

# KKTC’de Yükseköğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlikleri ile Başarı Odaklı Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

## Examining the Relationship Between Academic Self-Efficacy and Success-Oriented Motivation of Foreign Students Studying in TRNC

Ramazan Çivi, Mehmet Yaşar Kılıç

### Yazar Bilgileri

**Ramazan Çivi** 

Uzman, Kıbrıs Aydın  
Üniversitesi, Eğitim Yönetimi,  
[ramazancivi@hotmail.com](mailto:ramazancivi@hotmail.com)

**Mehmet Yaşar Kılıç** 

Doç. Dr., Kıbrıs Aydın  
Üniversitesi, Eğitim Yönetimi,  
[myasarkilic@cau.edu.tr](mailto:myasarkilic@cau.edu.tr)

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde (KKTC) yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ile başarı odaklı motivasyonları arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Bu çalışmada, ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu KKTC’de yaşayan yabancı uyruklu 306 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların başarı odaklı motivasyonlarının ve akademik öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Elde edilen diğer bir sonuca göre katılımcıların başarı odaklı motivasyonlarının ve akademik öz-yeterliklerinin cinsiyet, oturulan evin mülkiyeti, beraber yaşadığı kişilere göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların başarı odaklı motivasyonlarının çalışma durumu ve gelir kaynağına göre anlamlı olarak farklılaştığı, sınıf düzeyine göre ise anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma durumu ve gelir kaynağına göre katılımcıların akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemezken sınıf düzeyine göre bu öz-yeterlikler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ile başarı odaklı motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin başarı odaklı motivasyon algılarını pozitif olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Yükseköğretim  
Kültürel uyum  
Uluslararası eğitim  
Akademik uyum  
Uluslararası öğrenciler

#### Keywords

Higher education  
Cultural adaptation  
International education  
Academic integration  
International students

#### Makale Geçmişi

Geliş: 22.04.2024  
Kabul: 15.01.2025

### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between the academic self-efficacy and achievement-oriented motivation of foreign students pursuing higher education in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). A relational survey design was employed in the research. The study group consisted of 306 foreign university students residing in the TRNC. The data were collected using the Achievement-Oriented Motivation Scale and the Academic Self-Efficacy Scale. The findings revealed that the participants exhibited high levels of achievement-oriented motivation and academic self-efficacy. Another significant result indicated that achievement-oriented motivation and academic self-efficacy did not differ significantly based on gender, homeownership status, or cohabitants. However, achievement-oriented motivation significantly differed based on employment status and sources of income, whereas no significant difference was observed based on grade level. Additionally, while no significant difference was found in academic self-efficacy concerning employment status and sources of income, a significant difference was observed in terms of grade level. Moreover, a significant relationship was identified between the academic self-efficacy and achievement-oriented motivation of foreign students, and academic self-efficacy was found to positively predict perceptions of achievement-oriented motivation.

\*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atıf

Çivi, R. & Kılıç, M. Y. (2025). KKTC’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ile başarı odaklı motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TEBD*, 23(1), 250-286. <https://doi.org/10.37217/tebd.1472102>

## Giriş

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC), yükseköğrenim alanında uluslararasılaşma sürecinin hız kazandığı günümüzde bölgesel bir cazibe merkezi olarak öne çıkmaktadır. Uluslararası öğrenci gruplarının dünya piyasalarına sağladığı ekonomik katkılar, KKTC'deki yükseköğretim kurumlarının uluslararası rekabet gücünü artırma çabalarına stratejik bir destek sağlamaktadır (Aktaş, 1997). Yükseköğretim kurumlarının uluslararası ölçekte rekabet edebilir hale gelmesi, KKTC'nin ekonomik kalkınmasının yanı sıra kültürel çeşitliliğinin ve akademik niteliğinin dünya çapında tanınmasına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. KKTC'nin yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma sürecindeki başarısı, ekonomik katkılarının ötesinde, kültürel çeşitliliğin artmasına ve akademik niteliğin dünya çapında tanınmasına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerinde yaşadıkları zorluklar hem bireysel başarıları hem de KKTC'nin bu süreçteki uzun vadeli sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir.

Artan yabancı uyruklu öğrenci sayısı, yalnızca KKTC'nin eğitim alanındaki uluslararası çekiciliğini artırmakla kalmamış, aynı zamanda akademik ve sosyal uyum sorunlarını da gündeme getirmiştir. Farklı bir eğitim sistemine ve kültürel bağlama geçiş yapan öğrenciler, dil engelleri, sosyo-kültürel uyum güçlükleri ve akademik stres gibi karmaşık zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Chen ve Shu, 2024; Duong vd., 2024). Bu zorluklar, öğrencilerin akademik başarılarını, motivasyonlarını ve kişisel gelişimlerini doğrudan etkileyerek psikolojik dayanıklılıklarını sınamaktadır. Özellikle psikolojik esneklikleri ve motivasyonel özellikleri, bu tür zorluklara karşı gösterdikleri direnç ve elde ettikleri başarı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Yurtdışında eğitim almak için farklı ülkelere giden öğrenciler, motivasyonlarını etkileyen birçok faktörle karşı karşıya kalmaktadır. Bu öğrenciler, yurtdışında eğitimin sunduğu fırsatların yanı sıra karşılaşabilecekleri çeşitli psikolojik zorluklarla da başa çıkmak zorunda olduklarını bilmektedir. Yükseköğrenim gören öğrenciler, yeni bir kültüre uyum sağlama sürecinde önemli zorluklarla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin, kişisel kimliklerini, değer çatışmalarını, akademik başarılarını ve istihdam hedeflerini uyum sağlamaları gereken yeni kültürle bütünleştirme konusunda zorlandıkları ifade edilmektedir (Karaoğlu, 2007). Kendi kültürlerinden farklı bir kültüre uyum sağlamak, bireyler için genellikle kolay olmamaktadır. Yaşadıkları topluma uygun davranışlar sergileyebilmeleri ve eylemlerini içinde bulundukları toplumla bütünleştirip kabullendirebilmeleri için belirli bir zaman dilimine ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Bu süreç, öğrencinin zihinsel ve psikolojik sağlığını olduğu kadar akademik performansını da doğrudan etkilemektedir (Doğan, 2006). Dolayısıyla, yaşanan uyum süreci öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik yeterliklerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Akademik başarı ve kişisel gelişim açısından motivasyon, her birey için olduğu gibi öğrenciler için de kritik bir unsurdur. Motivasyon, öğrencilerin hedeflerine odaklanmalarını, karşılaştıkları

zorluklarla başa çıkmalarını ve yeni fırsatları değerlendirebilmelerini sağlayarak başarıya ulaşmalarında belirleyici bir rol oynar (Amanov, 1996; Eccles ve Wigfield, 2020; Ryan ve Deci, 2017). Motivasyonu düşük bireyler, genellikle başladıkları işleri tamamlamadan bırakırken, motivasyonu yüksek olan bireyler, işlerine başlama, sürdürme ve tamamlama süreçlerinde daha kararlı ve başarılıdırlar. Bu durum, motivasyonun bireyin güçlüklerle başa çıkmasına yardımcı olan bir faktör olduğunu ve böylece çabuk pes etmesini engellediğini göstermektedir (Karaoğlu, 2007).

Üniversite ortamında motivasyon, yalnızca bireysel başarının artırılmasında değil, aynı zamanda topluluk içindeki genel başarı düzeyinin yükseltilmesinde önemli bir rol oynar. Ders çalışmaya yönelik isteklilik, bireysel birikim ve deneyimlerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi, öğrencilerin kendilerini motive edecek ödüllendirme mekanizmaları ile desteklenmesi, akademik performansı artıran önemli unsurlardır. Bu bağlamda, motivasyonel seçeneklerin üniversite ortamında çeşitlendirilmesi, bireylerin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırır (Hackman ve Oldham, 1976). Eğitimin niteliği ve yapısındaki farklılaşma, yükseköğretimde bireylerin yeteneklerine yönelik olumlu bir bakış açısının geliştirilmesi gerekliliğini de beraberinde getirmektedir.

Motivasyonun başarı üzerindeki etkisi açıkça görülürken bu süreci destekleyen ve yönlendiren bir diğer önemli kavram öz-yeterliktir. Motivasyon ve öz-yeterlik arasındaki ilişki, bireylerin akademik ve kişisel hedeflerine ulaşma sürecinde birbirini tamamlayan unsurlar olarak öne çıkar. Öz-yeterlik, bireyin belirli bir öğrenme görevini başarıyla yerine getirebileceğine dair inancını ifade eder ve bu inanç, bireyin motivasyon düzeyi üzerinde doğrudan etkilidir (Bandura, 1977). Bu nedenle, bireyin öz-yeterlik algısı, yalnızca hedeflerine ulaşma kararlılığını değil, aynı zamanda süreçte göstereceği çabayı ve zorluklarla başa çıkma kapasitesini de belirlemektedir.

Algılanan akademik öz-yeterlik, öğrencilerin bir öğrenme görevini başarıyla tamamlayabileceklerine olan inancıdır (Solberg vd., 1993; Zimmerman, 1995). Bandura'nın (1977) öz-yeterlik kavramına ilişkin açıklamaları, bu kavramın akademik yaşamın tüm düzeylerinde büyük bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Birçok çalışma, öğrencilerin öğrenmesinde yüksek etkililiğin önemini göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin akademik etkililiğe olan inancının akademik başarıyı artırdığı da belirtilmektedir (Bandura, 1997; Binnendyk vd., 2024; Ni vd., 2024; Nussbaum vd., 2024; Pajares, 1997). Yapılan çalışmalarda, öz-yeterliliğin sınav performansını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Binnendyk vd., 2024; Diaconescu vd., 2024; Vrugt vd., 1997). Ayrıca akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin sınavlarda da yüksek puan aldıkları belirtilmektedir (Diaconescu vd., 2024; Lent vd., 1984; Nonato, 2024; Suting ve Veloo, 2024).

Bu nedenle, öz-yeterliğin öğrenci başarısını öngörmek için önemli bir değişken olduğu söylenebilir (Elias ve Loomis, 2002; House, 1992; Wood ve Locke, 1987). Uzbaş (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrenciler başarısızlıklarının temel nedeni olarak “yapamayacaklarına dair

inançlarını” göstermiştir. Bu durum akademik öz-yeterlik ile ilişkilendirilebilir. Bandura'nın (1997) öz-yeterlik kuramına göre ise kişisel öz-yeterlik inançları motivasyonla yakından ilişkilidir. Öz-yeterliği düşük bireyler, yoğun çalışmaktan kaçınırlar, çaba göstermekte zorlanır ve çoğu zaman hızlıca pes ederler. Sonuç olarak, düşük öz-yeterlik motivasyon eksikliğini beraberinde getirir (Karagüven, 2012; Trautner ve Schwinger, 2020; Ugwuanyi ve Okeke, 2020).

Alanyazın incelendiğinde öz-yeterlik kavramını ele alan (Albayrak, 2014; Çiftçi ve Taşkaya, 2010; Durdukoca, 2010; Pietsch vd., 2003; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Uzun, 2016) ve başarı odaklı motivasyonu inceleyen (Arda, 2016; Chetri, 2014; Çolak, 2013; Kılıç vd., 2021; Otis vd., 2005; Terlemmez vd., 2015; Tucker vd., 2002) birçok çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Ayrıca bu iki kavram arasındaki ilişkileri inceleyen (Akomolafe vd., 2013; Alemdağ vd., 2014; Demirbilek ve Han, 2022; Koca ve Dadandı, 2019; Taheri-Kharameh vd., 2018) çeşitli araştırmalar da alanyazında yer almaktadır. Bu çalışmalar, öz-yeterlik ve motivasyonun bireylerin akademik başarıları üzerindeki etkisini anlamaya yönelik önemli katkılar sunmaktadır.

Başarı odaklı motivasyon ile çalışmada ele alınan demografik değişkenler arasında önemli ilişkiler bulunmaktadır. Cinsiyet, bu konuda sıklıkla incelenen bir değişkendir. Araştırmalar, kadınların genellikle daha yüksek içsel motivasyona sahip olduğunu, erkeklerin ise dışsal motivasyon kaynaklarına daha yatkın olduğunu göstermektedir (Wang ve Finch, 2018). Bunun yanı sıra, sosyoekonomik durum da motivasyon üzerinde önemli bir etkidir. Düşük gelir düzeyine sahip öğrenciler, genellikle daha düşük motivasyon seviyelerine sahiptir ve bu durum, kaynaklara erişim zorluklarından kaynaklanmaktadır (Putwain vd., 2014). Sınıf düzeyi, motivasyonun zamanla değişebileceğini gösteren bir diğer önemli değişkendir. Örneğin, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin motivasyon düzeylerinin genellikle yüksek olduğu, ancak zamanla azalma eğilimi gösterdiği belirtilmiştir (Mbatha, 2015). Ayrıca, çalışma durumu da motivasyonu etkileyen faktörlerden biridir. Çalışan öğrenciler, zaman ve enerji sınırlamaları nedeniyle motivasyonlarını sürdürmekte daha fazla zorluk yaşamaktadır (Dogan, 2015). Bununla birlikte, oturulan yerin mülkiyeti ve beraber yaşanan bireyler, bireyin motivasyonel kaynaklarına erişimini ve dolayısıyla motivasyon düzeyini etkileyen çevresel faktörler olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2018).

Akademik öz-yeterlik ile çalışmada ele alınan demografik değişkenler arasındaki ilişkiler de alanyazında geniş kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Cinsiyet, öz-yeterlik düzeylerini etkileyen önemli bir değişkendir. Kadın öğrencilerin genellikle sosyal bilimler ve dil alanlarında daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu, ancak STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) alanlarında erkek öğrencilere kıyasla daha düşük öz-yeterlik düzeylerine sahip olduğu bulunmuştur (Boswell, 2012). Sosyoekonomik durum, öz-yeterlik üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir; düşük gelirli öğrenciler, genellikle sınırlı kaynaklara erişim nedeniyle daha düşük öz-yeterlik düzeylerine

sahiptir (McGeown vd., 2014). Oturulan yerin mülkiyeti ve beraber yaşanılan bireyler, bireyin eğitim süreçlerinde aldığı sosyal destek düzeyini etkileyerek öz-yeterlik inançlarını şekillendirebilir (Weiser ve Riggio, 2010). Son olarak çalışma durumu, öz-yeterlik üzerinde zaman yönetimi ve akademik kaynaklara erişim gibi dolaylı yollarla etkili olmaktadır (Peguero ve Shaffer, 2015).

Dünyanın farklı ülkelerinden gelip eğitim için KKTC'yi tercih eden yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi, buna bağlı olarak çözüm ve önerilerin geliştirilmesi, eğitim süreçlerinin sağlıklı, verimli ve güvenli bir şekilde sürdürülebilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu araştırma, KKTC'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ile motivasyon düzeylerini belirleyerek mevcut durumu ortaya koyması açısından öneme sahiptir. Elde edilen bulgular, üniversiteler ve ilgili birimler tarafından gerekli önlemlerin alınması ve uygulanmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, akademik öz-yeterlik ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve öğrenci destek programlarının tasarlanmasına yönelik somut veriler sunması bakımından da önem taşımaktadır. Alanyazında, KKTC genelinde bu kapsamda bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu araştırmayı daha anlamlı ve özgün hale getirmektedir. Çalışmanın bulgularının hem bilimsel alanyazına hem de eğitim yöneticilerine, danışmanlara ve üniversitelere rehberlik ederek somut çözüm önerileri sunması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, gelecekte yapılacak çalışmalara kaynak oluşturarak alandaki bilgi eksikliğini gidermede önemli bir rol üstleneceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, KKTC'de yükseköğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin öz-yeterlikleri ile motivasyonları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaca ulaşmak açısından aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin;

1. Başarı odaklı motivasyon algıları ne düzeydedir?
2. Akademik öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
3. Başarı odaklı motivasyon algıları ve akademik öz-yeterlik düzeyleri bazı demografik özelliklere göre (cinsiyet, çalışma durumu, sınıf, gelir kaynağı, oturulan yerin mülkiyet türü, beraber yaşanılan bireyler) farklılaşmakta mıdır?
4. Başarı odaklı motivasyon algıları ve akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Akademik öz-yeterlilik algıları başarı odaklı motivasyonlarının bir yordayıcısı mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Akademik öz-yeterlik ve başarı odaklı motivasyon değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel desen, birden fazla değişken arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin derecesini belirlemek için kullanılan bir araştırma desendir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu desen, değişkenler arasındaki ilişkileri anlamak ve bu ilişkilerin gücünü değerlendirmek için etkili bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2006). Bu tür araştırmalarda, ilişkili değişkenler ayrı ayrı toplanır ve sunulur. Ancak bu sunumun (değerlendirme, ölçme) ilişkisel analiz için uygun olacak şekilde yapılması gerekmektedir. Bu, değişkenler arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde anlamak ve analiz etmek için önemlidir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında KKTC’de yaşayan yabancı uyruklu üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada ölçüt örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacının belirlediği ölçütlere uygun olan durumları incelemek için kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Araştırma konusuna uygun ölçütler belirlenir ve bu ölçütleri karşılayan durumlar örnekleme alınır. Bu yöntem, araştırmanın odaklandığı konulara doğrudan odaklanmayı ve detaylı bir analiz yapmayı sağlar. Burada kullanılan ölçütler önceden belirlenmiş bir ölçütler listesinden de seçilebileceği gibi araştırmacı tarafından seçilebilir (Marshall ve Rossman, 2014). Araştırmanın konusuyla ilgili olan bir durum ölçüt olarak seçilebilir (Grix, 2010).

Araştırma, KKTC’de öğrenim gören toplam 306 yabancı uyruklu öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. İnternet üzerinden erişilen bilgilere göre 2022 yılında KKTC genelinde 35.318 yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır (Kıbrıs Postası, 2022). Ancak, Lefkoşa özelinde yabancı uyruklu öğrenci sayısına dair kesin bir veri bulunmamaktadır. Ayrıca, KKTC genelindeki yabancı uyruklu öğrencilerin tamamının derslere kayıtlı olmaması veya adada fiziksel olarak bulunmaması gibi nedenlerle bu popülasyonun tamamına ulaşılması mümkün olmamıştır. Çalışmada, ölçüt olarak Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrenciler belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmanın evreni, Lefkoşa’da Türkçe bilen öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

Örnekleme yer alan 306 öğrenci, farklı fakülte ve bölümlerden rastgele seçilmiş olup en fazla temsil edilen fakülteler mühendislik ve işletme fakülteleridir. Katılımcıların uyrukları geniş bir çeşitlilik göstermektedir ancak Afrika kıtasından gelen öğrenciler çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu durum, KKTC’deki yabancı uyruklu öğrenci popülasyonunun mevcut demografik yapısıyla uyumlu bir örneklem oluşturmaya yönelik bir yaklaşımla seçilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Çalışmanın genellenebilirliği açısından örnekleme çeşitliliğinin önemli bir avantaj olduğu söylenebilir. Ancak örnekleme sürecinde Türkçe bilme yeterliliği bir ölçüt olarak belirlendiği için ve

açıklanan diğer faktörlerden dolayı (bazı öğrencilerin derse kayıtlı olmaması ve öğrencilerin adada bulunmaması) evrenin tam olarak temsil edilmemesi sınırlılıktır.

Bu doğrultuda 306 kişiye ulaşılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin bazı bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

| <i>Değişken</i>            | <i>Örneklem</i> | <i>N</i>   | <i>%</i>   |
|----------------------------|-----------------|------------|------------|
| Cinsiyet                   | Erkek           | 185        | 60,5       |
|                            | Kadın           | 121        | 39,5       |
| Çalışma Durumu             | Çalışıyor       | 76         | 24,8       |
|                            | Çalışmıyor      | 230        | 75,2       |
| Sınıf                      | 1. Sınıf        | 72         | 23,5       |
|                            | 2. Sınıf        | 79         | 25,8       |
|                            | 3. Sınıf        | 77         | 25,2       |
|                            | 4. Sınıf        | 78         | 25,5       |
| Gelir Kaynağı              | Aile            | 199        | 65         |
|                            | Burs            | 68         | 22,3       |
|                            | Kendi Geliri    | 39         | 12,7       |
| Oturulan Yer Mülkiyet Türü | Ev Sahibi       | 53         | 17,3       |
|                            | Kira            | 253        | 82,7       |
| Beraber Yaşanan Bireyler   | Aile            | 47         | 15,3       |
|                            | Ev Arkadaşları  | 211        | 69         |
|                            | Tek             | 48         | 15,7       |
| <b>Toplam</b>              |                 | <b>306</b> | <b>100</b> |

Katılımcıların %60,5’i erkek (n=185), %39,5’i kadın (n=121), %23,5’i, 1. sınıfta (n=72), %25,8’i 2. sınıfta (n=79), %25,2’si 3. sınıfta (n=77) ve %25,5’i ise 4. sınıfta (n=78) eğitim görmektedir. Ayrıca katılımcıların %24,8’i çalışmakta (n=76), %75,2’si ise çalışmamaktadır (n=230). Katılımcıların %65’inin gelir kaynağı ailesi (n=199), %23,3’ünün gelir kaynağı burs (n=68) ve %12,7’sinin gelir kaynağı ise kendi geliridir (n=39). %17,3’ünün oturduğu evin mülkiyet türü kendisine ait (n=53), %82,7’inin kiradır (n=253). Katılımcıların %15,4’ü ailesiyle yaşamakta (n=47), %69’u ev arkadaşlarıyla yaşamakta (n=211) ve %15,7’si ise tek yaşamaktadır (n=48).

### Veri Toplama Araçları

#### *Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği*

Semerci (2010) tarafından geliştirilen ölçek 35 maddeden ve 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçek üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Bu faktörler “dış etkiler”, “iç etkiler”, “hedef büyüme” ve “öz-bilinç” olarak isimlendirilmiştir. “Dış etkiler” faktörü 12, “iç etkiler” faktörü 9, “hedef büyüme” faktörü 7 ve “öz-bilinç” faktörü ise 7 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonucunda KMO değeri .911 olarak ölçülmüş, Bartlett testi değeri ise 7361,928 (sd=595,  $p<.05$ ) olarak elde edilmiştir. Ayrıca faktör analizi sonucunda toplam varyansın %37,910’unun açıklandığı belirlenmiştir. Ölçeğin madde toplam korelasyonları .36 ile .58 arasında değişirken test tekrar test korelasyonu .977 ( $p<.01$ ) ve iki yarı puan arasındaki korelasyon .895 ( $p<.01$ ) olarak saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı “dış

etkiler" faktörü için .805, "iç etkiler" faktörü için .758, "hedef büyütme" faktörü için .745, "öz bilinç" faktörü için .666 ve toplam ölçek için ise .896 olarak hesaplanmıştır. KKTC'de yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışma kapsamında ise Cronbach Alpha değeri "dış etkiler" faktörü için .911, "iç etkiler" faktörü için .937, "hedef büyütme" faktörü için .927, "öz bilinç" faktörü için .922 ve toplam ölçek için ise .975 olarak hesaplanmıştır.

### *Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği*

Ölçek, Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından orijinal olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uygun hale getirilmesi Yılmaz vd. (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek, akademik öz-yeterlik konusunda anlamlı bir yapıyı gösteren yedi maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçek üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Maddeler, "4'lü Likert tipi" olarak adlandırılan sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçeğin KMO değeri .83, Bartlett testi değeri 1230,09 ( $p < .05$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizi sonucunda, ölçeğin toplam varyansın %45'ini açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Madde toplam korelasyonları, .36 ile .71 arasında değişen değerler sergilemektedir. Ölçeğin faktör yükü ise .50 ve .83 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilir olup olmadığının belirlenmesi için Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve .79 olarak bulunmuştur. KKTC'de yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışma kapsamında ise Cronbach Alpha değeri .747 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Çalışma, KKTC'de öğrenim gören ve birden fazla kültürel geçmişe sahip Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kullanılan Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği, Türkçe dilinde uygulanmış olup ölçeklerin farklı kültürel gruplarda doğrudan geçerliliğini test etmek bu çalışmanın kapsamı dışında kalmıştır. Ancak katılımcıların Türkçe bilmesi, dil bariyerinden kaynaklanabilecek yanlış anlamaları en aza indirerek veri toplama sürecini güvenilir hale getirmiştir.

Birçok farklı kültürden gelen öğrencilerin yer aldığı bu çalışmada, ölçeklerin tüm kültürel gruplar için uyarlanması yerine, Türkçe bilen katılımcılar için ortak bir dil altyapısının sağladığı avantajdan yararlanılmıştır. Bu durum, kültürel farklılıkların etkilerini doğrudan değerlendirme olanağı sunmasa da dilsel anlaşılabilirliğin sağlanması sayesinde ölçeklerin kullanılabilirliğini artırmıştır. Bununla birlikte ölçeklerin her kültür için uyarlanmasının gerekli olacağı durumlar, kültürel geçerlilik analizlerinin kapsamlı bir şekilde yapılmasını gerektirir. Ancak bu tür bir uyarlama, farklı kültürlerin kendi bağlamlarındaki özgünlüklerini göz önünde bulundurmayı gerektirdiği için çalışmanın bu aşamasında uygulanabilir bir yöntem olarak görülmemiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada ölçeklerin kültürel uyarlamalarına odaklanılmamış, katılımcı grubunun ortak dil yeterliliği göz önüne alınarak veri toplama süreci yürütülmüştür. Bu bağlamda

çalışmanın bulguları, farklı kültürlerden gelen öğrenciler arasında doğrudan kültürel karşılaştırmalar yapmaktan ziyade, Türkçe bilen katılımcıların genel motivasyonel eğilimleri ve akademik öz-yeterlik algılarını anlamayı hedeflemiştir.

Araştırmanın verileri, birebir görüşme yöntemiyle katılımcılara ulaşılarak toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler, KKTC’de öğrenim gören ve farklı kültürel geçmişlere sahip Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrenciler arasından seçilmiştir. Ölçeklerin uygulanmasından önce katılımcıların Türkçe bilme yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Bu süreçte, katılımcılarla kısa bir gündelik sohbet gerçekleştirilmiş ve temel sorulara verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Örneğin, “Nereden geldiniz?”, “Kaç yıldır Türkçe öğreniyorsunuz?” gibi basit ve açık sorularla dil düzeyleri gözlemlenmiştir. Ayrıca ölçeklerden birkaç madde yüksek sesle okunarak bu maddeleri anlayıp anlamadıkları sorulmuş ve katılımcılardan yönergeleri kendi ifadeleriyle açıklamaları istenmiştir. Bu yöntemle, ölçek maddelerinin anlaşılır olduğu ve katılımcıların ölçekleri doğru şekilde yanıtlayabilecek düzeyde Türkçe bildikleri teyit edilmiştir. Türkçe bilme yeterliliği yetersiz olan bireyler araştırma dışında bırakılmıştır.

Katılımcılar, Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği’ni doldurmuşlardır. Verilerin doğruluğunu sağlamak amacıyla, ölçek uygulamaları sırasında katılımcılara herhangi bir yönlendirme yapılmamış ve verilerin bağımsız bir şekilde toplanmasına özen gösterilmiştir. Katılımcılara ölçeklerin doldurulması için yeterli zaman tanınmış ve gizlilik ilkesine uygun olarak veriler anonim şekilde toplanmıştır. Eksik ya da hatalı doldurulan ölçekler, analiz öncesinde kontrol edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bu yöntemler sayesinde, dil bariyerinden kaynaklanabilecek olası hataların önüne geçilmiş ve katılımcı grubunun araştırma kapsamındaki ölçekleri doğru bir şekilde yanıtlaması sağlanmıştır. Veriler, güvenilir ve geçerli bir şekilde toplandıktan sonra analiz sürecine dahil edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında, çalışma grubunda yer alan öğrencilere bireysel olarak ulaşılmış ve veri toplama süreci titizlikle yürütülmüştür. Katılımcılara çalışmanın amacı ve yöntemi açıklanmış, gönüllü olduklarını beyan eden onamları alınmıştır. Veri toplama sırasında kullanılan ölçekler, geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir araç olup, tarafsız bir ortamda uygulanmıştır. Katılımcıların mahremiyeti korunmuş ve veriler anonim hale getirilerek yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

Katılımcılardan toplanan verilerin analiz edilebilmesi için SPSS 26 veri analiz programı kullanılmıştır. Veriler öncelikle eksik veri ve aykırı veri değerleri bakımından incelenmiş ve normallik değerlerine bakılmıştır. Normallik değerlerinin incelenmesi için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Yapılan test sonucunda kullanılan her iki ölçek için de anlamlılık değeri .00 çıkmış ve verilerin normal olarak dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p < .05$ ). Bu durum, parametrik

testlerin gerektirdiği normallik varsayımının sağlanmadığını ve non-parametrik testlerin tercih edilmesinin uygun olduğunu ortaya koymuştur.

Bu doğrultuda, katılımcıların başarı odaklı motivasyon ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet, iş durumu ve oturulan yerin mülkiyet türü değişkenleri bakımından incelenmesi için Mann Whitney U testi, sınıf, gelir kaynağı ve beraber yaşanan bireyler bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için ise Kruskal Wallis H testleri yapılmıştır. Bu testler, verilerin normal dağılım göstermediği ve varyans homojenliğinin sağlanmadığı durumlarda gruplar arası farkları karşılaştırmak için uygun parametrik olmayan analiz yöntemleridir (Field, 2018). Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Games-Howell testi uygulanmıştır. Games-Howell testi, varyansların eşit olmadığı durumlarda kullanılan güvenilir bir post-hoc analiz yöntemidir ve sonuçların daha detaylı bir şekilde yorumlanmasını sağlar (Pallant, 2020). Araştırmada, anlamlı olarak bulunan farkların önemini değerlendirebilmek için etki büyüklüğü hesaplanmış ve bu bağlamda Cohen'in d indeksi kullanılmıştır. Etki büyüklüğü, gruplar arasındaki farkların sadece istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değil, aynı zamanda pratikteki önemini de değerlendirmek için kritik bir ölçüttür. Cohen (1988) tarafından önerilen kriterlere göre, etki büyüklüğü  $d=.20$  olduğunda küçük etki,  $d=.50$  olduğunda orta etki ve  $d=.80$  veya daha büyük olduğunda büyük etki olarak yorumlanmaktadır. Bu sınıflandırma, farkın büyüklüğünü bağlamsal olarak değerlendirmek için yaygın bir referans noktası sunmaktadır.

Bu çerçevede, çalışmada hesaplanan Cohen d değerleri, bulunan farkların yalnızca anlamlılık seviyesini değil, aynı zamanda bu farkların büyüklüğünü ve potansiyel önemini değerlendirmek için kullanılmıştır. Etki büyüklüğünün raporlanması, özellikle sosyal bilimlerde bulguların genellenebilirliği ve pratik anlamını vurgulamak için büyük önem taşır (Cohen, 1988).

Bunun yanı sıra demografik değişkenlerin açıklanmasında frekans ve yüzde dağılımları, uygulanan ölçeklerin açıklanmasında ise aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılabilmesi için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri ".00-.29 arası düşük, .30-.69 arası orta ve .70-1.00 arası yüksek düzeyde ilişki" olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011). Bu analiz, değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi anlamak için uygun bir yöntem olarak seçilmiştir. Verilerin yorumlanabilmesi için 1.00-1.80 arası "çok düşük", 1.81-2.60 arası "düşük", 2.61-3.40 arası "orta düzeyde", 3.41-4.20 arası "yüksek" ve 4.21-5.00 arası ise "çok yüksek" ölçütleri kullanılmıştır. Başarı odaklı motivasyonun akademik öz-yeterliği yordayıp yordamadığını belirlemek ve yordama gücünü ortaya koymak için basit doğrusal regresyon analizi

yapılmıştır. Regresyon analizi öncesinde, veri setinin bu yöntemeye uygun olup olmadığını kontrol etmek için gerekli varsayımlar test edilmiştir.

Veri setinin regresyon analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla, değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı incelenmiştir. Korelasyon katsayısının .80 ve üzeri olması durumunda çoklu bağlantı problemi olabileceği vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu doğrultuda ölçekler arası korelasyon katsayıları incelenmiş ve çoklu bağlantı problemine neden olabilecek bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Verilerin uç değere sahip olup olmadığını belirlemek için Cook's Distance değerleri incelenmiştir. Aykırı değerlerin veriler üzerindeki etkisi Cook's Distance değerleri ile analiz edilmiş ve 1'den büyük bir değere rastlanılmamıştır (Green vd., 2000). Bu doğrultuda Cook's Distance değerleri minimum (.00) ve maksimum (.056) olarak bulunmuş, analizler için veri setinin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma sorularının doğrultusunda gerçekleştirilen istatistiksel analizler ve yorumlar sunulmaktadır. Bulgular, araştırma sorularına uygun olarak incelenmiş ve elde edilen veriler detaylı bir şekilde yorumlanmıştır.

Birinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların başarı odaklı motivasyon algıları ve akademik öz-yeterlikleri incelenmiştir. Tablo 2'de, katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Başarı Odaklı Motivasyon Algılarına ve Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar

| <i>Ölçekler ve Faktörler</i> | <i>N</i> | <i>X̄</i> | <i>ss</i> |
|------------------------------|----------|-----------|-----------|
| Başarı Odaklı Motivasyon     | 306      | 4,72      | .59       |
| Dış Etkiler                  | 306      | 4,71      | .57       |
| İç Etkiler                   | 306      | 4,72      | .66       |
| Hedef Büyütme                | 306      | 4,70      | .70       |
| Öz-Bilinç                    | 306      | 4,73      | .66       |
| Akademik Öz-Yeterlik         | 306      | 3,31      | .52       |

Tablo 2 incelendiğinde Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği  $X=4,72$  ( $ss=.59$ ) olduğu görülmektedir. Ayrıca Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği'nde "dış etkiler" faktörü  $X=4,71$ , "iç etkiler" faktörü  $X=4,72$ , "hedef büyütme" faktörü  $X=4,70$  ve "öz bilinç" faktörü  $X=4,73$  olduğu görülmektedir. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği ise  $X=3,31$  olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği alt boyutları doğrultusunda en yüksek ortalamanın ( $X=4,73$ ) "öz bilinç" faktöründe, en düşük ortalamanın ise ( $X=4,71$ ) "dış etkiler" faktöründe olduğu söylenebilir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların başarı odaklı motivasyon algılarının ve akademik öz-yeterliklerinin cinsiyet, iş durumu, oturulan yerin mülkiyet türü, sınıfı, gelir kaynağı ve beraber yaşanan bireyler bakımından anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 3, katılımcıların cinsiyetlerine göre başarı odaklı motivasyon algıları ve akademik öz-yeterliklerinin karşılaştırılmasıyla ilgili istatistiksel verileri içermektedir.

**Tablo 3.** Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Başarı Odaklı Motivasyon Algılarının ve Akademik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi

| Ölçekler ve Faktörler    | Cinsiyet | N   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U        | Z     | p   |
|--------------------------|----------|-----|-----------------|--------------|----------|-------|-----|
| Başarı Odaklı Motivasyon | Erkek    | 185 | 150,03          | 27756,50     | 10551,50 | -0.87 | .37 |
|                          | Kadın    | 121 | 158,79          | 19214,50     |          |       |     |
| Dış Etkiler              | Erkek    | 185 | 148,17          | 27412,00     | 10207,00 | -1,36 | .17 |
|                          | Kadın    | 121 | 161,64          | 19559,00     |          |       |     |
| İç Etkiler               | Erkek    | 185 | 154,32          | 28551,00     | 11039,00 | -.029 | .77 |
|                          | Kadın    | 121 | 152,23          | 18420,00     |          |       |     |
| Hedef Büyütme            | Erkek    | 185 | 152,27          | 28170,50     | 10965,50 | -0.42 | .67 |
|                          | Kadın    | 121 | 155,37          | 18800,50     |          |       |     |
| Öz-Bilinç                | Erkek    | 185 | 153,25          | 28353,00     | 11148,00 | -0.08 | .93 |
|                          | Kadın    | 121 | 153,86          | 18618,00     |          |       |     |
| Akademik Öz-Yeterlik     | Erkek    | 185 | 153,69          | 28432,00     | 11158,00 | -0.04 | .96 |
|                          | Kadın    | 121 | 153,21          | 18539,00     |          |       |     |

p>0,05

Tablo 3'te katılımcıların başarı odaklı motivasyon ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için yapılan Mann Whitney U testine ilişkin istatistiksel sonuçlar gösterilmektedir. Sonuçlar incelendiğinde katılımcıların başarı odaklı motivasyon (U=10551,50; z=-0,87; p>.05) ve akademik öz-yeterlik (U=11158,00; z=0,04; p>.05) düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği'nin faktörleri olan "dış etkiler" (U=10207,00; z=-1,36; p>.05), "iç etkiler" (U=11039,00; z=-0,29; p>.05), "hedef büyütme" (U=10965,50; z=-0,42; p>.05) ve "öz-bilinç" (U=11148,00; z=-0,08; p>.05) faktörlerinde de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 4, katılımcıların başarı odaklı motivasyonları ve akademik öz-yeterlik algılarının çalışma durumlarına göre karşılaştırılmasına dair istatistiksel sonuçları içermektedir.

**Tablo 4.** Katılımcıların Çalışma Durumlarına Göre Başarı Odaklı Motivasyon Algılarının ve Akademik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesine Yönelik Mann Whitney U Testi

| Ölçekler ve Faktörler    | Çalışma Durumu | N   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U       | z     | p    | Eta Kare |
|--------------------------|----------------|-----|-----------------|--------------|---------|-------|------|----------|
| Başarı Odaklı Motivasyon | Çalışıyor      | 76  | 194,82          | 14807,00     | 5599,00 | -4,87 | .00* | .036     |
|                          | Çalışmıyor     | 230 | 139,84          | 32164,00     |         |       |      |          |
| Dış Etkiler              | Çalışıyor      | 76  | 195,79          | 14880,50     | 5525,50 | -5,05 | .00* | .037     |
|                          | Çalışmıyor     | 230 | 139,52          | 32090,50     |         |       |      |          |
| İç Etkiler               | Çalışıyor      | 76  | 173,30          | 13171,00     | 7235,00 | -3,22 | .00* | .037     |
|                          | Çalışmıyor     | 230 | 146,95          | 33800,00     |         |       |      |          |
| Hedef Büyütme            | Çalışıyor      | 76  | 169,68          | 12896,00     | 7510,00 | -2,60 | .00* | .024     |
|                          | Çalışmıyor     | 230 | 148,15          | 34075,00     |         |       |      |          |
| Öz-Bilinç                | Çalışıyor      | 76  | 168,72          | 12823,00     | 7583,00 | -2,39 | .01* | .025     |
|                          | Çalışmıyor     | 230 | 148,46          | 34148,00     |         |       |      |          |
| Akademik Öz-Yeterlik     | Çalışıyor      | 76  | 152,76          | 11610,50     | 8684,50 | -0,08 | .93  | .001     |
|                          | Çalışmıyor     | 230 | 153,74          | 35360,50     |         |       |      |          |

\*p<0,05

Tablo 4'te katılımcıların başarı odaklı motivasyon ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin çalışma durumlarına göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için yapılan Mann Whitney U testine ilişkin istatistiksel sonuçlar gösterilmektedir. Sonuçlar incelendiğinde katılımcıların başarı odaklı motivasyon ( $U=5599,00$ ;  $z=-4,87$ ;  $p<.05$ ) düzeylerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Çalışan katılımcıların başarı odaklı motivasyona ait görüşlerine ilişkin ortalaması ( $SO=194,82$ ), çalışmayan katılımcıların ortalamasından ( $SO=139,84$ ) yüksektir. Bu sonuç doğrultusunda çalışan katılımcıların başarı odaklı motivasyonun çalışmayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen eta kare değeri incelendiğinde çalışma durumu değişkeninin başarı odaklı motivasyon üzerinde ( $\eta^2=.036$ ) küçük derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların başarı odaklı motivasyonun “dış etkiler” faktöründe ( $U=5525,50$ ;  $z=-5,05$ ;  $p<.05$ ) çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Çalışan katılımcıların başarı odaklı motivasyonunda “dış etkiler” faktörüne ait görüşlerine ilişkin ortalaması ( $SO=195,79$ ), çalışmayan katılımcıların ortalamasından ( $SO=139,52$ ) yüksektir. Bu sonuç doğrultusunda çalışan katılımcıların başarı odaklı motivasyonun “dış etkiler” faktöründe çalışmayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen eta kare değeri incelendiğinde çalışma durumu değişkeninin dış etkiler faktörü üzerinde ( $\eta^2=.037$ ) küçük derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların başarı odaklı motivasyonun “iç etkiler” faktöründe ( $U=7235,00$ ;  $z=-3,22$ ;  $p<.05$ ) çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Çalışan katılımcıların başarı odaklı motivasyonunda “iç etkiler” faktörüne ait görüşlerine ilişkin ortalaması ( $SO=173,30$ ), çalışmayan katılımcıların ortalamasından ( $SO=146,95$ ) yüksektir. Bu sonuç doğrultusunda çalışan katılımcıların başarı odaklı motivasyonun “iç etkiler” faktöründe çalışmayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen eta kare değeri incelendiğinde çalışma durumu değişkeninin iç etkiler faktörü üzerinde ( $\eta^2=.037$ ) küçük derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların başarı odaklı motivasyonun “hedef büyütme” faktöründe ( $U=7510,00$ ;  $z=-2,60$ ;  $p<.05$ ) çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Çalışan katılımcıların başarı odaklı motivasyonunda “hedef büyütme” faktörüne ait görüşlerine ilişkin ortalaması ( $SO=169,68$ ), çalışmayan katılımcıların ortalamasından ( $SO=148,15$ ) yüksektir. Bu sonuç doğrultusunda çalışan katılımcıların başarı odaklı motivasyonun “hedef büyütme” faktöründe, çalışmayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen eta kare değeri incelendiğinde çalışma durumu değişkeninin dış etkiler faktörü üzerinde ( $\eta^2=.024$ ) küçük derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların başarı odaklı motivasyonun “öz-bilinç” faktöründe ( $U=7583,00$ ;  $z=-2,39$ ;  $p<.05$ ) çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Çalışan katılımcıların başarı

odaklı motivasyonunda “öz-bilinç” faktörüne ait görüşlerine ilişkin ortalaması (SO=168,72), çalışmayan katılımcıların ortalamasından (SO=148,46) yüksektir. Bu sonuç doğrultusunda çalışan katılımcıların başarı odaklı motivasyonun “öz-bilinç” faktöründe, çalışmayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen eta kare değeri incelendiğinde çalışma durumu değişkeninin dış etkiler faktörü üzerinde ( $n^2=.025$ ) küçük derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların akademik öz-yeterlik ( $U=8684,50$ ;  $z=-0,08$ ;  $p<.05$ ) düzeylerinin çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Sonuç olarak çalışan katılımcıların akademik öz-yeterliklerinin çalışmayan katılımcılara göre anlamlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 5'te, katılımcıların oturdukları yerin mülkiyet türüne göre başarı odaklı motivasyon algıları ve alt boyutları akademik öz-yeterliklerinin karşılaştırılmasıyla ilgili istatistiksel veriler sunulmaktadır.

**Tablo 5.** Katılımcıların Oturulan Evin Mülkiyet Türüne Göre Başarı Odaklı Motivasyon Algılarının ve Akademik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesine Yönelik Mann Whitney U Testi

| Ölçekler ve Faktörler    | Oturulan Evin Mülkiyet Türü | N   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U       | z     | p   |
|--------------------------|-----------------------------|-----|-----------------|--------------|---------|-------|-----|
| Başarı Odaklı Motivasyon | Ev Sahibi                   | 53  | 154,96          | 8213,00      | 6627,00 | -0,13 | .89 |
|                          | Kira                        | 253 | 153,19          | 38758,00     |         |       |     |
| Dış Etkiler              | Ev Sahibi                   | 53  | 158,85          | 8419,00      | 6421,00 | -0,50 | .61 |
|                          | Kira                        | 253 | 152,38          | 38552,00     |         |       |     |
| İç Etkiler               | Ev Sahibi                   | 53  | 152,30          | 8072,00      | 6641,00 | -0,15 | .87 |
|                          | Kira                        | 253 | 153,75          | 38899,00     |         |       |     |
| Hedef Büyütme            | Ev Sahibi                   | 53  | 151,73          | 8041,50      | 6610,50 | -0,22 | .82 |
|                          | Kira                        | 253 | 153,87          | 38929,50     |         |       |     |
| Öz-Bilinç                | Ev Sahibi                   | 53  | 149,73          | 7935,50      | 6504,50 | -0,47 | .63 |
|                          | Kira                        | 253 | 154,29          | 39035,50     |         |       |     |
| Akademik Öz-Yeterlik     | Ev Sahibi                   | 53  | 143,54          | 7603,00      | 6172,00 | -0,92 | .35 |
|                          | Kira                        | 253 | 155,60          | 39368,00     |         |       |     |

$p>0,05$

Tablo 5'te katılımcıların başarı odaklı motivasyon ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin oturulan evin mülkiyet türüne göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için yapılan Mann Whitney U testine ilişkin istatistiksel sonuçları gösterilmektedir. Sonuçlar incelendiğinde katılımcıların başarı odaklı motivasyon ( $U=6627,00$ ;  $z=-0,13$ ;  $p>.05$ ) ve akademik öz-yeterlik ( $U=6172,00$ ;  $z=-0,92$ ;  $p>.05$ ) düzeylerinin oturulan evin mülkiyet türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği'nin faktörleri olan “dış etkiler” ( $U=6421,00$ ;  $z=-0,50$ ;  $p>.05$ ), “iç etkiler” ( $U=6641,50$ ;  $z=-0,15$ ;  $p>.05$ ), “hedef büyütme” ( $U=6610,50$ ;  $z=-0,22$ ;  $p>.05$ ) ve “öz-bilinç” ( $U=6504,50$ ;  $z=-0,47$ ;  $p>.05$ ) faktörlerinde de oturulan evin mülkiyet türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna varılmıştır.

Tablo 6, katılımcıların sınıf düzeylerine göre başarı odaklı motivasyon algıları ve akademik öz-yeterliklerinin karşılaştırılmasına ilişkin istatistiksel verileri içermektedir.

**Tablo 6.** Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Başarı Odaklı Motivasyon Algılarının ve Akademik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis H Testi

| Ölçekler ve Faktörler    | Sınıf Düzeyi | N  | Sıra Ortalaması | Ki Kare | sd | P    | Eta Kare | Fark |
|--------------------------|--------------|----|-----------------|---------|----|------|----------|------|
| Başarı Odaklı Motivasyon | 1.Sınıf      | 72 | 142,69          | 5,26    | 3  | .15  |          | -    |
|                          | 2.Sınıf      | 79 | 171,66          |         |    |      |          |      |
|                          | 3.Sınıf      | 77 | 151,90          |         |    |      |          |      |
|                          | 4.Sınıf      | 78 | 146,67          |         |    |      |          |      |
| Dış Etkiler              | 1.Sınıf      | 72 | 140,05          | 5,90    | 3  | .12  |          | -    |
|                          | 2.Sınıf      | 78 | 169,45          |         |    |      |          |      |
|                          | 3.Sınıf      | 79 | 158,90          |         |    |      |          |      |
|                          | 4.Sınıf      | 77 | 144,44          |         |    |      |          |      |
| İç Etkiler               | 1.Sınıf      | 72 | 144,45          | 5,95    | 3  | .11  |          | -    |
|                          | 2.Sınıf      | 78 | 166,63          |         |    |      |          |      |
|                          | 3.Sınıf      | 79 | 154,80          |         |    |      |          |      |
|                          | 4.Sınıf      | 77 | 147,28          |         |    |      |          |      |
| Hedef Büyütme            | 1.Sınıf      | 72 | 147,92          | 2,82    | 3  | .42  |          | -    |
|                          | 2.Sınıf      | 78 | 160,29          |         |    |      |          |      |
|                          | 3.Sınıf      | 79 | 158,36          |         |    |      |          |      |
|                          | 4.Sınıf      | 77 | 146,97          |         |    |      |          |      |
| Öz-Bilinç                | 1.Sınıf      | 72 | 141,81          | 5,92    | 3  | .11  |          | -    |
|                          | 2.Sınıf      | 78 | 165,45          |         |    |      |          |      |
|                          | 3.Sınıf      | 79 | 157,31          |         |    |      |          |      |
|                          | 4.Sınıf      | 77 | 148,44          |         |    |      |          |      |
| Akademik Öz-Yeterlik     | 1.Sınıf      | 72 | 134,05          | 8,23    | 3  | .04* | .053     | 1-4  |
|                          | 2.Sınıf      | 78 | 147,35          |         |    |      |          |      |
|                          | 3.Sınıf      | 79 | 157,61          |         |    |      |          |      |
|                          | 4.Sınıf      | 77 | 173,63          |         |    |      |          |      |

\*p&lt;.05

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların başarı odaklı motivasyon algıları sınıf düzeyine göre Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda katılımcıların başarı odaklı motivasyon algıları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir ( $X^2(3)=5,26$ ;  $p>.05$ ). Ayrıca katılımcıların başarı odaklı motivasyon algıları “dış etkiler” ( $X^2(3)=5,90$ ;  $p>.05$ ), “iç etkiler” ( $X^2(3)=5,95$ ;  $p>.05$ ), “hedef büyütme” ( $X^2(3)=2,82$ ;  $p>.05$ ), “öz-bilinç” ( $X^2(3)=5,92$ ;  $p>.05$ ) faktörlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların akademik öz-yeterlik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir ( $X^2(3)=8,23$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesi amacıyla Games-Howell testi uygulanmıştır. Games-Howell testi sonucunda katılımcıların akademik öz-yeterliklerindeki anlamlı farklılığın 1. sınıf-4. sınıf grupları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılığın 4. sınıfta okuyan katılımcıların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 4. sınıfta öğrenim gören katılımcıların ( $SO=173,63$ ) akademik öz-yeterlik algıları 1. sınıfta öğrenim gören katılımcılardan ( $SO=134,05$ ) anlamlı olarak daha fazladır. Ayrıca elde edilen eta kare değeri incelendiğinde sınıf düzeyi değişkeninin akademik öz-yeterlik faktörü üzerinde ( $\eta^2=.053$ ) orta derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7'de, katılımcıların gelir kaynaklarına göre başarı odaklı motivasyon algıları ve akademik öz-yeterliklerinin karşılaştırılmasına ilişkin istatistiksel veriler sunulmaktadır.

**Tablo 7.** Katılımcıların Gelir Kaynağına Göre Başarı Odaklı Motivasyon Algılarının ve Akademik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis H Testi

| Ölçekler ve Faktörler    | Gelir Kaynağı | N   | Sıra Ortalaması | Ki Kare | sd | P    | Eta Kare | Fark |
|--------------------------|---------------|-----|-----------------|---------|----|------|----------|------|
| Başarı Odaklı Motivasyon | Aile          | 199 | 143,50          | 8,17    | 2  | .01* | .018     | 1-3  |
|                          | Burs          | 68  | 168,36          |         |    |      |          |      |
|                          | Kendi Geliri  | 39  | 178,61          |         |    |      |          |      |
| Dış Etkiler              | Aile          | 199 | 142,13          | 13,99   | 2  | .00* | .022     | 1-3  |
|                          | Burs          | 68  | 162,90          |         |    |      |          |      |
|                          | Kendi Geliri  | 39  | 195,10          |         |    |      |          |      |
| İç Etkiler               | Aile          | 199 | 146,50          | 7,81    | 2  | .02* | .017     | 1-3  |
|                          | Burs          | 68  | 163,27          |         |    |      |          |      |
|                          | Kendi Geliri  | 39  | 172,14          |         |    |      |          |      |
| Hedef Büyütme            | Aile          | 199 | 147,88          | 4,63    | 2  | .10  |          | -    |
|                          | Burs          | 68  | 162,94          |         |    |      |          |      |
|                          | Kendi Geliri  | 39  | 165,66          |         |    |      |          |      |
| Öz-Bilinç                | Aile          | 199 | 148,91          | 3,71    | 2  | .16  |          | -    |
|                          | Burs          | 68  | 166,20          |         |    |      |          |      |
|                          | Kendi Geliri  | 39  | 154,74          |         |    |      |          |      |
| Akademik Öz-Yeterlik     | Aile          | 199 | 146,61          | 3,59    | 2  | .17  |          | -    |
|                          | Burs          | 68  | 164,68          |         |    |      |          |      |
|                          | Kendi Geliri  | 39  | 169,18          |         |    |      |          |      |

\*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların başarı odaklı motivasyon algılarının gelir kaynaklarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir ( $X^2(2)=8,17$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesi amacıyla Games-Howell testi uygulanmıştır. Games-Howell testi sonucunda katılımcıların akademik öz-yeterliklerindeki anlamlı farklılığın gelir kaynağı ailesi olanlar ve gelir kaynağı kendisi olanlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılığın gelir kaynağı kendisi olan katılımcıların lehine olduğu tespit edilmiştir ( $SO=178,61$ ). Ayrıca elde edilen eta kare değeri incelendiğinde gelir kaynağı durumu değişkeninin başarı odaklı motivasyon üzerinde ( $n^2=.018$ ) çok küçük derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların başarı odaklı motivasyon algılarındaki “dış etkiler” faktörünün gelir kaynaklarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $X^2(2)=13,99$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesi amacıyla Games-Howell testi uygulanmıştır. Games-Howell testi sonucunda katılımcıların akademik öz-yeterliklerindeki anlamlı farklılığın gelir kaynağı ailesi olanlar ve gelir kaynağı kendisi olanlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılığın gelir kaynağı kendisi olan katılımcıların lehine olduğu tespit edilmiştir ( $SO=195,10$ ). Ayrıca elde edilen eta kare değeri incelendiğinde gelir kaynağı durumu değişkeninin başarı odaklı motivasyon üzerinde ( $n^2=.022$ ) küçük derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların başarı odaklı motivasyon algılarındaki “iç etkiler” faktörünün gelir kaynaklarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $X^2(2)=7,81$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesi amacıyla Games-Howell testi uygulanmıştır. Games-Howell testi sonucunda katılımcıların akademik öz-yeterliklerindeki anlamlı farklılığın gelir kaynağı ailesi olanlar ve gelir kaynağı kendisi olanlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılığın gelir kaynağı kendisi olan katılımcıların lehine olduğu tespit edilmiştir ( $SO=172,14$ ). Ayrıca elde edilen etakare değeri incelendiğinde gelir kaynağı durumu değişkeninin başarı odaklı motivasyon üzerinde ( $n^2=.017$ ) çok küçük derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca yapılan analiz sonucunda katılımcıların başarı odaklı motivasyon algılarındaki “hedef büyütme” ( $X^2(2)=4,63$ ;  $p>.05$ ) ve “öz-bilinç” ( $X^2(2)=3,71$ ;  $p>.05$ ) faktörleri gelir kaynaklarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların akademik öz-yeterlik algılarının gelir kaynaklarına göre anlamlı farklılık göstermediği de bulgulanmıştır ( $X^2(2)=3,59$ ;  $p<.05$ ).

Tablo 8’de katılımcıların başarı odaklı motivasyon algılarının ve akademik öz-yeterliklerinin gelir kaynağına göre karşılaştırılması sonucunda elde edilen istatistiksel bilgiler sunulmaktadır.

**Tablo 8.** Katılımcıların Beraber Yaşadığı Kişilere Göre Başarı Odaklı Motivasyon Algılarının ve Akademik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis H Testi

| Ölçekler ve Faktörler    | Beraber Yaşanan Kişiler | N   | Sıra Ortalaması | Ki Kare | sd | P   | Fark |
|--------------------------|-------------------------|-----|-----------------|---------|----|-----|------|
| Başarı Odaklı Motivasyon | Aile                    | 47  | 150,79          | 0,13    | 2  | .94 | -    |
|                          | Ev Arkadaşları          | 211 | 153,30          |         |    |     |      |
|                          | Tek                     | 48  | 157,01          |         |    |     |      |
| Dış Etkiler              | Aile                    | 47  | 149,28          | 0,21    | 2  | .90 | -    |
|                          | Ev Arkadaşları          | 211 | 153,60          |         |    |     |      |
|                          | Tek                     | 48  | 157,17          |         |    |     |      |
| İç Etkiler               | Aile                    | 47  | 155,57          | 0,35    | 2  | .84 | -    |
|                          | Ev Arkadaşları          | 211 | 154,09          |         |    |     |      |
|                          | Tek                     | 48  | 148,83          |         |    |     |      |
| Hedef Büyütme            | Aile                    | 47  | 155,85          | 0,45    | 2  | .80 | -    |
|                          | Ev Arkadaşları          | 211 | 154,20          |         |    |     |      |
|                          | Tek                     | 48  | 148,11          |         |    |     |      |
| Öz-Bilinç                | Aile                    | 47  | 153,02          | 0,30    | 2  | .86 | -    |
|                          | Ev Arkadaşları          | 211 | 154,63          |         |    |     |      |
|                          | Tek                     | 48  | 148,98          |         |    |     |      |
| Akademik Öz-Yeterlik     | Aile                    | 47  | 146,51          | 1,04    | 2  | .59 | -    |
|                          | Ev Arkadaşları          | 211 | 152,61          |         |    |     |      |
|                          | Tek                     | 48  | 164,24          |         |    |     |      |

\* $p<.05$

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların başarı odaklı motivasyon algılarının beraber yaşadıkları kişilere göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $X^2(2)=0,13$ ;  $p>.05$ ). Bunun yanı sıra başarı odaklı motivasyon algısının faktörleri olan “dış etkiler” ( $X^2(2)=0,21$ ;  $p>.05$ ), “iç etkiler” ( $X^2(2)=0,35$ ;  $p>.05$ ), “hedef büyütme” ( $X^2(2)=0,45$ ;  $p>.05$ ), “öz-bilinç” ( $X^2(2)=0,30$ ;  $p>.05$ ) faktörlerinin katılımcıların beraber yaşadıkları kişilere göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca

katılımcıların akademik öz-yeterlik algılarının beraber yaşadıkları kişilere göre anlamlı farklılık göstermediği de tespit edilmiştir ( $X^2(2)=1,04$ ;  $p>.05$ ).

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında katılımcıların başarı odaklı motivasyon algıları ve akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki pearson korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin istatistiksel sonuçlar Tablo 9’da gösterilmektedir.

**Tablo 9.** Katılımcıların Başarı Odaklı Motivasyon Algıları ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkin Pearson Korelasyon Testi

| <i>Ölçekler ve Faktörler</i> | <i>Başarı Odaklı Motivasyon</i> | <i>Dış Etkiler</i> | <i>İç Etkiler</i> | <i>Hedef Büyütme</i> | <i>Öz-Bilinç</i> | <i>Akademik Öz-Yeterlik</i> |
|------------------------------|---------------------------------|--------------------|-------------------|----------------------|------------------|-----------------------------|
| Başarı Odaklı Motivasyon     | 1                               |                    |                   |                      |                  |                             |
| Dış Etkiler                  | .92*                            | 1                  |                   |                      |                  |                             |
| İç Etkiler                   | .95*                            | .84*               | 1                 |                      |                  |                             |
| Hedef Büyütme                | .90*                            | .74*               | .84*              | 1                    |                  |                             |
| Öz-Bilinç                    | .94*                            | .81*               | .88*              | .83*                 | 1                |                             |
| Akademik Öz-Yeterlik         | .45*                            | .43*               | .40*              | .42*                 | .41*             | 1                           |

\* $p<0,1$

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların başarı odaklı motivasyonu ile başarı odaklı motivasyonun faktörleri ve akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında pearson korelasyon değerleri görülmektedir. Katılımcıların başarı odaklı motivasyonu ile “dış etkiler” arasında ( $r=.92$ ;  $p<.01$ ), başarı odaklı motivasyonu ile “iç etkiler” arasında ( $r=.95$ ;  $p<.01$ ), başarı odaklı motivasyonu ile “hedef büyütme” arasında ( $r=.90$ ;  $p<.01$ ), başarı odaklı motivasyonu ile “öz-bilinç” arasında ( $r=.94$ ;  $p<.01$ ) yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra “dış etkiler” ve “iç etkiler” arasında ( $r=.84$ ;  $p<.01$ ), “dış etkiler” ve “hedef büyütme” arasında ( $r=.74$ ;  $p<.01$ ), “dış etkiler” ve “öz-bilinç” arasında ( $r=.81$ ;  $p<.01$ ), “iç etkiler” ve “hedef büyütme” arasında ( $r=.84$ ;  $p<.01$ ), “iç etkiler” ve “öz bilinç” arasında ( $r=.88$ ;  $p<.01$ ) ve “hedef büyütme” ve “öz-bilinç” arasında ( $r=.83$ ;  $p<.01$ ) yüksek düzeyde ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca başarı odaklı motivasyon ile akademik öz-yeterlik arasında ( $r=.45$ ;  $p<.01$ ), “dış etkiler” ile akademik öz-yeterlik arasında ( $r=.43$ ;  $p<.01$ ), “iç etkiler” ile akademik öz-yeterlik arasında ( $r=.40$ ;  $p<.01$ ) ve “hedef büyütme” ile akademik öz-yeterlik arasında ( $r=.42$ ;  $p<.01$ ) düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. “Öz-bilinç” ile akademik öz-yeterlik arasında ise ( $r=.41$ ;  $p<.01$ ) orta düzeyde ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 9 incelendiğinde Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği’nin faktörleri ile Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği arasında en yüksek ilişkinin “dış etkiler” ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği arasında olduğu, en düşük ilişkinin ise “iç etkiler” ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği arasında olduğu görülmektedir.

Dördüncü alt problem kapsamında katılımcıların akademik öz-yeterlik düzeylerinin başarı odaklı motivasyon algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek için basit regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonucunda elde edilen istatistiksel değerler Tablo 10’da gösterilmektedir.

**Tablo 10.** Katılımcıların Başarı Odaklı Motivasyon Algıları ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Regresyon Analizi

| <i>Değişkenler</i>                                | <i>B</i> | <i>SH</i> | <i>T</i> | <i>β</i> | <i>p</i> |
|---------------------------------------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| Sabit                                             | 1,48     | .21       | 7,00     |          | .00      |
| Başarı Odaklı Motivasyon                          | .38      | .04       | 8,72     | .45      | .00      |
| n=306, R=.45, R <sup>2</sup> =.20, F=76,17, p<.01 |          |           |          |          |          |

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların akademik öz-yeterlik düzeylerinin başarı odaklı motivasyon algılarını pozitif olarak yordadığı söylenebilir ( $R^2=.20$ ;  $F=76,17$ ;  $p<.01$ ). Katılımcıların başarı odaklı motivasyon algılarının akademik öz-yeterlik düzeylerine ilişkin toplam varyansın %20'sini açıklamaktadır. Diğer bir deyişle başarı odaklı motivasyon düzeyinde meydana gelen değişikliğin %20 oranında akademik öz-yeterliğe bağlı olduğu söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, KKTC'de yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin akademik öz-yeterlik seviyeleri ile başarı odaklı motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır.

Birinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların başarı odaklı motivasyon algıları ve akademik öz-yeterlikleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların başarı odaklı motivasyonunun yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan analizlerde, Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutları olan dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme ve öz-bilinç düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, katılımcıların akademik öz-yeterliklerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgular, ilgili alanlarda yapılan diğer çalışmalarla uyumlu bir şekilde desteklenmektedir. Ergin ve Karataş (2018) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon algıları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin yüksek eğilimde olduğu bildirilmiştir. Özcan ve Kaya (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da öğrencilerin başarı odaklı motivasyon algılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bozkurt vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların başarı odaklı motivasyon düzeyi incelenmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların başarı odaklı motivasyonunun oldukça yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Taşkesen (2020) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların başarı odaklı motivasyon düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre daha öğrenme odaklı çalışabildikleri söylenebilir (Akbaba, 2006). Başarı odaklı motivasyonu yüksek olan bireyler hedeflerine ulaşabilmek için zamanı uygun bir şekilde yönetebilmekte ve enerjisini doğru harcayabilmektedir (Özcan ve Kaya, 2017). Ters durumda ise zamanı etkili bir şekilde yönetememe, konuya yeterince dikkat verememe gibi sorunlar görülmektedir (Ergin ve Karataş, 2018). Satıcı (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri üzerinde odaklanılmıştır ve katılımcıların yüksek düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Oğuz (2012) tarafından

yapılan bir çalışmada da üniversite öğrencilerinin yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çuhadar vd. (2013) tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknoloji Eğitimi Bölümü öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada da katılımcıların akademik öz-yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde akademik öz-yeterliğin önemli bir yeri olduğu bilinmektedir (Bong ve Skaalvik, 2003; Zhang ve Zhang, 2003). Akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin, akademik etkinliklere daha aktif olarak katılım sağladıkları söylenebilir (Bassi vd., 2007). Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin, bu öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını belirgin bir şekilde etkilediği gözlemlenmiştir (Noreen vd., 2018). Özellikle farklı bir kültür ve eğitim sisteminde öğrenim gören bu öğrenciler, akademik zorluklarla başa çıkma kapasitelerini artıracak öz-yeterlik algılarına ihtiyaç duyarlar. Yapılan araştırmalar, akademik öz-yeterliğin, öğrencilerin akademik katılımı ve başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Bulgan ve Çiftçi, 2017; Gutiérrez ve Tomás, 2019). Örneğin, uluslararası öğrenciler arasında yapılan bir çalışmada, akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin derslere daha düzenli katılım sağladıkları, grup çalışmaları gibi kolektif etkinliklerde daha fazla rol aldıkları ve akademik başarılarının belirgin şekilde arttığı bulunmuştur (Yi vd., 2024).

Yabancı öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yalnızca bireysel başarıyı değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel uyum süreçlerini de etkilediği ifade edilmektedir (Lee ve Çiftçi, 2014). Bu durum, özellikle KKTC gibi birçok farklı kültürden öğrenciyi barındıran ortamlarda daha belirgin hale gelmektedir. Yabancı öğrencilerin, akademik başarı için gerekli motivasyonu sürdürebilmeleri ve aktif katılım sağlayabilmeleri, öz-yeterlik algıları ile yakından ilişkilidir. Örneğin, Afrika kıtasından gelen öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada, akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek olan bireylerin ders dışı etkinliklerde daha aktif oldukları ve sosyal ağlarını daha hızlı geliştirdikleri belirlenmiştir (Olivier vd., 2019).

Bu bağlamda bu çalışmada elde edilen bulgular, yabancı uyruklu öğrenciler arasında öz-yeterlik düzeyinin akademik başarı ve katılım açısından kritik bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu ilişkiyi daha iyi anlamak için öğrencilerin karşılaştığı dil bariyerleri, kültürel uyum süreçleri ve ekonomik koşullar gibi ek değişkenlerin incelenmesi gerektiği de açıktır. Özellikle, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik algıları ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi derinleştiren araştırmalar, bu konuda daha kapsayıcı bir anlayış sağlayabilir (Meng ve Zhang, 2023).

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların başarı odaklı motivasyon algıları ve akademik öz-yeterlikleri bazı demografik özellikler (cinsiyet, çalışma durumu, sınıf, gelir kaynağı, oturulan yerin mülkiyet türü, beraber yaşanan bireyler) bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların başarı odaklı motivasyon ve akademik öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, bazı uluslararası çalışmalarla

uyumludur. Örneğin, Britner ve Pajares (2006) yaptıkları çalışmada, akademik öz-yeterlik algılarında cinsiyet farklılıklarının minimal olduğunu, ancak bireylerin motivasyonel süreçlerinin çevresel ve bireysel faktörlerden daha fazla etkilendiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Meece ve Painter (2012), erkek ve kadın öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarının akademik bağlamda genellikle benzer olduğunu, ancak bu motivasyonun şekillenmesinde bireysel ilgi alanları ve hedeflerin etkili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bazı araştırmalar, akademik öz-yeterlik ve motivasyon arasında kültürel farklılıkların cinsiyet algılarını etkileyebileceğini öne sürmektedir. Örneğin, Huang (2013) tarafından yapılan bir meta-analiz, cinsiyetin akademik öz-yeterlik üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını, ancak toplumsal cinsiyet rollerinin bazı akademik alanlardaki özgüven düzeylerini etkileyebileceğini göstermektedir. Çalışmamızın sonuçları, bu bulgularla örtüşerek KKTC'deki yabancı uyruklu öğrenciler arasında cinsiyetin motivasyonel ve öz-yeterlik algılarına belirgin bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Taşkesen (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, katılımcıların başarı odaklı motivasyon algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diğer çalışmaların sonuçları incelendiğinde başarı odaklı motivasyon ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Aydın, 2021; Ergin ve Karataş, 2018; Özcan ve Kaya, 2017; Sancar, 2021; Sevgi ve Şahin, 2021). Oğuz (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çalışmaya katılanların akademik öz-yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Benzer bir şekilde Aktaş (2017) tarafından yapılan çalışmada da akademik öz-yeterlik ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat alanyazında akademik öz-yeterlik ile katılımcıların cinsiyeti arasında anlamlı ilişki olan çalışmalara da rastlamak mümkündür (Durdukoca, 2010; Koç ve Arslan, 2017; Özsüer vd., 2011; Satıcı, 2013). Bu durumun nedeni bu çalışma kapsamında ele alınan örneklemın yabancı uyruklu olmalarından dolayı olduğu düşünülmektedir. Büyüdükleri kültürün etkisiyle erkek ve kadın öğrencilerin başarı odaklı motivasyona ve akademik öz-yeterliğe yükledikleri anlam benzer olabilir.

Araştırma sonucunda katılımcıların başarı odaklı motivasyonlarının çalışma durumuna göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışan bireylerin başarı odaklı motivasyonları daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde başarı odaklı motivasyon ve bireyin çalışma durumu ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Motivasyon; öz-yeterlik üzerine kurulmuş bir kavramdır. Genel olarak bireyi harekete geçirecek sebepler üzerine odaklanmaktadır. Motivasyon genel olarak içsel, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutları altında incelenmektedir. İçsel motivasyon, bir kişinin yaptığı işi zevkle yapması ve ilgi duyduğu için kendi isteğiyle yapması durumunu ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyon ise dışarıdan gelen etkilere bağlı olarak orta çıkmaktadır (Kılıç vd., 2021; Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Başka bir deyişle, içsel motivasyon bireyin görevi ödül ve ceza kaygısı olmadan kendi içten isteğiyle ve zevk alarak yerine getirmesidir (Kılıç vd., 2021). Motivasyonsuzluk ise bireyin davranış geliştirme niyetinin olmaması, kişinin içsel ve

dışsal olarak güdülenme durumunun olmamasıdır. Bireyin aktiviteyi yapabilecek yeterliği kendisinde hissetmemesi durumudur (Geri, 2013). Bu durum incelendiğinde çalışan bireylerin bir davranış geliştirdiği ve doğal olarak içsel ve dışsal motivasyonlarının daha yüksek olabileceği öngörülebilir. Bu durumda çalışan bireylerin başarı odaklı motivasyonları ile çalışma durumu arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmış olabilir. Çalışma sonuçlarına göre, katılımcıların akademik öz-yeterlik düzeyleri çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında, katılımcıların akademik öz-yeterlikleri ile çalışma durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. KKTC’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler, farklı kültürel ve ekonomik bağlamlarda öğrenim görme deneyimi yaşamaktadır. Çalışma sonuçlarında, çalışan öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarının daha yüksek olması, onların hem ekonomik sorumluluklarını yerine getirme hem de bireysel hedeflerine ulaşma çabalarıyla açıklanabilir. Bununla birlikte akademik öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark gözlemlenmemesi, dil bariyerleri, sosyal entegrasyon sorunları ve akademik sistem farklılıkları gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Özellikle yabancı uyruklu öğrenciler, çalışma durumu ile akademik performans arasında bir denge kurma çabası içinde olabilir. Bu durum, başarı odaklı motivasyon üzerinde pozitif bir etki yaratırken öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisinin daha dolaylı olabileceğini göstermektedir. KKTC’de yabancı öğrenci olmanın getirdiği bu özgün dinamikler, çalışma sonuçlarının bağlamsal olarak ele alınmasını gerektirmektedir.

Araştırmada katılımcıların başarı odaklı motivasyonlarının ve akademik öz-yeterliklerinin oturulan evin mülkiyet türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Yani katılımcıların kirada oturması ya da ev sahibi olması başarı odaklı motivasyonlarında ve akademik öz-yeterliklerinde anlamlı bir etki yaratmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde katılımcıların başarı odaklı motivasyonları ve akademik öz-yeterlikleri ile oturulan evin mülkiyet türü arasındaki farklılıkları inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırmada oturulan evin mülkiyet türü, bireylerin ekonomik koşullarını dolaylı olarak yansıtabilecek bir değişken olarak ele alınmıştır. Bu değişkenin seçimi, bireylerin yaşam koşullarının başarı odaklı motivasyonları ve akademik öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini anlamaya yönelik bir girişim olarak değerlendirilmiştir. Ancak sonuçlar, oturulan evin kiralık ya da mülk sahibi olunması durumunun başarı odaklı motivasyon ve akademik öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bu durum, muhtemelen öğrencilerin akademik yaşamlarının ve motivasyonel süreçlerinin ekonomik koşullardan ziyade, öğrenim sürecindeki bireysel ve sosyal faktörlerden daha fazla etkilenmesinden kaynaklanabilir. Özellikle KKTC’deki yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir kısmının ailelerinden uzakta yaşamaları ve maddi kaynaklarını farklı yollarla dengelemeye çalışmaları, oturulan evin mülkiyet türü ile akademik ve motivasyonel algılar arasında belirgin bir ilişki olmamasına yol açabilir. Ayrıca, öğrencilerin birçoğunun eğitim amacıyla adaya gelmesi ve bu süreçte geçici konut

tercihinde bulunmaları, mülkiyet türünün motivasyon ve öz-yeterlik üzerindeki etkisini sınırlayabilir. Bu bulgu, yaşam koşulları ve akademik faktörler arasındaki ilişkiyi daha geniş bir bağlamda ele almayı gerektirmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların başarı odaklı motivasyon algıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlanılmaktadır. Artino ve Stephens (2009), çevrim içi öğrenme bağlamında lisans ve lisansüstü öğrencilerin motivasyonlarını karşılaştırmış ve motivasyonel farkların çoğunlukla bireysel faktörlerden kaynaklandığını, sınıf düzeyine dayalı anlamlı bir farklılık gözlemlenmediğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme bağlamı ve hedeflerine göre motivasyonlarının daha fazla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Vecchione vd. (2014), öğrencilerin motivasyonel eğilimlerinin genellikle içsel hedefler ve bireysel beklentilerle belirlendiğini ve sınıf düzeyinin bu eğilimler üzerinde sınırlı bir etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular, sınıf düzeyi yerine öğrencilerin algıladığı öğrenme desteklerinin ve bireysel akademik hedeflerin motivasyon üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Taşkesen (2020) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların sınıf düzeyleri ile başarı odaklı motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer bir şekilde Çevik ve Özçoban (2021) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların sınıf düzeyine göre başarı odaklı motivasyon puanlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ergin ve Karataş'ın (2018) yaptığı çalışmada, katılımcıların sınıf düzeyi ile Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği'nin alt faktörleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda dış etkiler faktörünün sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı, fakat iç etkiler, hedef büyütme, öz-bilinç faktörlerinde anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların akademik öz-yeterlikleri, sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Özellikle, dördüncü sınıftaki öğrencilerin öz-yeterlik algıları, birinci sınıftakilere göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, Durdukoca (2010), Aktaş (2017) ve Oğuz (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da desteklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde, katılımcıların sınıf düzeylerine göre akademik öz-yeterlik algılarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Koç ve Arslan (2017) tarafından yapılan çalışma sonucu da elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Güçlü bir öz-yeterlik algısının oluşabilmesi için bireyin doğrudan deneyimle yaşaması gerektiği belirtilmektedir (Bandura, 1999). Özellikle öğrencilerin sınıf düzeyinin artması akademik olarak yaşanan deneyimin de artmasını sağlamaktadır. Bu durumda öğrencilerin öz-yeterliğinin de arttığı düşünülmektedir.

Araştırmada, katılımcıların gelir kaynakları ile Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği genel puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Genel olarak gelir kaynağı kendisi olan öğrencilerin başarı odaklı motivasyonları gelir kaynağı ailesi olan öğrencilere göre daha fazla olduğu

söylenbilir. Alanyazın incelendiğinde katılımcıların gelir kaynağına göre başarı odaklı motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışan bireylerin diğer öğrencilere göre daha girişimci olduğu söylenbilir. Ayrıca girişimcilik ile başarının pozitif yönde ilişkisi bulunmaktadır (Kapu ve Yıldız, 2012). Girişimci eğilime sahip bireylerin ise başarıma isteğinin, içsel kontrol odağının, daha öne çıktığı söylenbilir (Gürol ve Atsan, 2006). Ayrıca çalışmada katılımcıların akademik öz-yeterlik algılarının gelir kaynaklarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde katılımcıların akademik öz-yeterlik algılarının gelir kaynaklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamaktadır.

Araştırmada katılımcıların başarı odaklı motivasyon algılarının beraber yaşadıkları kişilere göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların akademik öz-yeterlik algılarının beraber yaşadıkları kişilere göre anlamlı farklılık göstermediği de tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde katılımcıların başarı odaklı motivasyon algılarının ve akademik öz-yeterliklerinin beraber yaşadıkları kişilere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği konusunda yapılmış çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırma sonuçları, başarı odaklı motivasyon ile akademik öz-yeterlik arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca akademik öz-yeterliğin başarı odaklı motivasyonu pozitif olarak yordadığı sonucuna ulaşılabilir. Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Yıldız ve Kardaş (2021) yaptıkları çalışmada akademik öz-yeterlik ve motivasyon arasında anlamlı pozitif ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sancar (2021) çalışmasında, katılımcıların öz-yeterlik düzeyleri ile motivasyonları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirtilmektedir. Benzer bir şekilde Koca ve Dadandı (2019) tarafından yapılan çalışma sonucunda akademik öz-yeterlik ile akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Satıcı (2013) tarafından yapılan araştırmada akademik motivasyonun akademik öz-yeterliğin önemli bir yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir. Elde edilen bu sonucu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Alemdağ vd., 2014; Demir ve Çelikkaleli, 2022).

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların başarı odaklı motivasyonlarının çok yüksek, akademik öz-yeterliklerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, KKTC üniversitelerinin mevcut başarı odaklı motivasyon düzeyini sürdürebilmesi ve akademik öz-yeterliği artırabilmesi için somut politikalar geliştirmesi önemlidir. Örneğin, öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini artırmak amacıyla, bireysel danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması, öğrenme desteği sağlayan atölye ve seminerlerin düzenlenmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılımlarını teşvik etmek için proje tabanlı öğrenme programlarının yaygınlaştırılması ve grup çalışmaları gibi iş birliği öğrenme yöntemlerinin teşvik

edilmesi faydalı olabilir. Üniversiteler ayrıca, motivasyon ve öz-yeterliği destekleyen bir öğrenme atmosferi oluşturmak için öğrencilere mentorluk programları sunabilir. Akademik danışmanlar ve üst sınıf öğrencilerden oluşan mentorluk sistemleri, öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarını artırarak hem motivasyon hem de öz-yeterlik üzerinde olumlu bir etki yaratabilir. Bu öneriler, KKTC üniversitelerinin mevcut motivasyon düzeyini korurken akademik öz-yeterlik alanında daha yüksek bir performansa ulaşmalarına katkı sağlayabilir.

Elde edilen diğer bir sonuç ise katılımcıların başarı odaklı motivasyonlarının çalışma durumuna göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği. Çalışan bireylerin başarı odaklı motivasyonları daha yüksektir. Bu durumda KKTC çapında öğrencilerin istihdam edilebileceği fırsatlar oluşturulması ve bu konuda öğrencilerin desteklenmesi önerilmektedir. Araştırmada katılımcıların akademik öz-yeterliklerinin sınıf düzeyine farklılaştığı bulgulanmıştır. Üst sınıflarda eğitim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri alt sınıflarda eğitim görenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu aslında beklenen bir sonuçtur, fakat eğitim müfredatlarında öğrencilerin öz-yeterliklerini artırıcı ve motive edici uygulamaların eklenmesi önerilmektedir. Katılımcıların başarı odaklı motivasyonlarının gelir kaynaklarına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Genel olarak gelir kaynağı kendisi olan katılımcıların başarı odaklı motivasyonları gelir kaynağı ailesi olan katılımcılara göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin kendi gelirlerini kendileri sağlayabileceği bir iş imkânının sağlanması ve teşvik edilmesi önerilmektedir. Özellikle bu konuda öğrencilere üniversitede yarı zamanlı olarak iş imkânı sağlanabilir. Çalışmada başarı odaklı motivasyon ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca akademik öz-yeterliğin başarı odaklı motivasyonu pozitif olarak yordadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu durumda akademik öz-yeterliği artırmak gereklidir. Üniversite yönetiminin ve öğretim üyelerinin bu durumun farkında olması ve öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini geliştirici ve destekleyici uygulamalar yürütmeleri önerilmektedir. İleride yapılacak yeni araştırmalarda bu araştırmada ele alınan konuların ve sonuçlarının incelenmesi hem üniversite öğrencilerinin hem de genel anlamda ileride iş yaşamına dâhil olacak meslek uzmanlarının mesleki gelişimleri, yaşamdaki konumları ve başarıları açısından ilerlemeleri için örnek oluşturarak bireylerin önünü açacaktır. Farklı örneklerle yapılacak araştırmalar alana katkı sağlayabilir.

Yeni yapılacak araştırmalarda bireylerin kendilerinin yanıtladığı öz-yeterlik ve başarı odaklı motivasyon türünde ölçekler yerine, nitel özellikteki çalışmaların yapılması daha fazla derin analiz imkânı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Öğrencilerin gelecekte topluma meslek sahibi olarak katılacak kişiler olduğu düşünülürse öğrencilerin üniversite yaşamındaki motivasyonları ve sonuçlarının araştırılması gençlerin daha sağlıklı ve verimli üniversite yılları geçirmelerine olanak sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında öğrencileri motive eden etkenler üniversitede öğrenim gören

öğrenciler açısından önemli bir değişken olduğu düşünülerek nitel ve nicel araştırmaların artırılmasının bireysel anlamda öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

### Kaynaklar

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akomolafe, M. J., Ogunmakin, A. O., & Fasooto, G. M. (2013). The role of academic self-efficacy, academic motivation and academic self-concept in predicting secondary school students' academic performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 335-342.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki: İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(3), 1376-1398.
- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107-110.
- Albayrak, E. (2014). Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alemdağ, C., Öncü, E., & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Amanov, İ. (1996). Özbekistan Cumhuriyeti'nden Bursa'ya yükseköğrenim görmek için gelen öğrencilerin uyum problemleri. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arda, L. (2016). Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde psikometrik özelliklerin değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Artino, A. R. & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 146-151. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.02.001>
- Aydın, S. (2021). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyonları ve ingilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiler. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Journal of Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (1999). A sosyal cognitive theory of personality. L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2. b.) içinde (s. 154-196). Guilford.

- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 301-312. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9069-y>
- Binnendyk, S., Patty, J., & Jamil, A. (2024). Self-efficacy as a predictor of writing performance: A correlational study. *J-Shelves of Indragiri (JSI)*, 6(1), 12-20. <https://ejournal-fkip.unisi.ac.id/shelves/article/view/2853> sayfasından erişilmiştir.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Boswell, S. S. (2012). "I deserve success": Academic entitlement attitudes and their relationships with course self-efficacy, social networking, and demographic variables. *Social Psychology of Education*, 15(3), 353-365. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9184-4>
- Bozkurt, Ö., Yemenici, A. D., & Özkara, M. (2020). Genç nesilde başarı odaklı motivasyon ve öz saygının kariyer stresi ile ilişkisi. *Uluslararası Turizm, Ekonomi ve İşletme Bilimleri Dergisi (IJTEBS)*, 4(1), 56-66.
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2006). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 12(4), 351-373. <https://doi.org/10.1615/JWomenMinorScienEng.v12.i4.40>
- Bulgan, G. & Çiftçi, A. (2017). Psychological adaptation, marital satisfaction, and academic self-efficacy of international students. *Journal of International Students*, 7(3), 687-702.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (13. b.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chen, M. & Shu, J. (2024). International students' intercultural sensitivity and academic adaptation in Chinese universities: The mediating role of general health. *Psychology in the Schools, Wiley Online Library*, 61, 4005-4025.
- Chetri, S. (2014). Self-concept and achievement motivation of adolescents and their relationship with academic achievement. *International Journal of Advancements in Research & Technology*, 3(5), 236-253.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. b.). Routledge.
- Çevik, E. & Özçoban, F. A. (2021). Benlik saygısı ve beden imajı algısının başarı odaklı motivasyona etkisinin incelenmesi. *Bahkesir Medical Journal*, 5(3), 170-177. <https://doi.org/10.33716/bmedj.1028104>

- Çiftçi, S. & Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 5(3), 921-928.
- Çolak, E. (2013). Yaşantısal öğrenme kuramının öğrencilerin motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 123-136.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş., & Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının ve akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.
- Demir, S. & Çelikkaleli, Ö. (2022). Akademik motivasyonun yordanmasında akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 67-78.
- Demirbilek, N. & Han, F. (2022). Üniversite öğrencilerinde akademik özyeterliğin yordayıcıları olarak akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(24), 311-324. <https://doi.org/10.29029/busbed.1165591>
- Diaconescu, L. V., Mihăilescu, A. I., & Stoian-Bălăşoiu, I. R. (2024). The predictive value of burnout and impostor syndrome on medical students' self-esteem and academic performance: A cross-sectional study. *Education Sciences*, 14(12), 2-17. <https://doi.org/10.3390/educsci14121318>
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-565. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Doğan, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 120-129.
- Duong, C. D., Tran, V. T., & St-Jean, É. (2024). Social cognitive career theory and higher education students' entrepreneurial intention: The role of perceived educational support and perceived entrepreneurial self-efficacy. *Journal of Entrepreneurship and Innovation in Higher Education*, 20(1), 86-102.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb02770.x>

- Ergin, A. & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018036646>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. b.). Sage.
- Geri, S. (2013). Kırgızistan'daki üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spor servis dersine tutumları ile akademik motivasyonlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 31-46.
- Green, B. G., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data*. Prentice Hall.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.
- Gutiérrez, M. & Tomás, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 39(7), 932-947.
- Gürol, Y. & Atsan, N. (2006). Entrepreneurial characteristics amongst university students: Some insights for entrepreneurship education and training in Turkey. *Education & Training*, 48(1), 25-38.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Çalışanların zenginleştirilmiş işe olumlu yanıt verdiği koşullar. *Uygulamalı Psikoloji Dergisi*, 61(4), 395-403.
- House, J. D. (1992). The relationship between academic self-concept, achievement-related expectancies, and college attrition. *Journal of College Student Development*, 33(1), 5-10.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). Wirk-Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. R. Schwarzer (Ed.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* içinde (s. 15-28). Freie Universität, Institut fuer Psychologie.
- Kapu, H. & Yıldız, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin bireysel değerleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişki: Kafkas Üniversitesi'nde bir araştırma. *KAÜ-IIBF Dergisi*, 3(3), 39-66.
- Karagüven, H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2599-2620.
- Karaoğlu, F. (2007). *Yabancı uyruklu öğrencilerde uyuma davranışı: Tömer örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.

- Kıbrıs Postası. (2022, Ağustos 14). Yükseköğretimde geçen dönem öğrenci sayısı 110 bine yaklaştı. Kıbrıs Postası. <https://www.kibrispostasi.com/c91-EGITIM/n434265-yuksekogretimde-gecen-donem-ogrenci-sayisi-110-bine-yaklasti> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, M. E., Kılıç, M., & Akan, D. (2021). Motivation in the classroom. *Participatory Educational Research*, 8(2), 31-56. <https://doi.org/10.17275/per.21.28.8.2>
- Koca, F. & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252.
- Koç, C. & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri biliş üstü farkındalıkları. *Van Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Lee, J. & Çiftçi, A. (2014). Asian international students' socio-cultural adaptation: Influence of multicultural personality, assertiveness, academic self-efficacy, and social support. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 97-105.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.3.356>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Mbatha, S. (2015). *The relationship between self-efficacy, motivation, and academic performance among students from various gender and generational groups*. <https://scholar.ufs.ac.za> sayfasından erişilmiştir.
- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., & Boffey, E. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy, and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278–286. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.022>
- Meece, J. L. & Painter, J. (2012). Gender, self-regulation, and motivation. D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* içinde (s. 339–367). Routledge.
- Meng, Q. & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. *Sustainability*, 15(7), 1-14.
- Ni, J., Shi, Y., Sun, J., & Wu, Q. (2024). The effect of self-esteem on college students' learning adaptation: A chain mediation analysis of self-efficacy and learning burnout. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(2), 145–157. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00945-z>
- Nonato, M. C. M. (2024). Redesigned learning material model in TLE: Its impact on the academic performance of grade eight students. *TWIST Journal*, 5(2), 45–60. <https://twistjournal.net/twist/article/view/561> sayfasından erişilmiştir.

- Noreen, S., Hasan, A., Batool, I., & Ali, A. (2018). The impacts of academic self-efficacy on academic outcomes: The mediating effect of student engagement. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(11), 315-327.
- Nussbaum, M., Claro, S., & Hochschild-Ovalle, H. (2024). Happiness at school and its relationship with academic achievement. *Education Sciences*, 14(12), Article 1321. <https://doi.org/10.3390/educsci14121321>
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Olivier, E., Archambault, I., & De Clercq, M. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(7), 1267-1283.
- Otis, N., Grouzet, F. & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170-183. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.170>
- Özcan, D. & Kaya, F. A. (2017). Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2357-2368.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö., & Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 113-125.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. M. Maehr & P. R. Pintrich (Ed.), *Advances in motivation and achievement* içinde (s. 1-49). JAI.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7. b.). Routledge.
- Peguero, A. A. & Shaffer, K. A. (2015). Academic self-efficacy, dropping out, and the significance of inequality. *Sociological Spectrum*, 35(1), 46–64. <https://doi.org/10.1080/02732173.2014.978428>
- Pietsch, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589-603. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.589>
- Putwain, D., McGeown, S. P., & Simpson, E. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278–286. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.022>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford.
- Sancar, H. T. (2021). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık ve öz yeterliğin başarı odaklı motivasyon ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Saracaloğlu, A. S. & Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 244-260.
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Semerci, Ç. (2010). Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2123-2133.
- Sevgi, S. & Şahin, D. O. (2021). Exploring the relation between critical thinking skills and success oriented motivation of preservice teachers in terms of some variables. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 905-942.
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R., & Davis, B. (1993). Self-efficacy and Hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15(1), 80-95. <https://doi.org/10.1177/07399863930151004>
- Sucuoğlu, E. (2018). Economic status, self-efficacy and academic achievement: The case study of undergraduate students. *Quality & Quantity*, 52(5), 2155–2168. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0692-y>
- Suting, H. & Veloo, A. (2024). The relationship between well-being and Korean language learning achievement: A case study of Chinese university students. *Journal of Digitainability, Realism & Mastery*, 3(4), 89–102. <https://dreamjournal.my/index.php/DREAM/article/view/278> sayfasından erişilmiştir.
- Taheri-Kharamah, Z., Sharififard, F., Asayesh, H., Sepahvandi, M., & Hoseini, M. H. (2018). Relationship between academic self-efficacy and motivation among medical science students. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 12(7), 7-10. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2018/29482.11770>
- Taşkesen, S. (2020). A research on learning approaches and achievement focused motivations of prospective visual arts teachers. *International Education Studies*, 13(1), 123-134. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n1p123>

- Terlemez, B., Şahin, D., & Dilek, F. (2015). Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 2(2), 67-78. <https://doi.org/10.5505/pjess.2015.09797>
- Trautner, M. & Schwinger, M. (2020). Integrating the concepts self-efficacy and motivation regulation: How do self-efficacy beliefs for motivation regulation influence self-regulatory success? *Learning and Individual Differences*, 80, Article 101895. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608020300704> sayfasından erişilmiştir.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., & Herman, K. C. (2002). Teacher child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the School*, 39(4), 477-488. <https://doi.org/10.1002/pits.10038>
- Ugwuanyi, C. S. & Okeke, C. I. O. (2020). Motivation and self-efficacy as predictors of learners' academic achievement. *Journal of Sociology and Education in Africa*, 9(1), 45-58.
- Uyulgan, M. A. & Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 7-32. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2013>
- Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 90-110.
- Uzun, K. (2016). Akademik öz yeterliğin yordayıcıları: Belirsizliğe tahammülsüzlük. Endişe ile ilgili olumlu inanç ve akademik kontrol odağı. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Vecchione, M., Alessandri, G., & Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*, 32, 124-131. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.01.003>
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P., & Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *The Journal of Experimental Education*, 66(1), 61-72. <https://doi.org/10.1080/00220979709601395>
- Wang, L. & Finch, H. (2018). Motivation variables mediate the relationship between socioeconomic status and academic achievement. *Psychology and Education*, 55(2), 142-160. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Weiser, D. A. & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education*, 13(3), 367-383. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9115-1>

- Wood, R. & Locke, E. (1987). The relationship of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurements*, 47(4), 1013-1024. <https://doi.org/10.1177/0013164487474017>
- Yıldız, F. N. Y. & Kardaş, F. (2021). Ergenlerde akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1073-1099. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.957391>
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yi, S., Zhang, Y., Lu, Y., & Shadiev, R. (2024). Sense of belonging, academic self-efficacy and hardiness: Their impacts on student engagement in distance learning courses. *British Journal of Educational Technology*, 55(4), 1277-1831.
- Zhang, L. & Zhang, X. (2003). A study of the relationships among learning strategy use, self-efficacy, persistence and academic achievement in middles school students. *Psychol Sci*, 26(4), 603-607.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* içinde (s. 202-231). Cambridge University.

### Extended Summary

In a globalizing world, innovative changes are emerging in every field, including education. Consequently, there is a significant market demand for economically important innovations. A substantial portion of this economic education market is constituted by international student groups. The dimensions of the international student group are crucial from a commercial perspective as they make substantial contributions to countries in the global market (Aktaş, 1997). One of these countries is the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). In this context, the socio-cultural and motivational problems of foreign national undergraduate students studying in the TRNC are identified as fundamental issues addressed by this research.

For a student going to study in different countries, there are many factors that influence the student's motivation. Although there are positive aspects to studying in another country, the reality is that students will primarily encounter various psychological challenges that need to be overcome. Students are required to adapt to a new culture with higher education. It is indicated that students struggle to integrate their personal identities, value conflicts, academic achievements, and employment goals with the new culture they must adapt to (Karaoğlu, 2007). It is not easy for individuals to adapt from their own cultures to the culture of another country. They need a certain period of time to adjust their behaviors and actions to fit into and be accepted by the society they are in. This expected period also affects the mental, psychological health, and performance of students in

school. During this period, students may encounter social, cultural, and economic problems (Doğan, 2006). This situation can affect students' motivation and academic competence.

The study was carried out employing a quantitative research approach. A correlational survey design was employed to examine the relationship between academic self-efficacy and achievement-focused motivation variables. The study group consisted of foreign-national university students residing in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) during the 2022-2023 academic year. Criterion sampling method was used in the research. To analyze the data collected from the participants, SPSS 26 data analysis packaged software was utilized. Firstly, the collected data were examined for missing and outlier values, and normality values were checked. The Kolmogorov-Smirnov test was utilized to assess the normality of the data distribution. The test results indicated that the data for both scales were not normally distributed ( $p < .05$ ). Therefore, it was anticipated that more realistic results could be obtained by applying non-parametric tests. The Mann-Whitney U test was employed to assess potential significant differences in the levels of achievement-focused motivation (AFM) and academic self-efficacy among participants based on gender, employment status, and tenure type. Kruskal-Wallis H tests were conducted to determine if there were significant differences in participants' levels of AFM and academic self-efficacy based on class, source of income, and cohabiting individuals. If significant differences were detected through the Kruskal-Wallis H test and subsequent Games-Howell post hoc analysis.

The Achievement-Focused Motivation Scale was observed to have a mean ( $\bar{X}$ ) of 4.72 with a standard deviation (ss) of 0.59. Additionally, within the Achievement-Focused Motivation Scale, it was found that the mean for the "external influences" factor was  $\bar{X}=4.71$ , for the "internal influences" factor was  $\bar{X}=4.72$ , for the "goal enlargement" factor was  $\bar{X}=4.70$ , and for the "self-consciousness" factor was  $\bar{X}=4.73$ . The Academic Self-Efficacy Scale, on the other hand, was found to have a mean ( $\bar{X}$ ) of 3.31. Considering the factors of the Achievement-Focused Motivation Scale, it can be said that the highest mean ( $\bar{X}=4.73$ ) is in the "self-consciousness" factor, while the lowest mean ( $\bar{X}=4.71$ ) is in the "external influences" factor.

Upon examination, it was determined that participants' levels of achievement-focused motivation and academic self-efficacy did not significantly differ based on their genders. However, participants' levels of achievement-focused motivation significantly differed based on their employment status. Specifically, participants' levels of "external influences" in achievement-focused motivation significantly differed based on their employment status. Furthermore, participants' levels of achievement-focused motivation and academic self-efficacy did not significantly differ based on the type of tenure they had for their residence. Participants' perceptions of achievement-focused motivation did not show significant differences based on their class levels. However, participants'

perceptions of academic self-efficacy showed significant differences based on their class levels. Moreover, it was found that participants' perceptions of achievement-focused motivation significantly differed based on their sources of income. Conversely, participants' perceptions of academic self-efficacy did not significantly differ based on their sources of income. Additionally, participants' perceptions of achievement-focused motivation did not significantly differ based on the individuals they cohabited with. Similarly, participants' perceptions of academic self-efficacy did not significantly differ based on the individuals they cohabited with. Finally, a positive relationship was found between achievement-focused motivation and academic self-efficacy. It can be said that participants' levels of academic self-efficacy positively predicted their perceptions of achievement-focused motivation.

According to the findings obtained, it was observed that participants had high levels of achievement-focused motivation. These findings are supported by various studies conducted on the subject. Ergin and Karataş (2018) investigated university students' perceptions of achievement-focused motivation. The research concluded that participants' perceptions of achievement-focused motivation and academic self-efficacy did not differ significantly based on gender. Similarly, a study by Taşkesen (2020) found no significant difference between participants' perceptions of achievement-focused motivation and their genders.

The research also revealed that participants' achievement-focused motivation significantly differed based on their employment status. Working individuals tended to have higher achievement-focused motivation. Upon reviewing the literature, no previous studies were found examining the relationship between achievement-focused motivation and employment status. Another result of the study was that participants' academic self-efficacy did not significantly differ based on their employment status. Upon reviewing the literature, no studies were found examining the relationship between participants' academic self-efficacy and their employment status. In the study, it was found that participants' achievement-focused motivation and academic self-efficacy did not significantly differ based on the type of tenure for their residence. Reviewing the literature, no studies were found examining the differences in achievement-focused motivation and academic self-efficacy based on the type of tenure. The research concluded that participants' perceptions of achievement-focused motivation did not significantly differ based on their class levels. Similar results were found in previous studies. Taşkesen (2020) found no significant difference between participants' class levels and their perceptions of achievement-focused motivation. Participants' academic self-efficacy, however, significantly differed based on their class levels. This result is supported by previous studies. Durdukoca (2010) found a significant difference in participants' academic self-efficacy perceptions based on their class levels.

The research found that participants' achievement-focused motivation significantly differed based on their sources of income. Generally, participants who relied on their own income had higher levels of achievement-focused motivation compared to those who relied on their family's income. Furthermore, the study found that participants' academic self-efficacy did not significantly differ based on their sources of income. Similarly, participants' perceptions of academic self-efficacy did not significantly differ based on the individuals they cohabited with. Reviewing the literature, no studies were found examining the differences in achievement-focused motivation and academic self-efficacy based on the individuals participants cohabited with.

Finally, the research concluded that there was a positive relationship between achievement-focused motivation and academic self-efficacy. Additionally, academic self-efficacy positively predicted achievement-focused motivation. This finding is supported by previous studies. Yıldız and Kardaş (2021) discovered notable positive correlations between academic self-efficacy and motivation.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Kıbrıs İlim Üniversitesi Etik Kurulunun 02.02.2022 tarih ve 2022/02.005 sayılı onayı ile yürütülmüştür.