

Adaptation of Motivation for Learning in Higher Education Scale (EMAPRE-U) to Turkish

Dr. Özge Erduran Tekin (Instructor)
National Defense University, Air Force Academy,
Department of Educational Sciences-Türkiye
ORCID: 0000-0002-4052-1914
oerduran@hho.msu.edu.tr

Abstract

This study aims to adapt the scale to Turkish in the sample of university students by examining the validity and reliability of the Learning Motivation Scale in Higher Education in Turkish culture. The study group of the research consisted of a total of 1325 (554 female and 770 male) people aged between 19 and 35 in order to examine the linguistic co-validity, equivalent scale validity, test-retest reliability, and to conduct exploratory and confirmatory factor analysis. Learning Motivation Scale in Higher Education and Academic Self-Efficacy Scale were used for data collection in the research. The data were analyzed with exploratory and confirmatory factor analysis, correlation analysis and t test for independent groups. As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the scale consisted of a three-factor structure. Confirmatory factor analysis showed that the determined structure was confirmed. It was seen that the learning, approach and avoidance goals sub-dimensions of the scale were associated with academic self-efficacy scores and the scale had equivalent scale validity. As a result of the reliability analysis, the Cronbach's alpha coefficient of the sub-dimensions varied between .82 and .87 in the study group in which exploratory factor analysis was performed, and between .79 and .82 in the group in which confirmatory factor analysis was performed. As a result of the test-retest analysis, it was observed that there were positive and high-level relationships between the pre- and post-test mean scores of the sub-dimensions of the scale. In addition, as a result of the analyzes carried out to support the criterion validity, the scores obtained from the sub-dimensions of the scale did not show a significant difference according to gender. According to these results, it can be said that the Learning Motivation Scale in Higher Education is valid and reliable.

Keywords: Learning motivation, University students, Achievement goals theory, Performance goals



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 3, pp. 34-51

Research Article

Received: 2023-02-18

Accepted: 2023-05-18

Suggested Citation

Erduran Tekin, Ö. (2023). Adaptation of motivation for learning in higher education scale (EMAPRE-U) to Turkish, *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 34-51. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1252283>

Extended Abstract

Problem: Motivation is defined as the whole of the efforts made in order to continuously mobilize one or more people in a certain direction (Toprakçı, 2015). Motivation is defined as one of the affective factors that direct the student to make an effort to be successful and maintain this behavior (Yılmaz & Çavaş, 2007). At the same time, motivation is one of the most important factors affecting when and how students will learn (Schunk et al., 2008). It is known that knowing which behavior motivates the student for learning is important in increasing the student's motivation and guiding him/her to be successful (Bardach et al., 2020; Chiang & Lin, 2014; Mouratidis et al., 2018; Senko & Tropiano, 2016; Wentzel, 1989). Therefore, knowing which success orientation the student adopts is very important in terms of contributing to her success (Arslan & Akin, 2015).

According to the Success Goals Theory, there are different definitions of success for students, and this perception of success significantly affects how they will fulfill their duties (Urdan & Kaplan, 2020). Achievement Goals Theory is known as one of the most important motivation theories that enable us to examine the sources that lead students to success (Senko et al., 2011; Wirthwein et al., 2013). When the measurement tool adaptations based on the Achievement Goals Theory are examined, it is thought that there is a limited number of them and there is a need for up-to-date tools that can measure the learning motivation of university students. In this context, the aim of the research is to analyze the validity and reliability of the university students' sample developed by Zeroni and Santos (2010) within the framework of the Achievement Goals Theory, and the validity and reliability study of the Learning Motivation Scale in Higher Education (EMAPRE-U) conducted by Santos, Alcara and Zenorini (2013) with Santos and Mognon (2016) examines its psychometric properties.

Method: The study group of the research consisted of a total of 1325 (554 female and 770 male) people aged between 19 and 35 in order to examine the linguistic co-validity, equivalent scale validity, test-retest reliability, and to conduct exploratory and confirmatory factor analysis. Learning Motivation Scale in Higher Education and Academic Self-Efficacy Scale were used for data collection in the research. The data were analyzed with exploratory and confirmatory factor analysis, correlation analysis and t test for independent groups.

Conclusions: As a result of the linguistic co-validity study of the scale, it was seen that there was a high level of positive and significant relationship between the Portuguese and Turkish forms, while no difference was statistically significant in the unrelated group t-Test results. While examining the construct validity of the scale, exploratory factor analysis was applied to describe the characteristics of the factor structure. Confirmatory factor analysis was applied on a different study group in order to determine whether the three-factor structure that emerged as a result of the analysis fit well with the sample data. The results obtained confirmed that the scale consists of a three-dimensional structure, which is theoretically revealed (Santos & Mognon, 2016; Zeroni & Santos, 2010) "learning goals, performance approach goals and performance avoidance goals". When the results of the Confirmatory Factor Analysis were examined, the goodness of fit values obtained [$\chi^2(227) = 508,317, p < 0.001, \chi^2 / df = 2.24, RMSEA = .05, IFI = .90, CFI = .90, GFI = .91, AGFI = .90, SRMR = .06$] appears to be at an acceptable level. When the relationships between the sub-dimensions of the scale were examined, it was seen that there were studies showing positive relationships between learning goals and performance approach goals, similar to the results obtained in this study (Arslan & Akin, 2015; Akin & Çetin, 2007; Pereira et al., 2022; Santos et al., 2013). Again, there are studies showing that there are negative relationships between learning goals and performance avoidance goals that support the finding obtained from the study (Akin & Çetin, 2007; Pereira et al., 2022; Santos & Mognon, 2016).

When studies are examined, it has been observed that there are generally positive relationships between performance approach and performance avoidance sub-dimensions (Arslan & Akin, 2015; Hulleman et al., 2010; Kim et al., 2014; Santos et al., 2013; Santos & Mognon, 2016). Although there is a study (Akin & Çetin, 2007) showing a negative relationship between performance approach and performance avoidance goals, in this study, similar to the study conducted by Pereira et al. (2022), no significant relationship was found between performance approach and avoidance sub-dimensions. In the study conducted by Pereira et al. (2022) in order to create the short version of the Scale of Learning Motivation in Higher Education, the three sub-bottom structure of the scale was confirmed by

exploratory and confirmatory factor analysis. During this study, it was observed that there was no significant difference in the relationship between performance-approach and performance-avoidance goals. Considering that this difference may be related to the sample, further research is recommended. In a study examining the relationship between work engagement and performance avoidance goals, no relationship was found between performance avoidance goals and work engagement; It has been stated that the result is significant since performance avoidance may be the opposite of job engagement and motivation (Frade & Veiga, 2014). Considering that performance approach and performance avoidance behaviors are opposite of each other and measure different behavioral goals, it can be accepted that there is no relationship between the two sub-dimensions. In addition, it can be said that this result contributes to the discussions that performance approach and performance avoidance goals should be handled separately (Bardach et al., 2022; Linnenbrink-Garcia et al., 2012; Muruyama et al., 2011). However, it is thought that there is a need for more studies examining these relationships in different samples. As a result of criterion validity analyzes, it was observed that there were positive relationships between learning goals, performance approach goals and academic self-efficacy, similar to the studies in the literature, while there was a negative relationship between performance avoidance goals and academic self-efficacy (Cellar et al., 2011; Huang, 2016; Linnenbrink, 2005; Lu et al., 2022; Ryan et al., 2005).

For the reliability of the scale, the Cronbach's alpha coefficient of the sub-dimensions was examined separately for both study groups and it was found that it ranged from .79 to .87. As a result of the analyzes, it was seen that the mean scores of the sub-dimensions of learning, avoidance and approach goals did not make a significant difference according to gender. Although there are studies in which learning goals, performance approach and performance avoidance goals differ significantly according to gender (Akin, 2006; Denктаş, 2019; Kaya et al., 2018; Pajares & Cheong, 2003; Troia et al., 2013). There are also studies showing that there is no relationship between gender (Altıparmak, 2015; İzci & Koç, 2012).

Suggestions: Considering all the results obtained, it can be said that the Learning Motivation Scale in Higher Education is a valid and reliable measurement tool in the Turkish sample in measuring the achievement goal orientations of university students and determining which goals their behaviors are motivated by. Considering the relationships between sub-dimensions and the relevant literature, he thinks that the study needs to be repeated in different samples. The data obtained from the study are limited to this sample.

Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin (YÖMÖ-Ü) Türkçe'ye Uyarlanması

Dr. Özge Erduran Tekin (Öğr. Gör.)
Milli Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu,
Eğitim Bilimleri Bölümü- Türkiye
ORCID: 0000-0002-4052-1914
oerduran@hho.msu.edu.tr

Özet

Bu çalışma Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Türk kültüründeki geçerlik ve güvenilirliğini inceleyerek, üniversite öğrencileri örnekleminde ölçeği Türkçe'ye uyarlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ölçeğin dilsel eş geçerliğini, eşdeğer ölçek geçerliğini, test tekrar test güvenilirliğini inceleyebilmek, açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapabilmek amacıyla yaş aralıkları 19 ile 35 arasında değişen toplam 1325 (554 kadın ve 770 erkek) kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama için Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği ve Akademik Özyeterlik Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Veriler açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, korelasyon analizi ve bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Yürütülen açıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapıdan meydana geldiği belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ise belirlenen yapının doğrulandığını göstermiştir. Ölçeğin öğrenme, yaklaşma ve kaçınma hedefleri alt boyutlarının akademik özyeterlik puanları ile ilişkili olduğu ve ölçeğin eşdeğer ölçek geçerliğine sahip olduğu görülmüştür. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda alt boyutların Cronbach alfa katsayısı açıcı faktör analizi yapılan çalışma grubunda .82 ile .87 arasında, doğrulayıcı faktör analizinin yapılan grupta .79 ile .82 arasında değişmektedir. Test tekrar test analizini sonucunda ölçeğin alt boyutları ön ve son test puan ortalamaları arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. T testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı miktarda bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca ölçüt geçerliğine destek olması amacıyla yapılan analizler sonucunda ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme motivasyonu, Üniversite öğrencileri, Başarı hedefleri teorisi, Performans hedefleri



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14 No: 3, ss. 34-51

37

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-02-18
Kabul: 2023-05-18

Önerilen Atıf

Erduran Tekin, Ö. (2023). Yükseköğretimde öğrenme motivasyonu ölçeği'nin (YÖMÖ-Ü) Türkçe'ye uyarlanması, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(3), 34-51. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1252283>

GİRİŞ

Motivasyon bir veya birden çok insanı belirli bir yöne doğru sürekli olarak harekete geçirebilmek amacıyla harcanan çabaların bütünü olarak adlandırılmaktadır (Toprakçı, 2017). Motivasyon öğrenciyi başarılı olmak için çaba sarf etmeye yönlendiren ve bu davranışı sürdürmesini sağlayan duyuşsal faktörlerden biridir (Yılmaz ve Çavaş, 2007). Aynı zamanda motivasyon, öğrencilerin ne zaman ve nasıl bir öğrenme süreci geçireceklerini etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Schunk ve diğerleri, 2008). Öğrencilerin dikkatini herhangi bir konuya vererek etkin bir öğrenme gerçekleştirebilmesi, problem çözebilmesi, var olan bilişsel yeteneklerini kullanabilmesi için yeterli düzeyde motive olması gerekir (Bzuneck, 2004). Motivasyon, davranışa yönlendiren genel bir istek hali olarak ele alınmakla birlikte öğrencinin akademik durumunu etkiler (Öncü, 2004). Bu yüzden de öğrencinin öğrenmeye olan yönelimini ve akademik faaliyetlere olan ilgisini doğrudan etkileyen bir faaliyet olan motivasyon, öğrencinin başarısı ve derse karşı ilgisi için önemlidir (Santos ve diğerleri, 2013).

Başarı Hedefleri Teorisi öğrenciyi başarıya yönelten kaynakları incelememizi sağlayan en önemli motivasyon teorilerinden biri olarak bilinmektedir (Senko ve diğerleri, 2011; Wirthwein ve diğerleri, 2013). Başarı Hedefleri Teorisi hedefine ulaşarak başarılı olmak isteyen kişilerin hangi yetkinliklere sahip olması gerektiğini araştırmıştır (Ames, 1992). Teori ilk oluşturulduğu zamanlarda öğrenme hedefleri ve performans hedefleri olmak üzere iki ana boyuttan bahsedilmiştir (Pintrich, 2000). Öğrenme hedefleri, bireyin bilgiyi edinmeye karşı içsel bir istek duymasını ve bilgiyi öğrenerek içselleşmesini ifade etmektedir (Elliot, 1999). Öğrenme hedefleri öğrencinin gelişimini kendi referanslarına göre değerlendirebilmelerini sağlar. Öğrenme hedeflerinin daha zor olan görevler sırasında daha fazla sebat ve çaba ile ilişkili olduğu görülmüştür (Ames, 1992). Öğrenme hedeflerini benimsemiş kişilerin anlama ve öğrenmeye yönelik odaklanma davranışı gösterdikleri, kendilerini daha fazla geliştirmek için öz-düzenleyici stratejileri kullandıkları ve diğerlerinin göstermiş oldukları beceri ve performansla gellenlikle ilgilenmeyerek kendi çalışmalarına odaklandıkları bilinmektedir (Akin, 2006; Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich ve De Groot, 1990). Bu da üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik hangi hedefleri seçtiğini belirleyerek başarılı olmaları için öğrenme hedeflerini artırmalarını sağlamanın önemli olduğunu düşündürmektedir.

Performans hedefleri ise, öğrencinin kendisini diğerleriyle karşılaştırmayı önemsemesini ve daha yeterli görünmek için çaba sarf etmesini ya da yeteneksiz görünememek için bazı davranışlardan kaçınmasını sağlar (Akin, 2006; Nichols et al., 2003). Performans hedeflerine bakıldığında öğrencinin öğrenmek için yeterli çaba sarf etmek yerine yüzeysel stratejiler kullandığı ve ihtiyacı olduğu halde yardım aramaya çalışmadığı kaçınma davranışları sergilemesini de içerdiği bilinmektedir (Meece ve diğerleri, 1988). Performans kaçınma davranışı sergileyen bu öğrenciler için başarı diğerlerinin yapamadıklarını yapabilmek ve az çaba sarf ederek çok başarı elde edebilmek anlamına gelebilmektedir (Lemyre et al., 2002). Araştırmacılar da performansta görülen bu farklı davranışın nedenlerinin davranışa yüklenen değerle ilgili olduğunu belirterek performans yönelimini kaçınma ve yaklaşma olmak üzere iki boyuta ayırmışlardır (Elliot ve Church, 1997; Elliot, 1999). Başarı Hedefleri Teorisi'ne göre öğrenciler için başarı olmanın farklı farklı tanımları vardır ve bu başarılı olma algısı onların görevlerini nasıl yerine getireceklerini önemli ölçüde etkiler (Urdan ve Kaplan, 2020). Kişinin diğerlerinden iyi değerlendirmeler alabilmesi için sergilediği yönelimler performans yaklaşma hedefleri kapsamında değerlendirilirken, diğerlerinden olumsuz değerlendirme almamak için yapmamaya çalıştığı davranışlar performans kaçınma hedeflerini oluşturmaktadır (Santos ve diğerleri, 2012; Tan ve Hall, 2005). Öğrencinin arkadaşlarının ve öğretmenlerinin gözünde küçük duruma düşmemek için istediği soruyu sormaması kaçınma hedefi davranışına örnek olarak verilirken, öğretmeni tarafından iyi bir öğrenci olarak adlandırılmak ya da sınıftaki diğer arkadaşlarından daha başarılı olmak için başarıya yönelik davranışlar sergilemesi yaklaşma performansına örnek olarak verilebilir (Elliot ve Church, 1997; Pajares ve Cheong, 2003; Senko ve Tropiano, 2016). Performans kaçınma ve performans yaklaşma alt boyutu arasında yüksek ilişki olduğunu gösteren çalışmalar olmakla birlikte (Hulleman ve diğerleri, 2010; Kim ve diğerleri, 2014), iki alt boyutun birbirinden ayrılmasının önemine vurgu yapan çalışmalar da mevcuttur (Linnenbrink-Garcia ve diğerleri, 2012; Muruyama ve diğerleri, 2011). Başarı Hedefleri Teorisi performans boyutunun iki alt boyuta ayrılmasının ardından son zamanlarda öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarını kapsayan 2x2'lik bir çerçeve olarak da ele alınmaya

başlamıştır (Elliot ve McGregor, 2001). Başarı Hedefleri Teorisi araştırmacıları da, teoride ortaya çıkan yeni modellerin ve sonuçların birinin diğerine üstünlüğünün olmadığını ve araştırma soruları altında uygun modellerin seçilmesinin daha doğru olacağını belirtmiştir (Elliot ve diğerleri, 2011). Bu farklılıklar performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutu arasındaki ayrımın pratik önemi ve Başarı Hedefleri Teorisi'nin farklı kültürlerle aktırılabilirliği konusunda soru işaretine yol açabilir (Zusho ve diğerleri, 2011).

Üniversite öğrencilerinin başarılı olmak amacıyla sergilemiş oldukları davranış yönelimleri, onların nasıl bir öğrenme süreci geçireceğini, başarı hedeflerini ve başarılı olup olamayacağını büyük oranda etkilemektedir (Akin ve Çetin, 2007). Başarı Hedefleri Teorisi kapsamında bakıldığında öğrenme hedeflerinin; öğrencinin yetkinliğini artırmada, öğrenmeye yönelik duygusal ve davranışsal motivasyonunu sağlamada ve öğrencinin başarıya ulaşmasında çok etkili olduğu bilinmektedir (Bardach ve diğerleri, 2020). Öğrenme yaklaşma hedefleri ve performans yaklaşma hedefleri ile akademik olarak başarılı olma arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalarda mevcuttur (Chiang ve Lin, 2014; Senko ve Tropiano, 2016). Ayrıca çalışmalar öğrencilerin öğrenme yaklaşma hedef yönelimine sahip olmasının daha fazla etkili öğrenme stratejisini kullanmasını sağladığını (Guo ve Leung, 2021; Hulleman ve diğerleri, 2010) ve öğrencilerin akademik içsel kontrol odağını artırdığını göstermiştir (Akin, 2010). Öğrenme için öğrenciyi hangi davranışın motive ettiğini bilmenin, öğrencinin motivasyonunu artırmada ve onu başarılı olması için yönlendirmede önemli olduğu bilinmektedir (Bardach ve diğerleri, 2020; Chiang ve Lin, 2014; Mouratidis ve diğerleri, 2018; Senko ve Tropiano, 2016; Wentzel, 1989). Dolayısıyla da öğrencinin hangi başarı yönelimini benimsediğini bilmek başarılı olmasına katkı sunabilmek açısından oldukça önemlidir (Arslan ve Akin, 2015).

Başarı Hedefleri Teorisi'ni temel alarak üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini değerlendirebilmek amacıyla Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği Arslan ve Akin (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini belirleyebilmek amacıyla Türkçe'ye uyarlanmıştır. Yine Türkiye'de üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini değerlendirebilmek amacıyla Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Başarı Yönelimleri Ölçeği Akin ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Başarı Hedefleri Teorisini temel alarak yapılan ölçme aracı uyarlamaları incelendiğinde sınırlı sayıda olduğu ve üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını ölçebilecek güncel araçlara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmada Başarı Hedefleri Teorisi'ni temel alarak Zeroni ve Santos (2010) tarafından geliştirilen, Santos ve Mognon (2016) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde geçerlik ve güvenilirliği test edilen Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Türk örnekleminde uyarlanması amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın amaçlarından biri de başarı hedefleri modellerinin aktırılabilirliği konusundaki şüphelere Türk örnekleminde yapılan uygulama sonuçlarıyla katkı sunabilmektir.

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'ni Türkiye'deki üniversite öğrencileri örnekleminde uyarlamak amacıyla nicel araştırma temelinde tarama modeline (Creswell, 2012) uygun olarak desenlenmiştir.

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ölçeğin dilsel eş geçerliğini, ölçüt geçerliğini, test tekrar test güvenilirlik analizlerini, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini yapabilmek amacıyla beş ayrı gruptan oluşmaktadır. Araştırmaya yaşları 19 ile 35 ($\bar{x}=23,92$) arasında değişen 554'ü kadın (%41,8), 770'i erkek (%58,1) toplam 1325 kişi katılmıştır. Araştırmanın dilsel eş geçerliğini inceleyebilmek amacıyla Portekiz'de yaşayan lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören Türk öğrencilerle sosyal medya yoluyla iletişime geçilmiş ve veri toplanmıştır. Yine dilsel eş geçerlik için Türkiye'de yaşayan ve Portekizce bilen lisans ve lisansüstü öğrencilere ulaşarak onlardan da veri toplanmıştır. Dilsel eş geçerlik kapsamındaki kişilere kartopu örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. Bu grubu oluşturan kişilerin yaşları 27 ile 35 ($\bar{x}=32$) arasında değişmekte olup, grup 22'si kadın (%59,5), 15'i erkek (%40,5) toplam 37 kişiden oluşmuştur. Öğrenmeye

Yönelik Motivasyon Değerlendirme Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerliğini inceleyebilmek amacıyla yaşları 20 ile 30 ($\bar{x}=24,43$) arasında değişen 33'ü kadın (%52,4), 30'u erkek (%47,6) toplam 63 öğrenciyle, güvenilirlik analizleri için yaşları 19 ile 29 ($\bar{x}=25$) arasında değişen 17'si kadın (%54,8), 14'ü erkek (%45,2) toplam 31 öğrenciyle çalışma yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek amacıyla yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için öğrenciler seçkisiz yolla seçilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılan çalışma grubu yaşları 19 ile 28 ($\bar{x}=23,16$) arasında değişen 304'ü kadın (%41), 436'sı erkek (%58,8) toplam 741 öğrenciden oluşurken, doğrulayıcı faktör analizi yapılan çalışma grubu yaşları 19 ile 28 ($\bar{x}=24,40$) arasında değişen 178'i kadın (%39,3), 275'i erkek (%60,7) toplam 453 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim döneminde toplanmış olup araştırmaya katılan öğrenciler Marmara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde (tıp, hukuk, eczacılık, eğitim, psikoloji, mühendislik gibi bölümlerde) öğrenim görmektedir. Çalışma yapılacak örneklemin büyüklüğü belirlenirken ölçülen her bir gösterge değişkeninin 15 birime sahip olmasının gerekli olacağı belirtilmiştir (Stevens, 2009). Bu açıdan bakıldığında çalışma grubunu oluşturan kişi sayısının araştırma için yeterli düzeyde olduğu düşünülmektedir.

3. Veri Toplama Araçları

3.1. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği

Ölçek ilk olarak lise öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını ölçebilmek amacıyla, Başarı Hedefleri Teorisini temel alarak Zeroni ve Santos (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal adı; *Escala de Motivação para Aprendizagem de Universitários / Escala de Motivación para Aprendizaje de Universitarios* kısaltılmışı ise orijinal adın baş harflerinden türetilen (EMAPRE-U)'dur. Ölçek öğrenme hedefleri, performans yaklaşma hedefleri ve performans kaçınma hedefleri olmak üzere üç alt boyuttan oluşan oluşmaktadır. Başlangıçta 50 maddeden oluşan ölçeğin yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan son hali 28 maddelik bir Likert ölçeğidir. Öğrenme hedefleri alt boyutu öğrenmeye karşı duyulan istek ve ilgiyi, öğrenme için mücadele etmeyi, sebat etmeyi ölçen maddelerden oluşmaktadır. Performans yaklaşma hedefi alt boyutu diğerleri tarafından tanınma ve üstünlük gösterme sayesinde daha fazla değer elde etme arayışını ölçen maddelerden oluşmaktadır. Performans kaçınma alt boyutu ise olumsuz sonuçlara yol açabilecek eylemlerden kaçınmayı ölçebilecek maddelerden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmaları sonucunda öğrenme hedefi alt boyutunun on iki maddeden oluştuğu ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .80 olduğu, performans yaklaşma hedefleri alt boyutunun yedi maddeden oluştuğu ve güvenilirlik katsayısının .76 olduğu ve performans kaçınma hedefleri alt boyutunun dokuz maddeden oluştuğu ve güvenilirlik katsayısının .73 olduğu görülmüştür. Yapılan kolerasyon analizi sonucunda ölçeğin performans yaklaşma ve kaçınma boyutları arasında zayıf düzeyde ($r = 0.137$) pozitif bir ilişki olduğu, öğrenme ve performans yaklaşma hedefleri arasında zayıf düzeyde ($r = 0.133$) ve pozitif bir ilişki olduğu görülürken, öğrenme ve performans kaçınma hedefleri arasında zayıf düzeyde ($r = -0.231$) ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ölçeğin üniversite öğrencileri için yapı geçerliğini incelemek amacıyla Santos ve diğerleri (2013) tarafından açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve üç faktörün toplam varyansın %39,41'ini açıkladığı görülmüştür. Bu çalışmada öğrenme hedefleri alt boyutunun Cronbach alfa değeri .72, performans kaçınma hedefinin değeri .83 ve performans yaklaşma hedefinin alfa değeri .82 olarak hesaplanmıştır. Performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefi alt boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülürken ($r = 0.41$), performans yaklaşma ve öğrenme hedefleri arasında pozitif düzeyde zayıf büyüklükte bir ilişki görülmüştür ($r = 0.13$). Öğrenme ve performans kaçınma hedefleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ölçeğin üniversite öğrencileri için uyarlaması farklı bir örnekleme Santos ve Mognon (2016) tarafından test edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü model doğrulanmıştır ($X^2= 1119,67$; $gl=272$; $RMSEA=.06$; $IC 90\% 0.058-0.066$; $CFI=.91$; $TLI=.90$; $WRMR= 1.771$). Ölçeğin uyarlaması esnasında madde kalite analizi yapıldığında birbirine benzeyen içeriklere sahip olan maddeler olduğu görülmüştür. Bu nedenle benzer içeriklere sahip başka maddeler de olduğu göz önüne alınarak düşük varyansa sahip olan madde 3 (madde 4 ile benzer içerikte) ve madde 14 (madde 25 ile benzer içerikte) ölçekten çıkarılarak analize devam edilmiştir. 26 maddeden oluşan ölçeğin faktör yüklerinin .39 ile .91 arasında değiştiği görülmüştür. Analizler sonucunda performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefleri arasında pozitif ($r = 0.485$) ve orta düzeyde bir ilişki, öğrenme ve performans kaçınma hedefleri arasında orta düzeyde ($r = -0.529$) ve negatif yönlü ilişki, öğrenme ve performans yaklaşma hedefleri arasında düşük

düzeyde ($r = -0.348$) ve negatif yönlü bir ilişki görülmüştür. Performans kaçınma hedefleri alt boyutunun Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .86, performans yaklaşma hedefleri boyutunun Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .93 ve öğrenme hedeflerinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin uyarlamasında bazı ifadelerde ("ödevler" yerine "akademik çalışmalar" gibi) üniversite öğrencilerine daha fazla hitap edebilmesi için dilsel ifade değişiklikleri de yapılmıştır.

3. 2. Akademik Özyeterlik Ölçeği

Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Akademik Özyeterlik Ölçeğin Jerusalem ve Schwarzer tarafından 1981 yılında tarafından geliştirilmiştir. Ölçek öğrencinin sınıf içerisinde var olan düzene uyum sağlayıp sağlayamadığını, öğrencinin kendine olan güvenini ve öğrenmeye dair olan inancını belirlemede kullanılabilir. Üniversite öğrencileri örnekleminde uyarlama çalışması yapılan ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre tek boyutlu olan ve 7 maddeden oluşan yapısının doğrulandığı görülmüştür. Ölçek dörtlü likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında hesaplanan güvenilirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Bilimsel alanlardaki özyeterlik inancını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin bu araştırma kapsamında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

3. 3. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmaya katılan kişilerin yaş, cinsiyet ve eğitim almaya devam ettiği bölüm gibi demografik bilgileri alabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

4. İşlem

Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin geliştiren kişiler ile mail yoluyla iletişime geçilerek ölçeği Türkçe'ye uyarlamak için gerekli izin alınmıştır. Dilsel eş geçerlik çalışması için Portekizce bilen, günlük yaşamında Portekizce'yi de Türkçe'yi de aktif olarak kullanan 37 kişiye kartopu örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. Ölçek Portekizce Türkçe çevirmenlik yapan uzman kişiler tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve maddeler alan uzmanları (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında doktora yapmış 3 kişi ve Türk Dili ve Edebiyatı alanında doktora yapmış 2 kişi) tarafından anlaşılır olup olmadığı konusunda detaylı olarak incelenmiş ve düzeltilmiştir. Türkçe çevirisi yapılan form tekrar Portekizce'ye hâkim uzmanlar tarafından Portekizce'ye çevrilmiş, özgün olan ve geri çeviri Portekizce olan maddeler yan yana getirilerek iki uzman tarafından benzerliği incelenmiştir. Yüksek oranda benzer oldukları görülen iki formun dil geçerliği inceleme formu çerçevesinde gerekli karşılaştırmaları yapılarak çeviri işlemi tamamlanmıştır (Seçer, 2015). Veriler SPSS 21.0, Amos 24.0 programlarına aktarılmıştır. Verilerde kayıp veri olup olmadığına dair genel kontrol yapıldıktan sonra verilerin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapabilmek için uygunluğu ön analizlerle incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi uygulanan verilerin çarpıklık değerlerinin -1,32 ile -,20 arasında, basıklık değerlerinin -,79 ile 1,10 arasında değiştiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi uygulanan verilerin çarpıklık değerlerinin ise -,42 ile 1,03 arasında, basıklık değerlerinin -,65 ile ,48 arasında değiştiği görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +-2 aralığında yer alması dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir (George ve Mallery, 2019).

5. Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Ayrıca bu araştırma için 03.05.2021 tarihinde Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 4-6 sayılı yazı ile etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR

1- Geçerlilik İşlemleri

1.1. Dilsel Eş Geçerlik Çalışması

Ölçeğin Portekizce olan orijinal formu katılımcılara uygulandıktan yirmi bir gün sonra çevirisi yapılan Türkçe form aynı gruba tekrar verilmiştir. Türkçe form ($n=37$; $\bar{x}=50,90$; $ss=8,01$) ile Portekizce form ($n=37$; $\bar{x}=51,60$; $ss=7,80$) arasındaki ilişkinin pozitif ve yüksek miktarda ($r = .83$; $p < .01$) anlamlı olduğu görülmüştür. Yapılan T-testi analizi sonucunda ise her iki formdan elde edilen toplam puanlar

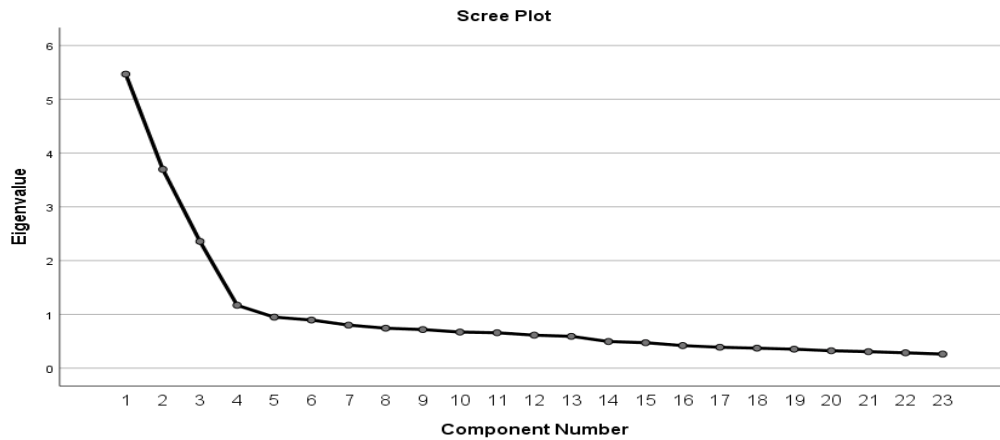
arasında istatistiki açıdan anlamlı miktarda fark olmadığı görülmüştür ($t_{(36)} = -.938; p > .05$). Ölçeğin Portekizce formundaki maddeler ile Türkçe formundaki maddeler arasındaki farkların anlamlı olmadığı ve maddeler arasındaki kolerasyon katsayılarının ,37 ile ,96 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu görülmüştür. Ele edilen sonuçlara bakılarak Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe formunun Portekizce olan formuna eş geçer olduğu görülmüştür.

1.2. Yapı Geçerliliği

Alanyazında modelin teorik bir alt yapısı olduğunda doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesinin daha güçlü sonuçlar vereceği ifade edilmektedir (Huck, 2001). Bu nedenle Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'ni uyarlamak amacıyla ilk olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda kabul edilebilir uyum değerlerine ulaşamadığı görülerek Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmasına karar verilmiştir.

1.3. Açımlayıcı faktör analizi

Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin değişkenleri arasındaki kovaryansı açıklayan faktörlerin doğal yapısını, sayısını ve veriyi keşfetmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin yapı geçerliliği incelenmiştir (Stevens, 2009). Analizlerde öncelikle ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testleri ile açımlayıcı faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. Faktör analizi yapılabilmesi için KMO değerinin .60'dan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2004). Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .86, Bartlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 7315.41 ($p < .001$) olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. İlk olarak çalışmada, faktör çıkarma yöntemi olarak temel bileşenler faktör çıkarma yöntemi seçilmiş ve herhangi bir rotasyon yöntemi uygulanmamıştır. Yapılan analiz sonucunda öz değeri 1.00 ve üzeri olan 7 bileşen bulunmuştur ve bu bileşenler toplam varyansın %60'ını açıklamaktadır. Bileşenlerin öz değerine ilişkin yamaç birikinti grafiği incelendiğinde ise, kırılma noktalarının 3. bileşenden sonra oldukça azaldığı görülmüştür. Yamaç birikinti grafiği Şekil 1 'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği yamaç birikinti grafiği

Faktör sayısını belirlemek için kullanılan bu grafiğin faktör sayısını azaltmada öz değerlerden daha başarılı olduğu bilinmektedir (Fabrigar ve Wegener, 2012). Grafiğe bakıldığında 4. noktadaki kırılmadan sonra düz bir eğriye geçtiği ve değişme olmadığı görülmektedir. Bu dört nokta arasında kalan üç boyut olduğu grafikte görülmektedir. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'ne bakıldığında ölçek sahiplerini tarafından da kuramsal temele dayanarak üç boyut önerildiği görülmüştür. Önerilen üç alt boyutlu yapının sınanmasına karar verilmiştir. Bu amaçla yine temel bileşenler faktör çıkarma ve Varimax döndürme yöntemi kullanılarak maddeler üç boyuta zorlanmış ve yeniden faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Döndürülmüş bileşen matrisi ilk olarak incelendiğinde, birden fazla faktöre yüklenen maddeler olduğu ve düşük faktör yüküne sahip maddeler olduğu görülmüştür. Bu kapsamda 5 madde elenerek analizler yinelenmiştir. Eleme yapabilmek için ölçüt olarak bir maddenin yer aldığı faktörde ".35" ve daha fazla bir faktör yüküne sahip olması, maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az ".10" ve daha yukarı olması belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007) Bu kapsamda madde 1, 2, 20, 25 ve 28 analizden çıkarılmıştır. Ölçekteki maddelere bakıldığında çıkartılan maddelere benzer içeriklere sahip olan ve aynı davranışı ölçmeyi amaçlayan

maddeler olduğu görülmüş, madde çıkarma işleminin herhangi bir eksiklik yaratmayacağı düşünülmüştür. Ölçeğin üniversite öğrencileri için geçerliği ve güvenilirliği Santos ve Mognon (2016) tarafından incelenirken, düşük açıklama varyasına sahip olan maddelerin olması ve benzer içeriklere sahip maddelerin olması nedeniyle de ölçekten madde çıkarıldığı görülmüştür (madde 3 ve madde 14 çıkarılmış). Beş döndürme işleminden sonra en sade yapıya ulaşılmıştır. KMO örneklem uygunluk katsayısı (.86) ve Barlett Sphericity testi χ^2 değeri (6615.80; $p < .001$) yeniden hesaplanmıştır. Faktörler sırasıyla toplam varyansın %23.77, %16.07 ve %10.25'ini ve toplam da %50.09'unu açıklamaktadır. Bu oranın %40'ın üzerinde olması yapı geçerliği için önemli bir başarı göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kline, 2011). Maddelerin yüklendikleri faktörler ve faktör yükleri Çizelge 1'de gösterilmiştir:

Çizelge 1. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin madde faktör yük değerleri ve açıkladığı varyans miktarı

Madde No	Performanstan Kaçınma Hedefleri	Öğrenme Hedefleri	Performansa Yaklaşma Hedefleri
16.	.82		
9.	.81		
6.	.76		
26.	.76		
27.	.73		
22.	.72		
18.	.54		
12.		.84	
10.		.78	
7.		.69	
5.		.69	
14.		.65	
19.		.60	
23.		.56	
21.		.35	
4.			.76
11.			.74
8.			.73
3.			.69
15.			.64
17.			.62
13.			.60
24.			.52
Özdeğer	5.47	3.70	2.36
Açıklanan Toplam Varyans (%50.09)	%23.77	%16.07	%10.25

Açımlayıcı faktör analizi yeni bir model önerme konusunda etkin bir teknik olmasına rağmen var olan bir modeli doğrulama konusunda yeterli olarak kabul edilmemektedir (Stapleton, 1997). Bu nedenle açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe ait elde edilen yapı, yeni bir çalışma grubu üzerinde doğrulayıcı faktör analizi ile tekrar test edilmiştir.

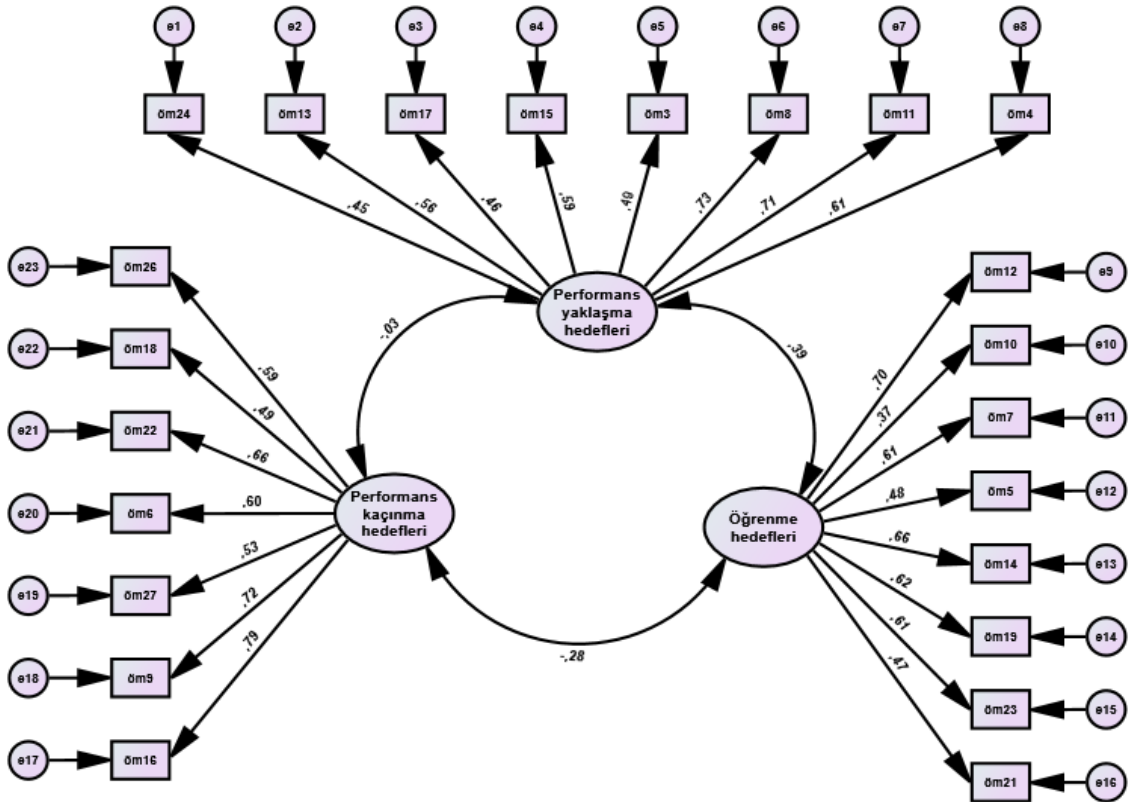
1.4. 4. Doğrulayıcı faktör analizi

Doğrulayıcı faktör analizi öncesinde tek değişkenli normalliği kontrol edilen verilerin çoklu normalliğine de bakılmıştır. Çok değişkenli normal dağılımın olması için Mardia'nın çok değişkenli standardize basıklık katsayısının 8'den küçük olması gerekmekte olup (Kline, 2011) bu araştırmada standardize basıklık değeri 14,38 olarak hesaplanmıştır ve çoklu normallik varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. Veriler çoklu normallik varsayımını sağlamadığından 1.000 yeniden örnekleme (bootstrapping) Bollen-Stine prosedürünün uygulanması tercih edilmiştir (Byrne, 2016). Analiz sonucunda elde edilen uyum değerlerine bakıldığında üç faktörlü yapıdan oluşan modelinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Uyum indeksi değerleri Çizelge 2'de gösterilmiştir:

Çizelge 2. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri

Ölçüt	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Hesaplanan Değerler	Kaynaklar
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	2,24	Byrne, 1989
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,05	Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1998
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,06	
CFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,90	McDonald ve Marsh, 1990
IFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,90	Bollen, 1989
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,91	Tanaka and Huba, 1985;
AGFI	$\geq 0,90$	0,89-0,80	0,90	Jöreskog ve Sörbom, 1993

Çizelge 2'de gösterilen Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin [$\chi^2 (227) = 508,317, p < 0.001, \chi^2 / df = 2,24, RMSEA = .05, IFI = .90, CFI = .90, GFI = .91, AGFI = .90, SRMR = .06$] kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı ve faktörleri arasındaki ilişkiler de Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Path diyagramı ve faktör yükleri

Şekil 2'de sunulan Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'ne ait standardize edilmiş regresyon değerleri incelendiğinde, değerlerin ,37 ile ,79 arasında değiştiği görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelerden elde edilen t değerlerinin 6,92 ile 14,80 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğe ait tüm maddeleri için hesaplanan t değerlerinin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ve path diyagramlarındaki verilerden hareketle ölçeğe ilişkin modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

1.5. 5. Eşdeğer Ölçek Geçerliği

Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği yapılmış, benzer amaçlarla ölçüm yapmayı amaçlayan Akademik Özyeterlik Ölçeği ile ilişkisine bakılarak ve cinsiyet

değişkenine göre farklılaşmasına bakılarak eşdeğer ölçek geçerliği incelenmiştir. Analizler öncesinde toplam puanları alınan değişkenlerin normallikleri incelenmiş ve normal dağılım gösterdikleri görüldükten sonra Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği alt boyutları ve Akademik Özyeterlik Ölçeği arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 3'te sunulmuştur:

Çizelge 3. Eşdeğer ölçek geçerliği sonuçları

	X	SS	(1)	(2)	(3)	(4)
Öğrenme hedefleri	16,37	3,08	1	-,264*	,487**	,423**
Kaçınma hedefleri	13,67	4,37	-,264*	1	-,029	-,448**
Yaklaşma hedefleri	17,86	4,41	,487**	-,029	1	,359**
Akademik Öz Yeterlik	15,95	4,94	,423**	-,448**	,359**	1

** p <.01 *p<.05

Çizelge 3'e bakıldığında, Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin alt boyutlarından olan öğrenme hedefleri ile kaçınma hedefleri arasında düşük düzeyde ($r=-,26$; $p<.05$) ve negatif yönlü, yaklaşma hedefleri arasında ise yüksek düzeyde ($r=,49$; $p<.01$) pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenme hedefleri ile akademik öz yeterlik arasında orta düzeyde ($r=,42$; $p<.01$) ve pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenme motivasyonu ölçeğinin kaçınma alt boyutu ile akademik öz yeterlik arasında orta düzeyde ($r=-,45$; $p<.01$) ve negatif yönlü ilişkiler görülürken yaklaşma alt boyutu ile akademik öz yeterlik arasında orta düzeyde ($r=,36$; $p<.01$) ve pozitif yönlü ilişkiler görülmüştür. Öğrenme motivasyonu ölçeğinin kaçınma ve yaklaşma alt boyutu arasında ise herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

1.6. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması

Ölçüt geçerliğine katkı sunabilmek amacıyla üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Dağılımın normal olduğu görüldükten sonra bağımsız gruplar t testi yapılmış, sonuçlar Çizelge 4'te sunulmuştur:

Çizelge 4. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği	Cinsiyet	n	\bar{x}	Sd	F	t	p
Öğrenme Hedefleri	Kız	554	17,02	3,92	,15	,094	,70
	Erkek	770	17,00	3,83			
Kaçınma Hedefleri	Kız	554	15,72	3,86	1,66	1,109	,20
	Erkek	770	15,96	3,73			
Yaklaşma Hedefleri	Kız	554	17,28	3,75	,89	,89	,35
	Erkek	770	17,29	3,72			

Çizelge 4'teki verilere göre öğrenme, kaçınma ve yaklaşma hedefleri alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($p>.05$).

2- Güvenirlilik İşlemleri

Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin güvenilirliği alt boyutlarının Cronbach alfa katsayısı ve test tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Araştırmanın birinci çalışma grubunu oluşturan açıklayıcı faktör analizinin yapıldığı veriler sonucunda öğrenme hedefleri alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı .83, kaçınma hedefleri alt boyutunun .87 ve yaklaşma hedefleri alt boyutunun .82 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturan doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı veriler sonucunda öğrenme hedefleri alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı .79,

kaçınma hedefleri alt boyutunun.82 ve yaklaşma hedefleri alt boyutunun.80 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test analizini yapabilmek amacıyla 31 üniversite öğrencisine yirmi bir gün aralıkla uygulanan ölçeklerden elde edilen korelasyon analizi sonucunda öğrenme hedefleri ($r = .58$; $p < .01$), kaçınma hedefleri ($r = .60$; $p < .001$) ve yaklaşma hedefleri alt boyutunun ($r = .65$; $p < .001$) ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı pozitif ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Test tekrar test analizi için yapılan T testi sonuçlarına bakıldığında da öğrenme hedefleri ($t = 1,36$; $df = 30$; $p = .18$), kaçınma hedefleri ($t = -1,33$; $df = 30$; $p = .19$) ve yaklaşma hedefleri alt boyutunun ($t = 0,77$; $df = 30$; $p = .45$) yirmi bir gün ara ile yapılan ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı miktarda bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, Başarı Hedefleri Teorisi çerçevesinde Zeroni ve Santos (2010) tarafından geliştirilen üniversite öğrencileri örneklemini için geçerlik ve güvenirlik çalışması Santos, Alcará ve Zenorini (2013) ile Santos ve Mognon (2016) tarafından yapılan Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin (EMAPRE-U) psikometrik özelliklerini incelemektir. Ölçeğin dilsel eş geçerlik çalışması sonucunda Portekizce ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, ilişkisiz grup t-Testi sonuçlarında ise hiçbir farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini incelerken faktör yapısının özelliklerini betimlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan üç faktörlü yapının örneklem verisine iyi uyum gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla farklı bir çalışma grubu üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçeğin kuramsal olarak da ortaya konan (Santos ve Mognon, 2016; Zeroni ve Santos, 2010) "öğrenme hedefleri, performans yaklaşma hedefleri ve performans kaçınma hedefleri" olmak üzere üç boyutlu yapıdan oluştuğunu doğrulamıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu incelendiğinde elde edilen uyum iyiliği değerlerinin [$\chi^2 (227) = 508,317$, $p < 0.001$, $\chi^2 / df = 2,24$, RMSEA = .05, IFI = .90, CFI = .90, GFI = .91, AGFI = .90, SRMR = .06] kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer olarak öğrenme hedefleri ile performans yaklaşma hedefleri arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu gösteren çalışmalar olmakla birlikte (Arslan ve Akın, 2015; Akın ve Çetin, 2007; Pereira ve diğerleri, 2022; Santos ve diğerleri, 2013), yine çalışmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte öğrenme hedefleri ve performans kaçınma hedefleri arasında negatif yönde ilişkiler olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Akın ve Çetin, 2007; Pereira ve diğerleri, 2022; Santos ve Mognon, 2016). Çalışmalara bakıldığında genel olarak performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür (Arslan ve Akın, 2015; Hulleman ve diğerleri, 2010; Kim ve diğerleri, 2014; Santos ve diğerleri, 2013; Santos ve Mognon, 2016). Performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefleri arasında negatif yönlü ilişki olduğunu gösteren çalışma da (Akın ve Çetin, 2007) olmakla birlikte bu çalışmada, Pereira ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmaya benzer olarak performans yaklaşma ve kaçınma alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin kısa versiyonunu oluşturmak amacıyla Pereira ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin üç alt boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Bu çalışma esnasında performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedefleri arasındaki ilişkide anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu farklılığın örneklemeyle ilgili olabileceği düşünülerek daha fazla araştırma yapılması önerilmiştir. İşe bağlılık ve performans kaçınma hedefleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, performans kaçınma hedefleri ve işe bağlılık arasında herhangi bir ilişki bulunamamış; performans kaçınmanın işe bağlanma ve motivasyonun zıddı olabileceği için sonucun anlamlı olduğu belirtilmiştir (Frade ve Veiga, 2014). Performans yaklaşma ve performans kaçınma davranışlarının birbirinin zıddı olduğu ve farklı davranış hedeflerini ölçtüğü göz önüne alındığında iki alt boyut arasında herhangi bir ilişki olmaması da olağan kabul edilebilir. Ayrıca bu sonucun performans yaklaşma ve performans kaçınma hedeflerinin ayrı olarak ele alınması gerektiği tartışmalarına katkı sunduğu söylenebilir (Bardach ve diğerleri, 2022; Linnenbrink-Garcia ve diğerleri, 2012; Muruyama ve diğerleri, 2011). Yine de bu ilişkileri farklı örneklemlerde inceleyen daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Ölçüt bağıntı geçerliği kapsamında Akademik Özyeterlik Ölçeği ve cinsiyet değişkeni ile ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Bu araştırma sonucunda alanyazındaki çalışmalara benzer olarak öğrenme hedefleri, performans yaklaşma hedefleri ve akademik öz yeterlik arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu görülürken, performans kaçınma hedefleri ve akademik öz yeterlik arasında negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür (Cellar ve diğerleri, 2011; Huang, 2016; Linnenbrink, 2005; Lu ve diğerleri, 2022; Ryan ve diğerleri, 2005). Analizler sonucunda öğrenme, kaçınma ve yaklaşma hedefleri alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Öğrenme hedefleri, performans yaklaşma ve performans kaçınma hedeflerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar olmakla birlikte (Akin, 2006; Denктаş, 2019; Kaya ve diğerleri, 2018; Pajares ve Cheong, 2003; Troia ve diğerleri, 2013) başarı hedefi yönelimleri ile cinsiyet arasında herhangi bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Altıparmak, 2015; İzci ve Koç, 2012). Ölçeğin güvenilirliği için alt boyutlarının Cronbach alfa katsayısı her iki çalışma grubu için de ayrı ayrı incelenmiş ve .79 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olmasının test puanlarının güvenilirliği için yeterli olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2004). Ölçeğin alt boyutlarına ait alfa güvenilirlik katsayıları yapılan diğer çalışmalarda elde edilen güvenilirlik sonuçlarını destekler niteliktedir (Frade ve Veiga, 2014; Santos ve diğerleri, 2013; Santos ve Mognon, 2016). Test tekrar test analizleri sonucunda Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin alt boyutlarının ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı pozitif ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu, yine ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı miktarda bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Elde edilen tüm sonuçlara bakıldığında Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerini ölçme ve davranışlarının hangi hedefler doğrultusunda motive edildiğini belirlemede Türkiye örneğinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Alt boyutlar arasındaki ilişkiler ve ilgili alanyazın göz önüne alındığında çalışmanın farklı örneklerde tekrarlanmaya ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen veriler bu örneklem ile sınırlıdır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akin, A. (2006). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akin, A. (2010). Achievement goals and academic locus of control: A structural equation modeling approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 1-18.
- Akin, A. ve Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 7(26), 1-12.
- Altıparmak, E. (2015). Beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin akademik kontrol odağı ve başarı hedefleri yönelimleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 73-78.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Arslan, S. ve Akin, A. (2015). 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J., & Lüftenegger, M. (2020). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Education & Psychology*, 112(6), 1197-1220. <https://doi.org/10.1037/edu0000419>
- Bardach, L., Yanagida, T., Klassen, R. M., & Lüftenegger, M. (2022). Normative and appearance performance-approach goal structures: Two-level factor structure and external linkages. *The Journal of Experimental Education*, 90(1), 130-145. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1729081>
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316. <https://doi.org/10.1177/0049124189017003004>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Method & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 58-77). Petrópolis: Vozes.

- Byrne, B. (1989). *A Primer of LISREL, basic assumptions and programming for confirmatory factor analysis models*. Springer-Verlag Publishing. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4613-8885-2>
- Byrne, B.M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3th ed.). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Cellar, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K., Haynes, S., et al. Twichell, E., Arnold, K. A., Royer, K., Denning, B. L., & Riestler, D. (2011). Trait goal orientation, self-regulation, and performance: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 26(4), 467e483. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9201-6>
- Chiang, Y. T., & Lin, S. S. (2014). The measurement structure, stability and mediating effects of achievement goals in math with middle-school student data. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 513-527. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.732607>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Denktaş, S. (2019). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemedeki rolü* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023952>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156. <https://doi.org/10.1023/A:1009057102306>
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2012). *Exploratory Factor Analysis*. Oxford University Press, Inc.
- Frade, A. S. B. V., & Veiga, F. H. (2014). *Portuguese adaptation of the learning motivation Scale? A study with military personnel*. International Conference of Education and New Learning Technologies (Proceedings of EDULEARN), 7485-7492, Barcelona, Spain
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12045/1/967_PORTUGUESE%20ADAPTATION%20OF%20THE%20LEARNING%20MOTIVATION%20SCALE.pdf
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference* (15th ed.). Routledge.
- Guo, M., & Leung, F. K. (2021). Achievement goal orientations, learning strategies, and mathematics achievement: A comparison of Chinese Miao and Han students. *Psychology in the Schools*, 58(1), 107-123. <https://doi.org/10.1002/pits.22424>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological methods*, 3(4), 424-453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.002>
- Huck, S.W. (2001). *Reading Statistics and Research*. Longman.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422-449. <https://doi.org/10.1037/a0018947>
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 31-43.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International, Inc.

- Kaya, H. B., Namlı S. ve Demir, G.T. (2018). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sporcu kimlikleri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(7), 179-196.
- Kim, S., Hur, Y., & Park, J. H. (2014). The correlation between achievement goals, learning strategies, and motivation in medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 26(1), 9-24. <https://doi.org/10.4103/1357-6283.120701>.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guildford Press.
- Lemyre, P.-N., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 120–136. <https://doi.org/10.1080/10413200252907789>
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197>
- Linnenbrink-Garcia, L., Middleton, M., Ciani, K. D., Easter, M. A., O'Keefe, P. A., & Zusho, A. (2012). Performance approach and avoidance goal orientations: Pressing theoretical and methodological concerns. *Educational Psychologist*, 47(4), 281-301. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722515>.
- Lu, B., Deng, Y., Yao, X., & Li, Z. (2022). Learning goal orientation and academic Performance: A Dynamic model. *Journal of Career Assessment*, 30(2), 329-344. <https://doi.org/10.1177/106907272110434>
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107(2), 247–255. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.247>
- Meece, J., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.514>
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>
- Mouratidis, A., Michou, A., Demircioğlu, A. N., & Sayil, M. (2018). Different goals, different pathways to success: Performance-approach goals as direct and mastery-approach goals as indirect predictors of grades in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 61,127–135. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.017>
- Murayama, K.; Elliot, A. J., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 238-256. <https://doi.org/10.1037/a0021948>.
- Nichols, W. D., Jones, J., & Hancock, D. (2003). Teachers' influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth graders' goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers' instructional strategies. *Reading Psychology*, 24(1), 57– 8. <https://doi.org/10.1080/02702710308236>
- Öncü, H. (2004). Motivasyon. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 113- 132) içinde. Nobel Yayınevi
- Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 437–455. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.008>
- Pereira, J. S., Castillo, S. A. L., Zoltowski, A. P. C., Teixeira, M. A. P., & de Salles, J. F. (2022). Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários: Versão Breve. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(2), 773-793.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Education & Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. O. (2005). Differential Profiles of Students Identified by Their Teacher as Having Avoidant, Appropriate, or Dependent Help-Seeking Tendencies in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 275-285. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.275>
- Santos, A. A. A., Alcará, A. R., & Monteiro, R. M. (2012). A motivação para aprender na perspectiva da teoria de metas de realização e teoria da autodeterminação. In E. Boruchovitch, A. A. Santos & E. Nascimento (Eds). *Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial* (pp. 149-179). Casa do Psicólogo.
- Santos, A. A. A., Alcará, A. R., & Zenorini, R. D. P. C. (2013). Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(3), 531-546. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000300008>

- Santos, A. A. A., & Mognon, J. F. (2016). Motivation assessment scale for learning in higher education: Validity evidence. *Psico-USF*, 21(1), 101-110. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210109>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and application*. Pearson.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538646>.
- Senko, C., & Tropiano, K. L. (2016). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1178-1192. <https://doi.org/10.1037/edu0000114>
- Stapleton, C. D. (1997). *Basic Concepts and Procedures of Confirmatory Factor Analysis*, ED407416. <https://eric.ed.gov/?id=ED407416>
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for social sciences* (5th ed.). Routledge Taylor & Francis Group.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tan, J. A., & Hall, R. J. (2005). The effects of social desirability bias on applied measures of goal orientation. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1891-1902. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.11.015>
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00834.x>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. baskı) Pegem Akademi.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(1), 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 131-142. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.131>
- Wirthwein, L., Sparfeldt, J. R., Pinquart, M., Wegerer, J., & Steinmayr, R. (2013). Achievement goals and academic achievement: A closer look at moderating factors. *Educational Research Review*, 10, 66-89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.07.001>
- Yılmaz, H. ve Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zenorini, R. d. P. C., & dos Santos, A. A. A. (2010). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem [Achievement goals scale as a measure of motivation for learning]. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2), 291-298.
- Zusho, A., & Clayton, K. (2011). Culturalizing Achievement Goal Theory and Research, *Educational Psychologist*, 46(4), 239-260. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.614526>

EK- Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ			
Öğrenme Hedefleri			
Akademik çalışmalarımı onlara ilgi duyduğum için yaparım.	(1)	(2)	(3)
Çok fazla hata yapsam bile bir şeyler öğrendiğim çalışmalardan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Akademik çalışma yapmamın bir nedeni de onları yapmaktan hoşlanmamdır.	(1)	(2)	(3)
Akademik çalışma yapmamın önemli bir nedeni de yeni şeyler öğrenmeyi sevmemdir.	(1)	(2)	(3)
Konu ne kadar zorsa, onu anlamaya çalışmaktan o kadar hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Beni düşündüren çalışmaları yapmaktan daha çok hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Bir konunun beni daha fazla öğrenmeye teşvik etmesinden hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Çok çalışmamın önemli bir nedeni de bilgi birikimimi artırmak istememdir.	(1)	(2)	(3)
Performansa Yönelik Hedefler			
Bir şeyleri diğerlerinden daha iyi yapmak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)
Akademik çalışmalarımı arkadaşlarımdan daha iyi yapmak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)
Sınıfımda diğerlerinden öne çıkmak isterim.	(1)	(2)	(3)
Çalışmamın arkadaşlarımdan daha iyi olduğunu bildiğimde sınıfta başarılı hissederim.	(1)	(2)	(3)
Sınıf arkadaşlarıma cevapları bildiğimi göstermekten hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Sınıf arkadaşlarımla yapamadığı çalışmaları yapabilmek benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)
Okulda başarı, bir şeyleri diğerlerinden daha iyi yapmaktır.	(1)	(2)	(3)
Beni çalışmaya güdüleyen şey sınıfta birinci olmaktır.	(1)	(2)	(3)
Performanstan Kaçınma Hedefleri			
"Saçma" bir şey söylemekten korktuğum için hocanın sorduğu sorulara cevap vermem.	(1)	(2)	(3)
Sınıf arkadaşlarımla bana gülmesini istemediğim için sınıftaki tartışmalara katılmam.	(1)	(2)	(3)
Hocaların sınıf arkadaşlarımdan daha az şey bildiğimi düşünmesini istemediğim için sınıf tartışmalarına katılmam.	(1)	(2)	(3)
Üzerinde çalışılan içerik hakkında şüphelerim olduğunda derslere katılmam.	(1)	(2)	(3)
Derse katılmamamın bir sebebi de bilgisiz görünmekten kaçınmaktır.	(1)	(2)	(3)
Konuyla ilgili şüphelerim olduğunda sınıf arkadaşlarımdan daha az zeki olduğum izlenimini vermemek için hocaya soru sormam.	(1)	(2)	(3)
Sınıf arkadaşlarımla ve hocalarımla zeki olmadığımı düşünmesini engellemek için derslere katılmam.	(1)	(2)	(3)

Katılmıyorum (1) Bilmiyorum (2) Katılıyorum (3)

NOT: Her alt boyut öğrenciyi öğrenmeye yönelik hangi davranışın motive ettiğini açıklamak üzere ayrı ayrı değerlendirilebilir.