

Doi: 10.14686/buefad.341344

## Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Yordayan Kişisel Faktörler Üzerine Bir Araştırma

Melis Arzu UYULGAN, Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, melisarzucekci@gmail.com,

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2815-2642>

Nalan AKKUZU, Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, nalan.akkuzu@gmail.com,

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3374-7293>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerine kişisel faktörlerden akademik içsel motivasyon ve genel özyeterlilik faktörlerinin yordayıcı etkilerini incelemektir. Araştırmaya %53,9'u kız, %46,1'i erkek olmak üzere toplam 254 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın örnekleme, İzmir ili kapsamında tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen bir Anadolu Lisesi ve bir Meslek Lisesi olmak üzere toplam iki lisenin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarından rastgele seçilen ikişer şube ile oluşturulmuştur. Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, akademik içsel motivasyon ölçeği ve genel özyeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile akademik içsel motivasyonları ve genel özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Öğrencilerin, akademik içsel motivasyonları ve genel özyeterlilikleri alt faktörlerinin akademik başarılarındaki varyansın ne kadarını açıkladığını saptamak için ise çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarından öğrencilerin akademik başarılarını yordayan kişisel faktörlerin önem sırasının başlama, başarısızlık korkusu, sosyal kabul, sürdürme çabası-ısrar ve başarı gereksinimi şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca tüm alt faktörlerin akademik başarı üzerindeki varyansın %56'sını açıkladığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** akademik içsel motivasyon, genel özyeterlilik, akademik başarı, ortaöğretim öğrencileri

## A Research on Personal Factors Predicting Academic Achievement of Secondary School Students

**Abstract:** The purpose of this research is to examine the predictive effects of academic intrinsic motivation and self-efficacy factors within the personal factors on the academic achievement of secondary school students. A total of 254 students, 53.9% female and 46.1% male, participated in the research. The sample of the research was formed by two randomly chosen high schools, one of Anatolian High School and one of Vocational High School, including 9th, 10th, 11th and 12th grades of two classes, in Izmir province. The research was carried out in the correlational research within the context of the descriptive research methods. Personal information form, academic intrinsic motivation scale and general self-efficacy scale were used as data collection tools. The Pearson Product-Moment Correlation coefficient was used to determine the relationship between the academic achievement and the sub-factors of the academic intrinsic motivation and the general self-efficacy. Multiple linear regression analysis was conveyed to determine to what extent the sub-factors of the academic intrinsic motivation and the general self-efficacy explained the variance of the students' academic achievement. The results revealed that the personal factors that predict the academic achievement of the students are in the order of initiation, fear of failure, social acceptance, insistence-effort and need for achievement. It was also found that all sub-factors explained 56% of the variance in academic achievement of secondary school students.

**Key Words:** academic intrinsic motivation, general self-efficacy, academic achievement, secondary school students

## 1. GİRİŞ

Başarı kavramı, birey tarafından belirli bir iş, düşünce ya da arzunun istenilen yöntemler doğrultusunda belirli bir zamanda gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akça, 2002). Akademik başarı ise eğitim sisteminde karşılaşılan başarı kavramıdır ve eğitim sisteminin gerektirdiği edinimlerin ve hedeflerin sağlanması sonucu elde edilmektedir. Bundan ötürü bireyin başarılı olması eğitim hedef ve davranışlarının ne kadarının kazanılabildiği ile ilişkilidir. Başarının bilişsel kazanımı gerektiren bu ilişkisinin yanında bireyin kişilik özellikleri, yeterlilikleri, tutumları gibi bilişsel olmayan davranışları ile de ilişkili olduğu belirtilmektedir (Alcı, 2015; Aydın, 2010; Brown, 2010). Bu sebeple öğrencinin başarısı değerlendirilirken akademik başarısını etkileyen kişisel özelliklerine de dikkat edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sadece belirli nicel değerlendirmeler yapılarak başarılı veya başarısız olma durumunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi önemsiz kalmaktadır.

Araştırmalar bilişsel, duyuşsal, kişisel ve sosyal etmenlerden etkilenen akademik başarının yordayıcısı olarak iki temel kavramdan söz etmektedir. Bunlar öğrencinin akademik motivasyonu ve özyeterliliğidir (Aydın, 2010; Britner ve Pajares, 2001; Klomegah, 2007; Schunk, 1996). Bu konuda yapılan araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğrencinin akademik motivasyonu ile özyeterliliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Carpenter, 2007; Pajares, 1996; Schunk, 1996).

Özyeterlilik, bireylerin karşılaştıkları olası durumların üstesinden gelebilmek için gerekli olan eylemleri başarabilmelerinde etkili olan bir kavramdır. Bandura (1994) özyeterlilik kavramını bireyin başarıya ulaşmasında gerekli olan eylemleri başlatıp sonuç alınca dek sürdürebilmesine olan inancı olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda özyeterliliğin doğrudan etkilediği başarıma duygusu bireyin motivasyonu ve göstereceği performansı ile birebir ilişkilidir (Akkuzu, 2014). Özyeterlilik bir durumun başarılabilmesinde bireyin kendine olan güven duygusuna bağlı olduğundan bireyin o durumla ilgili yeteneklerinden bağımsızdır. Güçlü bir özyeterliliğe sahip bireyler başarıma ve güven duygusu ile o konuda yetenek sahibi olmasalar bile harekete geçerek deneyim kazanır ve kişisel becerilerini geliştirirler. Bununla birlikte kişisel gelişimde çeşitlilik ve başarı elde etme sağlanmış olur (Yıldırım ve İlhan, 2010). Durum başarısızlıkla sonuçlansa da güçlü özyeterliliğe sahip bireyler kendisini başarıya ulaştıracak şekilde organize eder. Aynı durum düşük özyeterlilik sahibi bireylerin başarısızlık korkusu yaşamaları ile sonuçlanmaktadır (Morgil vd., 2004).

Bireyin öğrenme sürecinde aktif olması ve başarıya odaklı çalışabilmesi özyeterliliğine bağlı olduğu gibi öğrenmeye ne kadar motive olduğuna da bağlıdır. Olayın ya da durumun sebebine önem verilmeksizin bu olay ya da durumlar karşısında insanların harcayacakları çaba ve sorunla yüzleşme süreci o andaki motivasyon düzeylerinden etkilenmektedir. Öğrenme sürecindeki bir öğrencinin motivasyon düzeyi öğrenmeye karşı istekli ve aktif bir şekilde çalışabilmesini sağlar (Alemdağ vd., 2014). Buradan yola çıkarak öğrenci başarısının artırılmasında ve öğrenme sürecinin etkili ve verimli hale getirilebilmesinde öğrencinin motivasyonunu etkileyecek kaynakların belirlenmesi ve kontrol altında tutulması da önem taşımaktadır (Karataş ve Erden, 2012).

Bireyin karşılaştacağı durumlara ilişkin motivasyonu pek çok kişisel özelliğinden etkilenmektedir. Bu yönüyle kişisel özelliklerin açıklanması ve psiko-eğitsel süreçlerdeki rolü motivasyonun akademik başarı (Acat ve Dereli, 2012; Baeten vd., 2013; Horzum ve Çakır-Balta, 2008; Steinmayr ve Spinath, 2009), özyeterlilik inancı (Alivernini ve Lucidi, 2011; Sakız, 2013; Yıldırım, 2011) gibi kavramlarla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Motivasyon olmaksızın öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin öğrenme sürecinden yoksun kalacağı vurgulanmaktadır. Tabane ve Human-Vogel (2010), aidiyet, saygı, adil muamele, olumlu tutum

gibi duyguların kişisel motivasyonu, akademik başarıyı ve sosyal yaşamı etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretim kademesi fark etmeksizin ilköğretim, ortaöğretim, yüksek okul ya da üniversite dahilinde yapılan araştırmalar öğrencilerin motivasyon dinamiğinde özyeterlilik algısının önemini vurgulamaktadır (Akkuzu, 2014; Schunk ve Pajares, 2005; Usher ve Pajares, 2008; Zimmerman, 2000). Zimmerman (2000) çalışmasında yüksek özyeterlilik sahibi bir öğrencinin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için içsel motivasyon, öz düzenleme ve üst bilişsel stratejileri kullandığını belirtmiştir. Bandura (1995)'nin ortaya koyduğu sosyal bilişsel teoriye göre bireylerin özyeterlilik inançları ile motivasyonları arasında önemli bir bağlantı bulunmaktadır. Yüksek özyeterliliğin bir işin başarılmasında çaba ve zaman harcamaya istekli kılarak motivasyonun arttırılmasını sağladığı gibi düşük özyeterliliğin başlanılan bir işi bireyin kendi inisiyatifleri haricinde yarım bırakmasına sebep olduğu belirtilmektedir (Schwarzer ve Jerusalem, 2010). Yıldırım (2011) bireyin bir konudaki özyeterliliğinin o konudaki motivasyonunu ve motivasyonu aracılığıyla da performansını etkilediğini ifade etmiştir. Bireyin performansı da o alanda yapacağı işlerdeki başarısına yansiyacaktır. Schunck (1996) özyeterlilik ile motivasyon arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğunu ifade etmiştir. Buna göre ise başarılı öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmalarına ilişkin algılarını öğrencilerin yüksek özyeterlilikleri ve olumlu motivasyon yönelimleri belirlemektedir (Ormrod, 1999). Böylelikle özyeterlilik ve motivasyonun ilişkili değişkenler olduğu ve bu ilişkinin başarıyı doğrudan etkilediği söz konusudur.

Alcı (2015) özyeterlilik ve motivasyonun öğrencilerin Genel Kimya dersindeki akademik performansı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında bir model önermiştir. Önerdiği yapısal eşitlik modeline göre akademik başarı üzerinde akademik içsel motivasyonun ve özyeterliliğin doğrudan bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Carpenter (2007) farklı eğitim seviyelerini kapsayan bir meta-analiz çalışmasında öğrencilerin akademik başarıları, özyeterlilikleri ve motivasyon yönelimleri arasındaki ilişkileri karşılaştırmıştır. Çalışmasının sonucunda akademik başarının eğitim seviyesi fark etmeksizin öğrencilerin özyeterlilikleri ile güçlü bir ilişkisinin bulunduğunu, motivasyon yönelimlerinde de akademik başarının ilköğretim ve ortaöğretim seviyeleri için daha güçlü bir ilişki oluşturduğunu belirlemiştir. Walker vd. (2006) çalışmalarında öğrencilerin özyeterlilikleri ile motivasyonlarının akademik başarılarını yordamasını incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmada akademik başarıyı ezbere ve derinlemesine öğrenme olarak ele almışlardır. Elde ettikleri sonuçlar öğrencilerin içsel motivasyonlarının ve özyeterliliklerinin derinlemesine öğrenmelerinin yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Benzer bir çalışmada da Turner vd. (2009) özyeterlilik ve motivasyonun yanında üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında ebeveyn tutumunu da incelemişlerdir. Bu çalışma sonuçlarında da yine özyeterlilik ve motivasyonun akademik başarının birer yordayıcısı olduğunu ve bununla birlikte baskın ebeveyn tutumunun da akademik başarı üzerinde etkili olduğunu bildirmişlerdir.

Eğitim kademelerinin zorlu dönemlerinden olan ortaöğretim, öğrencilerin hem psikolojik olarak hem de bilişsel olarak çaba harcadıkları bir dönemdir. Bu dönemde öğrencilerin ergenlik sebebiyle ortaya çıkan psikolojik sorunlarla uğraşmaları ile birlikte derslerinden geçerek bir sonraki sınıfa geçebilme çabaları söz konusudur (Certel vd., 2015). Bununla birlikte öğrencilerin bu öğrenim dönemi sonunda başarmaları gereken bir yükseköğretime geçiş sınavı (YGS) ve lisans yerleştirme sınavı (LYS) bulunmaktadır. Üniversite eğitimi almanın bir gereklilik haline dönüştüğü toplumumuzda bu sınavda başarılı olmak ortaöğretim öğrencileri için büyük önem taşımaktadır. Bu sınavda başarılı olabilmek için ise sınava hazırlanırken öğrencilerin öncelikle ortaöğretim müfredatı derslerinden başarılı olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin sınıf atlayabilmeleri için elde edilmesi gereken not ortalamasına yani akademik başarı notuna sahip olmaları beklenmektedir (Yörük, 2007). Aynı zamanda

öğrencilerin elde edecekleri bu başarı notu yükseköğretime geçiş sınavında da önemli bir etkiye sahiptir.

Ortaöğretim seviyesinde yapılan pek çok araştırma öğrencilerin akademik başarılarının özyeterlilik (Certel vd., 2015; Gold, 2010; Lodewyk vd., 2009; Pajares vd., 2007) ve motivasyon (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Lepper vd., 2005; Meyer vd., 2009; Sıcak ve Başören, 2015; Steinmayr ve Spinath, 2009) faktörlerinden etkilendiğini göstermektedir. Fakat öğrenci akademik başarısında hem akademik içsel motivasyon faktörlerinin hem de özyeterlilik faktörlerinin ilişkisini birlikte ortaya koyan çalışmalara rastlanılmamıştır ve bu konuda yapılacak çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, alanyazın tarafından desteklenen ortaöğretim süreci içerisinde öğrencilerin akademik başarılarını yordayan faktörlerin ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Bu bağlamdan hareketle, bu çalışma kişisel faktörlerden akademik içsel motivasyon ve özyeterlilik faktörlerinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki yordayıcı etkilerini araştırmak üzere tasarlanmıştır. Bu kapsamda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Ortaöğretim öğrencilerinin genel özyeterlilikleri, akademik içsel motivasyonları ve akademik başarı not ortalamaları ne düzeydedir?
- Ortaöğretim öğrencilerinin genel özyeterlilikleri, akademik içsel motivasyonları, akademik başarı not ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- Ortaöğretim öğrencilerinin genel özyeterlilikleri ve akademik içsel motivasyonları, akademik başarı düzeylerini anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi konularına yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli genel tarama modelleri içinde yer almaktadır. Genel tarama modellerinde belirli bir evrenden alınan bir örneklem üzerinde genel bir yargıya varmak amaçlanmaktadır (Karasar, 2006). Bu model kapsamındaki ilişkisel tarama modelinde ise iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığı veya derecesi belirlenir (Cohen vd., 2000). Bununla birlikte araştırmadaki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama gücü açıklanabilmektedir (Frankel ve Wallen, 2006).

### 2.2. Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015–2016 eğitim-öğretim yılı Bahar yarıyılında, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme ise İzmir ili kapsamında tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 1 Anadolu Lisesi ve 1 Meslek Lisesi olmak üzere toplam iki lisenin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarından rastgele seçilen ikişer şube ile oluşturulmuştur. Toplam 288 öğrenci araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve ölçme araçlarını doldurmuşlardır. Ancak, ölçme araçlarının istenilen nitelikte doldurulmaması sebebi ile 34 öğrencinin ölçme araçları değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan 254 öğrencinin verileri ile değerlendirme yapılmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

*Kişisel Bilgi Formu:* Bu form araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, öğrenim gördükleri lise ve akademik başarı not ortalamalarına ilişkin bilgilerini içermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgi formunda yer alan kategorilere göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

*Kişisel Bilgi Formundaki Kategorilere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Kategori	f	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	137	53,9
Erkek	117	46,1
<b>Yaş</b>		
15	31	12,2
16	143	56,3
17	64	25,2
18	16	6,3
<b>Sınıf</b>		
9.sınıf	64	25,2
10.sınıf	73	28,7
11.sınıf	65	25,6
12.sınıf	52	20,5
<b>Lise</b>		
Anadolu Lisesi	146	57,5
Meslek Lisesi	108	42,5
<b>Başarı not ortalaması</b>		
25-44	8	3,1
45-54	31	12,2
55-69	70	27,6
70-84	102	40,2
85-100	43	16,9
Toplam	254	100,0

*Genel Özyeterlilik Ölçeği (GÖÖ):* Bu çalışmada kullanılan Genel Özyeterlilik Ölçeği toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Alanyazında bu ölçeğin duruma özgü özyeterlilik halinin belirlenmesi amacıyla her alanda kullanılabilir olduğu belirtilmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin özgün formu ise Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilmiş olup toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler verilen cevaplar "Sizi ne kadar tanımlıyor?" sorusuna yönelik olarak "hiç" ve "çok iyi" yanıtları arasında değişen yanıtların verilebildiği 5'li Likert tipindedir. İfadelere ilişkin puanlar 1'den 5'e kadar değişmektedir. Ölçekte yer alan toplam 11 madde olumsuz maddeler olduğundan ters puanlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar 17-85 aralığında olup yüksek puan alınması yüksek bir özyeterlilik inancını ifade etmektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucu hesaplanan Cronbach alfa değeri ve Guttman Split-half katsayısı sırasıyla 0,80 ve 0,77'dir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu faktörler "Başlama", "Yılmama" ve "Sürdürme Çabası-İsrar" olarak isimlendirilmiştir. Başlama faktöründe 9 madde, Yılmama faktöründe 5 madde, Sürdürme Çabası-İsrar faktöründe ise 3 madde yer almaktadır (Yıldırım ve İlhan, 2010).

*Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği (AİMÖ):* Bu çalışmada kullanılan Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Öğrenme sürecindeki öğrencilerin öğrenme isteklerini etkileyen akademik içsel motivasyonlarını belirlemeyi amaçlayan ölçek Shia (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu altı faktör ve 59 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Türkçe'ye Uyulgan ve Akkuzu (2014) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları sonucu oluşturulan Türkçe formu dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler "Başarı Gereksinimi" (6 madde), "Sosyal Kabul" (9 madde), "Başarısızlık Korkusu" (4 madde) ve "Uzmanlık" (4 madde) olarak belirlenmiştir (Uyulgan ve

Akkuzu, 2014). AiM Ölçeğinin maddeleri 7'li Likert tipinde "1= beni yüksek derecede ifade etmiyor" ve "7= beni yüksek derecede ifade ediyor" aralığında derecelendirilmiştir. Puanlama her bir madde için 1-7 arasında olup ölçekten alınabilecek minimum puan 23, maksimum puan ise 161'dir. Yüksek puanlar akademik içsel motivasyonun arttığını ifade etmektedir. Ölçeğin orijinal formundaki ifadeler üniversite öğrencilerine yöneliktir. Bu nedenle maddelerdeki üniversite ifadesi lise olarak değiştirilmiş ve yeniden güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizi örneklem haricindeki toplam 137 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizi sonucu hesaplanan Cronbach alfa değeri ise 0,783 olarak bulunmuştur.

#### 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında öncelikle araştırmacılar sınıf ortamında araştırmanın amacı, kullanılan veri toplama araçları, sonuçlarının nerede kullanılacağına dair öğrencilere bilgi vermiştir. Veriler gönüllülük ilkesi esas alınarak toplanmıştır. Güvenirliğin sağlanabilmesi için öğrencilerden ölçeklerin üzerine isimlerini yazmamaları istenmiştir. Veri toplama araçlarının yanıtlanma süresi yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Araştırmada elde edilen veriler değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini görebilmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve öğrencilerin akademik başarılarına Genel Özyeterlilik ve Akademik İçsel Motivasyon faktörlerinden hangilerinin katkı sağladığını belirleyebilmek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi teknikleri kullanılarak SPSS 15.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Analizlerde GÖÖ alt faktörlerinden başlama, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar ile AiMÖ alt faktörlerinden başarı gereksinimi, sosyal kabul, başarısızlık korkusu ve uzmanlık bağımsız değişkenler olarak alınırken, akademik başarı notu bağımlı değişken olarak alınmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık değeri 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Veri analizinden önce verilerin normal dağılımı Kolmogorov – Smirnov Testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları verilerin normal dağıldığını göstermiştir ( $p=0.148$ ;  $p>.05$ ). Ayrıca çarpıklık katsayılarının  $-.079$  ile  $-.930$  arasında, basıklık katsayılarının ise  $-.248$  ile  $.678$  arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin  $-1$  ve  $+1$ 'in arasında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğine ve uç değerlere ilişkin inceleme Mahalanobis uzaklığı testiyle incelenmiştir (Büyüköztürk, 2015, s. 99). Analiz sonucunda herhangi bir uç değere ve çok değişkenli normalliği bozan herhangi bir gözleme rastlanmamıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı notları ile GÖÖ ve AiMÖ'den aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistik analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistik Analizi

Araştırmada akademik başarı notu, genel özyeterlilikleri ve akademik içsel motivasyon alt faktörlerine ilişkin betimsel istatistik analizi Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin akademik başarı not ortalamaları bakımından iyi bir puana sahip oldukları söylenebilir ( $\bar{X}=71,075$ ). Öğrencilerin GÖÖ alt faktörlerinden aldıkları puan ortalamalarına dikkat edildiğinde ortalama puanların tüm faktörler için yüksek değerler aldığı görülmektedir ( $\bar{X}_{başlama}=33,756$ ;  $\bar{X}_{yılmama}=18,626$ ;  $\bar{X}_{sürdürmeçabası}=10,776$ ).



Tablo 2

*Akademik Başarı Notu, Genel Özyeterlilik ve Akademik İçsel Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları*

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	N
Akademik Başarı Notu	71,075	14,588	254
<b>GÖÖ alt faktörleri</b>			
Başlama	33,756	6,339	254
Yılmama	18,626	3,679	254
Sürdürme Çabası-İsrar	10,776	2,642	254
<b>AIMÖ alt faktörleri</b>			
Başarı Gereksinimi	34,047	5,533	254
Sosyal Kabul	33,413	11,185	254
Başarısızlık Korkusu	18,902	5,693	254
Uzmanlık	18,394	6,148	254

AIMÖ alt faktörlerinden alınan ortalama puanlar değerlendirildiğinde ise başarı gereksinimi faktörü için ortalama puanın ( $\bar{X}_{\text{başarı gereksinimi}}=34,047$ ) yüksek bir değer aldığı; sosyal kabul faktörü için bu ortalamanın ( $\bar{X}_{\text{sosyal kabul}}=33,413$ ) orta değere yakın bir değerde olduğu; başarısızlık korkusu ve uzmanlık faktörleri için ise ortalama puanların yüksek değerlerde olduğu ortaya çıkmıştır ( $\bar{X}_{\text{başarısızlık korkusu}}=18,902$ ;  $\bar{X}_{\text{uzmanlık}}=18,394$ ).

### 3.2. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Analizi

Araştırmada akademik başarı notu ile öğrencilerin genel özyeterlilikleri ve akademik içsel motivasyon alt faktörlerinin birbirleri ile ilişkisini gösteren korelasyon analizinin sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

*Değişkenlere İlişkin Korelasyon Değerleri*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	
Akademik Başarı Notu	1								
Başlama	2	,572*	1						
Yılmama	3	,187*	,415*	1					
Sürdürme Çabası-İsrar	4	,418*	,437*	,350*	1				
Başarı Gereksinimi	5	,420*	,397*	,305*	,344*	1			
Sosyal Kabul	6	,563*	,374*	,156*	,273*	,370*	1		
Başarısızlık Korkusu	7	,564*	,365*	,121	,316*	,290*	,455*	1	
Uzmanlık	8	,164*	,216*	,227*	,312*	,370*	,231*	,167*	1

\*p<.05

Tablo 3'teki korelasyon değerlerine bakıldığında araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarı notunun GÖÖ alt faktörlerinden başlama faktörü ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.572$ ;  $p<.05$ ) bir ilişki, sürdürme çabası-ısrar faktörü ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.418$ ;  $p<.05$ ) bir ilişki, yılmama faktörü ile ise pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=.187$ ;  $p<.05$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. AIMÖ alt faktörleri ile akademik başarı notunun ilişkisine bakıldığında ise başarı gereksinimi faktörü ile pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.420$ ;  $p<.05$ ) bir ilişki, sosyal kabul faktörü ile pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.563$ ;  $p<.05$ ) bir ilişki, başarısızlık korkusu faktörü ile pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=.564$ ;  $p<.05$ ) bir ilişki, uzmanlık faktörü ile ise pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=.164$ ;  $p<.05$ ) bir ilişkinin var olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen korelasyon sonuçları araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarı notu ile diğer tüm bağımsız değişkenlerin anlamlı ilişkilerinin olduğunu göstermektedir.

### 3.3. Öğrencilerin Akademik Başarısını Yordayan Değişkenler

Öğrencilerin genel özyeterliliklerinin ve akademik içsel motivasyonlarının akademik başarılarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Sdt hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	,476	,318		1,499	.135		
Başlama	,051	,008	,317	6,000	.000*	,357	,252
Yılmama	-,024	,013	-,086	-1,799	.073	-,114	-,076
Sürdürme Çabası-İsrar	,050	,019	,132	2,628	.009*	,165	,110
Başarı Gereksinimi	,023	,009	,126	2,502	.013*	,158	,105
Sosyal Kabul	,024	,005	,270	5,391	.000*	,325	,227
Başarısızlık Korkusu	,048	,009	,271	5,497	.000*	,331	,231
Uzmanlık	-,013	,008	-,080	-1,721	.087	-,109	-,072

\*p<.05

Öğrencilerin akademik başarı notu değişkeninin yordanmasına ilişkin Tablo 4'te yer alan regresyon analizi sonucunda yordayıcı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, GÖÖ faktörlerinden yılmama ve AİMÖ faktörlerinden uzmanlık haricinde diğer tüm değişkenlerle bağımlı değişken arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Akademik başarı notu ile GÖÖ faktörlerinden başlama ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki mevcutken, diğer faktörler olan yılmama ile negatif, sürdürme çabası ile pozitif yönlü düşük düzeyde korelasyonları bulunmuştur. AİMÖ faktörlerinden sosyal kabul ve başarısızlık korkusu ile pozitif yönlü orta düzeyde korelasyonlar mevcutken, uzmanlık faktörü ile negatif, başarı gereksinimi ile pozitif yönlü düşük düzeyde korelasyonlar belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin akademik başarı notu üzerindeki göreceli önem sırası; başlama, başarısızlık korkusu, sosyal kabul, sürdürme çabası-ısrar ve başarı gereksinimi şeklindedir. Yılmama ve uzmanlık değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 4'e göre çoklu doğrusal regresyon modelinin sonuçları matematiksel olarak aşağıdaki gibi gösterilebilir.

$$\text{Akademik Başarı} = 0,051\text{Başlama} + 0,048\text{Başarısızlık Korkusu} + 0,024\text{Sosyal Kabul} + 0,050\text{Sürdürme Çabası} + 0,023\text{Başarı Gereksinimi}$$

Tablo 5

*Regresyon Modeli Özet Sonuçları*

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Tahminin standart hatası	F	p	D-W
Akademik Başarı Notu	,752	,565	,553	,676	45,719	.000*	1,815

\*p<.05

Çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığını incelemek amacıyla korelasyon (r), VIF (varyans büyütme faktörü) ve CI (koşul indeksi) değerlerine bakılmıştır (Büyüköztürk, 2015, s. 100). Yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyonların .121 ile .455 arasında değerler aldığı görülmüştür (Tablo 4). Değişkenlere ait puanların regresyon modeline uygunluğu Durbin-Watson d değerinin (D-W=1,815) saptanmasıyla tespit edilmiştir. Bu değer 1,5-2,5 arasında olması oto-korelasyon olmadığını gösterir (Kalaycı, 2010, s. 267). Çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmaması VIF değerlerinin



10'un altında ve tolerans değerlerinin ise 0'a çok yakın olmaması durumlarını ifade eder (Gujarati, 1995). Ayrıca koşul indeksi CI değerlerinin 30'dan yüksek olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre regresyon modelinde çoklu doğrusal bağlantı sorunu ve oto-korelasyonun olmadığı ve modelin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Regresyon analizinde yer alan tüm değişkenler akademik başarı notu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=0,75$ ,  $R^2=0,56$ ,  $p<.05$ ). Regresyon analizi sonucuna göre yordayıcı değişkenler akademik başarıdaki toplam varyansın % 56'sını açıklamaktadır.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarında etkisi bulunan akademik içsel motivasyonları ve genel özyeterliliklerine odaklanılmıştır. Elde edilen sonuçlar akademik içsel motivasyon ve genel özyeterlilik faktörleri bakımından değerlendirilmiş ve ilgili alanyazının ışığı altında ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarının iyileştirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma bulguları öğrencilerin akademik başarıları ile akademik içsel motivasyon faktörlerinin pozitif yönlü ilişkiler içerisinde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçtan yüksek içsel motivasyonun akademik başarıyı arttıracığı söylenebilir. Yapılan araştırma sonuçlarında da bu sonuçla uyumlu olarak akademik motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir (Boyd, 2002; Ellez, 2004; Spinath vd., 2006; Steinmayr ve Spinath, 2009; Uyulgan ve Akkuzu, 2014; Yılmaz, 2007). Aynı zamanda içsel motivasyonun güçlü bir akademik benlik algısı oluşturduğu, akademik başarıya ulaşmada daha kararlı ve yaratıcı davranışları ortaya çıkardığı, zorlukların üstesinden gelmede daha fazla çabaya teşvik ettiği yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır (Boyd, 2002; Goldberg ve Cornell, 1998).

Araştırmada ele alınan akademik içsel motivasyon faktörlerine bakıldığında *sosyal kabul*, *başarısızlık korkusu* ve *başarı gereksinimi* faktörleri ile orta düzeyde ilişkiler bulunurken, *uzmanlık* faktörü ile olan ilişkinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonuçlarından akademik içsel motivasyon faktörlerinden *sosyal kabul*, *başarısızlık korkusu* ve *başarı gereksiniminin* akademik başarının anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlardan akademik içsel motivasyonun tüm alt faktörlerinin öğrencilerin akademik başarısını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ortaöğretim süreci boyunca çevresinden sosyal kabul gören öğrencilerin akademik içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olacağı ve bu motivasyonun da akademik başarıyı arttıracığı söylenebilir. Telbis vd. (2014) gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğrencilerin akademik başarılarının kendi yeteneklerine ve güvenlerine bağlı olduğunu, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin ise çeşitli sosyal etkinliklere girerek kazanabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okul yaşantıları sürecinde akranları ile işbirliği içinde çalışmalarını gerektiğinde onlardan yardım alabilmeleri onların okulu sevmelerini ve başarılı deneyimler yaşayabilmelerini sağlar (Snell ve Janney, 2000). Öğrencilerin girecekleri sosyal aktiviteler akranları ile olan ilişkilerini geliştirerek onların okul başarısı üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir. Ayrıca başarıyı olumsuz etkileyen öğrenme güçlüğü'nün %75'inin sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklandığı belirtilmiştir (Kavale ve Mostert, 2004). Derslerde gerçekleştirilecek sosyal becerileri destekleyen aktiviteler ve grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin akademik çalışmalardaki motivasyonları artırılabilir. Kapıkıran ve Özgüngör (2009) benzer şekilde sosyal desteğin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarında öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olarak ortaya çıkan diğer motivasyon faktörleri ise *başarı gereksinimi* ve *başarısızlık korkusudur*. Bir işi başarmaya olan ilgi bireyin kişisel özelliklerinden başarı gereksinimiyle bu işe karşı duyulan isteksizlik ise başarısızlık korkusu ile açıklanmaktadır. Bu iki motivasyon faktörü birbirinin tam tersidir. Bu

nedenle başarı gereksinimi yüksek olan bir öğrencinin başarısızlık korkusunun da düşük olması beklenmektedir (Stipek, 1988). Başarısızlık korkusu düşük olan öğrenciler başarısızlık yaşamamak için gerekli önlemleri alarak başarıya ulaşma sürecinde daha fazla çaba sarf ederler. Bu durumun aksine yüksek başarısızlık korkusu ise başarısız olmayı reddettireceğinden gelişim için gerekli riskleri almayı engeller. Başarısızlık korkusu yaşayan öğrenciler sahip oldukları potansiyeli kullanamayacak ve böylelikle akademik yaşantılarında olumsuz sonuçlarla karşılaşacaklardır. Benzer bir ifadeyle, Kapıkıran (1999) tez çalışmasında kendilerini yüksek düzeyde olumsuz değerlendiren öğrencilerin yüksek başarısızlık korkusuna sahip olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşayacakları başarısızlık korkusu duygusunun önüne geçebilmek için akademik içsel motivasyonlarını arttıracak eğitim seminerleri düzenlenebilir. Bu olumsuz faktörlerin özellikle ergenlik dönemi ile birlikte öğrencilerin psikolojisini zayıflatmaması için okullarda öğrencilere bireysel rehberlik hizmetleri sağlanabilir.

Tran (2000), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin akademik başarılarını yordayan iki motivasyon faktörünü incelemiştir. Bu faktörleri başarı motivasyonu ve başarısızlık korkusu olarak belirlemiştir. Araştırma sonuçlarında başarısızlık korkusu faktörünün akademik başarıyı yordayan bir faktör olduğu, başarı motivasyonu faktörünün ise akademik başarıyı yordamadığını ifade etmiştir. Aydın (2010) tez çalışmasında araştırma sonuçları ile benzer şekilde başarı umudu, başarısızlıktan kaçınma ve korkma duygusu yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ve akademik güdülenmenin akademik başarıyı yordadığını belirlemiştir. Steinmayr ve Spinath (2009) 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında Alman öğrencilerin akademik başarısını yordayan başarı ihtiyacı motivasyon faktörünün diğer kişisel faktörlere göre daha iyi bir faktör olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

1220

Araştırma bulgularında diğer bir kişisel özellik olarak incelenen öğrencilerin genel özyeterliliklerinin akademik başarıları ile pozitif yönlü ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin genel özyeterlilik düzeyleri arttıkça akademik başarılarının da arttığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar benzer şekilde akademik başarının özyeterlilik düzeyi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Hackett vd., 1992; Klomegah, 2007). Özyeterlilik inancı yüksek olan öğrenciler akademik yaşantılarında karşılaşacakları zorlukların üstesinden gelebilmek için gerekli olan çabayı sarf ederler ve sonuç alınca kadar sürdürürler. Bu durum öğrencilerin başarıya ulaşabilmelerini sağlar ve akademik başarı düzeylerini artırır. Öğrencilerde bu durumun oluşturulabilmesi adına öğrenim hayatlarındaki başarıları ve başarısızlıkları gösterdikleri çaba ve yeteneğe bağlı olarak değerlendirilebilir (Brophy, 1983). Bu sebeple akademik başarının değerlendirilmesinde performansla yönelik değerlendirme araçları tercih edilebilir.

Regresyon analizi sonuçlarından özyeterlilik faktörleri arasında *başlama* ve *sürdürme çabası-ısrar* faktörlerinin modele girdiği fakat *yılmama* faktörünün anlamlı sonuç vermediğinden dolayı modele alınmadığı görülmüştür. Bu sonuçtan öğrencilerin akademik başarılarını yordayan özyeterlilik faktörlerinden *başlama* ve *sürdürme çabası-ısrar* faktörlerinin önemli oldukları söylenebilir. Bu sonuçla uyumlu olarak yapılan araştırmalar başarıya ulaşabilmek için yüksek performans ve ısrar sergileyen öğrencilerin yüksek bir özyeterlilik inancına sahip olduklarını gösterir (Downs, 2006). Buna benzer şekilde araştırmalar düşük özyeterlilik inancının öğrencilerin yönelecekleri hedeflerden uzaklaşmalarına, karşılaşacakları problemlerden kaçma, problemleri çözmek için uğraş vermeme gibi davranışlar göstermelerine sebep olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yüksek özyeterlilik inancına sahip öğrencilerin ise başarıya ulaşmada daha azimli, ısrarcı ve atak davranış sergileyeceklerini belirtmektedir (Bandura, 1997; Margolis ve McCabe, 2006).

Öğrencilerin özyeterlilik düzeylerinin yüksek olması onların öğrenme yaşantılarında başarıya ulaşmak için daha fazla çaba harcıyıp yeni stratejiler geliştirmelerini sağlar (Eggen ve Kauchak, 1999). Zimmerhofer vd. (2006) çalışmalarında yeterli bir özyeterlilik inancına sahip olmayan öğrencilerin başarılı olabilmek için çaba harcamadığını ve bu durumun öğrenmeye engel oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmalar elde edilen sonuçlarla uyumlu olarak öğrencilerin sahip oldukları özyeterlilik inancının öğrencilerin başarılarını arttırdığını ve bu kişisel özelliğin akademik başarıyı yordayan önemli değişkenlerden biri olduğunu vurgulamaktadır (Chemers vd., 2001; Elias ve Loomis, 2002; Ferla vd., 2009). Benzer şekilde Al Khatib (2010) araştırmasında öğrenci performansını yordayan önemli değişkenlerin içsel amaç yönelimi, özyeterlilik ve öz düzenleme olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin özyeterlilik düzeylerini geliştirebilmek adına öğretmenlerin verdikleri zorlu görevlerde öğrencilerin özyeterlilik düzeylerini dikkate almaları gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler kendi yeteneklerini değerlendirebilecek ve özyeterlilik seviyelerini arttırabileceklerdir.

Sonuç olarak bu çalışmada gerçekleştirilen regresyon analizi bulguları öğrencilerin akademik içsel motivasyon ve genel özyeterliliklerinin akademik başarılarının yordayıcıları olduğunu ve bu özelliklerin tüm alt faktörlerinin akademik başarı üzerindeki varyansın %56'sını açıklayabildiğini göstermiştir.

Bu araştırma ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan akademik içsel motivasyon ve özyeterlilik faktörlerinin belirlenmesi ile sınırlıdır. Yapılacak ileriki çalışmalarda bu çalışmada ortaya çıkarılan faktörler dikkate alınarak akademik içsel motivasyonu ve özyeterliliği artırıcı bireysel etkinlikler veya grup etkinlikleri düzenlenerek akademik başarıya olan etkileri araştırılabilir. Ayrıca yürütülecek boylamsal çalışmalarla akademik başarıyı yordayan motivasyon ve özyeterlilik faktörlerinin etkisi daha net bir şekilde ortaya çıkarılabilir. Bu konu kapsamında gerçekleştirilecek nitel çalışmalarda görüşme, gözlem gibi teknikler kullanılarak başarıyı yordayan faktörler üzerine daha ayrıntılı sonuçlar elde edilebilir.

## KAYNAKLAR

- Acat, M. B. ve Dereli, E. (2012). Preschool teaching students' prediction of decision making strategies and academic achievement on learning motivations. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 12(4), 2670-2678.
- Akça, H. (2002). *Başarının sekiz temel direği*. Ankara: Tuğra Yayıncılık.
- Akkuzu, N. (2014). The role of different types of feedback in the reciprocal interaction of teaching performance and self-efficacy belief. *Australian Journal of Teacher Education*. 39(3), 36-66.
- Alcı, B. (2015). The influence of self-efficacy and motivational factors on academic performance in general chemistry course: a modeling study. *Educational Research and Reviews*. 10(4), 453-461.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*. 25(1), 23-35.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: a longitudinal study. *The Journal of Educational Research*. 104, 241-252.
- Al Khatib, S. A. (2010). Meta-cognitive self-regulated learning and motivational beliefs as predictors of college students' performance. *International Journal for Research in Education*. 27, 57-72.

- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*. 83, 484-501.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4, (p. 71-81), New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. United States of America: W. H. Freedman and Company.
- Boyd, F. B. (2002). Motivation to continue: enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. 18, 257–277.
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivational, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*. 7, 271-285.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*. 18, 200-215.
- Brown, B. L. (2010). *The impact of self-efficacy and motivation characteristics on the academic achievement of upward bound participants*. (Doctoral Dissertation), The University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (Genişletilmiş 21.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carpenter, S. L. (2007). *A comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation, and achievement across grade levels: a meta-analysis*. (Unpublished of master thesis), Simon Fraser University, Canada.
- Certel, Z. Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S. ve Varol, S. R. (2015). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 307-318.
- Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*. 93(1), 55-64.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th edition)*. New York: Routledge Falmer.
- Downs, P. A. (2006). *Student and parent perceptions of academic efficacy, abilities and support: their relationships to navajo american indian high school students' academic achievement*. (Unpublished Doctoral dissertation), Brigham Young University, Utah.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1999). *Educational Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Elias, S., & Loomis, R. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self-efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*. 32(8), 1687- 1702.
- Ellez, A. M. (2004). *Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri*. (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*. 19, 499-505.
- Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Nc Graw Hill Companies.
- Gold, J. G. (2010). *The relationship between self-efficacy and achievement in at-risk high school students*. (Doctoral Dissertation), Walden University College of Education, Minnesota.
- Goldberg, M. D., & Cornell, D. G. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second- and third-grade students. *Journal of Education of the Gifted*. 21, 179–205.
- Gujarati, N. D. (1995). *Basic econometrics (3rd Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M., & Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counseling Psychology*. 39(4), 527-538.
- Horzum, M. B. ve Çakır Balta, Ö. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34, 140-154.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (5. Baskı)*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kapıkıran, Ş. (1999). *Başarı korkusu ve başarısızlık korkusunun bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 16(1), 21-30.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 7(4), 983-1003.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 27(1), 31-43.
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*. 41(2), 407-415.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*. 97(2), 184-196.
- Lodewyk, K. R., Gammage, K. L., & Sullivan, P. J. (2009). Relations among body size discrepancy, gender, and indices of motivation and achievement in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 28, 362-377.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*. 41(4), 218–227.
- Meyer, L. H., McClure, J., Walkey, F., Weir, K. F., & McKenzie, L. (2009). Secondary student motivation orientations and standards-based achievement outcomes. *British Journal of Educational Psychology*. 79(2), 273-293.

- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 6(1), 62-72.
- Ormrod, J. E. (1999). *Human learning (3rd ed.)*. New Jersey: Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. 66(4), 543-578.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*. 42, 104-120.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26(1), 185-209.
- Schunk, D. H. (1996). Goals and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*. 33, 359-382.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 85-104), New York: Guilford Press.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2010). *Das konzept der selbstwirksamkeit*. Beltz (Zeitschrift für Padagogik Beiheft, 44), Weinheim, (p. 28-54).
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological Reports*. 51, 663-671.
- Shia, R. M. (1998). Assessing academic intrinsic motivation: a look at student goals and personal strategy. [www.cet.edu/research/student.html](http://www.cet.edu/research/student.html) (Erişim tarihi: 2017, 10 Mayıs).
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2), 548-560.
- Snell, M. E., & Janney, R. (2000). *Teachers' guides to inclusive practices: social relationships and peer support*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*. 34(4), 363-374.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*. 19, 80-90.
- Stipek, D. J., (1988). *Motivation to learn*. New Jersey: Prentice Hall, 75-77.
- Tabane, R., & Human-Vogel, S. (2010). Sense of belonging and social cohesion in a desegregated former house of delegates school. *South African Journal of Education*. 30, 491-504.
- Telbis, N. M., Helgeson, L., & Kingsbury, C. (2014). International students' confidence and academic success. *Journal of International Students*. 4, 330-341.
- Tran, M. H. V. (2000). *Perfectionism, motivational orientation and academic performance*. (M. A. thesis), Lakehead University, Ontario.



- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*. 50(3),337- 346.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*. 78, 751-796.
- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(1), 7-32.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*. 16(1), 1-12.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 21(4), 301-308.
- Yıldırım, S. (2011). Self-efficacy, intrinsic motivation, anxiety and mathematics achievement: findings from Turkey, Japan and Finland. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 5(1), 277-291.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde ingilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yörük, D. (2007). *Lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zimmerhofer, A., Heukamp, V. M., & Hornke, L. F. (2006). Ein schritt zur fundierten studienwahl-webbasierte self-assenment in der praxis. *Report Psychologie*. 31(2), 63-71.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 82-91.

## SUMMARY

Academic achievement is the concept of achievement in the education system and attained as a result of the acquisitions and targets required by this system. Therefore, the success of the student is related to how much of educational aims and behaviors can be achieved. In addition to this relationship on the cognitive achievement of the student is related to the non-cognitive skills, such as personal factors, competences, and attitudes (Alcı, 2015; Aydın, 2010; Brown, 2010).

Some studies refer to two basic concepts as the predictors of academic achievement affected by cognitive, affective, personal and social factors. These concepts are the academic motivation and the self-efficacy (Aydın, 2010; Britner & Pajares, 2001; Klomegah, 2007; Schunk, 1996).

Investigations conducted at the educational levels; primary, secondary, college or university, emphasize the importance of self-efficacy perception in motivation dynamics (Akkuzu, 2014; Schunk & Pajares, 2005; Usher & Pajares, 2008; Zimmerman, 2000). Zimmerman (2000) stated that a student who has high self-efficacy uses intrinsic motivation, self-regulation, and meta-cognitive skills to achieve meaningful learning. Schunck (1996) expressed that the relationship between self-efficacy and motivation is reciprocal. Thus, self-efficacy and motivation are related variables, and this relationship is directly related to achievement. Many studies at secondary level have found that the academic achievement of students has been associated with their self-efficacy (Certel et al., 2015; Gold, 2010; Lodewyk et al., 2009; Pajares et al., 2007) and motivation (Kapıkıran & Özgüngör, 2009; Lepper et al., 2005; Meyer et al., 2009; Warm & Principal, 2015; Steinmayr & Spinath, 2009).

The aim of this research is to examine the predictive effects of academic intrinsic motivation and self-efficacy factors within the personal factors on the academic achievement of secondary school students. The research was carried out in the correlational research within the context of the descriptive research methods. A total of 254 students, 53.9% female and 46.1% male, participated in the research. The sample of the research was formed by two randomly chosen high schools, one of Anatolian High School and one of Vocational High School, including 9th, 10th, 11th and 12th grades of two classes, in Izmir province. Personal information form, academic intrinsic motivation scale and general self-efficacy scale were used as data collection tools. The personal information form included gender, age, grade of class, school, and the academic achievement grade points of the students. The general self-efficacy scale consists of a total of 17 items and is a 5-Likert type scale. The scale has three sub-factors and these factors are called *Initiation*, *Persistence* and *Insistence-effort* (Yıldırım & İlhan, 2010). The academic intrinsic motivation scale consists of a total of 23 items and is a 7-Likert type scale. The scale has four sub-factors and these factors are named *Need for achievement*, *Social acceptance*, *Fear of failure* and *Mastery* (Uyulgan & Akkuzu, 2014). The Pearson Product-Moment Correlation coefficient was used to determine the relationship between the academic achievement and the sub-factors of the academic intrinsic motivation and the general self-efficacy scales. Multiple linear regression analysis was conveyed to determine to what extent the sub-factors of the academic intrinsic motivation and the general self-efficacy explained the variance of the students' academic achievement.

The findings indicated that the academic achievement and the academic intrinsic motivation factors were positively related. From this result it can be said that high intrinsic motivation will increase academic achievement. Moreover, it was found out that the academic intrinsic motivation factors of *Social acceptance*, *Fear of failure* and *Need for achievement* were significant predictors of the regression analysis. Also, from the findings the general self-efficacy, as another personal factor in the research, had a positive relationship with the academic achievement. According to this result, it can be said that as the general self-efficacy levels of the students increase, the academic achievements also increase. Additionally, from the regression analysis results, the self-efficacy factors of *Initiation* and *Insistence-effort* were significant predictors of the students' academic achievement.

In conclusion, the results of the regression analysis showed that the academic intrinsic motivation and general self-efficacy of students were the predictors of the academic achievement. It was also found that all sub-factors explained 56% of the variance in academic achievement of secondary school students.