

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRENME STİLİ VE ÖZ DÜZENLEME BECERİ DÜZEYİNİN
BAŞARI HEDEFLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Sarya Nuran KAPLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

DANIŞMAN

PROF. DR. Mustafa KOÇ

DÜZCE, 2023



DÜZCE
ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRENME STİLİ VE ÖZ DÜZENLEME BECERİ DÜZEYİNİN
BAŞARI HEDEFLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Sarya Nuran KAPLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

DANIŞMAN

PROF. DR. Mustafa KOÇ

DÜZCE, 2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

25/07/2023

Sarya Nuran KAPLAN

TEŞEKKÜR

Bu çalışmaya başlarken zihnimdeki başarı kavramı bugün olandan çok farklıydı. Başarının, keskin sınırları ve mutlak bir tanımının olduğunu düşünürdüm. Geçen birkaç yıl bana böyle olmadığını sayısız örnekle öğrenme şansı verdi. Bu çalışmada ele aldığım başarı hedeflerinin hayattaki karşılığını buldum. Bazı çocuklar ben varım, yaşıyorum şu dünyada demek için diğerlerinden daha çok şey yapmak zorundalardı. Bazı çocuklar, ancak diğerlerinden daha iyi olduğunda, bir yarıştan ibaret bir dünyaya inandığında takdir görürlerdi. Bazılarımız, başına bazı olaylar geldiğinde kendini var ettiğine inandığı alanları düşünerek yaşama tutunabilirdi. Sonra dahası da oldu. Mesleğimin en sevdiğim yanını, bir umut arayan o çocuklarda gördüm örneğin. Mücadele etmenin, inancın, alın terinin alınan sonuçlardan daha önemli olduğunu zira bir gün muhakkak karşılık bulduğunu anladım kendimce...

Öncelikle hayatımın en doğru kararını en zor zamanlarımda alabilmemi sağlayan, bana mesleğimi sevdiren, bu alanda doğru yerde durduğuma inandıran sayın hocam Prof. Dr. Mustafa KOÇ' a,

İlgi, destek ve samimiyetleri ile nihayete erdirmeme büyük katkıları olan tez savunma jürisinde bulunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR ve Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet SAPANCI' ya

Sahip olduğum için her gün iyi ki dediğim, bana inançlarıyla umut aşılayan, onurlu bir yaşamı bizzat yaşayarak öğreten, kendimi bulmaktan önce aramayı gösteren sevgili aileme,

Bana, her ne olursa olsun yarına umutla bakma gücü veren canım yeğenlerime,

Lisans ve Yüksek Lisans sürecim boyunca her konuda yanımda olan, nice şeyi paylaşarak çoğalttığımız, ortak hayallerde buluştuğumuz canım Gökçen Bilge SAYILGAN, Aleyna BAKIRTAŞ ve Yasemin DURAN' a,

Mutluluğumu, dertlerimi, hayallerimi paylaşan, içinden çıkılmaz zamanları dahi tebessümle andığım anılara dönüştüren arkadaşlarıma,

Tez sürecimde; her an yanımda olan, destek olmak için fırsat kollayan, halden anlamakla kalmayıp, her gün ayrı güzellikle odamı dolduran canım öğrencilerime teşekkür ederim...

Duyulmak, görülmek, fark edilmek için başarılı olmak zorunda kalmış çocuklara, çocukluğuma ithafen...

25/07/2023

Sarya Nuran KAPLAN

İÇİNDEKİLER

BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	1
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	2
KISALTMALAR.....	3
ÖZET	4
ABSTRACT	6
1.GİRİŞ.....	8
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	11
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	12
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLIKLARI.....	13
1.5. TANIMLAR.....	13
2. LİTERATÜR	15
2.1. ÖĞRENME	15
2.1.1. Öğrenme.....	15
2.1.2. Öğrenme Stili	16
2.1.2.1. Öğrenme Stili Modelleri	16
2.1.2.1.1. Kolb Öğrenme Stili Modeli.....	16
2.1.2.1.2. McCarthy Öğrenme Stili Modeli	18
2.1.2.1.3. Grasha ve Riechmann Öğrenme Stili Modeli	18
2.1.2.1.4. Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	19
2.1.2.1.5. Jung Öğrenme Stili Modeli	19
2.1.2.1.6. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli	20
2.1.2.1.7. Görsel İşitsel ve Kinestetik Öğrenme Stili.....	20
2.1.3 Öğrenme Stili ile İlgili Çalışmalar.....	21
2.1.3.1. Öğrenme Stili ile İlgili Yapılmış Yurt İçi Çalışmalar.....	21
2.1.3.2. Öğrenme Stili ile İlgili Yapılmış Yurt Dışı Çalışmalar	24
2.2. ÖZ DÜZENLEME.....	26
2.2.1. Öz Düzenleme	26
2.2.1.1. Öz Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler	27
2.2.1.1.1. Biyolojik Faktörler	27

2.2.1.1.2. Ailesel Faktörler	28
2.2.1.1.3. Çevresel Faktörler	28
2.2.1.2. Öz Düzenlemenin Boyutları	29
2.2.1.2.1. Öz Pekiştirme	29
2.2.1.2.2. Öz İzleme	30
2.2.1.2.3. Öz Değerlendirme	30
2.2.2. Öz Düzenleme ile İlgili Çalışmalar	30
2.2.2.1. Öz Düzenleme ile İlgili Yapılmış Yurt İçi Çalışmalar	30
2.2.2.2. Öz Düzenleme ile İlgili Yapılmış Yurt Dışı Çalışmalar	32
2.3. BAŞARI.....	34
2.3.1. Başarının Tanıtımı.....	34
2.3.2. Başarı Hedefleri Teorisi.....	35
2.3.2.1. İkili Başarı Hedefleri Modeli	35
2.3.2.2. Üçlü Başarı Hedefleri Modeli	36
2.3.2.3. 2 x 2 Başarı Hedefleri Modeli	36
2.3.2.4. 3x2 Başarı Hedefleri Modeli.....	38
2.3.2.5. Çoklu Başarı Hedefleri Modeli	38
2.3.3 Başarı Hedefleri ile İlgili Çalışmalar	39
2.3.3.1. Başarı Hedefleri ile İlgili Yapılmış Yurt İçi Çalışmalar	39
2.3.3.2. Başarı Hedefleri ile İlgili Yapılmış Yurt Dışı Çalışmalar	43
3. YÖNTEM.....	45
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ	45
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	45
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	46
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	47
3.3.2. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği	47
3.3.3. Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Ölçeği.....	47
3.3.4. Öz-Düzenleme Ölçeği	48
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	49
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	49
4. BULGULAR VE YORUM.....	50
4.1.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	50
4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	51
4.1.2. Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular	51
4.1.3. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular	53
4.1.4. Annenin Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular	54
4.1.5. Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	56
4.1.6. Sosyoekonomik Düzeye İlişkin Bulgular.....	59
4.2. DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK BULGULAR... 60	
4.2.1. Öğrenme Stili, Öz Düzenleme ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	60

4.2.2. Öğrenme Stili ve Öz Düzenleme Becerisinin Başarı Yönelimlerini Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular	64
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	67
5.1. SONUÇLAR.....	67
5.1.1. Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Demografik Değişkenlerle İlişisine Dair Sonuçların Tartışılması.....	67
5.1.2. Öğrenme Stili, Öz Düzenleme Becerisi ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkilere Dair Sonuçların Tartışılması.....	71
5.1.3. Öğrenme Stili ve Öz Düzenleme Becerisinin Başarı Yönelimlerini Yordamasına İlişkin Sonuçların Tartışılması	73
5.2. ÖNERİLER.....	74
5.2.1. Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	74
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	75
6. KAYNAKÇA	77
7. EKLER.....	91
EK- 1: ETİK KURUL İZİNİ	91
EK- 2: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	92
EK-3: 2x2 BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ	93
EK-4: MAGGIE MCVAY LYNCH ÖĞRENME STİLİ ENVANTERİ	96
EK-5: ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ	101
EK-6: 2x2 BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	106
EK-7: MAGGIE MCVAY LYNCH ÖĞRENME STİLİ ENVANTERİ KULLANIM İZNİ ...	107
EK-8: ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	108
8. ÖZGEÇMİŞ	109

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	46
Tablo 2: Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Verilerin Normalliliği.....	51
Tablo 3: Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerindeki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4: Sınıf Düzeyine Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	53
Tablo 5: Akademik Başarıya Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	54
Tablo 6: Annenin Öğrenim Durumuna Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 7: Babanın Öğrenim Durumuna Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	57
Tablo 8: Sosyoekonomik Düzeye Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 9: Öğrenme Stili, Öz Düzenleme ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 10: Öğrenme Stili ve Öz Düzenleme Becerisinin Öğrenme Yaklaşma Başarı Yönelimini Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular.....	64
Tablo 11: Öğrenme Stili ve Öz Düzenleme Becerisinin Öğrenme Kaçınma Başarı Yönelimini Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular.....	65
Tablo 12: Öğrenme Stili ve Öz Düzenleme Becerisinin Performans Yaklaşma Başarı Yönelimini Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular.....	66
Tablo 13: Öğrenme Stili ve Öz Düzenleme Becerisinin Performans Kaçınma Başarı Yönelimini Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular.....	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1: Deneyimsel Öğrenme Döngüsü.....	17
Şekil 2: Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli.....	20



KISALTMALAR

ÖYBY: Öğrenme-Yaklaşma Başarı Yönelimi

ÖKBY: Öğrenme-Kaçınma Başarı Yönelimi

PYBY: Performans-Yaklaşma Başarı Yönelimi

PKBY: Performans-Kaçınma Başarı Yönelimi



ÖZET

ÖĞRENME STİLİ ve ÖZ DÜZENLEME BECERİ DÜZEYİNİN BAŞARI HEDEFLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Sarya Nuran KAPLAN

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa KOÇ

Temmuz 2023, 118 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin öğrenme stili ve öz düzenleme becerisi ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkileri, bununla beraber başarı hedef yönelimlerinin; cinsiyet, akademik başarı algısı, ebeveyn öğrenim durumu ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenler açısından nasıl farklılaştığı incelenmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye de bulunan yükseköğretim kurumlarında öğrenimine devam eden 300 gönüllü üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler online form üzerinden sosyal medya aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri; Demografik Bilgi Formu, Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Ölçeği, Öz-Düzenleme Ölçeği ve 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada incelenmek üzere toplanan verilerin analizi, SPSS 24.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Ulaşılan bulgular %95 güven aralığı ve .05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı tespit edildikten sonra demografik verilerin analizi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda farklılığa sebep olan grubu bulmak adına Post-hoc Testi yapılmıştır. Örneklem büyüklüklerine göre uygun olan Post-Hoc testleri kullanılmıştır. Öğrenme stili ile başarı yönelimleri arasında yine öz düzenleme ile başarı yönelimleri arasında bir ilişki olup olmadığı Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Öğrenme stili ve öz düzenleme becerisinin başarı yönelimlerine etkisi Regresyon analizi ile tespit edilmiştir. İncelenen demografik değişkenlerden; cinsiyet, akademik başarı algısı, babanın öğrenim durumu ve sosyoekonomik düzeye göre başarı yönelimleri alt boyutlarında anlamlı farklılık görülürken sınıf düzeyi ve anne öğrenim durumuna göre bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Öğrenme stili ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkilere bakıldığında; öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma başarı yönelimi arttıkça görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stilinin arttığı bulunmuştur. Performans yaklaşma başarı yönelimi arttıkça işitsel ve kinestetik öğrenme stilinin, performans kaçınma başarı yönelimi arttıkça görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stilinin arttığı görülmektedir. Öz düzenleme ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkilere bakıldığında; öğrenme yaklaşma başarı yönelimi arttıkça öz pekiştirme ve öz izleme becerisi artarken öz değerlendirme becerisi azalmaktadır. Öğrenme kaçınma başarı yönelimi arttıkça öz pekiştirme becerisi artarken öz izleme becerisi azalmaktadır. Performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimi arttıkça öz izleme becerisi azalırken öz değerlendirme becerisi artmaktadır. Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerilerinin başarı yönelimlerini (öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma) yordama düzeyini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; Bağımsız değişkenlerin öğrenme yaklaşma başarı yönelimindeki

varyansın % 34' ünü, öğrenme kaçınma başarı yönelimindeki varyansın % 21' ini açıkladığı görülmektedir. Ulaşılan diğer sonuçlara göre; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan performans yaklaşıma başarı yönelimindeki varyansın % 12' sini, performans kaçınma başarı yönelimindeki varyansın % 20' sini açıkladığı bulunmuştur. Sonuç olarak öğrenme stili, öz düzenleme ve başarı yönelimleri arasında ilişki olduğu, öğrenme stili ve öz düzenlemenin başarı yönelimlerini yordadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stili, Öz Düzenleme, Başarı Yönelimleri.



ABSTRACT

THE EFFECT OF LEARNING STYLE AND SELF REGULATION SKILL LEVEL ON GOALS FOR SUCCESS

Sarya Nuran KAPLAN

Duzce University

Graduate School of Natural and Applied Sciences, Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling Program

Master of Science Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa KOÇ

July 2023, 118 pages

The aim of this study is to examine the relationships between university students' learning style and self-regulation skills and their achievement goal orientations, as well as how the achievement goal tendencies differ in terms of variables such as gender, perception of academic success, parental education status, and socioeconomic level. The study group of the research consists of 300 volunteer university students who continue their education in higher education institutions in Turkey. Data have been collected through social media over the online form. Research data have been collected with Demographic Information Form, Maggie Mcvay Lynch Learning Style Scale, Oz Arrangement Scale and 22 Achievement Tendency Scales. The analysis of the data collected for analysis in the research has been made using the SPSS 24.0 package program. The findings have been evaluated at the 95% confidence interval and the 05 significance level. After determining whether the data has a normal distribution, demographic data have been analyzed. Independent groups t-test, one-way analysis of variance (anova) has been applied. As a result of the analyses, the Post-hoc Test has been performed in order to find the group has caused the difference. Post-Hoc tests have been used according to the homogeneity of variances and sample sizes. Correlation analysis has been used to determine whether there is a relationship between learning style and achievement tendencies, and between self-regulation and achievement orientations. The effect of learning style and self-regulation skills on success tendency was determined by regression analysis. While there is significant difference in the sub-dimensions of gender, academic achievement, father's educational status and socioeconomic level, among the demographic variables examined, there is no difference according to class level and mother's education status. When the relationships between learning style and achievement tendencies were examined, it have been examined has been found that as the learning approach and learning avoidance success orientation increased, visual, auditory and kinesthetic learning styles increased. As the performance approach success orientation have increased, auditory and kinesthetic learning style antigs are seen, and as performance acquisition success orientation increases, visual, auditory and kinesthetic learning style antigs are seen. For example, when it is looked at the relationships between regulation and achievement tendencies; As the learning approach and achievement tendencies increases, self-reinforcement and self-monitoring skills increase, while self-evaluation skills decrease. As the learning-avoidance-achievement tendency increases, the self-reinforcement skill increases, while the self-monitoring skill decreases. As performance approach and performance avoidance achievement tendency increases, self-monitoring skills decrease, while self-evaluation skills increase. According to the results of multiple regression analysis to determine the

predictive level of university students' learning styles and self-regulation skills on their achievement orientations (learning approach, learning avoidance, the fact that performance approach and performance avoidance), independent variables explains 34% of the variance in the learning approach success orientation and 21% of the variance in the learning avoidance achievement orientation. is seen. According to the other results, has been found that the independent variables have explained 12% of the variance in the performance approach success tendency, which is a dependent variable, and 20% of the variance in the performance avoidance success tendency. As a result, it has been understood that there is a relationship between learning style, self-regulation and success management, and that learning style and self-regulation predict achievement tendencies.

Keywords: Learning Style, Self Regulation, Achievement Tendencies.



1.GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı üniversite okuyan öğrencilerin öğrenme stili ve öz düzenleme beceri düzeyi ile başarı hedefleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı, denenceleri, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

1.1. PROBLEM

İnsanlık tarihi boyunca tartışmasız üzerinde en çok durulan kavramlardan biri başarıdır. Her geçen yüzyıl bir öncekinden daha büyük bir teknoloji ve bilgiye ev sahipliği yapmakta, bu bilgi ve birikim her toplumun, diğerlerinin sahip olduğu güçle baş etmek için, bir yarışa girmek zorunda olduğu bir düzen yaratmaktadır. Her ülke diğerlerinden daha iyi olmak için başarılı insanlar yetiştirmeye çalışmakta bunun için eğitime ciddi yatırımlar yapmaktadır. Çünkü başarılı bir eğitim almış her birey aynı zamanda iyi bir meslek elemanı demektir. İyi mühendislerin iyi doktorların iyi hukukçuların iyi çiftçilerin nihayetinde mesleğini iyi icra eden insanların olduğu bir toplum şüphesiz bu yarışı kazanacaktır.

Dünyanın pek çok ülkesinde öğrenciler; çocukluktan yetişkinliğe değin bir sistem dahilinde eğitim alır ve neticesinde onlardan bu eğitimin gerektirdiği yeterliklere ulaşması beklenir. Bu yüzden çok yönlü bir kavram olmakla birlikte başarı denince akla gelen ilk anlamı; eğitim sisteminin nihai hedefi olan akademik başarıdır. Akademik başarı; bireylerin eğitim-öğretimin amaçlarına ulaşma düzeyi şeklinde açıklanmıştır (Yücel ve Koç, 2011: 136).

Eğitim bireyin aile ortamında başlayıp eğitim kurumlarında devam eden uzun soluklu bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin neyi ne düzeyde öğrendiği ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ortaya konmaktadır. Bunun sonucunda öğrencinin ilgili alanda ve devam ettiği sınıf düzeyinde ne derece başarılı olduğu tespit edilmektedir. Eğitim kurumlarının temel amacı; eğitim alan her bireyin bilgi ve becerisini geliştirmek bir anlamda akademik başarısını arttırmaktadır (Kayaş, 2013: 2).

Aynı sınıfta aynı öğretmenden aynı zamanda eğitim olan çocuklar neden birbirinden farklı başarı gösterir? Bütün koşulları eşitlemek mümkün olmasa da benzer yaşantıların ardından neden bu denli farklı sınav sonuçları ile karşılaşırız?

Araştırmacılar bu vb. sorular sorarak başarıyı etkileyen etmenlerin ne olduğunu anlamaya çalışmışlardır. Dışsal faktörlerin aynılığı onları, bu etmenlerin bireysel farklılıklar olabileceğini düşünmeye sevk etmiştir. Burada temel amaç bireyi başarıya götürecektür koşulları sağlamak ve başarısızlığa yol açan faktörleri olabildiğince ortadan kaldırmaktır.

Bireyin akademik başarısını etkilediği bilinen birçok faktör mevcuttur. Başarının odak noktası olduğu araştırmalarda çokça karşılaştığımız öğrenme stili bunlardan biridir. Öğrenme; kişinin etrafındaki dünya ile kurduğu etkileşim sürecinde oluşan kısmi olarak kalıcı davranışlardır (Senemoğlu, 2012: 4) ve hayat boyu devam eder. Öğrenme stili ise; bilginin nasıl daha iyi öğrenildiğini ve öğretimde hangi materyallerin kullanımının birey için daha uygun olduğunu ortaya koyan bir tür öğrenme tarzıdır (Kürüm, 2008: 113). Yapılan çalışmalarda öğrenme stillerinin başarı üzerinde büyük etkisi olduğu görülmüştür. Bireylere, onların sahip olduğu öğrenme stili ile öğretim yapıldığında; eğitim hayatına dair pozitif duygularda artış olduğu, akademik başarının yükseldiği, çevreye karşı davranışlarında olumlu değişiklikler olduğu, koşulsuz kabullenme düzeyinde artış gözlemlendiği, içsel motivasyonun yükseldiği görülmüştür (Aktaran: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 3).

Yine öz düzenleme, başarı ile ilgili araştırmalarda sıklıkla incelenen bir değişkendir. Öz düzenleme; daha önce tasarı olarak hazırlanmış bir plan ve programı takip sürecidir (Talan ve Gülseçen, 2018: 565). Öz düzenleme birçok kuramda kendine geniş yer bulmuştur. Bandura' ya göre, bireyin kendi davranışını, gözlemleyip bir diğerine karar verebilmesi ve gerekli tepkide bulunabilmesi öz düzenlemedir (Bronson, 2019: 17). Freud'a göre ise kişinin; dürtüsel ve hayvani tarafını temsil eden parçası (id) ile ahlaki ve gelişmiş tarafını temsil eden tarafı (süperego) arasında bir denge hali yaratan ve mantıklı yanımız olan ego, öz düzenlemeyi oluşturmaktadır (Bronson, 2019: 12).

Başarıyı etkileyen diğer faktörlere baktığımızda; ailevi, çevresel veya ekonomik olabilmektedir. Bunlar; ailenin sosyoekonomik durumu, anne babanın eğitim durumu, yaşanılan çevrenin eğitime verdiği önem, çocuğun öğretmen ve arkadaşlarıyla olan ilişkisi gibi faktörlerdir (Yücel ve Koç, 2011: 136-137). Daha önceleri çevresel faktörlere odaklanılırken son yıllarda daha çok içsel ve psikolojik etkenler önemli hale gelmiştir. Bu psikolojik faktörlerden biri de başarı ihtiyacıdır. Başarı ihtiyacı; bireyin belli ölçütlere göre daha iyi olabilmek için ortaya koyduğu üst düzey çabanın nedenidir (McClelland, 1961: 36).

Başarı ihtiyacı gibi bireysel farklılıkların yani psikolojik özelliklerin başarı üzerindeki etkilerine dair kanıt niteliğindeki her çalışma ile birlikte yeni düşünceler ve yaklaşımlar gelişmiştir (Kayaş, 2013: 3). Söz konusu yaklaşımlardan biri olan Başarı Hedefleri Kuramı başarı ihtiyacının karşılanması konusunda farklı yönelimlerin olduğunu söylemektedir (Dweck, 1986: 1043).

Başarı Hedefleri veya diğer adıyla Başarı Yönelimleri Kuramı; 1980'lerden bu yana bireyin başarılı olmak için gösterdiği gayretin temelde hangi nedenlere dayandığını ortaya koymak adına, adım adım geliştirilen bir kuramdır. Orijinal ismi "Achievement Goals" (Elliot ve Dweck, 1988) olan başarı yönelimleri kuramı ülkemizde yapılan araştırmalarda "Başarı Amaç Oryantasyonları", "Başarı Amaçları" (Akın, 2006a) ve "Başarı Hedef Yönelimleri" (Tutaş, 2011) gibi farklı isimlerde de kullanılmıştır.

Başarı yönelimleri kuramı başarılı olmak için yapılan davranışlarının amaçlarına odaklanmakta yani başarı ihtiyacının altında yatan nedeni bulmaya çalışmaktadır (Ames, 1992: 261). Başarı yönelimleri bilişsel, duygusal ve davranışsal sonuçları olan süreçlerin tümü olarak tanımlanmıştır (Elliot ve Dweck, 1988: 11). Bundan yola çıkarak başarı yönelimlerini; kişinin bilişsel, duygusal ve davranışsal özelliklerini göz önünde bulundurarak başarı için edindiği amaç olarak açıklayabiliriz.

Başarı Yönelimleri; kuramın ortaya çıktığı ilk zamanlarda İkili Başarı Yönelimleri modeli (Dweck, 1986) olarak geliştirilmiştir. İkili modelde söz konusu 2 hedef yapısı vardır. Bunlar öğrenme ve performans olarak açıklanmıştır. Konu üzerine çalışan araştırmacılar daha sonra Üçlü Başarı Yönelimleri modelini (Elliot ve Church, 1997), ortaya koymuşlardır. Bu modelde performans yönelimi kendi içinde yaklaşma ve kaçınma olarak 2'ye ayrılmıştır. İlerleyen zamanlarda 2x2 Başarı Yönelimleri modeli (Elliot ve McGregor, 2001) sunulmuş ve burada öğrenme yönelimi de kendi arasında yine yaklaşma ve kaçınma olarak 2'ye ayrılmıştır. Günümüzde geliştirilen en son hali ise 3x2 Başarı Yönelimleri modelidir (Elliot vd., 2011). Buradaki hedef yapıları görev yaklaşım, görev kaçınım, öz yaklaşım, öz kaçınım, diğer yaklaşım ve diğer kaçınım olarak adlandırılmaktadır.

Bu araştırmada ele alınan model 2x2 Başarı Yönelimleri Modelidir. Bu modelde 4 hedef yapısı bulunmaktadır. Bunlar; öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınmadır.

Öğrenme-yaklaşma yönelimi; kişinin öğrenme görevi sırasında sahip olduğu yetenekleri geliştirmeye ve kişisel olarak ilerlemeye odaklı olmasıdır. Öğrenme-kaçınma yönelimi; kişinin öğrenme sürecinde daha önceden sergilemiş olduğu performanstan daha düşük olan bir performans sergilemekten ve öğrenme aracını hatalı öğrenmekten kaçınmaya çalışmasıdır (Elliot ve McGregor, 2001: 502). Performans-yaklaşma yönelimi; kişinin öğrenme sürecinde diğer insanlardan daha yüksek bir performans sergilemek için çaba göstermesidir. Performans-kaçınma yönelimi ise; kişinin öğrenme sürecinde etrafındaki diğer insanlardan daha düşük bir performans sergilemekten ve yeteneklerinin düşük olarak algılanmasından kaçınmaya çalışmasıdır (Elliot ve Church, 1997: 221).

Başarı Hedef Kuramı; Elliot ve McGregor (2001) tarafından 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği ile desteklenmiş ve bilimsel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliği yüksek bir ölçek olarak sıklıkla kullanılmıştır.

Başarı yönelimleri üzerine yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda birçok demografik ve psikolojik değişkenin bu yönelimleri etkilediği ortaya çıkmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapan Akın (2006b), akademik kontrol odağının yani içsel veya dışsal kontrolün başarı yönelimleri üzerindeki etkisini incelemiştir (2010). Elliot ve McGregor (2001) özerklik, Pintrich vd. (2003) akademik başarı, Ames (1992) ve Dewck (1986) algılanan yetenek düzeyi üzerine çalışmalar yapmışlardır. Diğer yandan ülkemizde yapılan araştırmaların tamamında cinsiyet ve yaş değişkenlerinin olduğu görülmüştür. Bunun dışında akademik başarı, anne-baba tutumları, sınıf düzeyi, bölüm, not ortalaması, akademik başarı algısı, medeni durum, spor geçmişi, branş, kardeş sayısı ekonomik durum, kıdem, anne baba eğitim düzeyi, lise türü ve doğum sırası sıklıkla araştırmalara dahil edilen değişkenlerdendir.

Bireysel farklılıkları ve bireyin öğrenme motivasyonunu göz önüne alarak eğitim ortamlarını bireye göre düzenleyerek verilen eğitimin kalitesinin artırılmasının, her bireyin öğrenme sürecinden alabileceği en yüksek verimi almasının mümkün olabileceği düşünülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin başarı hedeflerinin öğrenme stili, öz düzenleme becerisi ve demografik değişkenler (cinsiyet, üniversite, sınıf düzeyi, bölüm, akademik başarı algısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, sosyoekonomik

düzey) açısından incelenmesidir. Bu değişkenlerin başarı yönelimleri üzerindeki etkisini açıklayabilmek adına aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

- 1) Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri;
 - a) cinsiyet
 - b) sınıf düzeyi
 - c) akademik başarı algısı
 - d) anne öğrenim durumu
 - e) baba öğrenim durumu
 - f) sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermekte midir?
- 2) Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile başarı yönelimleri arasında ilişki var mıdır?
- 3) Üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme beceri düzeyi ile başarı yönelimleri arasında ilişki var mıdır?
- 4) Öğrenme stili ve öz düzenleme becerisi başarı yönelimlerini yordamakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yapılan literatür taramasında Türkiye' de 11' i Doktora, 56 tanesi ise Yüksek Lisans olmak üzere toplamda 67 tez çalışması olduğu görülmüştür. Ayrıca onlarca makale çalışması da alan yazında mevcuttur. Söz konusu tez çalışmalarının 20'si üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Fakat bu çalışmalarda genel olarak örneklem bir şehir veya bir üniversite ile sınırlıdır. Bu araştırmada ülkemizde bulunan 71 yükseköğretim kurumundan 300 gönüllü katılımcıya ulaşılmıştır. Örneklem çeşitliliğinin araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmaların hiçbirinde öğrenme stilleri gibi akademik başarıyla yakından ilişkili olan bir değişken ele alınmamıştır. Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde son yıllarda başarı yönelimlerini konu alan araştırma sayısının az olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili yeni çalışmaların eklenerek incelenmesi güncel sonuçlar elde etmek noktasında önemli olacaktır. Diğer yandan PDR alanının bu konuda yaptığı araştırmalar oldukça sınırlıdır. Başarı ve motivasyon gibi konularda bizzat işin içinde olan alanımızın araştırmaları sahada en çok görev alan biz Psikolojik Danışmanlar için gereklidir. Bu araştırmada

incelenen söz konusu değişkenler daha önce yapılmış çalışmalar da göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Aynı zamanda daha önce aynı konuda yapılmış çalışmalarda yer verilmemiş değişkenlerin olmasına özen gösterilmiştir. Bu değişkenlerin birbiri arasındaki ilişkilerin yine bu değişkenler ile başarı hedefleri arasındaki ilişkilerin ortaya konmasının öğrencilerin öğrenme ve akademik başarılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLIKLARI

Bu araştırma 2022-2023 yılında Türkiye de bulunan 71 yükseköğretim kurumunda öğrenimine devam eden 300 gönüllü üniversite öğrencisi ile sınırlıdır.

Bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Ölçeği ve Öz Düzenleme Ölçeğinin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Öğrenme Stili: Bilginin nasıl daha iyi öğrenildiğini ve öğretimde hangi materyallerin kullanımının birey için daha uygun olduğunu ortaya koyan bir tür öğrenme tarzıdır (Kürüm, 2008: 113).

Öz Düzenleme: Daha önce tasarımı olarak hazırlanmış bir plan ve programı takip sürecidir (Talan ve Gülseçen, 2018: 565).

Başarı yönelimi: Bireyin başarılı olmak için gösterdiği gayretin temelde hangi nedenlere dayandığını gösteren duygu düşünce ve davranışlardır (Dweck, 1986; Elliot ve Dweck, 1988; Nicholls,1984).

Öğrenme-yaklaşma yönelimi: Kişinin öğrenme görevi sırasında sahip olduğu yetenekleri geliştirmeye ve kişisel olarak ilerlemeye odaklı olmasıdır (Elliot ve McGregor, 2001: 502).

Öğrenme-kaçınma yönelimi: Kişinin öğrenme sürecinde daha önceden sergilemiş olduğu performanstan daha düşük olan bir performans sergilemekten ve öğrenme aracını hatalı öğrenmekten kaçınmaya çalışmasıdır (Elliot ve McGregor, 2001: 502).

Performans-yaklaşma yönelimi: Kişinin öğrenme sürecinde diğer insanlardan daha yüksek bir performans sergilemek için çaba göstermesidir (Elliot ve Church, 1997: 221).

Performans-kaçınma yönelimi: Kişinin öğrenme sürecinde etrafındaki diğer insanlardan daha düşük bir performans sergilemekten ve yeteneklerinin düşük olarak algılanmasından kaçınmaya çalışmasıdır (Elliot ve Church, 1997: 221).



2. LİTERATÜR

Bu araştırmanın amacı üniversite okuyan öğrencilerin öğrenme stili, öz düzenleme becerisi ile başarı hedefleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu bölümde araştırma değişkenlerine dair bilgilere sırasıyla yer verilmiştir.

2.1. ÖĞRENME

2.1.1. Öğrenme

Öğrenme bireyin davranışında yaşantı sonucu oluşan, bir başkası tarafından gözlenebilen kalıcı izli değişimdir (Ulusoy, 2009: 140). Öğrenme kişiye özgü bir süreçtir, kişinin etrafındaki dünya ile girdiği etkileşimden elde ettiği tüm kazanımlardır. Bu süreç tüm yaşamı boyunca devam eder. Birey yaşadığı çevreye uyum sağlamak ve kendisini geliştirmek adına öğrenme davranışı sergiler. Bu süreç boyunca bireyde bir değişim meydana gelir (Selvi, 2008: 3). Öğrenmenin temel özellikleri; bireyin davranışında dışarıdan görülebilir bir değişim olması, bu değişimin kısmi olarak devamlı olması, söz konusu değişimin bireyin yaşantısıyla gelişmesidir. Ayrıca bu değişim bireyin ilaç kullanmasıyla, hasta veya yorgun olmasıyla ilgili olmamalıdır. Yalnızca büyüme sonucu olan değişimler de öğrenme ile ilgili değildir (Senemoğlu, 2012: 89).

Öğrenmeyi etkileyen birçok faktör mevcuttur. Bunlar; eğitim bilimlerinde genel olarak 3 başlık altında toplanmaktadır.

1) Öğrenen ile İlgili Faktörler;

Türe Özgü Hazır Oluş

Zekâ

Yaş

Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı

Dikkat

Güdü- Motivasyon

2) Öğrenme Yöntemi ile İlgili Faktörler

Öğrenilen Konunun Yapısı

Öğrenmeye Ayrılan Zaman

Aktif Katılım

Geribildirim

3) Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler

Algısal Ayırt Edebilirlik

Anlamsal Çağrışım

Kavramsal Gruplandırma (Ergun, 2020: 22).

2.1.2. Öğrenme Stili

Öğrenme stilleri, ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılan bir kavramdır (Koç, 2009: 62). Kişinin akademik başarısını etkileyen ve doğuştan sahip olduğu bireye has özelliklerdir (Boydak, 2020: 8). Öğrenme stili; bireyin dış dünyayı algılamak, öğrenirken, iletişim kurarken ve bir tepki verirken kullandığı özellikler bütünüdür (Şimşek, 2002: 35). Eğitim süreci bireye özgü farklılıklardan büyük oranda etkilenmektedir. Bu nedenle birbirinden farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için öğrenme alanlarının düzenlenmesi önemlidir. Söz konusu düzenlemeler; öğrencinin seviyesine uygun eğitim verilmesini, eğitim sisteminin ve öğrencinin başarısının artmasını, öğrencinin başarısız olması durumunda maddi kayıpların azalmasını, okul dışındaki kurumlardan destek almasına gerek kalmamasını, kendisine güven duymasını ve eğitimde esnekliği sağlar (Aktaran: Akbay, 2021: 15).

2.1.2.1. Öğrenme Stili Modelleri

2.1.2.1.1. Kolb Öğrenme Stili Modeli

Kolb tarafından geliştirilen Deneyimsel Öğrenme Modeli, öğrenme stilleri dendiğinde ilk akla gelen modellerden biri olarak literatürdeki yerini almıştır (Güven, 2004: 25). Kolb 'a göre; öğrenme bir süreçtir sonuç olarak görülemez, öğrenme bütünsel ve süreklidir ve deneyime dayanır, öğrenme uyum sağlamayı çözümlemeyi gerektirir (Kolb, 1984: 26). Deneyimsel Öğrenme Modeli doğrultusunda deneysel öğrenme içinde bulunan öğrenme stillerini ölçmek için Öğrenme Stili Envanteri' ni (ÖSE) geliştirmiştir. Bu envanterde 4 farklı ana alan bulunmaktadır.

ile aktif deneyimin kesişim noktasında yer alan “ayrıştıran” ve aktif deneyim ile somut deneyimin kesişim noktasında yer alan “yerleştiren” dir.

2.1.2.1.2. McCarthy Öğrenme Stili Modeli

McCarthy öğrenme stili diğer adıyla 4MAT Sistemi (1997), bütün öğrencilere başarılı olma imkânı tanıyan bir stilden bahsetmektedir. Her öğrenci için gelişme ve uzmanlaşma fırsatı vardır.

McCarthy öğrenme stili dört tip öğrenme stilinden oluşmaktadır:

Yenilikçi: Bu stile sahip olan öğrenciler; sosyal ilişkiler kurma, iletişim ve paylaşımda bulunma, çevresindekileri desteklemede başarılıdırlar. Toplu yapılan işlerden sorumluluk almaktan ve beyin fırtınası ile problem çözmekten hoşlanırlar. Makine destekli sanal işlerden ve ölçme sınavlarından hoşlanmazlar.

Analitik: Bu stile sahip öğrenciler duygulardan ziyade düşünce odaklı rasyonel ve mantıklı şeylerden hoşlanan takım yerine bireysel çalışmaları tercih ederler. Kendilerince bir sistematiikleri vardır. Panik işlerden ve olaylardan hoşlanmazlar.

Sağduyulu: Bu stile sahip olan öğrenciler, sorun çözmekten ve benzeşimlerden hoşlanırlar. Ezber yapmayı, grup çalışmalarında bulunmayı ve yazılı ödev yapmayı sevmezler.

Dinamik: Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler; kendilerine özgü çalışmalar ortaya koyabilecekleri ödevler yapmayı severler. Hayal güçleri gelişmiştir. Özgüvenleri ve önsözleri güçlüdür (Goyal vd. 2015: 298).

2.1.2.1.3. Grasha ve Riechmann Öğrenme Stili Modeli

Grasha ve Riechmann (1974) geliştirdikleri öğrenme stili modelinde diğer öğrenme stillerinden farklı olarak bu teoriyi öğrenme stillerinin bilişsel yönleriyle sınırlamamış birkaç araştırmacı arasındadır. Bu modelde 6 farklı tip bulunmaktadır. Grasha’ nın (1996) çalışmalarına göre bu gruplar şu şekildedir;

Bireyler, kendi kendine öğrenenler yani bağımsız olanlar, bir öğrenme sırasında öğretmene mutlak ihtiyaç duyanlar yani bağımlı olanlar, grup çalışmalarıyla öğrenenler yani işbirlikçiler, çevreleriyle bir rekabet halinde olanlar yani rekabetçiler, yapılan etkinliklerde bulunmayı sevenler yani katkıda bulunanlar ve öğrenme esnasında yeterli ilgiyi göstermeyen utangaçlar yani kaçınanlar (Riding ve Rayner, 1998: 70-71).

Bu modelin genelde eğitim kademelerinin üst seviyelerinde eğitim görmekte olan bireylerde ve yükseköğretimde daha verimli olduğuna dair çalışmalar mevcuttur. Grasha ve Riechmann öğrenme stili modeli, sınıf iklimi ve öğrencilerin iletişim boyutları nedeniyle sınıftan sınıfa farklılık göstermektedir (Akgül, 2019: 26)

2.1.2.1.4. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli; 4 temel öğrenme stilinden oluşmaktadır. Bu öğrenme stilleri her biri 2 kutuplu olan iki süreklilik türünün çapraz olarak eşleştirilmesi ile oluşur (Aktaran: Yükcü Öztürk, 2021: 31).

Somut Doğrusal: Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler; yaparak ve yaşayarak elde ettikleri deneyimlerden öğrendiklerini tercih ederler. 5 duyu organları hayli gelişmiştir. Kuralları olan mantıklı ve düzenli bireylerdir. Genel olarak görsel hafızaları gelişmiştir. Bilgi aldıkları ortamlarda bir otoriteye ihtiyaç duyarlar.

Somut Dağılık: Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler; Öğrenme süreçlerinde deneme yanılma yolunu sıklıkla tercih ederler. Zengin uyarıcıların olduğu ortamları severler. Planlı olmayan sorun çözme işlemlerinde kolay öğrenir ve bu bilgiyi dış dünyaya kolaylıkla entegre ederler. Otoritenin müdahalesinden memnun olmazlar.

Soyut Doğrusal: Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler; her türlü yazılı, sözlü veya görsel sembolü çözmek konusunda oldukça başarılıdırlar. Algıladıkları her şey için akıllarında kavramsal-zihinsel resimler vardır. Bu stile sahip bireyler fikirleri sentezler, yeni kavramlar üretir, yeni sonuçlara ulaşırlar.

Soyut Dağılık: Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler; önceden planlanmamış ortamlarda zengin uyarıcıların olduğu yerlerde, grup çalışmalarında en iyi şekilde öğrenirler. İnsanları gözlemlemek konusunda heveslidirler. Değerlendirme ve yorum yapma becerileri yüksektir. Duygusal yaşantı ve deneyimler onlar için önemlidir (Jonassen ve Grobowski, 1999: 289-292).

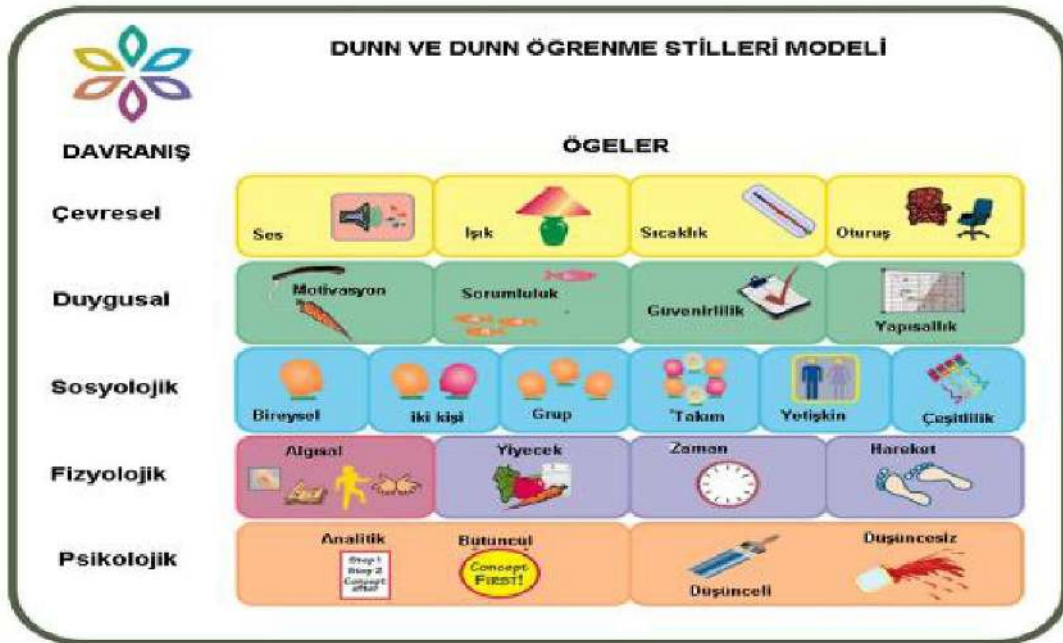
2.1.2.1.5. Jung Öğrenme Stili Modeli

Psikolojik tipler teorisi C. G. Jung tarafından geliştirilen öğrenme stillerine dayalı en önemli kuramlardandır. Jung'a göre bireyler 2 temel kişiliğe sahiptir. Bunlar; içedönüklük ve dışadönüklüktür. Bireyler bu iki özelliği de kişiliklerinde taşırlar fakat biri diğerinden daha baskındır (Orak, 2015: 33). Bu teori eğitim dünyası ile adapte edildiğinde 8 farklı stil olarak karşımıza çıkmaktadır. Jung'un Psikolojik tipler teorisi kendisinden sonra

ortaya konan çalışmaları hayli etkilemiştir. Dışadönük-içedönük ve algısal-sezgisel stilleri birçok öğrenme stili modelinin geliştirilmesine büyük katkı sağlamıştır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 6).

2.1.2.1.6. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Rita ve Kenneth Dunn'ın geliştirmiş olduğu bu modelde kişinin sahip olduğu öğrenme stili ne olduğunu ortaya çıkaran 5 temel faktör ve bunlara bağlı gelişen 20 alt faktör bulunur. Söz konusu faktörlerden bazıları bireyin öğrenmesini direk olarak etkilerken bazıları ise dolaylı bir etkiye sebep olmaktadır. Dunn öğrenme stili modeline göre bireyin seçtiği uyarıcılar onun öğrenme stili belirler (Dunn, 2001: 70).



Şekil 2: Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli (Aktaran: Koç, 2009: 65).

Dunn öğrenme stili modeline göre öğretmenin; öğrencinin etrafındaki bu uyarıcı faktörlerden hangisi veya hangilerinin öğrencinin akademik başarısına katkı sağladığını belirlemesi gerekmektedir. Bu faktörleri en alt basamaklarına kadar anlatan Dunn ve Dunn bunların ne kadar önemli olduğunu ve bulunduğumuz çevrede kesinlikle bu uyarıcıların etkisi içinde olduğumuzu söylemişlerdir (Koç, 2009: 63).

2.1.2.1.7. Görsel İşitsel ve Kinestetik Öğrenme Stili

Görsel Öğrenme: Bu öğrenme stili ile öğrenen bireyler; genel olarak titiz ve düzenlidirler. Dağınık veya karışık olan şeylerden pek hoşlanmazlar. Gündelik hayatlarında etraflarındaki her şey için titiz davranırlar. Konuları diyagram şema veya grafik gibi görsel öğeler ile daha iyi öğrenirler. (Boydak, 2015: 5). Yazılı öğrenmeleri tercih eder

ve sözlü ifadeleri kolay unutulur. Görsel hafızaları oldukça gelişmiştir. Sakinlikten hoşlanır genel olarak köşe alanları tercih ederler. Bir iş yaptıklarında en ince ayrıntıya kadar planlayarak yaparlar (Serin, 2019: 21).

İşitsel Öğrenme: Bu öğrenme stili ile öğrenen bireyler; oldukça sosyal kişilerdir. İletişim kurmayı ve konuşmayı severler. Genellikle erken konuşmaya başlamışlardır. Başka bir dil öğrenmeye yatkındırlar ve çoğunlukla müziğe ilgileri vardır (Çukacı ve Elagöz, 2006: 153). Bu bireyler birini dinlemekten veya konuşmaktan keyif alırlar. Kelime dağarcıkları geniştir. Duydukları herhangi bir şeyi kolay kolay unutmazlar. İşitsel öğrenme stiline sahip kişiler dersi dinleyerek öğrenirler, yüksek sesle çalışırlar. Bir bilgiyi öğrenmelerinin en iyi yollarından biri bir grupta tartışarak bilgi aktarımının olmasını sağlamaktır. Çalışırken not tutmazlar ve sıklıkla yazım ve imlada sorun yaşarlar (Günaydın, 2011: 27).

Kinestetik Öğrenme; Bu öğrenme stili ile öğrenen bireyler çok hareketli ve sportif faaliyetlerden hoşlanan kişilerdir. Genellikle dans etmeyi severler. Kinestetik öğrenme stiline sahip bireyler biraz dağınık olabilirler çünkü dış dünyanın dağınıklığına pek takılmazlar. Konuşmaktan pek hoşlanmazlar, kendilerini anlatırken genelde beden dilini kullanırlar. Kinestetik öğrenen bireyler için en iyi öğrenme şekli yaparak ve yaşayarak öğrenmektir (Ergun, 2020: 35).

2.1.3 Öğrenme Stili ile İlgili Çalışmalar

Bu araştırmada Cornet (1983) 'in öğrenme stili boyutlandırılmasında fizyolojik özellikler kapsamında ele alınan Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Orijinal formda 3 alt boyut vardır. Bu alt boyutlar; görsel öğrenme, işitsel öğrenme ve kinestetik öğrenme olarak isimlendirilmiştir. Dağhan ve Akkoyunlu (2011: 117-126) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında faktör analizi sonucunda yine 3 alt boyut ortaya çıkmıştır. Bunlar orijinal formdaki gibi; görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stilleridir. Araştırmanın önem kısmında da belirtildiği üzere; yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalar incelenmiş ve daha önce yapılmış araştırmaların hiçbirinde öğrenme stiline başarı yönelimleri ile ilişkisine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stili modelinin kullanıldığı diğer araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.3.1. Öğrenme Stili ile İlgili Yapılmış Yurt İçi Çalışmalar

Serin (2019: 83-84) tarafından yapılan araştırmada Bolu Merkez bulunan 8 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 887 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma bulgularına

göre, görsel ve kinestetik öğrenme stili alt boyutlarında kızlar lehine sınıf düzeyine göre ise görsel öğrenme stili alt boyutunda, 11 ve 12. sınıf öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Müzik ilgisi olup olmama durumuna göre görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinde müzik ile ilgilenenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Diğer yandan, öğrencilerin anne-baba eğitim düzeylerine ve spor ile ilgili diğer değişkenlere göre öğrenme stilleri alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Işıldar vd. (2016: 106-108) tarafından yapılan araştırmada, turizm bölümünde lisans ve ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerinin öğrenme stillerini ve aralarındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin daha çok kinestetik öğrenme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Ön lisans 2.sınıf öğrencileri 1.sınıf öğrencilerine oranla kinestetik öğrenme stilini daha fazla tercih etmektedir. Yine lisans 1.sınıf öğrencilerinin kinestetik öğrenme stilini benimseme oranı 4.sınıf öğrencilerine göre daha fazladır. Her iki okulda da kız ve erkek öğrencilerin görsel, işitsel, okuma/yazma ve kinestetik öğrenme stillerini aynı düzeyde tercih ettikleri belirlenmiştir.

Orak (2015: 76-78) tarafından yapılan araştırmada öğrenme stilleriyle ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların farklı alt amaçlara göre incelenmesi amaçlanmıştır. 2000-2013 yılları arasında Türkiye'de yapılmış toplamda 100 çalışma ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; yapılan çalışmalarda en fazla Kolb Öğrenme Stilinin kullanıldığı, genelde yükseköğretim alanında çalışıldığı ve sık sık nicel araştırma yönteminin tercih edildiği ortaya koyulmuştur.

Özkan (2013: 103-109) tarafından yapılan araştırma 4 ve 5.sınıf 1671 ilköğretim öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Algısal Öğrenme Stilleri Ölçeği (AÖS-İ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; 5. sınıf öğrencileri 4. sınıf öğrencilerine göre kinestetik öğrenme stilinde daha yüksek puanlar almıştır. Bununla birlikte görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme alt boyut puan ortalamalarında sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Taş ve Erdem (2013: 160-161) tarafından yapılan araştırmada örneklem Fransızca eğitimi alan lise öğrencileridir. 60 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, 25 öğrencinin kinestetik 24 öğrencinin görsel, 11 öğrencinin ise işitsel, öğrenme stilini tercih ettiği saptanmıştır. Erkek öğrencilerin en fazla kinestetik en az görsel öğrenme stiline sahip

oldukları, kız öğrencilerin ise en fazla görsel en az işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri belirtilmiştir.

Bildiren (2013: 20) tarafından yapılan araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin hangi öğrenme stilini baskın olarak kullandıkları incelenmiştir. Örneklem 68 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, üstün zekâlı öğrencilerin görsel ve dokunsal öğrenme stili puan ortalamaları işitsel öğrenme stili puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Buna ek olarak resim ve müzik alanında üstün yetenekli olan öğrencilerin görsel öğrenme stili puanları dokunsal ve işitsel puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ayrıca görsel öğrenme stili puan ortalamaları işitsel ve dokunsal öğrenme stili puan ortalamalarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Bilasa (2012: 19) yaptığı araştırmada 607 üniversite öğrencisini öğrenme stillerini belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri cinsiyet, sınıf ve bölümlere göre incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla işitsel öğrenme stilini daha fazla kullanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Şeker ve Yılmaz (2011: 261-263) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler öğretiminde, öğrenme stillerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrenme stillerine uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme düzeyinde artış meydana getirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine göre normal dağılımları görülmüştür.

Yılmaz vd. (2010: 239-244) yaptıkları çalışmada 102 öğrenci arasında öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım olduğunu incelemişlerdir. Araştırmaya katılan 102 öğrenciden, 63'ünün görsel, 22'sinin kinestetik/dokunsal ve 17'sinin işitsel, öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Yani araştırmaya sonuçlarına göre; öğrencilerin % 62'si görsel, %21'i kinestetik/dokunsal, %17'si işitsel öğrenme stiline sahiptir.

Azizoğlu ve Çetin (2009: 179-180) 389 öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrenme stili, fen dersine karşı algı ve motivasyon arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada Barsh tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlandıktan sonra madde sayısı 18'e indirilmiş öğrenme stili ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; görsel öğrenme stiline

öğrencilerin motivasyon düzeylerinin, diğerlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Motivasyon düzeyi en düşük olanların ise dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenciler olduğu görülmüştür.

Eskici (2008: 74) Edirne Merkez de bulunan 16 ortaokulda eğitim alan 1884 öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrenme stili, fen ve teknoloji dersi akademik başarısı ve cinsiyet arasındaki ilişkileri incelemiştir. Veriler, Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin fen ve teknoloji dersi akademik başarısının kinestetik ve işitsel öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark göstermediği fakat görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine bir diğer sonuç kız öğrencilerin görsel ve kinestetik öğrenme stilini erkeklerden daha fazla kullandığıdır.

Bu araştırmada ele alınan önceki çalışmalarda, ortaokul düzeyinden üniversite öğrencilerine kadar bütün eğitim kademelerinde öğrenme stilinin incelendiği görülmüştür. Türkiye de yapılan çalışmalarda en çok kullanılan öğrenme stili modeli, Kolb' ün Deneyimsel Öğrenme Modelidir. Yapılan araştırmalarda öğrenme stili ile cinsiyet, akademik başarı, motivasyon, öğrenme stiline uygun öğretim yöntemleri, sınıf düzeyi ve zeka gibi birçok değişken incelenmiştir. Araştırma bulguları bu gibi etmenler ile öğrenme stilleri arasında büyük oranda ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu çalışmaların bazılarında örneklem grubunun görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stiline sahip olma oranlarına bakılmış ve görsel öğrenme stilinin genel olarak diğerlerinden daha baskın olduğu görülmüştür. Diğer yandan incelenen çalışmalara bakıldığında ülkemizde öğrenme stillerinin her yıl birçok araştırmaya konu olduğu anlaşılmaktadır.

2.1.3.2. Öğrenme Stili ile İlgili Yapılmış Yurt Dışı Çalışmalar

Dunn ve Honigsfeld (2016: 203-204) tarafından yapılan araştırmada öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda Bermuda, Bruney, İsveç, Macaristan ve Yeni Zelanda'da bulunan 1637 lise öğrencisinden oluşan bir örneklem grubu üzerinde çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet ile öğrenme stilleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada ülkeler ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki olup olmadığına da bakılmıştır. Sonuçlara göre ülkeler ile öğrenme stili arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Sidique vd. (2014: 28-29) tarafından yapılan araştırmada 330 üniversite öğrencisi ile bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; bu öğrencilerin en çok tercih ettikleri

öğrenme stiline dokunsal öğrenme stili olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin % 40.98'i ise işitsel öğrenme stiline tercih etmektedirler. Grup olarak öğrenmeyi tercih edenler ile bireysel olarak öğrenmeyi tercih edenler oransal olarak eşittir. Cinsiyete göre görsel, grup ve kinestetik öğrenme stillerinde belirgin farklar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde görsel, işitsel, kinestetik ve grup öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Poon ve Joo (2001: 28-29) tarafından yapılan araştırmada çalışma grubu Singapur'da bulunan, tasarım ve teknoloji eğitimi gören ortaokul öğrencileridir. Bu öğrencilerin öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin yaparak öğrenmeyi tercih ettikleri ve çoğunlukla kinestetik öğrenme stiline benimsediklerini bunu işitsel ve görsel öğrenme stillerinin takip ettiği bulunmuştur.

Park (1997a: 108-109) tarafından yapılan araştırmada, Amerikalı öğrenciler ile Kore, Meksika ve Ermeni kökenli 1274 ilköğretim öğrencisinin algısal öğrenme stilleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek kinestetik öğrenme stiline sahiptir. Akademik başarılarına göre karşılaştırıldığında, yüksek ve orta düzeyde başarı gösteren öğrenciler düşük başarı gösterenlerden daha çok işitsel öğrenme stiline tercih etmektedir. Gruplar arası farklılıklara bakıldığında ise Kore kökenli öğrencilerin daha çok görsel öğrenme stiline tercih ettikleri, Kuzey Amerikalı (Anglo) öğrencilerin ise görsel öğrenme stiline en az tercih ettikleri görülmüştür. Bütün etnik grupların kinestetik öğrenme stiline yoğun tercih ettiği saptanmıştır.

Wallace (1995: 99-100) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıklar incelenmiştir. Çalışma grubu 7. sınıf 450 öğrenci ve 128 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre; öğretmen ve öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olduğu görülmüştür. Öğrenciler daha çok görsel öğrenme stiline tercih ederken öğretmenler işitsel öğrenme stiline kullanmaktadır.

Felder ve Henriques (1995: 28) tarafından yapılan araştırmada, Kimya Mühendisliği bölümünde okuyan öğrenciler ve bu öğrencilere ders veren akademisyenler ile bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada ikinci ve yabancı dil öğretiminde öğretme stilleri ile öğrenme stillerinin etkililiği birlikte incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenme ortamında karşılaşılan olumsuzluklar, akademisyenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin uyumsuz olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu öğrenme

stili dikkate alınarak öğretim yapıldığında öğrencilerin motivasyon ve özgüvenlerinin arttığı ve daha iyi öğrendikleri ulaşılan bir diğer bulgudur.

Reid (1987: 100-101) tarafından yapılan araştırmada, ABD' ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 1338 öğrenci ile bir çalışma yürütülmüştür. Bu araştırmada öğrenme stilleri farklı değişkenler açısından incelemiştir. Ulaşılan sonuçlara göre; öğrenciler daha çok kinestetik ve dokunsal öğrenme stilini tercih etmektedir. Bu öğrenciler arasındaki Koreli, Çinli ve Japon öğrencilerin büyük bir kısmı görsel öğrenme stilini kullanmaktadır.

Yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinin son yıllarda yapılan çalışmalarda daha az incelendiği görülmüştür. Söz konusu çalışmalar Türkiye’ de olduğu gibi katılımcıların oransal olarak hangi öğrenme stilini daha çok benimsediğini göstermektedir. Bu sonuçlara göre yurt dışında yapılan araştırmalarda öğrenciler daha çok dokunsal-kinestetik öğrenme stilini tercih etmektedir. Yine ülkemizde yapılan araştırmalardan farklı olarak öğrencilerin öğrenme stilleri ile ülkeleri veya ırkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu incelemelere göre ırklar, ülkeler ve öğrenme stilleri arasında ilişkiler bulunmuştur. Yurt dışında yapılan araştırmalarda ülkemizde olduğu gibi ortaokuldan üniversite öğrencilerine kadar farklı eğitim kademelerinde çalışma grupları olduğu görülmektedir.

2.2. ÖZ DÜZENLEME

2.2.1. Öz Düzenleme

“Düzenleme” sözlükte “organizasyon, tertip, düzenleme işi” olarak ifade edilmiş, “Öz” ise “Bir kimsenin benliği, kendi manevi varlığı, iç, nefis, derun” şeklinde açıklanmıştır (TDK, 2019). Buna göre öz düzenlemenin; kişinin iç ve dış dünyasını yani kendisini düzenlemesi olduğunu söyleyebiliriz. Öz düzenleme; düşünce duygu ve davranış düzenlemesini anlatan çok boyutlu bir sistemdir (McClelland, vd., 2010: 534). Bandura, öz düzenlemenin bireyin içsel olarak pekişip gelişmesini sağlayan bir güç olduğunu savunmaktadır (Aktaran: Ertem Başkan, 2021: 5). Çünkü bireyin öz düzenleme yapabilmesinde içsel pekiştireçler dışsal olanlardan daha etkilidir (Senemoğlu, 2012: 232). Diğer bir deyişle öz düzenleme kişinin düşünce duygu ve davranışlarını hedefine yönelik düzenleme ve kullanabilme becerisidir (Vohs ve Baumeister, 2004: 5; Zimmerman, 2000: 17). Öz düzenleme kendine birçok kuramda geniş yer bulmuştur. Örneğin Davranışçı kuram öz düzenlemenin öğrenme yoluyla edinilmiş, kişinin kendisini

kontrol etme becerisi olarak açıklamaktadır. Birey dürtülerini engelleyemez veya erteleyemezse öz kontrol duygusunu kaybeder ve bu bireyin öz düzenleme becerisini zayıflatır. Ters durumda ise öz kontrol duygusunun artışı beraberinde öz düzenleme becerisinin artmasını sağlar (Aktaran: Karakurt, 2019: 10).

Zimmerman ve Martinez-Pons (1990); öz-düzenleme becerisine sahip bireyler için aşağıdaki özelliklerden bahsetmektedir:

- Öz-düzenlemeli öğrenenler, kendisine verilen görevlere özgüvenle yaklaşır ve yapabileceklerinden emindirler. Söz konusu görevin üstesinden gelmek için çaba gösterir ve sahip olduğu kaynakları kullanırlar.
- Sahip oldukları bilgi ve becerileri ne zaman kullanıp ne zaman kullanmayacaklarını iyi bilirler.
- İhtiyaç olarak gördükleri bilgiler için araştırma yapar ve öğrenme süreci için gerekli adımları atarlar. Bu süreçte karşılarına çıkan zorlukların üstesinden gelebilirler.
- Öğrenme sürecinde zihinsel olarak planlama yapar, hedeflerini belirler, düzenleme yapar, kendilerini izler ve değerlendirme yaparlar.
- Kendilerine yönelik durumların farkındadırlar, bilgi düzeyi yüksek ve karar mekanizmaları gelişmiş bireylerdir.
- Öz-yeterlikleri ve motivasyonları yüksektir. Öğrendikleri konulara karşı ilgi duyarlar.
- Öğrendiklerini en iyi şekilde kavramak için uygun ortamları seçer ve süreci yapılandırır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990: 55-58).

2.2.1.1. Öz Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler

2.2.1.1.1. Biyolojik Faktörler

Biyolojik temelden bahsedildiğinde akla gelen ilk kavram mizaçtır. Bireyin çevredeki uyarıcılara verdiği tepkiler ve davranışlarını düzenleme şekli mizaç ile açıklanır. Mizaç bireyin ilerleyen yıllarda ortaya koyacağı kişiliği yansıtmaktadır (Guerin vd., 2003: 99). Yine mizaç ile beraber ele alınan çaba gerektiren kontrol; bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal olarak kendini yönetebilmesini ve bunun ne derece etkili olduğunu belirlemektedir (Rothbart ve Rueda, 2005: 167).

Rothbart ve aynı konu üzerine çalışan diğer uzmanlar, dikkat becerisinin çaba gerektiren kontrol kavramına etkisine dikkat çekmektedirler. Örneğin ortaya koydukları

çalışmalarda, sıkıntı içindeki bebeklerin oldukları durumdan çıkabilmek için çeşitli davranışlar sergilediklerini gözlemlemişlerdir. Çok yönlü bir uyaran ile bir anda karşılaşan bir bebek, sakinleşmek için ağlayabilir veya annesini bulmaya ondan yardım almaya çalışabilir. Çocukluğun erken dönemlerinde kaygı yaratan durumlardan kurtulmak için başvuru alan dikkat stratejileri ne kadar çoksa çaba gerektiren kontrol duygusu o denli güçlüdür.

2.2.1.1.2. Ailesel Faktörler

Çocuğa bakım verenler, çocuğu büyütürken farklı tutumlar benimserler. Bu tutum çocuğun ileride göstereceğı duygu düşünce ve davranışsal öz düzenlemelerde oldukça büyük bir role sahiptir. Alan yazındaki araştırmalar göstermektedir ki demokratik ebeveyn tutumu sergileyen yani çocuğa özgür bir birey olduğunu hissettiren aile ortamları çocuğun öz düzenleme becerisine katkı sağlamaktadır. Çünkü demokratik ebeveyn tutumu sergileyen aileler ev içindeki kuralları belirlerken çocukla beraber hareket ederler (Grolnick ve Ryan, 1989: 143; Manian vd., 1998: 1321). Öz düzenleme becerisinin kazanılması çocukluk döneminde çocuğa bakım verenin davranışlarından etkilenir. Zira çocuk bakım vereni örnek almaktadır. Ebeveyn veya bakım veren yetişkinin yaşadığı olaylar karşısında gösterdiği duygu düşünce ve davranışlar çocuğa dış dünyaya dair fikirler verir. Bebeğin o an ihtiyaç duyduğu tepkileri veren ebeveyn onunla arasında güvenli bağlanmanın gelişmesini sağlar. Güvenli bağlanma çocuğun hislerini doğru şekilde anlatabilmesine ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenleyebilmesine yardımcı olur (Crockenberg, 1981: 857; Kerns ve Barth, 1995: 244).

2.2.1.1.3. Çevresel Faktörler

Öz düzenleme becerisine dair yapılan araştırmalar incelendiğinde çocuğun dış dünyasındaki etkileşimin öz düzenleme becerisini etkilediğı görölmektedir. Sosyal bir varlık olan insan özellikle çocukluk çağında taklit yoluyla öğrenmeler gerçekleştirir. Özellikle erken çocukluk çağında çocuğun bulunduğu eğitim ortamında görev yapmakta olan yetişkinler ile çocuk arasında sağlıklı ilişkiler olmasının, verilen tepkilerde tutarlı olunmasının, yönlendirme yapmaktan çok çocuğun öz düzenleme stratejileri konusunda kendisini keşfetmesine izin verilmesinin çocuğun güçlü bir öz düzenleme becerisi kazanmasına zemin hazırladığı görölmektedir (Morrison vd., 2010: 13). Örneğin Wachs vd. (2004) ortaya koydukları araştırmada erken çocukluk döneminde düzen sorunları olan bir eğitim kurumunda olan çocuklar ile düzen konusunda başarılı bir ortam sunan

kurumlarda olan çocuklar arasında öz düzenleme becerisi konusunda ciddi farklar olduğu görülmüştür. Düzensiz bir eğitim ortamında olan çocukların diğerlerine göre öz düzenleme becerileri oldukça düşüktür.

2.2.1.2. Öz Düzenlemenin Boyutları

Öz Düzenleme kavramı üzerine çalışan bazı araştırmacılar öz düzenlemenin boyutlarına dair sınıflandırmaları yaptıkları çalışmalara göre farklı ele almışlardır. Örneğin; Zimmerman (2000); sürdürülen dikkat, hazzın ertelenmesi, motor kontrol, otomatik tepkilerin engellenmesi ve amaca yönelik davranış olarak 5 boyuta değinmiştir. McCabe vd. (2004) ise sürdürülen dikkat, hazzın ertelenmesi, motor kontrol ve otomatik tepkilerin engellenmesi şeklinde bir boyutlandırmadan bahsetmiştir. McClelland vd. (2010) yaptıkları araştırmalarda; sosyal beceri ve davranış düzenleme şeklinde 2 boyuttan söz ederken Aslan ve Cheung-Blunden (2012); motor aktivitelerini yavaşlatma yeteneği, dikkat kontrolü, planlama dışı dürtüsellik ve hedeflerin düzeyindeki çatışmaların müzakeresi olarak 4 başlıklı bir boyutlandırma anlatmışlardır. Friedenbergl ve Silverman (2012), Smith-Donald vd. (2007), Fındık Tanrıbuyurdu (2012); dikkat düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme boyutlarını ele alırken Erol ve İvrendi (2018), McClelland, vd. (2007); önleyici kontrol, dikkat kontrolü ve çalışan bellek boyutlarını incelemişlerdir (Aktaran: Ertem Başkan, 2021: 7).

Bu araştırmada kullanılan Öz-Düzenleme Ölçeği; Brown ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen, Türkçe' ye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması Aydın vd. (2014: 24-33) tarafından yapılan ölçektir. Ölçek Orijinal formda yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; ilgili bilgiyi alma, bilgiyi değerlendirme ve normlarla kıyaslama, değişimi tetikleme, seçenek arama, plan oluşturma, planı uygulama ve planın verimliliğini değerlendirmedir. Türkçe uyarlaması yapıldıktan sonra ise 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; öz pekiştirme, öz izleme ve öz değerlendirmedir (Aktaran: Aybek ve Aslan, 2017: 459).

2.2.1.2.1. Öz Pekiştirme

Öz-pekiştirme literatürde sıklıkla ifade edildiği şekliyle self-reinforcement; öz ve pekiştirme kavramlarının ayrı ayrı incelenmesi ile daha net anlaşılabilir. Öz, “Bir kimsenin benliği, kendi manevi varlığı, iç, nefis, derun” şeklinde açıklanmıştır (TDK, 2019). Pekiştirme ise eğitim bilimlerinde, bireyin ödöl olarak gördüğü ve içsel motivasyonunu arttıran her şey olarak karşımıza çıkmaktadır. Birey kendisine

söylenenleri ya da dışsal ödülleri motive olma konusunda bir araç olarak kullanır Haliyle öz pekiştirme kişinin kendisine yönelik motivasyon düzeyini arttıran eylem ve söylemler olarak açıklanabilir.

2.2.1.2.2. Öz İzleme

Öz-izleme (self-monitoring): Bireyin kendi kendine davranışları hususunda gözlem yapması esasına dayanır. Bu gözlem sırasında birtakım fikirler oluşur ve birey bu fikirlere göre hareket eder.

2.2.1.2.3. Öz Değerlendirme

Öz-değerlendirme (self-evaluation): Bireyin kendi kendine gözlemlediği davranışları üzerine bir kritik yapması içsel olarak karşılaştırmalarda bulunması anlamına gelmektedir. Yani kendi kendini değerlendirme sürecidir. Bireyin şu andaki durumu ile hedeflerini karşılaştırarak aradaki farkı belirleyip buna yönelik bir düzenleme yapması önemlidir.

2.2.2. Öz Düzenleme ile İlgili Çalışmalar

Bu çalışmada Brown ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. 63 maddeden ve yedi alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması Aydın vd. (2014: 24-33) tarafından yapılmıştır. Uyarlanan ölçek 51 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; öz pekiştirme, öz izleme ve öz değerlendirmedir. Araştırma bulgularını tartışabilmek için yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, öz düzenleme ile başarı yönelimleri arasında ilişki olduğuna dair sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

2.2.2.1. Öz Düzenleme ile İlgili Yapılmış Yurt İçi Çalışmalar

Berber (2018: 61-66) tarafından yapılan çalışmada, duygu düzenleme, umut ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu lise öğrencilerden oluşan 1448 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Ulaşılan sonuçlara göre; motivasyon, amaca ulaşmaya çalışırken farklı yollar kullanma, bilişsel değerlendirme ve öğrenme yönelimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bilişsel değerlendirme, umut ile öğrenme yönelimi ilişkisinde arabulucu değişken rolü oynamaktadır.

Özen Uyar vd. (2018: 608) tarafından yapılan çalışmada, çalışma grubu Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 265 okul öncesi öğretmeni

adayıdır. Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı yönelimlerine, eleştirel düşünme eğilimlerine ve öz-düzenleme becerilerine göre akademik başarılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma verileri 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Öz-Düzenleme Anketi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, yüksek öğrenme yaklaşımı yönelimi, eleştirel düşünme eğilimi ve öz düzenleme becerisi olan öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri de daha yüksek bulunmuştur.

Pamuk ve Elmas (2015: 183) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik öz yeterlik algıları ve başarı hedef yönelimlerinin, biliş üstü öz düzenleme becerilerine etkilerini incelemişlerdir. Çalışma grubunu 7. sınıfta okuyan 903 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma hedef yönelimlerine sahip oldukları ve öz yeterliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Biliş üstü öz-düzenleme becerilerini en iyi açıklayan değişkenin öz yeterlik olduğu görülmüştür. Başarı yönelimleri alt boyutlarından öğrenme-yaklaşma yönelimi yüksek öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğu, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma-kaçınma hedef yönelimleri ile öz-düzenleme arasında ise düşük düzeyde olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Atasoy (2015: 11-12) yaptığı araştırmada, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ile amaç yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 322 gönüllü üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrenme yaklaşma amaç yönelimi ile üst bilişsel öz düzenleme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Fakat başarı yönelimlerinin diğer alt boyutları (öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma) ile bilişsel öz düzenleme stratejileri arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Özbay vd. (2012: 333-336) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin, duygu düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve stresle başa çıkma yöntemleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma grubunu 419 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada sırasıyla duygu düzenleme, dış yardım arama, mizah, stres ile başa çıkma ve sosyal öz yeterliğin öznel iyi oluş üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Söz konusu değişkenler öğrencinin öznel oluşunu önemli düzeyde açıklayan değişkenler olarak bulunmuştur.

Öz Düzenleme üzerine ülkemizde yapılan bu araştırmalar; öz düzenleme ile başarı yönelimleri arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ortaokul, lise ve üniversite

örneklemelerinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bilişüstü öz düzenleme ve duygu düzenleme boyutları en çok ele alınan konulardır. Diğer yandan eleştirel düşünme, öz yeterlik, umut gibi içsel faktörlerde incelenmiştir. Yıllara göre bakıldığında öz düzenleme ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri inceleyen sınırlı çalışma olduğu görülmektedir.

2.2.2.2. Öz Düzenleme ile İlgili Yapılmış Yurt Dışı Çalışmalar

Lim ve Yeo (2021: 333-334) tarafından yapılan bir araştırmada, içsel amaç yönelimlerinin akademik öz düzenlemeyi pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Dışsal amaç yönelimlerinin ise akademik öz düzenlemede hem pozitif hem negatif etkisinin olabileceği görülmüştür.

Zhou ve Wang (2019: 17-18) tarafından yapılan araştırmada, uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin akademik performans ve öz düzenleme becerileri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenme yönelimi öz düzenleme üzerinden akademik performansı, kısmi olarak yordamaktadır. Yani öğrenme yönelimi arttıkça akademik başarı ve öz düzenleme stratejilerinin kullanımı artmaktadır. Bununla birlikte, öz düzenleme ile performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Yeh vd. (2019: 35-36) yaptıkları araştırmada, başarı ile amaç yönelimleri arasındaki ilişkide öz düzenlemeli öğrenmenin aracı rolü incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 93 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrenme yaklaşma yönelimleri öz düzenlemeli öğrenme ve akademik başarıyı yordamaktadır. Ayrıca öğrenme kaçınma yönelimleri ise öz düzenlemeli öğrenme ve akademik başarıyı negatif yönde yordamaktadır. Araştırmada performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri ile öz düzenleme arasında ilişki olmadığı görülmüştür.

Diseth (2011: 193-194) tarafından yapılan araştırmada, 177 üniversite öğrencisi ile bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmada, öz düzenleme, öz yetkinlik, akademik başarı ve amaç yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma başarı yönelimleri derinlemesine öğrenme stratejilerini, performans kaçınma başarı yönelimi ise yüzeysel öğrenmeyi yordamaktadır.

Bartels vd. (2010: 107-108) yaptıkları araştırmada, 146 üniversite öğrencisi ile bir çalışma yapmışlardır. Araştırma konusu, başarı gereksinimi ve başarısızlık korkusu ile öğrenmede bilişsel öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma

sonuçlarına göre, başarı gereksinimi öğrenme yöneliminin pozitif yordayıcısıdır. Ayrıca başarısızlık korkusu ile performans kaçınma yönelimini arasında ilişki olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte öğrenme sürecinde öğrencinin öz düzenleme stratejilerini, başarı ihtiyacı pozitif yönde, başarı korkusu ise negatif yönde yordamaktadır.

Neuville vd. (2007: 109-112) tarafından yapılan araştırma, üniversite okuyan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme ve akademik performansları ile amaç yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, başarı yönelimleri alt boyutlarından öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma ile üst bilişsel stratejilerin kullanımı ve derinlemesine öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Heikkila ve Lonka (2006: 111-114) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin katıldıkları bir kursta başarılı olmak isteme nedenlerine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, Öğrenme yönelimli öğrencilerin, konuyu daha derinlemesine öğrenmeye çalıştıkları ve bu süreçte öz düzenleme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Radosevich vd. (2004: 225-226) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin aldıkları bir ders süresince (10 hafta boyunca) akademik öz düzenlemeleri ile amaç yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 10 haftalık süreçte, öğrenciler iki haftada bir akademik başarılarını ölçen bir test çözmüşlerdir. Öğrencilerin performansları ve hedeflerindeki test puanları bir çizelgeye kaydedilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin birçoğu zaman içinde hedeflerini düşürmüş ve genel olarak hedeflediklerinden daha düşük notlar almışlardır. Ayrıca öğrencilerin hedefleri için gösterdikleri çaba, harcadıkları zaman ve öz düzenlemeleri ile öğrenme yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik öz düzenleme ile performans kaçınma yönelimlerinin ise negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Valle vd. (2003: 575-577) tarafından yapılan araştırmada, yine öz düzenleme ile amaç yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada incelenen başarı yönelimlerinden öğrenme yönelimleri öz düzenlemeyi pozitif yönde yordarken performans yönelimleri öz düzenlemeyi negatif yönde yordamaktadır.

Baldwin (2001: 43-60) yaptığı araştırmada, bir dizi değişken ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 69 üniversite öğrencisidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrenme yönelimin öz-düzenleme, sınav

performansı ve zaman-çevre yönetiminin, performans-kaçınma yöneliminin ise sınav kaygısının pozitif yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Bouffard vd. (1995: 324-327) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akademik performans ve öz düzenleme düzeyleri ile amaç yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; başarı yönelimleri alt boyutlarından öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma ile öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Diğer alt boyutlar ile öz düzenleme stratejileri arasında ilişki saptanamamıştır.

Öz düzenleme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler incelemesinde yurt dışında yapılan araştırmaların Türkiye de yapılanlardan daha fazla olduğu görülmüştür. Söz konusu araştırmalarda örneklem grubu genellikle üniversite öğrencileridir. Ayrıca neredeyse araştırmaların tamamında öz düzenleme ile başarı yönelimleri alt boyutları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Yurt dışında yapılan çalışmalarda ele alınan konularda akademik performansa sıklıkla rastlanmaktadır. Bu araştırmada ele alınan çalışmalarda öğrenme yönelimleri ile öz düzenleme becerisi arasında, performans yönelimlerine göre daha anlamlı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

2.3. BAŞARI

2.3.1. Başarının Tanımı

Şüphesiz her insanın hayatı boyunca en çok kullandığı kavramlardan biridir başarı. Neden bu denli önemlidir diye düşündüğümüzde zihnimizde sıralanan bir dünya cümle fark ederiz. Eğitim hayatımız, meslek hayatımız veya sosyal hayatımızda hepimizden başarılı olmamız beklenir. İyi notlar, iyi yapılmış ödevler, üstesinden gelinmiş ofis işleri, iyi yapılmış yemekler, takdir gören iletişim becerileri... Tamamı başarı olarak nitelendirilen işlerdir. Bu nedenle hepimizin elde etmek istediği bir durumdur. Zira başarılı olmak insan hayatının dayanak noktalarından belki de en önemlisidir.

Türkçe Sözlük' te "başarma işi" olarak tanımlanan Başarı (Türk Dil Kurumu, 2012) kısmen göreceli bir kavram olduğundan eğitim alanında çalışmaları olan birçok uzman tarafından açıklanmıştır. İlman' a (2018: 55) göre, öğrenilen bir bilginin işlevsel olması ve kullanılabilmesi başarı anlamına gelmektedir. Yine bir başka sözlükte başarı sözcüğü daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Buna göre "kişinin yetenek ve yetismeye bağlı olarak gösterdiği ansal ve eylemsel etkinliklerinin olumlu ürünü" şeklindedir (Sencer, 1981: 31). Bir bireyin kendisini başarılı olarak görebilmesi için hedeflerinin olması gerekir. Ayrıca

bu hedeflere ulaşmak adına gösterilen bir çaba da olmalıdır. Amaçlarına ulaşan birey başarılı olduğuna inanır (Niyazibeyoğlu, 2018: 115). Buradan hareketle başarı; iki temele dayandırılabilir. Birincisi bireyin amaçlarını gerçekleştirmesi ikincisi ise bunun sonucunda mutlu olmasıdır.

2.3.2. Başarı Hedefleri Teorisi

Başarı Hedefleri veya diğer adıyla Başarı Yönelimleri Kuramı; 1980'lerden bu yana bireyin başarılı olmak için gösterdiği gayretin temelde hangi nedenlere dayandığını ortaya koymak adına, adım adım geliştirilen bir kuramdır. Orijinal ismi "Achievement Goals" (Elliot ve Dweck, 1988) olan başarı yönelimleri kuramı ülkemizde yapılan araştırmalarda "Başarı Amaç Oryantasyonları", "Başarı Amaçları" (Akın, 2006a) ve "Başarı Hedef yönelimleri" (Tutaş, 2011) gibi farklı isimlerde de kullanılmıştır.

Başarı yönelimleri kuramı başarılı olmak için yapılan davranışlarının amaçlarına odaklanmakta yani başarı ihtiyacının altında yatan nedeni bulmaya çalışmaktadır (Ames, 1992: 261). Başarı yönelimleri bilişsel, duygusal ve davranışsal sonuçları olan süreçlerin tümü olarak tanımlanmıştır (Elliot ve Dweck, 1988: 11). Bundan yola çıkarak başarı yönelimlerini; kişinin bilişsel, duygusal ve davranışsal özelliklerini göz önünde bulundurarak başarı için edindiği amaç olarak açıklayabiliriz.

Başarı Yönelimleri; kuramın ortaya çıktığı ilk zamanlarda İkili Başarı Yönelimleri modeli (Dweck, 1986) olarak geliştirilmiştir. İkili modelde söz konusu 2 hedef yapısı vardır. Bunlar öğrenme ve performans olarak açıklanmıştır. Konu üzerine çalışan araştırmacılar daha sonra Üçlü Başarı Yönelimleri modelini (Elliot ve Church, 1997), ortaya koymuşlardır. Bu modelde performans yönelimi kendi içinde yaklaşma ve kaçınma olarak 2'ye ayrılmıştır. İlerleyen zamanlarda 2x2 Başarı Yönelimleri modeli (Elliot ve McGregor, 2001) sunulmuş ve burada öğrenme yönelimi de kendi arasında yine yaklaşma ve kaçınma olarak 2' ye ayrılmıştır. Günümüzde geliştirilen en son hali ise 3x2 Başarı Yönelimleri modelidir (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011). Buradaki hedef yapıları görev yaklaşım, görev kaçınım, öz yaklaşım, öz kaçınım, diğer yaklaşım ve diğer kaçınım olarak adlandırılmaktadır.

2.3.2.1. İkili Başarı Hedefleri Modeli

Öğrenme ve performans olmak üzere iki boyuttan oluşan ikili başarı yönelimleri modeli, Dweck (1986) tarafından geliştirilmiştir. Bu başarı yönelimlerini temelinde farklı duygu, biliş ve davranış örüntüleri bulunan yetenek kavramı vardır. Bireyin yeteneğine ilişkin

inancı öğrenme veya performans yönelimlerini benimsemesinde önemli bir rol oynamaktadır. Birey yeteneğin geliştirebilir olduğu inancına sahipse kendini geliştirmeye odaklandığından genelde öğrenme yönelimine eğilimli olmaktadır. Diğer yandan yeteneğin değiştirilemez olduğunu düşünenler daha çok performans eğilimlidirler ve performans eğilimli bireyler için sosyal algı oldukça önemlidir. Yaptıkları işlerde başkalarının fikirlerini merkeze alırlar. Öğrenme yönelimli bireyler ise yeteneklerini geliştirme çabaları vardır ve kendilerine odaklanırlar (Elliot ve Dweck, 1988: 10).

2.3.2.2. Üçlü Başarı Hedefleri Modeli

İkili başarı yönelimleri modelinde performans yönelimleri tamamen uyumsuz nitelendirilirken sonrasında yapılan bazı araştırmalarda performans yönelimlerinin bütünüyle uyumsuz olmadığı görülmüştür (Botsas ve Padelidu, 2004; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Midgley vd., 2001). Söz konusu araştırmalardan sonra performans yönelimleri adına daha gelişmiş bir model geliştirme çalışmaları başlamıştır. Üçlü başarı yönelimleri modelinde; performans yönelimleri, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak ikiye ayrılmıştır.

Elliot ve Harackiewicz, performans yaklaşmanın; yeterli olduğunu gösterme isteği, performans kaçınmanın ise yetersiz olarak algılanmaktan kaçma davranışı şeklinde tanımlamışlardır. Bu nedenle Performans yöneliminin yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye ayrılması gerektiğini savunmuşlardır (Aktaran: Ekdi, 2022: 19).

Performans yaklaşma başarı yönelimine sahip bireyler, çevrelerindeki diğer insanlardan takdir görmek, beğenilmek ve kendilerine güvendikleri işleri sergilemek isterken bu nedenle performanslarını üst düzeylere çıkarma eğilimi gösterirken Performans kaçınma yönelimli bireyler, diğerlerinin önünde küçük düşmekten, utanç hissetmekten ve hata yapmaktan korkarlar (Elliot ve Church, 1997: 228)

2.3.2.3. 2 x 2 Başarı Hedefleri Modeli

Üçlü başarı yönelimleri modelinde yapılan çalışmalarda; performans yönelimlerinin yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye ayrılmasının modeli güçlendirdiği ve daha sağlıklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre işlevsel olacağı düşünülecek öğrenme yönelimlerinin tıpkı performans yönelimleri gibi yaklaşma ve kaçınma boyutlarına ayrılabilceği düşünülmüştür (Elliot, 1999; Pintrich, 2000). Böylece öğrenme yönelimleri de performans yönelimleri gibi öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı

yönelimleri olarak ikiye ayrılmış 2x2 başarı yönelimleri modeli ortaya çıkmıştır (Kayaş, 2013:18).

2x2 başarı yönelimleri modelinin temelinde yetenek kavramı bulunmaktadır. Yetenek burada “pozitif (başarıya yaklaşma) ve negatif (hatadan kaçınma)” olarak tanımlanmıştır (Elliot ve McGregor, 2001: 502). Yeteneğin değeri ise yaklaşma veya kaçınma boyutlarını kast etmektedir. Yeteneği pozitif olarak değerlendiren kişiler yaklaşma eğilimi gösterirken negatif olarak değerlendiren kişiler hata yapmamak için kaçınma tepkisi verirler. Bu tanımlar 2x2 başarı yönelimleri modelinin yapısını ortaya koymakta açıklayıcı olmaktadır. Öyle ki; öğrenme-yaklaşma yönelimli bireyler yetenek kavramına içsel odaklı bakar ve yeteneği pozitif algılar, öğrenme kaçınma yönelimli olanlar yeteneği görev ya da içsel odaklı olarak görürler fakat bunu negatif değerlendirirler. Performans-yaklaşma yönelimliler yeteneği diğerleri odaklı görür ve pozitif değerlendirirken performans-kaçınma yönelimli bireyler yeteneği diğerleri odaklı görüp negatif değerlendirirler bireyler (Aktaran: Kayaş, 2013: 19).

Bunları bir örnek ile açıklayacak olursak; üniversite sınavına hazırlanan bir öğrencinin 70 TYT neti yaptığında başarılı hissederken bundan daha iyisini yapabileceğini düşünüp bir sonraki deneme sınavında 80 neti hedeflemesi ve bunun için çalışması öğrenme yaklaşma yönelimli olduğunu, 70 net yaptığında başarılı hissedit bundan daha az olanı ile karşılaşmamak için -yani standartlarının altına düşmemek için- bir daha herhangi bir deneme sınavına girmemesi öğrenme kaçınma yönelimli olduğunu gösterir. Öte yandan 70 net yapınca sınıftaki en yüksek neti yaptığı için başarılı olduğunu düşünen ve fazlasını ancak sınıftan biri onu geçince isteyen bir öğrencinin performans yaklaşma yönelimli olduğunu, sınıftakilerden daha düşük net yaparım, anneme babama ne söylerim diye düşünüp deneme sınavlarına girmeyen bir öğrencinin ise performans kaçınma yönelimli olduğunu düşünebiliriz.

Başarı yönelimlerinin gruplandırılması yapılırken temel alınan kavram motivasyondur. Bireyin başarılı olma isteğinin kaynağında içsel faktörlerin mi yoksa çevresel faktörlerin mi rol oynadığı anlaşılmaya çalışılmaktadır. Kurama dair yapılan çalışmalar arttıkça bireylerin yalnızca içsel veya çevresel faktörlere göre motive olmadığı başka bir faktörün varlığının da sahip olduğu başarı yöneliminde rol oynadığı düşünülmüştür. Bunun sonucunda 3x2 Başarı Yönelimleri Modeli ortaya çıkmıştır (Ekdi, 2022: 21).

2.3.2.4. 3x2 Başarı Hedefleri Modeli

3x2 Başarı Yönelimleri modelinde; önce öğrenme yönelimleri görev referanslı ve öz referanslı olarak 2 ye ayrılmış sonra da görev referanslı olanlar görev-yaklaşma, görev-kaçınma olarak bölünmüştür. Aynı şekilde öz referanslı olanlar öz-yaklaşma, öz-kaçınma olarak ayrı ayrı tanımlanmıştır. Performans yönelimi, diğerleri referanslı şeklinde değiştirilmiş ve kendi arasında diğerleri-yaklaşma ve diğerleri-kaçınma isimlerini almıştır. Böylece 3x2 başarı yönelimleri modelinde görev-yaklaşma, görev-kaçınma, öz-yaklaşma, öz-kaçınma, diğerleri-yaklaşma ve diğerleri-kaçınma olarak altı farklı yönelim tanımlanmıştır (Elliot vd. 2011).

Bahsedilen bu 3 referansın her biri için farklı başarı ölçütleri vardır. Görev referanslı olarak tanımlanan kişilerin başarı ölçütü söz konusu görevin hangi aşamalardan oluştuğudur. Görev-yaklaşma yönelimli olan kişiler o görevi en iyi şekilde yapmaya, görev-kaçınma yönelimli olanlar ise görevi yanlış ya da eksik yapmamaya çalışırlar (Kayış, 2013: 22). Öz referanslı kişilerin başarılı olma ölçütü daha önce sergiledikleri performanslarıdır. Öz-yaklaşma yönelimine sahip kişiler daha önce sergiledikleri performanstan daha iyisini yapmaya, öz-kaçınma yönelimli olanlar ise daha önce sergiledikleri performanstan aşağıda bir performans sergilememeye çalışırlar. (Ilıman, 2018: 63). Diğerleri referanslı kişiler ise başka insanları kendilerine kriter olarak alırlar. Diğerleri-yaklaşma yönelimli olanlar diğerlerinden daha yüksek başarı göstermeye çalışırken diğerleri-kaçınma yönelimli olanlar diğerlerinden daha düşük performans sergilemekten kaçınırlar (Elliot vd., 2011: 642).

Elliot ve diğerleri (2011) tarafından yapılan birkaç araştırmanın sonucu 3x2 Başarı Yönelimleri modelini doğrulamıştır. Ancak bu modeli destekleyecek farklı araştırmalara rastlanmamıştır (Kayış, 2013:22).

2.3.2.5. Çoklu Başarı Hedefleri Modeli

Başarı yönelimlerine dair yapılan ilk çalışmalar öğrenme yönelimlerinin uyumlu performans yönelimlerinin ise uyumsuz olduğu gibi keskin sınırlar çizmekteydi (Dweck, 1986). Fakat daha sonraki çalışmalarda araştırma sonuçları; performans yaklaşma yönelimli bireylerin yetenek algılarının yüksek olması ve sosyal karşılaştırma etkisinin diğerlerinden daha iyi olmak gibi bir çabaya neden olmasından dolayı performans yönelimlerinin bütünüyle uyumsuz olmadığını ortaya çıkarmıştır (Dweck, 1986; Elliot ve Dweck, 1988; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bu sonuçların ardından başka araştırmalar

devam etmiştir. İlerleyen süreçlerde bazı araştırmacılar öğrenme ve performans yönelimlerinin uyumlu özelliklerinin aynı anda kullanılmasının bireyi daha yüksek başarıya götüreceğini ileri sürmüştür. Bunu kanıtlar nitelikte bir araştırmayı Pintrich (2000) yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hem yüksek öğrenme hem de yüksek performans yönelimli bireyler yüksek öğrenme ve düşük performans sergileyenlerden daha başarılı olmaktadır. Yalnızca öğrenme yönelimi benimseyenler veya yalnızca performans yönelimi benimseyenlerin başarılı olma ihtimali öğrenme ve performans başarı yönelimlerinin her ikisini de benimseyenlere göre daha düşüktür (Pintrich, 2000: 489-494). Böylece çoklu başarı yöneliminin bireyin performansı konusunda uyumlu sonuçlar verebileceği görülmüştür.

2.3.3 Başarı Hedefleri ile İlgili Çalışmalar

2.3.3.1. Başarı Hedefleri ile İlgili Yapılmış Yurt İçi Çalışmalar

Basan (2020: 73) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı bölümlerde okuyan 454 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre; öğretmen adaylarının genel akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Genel akademik erteleme davranışları alt boyutları ile genel başarı yönelimleri alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Genel akademik erteleme davranışları ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkide sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre 1. sınıf öğrencilerinin genel akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında negatif yönde zayıf bir ilişki vardır.

Çakal (2019: 39-47), yaptığı araştırmada müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki başarı hedefi yönelimlerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 da, 6 farklı üniversitede piyano eğitimi alan 461 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre; öğretmen adaylarının piyano dersine yönelik başarı yönelimi boyutlarına ilişkin düzeylerinin değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre; öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma yönelimlerinin performans kaçınma yönelimlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özdemir (2019: 167-171) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin başarı hedefleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Siirt

Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 880 öğrencidir. Araştırma verileri; Kişisel Bilgi Formu, Akın (2006) tarafından geliştirilen 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri ve Rekabetçi Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri öğrenme kaçınma boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Fakat diğer alt boyutlar için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sınıf düzeylerine göre performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutlarında son sınıf öğrencilerinde diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük puan ortalaması olduğu görülmektedir. Başarı yönelimlerinin diğer alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özen Uyar vd. (2018: 608) tarafından yapılan çalışmada, çalışma grubu Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 265 okul öncesi öğretmeni adayıdır. Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı yönelimlerine, eleştirel düşünme eğilimlerine ve öz-düzenleme becerilerine göre akademik başarılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma verileri 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Öz-Düzenleme Anketi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, yüksek öğrenme yaklaşımı yönelimi, eleştirel düşünme eğilimi ve öz düzenleme becerisi olan öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri de daha yüksek bulunmuştur.

Ilıman (2018: 102-112) yaptığı çalışmada başarı yönelimleri, özerk öğrenme ve yansıtıcı düşünmeyi bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Edirne bulunan Anadolu liselerinde 11. sınıf olan 1100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre başarı yönelimlerinde en yüksek puan ortalaması öğrenme-yaklaşma boyutunda bulunmuştur. Ayrıca öğrenme yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarında başarı yönelimleri, yansıtıcı düşünme ve özerk öğrenme arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Pamuk ve Elmas (2015: 183) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik öz yeterlik algıları ve başarı hedef yönelimlerinin, biliş üstü öz düzenleme becerilerine etkilerini incelemişlerdir. Çalışma grubunu 7. sınıfta okuyan 903 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma hedef yönelimlerine sahip oldukları ve öz yeterliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Biliş üstü öz-düzenleme becerilerini en iyi açıklayan değişkenin öz yeterlik olduğu görülmüştür. Başarı yönelimleri alt boyutlarından öğrenme-yaklaşma

yönelimi yüksek öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğu, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma-kaçınma hedef yönelimleri ile öz-düzenleme arasında ise düşük düzeyde olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Üzbe ve Bacanlı (2015: 43) yaptıkları araştırmada, üniversite öğrencilerinin kendini engelleme düzeylerini; başarı hedef yönelimleri, akademik motivasyon ve benlik saygısı gibi çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Çalışma grubunu 483 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kendini engelleme stratejilerini, performans-kaçınma hedef yönelimine sahip olanlar öğrenme yönelimli öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadır.

Akın ve Arslan (2014: 271-272) yaptıkları araştırmada kararlık ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grubunu 509 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Başarı hedef yönelimleri, kararlılığın önemli yordayıcılarından biri olarak bulunmuştur. Öğrenme-yaklaşma yönelimi ile kararlık arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Fakat öğrenme-kaçınma, performans yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimleri ile kararlık arasında olumsuz yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Kayış (2013: 96-117) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma 1509 gönüllü üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; üniversite öğrencilerinin öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna ek olarak öğrencilerin akademik başarı algılarına göre öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma başarı yönelimleri de farklılaşmaktadır. Cinsiyet göre bakıldığında kız öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilirken erkeklerin performans yaklaşma yöneliminin kızlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tutaş (2011: 88) tarafından yapılan araştırmada 887 üniversite öğrencisi ile bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin, akademik başarı düzeyi, algılanan yetenek, ebeveyn tutumları ve sosyal destek ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; yetenek düzeyini düşük olarak algılayan öğrencilerin genellikle performans-kaçınma yönelimine, yüksek algılayanların ise daha çok öğrenme yönelimine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ailesinden sosyal destek alan, demokratik anne-baba tutumu olan ve başarı düzeyini yüksek algılayan öğrencilerin de öğrenme yönelimli oldukları görülmüştür. Diğer yandan koruyucu anne-baba tutumu

algılayanların performans yaklaşma yönelimli, otoriter anne-baba tutumu olanların ise daha çok performans kaçınma yönelimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Küçüköğlu vd. (2010: 131-133) tarafından yapılan araştırmada, çalışma grubu iki farklı üniversitede eğitim alan 395 sınıf öğretmeni adayıdır. Yapılan analizler sonucunda; kız öğrencilerin öğrenme ve performans yaklaşma başarı yönelimi puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Performans-kaçınma başarı yönelimi ise cinsiyete göre değişmemektedir. Sınıf düzeylerine göre ise 1. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilere oranla daha yüksek öğrenme yaklaşma öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma başarı yönelimine sahip oldukları görülmüştür.

Toğluk (2009: 46-47) tarafından yapılan araştırmada, 377 hemşirelik öğrencisi ile başarı yönelimleri üzerine bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha yüksek öğrenme yaklaşma yönelimine sahiptir. Hemşireliği ilgi duyduğu için okumakta olan öğrenciler genellikle öğrenme-yaklaşma, puanı bu bölüme yettiği için okuyanların ise genellikle performans kaçınma yönelimli oldukları görülmüştür. 4. sınıfta olan öğrenciler diğer sınıf düzeylerine oranla daha çok öğrenme-kaçınma ve performans kaçınma başarı yönelimlerini benimserken diğer yönelimler ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Taş (2008: 97-99) tarafından yapılan araştırmada 12 okuldan 1950 7. sınıf öğrencinin katıldığı bir çalışma grubunda bir dizi değişken ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrenme yönelimli bireylerin akademik başarıları ve akademik yeterliğinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenme yönelimli bireylerin kopya çekme ve kendini sabote etme davranışlarının az olduğu görülmüştür. Akademik yeterliği yüksek ama kopya çeken öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi yüksek bulunmuştur.

Başarı yönelimlerine dair Türkiye’ de yapılan araştırmalar incelendiğinde; ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan örneklem gruplarına rastlanılsa da birçok çalışmanın üniversite öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların neredeyse tamamında cinsiyet değişkeni incelenmiş ve kız öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Başarı yönelimleri farklı demografik verilere göre incelenmekle birlikte araştırmalarda; akademik erteleme, piyano çalma, eleştirel düşünme, öz düzenleme, öz yeterlik, özerk öğrenme, ebeveyn tutumu, sosyal destek, motivasyon, kararlılık ve benlik saygısı gibi faktörlerde olduğu

görülmüştür. Söz konusu faktörlerin birçoğu ile başarı yönelimleri arasında ilişki olduğu anlaşılmıştır.

2.3.3.2. Başarı Hedefleri ile İlgili Yapılmış Yurt Dışı Çalışmalar

Chan vd. (2012: 241-242) tarafından yapılan araştırmada, akademik başarı motivasyon, öğrenme stratejileri ve başarı yönelimi, arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya Hong Kong'da eğitim alan 1381 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, başarı yönelimleri ve içsel motivasyonun, akademik başarı ve öğrenme stratejileri etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte içsel motivasyonun öğrenme yönelimine göre öğrenme stratejileri ve akademik başarıyı etkilediği belirlenmiştir.

Muis ve Edwards (2009: 265) tarafından yapılan araştırmada, lisans öğrencilerinin başarı yönelimlerinde zamanla bir değişim olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin hedef yönelimleri belirli bir seviyede değişmeden kalabilmektedir. Fakat bununla beraber dönem içerisinde alınan derslere göre öğrenme hedef yönelimlerinin değişebildiği görülmüştür.

Meece vd. (2006: 487) tarafından yapılan araştırmada, okul ve sınıf ikliminin öğrencinin motivasyon ve başarısını nasıl etkilediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar; ilk ve ortaokul öğrencilerinin destek ve anlayış gördükleri, bilgi ve beceri geliştirmenin öneminin vurgulandığı ortamlarda en iyi şekilde motive olduklarını ve öğrendiklerini göstermiştir. Öğrencilerin bir yarışta olduğu vurgusunun yapıldığı ortamlarda ise nadiren performansı artan öğrenciler olsa da genelinin motivasyonunun düştüğü görülmüştür.

Baldwin (2001: 43-60), yaptığı araştırmada, bir dizi değişken ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 69 üniversite öğrencisidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrenme yönelimin öz-düzenleme, sınav performansı ve zaman-çevre yönetiminin, performans-kaçınma yöneliminin ise sınav kaygısının pozitif yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Harackiewicz vd. (1998: 1284) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinden oluşan bir grupta çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenme yönelimi gösteren öğrencilerin, ders materyallerine de ilgi gösterdiği bulunmuştur. Ancak yüksek not almak ile öğrenme yönelimleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Buna karşın performans yönelimi ile yüksek not alma arasında ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle, öğrenme ve performans yönelimlerinin ikisinin de üniversite öğrencilerinin başarılarında etkili olabileceği sonucuna varılmıştır.

Roeser vd. (1996: 408) tarafından yapılan araştırmada, performans yönelimli öğrencilerin okullarını stresli ve performans gösterme odaklı gördükleri, öğrenme yönelimli olanların ise öğrenmeye zemin hazırlayan bir yer olarak aldıkları sonucuna varılmıştır. Yine araştırma bulguları, performans hedeflerinin öz-bilinç ile öğrenme hedeflerinin ise akademik öz yeterlilik ve pozitif okul iklimi ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Archer (1994: 430) tarafından yapılan ve yine zorlu görevler ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri inceleyen bir diğer çalışma niversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu araştırma sonucunda da zorlu görevleri seçme ile öğrenme yönelimi ile arasında yüksek pozitif ilişki bulunmuştur.

Meece ve Holt (1993: 487) tarafından yapılan araştırmada, 5. ve 6. sınıf öğrencilerin başarı yönelimleri incelenmiştir. ğrenme yönelimi yüksek öğrencilerin başarı profilinin en iyi olduğu görülürken öğrenme ve performans yönelimlerinin aynı düzeyde yüksek olduğu öğrencilerde başarı profili daha düşük bulunmuştur. ğrenme ve performans yönelimlerinin ikisinin de düşük olduğu öğrencilerde ise başarı profili oldukça düşük çıkmıştır.

Elliot ve Dweck (1988: 5-12) yaptıkları araştırmada zorlu görevler ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; zorlu görevleri daha çok tercih eden öğrencilerin öğrenme yönelimli olduğu görülmüştür. ğrenme yönelimi yüksek çıkan öğrencilerin yeteneklerinin düşük veya yüksek olmasına bakmadan bilgi ve becerilerini geliştirmeye çalışan bireyler olduğu belirlenmiştir.

Ames ve Archer (1988: 260-267) tarafından yapılan araştırmada, motivasyonel süreçler ile hedef yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın alışma grubunu 160 lise ğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; öğrenmeye vurgu yapılan sınıflarda, öğrencilerin etkili öğrenme stratejileri kullandıkları, sınıfa karşı olumlu bir tutum içinde oldukları, çabanın başarıya etkisine daha çok inandıkları ve zorlu görevleri daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Performans gösterme vurgusunun çok yapıldığı sınıflarda ise öğrencilerin yeteneğe odaklandıkları, kendilerini yetersiz gördükleri ve bu yeteneği değiştirmenin mümkün olmadığı inancına daha eğilimli oldukları görülmüştür.

Ülkemizde yapılan araştırmalara oranla yurt dışında yapılan çalışmaların daha çok doksanlı yıllarda yoğunlaştığı ve son dönemlerde rastlanan araştırma sayısının daha az olduğu görülmektedir. Örneklem grubu ilkokul, ortaokul, lise veya niversite öğrencileri

gibi tüm eğitim kademelerinde incelendiği ve araştırma değişkenleri ile başarı yönelimleri arasında ilişki olduğu belirtilmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda demografik verilerden çok farklı psikolojik etmenlerin değişken olarak incelendiği, bu değişkenlerin başarı yönelimleri alt boyutları ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve veri analizinin nasıl yapıldığı verilmiştir.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada öğrenme stili ve öz düzenleme beceri düzeyinin başarı hedefleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Mevcut durum tespiti yapılmak istendiğinden betimsel tarama modellerinden “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, birden fazla değişken arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yönünü ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelleridir. Bu modelde bir değişkenin diğeri üzerindeki etkisi incelenebilir (Karasar, 2006: 82).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini Türkiye de bulunan yükseköğretim kurumlarında öğrenimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise araştırmacının ulaşabildiği gönüllü kişi sayısıdır. Bu amaçla 71 farklı Yükseköğretim kurumundan 198 kadın 102 erkek olmak üzere toplam 300 gönüllüye ulaşılmıştır. Çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>
Cinsiyeti	Kadın	198	66				
	Erkek	102	34				
	Toplam	300	100				

Sınıf Düzeyi	1.sınıf	125	41.7
	2.Sınıf	67	22.3
	3.Sınıf	49	16.3
	Son Sınıf	59	19.7
	Toplam	300	100
Akademik Başarı	Düşük	16	5.3
	Orta	222	74
	Yüksek	62	20.7
	Toplam	300	100
Anne Öğrenim Durumu	OY. Değil	69	23.0
	Okur Yazar	30	10.0
	İlkokul	125	35.0
	Ortaokul	43	14.3
	Lise	28	9.3
	Üniversite+	25	8.3
	Toplam	300	100
Baba Öğrenim Durumu	OY. Değil	13	4.3
	Okur Yazar	24	8.0
	İlkokul	75	25.0
	Ortaokul	62	20.7
	Lise	63	21.0
	Üniversite+	63	21.0
	Toplam	300	100
Sosyoekonomik Düzey	Düşük	32	10.7
	Orta	249	83.0
	Yüksek	19	6.3
	Toplam	300	100

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada öncelikle araştırma problemi kapsamında yurt içi ve yurt dışı kaynaklardan literatür taraması yapılmıştır. Bu kaynaklar aracılığıyla, araştırma sürecinde kullanılmak üzere uygun geçerlilik ve güvenilirliğe sahip ölçekler seçilmiştir. Veriler toplanmadan önce ölçekleri geliştiren veya uyarlayan kişilerden gerekli izinler e posta aracılığıyla alınmıştır.

Bu araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin öğrenme stili ve öz düzenleme becerilerinin başarı yönelimleri üzerindeki etkisi çeşitli demografik değişkenler ile birlikte incelenmiştir. Bu amaçla analiz edilmek istenen veriler; Demografik Bilgi Formu, 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili ve Öz-Düzenleme Ölçeği olmak üzere 4 ölçme aracı ile toplanmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Bu araştırmada kullanılan Demografik Bilgi Formu çeşitli değişkenlerin incelenebilmesi adına araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form; cinsiyet, üniversite, sınıf düzeyi, bölüm, akademik başarı algısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve sosyoekonomik düzey olmak üzere 8 sorudan oluşmaktadır.

Çalışmaya katılan bireylere “Demografik bilgi formu” yanında 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Ölçeği ve Öz-Düzenleme Ölçeği verilmiştir.

3.3.2. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği

Elliot ve McGregor (2001) tarafından geliştirilen 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği; Akın (2006: 1-13) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak alan yazına kazandırılmıştır. Ölçek 5’li likert tipindedir. (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Ölçek toplam 26 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin alt boyutlara göre dağılımı; öğrenme-yaklaşma yönelimi (madde 1, 2, 5, 7, 11, 12, 17, 22), öğrenme kaçınma yönelimi (madde 3, 10, 15, 20, 23), performans yaklaşma yönelimi (madde 4, 13,14, 18, 21, 24, 26) ve performans kaçınma yönelimi (madde 6, 8, 9, 16, 19, 25) şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 26, en yüksek puan 130 dur. "Ölçeğin alt boyutlarından alınan en yüksek puan bireyin sahip olduğu başarı yönelimini göstermektedir." Ölçekte bulunan 26 madde içinde tersten puanlanan madde yoktur. Akın (2006: 6-9) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçeğin faktör yüklerinin .41 ile .98 arasında, madde-toplam korelasyonlarının ise .56 ile .73 arasında değiştiği raporlanmıştır. Yine raporlamaya göre; ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .77 ile .86 arasında değişmektedir. Bu çalışmada yapılan analiz sonucunda ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri .81 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Ölçeği

Cornet (1983) 'in öğrenme stili boyutlandırılmasında fizyolojik özellikler kapsamında ele alınan Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Envanteri, orijinal formda 3 alt boyut ve 60 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; görsel öğrenme, işitsel öğrenme ve kinestetik öğrenme olarak isimlendirilmiştir. McVay Lynch, farklı dönemlerde uyguladığı envanterin sonuçlarına göre, birey popülasyonlarının % 60'ının görsel öğrenme stiline sahip oldukları belirlemiştir (McVay Lynch, 2004). Dağhan ve Akkoyunlu (2011: 117-

126) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında faktör analizi sonucunda 3 alt boyut ortaya çıkmıştır. 1. alt boyut 21, 2. alt boyut 19 ve 3. alt boyut 19 envanter maddesinden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinalinde olan bir madde ölçekten çıkarılmıştır. 59 maddeden oluşan yeni ölçekte; 1. faktör, toplam varyansın % 33'ünü 2. faktör toplam varyansın % 28 'ini ve 3. faktör de toplam varyansın % 26'sını açıklamaktadır. Üç faktör birlikte göz önüne alındığında, toplam varyanstaki değişimin % 88'ini açıklamaktadırlar. Bu oran, sosyal bilimler çalışmalarında beklenen açıklama yüzdesi oranları dâhilinde kabul edilebilir bir değerdir. Envanter 3'lü likert tipindedir. Her maddenin karşısında çoğu zaman, bazen ve nadiren seçenekleri bulunmaktadır.

"Envanter değerlendirilirken, çoğu zaman seçeneğine 3, bazen seçeneğine 2 ve nadiren seçeneğine 1 puan verilmiştir. Envanterin üç farklı boyutundaki öğrenme stillerine (görsel, işitsel ve kinestetik) karşılık gelen envanter maddelerine verilen puanlar toplanmış ve puanı yüksek çıkan faktöre ait öğrenme stili, öğrenciye ait öğrenme stili olarak tespit edilmiştir." Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Envanterinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .95 bulunmuştur. Ayrıca envanterin her bir alt boyutuna ilişkin maddelerin, madde toplam korelasyonları, görsel öğrenme stili için .88 ile .95 arasında, işitsel öğrenme stili için, .89 ile .96 arasında ve kinestetik öğrenme stili için, .91 ile .95 arasında değişen değerler olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada yapılan analiz sonucunda ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri .88 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Öz-Düzenleme Ölçeği

Brown ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Ölçeği Orijinal formda 63 maddeden ve yedi alt boyutundan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; ilgili bilgiyi alma, bilgiyi değerlendirme ve normlarla kıyaslama, değişimi tetikleme, seçenek arama, plan oluşturma, planı uygulama ve planın verimliliğini değerlendirmedir. Güvenirlik çalışması sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan test tekrar test korelasyon katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe' ye uyarılama geçerlik ve güvenirlik çalışması Aydın vd. (2014: 24-33) tarafından yapılmıştır. Uyarlanan ölçek 51 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; öz pekiştirme, öz izleme ve öz değerlendirmedir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için .87, öz-pekiştirme boyutu için .88, öz-izleme boyutu için .87 ve özdeğerlendirme boyutu için .60 olarak raporlanmıştır. Bu çalışmada yapılan analiz

sonucunda ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri .88 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada veri toplama aşamasına geçilmeden önce Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden gerekli etik izin alınmıştır. Daha sonra araştırmada kullanılacak ölçekleri geliştiren ve/veya uyarlamasını yapan kişilerden ölçeğin kullanılmasına dair gerekli izinler mail aracılığıyla alınmıştır. Demografik bilgi formu ve kullanılacak ölçekler (2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Maggie McvayLynch Öğrenme Stili Ölçeği ve Öz-Düzenleme Ölçeği) ile online form oluşturulmuştur. Form sosyal medya aracılığıyla üniversite öğrencilerine ulaştırılmıştır. Katılımcılara araştırmanın gönüllü olduğu söylenmiştir. Ayrıca araştırmanın kimler tarafından yapıldığı, kapsamı ve nerede kullanılacağı belirtilmiştir. Gizlilik özellikle vurgulanmış ve herhangi bir isim-soyisim bilgisi istenmemiştir. Veri toplama süreci Aralık 2022’de başlamış ve Mart 2023’te sonlandırılmıştır. Bu süre zarfında 71 farklı yükseköğretim kurumundan toplam 300 gönüllü katılımcıya ulaşılmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada incelenmek üzere toplanan verilerin analizi, SPSS 24.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Ulaşılan bulgular %95 güven aralığı ve .05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Veriler online form ile toplandığından kayıp veri analizine ihtiyaç duyulmamıştır. Parametrik veya nonparametrik testlerden hangilerinin kullanılacağına karar verebilmek için 300 veri üzerinde normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir

Tablo 2: Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Verilerin Normalliği

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Öğrenme Stilleri						
Görsel Öğrenme	1,43	3,00	2,36	,103	-,219	-,533
İşitsel Öğrenme	1,47	3,00	2,19	,081	,302	-,059
Kinestetik Öğrenme	1,42	3,00	2,24	,080	,049	-,174

Öz Düzenleme Becerileri						
Öz Pekiştirme	1,86	4,66	3,60	,268	-,189	-,522
Öz İzleme	1,00	5,00	3,13	,587	-,194	-,050
Öz Değerlendirme	1,25	4,50	2,84	,280	-,052	,627
Başarı Yönelimleri						
Öğrenme Yaklaşma	1,75	5,00	3,95	,431	-,620	,231
Öğrenme Kaçınma	1,40	5,00	3,39	,640	-,233	-,288
Performans Yaklaşma	1,00	5,00	2,67	,673	,162	-,417
Performans Kaçınma	1,00	4,67	2,67	,574	,257	,332

Tablo 2' de görüldüğü üzere Sosyal Bilimler araştırmalarında sıklıkla kullanılan çarpıklık değerleri -,620 ve ,302 arasında yine basıklık değerleri -,533 ile ,627 arasında değişmektedir. Literatürde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olmasının normal kabul edildiği belirtilmiştir (Hair vd, 2010: 34).

Verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edildikten sonra demografik verilerin analizi yapılmıştır. Cinsiyet 2 kategoriden oluştuğundan bağımsız örneklem t testi, 3 ve üzeri kategoriden oluşan diğer 5 değişken için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda farklılığa sebep olan grubu bulmak adına Post-hoc Testi yapılmıştır. Varyansların homojenliğine ve örneklem büyüklüklerine göre uygun olan Post-Hoc testleri kullanılmıştır. Öğrenme stili ile başarı yönelimleri arasında yine öz düzenleme ile başarı yönelimleri arasında bir ilişki olup olmadığı Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Öğrenme stili ve öz düzenleme becerisinin başarı yönelimlerine etkisi Regresyon analizi ile tespit edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma verilerinin analiz ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerindeki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Başarı Yönelimleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Öğrenme	Kız	198	4.04	.62	3.26	298	.001*
Yaklaşma	Erkek	102	3.78	.68			
Öğrenme	Kız	198	3.54	.76	4.73	298	.000*
Kaçınma	Erkek	102	3.10	.79			
Performans	Kız	198	2.69	.81	.610	298	.542
Yaklaşma	Erkek	102	2.63	.82			
Performans	Kız	198	2.73	.76	1.897	298	.059
Kaçınma	Erkek	102	2.55	.72			

*= varyanslar homojen dağılmadığında kullanılan p değeri.

Tablo 3' teki bulgular incelendiğinde; başarı yönelimlerinin öğrenme yaklaşma alt boyutunda cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(298)} = 3,26$; $p = ,001$). Söz konusu farklılık; kız ortalamalarının ($\bar{X} = 4,04$), erkek ortalamalarından ($\bar{X} = 3,78$) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca başarı yönelimlerinin öğrenme kaçınma alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık vardır ($t_{(298)} = 4,73$; $p = ,000$). Bu farklılık kız ortalamalarının ($\bar{X} = 3,54$), erkek ortalamalarından ($\bar{X} = 3,10$) yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla daha yüksek öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma yönelimine sahiptir.

4.1.2. Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyi değişkenine göre üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Düzeyine Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Başarı Yönelimleri	Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Post Hoc</i>
Öğrenme Yaklaşma	1. Sınıf	125	3.88	.73	Gruplar	2.764	3	.921	2.164	.069	
					Arası						
	2. Sınıf	67	4.06	.54	Gruplar	125.993	296	.426			
					İçi						
	3. Sınıf	49	4.08	.56	Toplam	128.757	299				
Performans Yaklaşma	Son Sınıf	59	3.86	.64							
	Toplam	300	3.95	.65							
Öğrenme Kaçınma	1. Sınıf	125	3.44	.75	Gruplar	1.577	3	.526	.821	.483	
					Arası						
	2. Sınıf	67	3.46	.79	Gruplar	189.662	296	.641			
					İçi						
	3. Sınıf	49	3.29	.83	Toplam	191.239	299				
Performans Kaçınma	Son Sınıf	59	3.30	.86							
	Toplam	300	3.39	.79							
Performans Yaklaşma	1. Sınıf	125	2.77	.77	Gruplar	5.151	3	1.717	2.593	.053	
					Arası						
	2. Sınıf	67	2.69	.85	Gruplar	196.033	296	.662			
					İçi						
	3. Sınıf	49	2.69	.91	Toplam	201.184	299				
Performans Kaçınma	Son Sınıf	59	2.41	.76							
	Toplam	300	2.67	.82							
Performans Yaklaşma	1. Sınıf	125	2.76	.74	Gruplar	2.391	3	.797	1.395	.245	
					Arası						
	2. Sınıf	67	2.65	.64	Gruplar	169.176	296	.572			
					İçi						
	3. Sınıf	49	2.62	.85	Toplam	171.568	299				
Performans Kaçınma	Son Sınıf	59	2.53	.80							
	Toplam	300	2.67	.75							

P< .05

Tablo 4'te belirtildiği üzere öğrenme yaklaşma ($F_{(3-296)} = 2,164$; $p = ,069$), öğrenme kaçınma ($F_{(3-296)} = ,821$; $p = ,483$), performans yaklaşma ($F_{(3-296)} = 2,593$; $p = ,053$), ve performans kaçınma ($F_{(3-296)} = 1,395$; $p = ,245$) alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Analiz sonucundan elde edilen bilgilere göre üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri sınıf düzeyine göre değişmemektedir.

4.1.3. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular

Akademik başarı değişkenine göre üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Akademik Başarıya Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Başarı Yönelimleri	Akademik Başarı	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Post Hoc</i>
Öğrenme Yaklaşma	Düşük	16	3.57	.67	Gruplar Arası	10.186	2	5.093	12.757	.000*	1-3, 2-3
	Orta	222	3.88	.62	Gruplar İçi	118.571	297	.399			
	Yüksek	62	4.28	.62	Toplam	128.757	299				
	Toplam	300	3.95	.65							
Öğrenme Kaçınma	Düşük	16	3.03	.96	Gruplar Arası	2.201	2	1.100	1.729	.179	
	Orta	222	3.41	.77	Gruplar İçi	189.038	297	.636			
	Yüksek	62	3.42	.84	Toplam	191.239	299				
	Toplam	300	3.39	.79							
Performans Yaklaşma	Düşük	16	2.77	1.11	Gruplar Arası	.243	2	.122	.180	.836	
	Orta	222	2.66	.78	Gruplar İçi	200.941	297	.677			
	Yüksek	62	2.69	.86	Toplam	201.184	299				
	Toplam	300	2.67	.82							

Performans	Düşük	16	2.72	.94	Gruplar	.486	2	.243	.422	.656
Kaçınma					Arası					
	Orta	222	2.69	.74	Gruplar	171.082	297	.576		
					İçi					
	Yüksek	62	2.59	.76	Toplam	171.568	299			
	Toplam	300	2.67	.75						

$P < .05$, Not: Düşük=1, Orta=2, Yüksek=3; *= varyanslar homojen dağılmadığında kullanılan p değeri.

Tablo 5'te belirtildiği üzere; öğrenme kaçınma ($F_{(2-297)}=1,729$; $p=.179$), performans yaklaşma ($F_{(2-297)}=.180$; $p=.836$), ve performans kaçınma ($F_{(2-297)}=.422$; $p=.656$) alt boyutlarında akademik başarı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucuna göre öğrenme yaklaşma ($F_{(2-297)}=12,757$; $p=.000$) alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

Farklılaşmanın kaynağını belirleyebilmek için varyansların homojen dağılması ve örneklem grupları arasındaki farkların büyük olması göz önünde bulundurulmuş ve Post-Hoc testlerinden Scheffe kullanılmıştır. Post-Hoc analizinin sonucuna göre; öğrenme yaklaşma alt boyutunda yüksek akademik başarı ($\bar{X}=4,28$) ile orta akademik başarı ($\bar{X}=3,88$) durumları arasında ve yüksek akademik başarı ($\bar{X}=4,28$) ile düşük akademik başarı ($\bar{X}=3,57$) durumları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre yüksek akademik başarıya sahip olan üniversite öğrencileri orta ve düşük akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerine göre daha yüksek öğrenme yaklaşma başarı yönelimi puanına sahiptir.

4.1.4. Annenin Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

Annenin öğrenim durumu değişkenine göre üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6: Annenin Öğrenim Durumuna Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Başarı Yönelimleri	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Post Hoc
Öğrenme Yaklaşma	Okur Yazar Değil	69	3.83	.74	Gruplar Arası	1.421	5	.284	.656	.657	
	Okur Yazar	30	3.94	.77	Gruplar İçi	127.336	294	.433			

İlkokul Mezunu	105	4.00	.62	Toplam	128.757	299			
Ortaokul Mezunu	43	3.96	.58						
Lise Mezunu	28	4.03	.63						
Üniversite Mezunu	25	3.93	.47						
Toplam	300	3.95	.65						

Öğrenme Kaçınma	Okur Yazar Değil	69	3.45	.82	Gruplar Arası	.830	5	.166	.256	.936
	Okur Yazar	30	3.42	.82	Gruplar İçi	190.408	294	.648		
	İlkokul Mezunu	105	3.40	.76	Toplam	191.239	299			
	Ortaokul Mezunu	43	3.33	.67						
	Lise Mezunu	28	3.28	.97						
	Üniversite Mezunu	25	3.43	.89						
	Toplam	300	3.39	.79						

Performans Yaklaşma	Okur Yazar Değil	69	2.68	.89	Gruplar Arası	.164	5	.033	.48	.999
	Okur Yazar	30	2.69	.84	Gruplar İçi	201.020	294	.684		
	İlkokul Mezunu	105	2.69	.79	Toplam	201.184	299			
	Ortaokul Mezunu	43	2.63	.78						
	Lise Mezunu	28	2.65	.83						
	Üniversite Mezunu	25	2.64	.79						
	Toplam	300	2.67	.82						

Performans Kaçınma	Okur Yazar Değil	69	2.85	.79	Gruplar Arası	4.108	5	.822	1.443	.209
	Okur Yazar	30	2.63	.56	Gruplar İçi	167.459	294	.570		

İlkokul Mezunu	105	2.58	.75	Toplam	171.568	299
Ortaokul Mezunu	43	2.56	.72			
Lise Mezunu	28	2.64	.73			
Üniversite Mezunu	25	2.80	.88			
Toplam	300	2.67	.75			

$P < .05$

Tablo 6’da belirtildiği üzere öğrenme yaklaşma ($F_{(5-294)} = .656$; $p = .657$), öğrenme kaçınma ($F_{(5-294)} = .256$; $p = .936$), performans yaklaşma ($F_{(5-294)} = .48$; $p = .999$), ve performans kaçınma ($F_{(5-94)} = 1.443$; $p = .209$) alt boyutlarında annenin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Analiz sonucundan elde edilen bilgilere göre üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri annenin öğrenim durumuna göre değişmemektedir.

4.1.5. Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Babanın öğrenim durumu değişkenine göre üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Babanın Öğrenim Durumuna Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Başarı Yönelimleri	Öğrenim Durumu	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Post Hoc</i>
Öğrenme Yaklaşma	Okur Yazar Değil	13	4.00	.71	Gruplar Arası	1.293	5	.259	.597	.703	
	Okur Yazar	24	3.92	.79	Gruplar İçi	127.464	294	.434			
	İlkokul Mezunu	75	3.90	.60	Toplam	128.757	299				
	Ortaokul Mezunu	62	4.06	.65							
	Lise Mezunu	63	3.96	.64							
	Üniversite Mezunu	63	3.89	.66							

	Toplam	300	3.95	.65							
Öğrenme Kaçınma	Okur Yazar Değil	13	3.86	.72	Gruplar Arası	11.254	5	2.251	3.677	.013*	1-6
	Okur Yazar	24	3.10	.96	Gruplar İçi	17.,985	294	.612			
	İlkokul Mezunu	75	3.49	.67	Toplam	191.239	299				
	Ortaokul Mezunu	62	3.50	.76							
	Lise Mezunu	63	3.46	.73							
	Üniversite Mezunu	63	3.12	.89							
	Toplam	300	3.39	.79							
Performans Yaklaşma	Okur Yazar Değil	13	3.07	.92	Gruplar Arası	10.867	5	2.173	3.357	.006*	4-6
	Okur Yazar	24	2.51	.87	Gruplar İçi	190.317	294	.647			
	İlkokul Mezunu	75	2.75	.80	Toplam	201.184	299				
	Ortaokul Mezunu	62	2.88	.84							
	Lise Mezunu	63	2.63	.76							
	Üniversite Mezunu	63	2.39	.74							
	Toplam	300	2.67	.82							
Performans Kaçınma	Okur Yazar Değil	13	3.19	.81	Gruplar Arası	10.756	5	2.151	3.933	.002*	1-6
	Okur Yazar	24	2.40	.69	Gruplar İçi	160.811	294	.547			
	İlkokul Mezunu	75	2.80	.73	Toplam	171.568	299				
	Ortaokul Mezunu	62	2.71	.82							
	Lise Mezunu	63	2.72	.63							
	Üniversite Mezunu	63	2.42	.75							

P< .05 Not: Okuryazar değil=1, Okuryazar=2, İlkokul=3, Ortaokul=4, Lise=5, Üniversite=6 *= varyanslar homojen dağılmadığında kullanılan p değeri.

Tablo 7’de belirtildiği üzere öğrenme yaklaşma ($F_{(5-294)} = 5,597$; $p = ,703$) alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yapılan analizlere göre; öğrenme kaçınma ($F_{(5-294)} = 3,677$; $p = ,013$) alt boyutunda babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılaşmanın kaynağını belirleyebilmek için varyansların homojen dağılmaması ve örneklem grupları arasındaki farkların büyük olması göz önünde bulundurulmuş ve Post-Hoc testlerinden Games-Howell kullanılmıştır. Post-Hoc analizinin sonucuna göre; öğrenme kaçınma alt boyutunda baba öğrenim durumu üniversite mezunu ($\bar{X} = 3,12$) ile okuryazar değil ($\bar{X} = 3,86$) durumları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre babasının öğrenim durumu üniversite mezunu olan üniversite öğrencileri, babası okuryazar değil olan üniversite öğrencilerine göre daha düşük öğrenme kaçınma başarı yönelimi puanına sahiptir.

Performans yaklaşma ($F_{(5-294)} = 3,357$; $p = ,006$) alt boyutunda babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılaşmanın kaynağını belirleyebilmek için varyansların homojen dağılması ve örneklem grupları arasındaki farkların büyük olması göz önünde bulundurulmuş ve Post-Hoc testlerinden Scheffe kullanılmıştır. Post-Hoc analizinin sonucuna göre; performans yaklaşma alt boyutunda baba öğrenim durumu üniversite mezunu ($\bar{X} = 2,39$) ile ortaokul mezunu ($\bar{X} = 2,88$) durumları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre babasının öğrenim durumu üniversite mezunu olan üniversite öğrencileri, babası ortaokul mezunu olan üniversite öğrencilerine göre daha düşük performans yaklaşma başarı yönelimi puanına sahiptir.

Performans kaçınma ($F_{(5-294)} = 3,933$; $p = ,002$) alt boyutunda babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Farklılaşmanın kaynağını belirleyebilmek için varyansların homojen dağılması ve örneklem grupları arasındaki farkların büyük olması göz önünde bulundurulmuş ve Post-Hoc testlerinden Scheffe kullanılmıştır. Post-Hoc analizinin sonucuna göre; performans kaçınma alt boyutunda baba öğrenim durumu üniversite mezunu ($\bar{X} = 2,42$) ile okuryazar değil ($\bar{X} = 3,19$) durumları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre babasının öğrenim durumu üniversite mezunu olan üniversite öğrencileri, babasının öğrenim durumu okuryazar değil olan

üniversite öğrencilerine göre daha düşük performans kaçınma başarı yönelimi puanına sahiptir.

4.1.6. Sosyoekonomik Düzeye İlişkin Bulgular

Sosyoekonomik düzey değişkenine üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8: Sosyoekonomik Düzeye Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerindeki Farklılaşmaya İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Başarı Yönelimleri	Sosyoekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Post Hoc
Öğrenme Yaklaşma	Düşük	32	3.87	.88	Gruplar Arası	1.446	2	.723	1.687	.324	
	Orta	249	3.98	.60	Gruplar İçi	127.311	297	.429			
	Yüksek	19	3.71	.78	Toplam	128.757	299				
	Toplam	300	3.95	.65							
Öğrenme Kaçınma	Düşük	32	3.48	.68	Gruplar Arası	5.659	2	2.829	4.528	.012	1-3 2-3
	Orta	49	3.42	.80	Gruplar İçi	185.580	297	.625			
	Yüksek	19	2.87	.68	Toplam	191.239	299				
	Toplam	300	3.39	.79							
Performans Yaklaşma	Düşük	32	2.77	.89	Gruplar Arası	.942	2	.471	.699	.498	
	Orta	249	2.65	.80	Gruplar İçi	200.242	297	.674			
	Yüksek	19	2.83	.88	Toplam	201.184	299				

	Toplam	300	2.67	.82						
Performans	Düşük	32	2.70	.79	Gruplar	.043	2	.022	.037	.963
Kaçınma					Arası					
	Orta	249	2.66	.74	Gruplar	171.525	297	.578		
					İçi					
	Yüksek	19	2.67	.92	Toplam	171.568	299			
	Toplam	300	2.67	.75						

P< .0,5, Not: Düşük=1, Orta=2, Yüksek=3 *= varyanslar homojen dağılmadığında kullanılan p değeri.

Tablo 8’de belirtildiği üzere öğrenme yaklaşma ($F_{(2-297)} = 1,687$; $p = ,324$), performans yaklaşma ($F_{(2-297)} = ,699$; $p = ,498$) ve performans kaçınma ($F_{(2-297)} = ,037$; $p = ,963$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda; öğrenme kaçınma ($F_{(2-297)} = 4,528$; $p = ,012$) alt boyutunda sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir.

Öğrenme kaçınma alt boyutunda; farklılaşmanın kaynağını belirleyebilmek için varyansların homojen dağılması ve örneklem grupları arasındaki farkların büyük olması göz önünde bulundurulmuş ve Post-Hoc testlerinden Scheffe kullanılmıştır. Post-Hoc analizinin sonucuna göre; öğrenme kaçınma alt boyutunda sosyoekonomik düzeyi yüksek ($\bar{X} = 2,87$) ile orta ($\bar{X} = 3,42$) durumları arasında ve sosyoekonomik düzeyi yüksek ($\bar{X} = 2,87$) ile düşük ($\bar{X} = 3,48$) arasında anlamlı farklılık vardır. Bu bulgulara göre; sosyoekonomik düzeyi yüksek olan üniversite öğrencileri sosyoekonomik düzeyi orta veya düşük olan üniversite öğrencilerine göre daha düşük öğrenme kaçınma başarı yönelimi puanına sahiptir.

4.2. DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK BULGULAR

4.2.1. Öğrenme Stili, Öz Düzenleme ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stili ve öz düzenleme beceri düzeyleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrenme Stili, Öz Düzenleme ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Öğrenme Yaklaşma	1	.326**	-.021	-.116*	.360**	.170**	.151**	.530**	.303**	-.208**
2. Öğrenme Kaçınma		1	.275**	.487**	.412**	.238**	.335**	.255**	-.144*	-.015
3. Performans Yaklaşma			1	.572**	.068	.194**	.175**	.006	-.311**	.176**
4. Performans Kaçınma				1	.141*	.194**	.201**	-.058	-.433**	.168**
5. Görsel Öğrenme					1	.568**	.615**	.447**	-.068	-.157**
6. İşitsel Öğrenme						1	.588**	.290**	-.269**	.009
7. Kinestetik Öğrenme							1	.303**	-.223**	.002
8. Öz Pekiştirme								1	.283**	-.198**
9. Öz İzleme									1	-.283**
10. Öz Değerlendirme										1

Tablo 9' da belirtildiği üzere;

Öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin; öğrenme kaçınma başarı yönelimi ile arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.326$; $p=.000$), performans kaçınma başarı yönelimi ile arasında ise düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-.116$; $p=.045$). Buna göre öğrenme yaklaşma başarı yönelimi arttıkça öğrenme kaçınma başarı yönelimi artarken performans kaçınma başarı yönelimi azalmaktadır.

Öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin; görsel öğrenme stili ile arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.360$; $p=.000$), işitsel öğrenme stili ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.170$; $p=.003$), kinestetik öğrenme stili ile arasında ise düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.151$; $p=.009$) vardır. Buna göre öğrenme yaklaşma başarı yönelimi arttıkça görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stili artmaktadır.

Öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin; öz pekiştirme becerisi ile arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.530$; $p=.000$), öz izleme becerisi ile arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.303$; $p=.000$), öz değerlendirme becerisi arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-.208$; $p=.000$). Buna göre öğrenme yaklaşma başarı yönelimi arttıkça öz pekiştirme ve öz izleme becerisi artarken öz değerlendirme becerisi azalmaktadır.

Öğrenme kaçınma başarı yöneliminin; performans yaklaşma başarı yönelimi ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.275$; $p=.000$), performans kaçınma başarı yönelimi ile arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.487$; $p=.000$) vardır.

Buna göre öğrenme kaçınma başarı yönelimi arttıkça performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimleri artmaktadır.

Öğrenme kaçınma başarı yöneliminin; görsel öğrenme stili ile arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.412$; $p=.000$), işitsel öğrenme stili ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.238$; $p=.000$), kinestetik öğrenme stili ile arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=.335$; $p=.000$). Buna göre öğrenme kaçınma başarı yönelimi arttıkça görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stili artmaktadır.

Öğrenme kaçınma başarı yöneliminin; öz pekiştirme becerisi ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.255$; $p=.000$), öz izleme becerisi arasında ise düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-.144$; $p=.012$) vardır. Buna göre öğrenme kaçınma başarı yönelimi arttıkça öz pekiştirme becerisi artarken öz izleme becerisi azalmaktadır.

Performans yaklaşma başarı yöneliminin; performans kaçınma başarı yönelimi ile arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.572$; $p=.000$) vardır. Performans yaklaşma yönelimi arttıkça performans kaçınma yönelimi artmaktadır. Performans yaklaşma yöneliminin; işitsel öğrenme stili ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.194$; $p=.001$), kinestetik öğrenme stili ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.175$; $p=.002$) vardır. Buna göre performans yaklaşma başarı yönelimi arttıkça işitsel ve kinestetik öğrenme stili artmaktadır.

Performans yaklaşma başarı yöneliminin; öz izleme ile arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-.311$; $p=.000$), öz değerlendirme ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=.176$; $p=.002$). Buna göre performans yaklaşma başarı yönelimi puanı arttıkça öz izleme becerisi puanı azalırken öz değerlendirme becerisi puanı artmaktadır.

Performans kaçınma başarı yöneliminin; görsel öğrenme stili ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.141$; $p=.015$), işitsel öğrenme stili ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.194$; $p=.001$), kinestetik öğrenme stili ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=.201$; $p=.000$). Buna göre performans kaçınma başarı yönelimi arttıkça görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stili artmaktadır.

Performans kaçınma başarı yöneliminin; öz izleme becerisi ile arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-.433$; $p=.000$), öz değerlendirme becerisi ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.168$; $p=.004$) vardır. Buna göre performans

kaçınma başarı yönelimi arttıkça öz izleme becerisi azalırken öz değerlendirme becerisi artmaktadır.

Görsel öğrenme stiline; işitsel öğrenme stili ile arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.568$; $p=.000$), kinestetik öğrenme stili ile arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.615$; $p=.000$) vardır. Buna göre görsel öğrenme stili arttıkça işitsel ve kinestetik öğrenme stili artmaktadır.

Görsel öğrenme stiline; öz pekiştirme becerisi ile arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.447$; $p=.000$), öz değerlendirme becerisi ile arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-.157$; $p=.007$) vardır. Buna göre görsel öğrenme stili arttıkça öz pekiştirme artarken öz değerlendirme becerisi azalmaktadır.

İşitsel öğrenme stili ile kinestetik öğrenme stili arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=.588$; $p=.000$). Buna göre işitsel öğrenme stili arttıkça kinestetik öğrenme stili artmaktadır.

İşitsel öğrenme stili ile öz pekiştirme becerisi arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.290$; $p=.000$), öz izleme becerisi ile arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-.269$; $p=.000$) vardır. Buna göre işitsel öğrenme stili arttıkça öz pekiştirme artarken öz izleme becerisi azalmaktadır.

Kinestetik öğrenme stiline; öz pekiştirme becerisi ile arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.300$; $p=.000$), öz izleme becerisi ile arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-.223$; $p=.000$) vardır. Buna göre kinestetik öğrenme stili arttıkça öz pekiştirme becerisi artarken öz izleme becerisi azalmaktadır.

Öz pekiştirme becerisinin; öz izleme becerisi ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.283$; $p=.000$), öz değerlendirme becerisi ile arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-.198$; $p=.001$) vardır. Buna göre öz pekiştirme becerisi arttıkça öz izleme becerisi artarken öz değerlendirme becerisi azalmaktadır.

Öz izleme becerisi ile öz değerlendirme becerisi arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-.283$; $p=.000$). Buna göre öz izleme becerisi arttıkça öz değerlendirme becerisi azalmaktadır.

4.2.2. Öğrenme Stili ve Öz Düzenleme Becerisinin Başarı Yönelimlerini Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmadan önce bütün değişkenler için normallik analizi yapılmış ve regresyon analizinin ilk şartı sağlanmıştır. Bağımlı değişkenin 4 alt boyutu üzerinde yapılan analizlerde; bağımsız değişkenler arasında çoklu ortak doğrusallık (multicollinearity) olup olmadığını kontrol etmek için değişkenlerle ilgili korelasyon tabloları incelendiğinde en yüksek değerin ($r=.615$) olduğu ve çoklu ortak doğrusallık olmadığı görülmektedir ($r<0,80$). Yine Tolerance ve VIF değerleri de incelenmiştir. Tolerance değerleri ,487 ile ,882 arasında, VIF değerleri ise 1,134 ile 2,054 arasında değişmektedir. Söz konusu değerler kabul edilebilir sınırlar içerisindedir ve çoklu ortak doğrusallık sorunu yoktur. Uç değerlere Std. Residual tablolarından bakılmış 3.3'ten büyük standart değere sahip katılımcı olmadığı görülmüştür. Daha sonra; değişkenler arasında doğrusallık, aykırılıklar, eş varyanslılık ve artıkların bağımsızlığı koşullarının sağlanıp sağlanmadığını incelemek için P-P ve Saçılım (scatter plot) grafiklerine bakılmış ve herhangi bir ihlal olmadığı görülmüştür. Regresyon analizi için gerekli ön koşulların sağlanması ile analizlerin yorumlanmasına geçilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stili ve öz düzenleme beceri düzeylerinin başarı yönelimlerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablolarda verilmiştir.

Tablo 10: Öğrenme Stili ve Öz Düzenleme Becerisinin Öğrenme Yaklaşma Başarı Yönelimini Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Değişken	B	Standart hata	β	T	P
Sabit	1.022	.430		2.377	.018
Görsel Öğrenme	.469	.139	.229	3.377	.001
İşitsel Öğrenme	.060	.147	.026	.407	.684
Kinestetik Öğrenme	-.183	.152	-.079	-1.199	.232
Öz Pekiştirme	.485	.073	.382	6.629	.000
Öz İzleme	.161	.048	.188	3.380	.001
Öz Değerlendirme	-.053	.063	-.043	-.845	.399
R=.586 R ² =.343					
F(6-293)=25.5 p=.000					

Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerilerinin öğrenme yaklaşma başarı yönelimini yordama düzeyini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_{(6-293)}=25.5; p=.000$) ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan öğrenme yaklaşma başarı yönelimindeki varyansın % 34'ünü açıkladığı görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin göreceli önem sırasını incelemek amacıyla standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında, öğrenme yaklaşma başarı yönelimini en çok öz pekiştirme becerisinin etkilediği ($\beta =.382$) bulunmuştur. Görsel öğrenme stili ($\beta =.229$) ve öz izleme becerisinin ($\beta =.188$) öğrenme yaklaşma yönelimi üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=.001$).

Tablo 11: Öğrenme Stilleri ve Öz Düzenleme Becerisinin Öğrenme Kaçınma Başarı Yönelimini Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Değişken	B	Standart hata	β	T	P
Sabit	.973	.575		1.692	.092
Görsel Öğrenme	.805	.186	.323	4.339	.000
İşitsel Öğrenme	-.282	.197	-.100	-1.433	.153
Kinestetik Öğrenme	.319	.204	.113	1.565	.119
Öz Pekiştirme	.240	.098	.156	2.460	.014
Öz İzleme	-.169	.064	-.162	-2.654	.008
Öz Değerlendirme	.032	.084	.021	.383	.702
R=.458 R ² =.210					
F ₍₆₋₂₉₃₎ =12.9 p=.000					

Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerilerinin öğrenme kaçınma başarı yönelimini yordama düzeyini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_{(6-293)}=12.9, p=.000$) ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan öğrenme kaçınma başarı yönelimindeki varyansın %21'ini açıkladığı görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin göreceli önem sırasını incelemek amacıyla standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında, öğrenme yaklaşma başarı yönelimini en çok görsel öğrenme stilinin etkilediği ($\beta =.323$) bulunmuştur. Öz pekiştirme becerisi ($\beta =.156$) ve öz izleme becerisinin ($\beta =-.162$) ise öğrenme kaçınma yönelimi üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=.014; p=.008$).

Tablo 12: Öğrenme Stili ve Öz Düzenleme Becerisinin Performans Yaklaşma Başarı Yönelimini Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Değişken	B	Standart hata	β	T	P
Sabit	1.973	.619		3.187	.002
Görsel Öğrenme	-.188	.200	-.073	-.939	.349
İşitsel Öğrenme	.258	.212	.090	1.217	.225
Kinestetik Öğrenme	.240	.219	.083	1.093	.275
Öz Pekiştirme	.133	.105	.084	1.264	.207
Öz İzleme	-.287	.069	-.268	-4.173	.000
Öz Değerlendirme	.162	.090	.105	1.800	.073
R=.359 R ² =.129					
F ₍₆₋₂₉₃₎ =7.23 p=.000					

Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerilerinin performans yaklaşma başarı yönelimini yordama düzeyini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_{(6-293)}=7.23; p=.000$) ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan performans yaklaşma başarı yönelimindeki varyansın % 12'sini açıkladığı görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin görece önem sırasını incelemek amacıyla standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında, performans yaklaşma başarı yönelimini en çok öz izleme becerisinin etkilediği ($\beta = -.268$) bulunmuştur. Diğer bağımsız değişkenler arasında performans başarı yönelimini yordama düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç yoktur.

Tablo 13: Öğrenme Stili ve Öz Düzenleme Becerisinin Performans Kaçınma Başarı Yönelimini Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Değişken	B	Standart hata	β	T	P
Sabit	2.740	.546		5.021	.000
Görsel Öğrenme	.197	.176	.083	1.117	.265
İşitsel Öğrenme	.006	.187	.002	.030	.976
Kinestetik Öğrenme	.148	.193	.055	.764	.445
Öz Pekiştirme	.020	.093	.014	.215	.830
Öz İzleme	-.394	.061	-.398	-6.499	.000
Öz Değerlendirme	.101	.079	.070	1.272	.204

$$R=.454 \quad R^2=.206$$

$$F_{(6-293)}=12.6 \quad p=.000$$

Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerilerinin performans kaçınma başarı yönelimini yordama düzeyini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_{(6-293)}=12.6; p=.000$) ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan performans kaçınma başarı yönelimindeki varyansın % 20' sini açıkladığı görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin göreceli önem sırasını incelemek amacıyla standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında, performans kaçınma başarı yönelimini en çok öz izleme becerisinin etkilediği ($\beta = -.398$) bulunmuştur. Diğer bağımsız değişkenler arasında performans kaçınma başarı yönelimini yordama düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç yoktur.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, alan yazın ile birlikte ele alınarak tartışılmıştır. Çalışmaya dair sınırlılıklar ve yapılacak olan diğer çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

5.1.1. Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Demografik Değişkenlerle İlişkisine Dair Sonuçların Tartışılması

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı algısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve sosyoekonomik düzey) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analizler yapılırken başarı yönelimleri alt boyutları (öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma) ayrı ayrı incelenmiştir.

Cinsiyete göre incelendiğinde başarı yönelimlerinin öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Bu bulgulara göre; kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla daha yüksek öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma

yönelimine sahiptir. Kayış (2013: 96-117) bu araştırmada ulaşılan sonuçları destekler biçimde, yaptığı araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek öğrenme yönelimlerine sahip olduğunu bulmuştur. Diğer yandan erkek öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri kız öğrencilere oranla daha yüksektir. Yine Toğluk (2009: 46-47) tarafından yapılan araştırmaya göre kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha yüksek öğrenme yaklaşma yönelimine sahiptir. Küçüköğlu vd. (2010: 131-133) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulmuşlardır. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme ve performans yaklaşma yönelimleri daha yüksektir. Cinsiyete göre başarı yönelimleri alt boyutlarındaki farklılığa bakıldığında genel olarak kız öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalara bakılarak bu farklılığın örneklem grubu veya toplumun cinsiyet rollerine yüklediği anlam ile ilgili olabileceği düşünülebilir. Diğer yandan kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla toplum normlarına uyma, beğenilme arzusu ve takdir edilme ihtiyaçlarının daha düşük olmasıyla ilgili olabilir. Toplum tarafından erkeklere yüklenen sorumluluklar ve duygusal olarak daha katı ve güçlü olmaları beklentisi onların, diğerleri tarafından algılanma konusunu kızlara göre daha çok önemsemesine sebep olarak görülebilir.

Sınıf düzeyinin ele alındığı bu araştırmada; öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Analiz sonucundan elde edilen bilgilere göre üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri sınıf düzeyine göre değişmemektedir. Fakat sınıf düzeyinin değişken olarak incelendiği bazı araştırmalarda farklı sonuçlara rastlanmıştır. Kayış (2013: 96-117) yaptığı araştırmada öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulmuştur. Özdemir (2019: 167-171) tarafından yapılan araştırmada performans yönelimlerinde sınıf düzeyine göre farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre 4. sınıf öğrencilerinin performans yönelimleri diğer sınıf düzeylerine göre oldukça düşüktür. Toğluk (2009: 46-47) yaptığı araştırmada 4. sınıf öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek öğrenme kaçınma ve performans kaçınma yönelimlerine sahip olduklarını bulmuştur. Yine Küçüköğlu vd. (2010: 131-133) nin yapmış olduğu araştırmada, 4. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha düşük öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma yönelimine sahip oldukları görülmüştür. Genel olarak 4. sınıf öğrencilere yönelik sonuçların bulunması son sınıf öğrencilerinin başarı

yönelimlerinde diğer öğrencilere göre farklı etkenlerle etkilendiklerini göstermekte olabilir. Özdemir' in ulaştığı sonuçlara bakılarak 4. sınıf öğrencilerinin okulu bitirmek üzere olduklarından sosyal algıyı diğer sınıf düzeylerine göre önemsememeleri bu nedenle performans yönelimlerinin düşük olduğu düşünülebilir. Buna ek olarak son sınıf öğrencilerinin belli bir olgunluğa erişmiş olması, deneyimlerinin artışıyla beraber bireyselleşme ve kendilik kavramlarının oluşması ulaşılan sonuçları anlamlandırmak noktasında bir dayanak olarak görülebilir.

Bu araştırmada ele alınan bir diğer değişken akademik başarıdır. Akademik başarıya göre öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Fakat öğrenme yaklaşma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Yüksek akademik başarıya sahip olan üniversite öğrencileri orta ve düşük akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerine göre daha yüksek öğrenme yaklaşma başarı yönelimi puanına sahiptir. Özen Uyar vd. (2018: 608) tarafından yapılan bir araştırmada öğrenme yaklaşma yönelimi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür. Kayış (2013: 96-117) yaptığı araştırmada öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Taş (2008: 97-99) tarafından yapılan araştırmada öğrenme yönelimli bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle öğrenme yönelimli bireylerin akademik başarısının daha yüksek olduğu söylenebilir. Akademik başarı; bireyin eğitim hayatındaki nihai hedeftir. Bu nedenle; başarısına etki eden bütün etmenler gibi motivasyon da süreç için oldukça önemlidir. Başarı hedefleri bireyin başarılı olma motivasyonunun altında yatan nedenlere odaklandığından akademik başarı ile ilişkisinin olması beklenebilecek bir sonuçtur. Ancak farklı araştırma sonuçlarına da rastlandığından aynı alanda yapılacak çalışmalar ile desteklenmesi önemlidir.

Bu araştırmada ebeveynlerin eğitim durumu anne ve baba öğrenim durumu olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırma sonucunda; anne öğrenim durumuna göre; öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Analiz sonucundan elde edilen bilgilere göre üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri annenin öğrenim durumuna göre değişmemektedir. Baba öğrenim durumu incelendiğinde ise öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası

okuryazar olmayan öğrencilere göre daha az öğrenme kaçınma ve daha az performans kaçınma yönelimli olduğu, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha az performans yaklaşma yönelimli olduğu görülmüştür. İlgili araştırmalara dair yapılan literatür taramasında anne baba eğitim düzeyine göre anlamlı sonuçlara ulaşılan veya ebeveyn eğitimi bir değişken olarak alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Babanın öğrenim durumunun çocuğun başarı yönelimlerini etkilediğine dair bulunan sonuçlar bu alanda daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Zira bir çocuğun yaşam ve başarıya dair öğrenmeler gerçekleştirdiği ilk alanın evi olduğu düşünüldüğünde anne ve babasına dair her etken önem kazanmaktadır. Bu araştırmada ulaşılan ilgi çekici sonuçlardan biri ebeveynler ile ilgili sonuçlardır. Anne öğrenim durumunun öğrencinin başarı yönelimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamasına karşın baba öğrenim durumunun farklılığa sebep olması üzerine düşünülmesi gereken bulgulardır. Bu noktada anne ve babanın çocuğun başarısı üzerindeki etkisi tartışılabilir. Yapılacak yeni çalışmalarla bu bulguların desteklenmesi halinde anne ve babanın çocuğun içsel veya dışsal odaklı başarı yönelimlerinde ne gibi rolleri olduğuna dair daha aydınlatıcı sonuçlara ulaşılabilir.

Alan yazın taramalarında sıklıkla görülen sosyoekonomik düzey bu araştırmada incelenen değişkenlerden biridir. Araştırma bulgularına göre; sosyoekonomik düzeye göre, öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bulunmuştur. Öğrenme kaçınma alt boyutunda ise sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre; sosyoekonomik düzeyi yüksek olan üniversite öğrencileri sosyoekonomik düzeyi orta veya düşük olan üniversite öğrencilerine göre daha az öğrenme kaçınma yönelimine sahiptir. Ekonomik koşulların hayatın her alanında olduğu gibi bireyin başarısında da önemli olması beklenen bir durumdur. Maddi kaynakların bireyin ihtiyaçlarına yetecek, gelişimine destek sağlayacak düzeyde olması önemlidir. Örneğin; ihtiyaç duyduğu kitabı alamayan, okulda arkadaşlarının gerisinde kaldığında ek öğretim yapamayan, hatta okulda geçirdiği saatlerde acıktığı için dersleri anlamakta güçlük çeken bir çocuğun başarılı olması bu imkanlara sahip bir akranına göre oldukça düşüktür. Bu araştırmada sunulan ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda sosyoekonomik düzeye göre başarı yönelimlerinde bir farklılaşma olduğu sonucuna rastlanmamıştır. Fakat burada görüldüğü gibi bireyin başarı yöneliminde önemli bir yeri olabilir. Alan yazında yapılacak yeni çalışmalarda ele alınması şüphesiz katkı sağlayacaktır.

5.1.2. Öğrenme Stili, Öz Düzenleme Becerisi ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkilere Dair Sonuçların Tartışılması

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stili, öz düzenleme becerisi ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analizler yapılırken öğrenme stili alt boyutları (görsel, işitsel, kinestetik), öz düzenleme alt boyutları (öz pekiştirme, öz izleme, öz değerlendirme) ve başarı yönelimleri alt boyutları (öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma) ayrı ayrı incelenmiştir.

Öğrenme stili ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkilere bakıldığında; öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma başarı yönelimi arttıkça görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stiline arttığı bulunmuştur. Bu bulgulara göre; öğrenme yönelimleri ile öğrenme stili alt boyutlarının tamamı arasında ilişki olduğu söylenebilir. Performans yaklaşma başarı yönelimi arttıkça işitsel ve kinestetik öğrenme stiline, performans kaçınma başarı yönelimi arttıkça görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stiline arttığı görülmektedir. Öğrenme yönelimlerinde olduğu gibi performans yönelimleri ile öğrenme stili arasında da ilişki olduğu ulaşılan bir diğer sonuçtur. Yapılan literatür taramasında daha önce yapılmış başarı yönelimleri ile ilgili araştırmaların hiçbirinde öğrenme stiline bir değişken olarak incelendiğine rastlanılmamıştır. Ancak öğrenme stiline bireyin başarısını etkileyen en önemli etkenlerden biri olduğuna ve akademik başarının başarı yönelimleri ile ilişkisine dayanarak öğrenme stili ve akademik başarı üzerine yapılan çalışmalar incelenebilir. Bu zeminde sunulan çalışmalardan biri Eskici (2008: 74) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, görsel öğrenme stili yüksek olan bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Şeker ve Yılmaz (2011: 261-263) tarafından yapılan araştırmada öğrenme stiline uygun yapılan öğretimlerin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sidique vd. (2014: 28-29) yaptıkları araştırmada, akademik başarıya göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Yine Park (1997a: 108-109) yapmış olduğu araştırmada yüksek ve orta düzeyde başarı gösteren öğrencilerin düşük başarı gösterenlere oranla işitsel öğrenme stiline daha çok tercih ettiklerini belirlemiştir. Bütün bu sonuçlardan hareketle öğrenme stiline akademik başarının önemli etkenlerinden biri olduğu söylenebilir. Akademik başarı denince akla gelen kavramlardan biri başarı yönelimidir. Zira başarı yönelimi bireyin başarılı olma isteğinin altında yatan nedenleri açıklamaktadır. Başarı yönelimleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkileri inceleyen her çalışma şüphesiz eğitime dair nitelikleri arttıracaktır. Felder ve Henriques (1995: 28) tarafından yapılan araştırmada

öğrenme ortamında karşılaşılan olumsuzlukların öğreticilerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığı ifade edilmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak öğretim yapıldığında öğrencilerin motivasyon ve özgüvenlerinin arttığı ve daha iyi öğrendikleri görülmüştür.

Öz düzenleme ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkilere bakıldığında; öğrenme yaklaşma başarı yönelimi arttıkça öz pekiştirme ve öz izleme becerisi artarken öz değerlendirme becerisi azalmaktadır. Öz pekiştirme; kişinin kendisine yönelik motivasyon düzeyini arttıran eylem ve söylemler olarak açıklanmaktadır. Öz izleme; kişinin kendi kendine davranışları hususunda gözlem yapması esasına dayanır. Öz değerlendirme ise kişinin kendini değerlendirme sürecidir (Aktaran: Aybek ve Aslan, 2017: 459). Performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimi arttıkça öz izleme becerisi azalırken öz değerlendirme becerisi artmaktadır. Özetle; öz düzenleme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler bireyin davranışsal öz düzenleme becerileri ile başarılı olmak isteme nedenlerinin bir noktada birbirinden etkilendiğini söylemektedir. Öz düzenleme ve başarı yönelimleri ile ilgili literatürde birçok araştırma mevcuttur. Elmas (2015: 183) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrenme yaklaşma yönelimi ile öz düzenleme arasında güçlü ilişki, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutlarında ise düşük de olsa olumlu ilişki olduğu görülmüştür. Atasoy (2015: 11-12) yaptığı çalışmada öğrenme yaklaşma yönelimi ile bilişsel öz düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptamıştır. Fakat diğer alt boyutlar arasında bir ilişki bulunmamıştır. Lim ve Yeo (2021: 333-334) yaptıkları çalışmada içsel amaç yönelimlerinin öz düzenlemeyi pozitif yönde yordadığını bulmuşlardır. Zhou ve Wang (2019: 17-18) tarafından yapılan çalışmada öğrenme yönelimleri ile öz düzenleme stratejileri arasında ilişki bulunurken performans yönelimleri ile bir ilişki bulunmamıştır. Yeh (2019: 35-36), öğrenme yaklaşma yönelimlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi pozitif yönde, öğrenme kaçınma yönelimlerinin ise negatif yönde yordadığını, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri ile öz düzenleme arasında ise ilişki olmadığını belirlemiştir. Öz düzenleme ile başarı yönelimleri arasında yapılacak araştırmalar ile öğrencinin öğrenme sürecinde etkilendiği faktörleri ortaya koymanın ve eğitim süresince bu bilgiler ışığında bireysel özellikleri dikkate alarak ilerlemenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.1.3. Öğrenme Stili ve Öz Düzenleme Becerisinin Başarı Yönelimlerini Yordamasına İlişkin Sonuçların Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerilerinin başarı yönelimlerini (öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma) yordama düzeyini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre;

Bağımsız değişkenlerin öğrenme yaklaşma başarı yönelimindeki varyansın % 34'ünü açıkladığı bulunmuştur. Bununla birlikte öğrenme yaklaşma başarı yönelimini en çok öz pekiştirme becerisinin etkilediği, görsel öğrenme stili ve öz izleme becerisinin de öğrenme yaklaşma yönelimi üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Buna göre öğrenme stili ve öz düzenleme becerisinin öğrenme yaklaşma yönelimini yordadığı anlaşılmıştır. Öğrenme yaklaşma yönelimi bireyin içsel bir motivasyonla kendini geliştirmeye çalıştığı başarı yönelimidir (Elliot ve McGregor, 2001: 502). Öz pekiştirme ise bireyin motivasyonunu arttıran eylem ve söylemler olarak açıklanmaktadır. Bireyin motivasyonunu arttıran eylem ve söylemlerin öğrenme yönelimini benimsemesine yardımcı olabileceği söylenebilir. Yine öz izleme bireyin kendi kendini gözlemleyebilmesi ve edindiği fikirlere göre hareket edebilmesi olarak açıklanmıştır (Aktaran: Aybek ve Aslan, 2017: 459). Bireyin kendisi üzerinde yaptığı gözlem ve buna göre düzenlenen fikirlerin öğrenme yaklaşma yönelimini benimseyen bireylerin bir özelliği olabileceği düşünülebilir.

Yapılan analizler sonucunda; bağımsız değişkenlerin öğrenme kaçınma başarı yönelimindeki varyansın % 21'ini açıkladığı görülmektedir. Öğrenme kaçınma başarı yönelimini en çok görsel öğrenme stiline etkilediği, öz pekiştirme becerisi ve öz izleme becerisinin ise öğrenme kaçınma yönelimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Öğrenme kaçınma başarı yönelimi; kişinin öğrenme sürecinde daha önceden sergilemiş olduğu performanstan daha düşük olan bir performans sergilemekten ve öğrenme aracını hatalı öğrenmekten kaçınmaya çalışmasıdır (Elliot ve McGregor, 2001: 502). Elde edilen sonuçlardan hareketle; görsel öğrenme stiline sahip, motivasyon düzeyi yüksek ve kendini gözlemleyebilen bireylerin sahip olduğu başarı ve performansı kaybetmekten ve hatalı öğrenmekten korktukları söylenebilir.

Ulaşılan diğer sonuçlara bakıldığında; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan performans yaklaşma başarı yönelimindeki varyansın % 12'sini açıkladığı ve performans

yaklaşma başarı yönelimini en çok öz izleme becerisinin etkilediği bulunmuştur. Diğer bağımsız değişkenler arasında performans yaklaşma başarı yönelimini yordama düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç yoktur. Performans yaklaşma yönelimi; bireyin öğrenme sürecinde diğer insanlardan daha yüksek bir performans sergilemek için çaba göstermesidir (Elliot ve Church, 1997: 221). Bu tanımdan hareketle bireyin kendi kendine gözlem yapma becerisinin diğerlerinden daha iyi olmalıyım fikrinde payı olabileceği düşünülmektedir.

Başarı yönelimleri alt boyutları üzerinde yapılan analizlerde; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan performans kaçınma başarı yönelimindeki varyansın % 20'sini açıkladığı ve performans kaçınma başarı yönelimini en çok öz izleme becerisinin etkilediği bulunmuştur. Diğer bağımsız değişkenler arasında performans kaçınma başarı yönelimini yordama düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç yoktur. Performans kaçınma yönelimi; kişinin öğrenme sürecinde etrafındaki diğer insanlardan daha düşük bir performans sergilemekten ve yeteneklerinin düşük olarak algılanmasından kaçınmaya çalışması (Elliot ve Church, 1997: 221) olarak açıklanmaktadır. Öz izleme becerisinin yani bireyin kendi kendine gözlem yapması ve yaptığı gözlem sonucunda ulaştığı fikirlere göre hareket etmesinin sahip olduğu performanstan daha düşük bir performans sergileyerek başkaları tarafından başarısız olarak algılanmasına karşı duyduğu korkuya sebep olan etmenlerden biri olabileceği söylenebilir.

Bu araştırma için yapılan literatür taramasında öğrenme stili ve öz düzenleme becerisinin başarı yönelimleri üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma olmadığı görülmüştür. Araştırma bulgularından hareketle ulaşılan bilgiler söz konusu değişkenler arasında ilişki olduğunu ve yapılacak yeni çalışmalar ile desteklenmesinin önemli olacağını göstermektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular çerçevesinde gelecekte yapılacak benzer araştırmalara ve alanda çalışan uzmanlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

➤ Bu çalışmada ele alınan değişkenlerden öğrenme stilinin, başarı yönelimleri ilişkisine daha önce yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda rastlanmamıştır. Bu

nedenle öğrenme stili modellerinin kullanılacağı araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Bu araştırmada örneklem grubu üniversite öğrencileridir. İlkokul, orta okul ve lise kademelerinde yapılacak araştırmalarla değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi faydalı olacaktır.
- Betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada ulaşılan sonuçları karşılaştırmak amacıyla deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Demografik veriler üzerine yapılan incelemelerde baba öğrenim durumunun başarı yönelimlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Ebeveynlerden birinde anlamlı sonuçlara ulaşılırken diğerinde bu farklılığın görülmemesine cevap bulmak adına ebeveyn eğitiminin farklılaşmaya sebep olup olmadığı ve bunun nedenleri incelenebilir.
- Akademik başarı ile ilişkisi olduğu bilinen öz düzenleme kavramı duygusal öz düzenleme gibi farklı başlıklarda ele alınabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, cinsiyet ile başarı yönelimleri arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Başarı yönelimlerinin kadın ve erkekler arasında farklılık göstermesinin toplumun cinsiyet rollerine yüklediği anlam ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu temelde içsel motivasyon ve benlik ile ilgili çalışmaların küçük yaşlardan itibaren verilmesi önemlidir.
- Sonuçlar başarı yönelimleri ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu gösterdiğinden öğrencilerin başarısına hizmet edecek ilgili konularda onları bilgilendirmek, rehberlik birimlerinde kişisel rehberlik çalışmalarıyla desteklemek faydalı olacaktır.
- Bir diğer bulgu, ebeveyn eğitim düzeyi ile çocuğun başarı yönelimleri arasında ilişki olduğudur. Ailenin düşünce ve davranış mirasının çocuk üzerindeki etkisi düşünüldüğünde anne babalara çocukta içsel motivasyon geliştirmeye yönelik eğitimler verilmesi, aile ortamında çocuğa sosyal algıdan ve diğerleriyle yarışa girmekten daha önemlisinin kendisini geliştirmek üzerine bir çaba olduğunun anlatılması önemlidir. Bu

hususta okul iş birliği ile rehber öğretmenlerin veli bilgilendirmeleri hem bireyin hem ailenin faydasına olacaktır.

➤ Sosyoekonomik düzeyin başarı yönelimleri üzerindeki etkisinden yola çıkılarak aile ortamında olamasa bile eğitimde fırsat eşitliğinin desteklendiği çalışmalar arttırılabilir ve çocuğun maddi imkânsızlıkları engel olarak görmesinin önüne bir parça geçilebilir.

➤ Araştırma sonuçları, öğrenme stilleri gibi bireyin başarısı üzerindeki etkisi yadsınamaz bir faktör ile başarı isteme veya ona karşı tutumlarımız arasında ilgi olduğunu göstermiştir. Bu sebeple özellikle ilkökul düzeyinde çocuğun hangi öğrenme stili ile daha iyi öğrendiğini belirlemek akademik başarısına destek sağlayacaktır. Diğer yandan öğrenme stili çocuğun benimsediği başarı yönelimi hakkında bir fikir verdiğinde öğreticiler için yol gösterici olması ve bu minvalde bir öğretim ile sınıf içinde başarı sağlaması muhtemeldir.

➤ Öz düzenleme aile ortamındaki eğitimle başlayan okul eğitimiyle de desteklenebilen bir özelliktir. Öğretmenlerin çocuğa öz düzenleme düşünce ve davranışları kazanabileceği ortamlar sunması akademik başarısına katkı sağlayacaktır. Buna ek olarak öz pekiştirme becerisinin öğrenme yönelimlerine etkisi göz öünde bulundurulduğunda, bireye iyi gelecek, motivasyon düzeyini arttıracak eylem ve söylemlerde bulunmak, bulunmasına destek olmak akademik başarısını destekleyecektir.

6. KAYNAKÇA

Akgül, O. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.

Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Akın, A. (2006). 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13. <https://dergipark.org.tr/Tr/Pub/Sakaefd/Issue/11209/134075> adresinden erişilmiştir.

Akın, A. ve Arslan, S. (2014). Başarı Yönelimleri ile Kararlılık Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(17), 267-274. Doi: <https://dx.doi.org/10.15390/eb.2014.2125>

Alkharusi, H. ve Aldhafri, S. (2010). Gender Differences in The Factor Structure of the 2×2 Achievement. *College Student Journal*, 44(3), 795-804.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>

Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>

Atasoy, V. (2015). The Role of Achievement Goal Orientations and Interest On Metacognitive Strategy Use of Preservice Science Teachers. *Turkish Journal of Education*, 4(3), 4-15. Doi: 10.19128/Turje.44440

Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3). Doi: 10.17244/Eku.331938

Aydın, S., Keskin, M. ve Yel, M. (2014). Öz-Düzenleme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3, 28-32. Doi: 10.19128/Turje.181073

Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Fen Dersine Yönelik Tutumları ve Motivasyonları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 171-182. <https://dergipark.org.tr/Tr/Pub/Kefdergi/Issue/49070/626116> Adresinden Erişilmiştir.

Baldwin, C. A. (2001). *Achievement Goals and Exam Performance: An Exploration of the Role of Study Strategies and Anticipatory Test Anxiety*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Indiana State University, Terre Haute.

Barron, K. E. ve Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement Goals and Optimal Motivation: Testing Multiple Goal Models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.706>

Bartels, J. M., Magun-Jackson, S. ve Ryan, J. J. (2010). Dispositional Approach-Avoidance Achievement Motivation and Cognitive Self-Regulated Learning: The Mediation of Achievement Goals. *Individual Differences Research*, 8(2).

Basan, F. (2020). *Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı ile Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyon Kocatepe Üniversitesi Örnekleme)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Bilasa, P. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi (Gazi Üniversitesi Örneği). *ODTÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(9), 7- 20. <https://dergipark.org.tr/Tr/Pub/Odusobiad/Issue/27570/290095> adresinden erişilmiştir.

Bildiren, A. (2013). Examining Learning Styles of Gifted Students. *Journal of Gifted Education Research*, 1(1), 10- 21.

Botsas, G. ve Padeliadu, S. (2004). Goal Orientation and Reading Comprehension Strategy Use Among Students With and Without Reading Difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477–495. Doi:10.1016/J.Ijer.2004.06.010

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. ve Larouche, C. (1995). The Impact of Goal Orientation on Self-regulation and Performance Among College Students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329. <https://doi.org/10.1111/J.2044-8279.1995.Tb01152.X>

Boydak, H. A. (2015). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul. Beyaz Yayınları.

Boydak H. A. (2020). *Öğrenme Stilleri*. (26. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Bronson, M. B. (2019). *Erken Çocuklukta Öz-Düzenleme Doğası ve Gelişimi*. (Çev. Esin Sezgin ve Mine Kır Yiğit). Ankara: Eğiten Kitap.

Brown, J.M. (1998). Self-Regulation and The Addictive Behavior. W. R. Miller ve N. Heather (Ed), *Treating Addictive Behaviors* içinde (s. 61-74). New York: Plenum Press.

Chan, K. W., Wong, A. K. Y. ve Lo, E. S. C. (2012). Relational Analysis of Intrinsic Motivation, Achievement Goals, Learning Strategies and Academic Achievement for Hong Kong Secondary Students. *The Asia Pacific Education Researcher*, 21(2), 230-243.

Crockenberg, S. B. (1981). Infant Irritability, Mother Responsiveness and Social Support Influences on the Security of Infant-Mother Attachment. *Child Development*, 52(3), 857-865. Doi:10.2307/1129087

Çakal, A. C. (2019). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersindeki Başarı Hedefi Yönelimlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Çalışkan, H. ve Kılınç, G. (2012). The Relationship Between the Learning Styles of Students and Their Attitudes Towards Social Courses. *Social and Behavioral Sciences*. 55, 47-56. Doi:10.1016/J.Sbspro.2012.09.476

Çukacı, Y. C. ve Elagöz, İ. (2006). Muhasebe Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ile Öğrenme Stillerinin İlişkisinin Ortaya Konulması ve Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 147-164. <https://dergipark.org.tr/Tr/Pub/Deuiibfd/Issue/22751/242864> adresinden erişilmiştir.

Demirel, M., Erdoğan, Ö. ve Aydın, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 69-84.

Diseth, Å. (2011). Self-Efficacy, Goal Orientations and Learning Strategies as Mediators Between Preceding and Subsequent Academic Achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195. <https://doi.org/10.1016/J.Lindif.2011.01.003>

Dunn, R. (2001). Learning Style Differences of Nonconforming Middle-School Students. *Nassp Bulletin*, 85(626), 68-74. Doi:[10.1177/019263650108562607](https://doi.org/10.1177/019263650108562607)

Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M., ve Tenedero, H. (2009). Impact of Learning-Style Instructional Strategies on Students' Achievement and Attitudes: Perceptions of Educators in Diverse Institutions. *Clearing House*, 82 (3), 135-140. Doi:[10.3200/Tchs.82.3.135-140](https://doi.org/10.3200/Tchs.82.3.135-140)

Dunn, R. ve Griggs, S.A. (2000). *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*. London: Bergin ve Garvey.

Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.10.1040>

Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/S15326985ep3403_3

Elliot, A. J., Murayama, K. ve Pekrun, R. (2011). A 3×2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. <https://doi.org/10.1037/A0023952>

Elliot, A. J. ve Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>

Elliot, A. J. ve Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>

Elliot, A. J. ve McGregor, H. A. (2001). A 2x2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. Doi: [10.1037/0022-3514.80.3.501](https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501)

Elliott, E. S. ve Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>

Eryenen, G. (2008). *Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimleri, Akademik ve Öğretmenlik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiler ile Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eskici, M. (2008). *Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Felder, R. M. ve Henriques, E. R. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28 (1), 21-31. Doi: [10.1111/J.1944-9720.1995.Tb00767.X](https://doi.org/10.1111/J.1944-9720.1995.Tb00767.X)

Freyer, J. W. ve Elliot, A. J. (2007). Stability And Change in Achievement Goals. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 700–714. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.700>

Friedenberg, J. Ve Silverman, G. (2012). *Cognitive Science: An Introduction to the Study of Mind*. Sage.

Fındık-Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Grasha, A.F. (1996). *Teaching With Style*. Pittsburgh: Alliance.

Grasha A.F, Riechmann S.W. (1974). A Rationale Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of A Student Learning Styles Scale Instrument. *Journal of Psychology*, 87, 213-223. <https://doi.org/10.1080/00223980.1974.9915693>

Grolnick, W. S. ve Ryan, R. M. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154. Doi:10.1037/0022-0663.81.2.143

Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Oliver, P. H. ve Thomas, C. W. (2003). Temperament and Behavioral Emotional Adjustment. H. B. Kaplan, A. E. Gottfried, ve A. W. Gottfried (Ed.), *Temperament Infancy Through Adolescence* İçinde (S. 99-127). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

Gümüş, K. A. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri ile İngilizceye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4.ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. ve Elliot, A. J. (1998). Rethinking Achievement Goals: When are They Adaptive for College Students and Why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.

Heikkilä, A. ve Lonka, K. (2006). Studying in Higher Education: Students' Approaches to Learning, Self-regulation, and Cognitive Strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117. Doi:10.1080/03075070500392433

Ilıman, M. (2018). *Özerk Öğrenme, Yansıtıcı Düşünme ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkiler: İngilizce Dersi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Işıldar, P., Aktaş, E. ve Kurgun, O. A. (2016). Turizm Öğrencilerinin Vark Öğrenme Modeline Göre Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi: Lisans ve Önlisans Karşılaştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 91-113. Doi: 10.16953/Deusbed.38293

Jonassen, H. D. ve Grobowski, B. (1999). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*. USA: Lawrance Erlbaum Associates.

Karakurt, Ç. (2019). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, F. (2016). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Başarı Yönelimi, Kendini Engelleme Davranışları ve Demografik Özelliklerinin Okula Yabancılaşmayı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kayış, A. R. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kerns, K. A. ve Barth, J. M. (1995). Attachment and Play: Convergence Across Components of Parent-Child Relationships and Their Relations to Peer Competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(2), 243–260. Doi:10.1177/0265407595122006

Koç, S. (2009). *İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi ve Akademik Başarı ile İlişkisi (Malatya Ve Elâzığ Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experiences as the Source of Learning and Development*. Nj: Prentice Hall.

Kösterelioğlu, İ. (2018). Effects of Parenting Style on Students' Achievement Goal Orientation: A Study on High School Students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 91-107.

Küçükoğlu, A., Kaya, H. İ. ve Turan, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği ABD Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121-135. <https://dergipark.org.tr/Tr/Pub/Firatsbed/Issue/45188/565853> adresinden erişilmiştir.

Kürüm, D. (2008). *Öğrenme Stilleri. Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Editör: Kıymet Selvi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Levy, I., Kaplan, A. ve Patrick, H. (2004). Early Adolescents' Achievement Goals, Social Status and Attitudes Towards Cooperation With Peers. *Social Psychology of Education*, 7(2), 127-159. <https://doi.org/10.1023/B:Spoe.0000018547.08294.B6>

Lim, S. L. ve Yeo, K. J. (2021). The Relationship Between Motivational Constructs and Self-Regulated Learning: A Review of Literature. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 330-335.

Manian, N., Strauman, T. J. ve Denney, N. (1998). Temperament, Recalled Parenting Styles, and Self-Regulation: Testing the Developmental Postulates of Self-Discrepancy Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1321–1332. Doi:10.1037/0022-3514.75.5.1321

Mccabe, L. A., Cunningham, M. ve Brooks-Gunn, J. (2004). The Development of Self-Regulation in Young Children. R.F. Baumeister ve K.D. Vohs (Ed.). *Handbook of The Self-Regulation: Research Theory and Applications* içinde (s. 341-357). New York: The Guilford Press.

Mccarthy B. (1997). A Tale of Four Learners: 4mat's Learning Styles. *Educational Masaali Leadership*, 54, 46-51.

Mcclelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. New York: D. Van Nostrand Company, Inc.

Mcclelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>

Mcclelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. ve Tominey, S. (2010). Self-Regulation, Integration of Cognition And Emotion. M. Lerner, Michael E. Lamb ve Alexandra M. Freund. (Ed.) *The Handbook of Life-Span Development* içinde (S. 510-545). U.S.A.: John Wiley & Sons, Inc.

- Meece, J. L. ve Holt, K. (1993). A Pattern Analysis of Students' Achievement Goals. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582-590. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.582>
- Meece, L., Anderman, M. ve Anderman, H. L. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487-503. Doi:10.1146/Annurev.Psych.56.091103.070258
- Midgley, C., Kaplan, A. ve Middleton, M. (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and at What Cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C. ve McClelland, M. M. (2010). Self-Regulation And Academic Achievement In The Transition To School. S. D. Calkins ve M. A. Bell (Ed.), *Human Brain Development. Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition* içinde (s. 203-224). Washington, Dc, Us: American Psychological Association. <https://dx.doi.org/10.1037/12059-011>
- Muis, K. R. ve Edwards, O. (2009). Examining The Stability of Achievement Goal Orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 265-277. <https://doi.org/10.1016/J.Cedpsych.2009.06.003>
- Neuville, S., Frenay, M. ve Bourgeois, E. (2007). Task Value, Self-Efficacy and Goal Orientations: Impact on Self-Regulated Learning, Choice and Performance Among University Students. *Psychologica Belgica*, 47(1). <https://doi.org/10.5334/Pb-47-1-95>
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.91.3.328>
- Niyazibeyoğlu, T. (2018). Başarı ve Maneviyat. *Eskiyeşi, Bahar* (36), 115-131.
- Olgunçelik, E. S. (2019). *Kendini Sabotaj ve Başarı Yönelimlerinin Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Orak, Z. (2015). *Türkiye’de Akademik Başarı Değişkeni Alanında Yapılan Öğrenme Stilleriyle İlgili Çalışmaların İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Özdemir, M. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özen Uyar, R., Yılmaz Genç, M. M. ve Yaşar, M. (2018). Prospective Preschool Teachers’ Academic Achievements Depending on Their Goal Orientations, Critical Thinking Dispositions and Self-Regulation Skills. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 601-613. Doi:[10.12973/Eu-Jer.7.3.601](https://doi.org/10.12973/Eu-Jer.7.3.601)

Özkan, E. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pamuk, S. ve Elmas, R. (2015). Bilişüstü Öz-Düzenlemenin, Öz-Yeterlik ve Hedef Yönelimi ile Açıklanması: Afyon İli Örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 175-189. Doi:[10.17539/Aej.82585](https://doi.org/10.17539/Aej.82585)

Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104. <https://doi.org/10.1006/Ceps.1999.1017>

Pintrich, P. R., Conley, A. M. ve Kempler, T. M. (2003). Current Issues in Achievement Goal Theory and Research. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 319-337. Doi:[10.1016/J.Ijer.2004.06.002](https://doi.org/10.1016/J.Ijer.2004.06.002)

Poon, J.T.F ve Joo, N.T. (2001). Learning Style: Implications for Design and Technology Education. *Management Research News*, 24(5), 24-37. Doi:[10.1108/01409170110782414](https://doi.org/10.1108/01409170110782414)

Radosevich, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, S. Y. ve Radosevich, D. M. (2004). Relating Goal Orientation to Self-Regulatory Processes: A Longitudinal Field Test. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 207-229. Doi:[10.1016/S0361-476x\(03\)00032-8](https://doi.org/10.1016/S0361-476x(03)00032-8)

Reid, J. (1987), The Learning Style Preferences of Esl Students. *Tesol Quarterly*, 21(1), 87-111. <https://doi.org/10.2307/3586356>

Roeser, R. W., Midgley, C. ve Urdan T. C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role Of Goals and Belonging. *Journal Of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. https://doi.org/10.1207/S15326985ep3301_1

Rothbart, M. K. ve Rueda, M. R. (2005). The Development of Effortful Control. U. Mayr, E. Awh ve S. Keele (Ed.), *Developing Individuality in The Human Brain: A Tribute To Michael I. Posner* içinde (s. 167-188). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Sağlam, H. (2017). *An Investigation of High School Students' Physics Achievement in Terms of Their Achievement Goal Orientations, Self Efficacy Beliefs and Learning Conceptions of Physics*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Selvi, K. (2008). *Öğretme-Öğrenme Süreci ile İlgili Temel Kavramlar. Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Editör Kıymet Selvi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Şeker, M. ve Yılmaz, K. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 251-266. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49053/625837> adresinden erişilmiştir.

Sencer, M. (1981). *Yöntembilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Serin, E. (2019). *Ortaöğretim Kurumlarında Öğretim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Shaw, G. Ve Marlow, N. (1999). The Role Of Student Learning Style Gender, Attitudes and Perceptions on Information and Communication Technology Assisted Learning. *Computers & Education*, 33, 223-234.

Siddique, A. (2014). An Investigation of Perceptual Learning Style Preferences of Students on The Basis of Gender and Academic Achievements. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 12 (1), 26- 30.

Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. Ve Richardson, B. (2007). Preliminary Construct and Concurrent Validity of Preschool Self-Regulation Assessment (Psra) for Field-Based Research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187. <https://doi.org/10.1016/J.Ecresq.2007.01.002>

Şimşek N. (2002). Big 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.

Talan, T. ve Gülseçen, S. (2018). Ters-Yüz Sınıf ve Harmanlanmış Öğrenmede Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education (Turcomat)*, 9(3) , 563-580. Doi: 10.16949/Turkbilmat.403618

Taş, Y. (2008). *The Interplay of Student' Perception of Classroom Goals Structures, Personal Goals Orientations and Learning Related Variables*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.

Taş, Y. T. Y. ve Erdem, E. (2013). Fransızca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma. *Synergies Turquie*, 6, 151-161.

Toğluk, E. (2009). *Hemşirelik Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tutaş, S. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulusoy, A. (2009). *Eğitim-Öğrenme İlişkisi ve Temel Kavramlar. Gelişim ve Öğrenme* (6. Baskı). (Editör Ayten Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık.

Üzbe, N., ve Bacanlı, H. (2015). Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50. <https://dergipark.org.tr/Tr/Pub/Tebd/Issue/26087/274923> adresinden erişilmiştir.

Vahapoğlu, Z. (2013). *Ön Lisans Öğrencilerinin Umut Düzeyleri ve Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pianda, J., Rodríguez, S. ve Pineiro, I. (2003). Cognitive, Motivational, and Volitional Dimensions of Learning: An Empirical Test of A Hypothetical Model. *Research in Higher Education*, 44(5), 557-580. Doi:10.1023/A:1025443325499

Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16. <https://dergipark.org.tr/Tr/Pub/Ilkonline/Issue/8608/107232> adresinden erişilmiştir.

Vohs, K.D. ve Baumeister, R.F. (2004). *Handbook of The Self-Regulation: Research Theory and Applications*. New York: The Guilford Press.

Wachs, T. D., Gurkas, P. ve Kontos, S. (2004). Predictors of Preschool Children's Compliance Behavior in Early Childhood Classroom Settings. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 439-457. Doi:10.1016/J.Appdev.2004.06.003

Yeh, Y. C., Kwok, O. M., Chien, H. Y., Sweany, N. W., Baek, E. ve McIntosh, W. A. (2019). How College Students' Achievement Goal Orientations Predict Their Expected Online Learning Outcome: The Mediation Roles of Self-Regulated Learning Strategies and Supportive Online Learning Behaviors. *Online Learning*, 23(4), 23-41.

Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeylerini Yordama Gücü ile Cinsiyet Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143. <https://dergipark.org.tr/Tr/Pub/Ilkonline/Issue/8593/106852> adresinden erişilmiştir.

Zhou, Y. ve Wang, J. (2019). Goal Orientation, Learning Strategies, and Academic Performance in Adult Distance Learning. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(7), 1-20. Doi:[10.2224/Sbp.8195](https://doi.org/10.2224/Sbp.8195)

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* içinde (S. 13-39). Usa: Academic.

Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>.



7. EKLER

EK- 1: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.01.2022-131642	T.C.	
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ		
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI		
<u>TOPLANTI SAYISI</u>	<u>KARAR SAYISI</u>	<u>KARAR TARİHİ</u>
1	2022/24	27.01.2022
KARAR NO: 2022/24		
Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezli yüksek lisans programı öğrencisi Sarya Nuran KAPLAN'ın “Öğrenme Stili ve Öz Düzenleme Beceri Düzeyinin Başarı Hedefleri Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışması kapsamında uygulamak istediği veri toplama araçları Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;		
Oy birliği ile karar verildi.		

EK- 2: Demografik Bilgi Formu

Değerli Katılımcı;

Bu çalışma Düzce Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Sarya Nuran Kaplan tarafından, Prof. Dr. Mustafa Koç danışmanlığında yüksek lisans tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Bu araştırmada; öğrenme stili ile öz düzenleme beceri düzeyinin başarı hedefleri üzerindeki etkisi incelenecektir. Size iletilmiş olan ölçekleri doldurmak için 10-15 dakikanızı ayırmanız yeterli olacaktır. Aynı zamanda vermiş olduğunuz cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırma için kullanılacaktır. Bu formlarda kesinlikle sizi tanımlayacak herhangi bir kişisel bilgi istenmemiştir. Tamamen gönüllü olarak katılmanız beklenen bu süreçte sorulara vereceğiniz cevaplarda doğru ya da yanlış yoktur. Her ölçek için belirtilen açıklama kısımlarını dikkatlice okumanız ve sorulara kendinizi düşünerek en uygun cevabı vermeniz gerekmektedir. Formda bulunan sorulara vereceğiniz içten ve samimi cevaplar yapılacak olan çalışmanın güvenilir olmasını etkileyecektir. Herhangi bir sorunuz veya öneriniz için aşağıda bulunan mail adresinden bana ulaşabilirsiniz. Araştırmaya sunduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Psk. Dan. Sarya Nuran Kaplan Düzce Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

1. Cinsiyetiniz?
2. Sınıf düzeyiniz?
3. Akademik başarılarınızı nasıl algılıyorsunuz?
4. Annenizin öğrenim durumu nedir?
5. Babanızın öğrenim durumu nedir?
6. Sosyoekonomik düzeyiniz?

EK-3: 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir.

1	Derslerde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2	Başarısız olduğum durumlarda daha fazla çalışmayı denerim.	1	2	3	4	5
3	Zamanla öğrendiklerimi unutma düşüncesi beni kaygılandırır.	1	2	3	4	5
4	Diğerlerinin düşük notlar aldığı bir sınavdan yüksek not almak başarının bir göstergesidir.	1	2	3	4	5
5	Hataların öğrenmenin doğal bir parçası olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
6	Az çalışma gerektiren derslerin daha iyi olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Yetenek ve becerilerimi geliştirmeye yardımcı olan fırsatlar benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
8	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.	1	2	3	4	5
9	Sınıfta bir soruya cevap verdiğimde komik duruma düşmekten kaygılanırım.	1	2	3	4	5
10	Öğrenme çalışmalarımı doğru olarak yapamamaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
11	Bilgi ve beceri anlamında kendimi sürekli geliştirmeyi amaçlarım.	1	2	3	4	5
12	Öğrenme çalışmalarımı mümkün olduğunca en iyi şekilde yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
13	En önemli amaçlarımdan birisi diğerlerine göre daha zeki görünmektir.	1	2	3	4	5

14	Sınavdan yüksek not almak başarının en önemli göstergesidir.	1	2	3	4	5
15	Öğreneceğim şeyleri yanlış öğrenme ihtimali beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
16	Başarılı olamayacağımı düşündüğüm öğrenme çalışmalarına katılmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
17	Başarısız olduğum durumlarda bile bir şeyler öğrendiğime inanırım.	1	2	3	4	5
18	Arkadaşlarıma göre daha başarılı görünmek benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
19	Sınıfta kötü not alma ihtimalinden dolayı kaygılanırım.	1	2	3	4	5
20	Öğrenme çalışmalarında hata yapmamak için aşırı özen gösteririm.	1	2	3	4	5
21	Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
22	Başarılı olabilmem için neler yapmam gerektiğini çok iyi bilirim.	1	2	3	4	5
23	Dersleri tam anlamıyla öğrenememe korkusu yaşarım.	1	2	3	4	5
24	İyi not alabilmek için gerekirse kopya çekerim.	1	2	3	4	5
25	Diğer öğrencilere göre başarısız veya beceriksiz görünmekten kaçınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26	Arkadaşımdan daha bilgili görünmek benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5

Maddelerin alt ölçeklere göre dağılımı

Öğrenme-yaklaşma: 1, 11, 7, 5, 17, 12, 2, 22

Öğrenme-kaçınma: 20, 15, 10, 23, 3

Performans-yaklaşma: 24, 14, 18, 13, 4, 26, 21

Performans-kaçınma: 6, 19, 9, 8, 16, 25

Toplam 26 maddeden oluşan bu ölçekteki 4 alt boyuta göre madde dağılımı ÖYBY 8, ÖKBY 5, PYBY 7 ve PKBY 6 şeklindedir. Bireyin hangi başarı yönelimini benimsediğini belirlemek için her bir alt boyuttan alınan toplam puanın o alt boyutun içerdği madde sayısına bölünmesi yeterlidir.



EK-4: Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Envanteri

Yönerge: Aşağıda öğrenme stillerinize yönelik çeşitli maddeler bulunmaktadır. Her bir maddeyi okuduktan sonra yan tarafta sizi en çok yansıtan seçeneği yansıtacak şekilde işaretleme (X) yapınız.

Maddeler	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren
1.Bir şeyin nasıl yapılacağını öğrenmem gerekiyorsa, birisi bana nasıl yapılacağını gösterdiğinde en iyi şekilde öğrenirim.			
2.Okurken, genellikle yüksek sesle okuduğumu ya da sözcükleri kafamda duyduğumu fark ederim.			
3.Haritalar üzerindeki yönergeleri anlayabilirim ve takip edebilirim.			
4.Tükenmez ya da kursun kalemle yazmayı tercih ederim, böylece kelimelerin veya harflerin akısını kendim yapmışçasına hissederim.			
5.Bir şeyin nasıl çalıştığını söylemeyi, nasıl çalıştığını yazmaya tercih ederim.			
6.Sınıftaki bazı aktivitelerle, posterleri, modelleri veya gerçek uygulamaları kullanmayı tercih ederim.			
7.Eğer bir listedeki öğeleri hatırlamam gerekiyorsa, bunu en iyi şekilde, listedekileri kendi kendime defalarca tekrarlayarak yaparım.			
8.Eğer oda çok dağınık ise, konsantre olmakta güçlük çekerim.			
9.Yön sorulduğunda, tarif ederken göstermek için parmağımı ya da vücudumu kullanırım.			
10.Öğrenirken, bilginin görsel desteklerle ve verilen okuma parçalarıyla birlikte tahtaya yazılmasını tercih ederim.			
11.Uygulamalı faaliyetler yapan öğretmenleri tercih ederim.			

12.Birini hatırlamaya çalışırken, yüzleri aklıma gelir ama isimlerini unuturum.			
13.Yarım saat beklerken zaman geçirmek için etrafta dolaşırım ya da otururken ayak ve bacaklarımı hareket ettiririm.			
14.Eğer bir kavramı başka birisine açıklamam gerekiyorsa, çok detaya girerim ve uzun konuşurum.			
15.Bilgi, açıklamalar ve tartışmaların olduğu öğretim yöntemi ile bir konu hakkında daha fazla şey hatırlayabiliyorum.			
16.Yapboz yapmada iyiyimdir.			
17.Hesaplama yaparken parmaklarımı kullanırım.			
18.Bir haberi radyoda duymak yerine onu okuduğumda daha iyi anlayabilirim.			
19.El işlerinden ya da bir şeyleri ellerimle yapmaktan hoşlanırım.			
20.Bir problem çözerken onu görebilmek için yazarım ya da diyagramlar çizerim.			
21.Konsantre olmaya çalışırken, odada çok gürültü olduğunda zor anlar yasırım.			
22.Yön sorulduğunda, sözlü olarak tarif etmekte zorluk çekmem.			
23.Bir konu listesini hatırlamak zorundaysam; en iyi, her birini bir parmağımla isimlendirdiğimde hatırlarım.			
24.Okurken, genellikle okuduğum şeyi hayalimde canlandırabileceğimi fark ederim.			
25.Cebimdeki bozuk paralarla ya da anahtarlarla oynarım.			
26.Sözcükleri kâğıda yazmaktansa yüksek sesle tekrar ederek daha iyi söylerim.			
27.Bir şeyi nasıl kuracağıma dair yazılı talimat verildiğinde, önce kendim parçaları bir araya getirmeye çalışırım, yapamazsam bu kez okurum.			

28.Birilerini hatırlamaya çalışırken, isimleri aklıma gelir ama yüzlerini unuturum.			
29.Eğer biri bana sözlü yönergeler vermeyi deneseydi, onun söylediklerini hayalimde canlandırmaya çalışırdım veya o konuşurken zihnimde bir harita çizerdim.			
30.Bir problem çözerken, onun hakkında kendi kendime konuşurum.			
31.Eğer yeni bir şey öğrenmem gerekiyorsa, ilk olarak kendi başıma denediğimde en iyi şekilde öğrenirim.			
32.Yazı yazarken, kullandığım kâğıdın düzgün ve planlı olmasına dikkat ederim.			
33.Bir ezgiyi tekrar duyduğumda kolaylıkla tanıyabilirim.			
34.Akademik konuları derslerden ve kasetlerden dinleyerek daha başarılı olurum.			
35.Bir konu hakkında ilgili materyalleri okuyarak bilgi edinirim.			
36.Telefonda konuşurken, el kol hareketleri (jestler) kullanırım ve etrafta dolaşırım.			
37.Yarım saat beklerken vakit geçirmek için konuşurum ya da diğerlerini dinlerim.			
38.Birilerini hatırlamaya çalışırken, o kişilerle tanıştığım durumları hatırlarım ama isimlerini veya yüzlerini hatırlamam.			
39.Bir problem çözerken, tüm vücudumu kullanırım veya düşünmeme yardımcı olabilecek etraftaki nesneleri hareket ettiririm.			
40.Bir şeyi nasıl yapmam gerektiği konusunda yazılı talimatlar varsa, onları sessizce okurum ve parçaların nasıl bir araya geleceğini gözümde canlandırıyorum.			
41.Eğer yeni bir şeyi öğrenmek zorundaysam, birinin bana nasıl yapılacağını anlatmasını dinlerken en iyi şekilde öğrenirim.			

42.Bir listedeki öğeleri hatırlamam gerekseydi, onları not ettiysem hatırlardım.			
43.Çok fazla açıklamayla konuşan öğretmenleri tercih ederim.			
44.Yönergeler vermem istendiğinde, onları görüyormuş gibi zihnimdeki gerçek yerleri görürüm.			
45.Eğer bir kelimeyi nasıl heceleyeceğimden emin değilsem, doğru olup olmadığına karar vermek için o kelimeyi yazarım.			
46.Yarım saat kadar beklerken meşgul olmak için, etrafıma bakarım, dikkatle izlerim veya okurum.			
47.Eğer birisi sözlü olarak bir kavramı bana açıklarken açıklama çok detaylı olursa sıkılırım.			
48.Yazarken, sözcük veya cümleleri kendi kendime söylerim.			
49.Konsantre olmaya çalışırken, eğer sürekli oturmak zorundaysam, zor anlar yaşarım.			
50.Eğer bir kelimenin nasıl telaffuz edileceğinden emin değilsem, doğru olup olmadığını görmek için yazarım.			
51.Okul ödevlerimin taslağını çıkarmaktan hoşlanırım.			
52.Yazdığımdan daha iyi konuşurum.			
53.Bir şeyi nasıl kuracağıma dair yazılı talimat verildiğinde, sesli olarak okur ve parçaları bir araya getirirken kendi kendime konuşurum.			
54.Bir şeyleri en iyi şekilde pek çok kez yazarak hatırlarım.			
55.Çalışmalarım sırasında sakız çiğnerim, sigara içerim veya bir şeyler atıştırırım.			
56.Haberleri gazetede okumak yerine, radyoda dinlemeyi tercih ederim.			
57.Başkalarına dokunurken, sarılırken, el sıkışırken vb. kendimi rahat hissedirim.			

58.Eğer bir kavramı başka birisine açıklamam gerekiyorsa, açıklık kazandırmak için bir model ya da şema çizerim.			
59.Konuştuğumdan daha iyi yazarım.			

Araştırma grubundaki öğrencilere, envanterdeki her maddeye ilişkin “çoğu zaman”, “bazen” veya “nadiren” seçenekleri seçtirilmiştir. Envanter değerlendirilirken de, çoğu zaman seçeneğine 3, bazen seçeneğine 2 ve nadiren seçeneğine 1 puan verilmiştir. Envanterin üç farklı boyutundaki öğrenme stillerine (görsel, işitsel ve kinestetik) karşılık gelen envanter maddelerine verilen puanlar toplanmış ve puanı yüksek çıkan faktöre ait öğrenme stili, öğrenciye ait öğrenme stili olarak tespit edilmiştir.

Görsel Öğrenme Stili 18, 42, 1, 24, 35, 40, 54, 8, 45, 58, 44, 20, 32, 51, 12, 59, 50, 6, 46, 10, 29

İşitsel Öğrenme Stili 28, 43, 26, 37, 53, 41, 34, 52, 15, 2, 21, 7, 33, 5, 56, 48, 22, 30, 14

Kinestetik (Hareketli) Öğrenme Stili 16, 23, 3, 39, 19, 36, 25, 31, 49, 47, 27, 38, 11, 4, 55, 17, 13, 9, 57.

EK-5: Öz Düzenleme Ölçeği

Ölçek 51 ifadeden oluşmaktadır ve Öz-Düzenleme seviyelerinizi belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. İfadeleri okuduktan sonra sizi en iyi şekilde tanımlayan ifadeye katılım düzeyinizi belirtiniz.

	Ke sinli kle katı lmı yor um	Kat ılmı yor um	Kar arsı zım	Kat ılıyo rum	Kes inli kle katı lıyo rum
1.Genellikle hedeflerime yönelik ilerleyişimin takibini yaparım.					
2.Benim davranışlarım diğer insanların davranışlarından farklı değildir.					
3. İstesem bile değişebileceğim konusunda kuşkuluyum.					
4. Bir şeyler hakkında karar verirken sorun yaşarım.					
5. Planlarımdan kolaylıkla uzaklaşıyorum.					
6. Davranışlarımın etkisini çok geç oluncaya kadar fark etmem.					
7. Davranışlarım, arkadaşlarımdan davranışlarına benzer.					
8. Yolumu değiştirmemde yardımcı olacak herhangi bir şeyi fark etmekte zorlanırım.					
9. Kendim için koyduğum hedefleri gerçekleştirebilirim.					
10. Karar vermeyi ertelerim.					

11. O kadar çok planım var ki herhangi birine odaklanmakta zorluk çekiyorum.					
12. İşlerin gidişatıyla ilgili bir sorunla karşılaştığım zaman izlediğim yolu değiştiririm.					
13. İçecek, yemek ya da tatlı tüketirken nerde durmam gerektiğini fark etmem benim için zordur.					
14. Bir işi yapmanın farklı yollarını göz önünde bulundurmaya istekliyim.					
15. Eğer değişmeyi istersem, bunu yapabileceğimden eminim.					
16. Bir değişiklik konusunda karar vermem gerektiğinde seçeneklerin yükü altında ezildiğimi hissediyorum.					
17. Bir şey yapmaya karar verdiğimde o işin devamını getirmekte zorluk çekiyorum.					
18. Çalışırken, yerken, içerken aşırıya kaçmamaya genellikle dikkat ederim.					
19. Rutin şeylerden zevk alırım, her şeyin aynı kalması hoşuma gider.					
20. Değişimim hakkında tavsiye alırım ya da bilgi araştırırım.					
21. Değişim için pek çok yol bulabilirim, fakat hangisini kullanacağıma karar vermek benim için zordur.					
22. Kişisel standartlarım vardır ve onlara uyarak yaşamaya çalışırım.					
23. Kendi yolumda giderim.					
24. Bir sorun ya da zorlukla karşılaşır karşılaşmaz, olası çözümleri aramaya başlarım.					

25. Kendi hedeflerimi belirlemede zorlanırım.					
26. İrade gücüm oldukça yüksektir.					
27. Bir şeyi değiştirmeye çalıştığım zaman bunu nasıl yaptığıma çok fazla dikkat ederim.					
28. Yaptığım şeyleri genellikle eylemlerimin sonuçlarına göre değerlendiririm.					
29. İşlerin yolunda gitmediğini gördüğüm an bunu düzeltmek için bir şeyler yapmak isterim.					
30. Bir şeyi başarmak için genellikle birden fazla yol vardır.					
31. Hedeflerime ulaşmada bana yardımcı olacak planlar yapmakta zorlanırım.					
32. Belirlediğim hedeflere doğru ilerleyişimi takip ederim.					
33. Çoğu zaman ne yaptığıma dikkat etmem.					
34. Çevremdeki insanlar gibi olmaya çalışırım.					
35. İşe yaramasa bile aynı şeyi sürekli yapma eğilimindeyim.					
36. Bir şeyi değiştirmek istediğimde genellikle birçok farklı seçenek bulabilirim.					
37. Bir hedefim olduğunda genellikle ona nasıl ulaşacağımı planlayabilirim.					
38. Ne olursa olsun uyduğum kurallarım vardır.					
39. Bir şeyi değiştirmeye karar veririm, nasıl ilerlediğime çok fazla dikkat ederim.					
40. Genelde biri duruma dikkatimi çekene kadar ne yaptığımı fark etmem.					

41. Genellikle değişime ihtiyaç olduğunu başkalarından önce görürüm.					
42. İsteddiğimi elde etmek için çeşitli yollar bulmada iyiyim.					
43. Harekete geçmeden önce genellikle düşünürüm.					
44. Küçük problemler veya dikkat dağıtan şeyler beni yolumdan vazgeçirir.					
45. Hatalarımdan ders alırım.					
46. Nasıl biri olmak istediğimi biliyorum.					
47. İşler benim istediğim gibi gitmediğinde rahatsız olurum.					
48. İhtiyacım olduğunda başkalarından yardım isterim.					
49. Bir karar vermeden önce, bir şeyi veya diğerini yaptığımda sonuçların ne olabileceğini hesap ederim.					
50. Kararlarımdan çabucak vazgeçerim.					
51. Genelde değişiklik yapmaya karar veririm ve en iyisini umut ederim.					

Faktör: Öz-pekiştirme: 1, 9, 12, 14, 15, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51 (Toplam 29 madde)

Faktör: Öz-izleme: 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 16, 17, 21, 25, 31, 33, 35, 40, 44, 50 (Toplam 18 madde)

Faktör: Öz-değerlendirme: 2, 7, 19, 34 (Toplam 4 madde)

Recode'lu maddeler: 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 16, 17, 19, 21, 23, 25, 31, 33, 35, 40, 44, 50, 51 (Toplam 22 madde)

Türkçeye uyarlanan 51 maddeden oluşan ve 3 alt boyut içeren öz-düzenleme ölçeğinden elde edilen puanların yorumlanması şu şekilde önerilmektedir. 198 ve yukarısı yüksek seviyede öz-düzenleme kapasitesi, 197-160 orta seviyede öz düzenleme kapasitesi, 159 ve aşağısı düşük seviyede öz-düzenleme kapasitesinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bu değerlerin belirlenmesi, çalışma grubundan elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için ortalama (178,7) ve standart sapma (18,95) değerleri göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Bu aralıklar çalışma grubundaki verilerden elde edilen değerler oldukları için ölçek başka gruplara uygulandığında bu değerlerin yeniden hesaplanması uygun olacaktır.



EK-6: 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği Kullanım İzni



Ölçek izin talebi

2 ileti

1 Oca 2022 Cmt, 09:59

Merhaba Hocam;

Ben Düzce Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencilerinden Sarya Nuran Kaplan. Yapacağım akademik çalışmada 2x2

Başarı Yönelimler Ölçeğini kullanmak istiyorum. Benimle paylaşırsanız sevinirim.

Şimdiden teşekkür ederim.

İyi çalışmalar.

1 Oca 2022 Cmt, 11:07

Kullanabilirsiniz iyi çalışmalar

EK-7: Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Envanteri Kullanım İzni



Ölçek izin talebi

2 ileti

26 Ara 2022 Pzt, 20:29

Merhaba hocam;
Ben Düzce üniversitesi yüksek lisans öğrencilerinden Sarya Nuran Kaplan. Tez çalışmamda Maggie Mcvay Lynch öğrenme stili öleceğini kullanmak istiyorum. Benimle paylaşırsanız sevinirim.
İyi çalışmalar.

26 Ara 2022 Pzt, 20:52

Merhaba. Ekte envanteri ve nasıl değerlendirme yapacağınızı iletiyorum. Referans vermek şartıyla kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

EK-8: Öz Düzenleme Ölçeği Kullanım İzni



Ölçek izin talebi

3 ileti

30 Ara 2021 Per, 14:32

Merhaba Hocam;
Ben Düzce Üniversitesi yüksek lisans öğrencilerinden Sarya Nuran Kaplan. Yapacağım akademik çalışmada Öz Düzenleme Ölçeğini kullanmak istiyorum. Benimle paylaşırsanız sevinirim.
Şimdiden teşekkürler.
İyi çalışmalar.

30 Ara 2021 Per, 16:36

Merhaba Sarya, Ölçek ekte. Kolay gelsin.

8. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Sarya Nuran KAPLAN

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Düzce Üniversitesi	2020
Lise		Tatvan Anadolu Lisesi	2015