



Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri

Achievement-Oriented Motivation Levels of University Students

Atilla ERGİN*, Hakan KARATAŞ**

• **Geliş Tarihi:** 24.07.2017 • **Kabul Tarihi:** 14.01.2018 • **Yayın Tarihi:** 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. doi: 10.16986/HUJE.2018036646

Citation Information: Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Achievement-oriented motivation levels of university students. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 868-887. doi: 10.16986/HUJE.2018036646

ÖZ: Motivasyon bizi harekete geçiren, hareketimizde devamlılık sağlayan güçtür. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim sahasında da başarının ve etkili öğretimin en önemli bileşeni olduğu açıktır. Motivasyonu yüksek bireyler başarılı ve özgüvenli olmalarının yanı sıra, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağında bulunan "kendini gerçekleştirme ihtiyacına" sahiptirler. Eğitimde öğrencilerin başarı motivasyonunu etkileyen içsel ve dışsal kaynaklar vardır. Başarı Odaklı Motivasyon kaynakları ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin yapısı öğrenim kademelerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonları cinsiyet, sınıf, bölüm, akademik ortalama, üniversite tercih sıralaması ve öğrenci kulübüne üyelik değişkenleri açısından ele alınmıştır. Çalışmaya İstanbul Teknik Üniversitesi'nde öğrenimlerini sürdüren 9 ayrı bölümden toplam 440 öğrenci katılmıştır. Ölçme aracı olarak, katılımcıların başarı odaklı motivasyonlarını ölçmek amacıyla "Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan veriler Pearson korelasyon (Pearson correlation), bağımsız örneklerde t-testi (independent samples of t-test) ve tek yönlü ANOVA (one-way ANOVA) analizleri ile yorumlanmıştır. Başarı odaklı motivasyon ile ilişkisi olan ve farklılık oluşturan değişkenler muhtemel çözüm önerileri üretmek adına alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Başarı-odaklı motivasyon, başarı, motivasyon, üniversite öğrencileri

ABSTRACT: Motivation is the power that gives us action, the continuity in our action. It is clear that motivation is the most important component of success and effective teaching in education as it is in every field of life. Highly motivated individuals have a "sense of self-realization" that is at the top of Maslow's hierarchy of needs, as well as being successful and confident. There are internal and external resources that influence the motivation of students' success in education. The structure of the relationships between achievement-focused motivation resources and academic achievement may vary according to the learning stages. In this study, achievement-oriented motivations of university students were examined in terms of gender, class, department, academic average, university preference order and membership variables of student club. 440 students from 9 different departments at Istanbul Technical University participated the study. The "Achievement Oriented Motivation Scale" was used as a measurement tool based on measuring participants' motivation for success. The collected data were analyzed by Pearson correlation, t-test and one-way ANOVA. Variables that are related to achievement-focused motivation and that are different have been discussed in relation to field literature in order to produce possible solution proposals.

Keywords: Achievement-oriented motivation, achievement, motivation, university students

1. GİRİŞ

Motivasyon, Türk Dil Kurumu tarafından "hedefe doğru yönelmeye neden olan zihinsel bir durum" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Tucker, Edmondson ve Spear (2002) ise motivasyonu, öğrencinin eğitime olan yatırımı ve bağlılığını belirleyen zihinsel, duygusal ve davranışsal belirleyicileri olarak tanımlamaktadır. Motivasyonu yüksek olan öğrencinin

* Doktora öğrencisi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı, İstanbul-TÜRKİYE, e-posta: argin@itu.edu.tr (ORCID: 0000-0003-0804-2777)

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, İstanbul-TÜRKİYE, hkaratas@yildiz.edu.tr (ORCID: 0000-0003-0207-7549)

öğrenmesi üst düzeydedir (Senemoğlu, 2007). Motivasyon, öğrenmenin en kritik ve en zor ölçülebilen öğelerinden biridir. Yeterince motive olmamış bir öğrenci öğrenmeye hazır hale gelmemiştir (Ulusoy, 2007). Çünkü, öğrenci ilgi duyma dikkat etme ve çabada sürekli değildir, gerekli zamanı harcamamıştır ve konuya odaklanmamıştır (Fidan, 1985). Öğrencilerin buna ilişkin motivasyon durumlarının ölçülerek programlara yön verilmesi beklenir. Motivasyon aynı zamanda diğer bütün faktörler içinde öğrenci performansını en fazla etkileyen akademik katılım olarak da değerlendirilmektedir. Hatta bazı durumlarda motivasyon başarılı öğrenci tanımı içinde yer almaktadır. Başarılı öğrenci ise, okulun sosyal ve akademik yönünü etkin bir şekilde dengeleyebilen, sosyal olarak yeterli, amaç odaklı ve içsel olarak motive olan öğrencidir (Karagüven, 2012).

Eğitimin önemli görevlerinden birisi, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasının gerektirdiği sayı ve nitelikte insan gücünü yetiştirmektir. Böylece eğitim kurumları da insan gücü için arz kaynağını teşkil etmektedir. Motivasyonu yüksek, başarılı bireyler yetiştirmek, eğitimin niteliğine ve eğitim durumlarına bağlıdır. Öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşabilmesi için okulların fiziksel ortamlarının gelişmiş olması tek başına yeterli değildir. Fiziksel donanımın yanında, bireyi tanımak ve bireyin motivasyon düzeylerini bilmek öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşmasında önemli bir etkidir. Motive edici gücü düşük olan bir durumun, düşük bir başarı ile sonuçlanması kaçınılmaz bir gerçektir.

Öğrencilerin öğrenim sürecinde çok önemli bir rolü olan motivasyon eğitim alanında ayrı bir öneme sahiptir. Bu alanda her ne kadar akademik performans çok iyi ve kolay ölçülebilir bir değişken olsa da, motivasyon ile karmaşık bir ilişkisi vardır. Bu nedenle araştırmacılar, motivasyondaki öğrencilerin kişisel farklılıklarını belirlemek için davranış, ilgi alanları, hedefler, değerler vb. değişkenleri ele almaktadırlar (Breen ve Lindsay, 1999). Başarı için, öğretim ortamlarında yalnızca bilişsel becerilere ağırlık verilmesi yeterli değildir (Seah ve Bishop, 2000). Bu ortamlarda öğrencilerin başarılı olabilmesi için duyuşsal alan becerilerinin önemli bir rol oynadığını gösteren araştırmalar vardır (Duit ve Treagust, 2003; Lee ve Brophy, 1996; Thompson ve Mintzes, 2002; Weaver, 1998). Duyuşsal alan becerilerinden biri de motivasyondur. Motivasyon, bir hedefe yönelmiş herhangi bir davranışı içermekte olup döngü özelliğine sahiptir (Morgan, 1984). Eğitimde de benzer bir anlamda, öğrencileri istenen yolda çalıştırma sanatıdır (Öncül, 2000). Uzbaş (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan rehberler ve danışmanlar öğrencilerin en önemli problemlerinin motivasyon sorunları olduğunu ifade etmişlerdir. Motivasyon, belli davranışlardan istenen sonuçları kazanma (olumlu çıktılar beklentisi) ve kişinin bunları gerçekleştirmeyi veya bu davranışları yapmayı öğrenmeye istekli olduğu (yüksek öz yeterlik) inancını taşımasıdır (Schunk, 2009). Bu bağlamda motivasyon, bireyin gelişimini destekler ve potansiyelini okulda etkili şekilde kullanmasına katkı sağlar (Eggen ve Kauchak, 2001). Bu noktada motivasyon ile akademik başarı arasında ilişki olduğuna ilişkin genel bir görüş vardır (Yazıcı ve Altun, 2013).

Eğitim kurumlarının en önemli görevi, öğrenci için uygun öğrenme ortamı oluşturmak ve öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmasını sağlamaktır. Bunu sağlayacak etkili bir öğretme-öğrenme süreci ise öğrenme ortamını, öğretmen ve öğrenci özelliklerini dikkate alarak öğretimi kolaylaştırıcı şekilde tasarlamalıdır (Bos ve Vaughn, 2002). Okuldaki akademik başarı genellikle eğitsel ölçme araçlarındaki başarı ile ilişkilidir (Kaysılı, 2008). Öğretme-öğrenme sürecinde bu eğitsel ölçme araçlarındaki akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri de motivasyondur (Richardson, Abraham ve Bond, 2012). Bu noktada motivasyon eksikliği, akademik başarısızlığın nedenleri içinde incelenebilir (Karagüven, 2012). Uzbaş (2009) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerde görülen en önemli akademik problemlerin başında motivasyon, okul başarısızlığı ve sınav kaygısı gibi etkenler sıralanmıştır. Bu nedenle, akademik başarıyı artırmak amaçlandığında motivasyon konusuyla ilgilenmek gerekir (Karagüven, 2012).

Yükseköğretimde kalitenin sağlanması için temel şartlardan biri öğrencilerinin isteklerine tam olarak cevap verebilmektir. İsteklere cevap verememek hayal kırıklığı ve başarısızlık olarak geri dönecek bu durum ise istenen kaliteye ulaşılmasını engelleyecektir. Bu noktada öncelikle yapılması gereken öğrencilerin beklentilerini ve motivasyonlarını belirleyebilmektir.

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri cinsiyet, sınıf, bölüm, öğrenci kulübü üyeliği ve üniversite tercih sıralaması değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.1. Motivasyon

Motivasyon kavramı daha çok öğrenmenin oluşumunda etkileri görülebilen davranışçı bilişsel, insancıl ve sosyal bilişsel gibi pek çok motivasyon kuramı tarafından açıklanmaktadır (Akbaba, 2006; Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Tüm bu kuramlar genel olarak kapsam ve süreç kuramları olarak iki ana grupta toplanmaktadır. Kapsam kuramları, insan ihtiyaçlarının doğasına, insanları motive eden şeylere ve kişiyi belirli bir yönde davranış geliştirmeye yönlendiren faktörleri anlamaya önem verirken; süreç kuramları daha çok süreç ile ilgilenerek, insan davranışlarının nasıl harekete geçirilip, nasıl yönlendirileceği ve belirli bir davranışın tekrarının nasıl sağlanabileceği ile ilgilenmektedir (Koçel, 2010). Motivasyonun kavram olarak karşıladığı anlama bakıldığında ise TDK’de “hareket ettirme, hareketlendirme” sözcüğünden gelmekte olan ve terim olarak Latince “movere” olarak bilinen “motivasyon insanın istenilen bir hedefe doğru yönelmesine neden olan zihinsel bir durumu” ifade etmektedir. Motivasyonun kesinleşmiş tek bir tanımı bulunmamaktadır. Farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan bazıları; Woolfolk (1999) motivasyonu yalnızca bireyin kendisi tarafından yönlendirilen, insanları amaçlarına yönlendiren içsel bir kuvvet olarak görürken, Akbaba (2006) motivasyon kavramının insanları davranış gerçekleştirmeye yönelten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini belirleyen, davranışlara belirli bir yön veren ve devamının gerçekleşmesini sağlayan çeşitli iç ve dış kaynaklar ve bu kaynakların işleyiş mekanizmalarını kapsadığını ileri sürmektedir. Tutar (2005) motivasyon tanımlamalarının üç temel faktör üzerinde yoğunlaştığını ve bu faktörlerin; motivasyonun insanın bir davranışta bulunmasını sağlama, davranışı yönlendirme ve yapılışını sürdürme, bu esnada yapılan davranışı gerçekleştirmekten dolayı özel bir mutluluk duyma özellikleri olduğunu ileri sürmektedir (Kaya, 2013). Motivasyon insanı çalışmaya heveslendiren ve bu çalışmayı devama iten güçler topluluğudur (Güney, 2013). Kısaca motivasyon; ihtiyaç, yada beklentiler, davranış, amaçlar ve geri bildirim konularından oluşmaktadır (Şimşek ve diğerleri 2010).

Motivasyon kavramı, öz belirleme (öz yeterlilik) temelinde olan bir kavramdır. Öz belirleme teorisinde, bireyde harekete geçmeyi hızlandıran sebepler üzerine odaklanılmaktadır. Öz belirleme teorisine göre motivasyon türleri, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak üç ana boyut halinde incelenmektedir. İçsel motivasyon, bireyin yaptığı şeyden keyif aldığı, yaptığı şeyi ilginç bulduğu için kendi isteğiyle yapması durumu karşılığıdır (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyona göre davranışlar kişinin içinden gelen etkilerle ilgi, merak, ihtiyaç vb. gibi duygularla doğal olarak meydana gelmektedir (Geri, 2013). İçsel motivasyonda kişiye verilen görevin keyif vermesi, tatmin edici olması ile davranış gerçekleştirilmektedir (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Motivasyon araştırmaları sonuçları da içsel motivasyonun yaratıcılığı arttırdığı, içsel motivasyona sahip kişilerin enerjilerini, problemleri açıklamak ve yaratıcı çözümler bulmak için harcadıklarını ortaya çıkarmıştır

(Gürdoğan, 2012). İçsel olarak motive olan bireylerde yaratıcılığın da ön plana çıkmasıyla birlikte bireylerin çok farklı stratejiler kullanabilmekte ve akademik olarak daha iyi performans gösterdikleri gözlemlenmektedir (Karagüven, 2012). Bireyler kendilerini tamamen bağımsız hissetmekte ve davranışın kendilerini tanımladığını düşünmekte ve yaptıkları görevden keyif almaktadır (Kara, 2008).

Eğitim açısından bakıldığında ise içsel motivasyona sahip öğrenciler sorunlarla mücadele ve rekabet arayışlarına girmekteyken, motive olmayan öğrenciler herhangi bir faaliyete katılmamayı tercih etmekte veya katılmış olduğu herhangi bir faaliyetten ayrılmaya eğilim göstermektedir (Karataş ve Erden, 2012). Öz belirleme teorisine göre içsel motivasyon kendi içinde üç alt boyuta ayrılmaktadır bu boyutlar; bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olarak sınıflandırılmıştır. Bilmeye yönelik içsel motivasyon, etkili bir öğrenme ve yüksek başarı elde etmek için en önemli parçadır. Çünkü yeni bir şeyler öğrenirken bir aktiviteyi keyif alınması sebebiyle yapmayı kapsamaktadır. Yapılan öğrenme aktivitesinin kişinin tamamen içinden gelmesi sebebiyle gerçekleştirilmesi söz konusudur. Başarmaya yönelik içsel motivasyon, bir görevi başarı ile tamamlama ve yeni bir şeyler üretmekten memnun olma halini ifade etmektedir. Burada verilen görevin ya da öğrenme sürecinin başarı ile tamamlanması sonucunda birey tarafından hissedilen mutluluk üzerine kurulmuş motivasyon söz konusudur. Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, heyecan hissetmek veya uyarım yaşamak için davranış gerçekleştirmeyi ifade etmektedir. Gerçekleştirilen veya gerçekleştirilmek istenen davranış sonucunda duyulan heyecan hissi kişiyi davranışı gerçekleştirmeye yöneltmektedir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Karataş ve Erden, 2012; Vallerand ve diğerleri, 1992). Motivasyonun bir diğer boyutunu oluşturan dışsal motivasyon ise daha çok sonuç odaklıdır. Birey için yapılan aktiviteden keyif alma yerine aktivitenin sonucunda elde edilecek faydalar odak noktası olarak görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Yani odak noktası dışarıdan gelen etkilerle ortaya çıkmaktadır işin kendisi olmamaktadır (Akbaba, 2006; Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Kısaca kişinin bir görevi ödül veya ceza için yerine getirmesi olarak tanımlanabilmektedir. Yüksek maaş yada maaş artışı, promosyonlar, sınavı geçmek, sosyal baskı gibi uyarılar ödül ve ceza olarak görülebilmektedir (Dereli ve Acat, 2010).

Dışsal motivasyon da kendi içinde üç farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflar; belirlenmiş dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon dış düzenlemeden oluşmaktadır. Belirlenmiş dışsal motivasyonda kişiyi bireysel fayda elde etme ve kişisel önem için davranışta bulunmaya yönlendirme söz konusudur. En özerk dışsal motivasyon türüdür. Bir davranışın yapılması dahi hoşlanıldığından dolayı birey tarafından değer verilmesi söz konusu olduğunda ortaya çıkmaktadır. Bir diğeri; içe yansıyan dışsal motivasyon; motivasyon yapılacak olan davranışın suç olarak görülüp görülmemesi ya da bireyin kişisel beklentilerinin karşılanmasına bağlı olarak değişmesi ile ilgilidir. Kişiyi zorlama ve korkulacak durumlardan kaçınmak için yapılan davranışlara yönlendirmektedir. Yani önceki deneyimlere dayanarak içselleştirme söz konusudur. Alınan sonuçlara göre bir sonraki motivasyon durumunun şekillenmesi halidir. Ancak burada yapılan etkinliğin kendisinin keyif vermesi sebebiyle yapılması değil, zorunlu olunması sebebiyle yapılması söz konusudur. Dışsal motivasyon dış düzenleme; kişinin dışsal bir ödül elde etmek ya da bir cezadan sakınmak amacıyla bir davranışla ilgilenmesi halinde ortaya çıkmaktadır. Sonucunda elde edilecek ödül ya da sebep olunacak cezaya göre davranışa olan motivasyon değişimi söz konusu olacaktır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu 2013; Karataş ve Erden, 2012; Ryan ve Deci, 2000; Vallerand ve diğerleri, 1992). Motivasyon araştırmaları, içsel motive olmuş öğrencilerin dışsal motive olmuş öğrencilerden daha başarılı olduklarını savunmaktadır. Ancak, her durumda içsel motivasyon sağlanamayabileceğini ancak bazı durumlarda dışsal motive edici etkiler içsel motivasyonu etkileyebilmekte ve içsel motivasyonun gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu sebeple, iki

motivasyon türünün de birbirinden tamamen bağımsız olması mümkün değildir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

Motivasyonun üçüncü boyutunu oluşturan motivasyonsuzluk ise davranış geliştirme niyetinin olmaması hali, motivasyonun yokluğu, harekete geçme, kişilerin içsel ve dışsal olarak güdülenmeme durumu olarak tanımlanabilmektedir. Kişide bir aktiviteyi, davranışları ile yapılacak aktivite arasında olası bir ilişki kuramama nedeniyle davranışı gerçekleştirme niyet veya dürtüsünün olmaması söz konusudur. Yani bireyin bir aktiviteyi yapacak yeterliliği kendisinde hissetmemesi halidir (Geri, 2013; Ryan ve Deci, 2000). Motivasyonsuzluk halinde kişiler kendi eylemleriyle elde edilecekleri sonuçlar arasında bağlantı kuramama, kendilerini yetersiz görme ve olanları kontrol edemeyecekleri hissine kapılma duygularını yaşarlar (Karagüven, 2012). Tüm bunlar ışığında motivasyonun bireyi davranış için istekli hale getirmede etkili olması sebebiyle, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi arasında yer alması sebebiyle; eğitimde, öğrenme ve başarı için faydalı olduğu genel kabul edilmektedir. Motive olmuş öğrenciler yüksek oranda eğitimlerini tamamlamakta aynı zamanda dersleri için çok daha fazla zaman harcadıkları gözlenmektedir. Motivasyonsuz öğrenciler ise derse katılmamaya, okuldan uzaklaşmaya eğilim göstermektedir (Akbaba, 2006). Yüksek motivasyona sahip öğrencide akademik motivasyonda yükselecek buna bağlı olarak akademik performansta da başarılı olma durumu gelişecektir.

1.2. Motivasyon ve Eğitim İlişkisi

Motivasyon eğitim alanında bir çok yönü ile araştırılmıştır. Bu araştırmalar genellikle motivasyonun akademik performansa ve başarıya etkilerini araştıran (Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhoni, 2011; Arda, 2016; Çetin, 2015; Eymur ve Geban, 2011; Kusurkar, Cate, Vos, Westers ve Croiset, 2013; Özgüngör ve Kapıkıran, 2008; Singh, 2011; Şahin ve Çakar, 2011; Wood, 2014; Yazıcı ve Altun, 2013) çalışmalardır. Motivasyonun eğitim bilimlerinde kullanılmasının temel nedenlerinden birisi akademik başarı ile ilişkisidir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin motive olduklarında davranışlarını o konuyu başarmak adına düzenlediğini; öğrenme ortamlarında daha uygun davranışlar sergilediklerini ve akademik başarı açısından daha iyi sonuç elde ettiklerini göstermektedir (Ahmed ve Bruinsma, 2006; Keller, 1999, 2010; Kutlu ve Sözbilir, 2011). Araştırmalar sonucunda içsel motivasyon, öğrenme stratejileri ve başarı arasında olumlu ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Chan, Wong ve Lo, 2012; Niemiec ve Ryan, 2009; Pajares, 1996; Ryan ve Deci, 2000; Schunk ve Pajares, 2001; Wolters ve Rosenthal, 2000). Motivasyon ile ilgili teorilerden biri, Maslow'un Motivasyon Teorisi'dir. Maslow, bireyin ihtiyaçlarının sınırsız olduğu savunmaktadır. Bu teoriye göre motivasyonun kaynağı, bireyin tatmin edilmemiş ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar bireyi güdülemekte, bu güdülemede bireyi davranışa yöneltmektedir (Aladağ, 2007). Maslow bireyin bu ihtiyaçlarını fizyolojik, güvenlik, sevgi, saygısı ve kendini gerçekleştirme olarak gruplamıştır (Maslow, 1943). Bu ihtiyaçlar ve güdülemeler uygun araçlar ile kullanıldığında birey, sürekli olarak motive olabilmektedir. (Malone ve Lepper, 1987) tarafından önerilen diğer bir motivasyon kuramı oluşturmaktadır. Araştırmacılar içsel motivasyonu meydan okuma, fantezi, merak ve kontrol adlı dört bileşen ile açıklamaktadır. Bu motivasyon kuramında öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek amacıyla öğrenme ortamları, içsel motivasyonu artıracak şekilde tasarlanmıştır. Araştırmacılar, öğrenme ortamında sadece eğitsel aktivitelerin yeterli olmadığını, buna ek olarak öğrencilerin bu aktiviteleri yerine getirecek içsel motivasyonlara ihtiyaç duyduklarını; buna paralel olarak içsel motivasyonla öğretim etkinliği arasında önemli bir ilişkinin var olduğunu belirtmişlerdir.

Motivasyon, sadece öğretmenin çabalarıyla gerçekleşecek bir durum değildir. Öncelikle öğrenci öğrenmeyi içtenlikle istemelidir. Bu bağlamda motivasyonu iç ve dış olmak üzere iki açıdan değerlendirmek gerekir. İnsan davranışlarına yön veren iki temel motivasyon kaynağına vurgu yapılmaktadır. Ödül, ceza, sosyal baskı ve sosyal etki gibi değişkenler dışsal motivasyon

kaynakları; tutum, değer, ihtiyaç ve kişilik özellikleri gibi değişkenler ise içsel motivasyon kaynaklarıdır (Moore, 2001'den aktaran Yazıcı ve Altun, 2013). İçsel ve dışsal motivasyon kaynakları birey üzerinde ayrı ayrı ya da birlikte etki gösterebilirler (Barrett, Patock-Peckham, Hutchinson ve Nagoshi, 2005). Bu değişkenlerin motivasyon üzerindeki etkileri duruma ve zamana dayalı olarak değişebilir (Schwartz ve Waterman, 2006). Dolayısıyla, akademik başarıyı artırmak amaçlandığında, motivasyon konusuyla ilgilenmek gerekir. Öğrencilerde görülen akademik olarak başarısız olunacağına ilişkin inancın öğrencilerdeki öz yeterliliklerinin düşük olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Karagüven, 2012). Öğrencinin hedef ve niyetleri, biyolojik ve psikolojik ihtiyaçları, inanç, değer ve beklentileri, öz bilinç ve öz yeterlilikleri, bilinç düzeyi, risk alma, kaygıyla baş etme gibi etmenler öğrenmede iç motivasyonu sağlar (Ulusoy, 2007). İç motivasyon, insan doğasının gerçek dürtüsü olarak açıklanır. Bireyi yeniyi araştırmaya, yeteneklerinin sınırlarını test etmeye ve araştırmaya yöneltir (Arikıl ve Yorgancı, 2012). Öğrenmeye içten istekli olan kişi hedeflerini belirler ve onlara ulaşmak için harekete geçer. Dürtü, ilgi ve merak iç motivasyonun en önemli kaynaklarından (Ünal ve Bursalı, 2013). Dolayısıyla iç motivasyonun olduğu durumlarda zorlamaya gerek kalmadan eğitim öğretimi gerçekleştirmek mümkün olabilmektedir (Özbay, 2006a). Dış motivasyon ise kişide dış çevredeki ödül veya ceza unsurlarının etkisiyle oluşmaktadır (Ünal ve Bursalı, 2013). Öğrenme sürecinin öğrenme ya da performans odaklı olup olmayacağı öğretmen tutumlarına bağlıdır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme isteğini geliştirmede model olurlar. Öğretmenlerin istekli ve coşkulu olmaları, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayıcı zengin bir öğrenme ortamı oluşturmaları, öğrencileri öğrenmeye motive eder (Seyis, 2011). Derse katılmayı istemediklerinde öğrencilerin çoğu dersten sıkılmakta ve dikkatlerini konu üzerinde yoğunlaştıramadıklarından dolayı öğrenme açısından olumsuz davranışlar sergilemektedirler (Eryılmaz, 2013). Bu durumda öğretmenin öğrencilerin beklentilerini karşılamak ve onlarda öğrenmeye yönelik istek uyandırabilmek için her şeyden önce zamanı yönetmeyi bilmesi gerekir.

1.3. Başarı Odaklı Motivasyon ve Eğitim İlişkisi

Başarı motivasyonu, McClelland (1961) tarafından üç ayrı ihtiyacı belirleyen teori haline getirilmiştir: (1) başarı için bir ihtiyaç, (2) üyelik ihtiyacı ve (3) iktidar ihtiyacı. Bu farklı ihtiyaçlar öğrenilir, zaman içinde edinilir ve kişinin kendi yaşam deneyimleri tarafından şekillendirilir. Eğitim araştırmacıları başarı motivasyonunu başarının algılanan başarının ve akademik becerinin güçlü bir yordayıcısı olarak göstermiştir (Liao, Ferdenzi& Edlin, 2012). Buna ek olarak, araştırmacılar, başarı motivasyonunun mesleki tercih, öznel iyi olma, üniversite memnuniyeti, nevroz, yaşam hedefleri, kontrol odağı ve öğrenme stratejileri ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu tespit etmiştir (Ahmad ve Rana, 2012; Bakhtiarvand, Ahmadian, Delrooz ve Farahani, 2011; Li, Lan, & Ju, 2015; Rosa ve Bernardo, 2013). Bu bağlamda, öğrencinin elde tutulması ve başarısı ile doğrudan ilgisi olması nedeniyle başarı motivasyonunun yordayıcılarını ve faktörlerini bilmek önem kazanmaktadır (Martinez, 2001).

McClelland, Atkinson ve Lowell'in (1976) modeline göre, başarı motivasyonu, bir başarı faktöründen birini temsil eden, bir bireyin nispeten istikrarlı yatkınlığı olarak anlaşılabilir. Başarı motivasyonları, başarıyı tetikleyen ve bireyi başarıya veya başarısızlığa yönelten genel, etkili tabanlı bir eğilimi temsil eder. Başarı motivasyonu, bireylerin farklı başarı hedeflerine yatkın olmalarını ve başarısızlıktan korkmalarını gerektirir. Bundan dolayı, başarı hedefleri bir kişinin başarı odaklı davranışını etkiler (Neumeister ve Finch, 2006).

Genel olarak başarıya motivasyonu, gayret gerektiren faaliyetlerde yetkin olabilme çabasıdır (Eliot ve Church, 1977 aktaran Schunk, 2009). Bu faaliyetler öğrenme ile ilgilidir. Öğrenme, yapılan işin değeri, akademik amaçlar ve etkilerini kapsayan çeşitli motivasyon faktörlerinden etkilenir (Braten ve Olaussen, 2005; Dweck, 1999; Wigfield ve Eccles, 2000). Başarı motivasyonu, bir öğrencinin standardını belirlediği hedefine ulaşmak için zaman ve

enerjisini ayarlamasıdır (Ülgen, 1994). Başarılı öğrenciler başarılarının nedeni olarak yetenek ve çabayı, başarısızlıklarının nedeni olarak da çaba eksikliklerini görme eğilimindedirler (Açıkgöz, 2003). Başarıya bir ihtiyaç olarak bakılabilir. Başarma ihtiyacının sınıf öğretiminde geçerli olan şu yönleri vardır: (1) Bilişsel (zihinsel) yönden belirsizlik(kişileri bu durumlardan kurtarmaya sevk eder ve böylece insanlar bilme ve anlama ihtiyaçlarını giderirler); (2) Kendini gerçekleştirme ve tanıma (bu ihtiyaç insana başarılı olmasıyla gittikçe artan bir prestij ve statü kazandırır); (3) Başkaları tarafından kabul görme (başarılı olma, başkalarının kendisini değerli bir insan olarak görmelerine katkıda bulunur) (Fidan, 1985).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Karasar'a (2015) göre tarama modeli, genel tarama modelleri içerisinde yer alan "sadece bir değişkenin incelendiği ya da değişkenlerin tek tek incelendiği bir model" olarak belirtilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyi ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırma tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde bulunan İstanbul Teknik Üniversitesi'nde eğitimine devam eden üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, 2016/2017 eğitim öğretim yılında İstanbul Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören Mimarlık, İşletme Mühendisliği, Metalurji Malzeme Mühendisliği, Makina Mühendisliği, Kimya Mühendisliği, Maden Mühendisliği, Tekstil Mühendisliği, Gıda Mühendisliği, Moleküler Biyoloji ve Genetik Mühendisliği bölümlerinden toplam 440 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcıların %52, 5'u kız öğrenci (231) ve %47, 5'u erkek öğrenciden (209) oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonlarını ölçmek için Semerci (2010) tarafından geliştirilen "Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği" ve ayrıca öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgileri elde etmek için ise demografik bilgilerden oluşan bir form kullanılmıştır. Ayrıca, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için araştırmanın yapıldığı döneme kadar almış oldukları derslerden elde ettikleri akademik not ortalamaları referans olarak alınmıştır.

2.3.1. Başarı odaklı motivasyon ölçeği

Öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarını belirlemek amacıyla Semerci (2010) tarafından geliştirilen "Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahip olan "Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği" 35 maddeden oluşmaktadır (1=hiç katılmıyorum, 5= tamamen katılıyorum). Orjinal ölçeğin gerçekleştirilen faktör analizi sonrasında dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bunlar; (a) Dışsal etki (12 madde), (b) İçsel etki (9 madde), (c) Hedef büyütme (6 madde) ve (d) Özbilinç (7 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Dış etki, içsel etki, hedef büyütme ve öz-bilinç olarak isimlendirilmiş bu boyutların toplam varyansın %37.91'ini açıkladığı rapor edilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar ilgili alt boyuttan da düzeyin arttığına işaret etmektedir (Semerci, 2010). Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını toplam ölçek için .89 olduğunu saptamıştır. Bu araştırma kapsamında Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı toplam ölçek için .81 olarak bulunmuştur.

2.4. Veri Analizi

Araştırma kapsamında veri setinden elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla başarı odaklı motivasyon düzeylerinin bütün katılımcıların puanlarına göre normal dağılımı incelenmiştir. Normal dağılımın incelenmesinde çarpıklık, basıklık katsayıları, dal yaprak ve histogram grafikleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre verinin normal dağıldığına karar kılınmıştır. Ayrıca dal yaprak grafiğine ve histogram grafiğine bakıldığında da verinin normal dağıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Levene testi ile de verilerin homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve elde edilen verilerle normallik varsayımını karşıladığı anlaşılmıştır. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin yapı geçerliği kapsamında alt boyutlarının birbirleriyle ve akademik başarı ile tutarlı olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Ayrıca, güvenirlik kapsamında madde toplam korelasyon katsayısı ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine, tercih sıralamasına ve öğrenci kulübüne üyelik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi kullanılmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin sınıfa ve bölüme göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli görüldüğü anlarda farkın grup içindeki hangi ortalamalardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemi ve alt problemleri kapsamında yapılan analiz çalışmaları sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunun cinsiyet, bölüm, sınıf, kulüp üyeliği ve üniversite tercih sıralamalarına göre dağılımları

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	231	52.5
	Erkek	209	47.5
	Toplam	440	100
Bölüm	1. Mimarlık	51	11.5
	2. İşletme Mühendisliği	62	14
	3. Metalurji-Malzeme Mühendisliği	43	9
	4. Makina Mühendisliği	50	11
	5. Kimya	40	9
	6. Maden Mühendisliği	40	9
	7. Tekstil Mühendisliği	64	14
	8. Moleküler Biyoloji ve Genetik Mühendisliği	50	11
	9. Gıda Mühendisliği	40	9
	Toplam	440	100
Sınıf	1. Sınıf	38	8
	2. sınıf	151	34
	3. Sınıf	140	31
	4. Sınıf	111	25
	Toplam	440	100

Kulüp Üyeliği	Evet	233	52.9
	Hayır	207	47.1
	Toplam	440	100
Üniversite Tercih Sırası	İlk 3 Tercih	326	73.9
	4. Tercih ve Sonrası	114	26.1
	Toplam	440	100

Tablo 1'deki verilere göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 440 öğrencinin 231'i (%52.5) kız, 209'u ise (%47.5) erkek öğrencidir. Öğrencilerin 51'i (%11.5) Mimarlık, 62'si (%14) İşletme Mühendisliği, 43'ü (%9) Metalurji ve Malzeme Mühendisliği, 50'si (%11) Makina Mühendisliği, 50'si (%11) Moleküler Biyoloji ve Genetik Mühendisliği, 66'sı (%14) Tekstil Mühendisliği, 40'ı (%9) Kimya, 40'ı (%9) Maden Mühendisliği ve 40'ı (%9) Gıda Mühendisliği bölümlerinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 38'i (%8) birinci, 151'i (%34) ikinci, 140'ı (%31) üçüncü ve 111'i (%25) ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 233'ünün (%52.9) öğrenci kulüp üyeliği bulunmasına karşın 207'si (%47) herhangi bir öğrenci kulübünde görev almamaktadır. Son olarak, öğrencileri üniversite tercih sıralamalarına göre grupladığımızda öğrencilerin 326'sı (%73.9) ilk üç tercihi, 114'ünün (%26.1) ise dördüncü tercih ve sonrası yönünde tercih yaptığı görülmektedir.

Tablo 2: Başarı odaklı motivasyon ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	Boyutlar	Min.	Maks.	X	ss
BOM	Dış Etkiler	13.00	60.00	48.05	.38
	İç Etkiler	9.00	45.00	30.80	.31
	Hedef Büyütme	7.00	35.00	24.22	.25
	Özbilinç	7.00	35.00	24.32	.25
	Toplam	45.00	175.00	127.41	97.97

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ölçekten elde edilen puanlar her bir öğrenci için toplanmış ve toplam puanların ortalaması alınmıştır. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği'nin *Dış Etkiler* alt boyutundan elde edilen en düşük puan 13, en yüksek ise 60'dır. *İç Etkiler* alt boyutunun puan aralığı 9 ile 45, *Hedef Büyütme* alt boyutunun puan aralığı 7 ile 35 ve *Özbilinç* alt boyutunun puan aralığı ise aynı şekilde 7 ile 35 arasındadır. Ölçekten elde edilen toplam puan incelendiğinde ise puanların 45 ile 175 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin *Dış Etkiler* ($X=48.05$), *İç Etkiler* ($X=30.80$), *Hedef Büyütme* ($X=24.22$) ve *Özbilinç* ($X=24.32$) boyutlarında elde ettikleri puanların her bir alt boyut için ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, ölçekten elde edilen toplam puanın da ($X=127.41$) ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin yüksek eğilimde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3: Başarı odaklı motivasyon ile akademik ortalama puanları arasındaki ilişki

		Dış etkiler	İç etkiler	Hedef Büyütme	Özbilinç	Toplam	Ortalama
Dış Etkiler	r	1	.56**	.56**	.51**	.84**	.18**
	p		.00	.00	.00	.00	.00
	N	440	440	440	440	440	440
İç Etkiler	r	.56**	1	.54**	.58**	.83**	.19**
	p	.00		.00	.00	.00	.00
	N	440	440	440	440	440	440

Hedef Büyütme	r	.54**	.54**	1	.47**	.77**	.16**
	p	.00	.00		.00	.00	.00
	N	440	440	440	440	440	440
Özbilinç	r	.51**	.58**	.47**	1	.77**	.20**
	p	.00	.00	.00		.00	.00
	N	440	440	440	440	440	440
Toplam	r	.84**	.83**	.77**	.77**	1	.23**
	p	.00	.00	.00	.00		.00
	N	440	440	440	440	440	440
Ortalama	r	.18**	.19**	.16**	.20**	.23**	1
	p	.00	.00	.00	.00	.00	
	N	440	440	440	440	440	440

* .05 düzeyinde anlamlı ilişki

** .01 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 3 incelendiğinde, Başarı Odaklı Motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutlarının birbirleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler ($r=.00$ ve $p<.01$) olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, ölçeğin herhangi bir alt boyutundan elde edilen puanlar arttıkça diğer alt boyutlardan elde edilen puanlar da artmaktadır. Ayrıca, Başarı Odaklı Motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutları ile öğrencilerin akademik ortalama puanları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler ($r=.00$ ve $p<.01$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin herhangi bir alt boyutundan elde edilen puanlar arttıkça öğrencilerin akademik ortalama puanlarının da arttığı görülmüştür. Sonuç olarak, başarı odaklı motivasyon ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4: Cinsiyet farklılığına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

BOM/Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Mean	SD	df	t	p
Dış Etkiler	Kız	231	49.29	7.84	.51	3.47	.00**
	Erkek	209	46.68	7.94	.54	3.46	
İç Etkiler	Kız	231	31.63	6.45	.42	2.83	.00**
	Erkek	209	29.87	6.54	.45	2.83	
Hedef Büyütme	Kız	231	24.52	5.04	.33	1.22	.22
	Erkek	209	23.89	5.73	.39	1.21	
Özbilinç	Kız	231	24.19	5.23	.34	-.551	.58
	Erkek	209	24.47	5.53	.38	-.550	
BOM Toplam	Kız	231	129.65	20.64	1.35	2.41	.01*
	Erkek	209	124.93	20.20	1.39	2.42	
Akademik Ortalama	Kız	231	2.54	54.46	3.58	1.34	.17
	Erkek	209	2.47	53.71	3.71	1.34	

* .05 düzeyinde anlamlı fark

** .01 düzeyinde anlamlı fark

Tablo 4'de çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet farklılığına ilişkin t testi puanları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 3.4 incelendiğinde, *Dış etkiler* boyutu ($F(.135) = 3.47$, $p<.01$), *İç Etkiler* boyutu ($F(.228) = 2.83$, $p<.01$) ve *BOM* toplam puanı ($F(.243) = 2.41$, $p<.05$) için kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğunu, başarı odaklı motivasyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek

olduğunu, *Dış Etkiler* ve *İç Etkiler* alt boyutlarında anlamlı bir şekilde daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 5: Öğrenci kulübüne üye olmaya ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

BOM/Alt Boyutlar	Kulüp	N	Mean	SD	df	t	p
Dış Etkiler	Kız	231	48.32	7.85	.51	.75	.45
	Erkek	209	47.75	8.15	.56	.74	
İç Etkiler	Kız	231	30.63	6.87	.45	-.57	.56
	Erkek	209	30.99	6.17	.42	-.57	
Hedef Büyütme	Kız	231	24.20	5.48	.35	-.11	.90
	Erkek	209	24.26	5.29	.36	-.11	
Özbilinç	Kız	231	24.60	5.57	.36	1.14	.25
	Erkek	209	24.0	5.14	.35	1.14	
BOM Toplam	Kız	231	127.75	21.03	1.37	.37	.70
	Erkek	209	127.01	20.03	1.39	.37	
Akademik Ortalama	Kız	231	2.51	55.21	3.61	.15	.87
	Erkek	209	2.51	53.07	3.68	.15	

Tablo 5’de öğrencilerin bir öğrenci kulübüne üye olup olmadığına ilişkin t-testi ve standart sapma puanları görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin başarı odaklı motivasyon toplam puanları, alt boyut puanları ve akademik ortalamaları üzerinde öğrenci kulüp üyeliğine ilişkin anlamlı bir fark oluşturmadığı ($p>.01$) ve başka bir deyişle öğrenci kulübüne üyeliğin bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6: Üniversite tercih sıralamasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

BOM/Alt Boyutlar	Tercih	N	X	SD	df	t	p
Dış Etkiler	İlk 3	326	47.73	8.48	.47	-1.40	.16
	4 ve sonrası	114	48.94	6.36	.59	-1.60	
İç Etkiler	İlk 3	326	30.58	6.78	.37	.40	.68
	4 ve sonrası	114	30.99	5.86	.54	.43	
Hedef Büyütme	İlk 3	326	24.54	5.43	.30	2.06	.03*
	4 ve sonrası	114	23.34	5.18	.48	2.11	
Özbilinç	İlk 3	326	24.42	5.50	.30	.65	.51
	4 ve sonrası	114	24.04	5.00	.46	.68	
BOM Toplam	İlk 3	326	127.58	21.69	1.20	.29	.76
	4 ve sonrası	114	126.92	17.01	1.58	.33	
Akademik Ortalama	İlk 3	326	2.51	54.83	4.08	.87	.38
	4 ve sonrası	114	2.45	51.31	5.32	.89	

* .05 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 6’da, üniversite öğrencilerinin üniversite tercih sıralaması puanlarına ilişkin t-testi ve standart sapma puanları verilmiştir. *Hedef Büyütme* alt boyutuna ilişkin üniversite tercihinde

ilk üç sıra tercihi yapan öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik ortalamaları anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Başka bir deyişle, üniversite tercih sıralamasının sadece başarı odaklı motivasyonun *Hedef Büyütme* alt boyutunda anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür ($F(1,266) = 2.06, p < .05$). Başarı odaklı motivasyonun toplam puanında, diğer alt boyutlarda ve öğrencilerin akademik ortalamalarında üniversite tercih sırasının etkisi görülmemiştir ($p > .05$).

Tablo 7: Bölümlere ilişkin ANOVA testi sonuçları

BOM/Alt Boyutlar	Bölüm	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p	Tukey Testi Sonuçları
Dış Etkiler	Gruplararası	3208.54	8	401.06	6.96	.00**	1>6, 1>7, 1>9; 6<1, 6<2, 6<3, 6<4, 6<5
	Gruplariçi	24823.04	431	62.38			
	Toplam	28031.58	439				
İç Etkiler	Gruplararası	904.60	8	113.07	2.71	.00**	1>3, 1>6, 1>9
	Gruplariçi	17941.79	431	41.62			
	Toplam	18846.40	439				
Hedef Büyütme	Gruplararası	389.81	8	48.72	1.69	.09	
	Gruplariçi	12358.00	431	28.67			
	Toplam	12747.81	439				
Özbiñ	Gruplararası	496.27	8	62.03	2.19	.02	
	Gruplariçi	12198.24	431	28.67			
	Toplam	12694.52	439				
BOM Toplam	Gruplararası	12849.47	8	1606.18	4.01	.00**	1>6, 1>9
	Gruplariçi	172549.07	431	400.34			
	Toplam	185398.54	439				
Akademik Ortalama	Gruplararası	2137.92	8	2.67	10.72	.00**	1>2, 1>3, 1>4, 1>5, 1>6, 1>7, 6<1, 6<2, 6<3, 6<7, 6<8
	Gruplariçi	10739.33	431	2.49			
	Toplam	12877.25	439				

** .01 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 7’de öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere ilişkin başarı odaklı motivasyon toplam puanlarında, alt boyut puanlarında ve akademik ortalamalarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tablo 7’deki bulgular incelendiğinde, başarı odaklı motivasyon toplam puanının ($f=4.01, p < .00$), *Dış Etkiler* alt boyut puanının ($f=6.96, p < .00$), *İç Etkiler* alt boyut puanının ($f=2.71, p < .00$) ve akademik ortalama puanlarının ($f=10.72, p < .00$) bölümlere göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olduğunu göstermektedir.

Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli görüldüğü anlarda farkın grup içindeki hangi ortalamalardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmaktadır. Yapılan Tukey testi sonucunda *Dış Etkiler*, *İç Etkiler* ve *BOM toplam puanındaki* farklılıkların genel olarak Mimarlık Bölümü öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin diğer bölüm öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olmasından ve özellikle Maden Mühendisliği öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin diğerlerine oranla çok daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarındaki farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda başarı odaklı motivasyon

düzeyindeki sonuçlara benzer olarak farklılığın Mimarlık Bölümü öğrencilerinin akademik ortalamalarının diğer bölüm öğrencilerine göre çok daha yüksek, Maden Mühendisliği öğrencilerinin akademik ortalamalarının ise diğer bölüm öğrencilerine göre çok daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 8: Sınıflara ilişkin ANOVA testi sonuçları

BOM/Alt Boyutlar	Sınıf	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p	Tukey Testi Sonuçları
Dış Etkiler	Gruplararası	832. 79	3	277. 59	4. 45	. 00**	2>3, 2>4
	Gruplariçi	27198. 78	436	62. 38			
	Toplam	28031. 58	439				
İç Etkiler	Gruplararası	59. 43	3	19. 81	. 46	. 71	
	Gruplariçi	18786. 96	436	43. 08			
	Toplam	18846. 40	439				
Hedef Büyütme	Gruplararası	141. 51	3	47. 17	1. 63	. 18	
	Gruplariçi	12606. 30	436	28. 91			
	Toplam	12747. 81	439				
Özbiñ	Gruplararası	156. 35	3	52. 11	1. 81	. 14	
	Gruplariçi	12538. 17	436	28. 75			
	Toplam	12694. 52	439				
BOM Toplam	Gruplararası	3265. 06	3	1088. 35	2. 60	. 05*	2>3
	Gruplariçi	182133. 47	436	417. 73			
	Toplam	185398. 54	439				
Akademik Ortalama	Gruplararası	17734. 09	3	5911. 36	2. 02	. 10	
	Gruplariçi	1269991. 79	436	2912. 82			
	Toplam	1287725. 89	439				

* .05 düzeyinde anlamlı ilişki

** .01 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara ilişkin başarı odaklı motivasyon toplam puanlarında, alt boyut puanlarında ve akademik ortalamalarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tablo 9'daki bulgulara göre, başarı odaklı motivasyon toplam puanının ($f=2.60$, $p<.00$) ve *Dış Etkiler* alt boyut puanının ($f=4.45$, $p<.00$) sınıflara göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkeninin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ve *Dış Etkiler* alt boyutu üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olduğunu göstermektedir.

Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli görüldüğü anlarda farkın grup içindeki hangi ortalamalardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda farklılığın genel olarak *Dış Etkiler* ve *BOM toplam puanında* ikinci sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bulgular, alan yazındaki ilgili yayınlar çerçevesinde tartışılmış ve gelecekteki araştırmacılara benzer araştırmalarda kullanılabilecek öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma sonucunda saptanan bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin incelendiği bu çalışmada başarı odaklı motivasyonun alt boyutlarının birbiriyle ilişkisinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, başarı odaklı motivasyon alt boyutları ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğunu, toplam puanda başarı odaklı motivasyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu, *Dış Etkiler* ve *İç Etkiler* alt boyutlarında anlamlı bir şekilde daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenci kulübüne üyeliğin, öğrencilerin başarı odaklı motivasyon toplam puanları, alt boyut puanları ve akademik ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Başarı odaklı motivasyonun toplam puanı, diğer alt boyutlar ve öğrencilerin akademik ortalamaları ile üniversite tercih sırası arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin, başarı odaklı motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkeninin başarı odaklı motivasyon toplam puanında ve *Dış Etkiler* alt boyutu üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olduğunu göstermektedir.

4.2. Tartışma ve Öneriler

Araştırmada kız öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekleyen başka araştırmaların da bulunduğu görülmektedir (Aktan, 2012; Alemdağ, Öncü, Yılmaz, 2014; Arda, 2016; Eymur ve Geban, 2011). Spittle, Jackson ve Casey (2009) üniversite yıllarında kız öğrencilerin motivasyonlarının yüksekliğinin kız öğrencilerin bağlanmışlığının yüksekliğinden kaynaklanmış olabileceğini fakat bunun sadece tahmin olduğuna ilişkin ifadelerini aktarmışlardır. Bu sonucun aksine bazı araştırmalarda cinsiyete göre akademik motivasyonun farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (Demir ve Arı, 2013; Saracaloğlu, 2008; Şahin ve Çakar, 2011).

Küçükosmanoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada, bu çalışmada olduğu gibi başarı odaklı motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının birbiriyle tutarlılığının yüksek olduğu bulunmuştur. Eymur ve Geban (2011) akademik başarı ile sadece iki içsel motivasyon (bilgi ve uyarım yaşama) arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Van De Gaer ve diğerleri (2009) de çalışmalarında öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları ve akademik kavramlarının gelişimleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin sınıf değişkeninin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ve *Dış Etkiler* alt boyutu üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olduğunu göstermektedir. Küçükosmanoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada ise, sınıf değişkeni göz önünde bulundurulduğunda Müzik Öğretmenliği programı öğrencilerinden 4. sınıf öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alemdağ ve diğerleri (2014) araştırmalarında sınıf değişkenine göre birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların lehine farka ulaşılmıştır. Araştırma, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde anlamlı olan bir değişken olduğunu göstermektedir. Benzer bir şekilde, Şahin ve Çakar (2011) araştırmalarında Fen Bilgisi Öğretmenliği programına ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programına devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeylerinin Müzik öğretmenliği programına devam eden öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinden yüksek olduğunu saptamışlardır. Demir ve Arı (2013) araştırmalarında ise, Sınıf Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin Okul Öncesi Öğretmenliği programındaki öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başarı odaklı motivasyon toplam puanında, diğer alt

boyutlarda ve öğrencilerin akademik ortalamalarında üniversite tercih sırasının etkisi görülmemiştir.

Çalışma verilerinden elde edilen sonuçlara göre, üniversite öğrencilerine uygulanarak yapı geçerliliği ve güvenilirliği noktasında ek kanıt sağlanan başarı odaklı motivasyon ölçeğinin diğer eğitim kademeleri öğrencilerine için de uyarlanması ve uygulanması önerilir. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği, mühendislik fakültelerinin yanı sıra üniversitelerin diğer fakültelerinde de uygulanarak sosyal bilimler ve uygulamalı bilimler öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin karşılaştırılmasında kullanılabilir. Eğitim kurumu idarecilerinin ve öğretmenlerin rehberlik servisleri aracılığıyla başarı odaklı motivasyon ölçeği gibi ölçekler kullanarak uygulama yapıp öğrencide ve velide eğitimde motivasyonun önemi noktasında gerekli farkındalıkları oluşturması teşvik edilebilir. Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının birbiriyle tutarlılığının yüksek olduğu bulunduğu her bireyin yaşantıları üzerinde *İç Etkiler*, *Dış Etkiler*, *Hedef Büyütme* ve *Özbilinç* boyutlarının her birinin ayrı ayrı önemli olduğu dikkate alınmalıdır. Öğretmenlere, öğrencide başarı odaklı motivasyonu arttırmaya yönelik seminerler ve toplantılar düzenlenmelidir. Okulların rehberlik ve psikolojik danışma programları kapsamında öğrencilerin başarı odaklı motivasyonunu arttıracak çalışmalar yapılabilir. Erkek öğrencilerin motivasyon düzeyi kız öğrencilerden düşük çıktığı araştırma bulgularında saptanmıştır. Erkek öğrencilerin motivasyon düzeyini arttıracak eğitim programları düzenlenebilir. Başarı odaklı motivasyon ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden ailelerin ve sosyal çevrenin öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyecek tutum ve davranışlardan uzak durmaları ve başarı odaklı motivasyon gelişimine katkıda bulunacak etkinliklerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş.
- Ahmad, I., & Rana, S. (2012). Affectivity, achievement motivation, and academic performance in college students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27, 107–120.
- Ahmed, W. & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 551-576.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Aladağ, Ö. (2007). *Örgüt kültürü ile motivasyon arasındaki ilişkinin araştırılması (Eskişehir Sarar A.Ş. örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Alemdağ, C., Öncü, E., & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Amrai, K. Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 399–402.
- Arda, L. (2016). *Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinde Psikometrik Özelliklerin Değerlendirilmesi ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Arıkal, G. ve Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Bakhtiarvand, F., Ahmadian, S., Delrooz, K., & Farahani, H. A. (2011). The moderating effect of achievement motivation on relationship of learning approaches and academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 28, 486–488. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.093
- Barrett, D. W., Patock-Peckham, J. A., Hutchinson, G. T., Nagoshi, C. T. (2005). Cognitive motivation and religious orientation. *Personality and Individual Differences* 38, 461–474.

- Braten, I. & Olaussen, B. S., (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic studying different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 359-396.
- Breen, R. & Lindsay, R. (1999). Academic Research and Student Motivation, *Studies in Higher Education*, 24(1), 75-93.
- Bos, C. S. & Vaughn, S. (2002). *Strategies For Teaching Students With Learning and Behavior Problems* (5th ed.). USA: Allyn and Bacon.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, K.W., Wong, K. Y. A., & Lo, S. C. E. (2012). Relational analysis of intrinsic motivation, achievement goals, learning strategies and academic achievement for Hong Kong secondary students. *The Asia Pacific Education Researcher*, 21(2), 230-243.
- Çetin, B. (2015) Predicting academic success from academic motivation and learning approaches in classroom teaching students. *Contemporary Issues In Education Research*, 8(3), 171-180.
- Demir, M. K., Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Dereli, E., Acat M. B. (2010). "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24; 173-187.
- Duit, R. ve Treagust, D., (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), 671-688.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology*. (5. Baskı), Merrill Prentice Hall.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: "Derse Katılmada Öğretmen Beklentiler Ölçeğinin" Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 1-18.
- Eymur, G. & Geban, Ö. (2011). Kimya Öğretmeni Adaylarının Motivasyon ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 246-255.
- Fidan, N., (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*, Ankara: Alkım Kitabevi.
- Geri, S. (2013). Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spor Servis Dersine Tutumları İle Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 31-46.
- Gömlüksiz, M. N., Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Güney, S. (2013). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürdoğan, A. (2012). Öğrencilerin Eğitimde Motivasyon Düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksekokulu Örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28:149-165.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy (NEWWSA)*, 12(4), 983-1003.
- Karagüven, H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2599-2620.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. F. (2013). Coğrafya Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 30, 155-174.
- Kaysılı, B. K. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 69-83.
- Keller, J. M. (1999). Motivation in cyber learning environments. *Educational Technology International*, 1(1), 7-30.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS Model approach*. New York, NY: Springer.

- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*, 10. Basım, Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul.
- 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.
- Kutlu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. Sınıf Kimya dersi "Hayatımızda Kimya" ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya ili örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*. 3(1), 1-21.
- Lee, O. ve Brophy, J., (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 585-610.
- Li, Y., Lan, J., & Ju, C. (2015). Achievement motivation and attributional style as mediators between perfectionism and subjective well being in Chinese university students. *Personality and Individual Differences*, 79, 146-151. doi: 10.1016/j.paid.2015.01.050
- Liao, H., Ferdenzi, A. C., & Edlin, M. (2012). Motivation, self-regulated learning efficacy, and academic achievement among international and domestic students at an urban community college: A comparison. *Community College Enterprise*, 18, 9-38.
- Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning In R. E. Snow M. J. Farr (Eds), *Aptitude, learning and instruction: Cognitive and affective process analyses* (pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martinez, P. (2001). *Improving student retention and achievement: What do we know and what do we need to find out?* London: Learning and Skills Development Agency, 1-16 (Retrieved from) <http://dera.ioe.ac.uk/4007/>
- Maslow, A. H. (1943), A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4): 370-396.
- McClelland D. C. (1961), *The Achieving Society*, p.493, D. Van Nostrand Company Inc., Princeton, New Jersey.
- McClelland, D. C., Atkinson J. W., & Lowell, E. W. (1976). *The achievement motive*. New York: Halsted Press.
- Morgan, C. T. (1984). *Psikolojiye giriş ders kitabı* (Çeviri), Ankara: Meteksan Yayınları.
- Neumeister, K. L. S., Finch, H. (2006). Perfectionism in High-Ability Students: Relational Precursors and Influences on Achievement Motivation. *The Gifted Child Quarterly; Summer*, 50(3), 238-251.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Richardson, M. Abraham, C. Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. 138(2), 353-387.
- Rosa, E. D. D., & Bernardo, A. B. I. (2013). Are two achievement goals better than one? Filipino students' achievement goals, deep learning strategies and affect. *Learning and Individual Differences*, 27, 97. doi: 10.1016/j.lindif.2013.07.005.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbay, M. (2006a). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri-I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özgüngör, S., & Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1)23, 47-60.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisanüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 179-208.
- Seah, W. T. ve Bishop, A. J., (2000). *Values in mathematics textbooks: A view through the australasian regions. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, LA:New Orleans.
- Schunk, D. H., (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (Çeviri Editörü: Dr. Muzaffer Şahin), 5. Baskıdan Çeviri, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The development of academic self efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds). *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego: American Pres.

- Schwartz, S. J. ve Waterman, A. S. (2006). Changing interests: A longitudinal study of intrinsic motivation for personally salient activities. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 1119–1136.
- Semerci, Ç. (2010). Başarı Odaklı Motivasyon (Bom) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *NWSA: Education Sciences*, 5(4), 2123-2133.
- Senemoğlu, N., (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*, Ankara: Gönül Matbaacılık.
- Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration*. 1(2), 161-171.
- Spittle, M, Jackson, K, & Casey, M. (2009). Applying Self Determination Theory to Understand the Motivation for Becoming a Physical Education Teacher. *Teaching and Teacher Education*. 25, 190-197.
- Seysis, S. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları ve Duygusal Zekâları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Şahin, H & Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şimşek, M. Ş. (2010). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Thompson, T. L. ve 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.
- Tucker, Anita L., Amy C. Edmondson ve Steven Spear (2002); “When Problem Solving Prevents Organizational Learning”, *Journal of Organizational Change Management*, 15, 122-137.
- Tutar, H. (2005). *Örgütlerde Psikolojik Şiddet*, İstanbul, Platin Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). Genel Türkçe sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TD K. GTS. 580672244f2118. 68133787. 18 Haziran 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Ulusoy, A., (2007). *Güdülenme* (Editör: Prof. Dr. Ayten Ulusoy, Eğitim psikolojisi kitabında bölüm), Ankara: Anı yayıncılık.
- Uyulgan, M. A., Akkuzu, N.(2014). Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış. Dokuz Eylül Üniversitesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 7-32.
- Uzbaş, A. (2009). Okul Psikolojik Danışmanlarının Okulda Saldırganlık Ve Şiddete Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 90-110.
- Ülgen, G., (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*, Ankara: Lazer Ofser Matbaa.
- Ünal, F., Bursalı, H. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 5, 7-16.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Biere, N. M., Senecal, C., & Valleries, E. F., (1992).The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Van De Gaer, E., Fraine, B. D., Pustjens, H., Damme, J. V., Munter, A. D. & Onghena, P. (2009). School effects on the development of motivation toward learning tasks and the development of academic self-concept in secondary education: a multivariate latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 235-253.
- Weaver, G. C., (1998). Strategies in K-12 science instruction to promote conceptual change. *Science Education*, 82(4), 455-472.
- Wolters, C. A. , & Rosenthal, H. (2000). The relation between students’ motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7), 801-820.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S., (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Woolfolk, A. E. 1999. *Educational Psychology*, Boston: Allyn and Bacon.
- Wood, J. L. (2014). Motivational factors for academic success: perspectives of african american males in the community collage. *The National Journal of Urban Education & Practice*, 7(3), 247-265.

Yazıcı, H. & Altun, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1241-1252.

Extended Abstract

This study aims to determine the level of university students' achievement oriented motivation. Motivation is a body of powers stimulating people to start and keep working, that is, motivation is composed of needs, expectations, behaviours, aims and feedbacks. Looking out of the perspective of education, whereas students having intrinsic motivation are willing to struggle against problems and competitions, amotivated students prefer not to join any activities or tend to leave them. Achievement motivation requires individuals to tend to different achievement goals and not to be scared of failures, so achievement goals affect one's achievement oriented behaviour.

In this study, achievement oriented motivation of university students is discussed with the variables of gender, grades, department, academic mean, university preference order, and membership of university clubs. The study group of the research is composed of 440 university students from different departments studying at Istanbul Technical University, Istanbul, Turkey. As the data collection tool "Achievement Oriented Motivation Scale" was used. As a research design descriptive survey model was used in this study. The data obtained in this study was analysed via "SPSS" programme. Firstly, normative distribution of students' achievement oriented motivation level was analyzed through points of study group. Normal distribution was examined through coefficient, kurtosis, histogram graphics. Besides, Levene test was used to check homogenous distribution of the data, and the normal distribution of the data was seen. The analysis of Pearson correlation was applied to define the construct validity of Achievement Oriented Motivation Scale and its sub-scales. In addition, coefficient Cronbach's alpha and item correlation coefficient were calculated for the reliability. In this study, independent samples of t-test were applied to see whether there is a significant difference of students' achievement oriented motivation of university students according to their gender and membership of university students' clubs. Moreover, one-way analysis of variance (ANOVA) was applied to see whether there is a significant difference of students' achievement oriented motivation of university students regarding their grades, department, and university preference order. When the result of ANOVA was significant, Tukey test was implemented to see the source of significance.

In this study in which achievement oriented motivation level of university students was tried to be analysed, it was found high and significant correlation among the sub-scales such as external influence, internal influence, growth of aim, and self-conscious. In addition to that it was also seen positive significant correlation between sub-scales and university students' academic achievement. The findings revealed that female students are significantly more successful than male students; female students' achievement oriented motivation level is significantly higher than males' especially relating to sub-scales of external influence and internal influence. It was also found that membership of university students' clubs and university preference order had no significant influence on university students' achievement oriented motivation level and academic achievement. It was seen that departments of university students had significant influence on university students' achievement oriented motivation level, but no influence on academic achievement. The result of Tukey test revealed that the source of this significance was the department of Architecture and the department of Mining Engineering. The achievement oriented motivation level of Architecture students was significantly higher than the others, but the achievement oriented motivation level of Mining Engineering students was significantly lower than the other departments. Finally, grades of university students had significant influence on total point of achievement oriented motivation and external influence sub-scale. The result of Tukey test showed that the source of this significance was the second grades students' because the second-grade students' achievement oriented motivation level was significantly higher than those of the third and fourth grade students.

The findings of validity and reliability analysis of Achievement Oriented Motivation Scale showed that this scale could be used in other studies to examine the achievement oriented motivation level of students in other education levels. Especially, implementing the scale in all departments of applied sciences and social sciences of a university to compare the findings can contribute to the literature in the field of motivation. Management of schools, department of Guidance and Psychological Counseling and teachers can focus on students' achievement oriented motivation level to create awareness of students and parents because of high positive correlation between motivation and academic achievement. Since the

sub-scales of achievement oriented motivation as external influence, internal influence, growth of aim, and self-conscious are highly consistent with each other, it would be highly recommended that the studies contributing to improve these factors could be done more. Schools should organize the activities, teachers should give lectures and Guidance and Psychological Counseling departments of schools should give seminars in order to increase the level of achievement oriented motivation of students. To be able to increase male students' achievement oriented motivation level educational programs can be designed, developed and implemented. Finally, it would be a good idea for parents and teachers to avoid behaviours and attitudes causing the demotivation of students.