

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI MOTİVASYONLARI

Dr. Öğr. Üyesi, Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, – ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Başarılı bir öğrenme için öğrencilerin motive olmaları ve eğitim sürecine etkin olarak katılmaları gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının sağlanması için öncelikle başarılı olacaklarına inanmaları önem arz etmektedir. Öğrendiklerinin yaşamlarının içinde gerekli olduğuna inanmaları onların beklentilerini karşılanmasıyla alakalıdır. Bu beklentilerin de değer taşımaları motivasyonlarının üst düzeyde olmalarına yardımcı olmaktadır. Başarı motivasyonu beklenti ve değer teorileriyle doğrudan bağlantılıdır. Her kademedeki öğrencinin başarı motivasyonunun yüksek olması öğrenme başarıları ile pozitif ilişkilidir. Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin başarı motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada tarama modelleri içinde yer alan betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2022-2023 akademik yılı güz döneminde Sivas il merkezinde yer alan liselerde öğrenimlerini sürdüren 588 kadın, 553 erkek olmak üzere toplamda 1143 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Eccles, Wigfield, Harold ve Blumenfeld (1993), Wigfield ve Eccles'in (2000) beklenti-değer teorisi kapsamında açıkladıkları başarı motivasyonunu temel alarak Sarıtepeci'nin (2018) lise düzeyinde uyarladığı "Başarı Motivasyonu Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. 10 madde ve iki alt boyuttan oluşan ölçeğin iç tutarlığı .83 bu çalışmada ise .89 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, Kolmogorov-Smirnov normallik testi, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda öğrencilerin puan ortalamalarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve gelir düzeyine değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($p < .05$), anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre ise göstermediği ($p > .05$) saptanmıştır.

Keywords: Motivasyon, Başarı, Öğrenci, Ortaöğretim

1. GİRİŞ

Motivasyon kavramı insanın hemen her türlü bilişsel ve davranışsal alanlarla ilişkilidir. Bu nedenle de farklı konu ve olgularla ilişkisi araştırılmaktadır (Karaman, Nelson, & Cavazos Vela, 2018). Bunun en önemli nedeni farklı nedenlerle de olsa bireylerden yüksek başarı beklentisinin olmasıdır (Karaman & Smith, 2019). Başarı motivasyonunun düzeyi ile akademik başarının da ilişkili olduğu kabul edilerek öğrencilerin başarı motivasyonlarının artıracak etkenler araştırılmaktadır (Liao, Ferdenzi, & Edlin, 2012). Başarı motivasyonunun bireyin öznel iyi oluşu, kullandığı öğrenme stratejileri, mesleki seçimleri vb. birçok konuyla ilişkilidir (Li, Lan & Ju, 2015). Başarı motivasyonu yordayıcılarının ve faktörlerinin bilinmesi öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Martinez, 2001).

Başarı motivasyonu ile ilgili çalışmaların öncülerinden olan McClelland (1961) başarı motivasyonu teorisi üç farklı ihtiyacı karşılayacak şekilde ele alınmıştır. Bunlardan ilki Başarılı olmak için ihtiyaç, ikincisi üye olmak için ihtiyaç ve sonuncusu ise İktidar olmak için ihtiyaçtır. Bu ihtiyaçların her birini birey yaşamı boyunca karşılama çabasında olabilir. Bunları edinebilir ve kendi isteklerine uygun olarak şekillendirebilir (Karaman & Watson, 2017). Başarı

motivasyonu bireyin hedefledikleri başarıya ulaşmaları konusunda kararlı olmalarını karşılaştıkları olumlu ya da olumsuz etkenlerin onları asıl hedeflerinden uzaklaşmalarını sağlamaktadır (Neumeister & Finch, 2006). Bireylerin başarılı olmak istemelerinde başarıya olan hissettikleri ihtiyaç, başarıma ihtimalleri ve başarıya verdikleri değer önemlidir (Schunk, 2009).

Bireylerin öğrenmeleri üzerinde başarılı olabileceklerine olan inançları ile başarısız olacaklarına ilişkin kaygıları doğrudan etki etmektedir. Bu durum başarı motivasyonu ile ilişkilidir (Karaman & Smith, 2019). Öğrencilerin hedefledikleri başarı için harcadıkları zaman ve emeği doğru olarak ayarlaması da başarı motivasyonu ile bağlantılıdır (Ülgen, 1994). Başarı motivasyonunu etkili kullanan öğrenciler başarısızlık yaşadıklarında bunun nedenlerini doğru olarak belirleyerek gerekli önlemleri alabilir (Açıkgöz, 2003). Başarılı olmayı amaçlayan öğrenciler başarılı olacaklarına inandıklarında daha fazla gayret ve çaba göstermektedir (Akbaba, 2006). Öğrencinin başarılı olma ihtiyacının üç temel yönü bulunmaktadır (Fidan, 1985):

Zihinsel olarak yaşadıkları belirsizlik

Kendini tam olarak yetenekleri ölçüsünde gerçekleştirme

Sosyal çevre tarafından kabul edilme

Alan yazında bireylerin öğrenmeleri ile başarı motivasyonunun ilişkisinin incelendiği araştırmalar yer almaktadır (Arda, 2016; Çetin, 2015; Wood, 2014). Genel olarak yapılan çalışmalarda öğrencilerin başarı motivasyonları ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu ve öğrenme süreçlerinde daha aktif oldukları bulgusuna ulaşılmaktadır (Ahmed & Bruinsma, 2006). Moore (2003) öğrencilerin başarı motivasyonlarının artırılması için kullanılan bazı temel ilkeleri ifade etmiştir. Bu ilkeler şu şekilde şu şekildedir:

Öğrencilerden her zaman oldukları durumdan daha iyisini yapmaları beklenmelidir.

Öğrencilerin sergilemesi beklenen davranışlarda öncelikle onlara rol model olunmalıdır.

Öğrencilerle onlara ilişkin beklentilerin ne olduğu paylaşılmalıdır.

Hem okul ikliminin hem de okul ikliminin öğrenciler açısından olumlu olması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin derslere ve etkinliklere etkin bir şekilde katılımları sağlanmalıdır.

Öğrencileri özsaygılarını zedeleyecek davranışlardan kaçınılması özsaygılarının gelişimi desteklenmelidir.

Öğrencilerin yetenek ve ilgileri doğrultusunda etkinlikler yapabilmelerine olanak sağlanmalıdır.

Öğrencilerin sahip oldukları merak duyguları desteklenmeli ve diri tutulmalıdır.

Öğrenciler arasında olumlu rekabet ortamı oluşturulmalıdır.

Öğrencilerin başarılı olmalarında motivasyonlarının etkisi her kademede önem arz etmektedir.

Farklı etkenlerin olumlu ya da olumsuz etkisi ve ilişkisi araştırılmaktadır. Bu çalışmada ortaöğretim başarı motivasyonlarının farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bun amaç doğrultusunda aşağıda yer alan soruların yanıtı aranmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin;

Başarı motivasyonları puan ortalamalarının düzeyi nedir?

Başarı motivasyonları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

Başarı motivasyonu ölçeğinden aldıkları toplam puan ilke alt boyutları arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemiyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nicel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Tarama deseninde araştırılan konu ve olaylar var olduğu şekliyle betimlenmektedir. Örneklem seçiminde ise basit seçkisiz örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Veriler 2022-2023 eğitim yılı güz döneminde toplanmış olup katılımcı gönüllülüğüne riayet edilmiştir.

2.2. Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu 2022-2023 akademik yılı güz döneminde Sivas il merkezinde yer alan liselerde öğrenimlerini sürdüren 588 kadın, 553 erkek olmak üzere toplamda 1143 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubuna ait betimsel bilgiler Çizelge 1’de sunulmaktadır.

Çizelge 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	588	51.4
	Erkek	555	48.6
Sınıf	9.Sınıf	288	25.2
	10.Sınıf	366	32.0
	11.Sınıf	357	31.2
	12.Sınıf	132	11.5
Gelir	Çok iyi	69	6.0
	İyi	554	48.5
	Orta	452	39.5
	Düşük	68	5.9
Anne Eğitim	İlkokul	273	23.9
	Ortaokul	323	28.3
	Lise	300	26.2
	Üniversite	197	17.2
	Lisansüstü	50	4.4
Baba Eğitim	İlkokul	117	10.2
	Ortaokul	179	15.7
	Lise	406	35.5
	Üniversite	349	30.5
	Lisansüstü	92	8.0

Araştırmaya dâhil olan katılımcıların demografik bilgilerine bakıldığında kadın ve erkek öğrencilerin sayılarının birbirine yakın olduğu, sınıf düzeyi açısından 9, 10 ve 11. sınıflarda nispeten dengeli bir dağılım varken 12. S02ınıflarda katılımın daha düşük olduğu görülmektedir. Algılanan gelir düzeylerini iyi ve orta olarak ifade eden öğrencilerin ağırlıkta olduğu, annesi ortaokul mezunu ve babası lise mezunu olan öğrencilerin sayısının diğer gruplardan daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Eccles, Wigfield, Harold, Blumenfeld (1993), Wigfield ve Eccles’in (2000) beklenti-değer teorisi kapsamında açıkladıkları başarı motivasyonunu temel alarak Sarıtepeci’nin (2018) lise düzeyinde uyarladığı “Başarı Motivasyonu Ölçeği” (BMÖ) kullanılarak elde edilmiştir. 10 madde Beklenti ve Değer (BD=8 madde) ve Başarı Yönelik

İnanç (BYİ= 2 madde) şeklinde adlandırılan iki alt boyuttan oluşan ölçeğin iç tutarlığı .83 bu çalışmada ise .89 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri Sivas il merkezinde yer alan liselerde öğrenimlerini sürdüren 588 kadın, 553 erkek olmak üzere toplamda 1143 öğrenciden gönüllü katılıma riayet edilerek toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, Kolmogorov-Smirnov normallik testi, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçekle ilgili elde edilen bulgular aşağıda yer alan Çizelge 2’de yer almaktadır.

Çizelge 2. BMÖ Betimsel İstatistikleri

BMÖ	n	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{x}	Mad. ort. (1-5)	Mad. ort. (100)	sd	Skewness	Kurtosis	Cron. Alfa
BD	1143	8	40	26.96	3.37	67.40	7.55	-.690	.341	.886
BYİ	1143	2	10	6.41	3.21	64.10	2.16	-.303	-.505	.644
Toplam	1143	10	50	33.36	3.34	66.72	9.04	-.642	.367	.891

Yukarıdaki Çizelge 2 incelendiğinde ölçek puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Katılımcıların BMÖ’den aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni Bulguları

BMÖ	Cinsiyet	n	\bar{x}	sd	t	df	p
BD	Kadın	588	27.59	6.96	2.894	1141	.004*
	Erkek	555	26.30	8.09			
BYİ	Kadın	588	6.58	2.01	2.706	1141	.007*
	Erkek	555	6.23	2.30			
Toplam	Kadın	588	34.15	8.36	3.044	1141	.002*
	Erkek	555	32.53	9.65			

* $p < .05$

Çizelge 3’te ölçeğin toplamı, BD ve BYİ alt boyutlarında cinsiyet etkenine göre kadın öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Katılımcıların BMÖ’den aldıkları puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkeni açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni Anova Testi

BMÖ	Sınıf	n	\bar{x}	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
BD	9.Sınıf ¹	288	27.18	7.70	Gruplar arası	3	33.64	.000*	
	10.Sınıf ²	366	28.76	6.72					

	11.Sınıf ³	357	27.00	7.09	Gruplar içi	1139			1>4, 2>4,
	12.Sınıf ⁴	132	21.39	7.96	Toplam	1142			3>4, 2>1,
									2>3, 2>4
BYİ	9.Sınıf ¹	288	6.45	2.23	Gruplar arası	3	7.192	.000*	1>4, 2>4,
	10.Sınıf ²	366	6.64	2.10	Gruplar içi	1139			
	11.Sınıf ³	357	6.43	2.09	Toplam	1142			
	12.Sınıf ⁴	132	5.64	2.21					
Toplam	9.Sınıf ¹	288	33.63	9.40	Gruplar arası	3	29.92	.000*	1>4, 2>4,
	10.Sınıf ²	366	35.39	8.15	Gruplar içi	1139			
	11.Sınıf ³	357	33.43	8.48	Toplam	1142			
	12.Sınıf ⁴	132	27.02	9.32					

* $p<.05$

Çizelge 4'teki bulgularda sınıf düzeyi değişkenine göre ölçeğin tüm boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Sınıf düzeyi açısından ölçekten alınan puanların sıralaması **10>9>11>12** şeklindedir.

Katılımcıların BMÖ'den aldıkları puan ortalamalarının gelir düzeyi değişkeni açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. Gelir Düzeyi Değişkeni Anova Testi

BMÖ	Gelir	n	\bar{x}	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
BD	Çok iyi ¹	69	24.00	9.29	Gruplar arası	3	23.915	.000*	3>1, 3>2,
	İyi ²	554	26.93	7.49	Gruplar içi	1139			
	Orta ³	452	28.34	6.73	Toplam	1142			
	Düşük ⁴	68	21.03	7.74					
BYİ	Çok iyi ¹	69	5.70	2.38	Gruplar arası	3	6.823	.000*	3>1, 3>4,
	İyi ²	554	6.51	2.27	Gruplar içi	1139			
	Orta ³	452	6.53	1.96	Toplam	1142			
	Düşük ⁴	68	5.57	1.99					
Toplam	Çok iyi ¹	69	29.70	11.06	Gruplar arası	3	21.667	.000*	3>1, 3>4,
	İyi ²	554	33.44	9.21	Gruplar içi	1139			
	Orta ³	452	34.85	7.84	Toplam	1142			
	Düşük ⁴	68	26.60	8.99					

* $p<.05$

Çizelge 5'teki bulgularda ölçeğin tüm boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Gelir düzeyi açısından ölçekten alınan puanların sıralaması **Orta>İyi>Çok iyi>Düşük** şeklindedir.

Katılımcıların BMÖ'den aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. Anne Eğitim Değişkeni Anova Testi

BMÖ	Anne Eğitim	n	\bar{x}	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
BD	İlkokul ¹	273	27.18	7.43	Gruplar arası	4	1.334	.255	-
	Ortaokul ²	323	26.40	7.50					
	Lise ³	300	27.54	7.06		1138			

	Üniversite ⁴	197	27.04	8.06	Gruplar içi				
	Lisansüstü ⁵	50	25.62	9.13	Toplam	1142			
BYİ	İlkokul ¹	273	6.45	2.16	Gruplar arası	4			
	Ortaokul ²	323	6.29	2.11	Gruplar içi	1138	1.356	.247	-
	Lise ³	300	6.60	2.08	Gruplar içi	1138			
	Üniversite ⁴	197	6.38	2.29	Gruplar içi	1138			
	Lisansüstü ⁵	50	5.96	2.43	Toplam	1142			
Toplam	İlkokul ¹	273	33.63	8.99	Gruplar arası	4			
	Ortaokul ²	323	32.70	8.91	Gruplar içi	1138	.1498	.201	-
	Lise ³	300	34.11	8.44	Gruplar içi	1138			
	Üniversite ⁴	197	33.42	9.66	Gruplar içi	1138			
	Lisansüstü ⁵	50	31.58	10.86	Toplam	1142			

Çizelge 6'daki bulgularda ölçeğin tüm boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Anlamlı farklılık olmasa da anne eğitim açısından ölçekten alınan puanların sıralaması **Lise>İlkokul>Üniversite>Ortaokul>Lisansüstü** şeklindedir. Katılımcıların BMÖ'den aldıkları puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 6. Baba Eğitim Değişkeni Anova Testi

BMÖ	Baba Eğitim	n	\bar{x}	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
BD	İlkokul ¹	117	26.78	7.61	Gruplar arası	4			
	Ortaokul ²	179	27.34	6.12	Gruplar içi	1138	.397	.811	-
	Lise ³	406	27.15	7.30	Gruplar içi	1138			
	Üniversite ⁴	349	26.78	8.18	Gruplar içi	1138			
	Lisansüstü ⁵	92	26.34	8.65	Toplam	1142			
BYİ	İlkokul ¹	117	6.47	2.17	Gruplar arası	4			
	Ortaokul ²	179	6.55	1.91	Gruplar içi	1138	.292	.884	-
	Lise ³	406	6.39	2.17	Gruplar içi	1138			
	Üniversite ⁴	349	6.36	2.25	Gruplar içi	1138			
	Lisansüstü ⁵	92	6.33	2.23	Toplam	1142			
Toplam	İlkokul ¹	117	33.25	9.27	Gruplar arası	4			
	Ortaokul ²	179	33.88	7.42	Gruplar içi	1138	.393	.813	-
	Lise ³	406	33.54	8.74	Gruplar içi	1138			
	Üniversite ⁴	349	33.12	9.74	Gruplar içi	1138			
	Lisansüstü ⁵	92	32.66	10.25	Toplam	1142			

Çizelge 7'deki bulgularda ölçeğin tüm boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Anlamlı farklılık olmasa da anne eğitim açısından ölçekten alınan puanların sıralaması **Ortaokul>Lise>İlkokul>Üniversite>Lisansüstü** şeklindedir. BMÖ toplamı ve alt boyutlarındaki ilişkinin düzey ve yönünün tespitini belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon sonuçları Tablo 12'dedir.

Çizelge 8. BMÖ Toplam Puan ve Alt Boyutları Korelasyon Analizi Sonuçları

	Toplam	BF	DF
Toplam	1.00	.982**	.751**
BD		1.00	.613**
BYİ			1.00

BMÖ toplam puanları ile BD ($r=.982$), DF ($r=.751$) alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ölçeğin BD alt boyutu ile BYİ alt boyutu arasında ($r=.613$) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ölçek puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ergin ve Karataş'ın (2018) araştırmasında öğrencilerin başarı motivasyonları yüksek düzeyde olarak saptanmıştır. Ölçeğin toplamı, BD ve BYİ alt boyutlarında cinsiyet etkenine göre kadın öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ergin ve Karataş'ın (2018) çalışmasında bu çalışmayla uyumlu olarak kadın öğrencilerin motivasyonlarının erkeklerden daha üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir bulgu da Arda (2016) tarafından yapılan çalışmada elde edilmiştir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre ölçeğin tüm boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi açısından ölçekten alınan puanların sıralaması **10>9>11>12** şeklindedir. Ergin ve Karataş (2018) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde alt düzeydeki sınıflarda eğitim alan öğrencilerin daha yüksek başarı motivasyonuna sahip olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin tüm boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Gelir düzeyi açısından ölçekten alınan puanların sıralaması **Orta>İyi>Çok iyi>Düşük** şeklindedir.

Ölçeğin tüm boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı farklılık olmasa da anne eğitim açısından ölçekten alınan puanların sıralaması **Lise>İlkokul>Üniversite>Ortaokul>Lisansüstü** şeklindedir. Ölçeğin tüm boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı farklılık olmasa da anne eğitim açısından ölçekten alınan puanların sıralaması **Ortaokul>Lise>İlkokul>Üniversite>Lisansüstü** şeklindedir.

BMÖ toplam puanları ile BD ve DF alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ölçeğin BD alt boyutu ile BYİ alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başarı motivasyonunun farklı etkenlerle ilişkisi araştırılabilir. Farklı sınıf seviyelerindeki düzeyleri belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- [1] Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş.
- [2] 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.
- [3] Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- [4] Arda, L. (2016). *Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde psikometrik özelliklerin değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- [5] 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.
- [6] Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847.
- [7] Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.
- [8] Fidan, N., (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Kitabevi.
- [9] Karaman, M. A., Nelson, K. M., & Cavazos Vela, J. (2018). The mediation effects of achievement motivation and locus of control between academic stress and life satisfaction in undergraduate students. **British Journal of Guidance & Counselling**, 46(4), 375-384. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1346233>
- [10] Karaman, M. A., & Smith, R. (2019). Turkish adaptation of achievement motivation measure. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 185-197. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.13>
- [11] Karaman, M.A.,& Watson, J. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of u.s. and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106-110. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.006>
- [12] Liao, H. A., 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. *The Community College Enterprise*, 18(2), 9-38.
- [13] 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.050>
- [14] Martinez, P. (2001). Improving student retention and achievement. *Learning*, 1195(12/01), 3000. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/4153982.pdf>
- [15] McClelland, D. C., & Mac Clelland, D. C. (1961). *Achieving society* (Vol. 92051). Simon and Schuster.
- [16] Moore, S. (2003). Writers' retreats for academics: Exploring and increasing the motivation to write. *Journal of Further and Higher Education*, 27(3), 333-342.

- [17] 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. <https://doi.org/10.1177/001698620605000304>
- [18] Sarıtepeci, M. (2018). Beklenti-değer teorisini temel alan başarı motivasyonu ölçeğini uyarlama çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 28-40.
- [19] Schunk, D. H., (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (Çeviri Editörü: Dr. Muzaffer Şahin), 5. Baskıdan Çeviri, Ankara: Nobel Yayınevi.
- [20] Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.