²
Mithat Takunyacı³**

Abstract

Tests are one of the most common evaluation methods used to assess student learning in the educational process. Therefore, it is important to examine the factors that can help students succeed in tests. The aim of this study is to examine the psychometric features of the Student Opinion Scale (SOS) developed by Wolf & Smith, revised by Sundre and Sundre & Finney in order to assess the university student's the test-taking motivation on Turkish sample. The SOS consists of two subscales called "Importance" and "Effort" and 10 items. The Turkish form of the scale was applied to 300 students at the Faculty of Education. The studies of internal consistency, item and factor analysis and criterion cohesion validity were performed to examine the psychometric features of the scale. The values obtained from the internal consistency analyses of the scale were .72 for "Importance" subscale; .82 for "Effort" subscale and .74 in total, and it was shown that the scale has sufficient reliability levels. The results of analysis showed that the original two-factor structure of the scale is suitable for Turkish sample. So, it is thought that the scale is a valid and reliable tool to be used for determining the test motivation of the Turkish sample group.

Özet

Sınavlar, eğitim sürecinde öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesinde kullanılan en yaygın değerlendirme yöntemlerinden birisidir. Bu nedenle, öğrencilerin sınavlarda başarılı olmasına yardımcı olabilecek faktörlerin incelenmesi önemli bir durumdur. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin sınav motivasyonlarını ölçmek amacıyla Wolf ve Smith tarafından geliştirilen, Sundre, Sundre ve Finney tarafından revize edilen Öğrenci Görüşü Ölçeğinin (ÖGÖ) Türk örneklem üzerinde psikometrik özelliklerini incelemektir. Orijinal adı "The Student Opinion Scale" (SOS) olan ölçek, Önem (Importance) ve Çaba (Effort) olarak adlandırılan iki alt boyuttan ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe formu, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 300 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin psikometrik özelliklerini inceleyebilmek amacıyla iç tutarlılık, madde analizi ve açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda orijinal ölçekte olduğu gibi ölçeğin iki faktörlü yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı birinci alt boyut (Önem) için .72, ikinci alt boyut (Çaba) için .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı

¹The article has been presented at 8th International Graduate Education Symposium 11-12 May 2017 Cyprus Social Science University, Turkish Republic of Northern Cyprus by Yıldız Yıldırım.

²Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, kurbanoglu@sakarya.edu.tr

³Arş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mtakunyaci@sakarya.edu.tr

Keywords: Test anxiety; test-taking motivation; university students; validity and reliability.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .74 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonuçları, ölçeğin orijinal iki faktörlü yapısının Türk örneklem için uygun olduğunu göstermiştir. Bu durumda ölçeğin Türk örneklem grubunun sınav motivasyonlarının belirlenmesinde kullanılacak, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Güvenirlik-geçerlilik; sınav kaygısı; sınav motivasyonu; üniversite öğrencileri.

Giriş

Bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkileşimde buldukları yaşantıların neticesinde öğrenmenin; insan beyninin nöron adı verilen sinir hücrelerinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan becerileri şeklinde gerçekleştiği düşünülmektedir (Keleş ve Çepni, 2006; Özden, 2003; Soylu, 2004; Zeybek ve Kurbanoglu, 2012). Yapılan araştırmalarda (Alsop & Watts, 2000; Duit & Treagust, 2003; Thompson & Mintzes, 2002), öğrencilerin öğrenmelerinde ve başarılı olmalarında en fazla bilişsel alan becerilerinin etkili olduğu, ancak duyuşsal alan becerilerinin de önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Aluçdibi & Ekici, 2012; Dede & Yaman, 2008). Bloom'a (1995) göre bilişsel alan becerileri öğrenme ünitelerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri içerirken, duyuşsal alan becerileri ise ilgi, tutum, kaygı, motivasyon, değer, inanç, benlik, kişilik ve öz-yeterlik gibi birçok faktörden oluşmaktadır (Yeşilkayalı, 1996; Zeybek & Kurbanoglu, 2012). Son yıllarda üzerinde çalışılan motivasyon, öğrencilerin akademik başarılarında etkili olan duyuşsal faktörlerden birisidir. (Aluçdibi & Ekici, 2012a, 2012b; Dede & Yaman, 2008; Freedman, 1997; Lee & Brophy, 1996).

Yapılan araştırmalarda motivasyonun (Watters & Ginns, 2000), farklı aktivitelerde gösterilen davranışı ve çabayı açıklamaya çalışan karmaşık bir psikolojik yapı olduğunu ve ayrıca motivasyonun (Brophy, 1998), amaç yönelimli davranışın başlamasını, yönünü, şiddetini ve kararlılığını açıklamada kullanılan kuramsal bir kavram olduğunu belirtmişlerdir (Aluçdibi & Ekici, 2012a). Bundan dolayı motivasyon kavramını farklı yönlerden ele alarak çeşitli sınıflandırmalar yapmışlar ve bu kavrama yönelik çeşitli tanımlar öne sürmüşlerdir. Deci ve Ryan (1980, 1985, 1991), kişilerin harekete geçmeleri için farklı sebep ve amaçları olduğundan, farklı türden motivasyonlara sahip olabileceklerini ve bu nedenle motivasyon türlerini; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmaya dayanarak Deci ve Ryan (2000) motivasyonu, bir bireyin bir şeyi yapması için harekete geçme hissi, motivasyonsuzluğu ise harekete geçmeme hissi olarak tanımlamıştır (Akt. Aydın & vd., 2014). Martin ve Briggs (1986) motivasyonu, davranışın uyandırılması, sürdürülmesi ve kontrolünü etkileyen içsel ve dışsal koşulların hepsini içeren yapı olarak tanımlarken (Akt. Warren, 2000), Schunk (2009) motivasyonu, hedefe yönelik etkinlikleri harekete geçiren ve sürükleyen süreç olarak tanımlamaktadır (Akt. Yılmaz, 2012).

Araştırmalar (Kusurkar, & vd, 2013; Komarraju, & vd, 2009) motivasyonun, akademik performansla, pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013). Bu bağlamda literatür incelendiğinde, öğrencilerin akademik çalışmalara yönelik motivasyonları için akademik motivasyon kavramı kullanılmıştır (Aydın & vd., 2014). Martin (2004) akademik motivasyonu, öğrencilerin sahip oldukları akademik performanslarını ortaya çıkarmalarını sağlayan ve çalışmalarını harekete geçiren güç olarak tanımlamaktadır (Akar & Aydın, 2016). Ayrıca akademik motivasyon (Wilkesmann, Fischer & Virgilito, 2012), öğrencilerin belirli akademik hedeflere ulaşmada gösterdikleri isteklilik olarak açıklanabilir (Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013).

Yapılan araştırmalar (Coetzee, 2011; Fortier, Vallerand Guay, 1995; Henning, 2007; Rigby, & vd., 1992; Wentzel & Wigfield, 1998; Wilkesmann, Fischer & Virgilito, 2012) akademik motivasyonun, öğrencilerin öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, çalışma alanı, çalışma süresi, öğrencilerin sosyal geçmişi, çevre, öğrencilerin beklentileri gibi faktörlerden etkilendiğini göstermiştir (Akar & Aydın, 2016; Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013). Bu nedenle öğrencilerin akademik motivasyonu, eğitim-öğretim ortamlarında ve sürecinde önemli bir konudur. Çünkü öğrencilerin akademik (başarı) motivasyonu ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu kabul edilmektedir (Pintrich & Schunk, 2002; Wigfield & Eccles, 2002). Öğrencilerin akademik (başarı) motivasyonları, genellikle iki farklı şekilde kavramsallaştırılabilir ve ölçülebilir. Bunlardan birincisi belirli bir alana özgü motivasyon, diğeri ise duruma özel motivasyondur. Alana özgü motivasyon, belirli bir alan (örneğin; matematik ve fen gibi) için gerçekleşen başarı motivasyonunu ifade ederken, duruma özel motivasyon ise belirli bir durumda veya belirli bir sınavda iyi bir performans göstermek için gerçekleşen başarı motivasyonunu ifade etmektedir (Eklöf, 2006a, 2006b, 2007; Penk, Pöhlmann, & Roppelt, 2014). Sınav motivasyonu (Schunk et al. 2008) ise hedefe yönelik etkinliğin başlatılması ve sürdürülmesi için gerçekleşen aktif bir süreç olduğundan, başarı motivasyonunun özel bir türünü teşkil etmektedir. Bu nedenle sınav motivasyonu, başarı motivasyonunun ikinci yapısına girmektedir, çünkü bir sınava girmek öğrenciler için özel bir durumdur (Penk, Pöhlmann, & Roppelt, 2014). Baumert ve Demmrich (2001) sınav motivasyonunu, "sınavlara çalışmaya gayret etmek ve isteklilik göstermek" olarak tanımlamaktadırlar (Penk, Pöhlmann, & Roppelt, 2014). Bir sınava karşı olumlu motivasyon eğilimi göstermek (Cronbach, 1988; Robitaille & Garden, 1996; Wainer, 1993; Zeidner, 1993), sınav performansının iyi olması için yeterli koşul olmadığı, ancak gerekli olduğu kabul edilmektedir (Eklöf, 2006a, 2006b, 2007). Ayrıca düşük sınav performansının (Messick, 1988, 1995), sadece sınav içeriği ve öğrenci kabiliyetine bağlı olmayıp, aynı zamanda motivasyon eksikliğine de bağlı olduğu belirtilmiştir. Bundan başka öğrencilerin olumlu sınav motivasyonu, sınavların geçerlilik ve sınav sonuçlarının güvenilirliğine de bağlıdır (Eklöf, 2006a, 2006b, 2007).

Sınavlar, çoğu eğitim sisteminde ve akademik kurumlarda öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesinde kullanılan en yaygın değerlendirme yöntemlerinden birisidir. Genellikle öğrencilerin sınavlardan aldıkları notlar, özellikle üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ağırlıklı not ortalamasının büyük bir kısmını oluşturmaktadır (Dodeen, 2009). Bu bağlamda eğitim ve öğretimde sınavlar (Hambleton, Swaminathan, & Rogers, 1991), akademik performansı değerlendirmek için yaygın bir şekilde kullanıldığı sürece, öğrencilerin sınavlarda başarılı olmasına yardımcı olabilecek faktörlerin incelenmesi önemli bir problem alanıdır (Dodeen, 2009).

Sınavlarda öğrencilerin bireysel yetenekleri, öğrencilerin sınav performansını etkileyen faktörlerden birisidir. Bunun yanı sıra, sınav performansı üzerinde etkili olan bilişsel ve duyuşsal faktörler de vardır. Bunların en önemlileri; sınav motivasyonu, sınav kaygısı, sınav olma becerileri, tahmin etme eğilimi, sınavlara karşı tutum ve kopya çekmedir (Dodeen, 2009). Bu faktörlerin her biri, sınav performansı üzerinde belirli bir etkiye sahiptir. Bu açıdan düşünüldüğünde, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının artırılmasında, sınav motivasyonlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Ulusal alan yazın incelendiğinde, ülkemizdeki üniversite öğrencilerinin sınav motivasyonlarının belirlenmesi için geliştirilen veya uyarlanan bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu nedenle, Wolf ve Smith (1993) tarafından geliştirilen, Sundre (1999), Sundre ve Finney (2002) tarafından revize edilen Öğrenci Görüşü Ölçeğinin (ÖGÖ) ülkemizdeki üniversite öğrencilerinin sınav motivasyonlarının belirlenmesi üzerine ölçme yapabilen bir araç olarak, hem araştırmacılara hem de eğitimcilere önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, Öğrenci Görüşü Ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve iki faktörlü orijinal yapısının psikometrik özelliklerinin Türk örneklem grubuna uygunluğunu test etmektir.

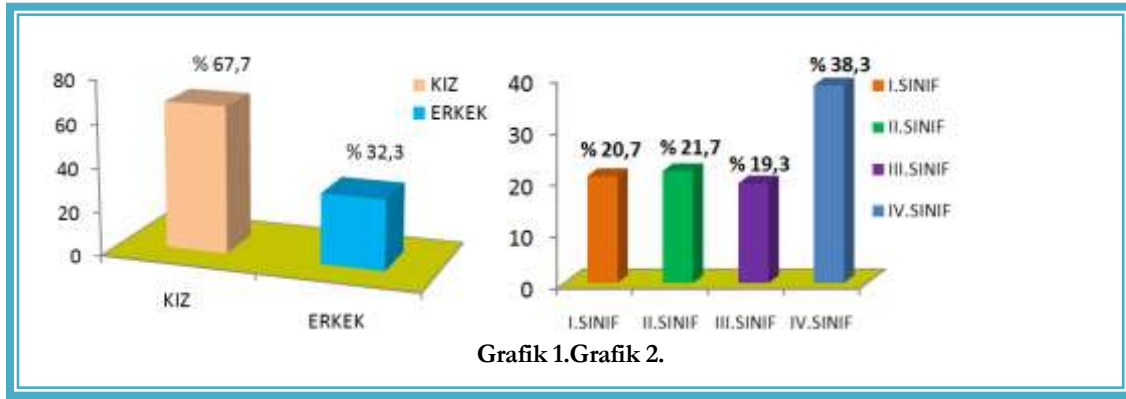
Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ölçek uyarlama çalışmasıdır ve “tarama modeli” ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli kapsamında, öğrencilere 2015-2016 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Öğrenci Görüşü Ölçeği (ÖGÖ)’nin Türkçe formu ve Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evreni, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileridir. Öğrenci Görüşü Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının örneklemini ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi ve Matematik Eğitimi Anabilim Dallarının 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 203 (%67,7) kız, 97 (%32,3) erkek olmak üzere toplam 300 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem üzerinde açılımlı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve madde analizi yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre % dağılımları Grafik 1 ve Grafik 2’de verilmiştir.



Veri Toplama Aracı

Öğrenci Görüşü Ölçeği (ÖGÖ) (Kurbanoglu, Takunyacı ve Yıldırım, 2017): Wolf ve Smith (1993) tarafından geliştirilen, Sundre (1999), Sundre ve Finney (2002) tarafından revize edilen, orijinal adı “The Student Opinion Scale” (SOS) olan ölçek, önem (importance) ve çaba (effort) adı verilen iki alt boyuttan ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “Önem” (1, 3, 4, 5 ve 8) ve “Çaba” (2, 6, 7, 9 ve 10) boyutlarının her biri 5 madde içermektedir. Ölçek 5’li Likert tipinde hazırlanmış ve maddeler 1’den 5’e “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan 10’dur. Ayrıca, ölçekteki 3, 4, 7 ve 9. maddeler ters kodlanmıştır.

Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği Benson ve El-Zahhar (1994) tarafından geliştirilen ölçek, Akın ve vd. (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek, 4’lü likert tipinde hazırlanmış, 20 maddeden ve Gerginlik (5 madde), Bedensel Belirtiler (5 madde), Endişe (6 madde), Sınavla İlgisiz Düşünceler (4 madde) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı bütünü için .89 olarak bulunmuştur.

İşlem Basamakları ve Uygulama

Ölçeği Türkçe formuna uyarlamak için Sundre ve Finney ile e-mail yoluyla iletişim kurulmuş ve gerekli izin alınmıştır. Öğrenci Görüşü Ölçeğinin İngilizce formu; öncelikle alanında uzman ve İngilizce yeterliliği olan 5 araştırma görevlisi ve 2 akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiş ve çeviriler incelenerek gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Türkçe form elde edilmiştir. Türkçe formu öğrencilere sınavdan sonra uygulanmıştır ve elde edilen verilerden ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Yapı Geçerliği

ÖGÖ' nin yapı geçerliğini incelemek için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizinde (AFA), KMO örneklem uygunluk katsayısı .77, Barlett Sphericity testi değeri ise 853.287 ($p=.000$, $df=45$) bulunmuştur. AFA sonucunda toplam varyansın %53.6'sını açıklayan, 10 madde ve orijinalinde olduğu gibi 2 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri ve açıkladıkları varyans oranlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

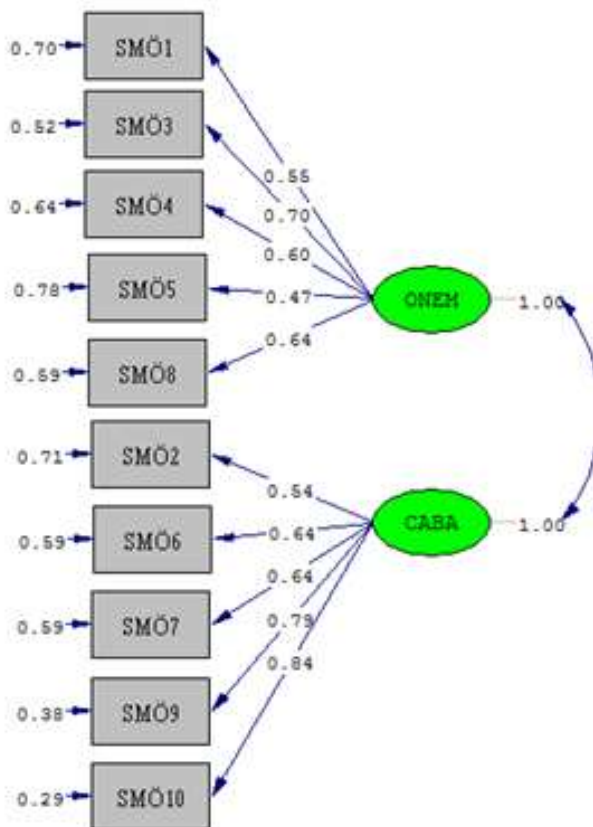
Tablo 1. Ölçeğin faktör yükleri

Madde No		Önem (Importance)	Çaba (Effort)
3*	Diğer arkadaşlarımdan sınavın nasıl geçtiğini merak etmiyorum.	.748	
8	Bu sınavda, ne kadar başarılı olduğumu bilmek istiyorum.	.720	
1	Bu sınavın iyi geçmesi benim için önemliydi.	.689	
4*	Bu sınavdan alacağım not hakkında endişeli değilim.	.688	
5	Bu sınav, benim için çok önemliydi.	.605	
10	Sınavda, tüm soruları cevaplayarak sınavı tamamladım.		.840
9*	Sınav süresince tüm dikkatimi veremedim.		.805
6	Bu sınavda, yapabileceğim en iyisini yaptım.		.756
7*	Sınav esnasında, sınav sorularına kendimi daha çok verebilirdim.		.731
2	Bu sınavda, iyi bir performans gösterdim.		.681
Açıklanan Toplam Varyans % 53.6		% 23.05	% 30.55

*Ters kodlu maddeler

AFA sonucunda elde edilen alt boyutlardan birincisi 5 maddeden oluşan sınav motivasyonuna yönelik “önem” boyutudur. Bu alt boyutun faktör yükleri .60 ile .74 arasında değişmektedir. İkincisi ise 5 maddeden oluşan sınav motivasyonuna yönelik “çaba” boyutudur. Bu alt boyutun faktör yükleri ise .68 ile .84 arasında değişmektedir.

ÖGÖ' nin madde boyut ilişkisini belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda Ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 97.04$, $N=300$, $sd=34$, $p=0.00$). Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.079, NFI=.92, CFI=.94, IFI=.95, RFI=.89 ve SRMR=.051 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir (Hu & Bentler, 1999). Modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Chi-Square=97.04, df=34, P-value=0.00000, RMSEA=0.079

Şekil 1: ÖGÖ' ne İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

Uyum geçerliği için ÖGÖ ile Revize Sınav Kaygısı Ölçeği (Benson ve El-Zahhar, 1994) arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: ÖGÖ ile Revize Sınav Kaygısı Ölçeği Arasındaki Korelasyonlar

	Revize Sınav Kaygısı	Önem	Çaba	Toplam Motivasyon
Revize Sınav Kaygısı	1			
Önem	-.151**	1		
Çaba	-.058	.10	1	
Toplam Motivasyon	-.12**	.556**	.883**	1

** $p < .01$

Güvenirlilik

ÖGÖ' nin iç tutarlık katsayıları ölçeğin bütünü için .74, sınav motivasyonuna yönelik “önem” alt boyutu için .72 ve sınav motivasyonuna yönelik “çaba” alt boyutu için .82 olarak bulunmuştur.

Madde Analizi

ÖGÖ' nin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .40 ile .72 arasında sıralandığı görülmüştür. Bulgular Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3: ÖGÖ' nin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri

Madde No		r_{jx}
3*	Diğer arkadaşlarımın sınavının nasıl geçtiğini merak etmiyorum.	.569
8	Bu sınavda, ne kadar başarılı olduğumu bilmek istiyorum.	.518
1	Bu sınavın iyi geçmesi benim için önemliydi.	.465
4*	Bu sınavdan alacağım not hakkında endişeli değilim.	.500
5	Bu sınav, benim için çok önemliydi.	.401
10	Sınavda, tüm soruları cevaplayarak sınavı tamamladım.	.720
9*	Sınav süresince tüm dikkatimi veremedim.	.668
6	Bu sınavda, yapabileceğim en iyisini yaptım.	.572
7*	Sınav esnasında, sınav sorularına kendimi daha çok verebilirdim.	.608
2	Bu sınavda, iyi bir performans gösterdim.	.512

*Ters kodlu maddeler

Sonuç ve Tartışma

Sınavlar, çoğu eğitim ve öğretim kurumlarında öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesinde kullanılan en yaygın değerlendirme yöntemlerinden biridir. Sınavlar, öğrencilerin akademik performansını değerlendirmek için yaygın bir şekilde kullanıldığı sürece, öğrencilerin sınavlarda başarılı olmasına yardımcı olabilecek faktörlerin incelenmesi önemli bir problem alanıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde üniversite öğrencilerinin sınav motivasyonlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi, onların akademik başarılarının artırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin sınav motivasyonlarını ölçmek amacıyla Wolf ve Smith (1993) tarafından geliştirilen, Sundre (1999) ve Sundre ve Finney (2002) tarafından revize edilen Öğrenci Görüşü Ölçeği (ÖGÖ)' nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda ölçeğin psikometrik özelliklerini inceleyebilmek amacıyla iç tutarlılık, madde ve Açıklayıcı Faktör Analizleri (AFA) ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışmaları yapılmıştır. ÖGÖ'nin yapı geçerliği, AFA ve DFA ile incelenmiştir. AFA sonucuna göre ölçeğin orijinal formdaki gibi iki boyutlu olduğu ve toplam varyansın %53.6'sını açıkladığı görülmüştür. AFA sonucunda elde edilen alt boyutlardan birincisi sınav motivasyonuna yönelik "önem" boyutu (5 madde), ikincisi ise sınav motivasyonuna yönelik "çaba" boyutudur (5 madde). AFA sonucuna göre, "önem" boyutunun faktör yükleri .60 ile .74 arasında değişirken, "çaba" boyutunun faktör yükleri ise .68 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür. Yapılan DFA sonucunda, uyum indeksi değerleri (RMSEA=.079, NFI=.92, CFI=.94, IFI=.95, RFI=.89 ve SRMR=.051) göz önüne alındığında, modelin iyi uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının, Türkçe formun faktör yapısıyla uyduğu söylenebilir (Hu & Bentler, 1999).

Yapılan güvenilirlik analizi sonucuna göre, ÖGÖ' nin iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .74, "önem" alt boyutu için .72 ve "çaba" alt boyutu için .82 olarak bulunmuştur. Araştırmalarda (Tezbaşaran, 1996) kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu dikkate alınır, ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının yüksek bulunması ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirliğini sağlandığı görülmektedir.

ÖGÖ' nin madde analizi sonucunda, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .40 ile .72 arasında sıralandığı görülmüştür. Madde-toplam korelasyon değerlerinin .30 ve üzeri olan maddelerin (Büyüköztürk, 2007), bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği kabul edildiğinde, ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin uyum geçerliliğini test etmek amacıyla, Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği ile ÖGÖ arasındaki korelasyon katsayı değerlerine bakılmış ve korelasyon analizi sonucu, öğrencilerin sınav kaygı puanlarının, ÖGÖ puanları ile istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir ($r=-.12$, $p<.01$). Diğer bir ifadeyle, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin, sınav motivasyonlarının düşük olduğunu göstermiştir. Bu sonuç ilgili literatür tarafında desteklenmektedir (Strand, 2003). Sonuç olarak üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucu elde edilen bulgulara göre, ÖGÖ' nin kullanıma hazır olduğu ve öğrencilerin sınav motivasyonlarının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabileceği söylenebilir.

Öneriler ve Sınırlılıklar

Elde edilen sonuçlara göre ÖGÖ'nin üniversite öğrencilerinin sınav motivasyonlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin farklı gruplar üzerinde de test edilmesi önemlidir. Araştırma sadece üniversite öğrencileri üzerinde yürütüldüğünden, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinde de geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması faydalı olacaktır. Türkçe' ye uyarlanan ÖGÖ'nin öğrencilerin sınav motivasyonlarının belirlenmesinde, öğretmenlere ve araştırmacılara fayda sağlayacağına inanılmaktadır.

Kaynaklar

- Akar, H. ve Aydın, S. (2016). Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri İle Öğrencilerin Akademik Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1344-1352.
- Akın, A., Demirci, İ. ve Arslan, S. (2012). Revize Sınav Kaygısı Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11(21), 103-118.
- Alsop, S., & Watts, M. (2000). Facts and feelings: Exploring the affective domain in the learning of physics. *Physics Education*, 35, 132-138.
- Aluçdibi, F. ve Ekici, G. (2012a). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 197-227.
- Aluçdibi, F. ve Ekici, G. (2012b). Orta öğretim öğrencilerinin Biyoloji Dersi motivasyon düzeylerine Biyoloji Öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 43, 25-36.
- Aydın, S., Yerdelen, S., Yalman, S. G. ve Göksu, V. (2014). Biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması, 39(176), 425-435.
- Benson, J., & El-Zahhar, N. (1994). Further refinement and validation of the Revised Test Anxiety Scale. *Structural Equation Modelling*, 1(3), 203-221.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çeviren: D. A. Özçelik) İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Washington: McGraw Hill.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (8. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cronbach, L. J. (1988). *Five perspectives on validity argument*. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 3-17). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coetzee, L. R. (2011). The relationship between students' academic self-concept, motivation and academic achievement at the university of the Free State. Master of education-with specialisation in adult education, University of South Africa.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivation approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 19-37.
- Duit, R. & Treagust, D. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), 671-688.
- Dodeen, H. (2009). Test-Related Characteristics of UAEU Students: Test-Anxiety, Test-Taking Skills, Guessing, Attitudes toward Tests, and Cheating. *Journal of Faculty of Education*, 26, 31-66.
- Eklöf, H. (2006a). Development and validation of scores from an instrument measuring student test-taking motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 643-656.
- Eklöf, H. (2006b). *Motivational beliefs in the TIMSS 2003 context: Theory, measurement and relation to test performance*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Educational Measurement, Umeå University, Umeå.
- Eklöf, H. (2007). Test-taking motivation and mathematics performance in TIMSS 2003. *International Journal of Testing*, 7, 311-326.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Freedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.
- Gömleksız, M. N ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *TSA*, 17(3), 99-127.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newburg Park: Sag Publications.
- Henning, M. (2007). *Students' Motivation to Learn, Academic Achievement, and Academic Advising*. Unpublished doctoral dissertation, AUT University, New Zealand.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 66-82.
- Komaraju, M., Karau, S. J. & Shemeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- Kurbanoglu, N. İ., Takunyacı, M. ve Yildirim, Y. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Sınav Motivasyonu: Öğrenci Görüşü Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. VIII. Uluslararası Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (ULES), 11-12 Mayıs, Levkoşe-KKTC.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57-69.
- Lee, O., & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 585-610.
- Martin, B. L., & Briggs, L. J. (1986). *The Cognitive and Affective Domains: Integration for Instruction and Research*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 35, 123-130.
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146.

- Messick, S. (1988). The once and future issues of validity: Assessing the meaning and consequences of measurement. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 33–46). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performance as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741–749.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Penk, C. Pöhlmann, C. & Roppelt, A. (2014). The role of test-taking motivation for students' performance in low-stakes assessments: An investigation of school-track-specific differences. *Large-scale Assessments in Education*, 2(5), 1-17.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Rigby, C. S., Deci, E. I., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.
- Robitaille, D. F., & Garden, R. A. (1996). *Research questions and study design* (TIMSS Monograph No. 2). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Soylu, H. (2004). *Keşif yoluyla öğrenme: Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Schunk, D. (2009). *Learning Theories: An educational Perspective, 5th Edition from Pearson Education, Inc.* Turkish Language Edition (Trans. Ed: M. Sahin) published by Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, D. H, Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Strand, S. (2003). *Sex differences in cognitive abilities test scores: A national picture*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Edinburgh, 11-13 September.
- Sundre, D. L. (1999). *Does examinee motivation moderate the relationship between test consequences and test performance?* (Report No. TM029964). Harrisonburg, Virginia: James Madison University. (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED432588).
- Sundre, D. L. & Finney S. J. (2002). *Enhancing the validity and value of learning assessment: Furthering the development of a motivation scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thompson, T. L. & Mintzes, J. J. (2002). Cognitive structure and the affective domain: On knowing and feeling in biology. *International Journal of Science Education*, 24(6), 645-660.
- Wainer, H. (1993). Measurement problems. *Journal of Educational Measurement*, 30, 1–21.
- Warren, A. (2000). OK, retry, abort? Factors affecting the motivation of online students. *March 31, Presented at the ILT's Web Based Learning Professional Development Day University of East Anglia, UK: Norwich*.
- Watters, J. J. & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 277–313.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 92–120). New York: Academic Press.
- Wilkesmann, U., Fischer, H. & Virgillito, A. (2012). *Academic Motivation of Students-The German Case*. Dortmund: Zentrum für Weiterbildung.

- Wolf, L. F. & Smith, J. K. (1993, April). *The effects of motivation and anxiety on test performance*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Yeşilkayalı, E. (1996). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Okul Başarıları ve Duyusal Özellikleri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, M. (2012). *Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Biyolojide Başarılı Olma Motivasyonunu Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi*. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi. 27-30 Haziran, Niğde.
- Zeidner, M. (1993). Essay versus multiple-choice-type classroom exams: The student's perspective. In B. Nevo & R. S. Jäger (Eds.), *Educational and psychological testing: The test taker's outlook* (pp. 85-111). Stuttgart: Hogrefe & Huber Publishers.
- Zeybek, F. ve Kurbanoglu, N. İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin temel derslere yönelik kaygı ve tutumlarının cinsiyet ve akademik başarıları değişkenlerine göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 52-73.

Extended English Abstract

In the studies (Alsop & Watts, 2000; Duit & Treagust, 2003; Thompson & Mintzes, 2002) conducted, although it is stated that the cognitive domain skills are the most effective ones in the learning and success of the students, the affective domain skills are also an important factors (as cited in Aluçdibi & Ekici, 2012; Dede & Yaman, 2008). According to Bloom (1995), cognitive domain skills include knowledge and skills required by learning units, whereas affective domain skills are composed of many factors such as interest, attitude, anxiety, motivation, value, belief, self, personality and self-efficacy (Yeşilkayalı, 1996; Zeybek & Kurbanoglu, 2012). In recent years, motivation examined in recent years is one of the affective factors that are effective on students' academic achievement (Aluçdibi & Ekici, 2012a, 2012b; Dede & Yaman, 2008; Freedman, 1997; Lee & Brophy, 1996).

Researchers (Watters & Ginns, 2000) have indicated that motivation is a complex psychological structure that tries to explain the behavior and effort shown in different activities. They also stated that motivation (Brophy, 1998) is a theoretical concept used to explain the direction, stability, intensity and determination of goal-directed behaviors (Aluçdibi & Ekici, 2012a). Therefore, various definitions have been introduced by considering the motivation concept from different directions. Deci and Ryan (2000) defined motivation as a feeling of acting to do something, and lack of motivation as a feeling of not acting to do something (as cited in Aydın et al., 2014). Martin and Briggs (1986) stated that motivation is a structure that includes all of the internal and external conditions that influence the awakening, maintenance and control of behavior (as cited in Warren, 2000).

Research (Kusurkar et al., 2013; Komarraju et al., 2009) showed that motivation is positively related to academic performance (as cited in Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013). When literature is examined in this context, the concept of academic motivation is used for students' motivation towards academic studies (Aydın et al., 2014). Martin (2004) defines academic motivation as a force that enables students to demonstrate the academic performance they have, and to trigger their work (as cited in Akar & Aydın, 2016). In addition, academic motivation (Wilkesmann, Fischer & Virgilito, 2012) can be explained as the students' willingness to attain certain academic goals (as cited in Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013).

Studies conducted (Coetzee, 2011; Fortier, Valler & Guay, 1995; Henning, 2007; Rigby, & et al., 1992; Wentzel & Wigfield, 1998; Wilkesmann, Fischer & Virgilito, 2012) have shown that academic motivation has a positive effect on students' learning and academic achievement and it is

influenced by the factors such as workplace, time of study, social back round of students, environment, and expectation of students. For this reason, students' academic motivation is an important issue in the educational environment and process (as cited Akar & Aydın, 2016; Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013). Moreover, it is accepted that there is a positive relationship between academic achievement motivation and academic achievement (Pintrich & Schunk, 2002; Wigfield & Eccles, 2002). Students' Academic (success) motivation can be conceptualized and measured in two different ways. The first one is domain specific motivation, and the other one is situation specific motivation. Domain specific motivation refers to the success motivation for a specific area (eg; mathematics and science) while situation specific motivation refers to the success motivation to perform well in a given situation or a particular exam (Eklöf, 2006a, 2006b, 2007; Penk, Pöhlmann, & Roppelt, 2014). Since exam motivation (Schunk et al., 2008) is an active process to initiate and sustain the goal-oriented activity, it is a special type of academic motivation. For this reason, exam motivation goes into these condstage of academic motivation, because taking an exam is a special case for the students (Penk, Pöhlmann, & Roppelt, 2014). Baumert and Demmrich (2001) describe test motivation as “trying to study for exams and showing willingness” (Penk, Pöhlmann, & Roppelt, 2014).

Purpose and Significance

Exams are one of the most common assessment methods used in assessing students' learning in many the educational systems and academic institutions. For this reason, it is important to examine the factors that can help students succeed in exams. The individual abilities of the students during the exams are among the factors that influence students' exam performance. In addition, there are cognitive and affective factors that influence exam performance. The most important of these are exam motivation, test anxiety, exam skills, tendency to guess, attitudes towards exams, and cheating. Each of these factors has a particular influence on exam performance. Considering this point, it is important to determine and evaluate test motivation of university students. The aim of this research is to examine the psychometric properties of the Student Opinion Scale (SOS) developed by Wolfand Smith (1993), and revised by Sundre and Finney (2002), to measure the test motivation of university students.

Methods

This research is a scale adaptation study and its method is “correlational comparative survey method”. Within the scope of the survey method, Turkish form of the SOS and Revised Exam Anxiety Scale administered to 300 students who studying Faculty of Education.

+

Result and Discussion

Originally titled as “The Student Opinion Scale” (SOS), the scale consists of 10 items and two sub-dimensions called “Importance” and “Effort”. Internal consistency, item analysis exploratory factor analysis, and confirmatory factor analysis were conducted to examine the psychometric properties of the scale. As a result of exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis, it was seen that the scale has two factorial structures, as it had in the original scale. For the Turkish version of the scale, the Cronbach alpha internal consistency coefficient was found as .72 for the first sub-scale and .82 for the second sub-scale. The Cronbach alpha internal consistency coefficient for the whole scale was .74.

The results of substance discrimination and confirmatory factor analysis showed that the original two factorial structure of the scale is appropriate for the Turkish sample. In this case, it is considered that the scale is a valid and reliable tool that can be used in determining the test motivation of the Turkish sample group.