

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
SİNEM TUTAŞ

ANKARA-2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Sinem TUTAŞ

Danışman
Prof.Dr. Hasan BACANLI

ANKARA-2011

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne;

Sinem TUTAŞ'ın "¼niversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezi, j¼rimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

¼ye (Tez Danışmanı): Prof.Dr. Hasan BACANLI

.....

¼ye : Prof.Dr. Galip Y¼KSEL

.....

¼ye : Doç. Dr. Feride BACANLI

.....

ÖNSÖZ

Öğrenciler daha okul hayatlarının ilk gününden itibaren değişik hedeflere yönelirler ve öğrencilerin başarılı olmalarının çeşitli nedenleri vardır. Bu çalışmada öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin ana-baba tutumları, sosyal destek, algılanan yetenek ve akademik başarılarına göre değişip değişmediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yapılan bu araştırma ile öğrencilerin güdülenmelerini anlamada önemli bir kavram olan başarı yönelimlerinin daha iyi anlaşılabilmesi ve akademik alanda daha başarılı bireyler yetiştirmek isteyen eğitimcilere yol göstermesi beklenmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde, her zaman özenli, destekleyici ve ufuk açan tutumuyla yol gösteren danışmanım, Sayın Prof. Dr. Hasan BACANLI' ya, bu çalışma aracılığıyla öğrenme sürecime yaptığı katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Bilgi ve deneyimlerini özveriyle paylaşan, sorduğum her soruyu içtenlikle yanıtlayıp, yardımlarını esirgemeyen Sayın Arş. Gör. Hasan EŞİCİ ve Arş. Gör. Hüseyin ŞEKERLİ'ye,

Yüksek lisans eğitimimim sürecinde benden güleryüzlerini ve desteklerini esirgemeyen, her aşamada yapabileceğimi hissettiren Elazığ Rehberlik ve Araştırma Merkezindeki mesai arkadaşlarıma,

Yaşamımın her anında onların çocuğu olduğum için bana kendimi şanslı hissettiren, sendelediğim zaman bana elini uzatan fakat kendi ayaklarım üzerinde durmamı sağlayacak özgüveni ve kararlılığı bana aşılayan sevgili annem ve sevgili babama,

Her zaman yanımda olan, hayatımı kolaylaştıran, en stresli anlarda beni güldürerek moral kaynağım olan öbür yarım Özge Bahar'a;

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana evini açan, destekleyici cümleleri ve yemekleriyle hep yanımda olan teyzem ve ailesine,

Ölçeklerin uygulanması ve tezin yazılma aşamasında sorularımı içtenlikle cevaplayarak yardımcı olan tüm arkadaşlarıma ve hocalarıma,

Burada tek tek isimlerini yazamadığım, bütün aileme ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Sinem TUTAŞ

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

TUTAŞ, Sinem

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan BACANLI

Mayıs – 2011

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin; ana-baba tutumu, algılanan sosyal destek, algılanan yetenek, algılanan akademik başarı düzeyleri ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Araştırma grubu; 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 887 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan başarı hedef yönelimlerini belirlemek için Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği; algılanan sosyal desteği belirlemek için “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”, ana-baba tutumlarını belirlemek için “Ana-baba Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde bağımlı değişkenle ilişkide olan yordayıcı değişkenlerin başarı hedef yönelimini ne derece açıkladığının bulunması için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra bu çalışmada öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin algılanan akademik başarı ve algılanan yetenek’e göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda elde edilen F değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda bu farkın hangi akademik başarı ve hangi yetenek alanından kaynaklandığını bulmak amacıyla ‘Scheffe Testi’ kullanılmıştır. Ayrıca başarı hedef yönelimi ile cinsiyet arasındaki ilişkinin ölçümü için t testi uygulanmıştır.

Bu çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Uсталık hedef yönelimini benimseyen öğrenciler daha çok demokratik ana-baba tutumuna sahipken, performans yaklaşma hedef yönelimini benimseyenler koruyucu ana baba tutumuna, performans kaçınma hedef yönelimine sahip öğrenciler ise otoriter

ana baba tutumuna sahiptir. Algılanan sosyal destek ile başarı hedef yönelimi ilişkisinde, aile sosyal desteği hisseden öğrenciler ustalık hedef yönelimini benimsemektedir. Algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler algılanan akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre ustalık hedef yönelimini daha fazla benimsemektedirler.

Algılanan yetenek düzeyi yüksek olan öğrenciler algılanan yetenek düzeyi düşük olan öğrencilere göre ustalık hedef yönelimini daha fazla benimsemektedirler. Algılanan yetenek düzeyi düşük olan öğrenciler yüksek olanlara göre performans kaçınma hedef yönelimini benimsemektedirler.

Kız ve erkek öğrencilerin başarı hedef yönelimleri cinsiyete göre değişmektedir.

Anahtar kelimeler: Başarı güdüsü, Başarı hedef yönelimi, Algılanan akademik başarı, Ana-baba tutumu, Algılanan sosyal destek, Algılanan yetenek.

ABSTRACT

**THE ANALYSIS OF ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS OF
UNIVERSITY STUDENTS ACCORDING TO SEVERAL VARIABLELAES**

This study is a descriptive study aims to investigate whether the achievement goal orientations of university students are changing according to gender, perceived academic success, perceived social support, perceived ability and perceived parental attitude.

The research has been done on 887 students among the Gazi University during 2009-2010 school years.

In order to determine the achievement goal orientation which is a dependent variable of this research “Achievement Goal Orientation Scale”, to determine the perceived social support “Multidimensional Scale of Perceived Social Support” and to determine the perceived parental attitude “Parental Attitude Scale” were used.

Dependent variable relationships which predictive variables in the analysis of data achievement goal orientation disclosed to what extent the method for finding multiple linear regression analysis was used. In this study, as well as students' achievement goal orientations and perceived ability to change according to the perceived academic achievement for independent samples to test the single-factor analysis of variance (One Way ANOVA) were applied. In addition to measuring the success of the relationship between goal orientation and gender t- test was applied.

At the end of this research following findings were obtained:

Mastery goal orientation of students to adopt more democratic attitude of parents, while those who adopt performance approach goal orientation has a protective attitude of parents, students who adopt performance avoidance goal orientation is the attitude of the authoritarian parent.

Perceived social support from family relationship, social support and achievement goal orientation, students who feel adopt mastery goal orientation.

Perceived high levels of academic achievement levels of students with low academic achievement to students who are perceived to favor more mastery goal orientation.

Perceived ability students with high levels of mastery goal orientation to students with lower levels of perceived ability to adopt more.

Students with lower levels of perceived ability than students with high performance avoidance goal orientation adopts.

Research findings show that achievement goal orientations of university students differ according to their gender.

Key words: Achievement motivation, Goal orientations, Perceived academic success, Perceived parental attitude, perceived social support, perceived ability.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
BÖLÜM I	
GİRİŞ	
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	10
TANIMLAR	12
BÖLÜM II	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	
Başarı Hedef Yönelimi Kuramı	13
Uсталık Hedef Yönelimi.....	20
Performans Hedef Yönelimi.....	22
Performans-Yaklaşma ve Performans-Kaçınma Hedef Yönelimleri	24
TEMEL DEĞİŞKENLER	28
1.ANA-BABA TUTUMLARI.....	28
2.ALGILANAN AKADEMİK BAŞARI	31
3.ALGILANAN YETENEK.....	33
4.ALGILANAN SOSYAL DESTEK	34
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	38
BÖLÜM III	
YÖNTEM	
Araştırma Modeli.....	54
Araştırma Grubu	54
Veri Toplama Süreci.....	54
Veri Toplama Araçları	55
1.Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (BAOÖ)	55
2.Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	56
3.Ana Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)	56
4.Kişisel Bilgi Formu.....	57
Verilerin Analizi	57

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

1.Üniversite Öğrencilerinin Ustalık Hedef Yönelimleri Puanlarının Ana-baba Tutum Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
2.Üniversite Öğrencilerinin Performans Yaklaşma Hedef Yönelimleri Puanlarının Ana-baba Tutum Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	61
3.Üniversite Öğrencilerinin Performans Kaçınma Hedef Yönelimleri Puanlarının Ana-baba Tutum Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	62
4.Üniversite Öğrencilerinin Ustalık Hedef Yönelimleri Puanlarının Algılanan Sosyal Destek Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	64
5. Üniversite Öğrencilerinin Performans Yaklaşma Hedef Yönelimleri Puanlarının Algılanan Sosyal Destek Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	66
6.Üniversite Öğrencilerinin Performans Kaçınma Hedef Yönelimleri Puanlarının Algılanan Sosyal Destek Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
7.Üniversite Öğrencilerinin Ustalık Hedef Yönelimi Puanları üzerinde Algılanan Akademik Başarılarının Payına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
8. Üniversite Öğrencilerinin Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi Puanları üzerinde Algılanan Akademik Başarılarının Payına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	72
9. Üniversite Öğrencilerinin Performans Kaçınma Hedef Yönelimi Puanları üzerinde Algılanan Akademik Başarılarının Payına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	74
10. Üniversite Öğrencilerinin Ustalık Hedef Yönelimi Puanları üzerinde Algılanan Yeteneklerinin Payına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	77
11. Üniversite Öğrencilerinin Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi Puanları üzerinde Algılanan Yeteneklerinin Payına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
12. Üniversite Öğrencilerinin Performans Kaçınma Hedef Yönelimi Puanları üzerinde Algılanan Yeteneklerinin Payına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
13. Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimi Puanları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	85

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR	88
ÖNERİLER	89
KAYNAKLAR	91
EKLER	104

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No

Tablo 1 : Ustalık hedef yönelimi- Performans hedef yönelimi karşılaştırması.	27
Tablo 2:Ustalık Hedef Yönelimi Puanlarının Ana-baba Tutum Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği.....	59
Tablo 3: Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi Puanlarının Ana-baba Tutum Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği.....	61
Tablo 4:Performans Kaçınma Hedef Yönelimi Puanlarının Ana-baba Tutum Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği.....	63
Tablo 5:Ustalık Hedef Yönelimi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği	64
Tablo 6: Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği	66
Tablo 7: Performans Kaçınma Hedef Yönelimi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği	67
Tablo 8: Öğrencilerin Ustalık Hedef Yönelimlerine Göre Algılanan Akademik Başarılarının (Çok Başarılı, Başarılı, Ortalama Başarılı, Başarısız) Betimsel İstatistikleri.....	69
Tablo 9: Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre (Çok Başarılı, Başarılı, Ortalama Başarılı, Başarısız) Ustalık Hedef Yönelimi Puanlarının ANOVA Sonuçları	70
Tablo 10: Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre (Çok Başarılı, Başarılı, Ortalama Başarılı, Başarısız) Ustalık Hedef Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	70
Tablo 11: Öğrencilerin Performans Yaklaşma Hedef Yönelimlerine Göre Algılanan Akademik Başarı (Çok Başarılı, Başarılı, Ortalama Başarılı, Başarısız) Betimsel İstatistikleri.....	72
Tablo 12: Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre (Çok Başarılı, Başarılı, Ortalama Başarılı, Başarısız) Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 13: Öğrencilerin Performans Kaçınma Hedef Yönelimlerine Göre Algılanan Akademik Başarı (Çok Başarılı, Başarılı, Ortalama Başarılı, Başarısız) Betimsel İstatistikleri.....	75

Tablo 14: Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre (Çok Başarılı, Başarılı, Ortalama Başarılı, Başarısız) Performans Kaçınma Hedef Yönelimi Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 15: Öğrencilerin Ustalık Hedef Yönelimlerine Göre Algılanan Yetenek (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Betimsel İstatistikleri	77
Tablo 16: Algılanan Yetenek Düzeylerine (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Göre Ustalık Hedef Yönelimi Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 17: Algılanan Yetenek Düzeylerine Göre (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Ustalık Hedef Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	78
Tablo 18: Öğrencilerin Performans Yaklaşma Hedef Yönelimlerine Göre Algılanan Yetenek Düzeylerinin (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Betimsel İstatistikleri	80
Tablo 19: Algılanan Yetenek Düzeylerine (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Göre Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	81
Tablo 20: Öğrencilerin Performans Kaçınma Hedef Yönelimlerine Göre Algılanan Yetenek Düzeylerinin (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Betimsel İstatistikleri	82
Tablo 21: Algılanan Yetenek Düzeylerine Göre (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Performans Kaçınma Hedef Yönelimi Puanlarının ANOVA Sonuçları	83
Tablo 22: Algılanan Yetenek Düzeylerine (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Göre Performans Kaçınma Hedef Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	83
Tablo 23: Cinsiyete Göre Başarı Hedef Yönelimlerinin Betimsel İstatistikleri.....	85
Tablo 24: Cinsiyet Değişkenine Göre Başarı Hedef Yönelimi Puanlarının t-testi Sonuçları	86

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim sistemleri öğrencilerin başarılı olmalarını amaç edinir. Bu amaca ulaşabilmede, öğrenme ve öğretime dair birçok değişkenin etkileşimi söz konusudur. Öğrencinin bilişsel özelliklerinin yanı sıra, öğrenme ortamına taşıdığı ve buna ek olarak öğrenme ortamı (öğrenilen içerik, öğrenme amaçları, öğretimsel yaklaşımlar ve sınıf iklimi) aracılığıyla belirlenen güdüsel özellikleri de özelde başarının genelde ise diğer akademik hedeflerin gerçekleştirilmesinde belirleyici rol oynar. Bir eğitim sisteminin kalitesinin göstergesi olarak düşünülmesi ve eğitim politikasındaki değişimlere yol göstermesi açısından öğrencilerin okuldaki başarılarını ve akademik performanslarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi oldukça önemlidir.

Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkisi olabilecek pek çok faktörden bahsedilebilir. Bu faktörler aile, okul, arkadaş çevresi ve öğrencinin kendi özellikleri ile ilgili olabilir. Son yıllarda akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmalarda odak noktasını öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde etkin rol oynadığı düşünülen güdüsel süreçler oluşturmaktadır. Öğrenme sürecinde bilişsel ve davranışsal öğeler kadar güdüsel öğelerin de önemine dikkat çeken araştırmacılar, başta eğitim olmak üzere her alanda güdülenmenin toplumun geleceğini yönlendirmede önemli bir etken olduğunu kabul etmektedir. Dış dünyada öğrencilerin ilgisini çekecek çok sayıda uyarıcı varken onları öğrenmeye ve akademik başarıya güdülemek giderek zorlaşmaktadır. Yaşanan bu zorluğun da etkisiyle, güdülenme konusunda gittikçe daha fazla sayıda araştırma yapılmakta, özellikle öğrencilerin güdülenmesi ile ilgili yeni görüşler öne sürülmektedir.

Neden bazı öğrenciler derse devam etmezler veya derse geç gelir? Neden bazı öğrenciler dersi dinlemede isteksizdirler? Neden bazı öğrenciler ders esnasında kendi hayal dünyasındadırlar? Neden bazı öğrenciler sürekli teneffüs olmasını istemektedirler? Bu ve benzeri sorular bizi öğrencinin güdülenmesi ve güdülenmenin önemine götürmektedir. Güdülenme, eğitim-öğretim alanında dikkate alınan önemli bir anahtar niteliğindedir. Bireyin verimli bir öğrenim yaşantısı geçirmesi yine bireyin güdülenme düzeyi ile yakından ilişkili olup, bu konuda yapılan çalışmalar güdülenmenin akademik başarı üzerinde önemli ve güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Vallerand ve Bissonnette, 1992). Diğer bir deyişle, güdülenmişlik düzeyi yüksek olan birey, akademik yaşantısı boyunca gereken görevleri (sınava

hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okuma ödevi yapma.. vb.) yerine getirirken daha başarılı bir süreç geçirebilmektedir. Bu nedenle, akademik yaşantıda güdülenme önemli bir yer kapsamaktadır.

Başarı güdüsü, psikososyal bir güdü olma özelliği taşır ve “bir işte yetkinlik kazanabilmek amacıyla, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak tüm enerjinin harekete geçirilmesi ve yönlendirilmesi olarak tanımlanabilir” (Elliot, 1999). McClelland başarı güdüsünü, "iyi iş yapma ya da mükemmellik standartlarını da dikkate alarak, başarının önemli olduğu eylemlere yönelme" olarak tanımlamaktadır (McClelland ve Koestner, 1992). Başarı güdüsü kavramı bireyin içinde olan güçlere dayanmaktadır. Bireyler bir hedefi başarma yönünde güdülendiklerinde, bu hedefi gerçekleştirebilmek için harekete geçerler ve gereken çabayı harcamayı sürdürürler. Başarı güdülenmesi eğitim-öğretim dâhilinde ele alındığında, öğrenme çalışmaları için yeterli güdülenmeye sahip öğrenciler öğrenme süreciyle aktif biçimde meşgul olabilmektedir. Araştırmalar bu öğrencilerin zor görevlere istekli olduklarını, yoğun çaba harcadıklarını, aktif problem çözme stratejileri kullandıklarını, zorluklarla yüzleştiklerinde azimli olduklarını ve gerekli bilgi ve becerileri kazanmaya odaklandıklarını kanıtlamıştır (Elliot ve Dweck, 1988). Öte yandan öğrenmeye güdülenemeyen öğrenciler pasif, daha az çaba harcama eğilimi gösteren ve zor görevlerle karşılaştıklarında yaptıkları çalışmayı kolaylıkla terk eden bireylerdir. Bu öğrenciler genellikle cezadan kaçınma veya ödül kazanma gibi dışsal nedenlerden dolayı öğrenme için çaba harcar.

Öğrencileri öğrenmeye güdüleyen nedir? Öğrencilerin verimli performans sergilemesini, başarı standartlarını sürekli yükseltmesini ve böylece bir dizi bilgi ve becerileri kazanarak geleceğe daha iyi bir şekilde hazırlanmasını arzu eden ebeveynler, eğitimciler ve psikologlar genellikle bu soruyu sormaktadır. Başarı güdülenmesi alanında yapılan araştırmalar bu sorunun basit ve tek bir cevabı olmadığını göstermektedir (Akın, 2006).

Başarı güdüsünü açıklayan güncel kuramlar arasında en çok kabul görenlerden biri “Başarı Hedef Kuramı”dır. Son 20 yıldır, başarı hedef kuramı, başarı güdülenmesini açıklamada, özellikle akademik güdülenme çalışırken kullanılan yaklaşımlar arasında önemli bir yere sahip olmuştur (Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Elliot, 2005; Kaplan ve Maehr, 2007). Bireylerin akademik ortamlardaki davranışlarını ihtiyaç-güdü çerçevesinde açıklamayı amaçlayan güdülenme kuramlarından farklı olarak; hedef kuramcıları, bir etkinliğin başlangıcında seçilen yönelimin çeşidinin, bireylerin başarı ile ilgili bilgiyi nasıl yorumladıkları, değerlendirdikleri ve başarı ortamlarında nasıl

yaşantılar geçirdikleri ile ilgili bir çerçeve oluşturduğunu belirtmektedirler (Ames ve Archer, 1988 ; Dweck, 1999).

Başarı hedef yönelimi kuramına göre, öğrencilerin akademik başarıları kendileri için koydukları hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirme girişimlerini içeren hedef yönelimleri kapsamında anlaşılır (Dweck, 1986). Guan (2004)'a göre başarı hedefleri, bireylerin başarı etkinlikleri ile nasıl meşgul oldukları ile ilgili olmakla birlikte, bireylerin başardıkları şeyi neden başarmak istedikleri ile de ilgilidir. Yani öğrencilerin başarı hedefleri “bu öğrenme etkinliğini neden yapıyorum?” sorusuna verdikleri yanıtıdır. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılma nedenleri farklı olduğundan hedef yönelimleri de birbirinden farklıdır. Bu soruyu yanıtlarken, öğrencilerin sahip oldukları hedef yönelimleri, onların öğrenme ile ilgili etkinliklere yönelik bilişsel yaklaşımlarını, davranışlarını ve duygularını belirler ve yönlendirir (Yeung ve McInerney, 2005).

Başarı hedef yönelimi kuramcıları, farklı terminoloji ile ifade ettikleri (Dweck, 1986; Ames, 1992) iki tür hedef yönelimi üzerinde durmuşlardır (Church, Elliot ve Gable, 2001). Kuramcılar ele aldıkları hedef yönelimleri için başarı hedef yönelimi kuramında beceri gelişimini ve görevde ustalaşmayı ifade etmek için, ustalık hedefi (Ames, 1992), göreve ilişkin hedef (Nicholls, 1984) ve öğrenme hedefi (Dweck, 1999) isimleri kullanılmış, beceri sergilemeye ve başkalarından daha iyi olmaya yönelik hedefleri ifade etmek için performans hedefi (Ames, 1992), egoya ilişkin hedef (Nicholls, 1984) veya yetenek hedefi (Midgley ve diğerleri, 1998) isimleri kullanılmıştır. Bu çalışmada temelde aynı iki olguyu açıklayan terimlerden, literatürde sık kullanılan sınıflandırmaya bağlı olarak ustalık ve performans terimleri kullanılmıştır.

Ustalık hedef yönelimi, öğrenilecek konuya tam olarak hâkim olma veya beceri kazanmayı isteme anlamındadır. Bu hedef yönelim türü, yetenek ve yeterlikleri geliştirme, görevde yetkinlik kazanma üzerine odaklanan bir başarı hedef yönelimidir. Buna göre ustalık hedef yönelimini taşıyan öğrenciler, bir öğrenme ortamında, anlamaya, konu hakkında uzmanlaşmaya odaklanırken öğrenmenin içsel değeri üzerinde dururlar (Ames, 1992). Bireyler, bu türden bir hedefi benimsediklerinde kendi yeterliklerini, gösterdikleri gelişmelere göre değerlendirirler. Öğrenme hoşlanılacak bir etkinlik olarak görülür. Çaba ve dikkat, daha çok görevin anlaşılması ve tamamlanması üzerine yoğunlaşır. Bu koşullar altında öğrenci, çeşitli akademik konularda başarısızlık yaşadığında mazeret bulma stratejilerini kullanmaya gereksinim duymaz. Çünkü bireysel yeterlik göstermenin ve gelişmenin merkezinde, diğerlerinin gözünde olumlu

bir izlenim yaratma kaygısı yer almamaktadır (Middleton ve Midgley, 1997; Jagacinski ve Duda, 2001). Araştırmacılar ustalık hedef yöneliminin özyeterlik, sebat, zorluğu tercih etme, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, olumlu ruh hali gibi değişkenlerle olumlu yönde yüksek ilişkiye sahip olduğunu bulmuştur (Dweck ve Leggett, 1988; Elliot, 1999; Kaplan ve Maehr, 2007).

Performans hedef yönelimi ise öğrencinin sosyal karşılaştırmaya önem vermesi, çalışmalarını diğerlerini referans alarak ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak yerine getirmesi, daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtır (Nicholls ve diğerleri, 2003). Bu hedef yönelimine sahip bir bireyin, başarmak için çok çalışması onun yeterli olduğunu göstermeye yetmez. Bu hedef yönelimi, başkalarına yetenekli görünmek, az bir çabayla başarılı olduğunu göstermek veya diğerleriyle aynı düzeyde çaba göstererek onlardan daha başarılı olmak biçiminde tanımlanır. Performans hedef yönelimli öğrenciler için temel sorun, performanslarının başkalarına göre nasıl algılandığı, nasıl görüldüğüdür. Ustalık hedef yöneliminin olumlu değişkenlerle ilişkisi dikkate alındığında, performans hedef yöneliminin; güdülenme, duygulanımı düzenleme, etkin bilişsel strateji kullanımı ve performans anlamında ustalık merkezli hedeflere göre daha olumsuz nitelik taşıdıkları söylenebilir (Dweck ve Leggett, 1988; Ames, 1992; Elliot ve Moller, 2003).

Birçok araştırmacı, performans hedefini tek başına, ustalık hedefinin tam tersi olarak görmenin akılcı olmayabileceğini belirterek (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve Church, 1997) performans hedefini; bireyin sınıftaki diğer bireylere göre en iyisini yapmak için çabalaması anlamına gelen performans yaklaşma hedefi ve bireyin sınıftaki diğer bireylere göre en kötüsünü yapmamak için çabalaması anlamına gelen performans kaçınma hedefi olarak ikiye ayırmışlardır. Sonuç olarak performans hedefleri performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde iki alt boyuta ayrılmıştır (Elliot, 1999).

Son yıllarda, performans hedef yöneliminin yanı sıra ustalık hedef yöneliminin de yaklaşma-kaçınma boyutları çerçevesinde ikili yapıya sahip olabileceği görüşü, birçok araştırmacı tarafından ileri sürülmektedir (Elliot ve Church, 1997; Elliot, 1999; Pintrich, 2000a; Elliot ve Trash, 2001; Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich, Conley ve Kempler, 2003b). Buna göre, ustalık-yaklaşma hedef yönelimi, özyeterlik, sebat, zorluğa rağmen etkinliği sürdürme gibi değişkenlerle olumlu ilişkiler gösterirken; genellikle mükemmeliyetçi özellikler gösteren ustalık-kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin, akademik etkinlikleri gerektiği biçimde yerine getirememesi, öğrendiklerini

unutma, yanlış öğrenme ve hata yapma gibi olasılıklara bağlı olarak kaçınma davranışı gösterdikleri bildirilmektedir (Akın, 2006; Kaplan ve Maehr, 2007).

Öğrencilerin farklı hedef yönelimleri benimsemesi ve bazı öğrencilerin kendilerini normatif standartlara göre değerlendirirken bazılarının kişisel bir bakış açısına sahip olmasının temelinde çeşitli faktörler vardır. Bu faktörlerden biri öğrencilerin algıladıkları ana baba tutumlarıdır. Öğrencilerin algıladıkları ana baba tutumları ile hedef yönelimlerinin gelişimi arasında güçlü bir ilişki vardır (Gonzalez ve diğerleri, 2001). Aile ortamı çocuğun okula, eğitime ilişkin davranış ve beklentilerini etkileyebilir. Ebeveynlerin çocuk ile arasındaki sözel iletişim, çocukla kurdukları ilişki türü, çocuk hakkındaki inanç ve değerleri, ebeveynlerin başarı beklentileri, disiplin ve kontrol stratejileri çocuğun okul başarısı ile ilişkilendirilmektedir (Baharudin ve diğerleri, 2010).

Çocuğun hangi başarı hedef yönelimini benimsediği aile içindeki rolüne göre değişebilmektedir. Örneğin demokratik bir ana baba tutumu karşısında evde kendi yeteneklerini sergileyebilen, ailesinden şartsız olarak sevgi ve saygı gören çocuklar ustalık hedef yönelimini benimseyebilir. İlgisiz ana baba tutumu çocuğun kendini önemsiz hissetmesine neden olduğu için bu çocuklar performans hedef yönelimi benimseyerek çevresinden saygı görme amacıyla olabilirler, aynı şekilde performans kaçınma hedef yönelimi benimseyerek alışkın oldukları pasif, dikkat çekmeyen tutum sergileyebilirler. Otoriter ana baba tutumu algılayan çocuklar ise ev ortamında ceza ve şartlı sevgi gördükleri için eğitim ortamlarında yeteneksiz görünmekten kaçınmaya çalışarak performans kaçınma hedefi benimseyebilirler. Tüm bunlar ana baba tutumu ile bireylerin benimsedikleri hedef yönelimi arasında önemli bağlantılar olduğunu göstermektedir.

Bireylerin benimsediği başarı hedef yönelimlerinin farklılaşmasına neden olan faktörlerden biri de bireylerin akademik başarılarıdır. Başarının ve akademik performansın en önemli etkileyicilerinden biri güdüsel unsurlardır. Başarıyı sağlamak için bilişsel stratejileri kullanmanın yanı sıra öğrencilerin bu stratejileri kullanmaya güdülenmesi gereklidir. Öğrencilerin bir eğitim ortamında bulunurken konuyu öğrenmeyi ya da beceri edinmeyi amaç olarak benimsemeleriyle, kendilerini yarışma ortamında görerek yaptıkları çalışmalar süreci ve sonuçları etkilemektedir. Güdülenme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar her iki değişkenin birçok noktada etkileşimde bulunduğunu ve öğrenme için yeterli ve sağlıklı güdülenmeye sahip olan öğrencilerin akademik çalışmalarda başarılı olabildiğini ortaya koymuştur.

Dweck ve Leggett (1988) ustalık ve performans hedeflerinin birbirleriyle uyumlu bir şekilde benimsenerek birarada bulunmasının akademik başarıya katkıda bulunabileceğini belirtmiştir.

Algılanan yeteneğin hedef yönelim kuramı üzerindeki rolü yoğun tartışmalara neden olmuştur. Algılanan yetenek, kavramın doğası gereği sosyal karşılaştırmayı içerir. Başarı hedef teorisine bakıldığında sosyal karşılaştırmaya değer atfeden bireylerin performans hedef yönelimine sahip olduğu görülmektedir. Ancak yüksek düzeyde algılanan yeteneğin bireylerin zor hedefler oluşturmalarını ve başarısızlık sonucunda direnç göstermesini sağladığı düşünülmektedir. Algılanan yetenek ile ustalık, performans yaklaşma ve performans kaçınma hedeleri arasındaki ilişkiyi netleştirmeye yardımcı olacak daha ileri düzey çalışmalara ihtiyaç vardır (Akın, 2006).

Aile ve arkadaşları çocuğun her türlü gelişiminde olduğu gibi okul başarısında da son derece önemlidir. GÜdülenme ile ilişkili değişkenlerle, sosyal destek arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma, sosyal desteğin güdülenme üzerinde etkisine ilişkin sonuçlara varmıştır. Anderman (2003) okul ortamında kendini rahat ve güvende hissetmeyen, okul ortamında sosyal destek algılamayan öğrencilerin sosyal karşılaştırma ve rekabet ortamından dolayı performans hedefi benimsediklerini, okul ortamında kabul gören, destek hisseden öğrencilerin ustalık hedefi benimseme olasılığının yükseldiğini bildirmiştir. Öğrencilerin başarı hedefleri konusunda en çok dikkat edilmesi gereken nokta sosyal ortamlardaki arkadaş etkisidir. Öğrencilerin sınıftaki arkadaş ilişkileri başarı hedeflerini ve performanslarını etkilemektedir (Nelson ve Debacker, 2008). Örneğin, Demaray ve Malecki (2002) ve Ratella ve arkadaşları (2005) yaptıkları çalışmalarda, sosyal destek arttıkça bireylerin akademik yarışmacılık düzeylerinin yükseldiği sonucuna varmışlardır. Öğrencilerin yaptıkları konusunda olumlu ve olumsuz geribildirim alması, öğrencinin başarılı olduğu durumları görmesi ve eksiklerini de açık ve detaylı olarak bilmesi sağlanarak öğrencilerin bildiklerinin gelişmesi ve ne öğreneceklerine yönelmeleri önemlidir. Yapılan etkinlikler için öğrencilerin güdülenmesi ve olumlu pekiştireçler alması öğrenciler için güdüleyici bir durum olarak görülmektedir. Bireylerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin bu bağlamda hedef yönelimlerini etkilediği düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı ana-baba tutumu, algılanan sosyal destek, algılanan yetenek ve algılanan akademik başarının üniversite öğreniminde başarı hedef yönelimi ile ilişkisini araştırmaktır. Araştırmada aynı zamanda başarı hedef yönelimlerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenecektir.

Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlar ele alınacaktır:

1. Üniversite öğrencilerinin ana-baba tutum puanları başarı hedef yönelimleri puanları tarafından yordanmakta mıdır?

1.1. Üniversite öğrencilerinin ana-baba tutum puanları ustalık hedef yönelimleri puanları tarafından yordanmakta mıdır?

1.2. Üniversite öğrencilerinin ana-baba tutum puanları performans-yaklaşma hedef yönelimleri puanları tarafından yordanmakta mıdır?

1.3. Üniversite öğrencilerinin ana-baba tutum puanları performans-kaçınma hedef yönelimleri puanları tarafından yordanmakta mıdır?

2. Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek puanları başarı hedef yönelimleri puanları tarafından yordanmakta mıdır?

2.1. Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek puanları ustalık hedef yönelimleri puanları tarafından yordanmakta mıdır?

2.2. Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek puanları performans-yaklaşma hedef yönelimleri puanları tarafından yordanmakta mıdır?

2.3. Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek puanları performans-kaçınma hedef yönelimleri puanları tarafından yordanmakta mıdır?

3. Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri algıladıkları akademik başarı düzeyine (Çok başarılı, başarılı, ortalama başarılı, başarısız) göre farklılık göstermekte midir?

3.1. Üniversite öğrencilerinin ustalık hedef yönelimleri algıladıkları akademik başarı düzeyine (Çok başarılı, başarılı, ortalama başarılı, başarısız) göre farklılık göstermekte midir?

3.2. Üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma hedef yönelimleri algıladıkları akademik başarı düzeyine (Çok başarılı, başarılı, ortalama başarılı, başarısız) göre farklılık göstermekte midir?

3.3. Üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma hedef yönelimleri algıladıkları akademik başarı düzeyine (Çok başarılı, başarılı, ortalama başarılı, başarısız) göre farklılık göstermekte midir?

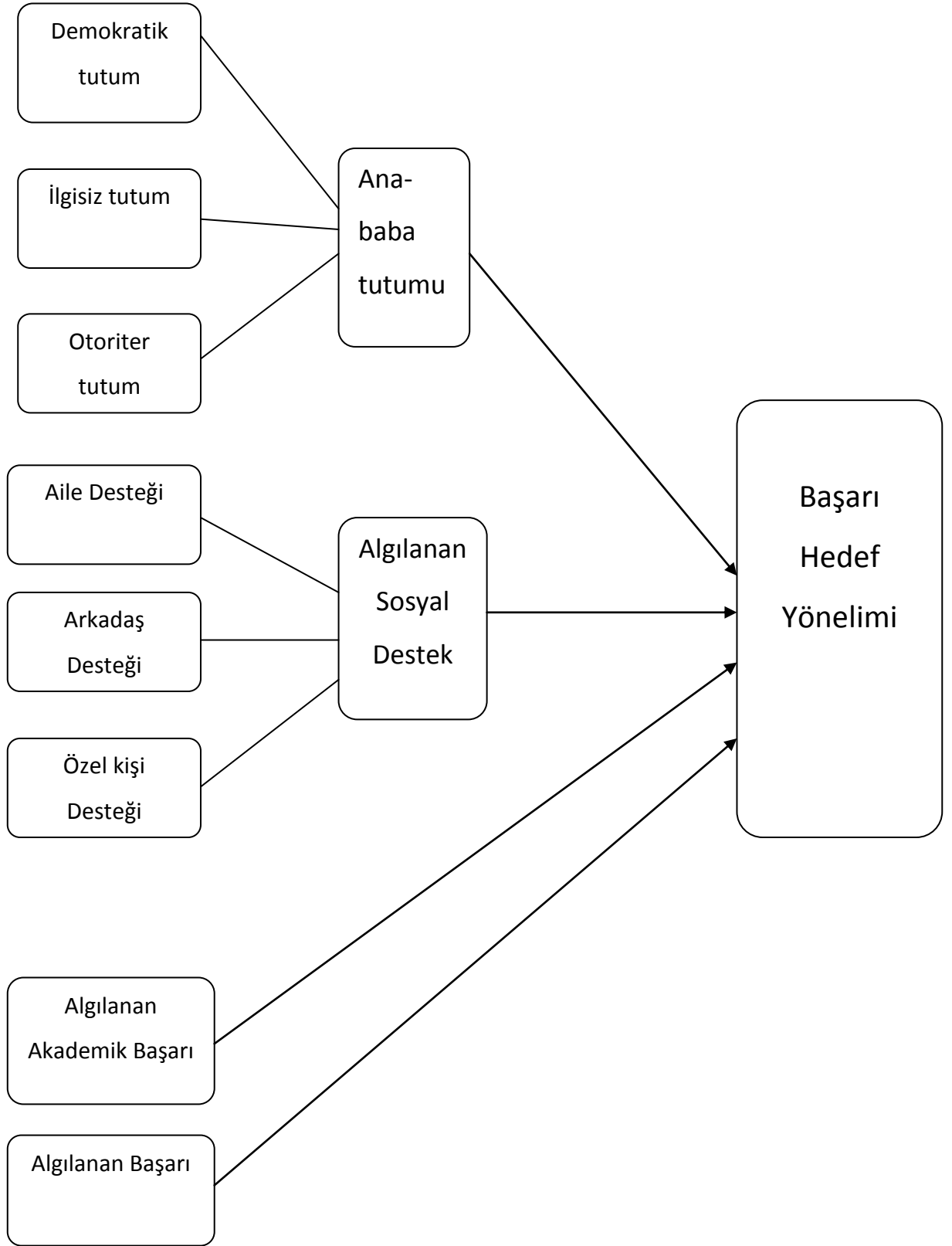
4. Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri algıladıkları yeteneğe (Çok yetenekli, yetenekli, ortalama yetenekli, yeteneksiz) göre farklılık göstermekte midir?

4.1. Üniversite öğrencilerinin ustalık hedef yönelimleri algıladıkları yeteneğe (Çok yetenekli, yetenekli, ortalama yetenekli, yeteneksiz) göre farklılık göstermekte midir?

4.2. Üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma hedef yönelimleri algıladıkları yeteneğe (Çok yetenekli, yetenekli, ortalama yetenekli, yeteneksiz) göre farklılık göstermekte midir?

4.3. Üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma hedef yönelimleri algıladıkları yeteneğe (Çok yetenekli, yetenekli, ortalama yetenekli, yeteneksiz) göre farklılık göstermekte midir?

5. Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?



Şekil 1: Başarı Hedef Yönelimine İlişkin Model

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türk eğitim sistemi, öğrencinin okuldaki başarısını, merkezi nitelikli sınavlarla ölçmektedir. Dolayısıyla ilk-orta ve yükseköğretim kademeleri arasındaki öğrenci seçme ve yerleştirme süreçlerini düzenleyen merkezi nitelikteki bu sınavlar, başta öğrenciler olmak üzere, ebeveynler ve öğretmenler tarafından önemsenmektedir. Türkiye’de eğitim sisteminin akademik başarı ve test usulü sınav odaklı olması, öğrencileri ezberci bir anlayışa yönlendirerek, öğrencilerin performansa yönelik çalışmalar yapmalarına neden olmaktadır. Öğrenciler bir bilgiyi öğrenirken beceri kazanma düşüncesi yerine sınavda puanlarını yükseltmeye odaklanmaktadır. Bu yüzden ülkemizde performans hedef yönelimli öğrencilerin çoğunlukta olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmacıların, uyumsuz başarı hedef yönelimlerine sahip öğrencilerin daha uyumlu hedef yönelimlerini benimsemeleri için, çeşitli çalışmaların yapılabileceğini öne sürdükleri dikkate alındığında, öğrencilerin hedef yönelimlerinin ve hedef yönelimlerini etkileyen süreçlerin bilinmesi zorunlu gibi görünmektedir.

Bu araştırmanın, literatüre en önemli katkısı üniversite öğrencilerinde başarı hedef yönelimi kuramı çerçevesinde ana-baba tutumları, algılanan sosyal destek, algılanan yetenek ve algılanan akademik başarının aralarındaki ilişkiyi eş zamanlı incelemeye olanak sağlamasıdır. Öğrencilerin sağlıklı hedef yönelimleri benimsenmesinde, öğrencilerin zamanının büyük bir kısmını geçirdiği aile ortamına vurgu yapmadan geçmek mümkün değildir. Ebeveynlerin sergiledikleri tutum ve davranışların öğrencilerin öğrenme çalışmalarına ilişkin benimsedikleri hedefler üzerinde neredeyse neden-sonuç ilişkisi kadar etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle hangi ebeveyn tutumunun hangi hedef yönelimi ile ilişkisi olduğunun bilinmesi önemli bir bilgidir. Bu şekilde bilişsel ve duyuşsal unsurların akademik alandaki etkisi incelenerek Türkiye’de başarı güdülenmesi literatürüne farklı bir kuramsal pencereden bakarak katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, literatürde yer alan benzer araştırmalara destek olacağı ve yeni araştırma ve araştırmacılara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin hedef yönelimlerini yordayan değişkenlerin belirlenmesinin eğitimcilere, okullarda görevli rehber öğretmenlere de yaptıkları çalışmalarda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca anne ve babalara hedef yönelimlerini belirlemede çocuklarına nasıl yardımcı olacakları ve tutumlarının onların

başarılarını ne derece etkilediklerini ifade etmede de etkili olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın önemi daha net biçimde anlaşılabilir.

TANIMLAR

Başarı Hedefi: Başarı hedefleri, bireylerin başarı durumlarında ulaşmayı hedefledikleri noktayı gösterir.

Uсталık Yaklaşma Hedef Yönelimi: Öğrencilerin, eğitim sürecinde karşılaştıkları öğrenme materyalini, bilgiyi arttırmaya ve becerilerini geliştirmeye odaklanarak ele almalarını sağlayan yönelimdir. Bu öğrenciler zorluklar karşısında hemen pes etmezler.

Uсталık Kaçınma Hedef Yönelimi: Öğrencilerin, yeni bir öğrenme karşısında önceden sahip oldukları bilgi ve becerileri kaybetmekten kaçınmaları biçiminde ortaya konan, öğrencilerin üzerinde çalıştıkları konuyu yeterince iyi öğrenemeyeceklerine yönelik oluşturdukları inançları içeren hedef yönelimidir.

Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi: Öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarılı ve yetenekli görünmek, diğerleri tarafından olumlu değerlendirmeler almak için çabalamasıdır. Bu yönelimdeki öğrenciler zorlukla karşılaştıkları zaman yaptıkları çalışmayı kolaylıkla bırakabilirler.

Performans Kaçınma Hedef Yönelimi: Öğrencilerin diğer öğrencilerden daha cahil ve yeteneksiz görünmemek ve kendi yeteneğinin üzerinde etkinliklerden kaçınmak için çabaladığı bir yönelimdir.

Algılanan Sosyal Destek: Bireylerin önem verdikleri ve değerlendirmelerini kendileri için gerekli saydıkları kişiler tarafından sevildikleri ve değerli buldukları yönündeki algılarıdır.

Algılanan Akademik Başarı: Okuldaki belli bir ders ya da akademik program sonucunda öğrencinin kendini başarısına ilişkin kişisel değerlendirmesidir.

Algılanan Yetenek: Bireyin diğerlerine göre herhangi bir görevde kendini ne derece yetenekli algıladığına ilişkin kişisel değerlendirmesidir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde başarı hedef yönelimi kuramı çerçevesinde öncelikle başarı hedefi kavramına değinilecek, hedef yönelimleri bu kavram kapsamında açıklanmaya çalışılacaktır. Daha sonra başarı hedef yönelimi kuramı kapsamında başarıyı etkilediği düşünülen ebeveyn tutumu, algılanan yetenek, akademik başarı ve algılanan sosyal destek alt boyutları yapılan araştırmalarla açıklanacaktır.

Başarı Hedef Yönelimi Kuramı

Öğrenciler nasıl başarılı olurlar? Örneğin önemli bir sınava hazırlanırken nasıl güdülenirler? Ve bu güdülenmenin o sınavla karşı karşıya gelen öğrencinin başarısında ve ya başarısızlığında nasıl bir etkisi vardır? Öğrenciyi başarıya neler güdüler? Mesela bazı öğrenciler sınıfın en iyisi olduğunu göstermeye çalışırken, bazıları yalnızca dersi tam olarak anlamaya çalışır. Bazıları ise yalnızca başkaları tarafından başarısız görünmek istemez. Her bir örnekte de bu öğrenciler hedeflerine ulaşmada farklı şekillerde güdülenirler.

McClelland başarı güdüsünü, "iyi iş yapma ya da mükemmellik standartlarını da dikkate alarak, başarının önemli olduğu eylemlere yönelme" olarak tanımlamaktadır (McClelland ve Koestner, 1992). "Başarı güdüsü, yetkinlik kazanımına dayalı, duygulanım, biliş ve davranışın harekete geçirilmesi ve yönlendirilmesi olarak tanımlanabilir" (Elliot, 1999). Araştırmalar yüksek başarı güdüsüne sahip olan bireylerin belirli şekillerde hareket etme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Buna göre bu bireylerde şu gibi özellikler görülecektir (McClelland ve Watson 1973);

-Yüksek başarı gereksinimine sahip bireyler, ne büyük ne de küçük riskler almayarak, başarılarını hesaplanan riskler olarak göstermek eğilimindedirler.

-Bu bireyler hedefledikleri amaca hangi düzeyde ulaştıklarını anlamak için hızlı ve kesin biçimde geribildirim alma ihtiyacı hissederler.

-Bu kişilerin başarıya güdülenmeleri ve başarıdan haz duymaları sıklıkla görülür.

-Bu bireyler zihinlerini sürekli şekilde hedeflerindeki işle meşgul etmektedirler.

-Başarıya hedeflenen kişiler olarak kişisel sorumluluk almakta son derece kararlıdırlar.

Başarı güdüsünü bu tanımlar dâhilinde ele alan Başarı Hedef Kuramı, son 20 yıldır, öğrenme ortamı, öğrencilerin güdülenme yapıları, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenme çıktıları (learning outcomes) arasındaki ilişkilerin

anlaşılabilmesinde genellikle kabul gören bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Kaplan ve Maehr, 2007). Bu kuram, başarı durumlarında bireylerin hedef veya niyetlerine odaklanan sosyal-bilişsel bir kuramsal çerçevede geliştirilmiş ve öğrencileri güdülenmeye sahip veya ondan yoksun olarak sınıflamak yerine, öğrencilerin kendileri, görevleri ve performansları hakkında ne düşündüklerine odaklanmıştır (Midgley, Kaplan ve Middleton, 2001). Hedef yönelim kuramı, öğrencilerin öğrenme ve okul etkinliklerinde ve akademik görevleri yerine getirirken gösterdikleri performansın ve çabanın nedenlerini anlamak için ortaya konmuştur.

Başarı hedef yönelimleri kuramsal yapısı, Ames, Dweck, Maehr ve Nicholls'un, birbirlerinden bağımsız ve işbirliği içinde sürdürdükleri çalışmaları aracılığıyla güdülenme literatürüne kazandırılmıştır (Elliot, 2005). Bu farklı çalışmaları ve yaklaşımları birleştirme amacıyla Ames ve Archer (1988), başarı hedef yönelimleri yapısını, daha genel bir biçimde tanımlama yoluna giderek, bu yönelimleri başarı, çaba, yetenek, hata, geribildirim ve değerlendirme standartları hakkındaki bilişsel inançlar olarak ele almıştır. Hedef yönelimleri bireylerin, başarıya güdülenme amaçları ve nedenlerinin yanı sıra, onların kendileri için koydukları hedefleri başarmada gösterdikleri performanslarını değerlendirebilecekleri ölçütleri de içerir (Pintrich, 2003a).

Ames (1992) başarı hedeflerini “davranışın amaçlarını belirleyen bütünleşmiş inanç, yükleme ve duygu formları ve çeşitli etkinlikleri başarmak için farklı yaklaşım, müdahale ve tepki verme yolları” şeklinde tanımlamıştır. Diğer bir deyişle, bu kuram kişilerin başarı durumlarına nasıl yaklaştıklarını, deneyimlerini ve performanslarını tespit ettiği gibi aynı zamanda bu kişilerin neden başarılı olmak istediklerini sorgulamaktadır.

Ustalık hedef yönelimi, “öğrenme sürecine ilişkin yeterlilik kazanmayı isteme” anlamındadır (Ames, 1992). Bu hedef yönelim türü, yetenek ve yeterlilikleri geliştirme üzerine odaklanan bir başarı hedef yönelimidir. Bireyler, bu türden bir hedefi benimsediklerinde kendi yeterliklerini, gösterdikleri gelişmelere göre değerlendirirler. Güçlü bir ustalık kazanma hedefiyle güdülenmiş öğrenciler, dersi derste öğrenmek için çok çalışır. Konuyu anladıklarında ve bir yeterlik derecesine ulaştıklarında, tatmin duygusu oluşur. Öğrenme hoşlanılacak bir etkinlik olarak görülür. Bu hedef yöneliminde çaba ve dikkat, daha çok görevin anlaşılması ve tamamlanması üzerine yoğunlaşır. Bu koşullar altında öğrenci, çeşitli akademik konularda başarısızlık yaşadığında mazeret bulma stratejilerini kullanmaya gereksinim duymaz. Çünkü

bireysel yeterlik göstermenin ve gelişmenin merkezinde, diğerlerinin gözünde olumlu bir izlenim bırakma kaygısı yer almamaktadır (Middleton ve Midgley, 1997; Jagacinski ve Duda, 2001).

Performans hedef yönelimi ise öğrenme sürecinde başkalarına başarılı olduğunu göstermekle ilgilidir. Yüksek performans hedefine sahip öğrenciler yüksek bir not, hatta sınıftaki en yüksek notu almak isterler. Bu hedef yönelimini sergileyen biri, kendi yetenek ve yeterliklerini başkalarının yeterlikleri ile karşılaştırır, bu karşılaştırmada da özellikle sosyal referansları göz önüne alır (Middleton ve Midgley, 1997; Jagacinski ve Duda, 2001). Bu durumdaki öğrenciler için temel sorun, başkalarına göre performanslarının nasıl algılandığı, nasıl görüldüğüdür. Düşük akademik başarının veya başarısızlığın gözlendiği durumda da başkalarını, bunun yetenek eksikliğinden çok zaman ve çaba eksikliğinden kaynaklandığına inandırmak için öğrencinin çeşitli mazeretler gösterme eğiliminde olduğu gözlenir.

Bir sınıfta sınavlara ve ödevlere aynı özeni gösteren, eşit derecede çalışan iki öğrenci, benzer notlar alabilir; ama onları başarıya güdüleyen hedefler farklı olabilir. Örneğin başarı için öğrencilerden biri, yeterlik duygusuna ulaşmak için dersi öğrenip, zorlukların üstesinden gelme duygusuyla rahatlarken; diğeri ise iyi bir not almak için ne yapması gerektiğine karar verip, çalışma zamanını istediği notu elde etmek üzere ayarlayabilir.

Ustalık veya performans yönelimli öğrenciler bir öğrenme göreviyle karşılaştıklarında farklı sorular sorma eğilimindedir. Ustalık hedefini benimseyen öğrenciler öğrenme görevlerine “Bunu nasıl yapabilirim?” ve “Ne öğreneceğim?” gibi sorularla yaklaşır ve öğrenme göreviyle ilgili süreci anlamaya çalışırlar. Bu öğrenciler çalışacakları materyali seçerken, yeni şeyler öğrenmelerine imkan sağlayan veya başarısızlık riski olsa bile kendilerini zorlayan öğrenme görevlerini tercih ederler (Dweck ve Leggett, 1988). Ustalık hedef yönelimli öğrenciler, yeni bilgi ve beceriler kazanma uğruna yeteneksiz görünme riski alabilir; akranları ve öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirileceklerini önemsemeyerek, kazanacakları becerilere veya üzerinde çalıştıkları öğrenme görevini başarıyla tamamlamalarından dolayı elde edecekleri doyuma odaklanır (Dweck, 1986).

Bunun aksine performans yönelimli öğrenciler öğrenme görevlerini ele alırken “Bunu yapabilir miyim?” veya “Beceriksiz görünür müyüm?” gibi soruları önemser. Bu öğrenciler öğrenmeye odaklanmak yerine kendilerine odaklanır ve öğrenmeyi diğerlerini etkileme aracı olarak görürler (örneğin, zeki görünmek için mümkün

olduğunca hızlı biçimde doğru cevabı bulma veya beceriksiz görünmemek için görevi yerine getirmekten kaçınma) (Ames, 1992). Onlar diğerlerinden pozitif geribildirim ve değerlendirmeler kazanmayı amaçlar ve akranlarından daha fazla performans sergilemek için çabalar. Performans yönelimli öğrenciler herhangi bir öğrenme görevini seçerken ön koşul olarak o görevin, çevreleri tarafından uygun değerlendirmeler getirip getirmeyeceğinden emin olmak isterler. Bu yüzden bu öğrenciler ya başarılı olmalarını garanti edebilecek derecede kolay olan öğrenmeleri ya da başarısızlığın kaçınılmaz olduğu son derece zor olan ve kendi yeteneklerinin bir yansıtıcısı olmayan öğrenmeleri tercih ederler (Nicholls, 1984; Dweck, 1986).

Güncel araştırmaların çoğu, hedef yönelimlerinin oluşumunu açıklarken iki farklı açıklamadan birini temel alır: başarı durumları ile ilgili şemalardan ortaya çıkan hedef yönelimleri görüşü ve başarı ile ilişkili bireysel şemalara dayalı hedef yönelimleri görüşü. Bu iki temel görüş ile bağlantılı olarak öne sürülen bir diğer görüş ise başarı ortamlarında bireyin kendisi hakkındaki farkındalığının durumsal unsurlara bağlı olarak değiştiği yönündeki açıklamadır (Kaplan ve Maehr, 2007).

Hedef yönelimlerinin başarı durumları ile ilgili şemalara dayalı olarak ortaya çıktığını savunan görüşe göre, hedef yönelimleri belirli başarı durumları ile ilişkili amaç şemalarıdır. Hedef yönelimlerinin şemalar bağlamında ele alınması, belirli koşullara bağlı olarak etkinleşen amaç/niyet kavramının varlığı ve bireyin tepkilerini belirleyen bir çerçevenin varlığı önkabullerini içerir. Buna göre, hedef yönelimleri genel olarak, bireyin bir başarı ortamında edindiği bilgiyi süzen, ortamın koşullarını oluşturan ve değerlendiren, bu ortam dâhilindeki anlamı yaratan ve davranışları yönlendiren çerçeveler olarak kabul edilebilir (Kaplan ve Maehr, 2007).

Hedef yönelimlerinin doğasını açıklamada kullanılan başarı durumları ile ilgili şemalar görüşüne göre, geçmiş yaşantılar tarafından şekillendirilen amaç şeması, durumsal uyarıcılar tarafından tetiklenmektedir. Bireylerin öğrenme ortamını nasıl algıladıkları, bu ortamda hareket ederken hangi yönelimlerinin etkinleştiğini belirler. Yapılan araştırmalar ustalık hedef yönelimine vurgu yapılan ortamlarda bulunan bireylerin, ustalık hedeflerini benimsediklerini (Roeser, 2004), etkili öğrenme stratejileri kullandıklarını (Ames ve Archer, 1988; Kaplan ve Maehr, 1999), olumlu duyguları deneyimlediklerini (Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Pekrun, Elliot ve Maier, 2006) bildirmektedir. Performans hedef yöneliminin baskın olduğu öğrenme ortamları hakkındaki bulgular ise daha tutarsız sonuçlar vermiştir (Linnenbrink, 2005).

Hedef yönelimlerini belirleyen başarı şemalarının nasıl oluştuğu, birbiri üstüne kurulan bağlamlar çerçevesinde anlaşılabilir. Bu şemaların oluşumunda öncelikle içinde yaşanılan kültürün ve sonrasında sosyal ortamın (okul, aile vb) başarıyı nasıl yorumladığı, belirleyicidir. Bu sosyal etkileşimler sonucu edinilen şemalar, bireyin başarıya yönelik farklı algılar, duygulanımlar ve davranışlar göstermesine neden olarak başarı ortamının nasıl anlamlandırıldığını belirler (Kaplan ve Maehr, 2007).

Hedef yönelimlerinin doğası sadece bağlamsal unsurlara dayanılarak açıklandığında bazı durumlar belirsiz kalır. Başka bir deyişle, insanlar içinde yaşadıkları kültürün ya da bulundukları bağlamların genel beklentisine yönelik fikir sahibi olsalar bile yine de bu beklentiyle uyumlu biçimde hareket etmeyi seçmeyebilirler. Bağlamda vurgulanan hedef ile bireyin bildirdiği kişisel hedef yönelimi arasındaki ilişkinin orta düzeyde olması bu görüşü destekler niteliktedir (Kaplan ve Maehr, 1999). Dolayısıyla hedef yönelimlerinin sadece bağlamsal değişkenler sonucu oluştuğunu söylemek doğru olmayabilir.

Hedef yönelimlerinin doğasını açıklamada kullanılan ikinci görüşe göre, hedef yönelimleri bireylerin kendileri hakkında sahip oldukları çok yönlü bilişsel-duyuşsal inançlar sistemi olan öz-şemaları ile ilgilidir. Buradan hareketle söylenebilecek temel hipoteze göre, bireyler kendileri hakkında bir bilişsel-duyuşsal özkavramına sahiptirler ve bu kavram bazı durumlarda etkinleşerek, kendisi ile ilişkili hedef yöneliminin ortaya çıkmasına neden olur ve buna dayanarak bireyin düşünce, duygu ve davranışları belirlenir (Kaplan ve Maehr, 2007).

Öğrencilerin bilişsel-duyuşsal inanç sistemleri dâhilinde, kendi zihinsel yeterliliklerine ve bu yeterliliklerin yapısına dair inançları da yer alır. Dweck (1986, 1999) bireylerin hedef yönelimlerinin, zekanın doğasına yönelik kişisel kuramlardan ortaya çıktığını öne sürmektedir. Buna göre öğrencilerin, kişisel zeka kuramları onların hangi başarı hedefine yöneleceğini belirler. Dweck (1999) zihinsel yeteneklere ilişkin iki temel inanç ileri sürmüştür. Birincisi ‘durağan teori’dir ve bu inancı benimseyenler zihinsel yeteneklerinin değişmez biçimde sabit olduğunu düşünür. İkincisi olan ‘gelişen teori’yi benimseyen bireyler ise zihinsel yeteneklerinin esnek olduğuna ve daha iyi bir duruma getirilebileceğine inanır.

Zekanın değişmez özellik gösteren bir olgu olduğu inancını taşıyan öğrenciler performans hedef yönelimine sahipken, zekanın geliştirilebilir özellik taşıdığını düşünen öğrenciler ustalık hedef yönelimini benimserler. Bu farklı yönelimlere bağlı olarak farklı başarı davranışı örüntüleri görülür. Dweck’in kuramına göre, bireylerin başarı

davranışı doğrudan zekayı nasıl algıladıkları ile değil, bu algının bireyin hedef yönelimi aracılığıyla gösterdiği etkiye bağlı olarak belirlenir (Dupeyrat ve Marine, 2005). Buna göre, bireyler ya zekalarını geliştirmeye (ustalık hedef yönelimi) ya da kanıtlamaya (performans hedef yönelimi) odaklanırlar.

Zekanın artabileceğine (gelişen teori) yönelik inanca sahip öğrenciler, temelde yeni öğrenilen konu üzerinde uzmanlaşmaya, yetkinlik kazanmaya odaklanmakta; bir başka deyişle ustalık hedeflerine yönelmektedirler. Bu öğrenciler yetkinlik kazanma amaçlarını gerçekleştirebilmek için, çaba göstermekten ve zorluk içeren öğrenme süreçlerine dahil olmaktan kaçınmazlar. Yine engellerle karşılaştıklarında, öğrenmeye yönelik ısrarcılıkları devam eder. Ustalık hedefini benimseyen bireyler zihinsel yeteneği esnek olarak algılar ve “zihinsel yetenek isteğe bağlı olarak geliştirilebilecek bir şeydir” şeklinde düşünürler (Dweck, 1999, s.102). Bu öğrenciler zor görevlerle karşılaştıklarında daha azimli olur, alternatif stratejiler kullanır, başarısızlıklarını yetenekten yoksun olmaya değil yeteri kadar çalışmamaya atfeder ve sonuçta “öğrenme” eğilimli davranışlar sergilerler (Ironsmitth ve diğerleri, 2001).

Ancak zekanın sabit bir olgu olduğu inancını (durağan teori) taşıyan öğrenciler, diğerleri ile karşılaştırılınca gösterecekleri performans ve ne kadar yetenekli olduklarına odaklanırlar; dolayısıyla performans hedef yönelimi özellikleri gösterirler. Bu yönelim onların bir öğrenme deneyimi karşısında harcanan çabayı en azda tutmaya çalışmalarına, zorluklar ile karşılaştıklarında kolayca pes etmelerine ve kaçınma davranışı göstermelerine neden olur (Dweck, 1999; Dupeyrat ve Marine, 2005). Yani performans yönelimli öğrenciler durağan teoriyi benimser, zihinsel yeteneği öğrenme görevlerindeki performans aracılığıyla değerlendirilebilen, sabit ve gelişmeyen bir özellik olarak algılar ve “yeni bir şeyler öğrenebilirsin, ancak zeka düzeyin değişmez” şeklinde düşünür (Dweck, 1999, s. 102).

Hedef yönelimlerinin oluşumunu açıklamada literatürde yer alan üçüncü yaklaşıma göre, hedef yönelimlerindeki farklılaşma bireyin kendine dair farkındalığındaki değişime bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre, farklı hedef yönelimleri birbirinden farklı başarı şemalarının etkinleşmesinden çok, dikkatin sahip olunan öz-şemasına farklılaşan düzeylerde yöneltilmesinden oluşur. Dolayısıyla, bireyin kendine dair farkındalığının arttığı durumlarda performans yönelimi, dikkatin öz-şemasından öğrenilen konunun kendisine yöneltilmesi ile ustalık yönelimi ortaya çıkmaktadır (Kaplan ve Maehr, 2007). Başka bir deyişle, bireyler farklı hedef

yönelimleri repertuarına sahiptir ve bu yönelimlerden hangisinin seçileceği ortamın etkisine göre değişen öz-farkındalık düzeyine bağlıdır.

Kuramın oluşmaya başladığı ilk yıllarda birçok araştırmacı, ustalık ve performans yönelimlerini bir doğrunun iki zıt ucu olarak kabul etme eğilimindeyken (Dweck ve Leggett, 1988), sonraki araştırmalar, farklı hedeflerin bir arada taşınabileceğini ve bu hedefler doğrultusunda bireyin kendisini yönlendirebileceğini ileri sürmektedir (Pintrich, 2000a). Hedef yönelimlerine güncel yaklaşım bireylerin çoklu hedeflere sahip olabilecekleri yönündedir (Harackiewicz, Barron ve Elliot, 1998; Barron ve Harackiewicz, 2003; Pintrich, 2000a). Öğrenciler bir derste öğrenmeyi sevdikleri için hem konuya hâkim olmak amacıyla (ustalık hedefi) çalışabilir, hem de performanslarına ve alacakları notlara yönelik düşüncelere (performans hedefi) sahip olabilir. Benzer biçimde Dweck ve Leggett (1988) ustalık ve performans hedeflerinin verimli biçimde bir arada bulunmasının akademik başarıya katkıda bulunabileceğini belirtmiştir.

Çoklu hedef yönelimi yaklaşımına göre, bireylerin maksimum düzeyde güdülenmesi farklı hedef yönelimlerinin birarada bulunması ile mümkündür (Pastor ve diğ., 2007). Performans hedefine sahip olma gerçekçi beklentiler belirlemeye yardımcı olur ve sadece bireyin yeteneğine çok fazla vurgu yapıldığı durumlarda problemli hale gelir. Öte yandan ustalık hedefine çok fazla odaklanmak ise aşırı azimli olmaya yani uyumsuzluğa yol açabilir. Bu yüzden ustalık ve performans hedeflerinin bir arada olması uyumlu güdülenmeye katkıda bulunur. Birey ustalık ve performans hedeflerinin her ikisinde de yüksek, her ikisinde de düşük veya birinde yüksek diğesinde düşük düzeyde olabilir.

Performans-yaklaşma hedef yöneliminin başarıyı ve başarı ile ilişkili davranışları artırabileceğine ilişkin bulgularından hareketle, bazı kuramcılar çoklu hedef yaklaşımında en olumlu öğrenme örüntülerini ‘yüksek öğrenme - yüksek performans-yaklaşma’ profilinin gösterebileceğini öne sürmüşlerdir (Harackiewicz ve diğ., 2002a; Pintrich, 2000a). Ancak bu açıklama alandaki bazı uzmanlar tarafından kabul görmemiştir (Kaplan ve Middleton, 2002; Midgley ve diğ., 2001) ve bu konudaki araştırmaların artırılması gerekmektedir.

Öğrencilerin hedef yönelimlerinin kalıcılık gösterip göstermediği de oldukça önemli bir araştırma konusudur. Öğrencilerin hedef yönelimlerinin sınıf düzeyleri arasında kalıcılık gösterdiği gözlenmiştir (Anderman ve Midgley, 1997; Migley ve diğ., 1998). Ancak, öğrencilerin hedef yönelimlerinin ilköğretimden liseye geçişte, başarıya

güdülenmenin zayıflaması ile değişikliğe uğradığı görülmüş ve bu düşüşün sınıf ortamındaki değişimlere bağlı olduğu öne sürülmüştür (Anderman ve Midgley, 1997; Midgley ve diğ., 1998). Bu farklılaşmaların nasıl gerçekleştiğinin anlaşılabilmesi için daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Ustalık Hedef Yönelimi

Başarı hedef kuramı çerçevesinde, ele alınan iki temel yönelimden biri olan ustalık hedef yönelimi literatürde, öğrenmeye öncelik verme, başarı etkinliği üzerinde konulan bireysel hedeflere uygun olarak uzmanlaşma, yeni beceriler geliştirme, konuya hâkim olmaya odaklanma gibi nitelikler ile tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000a). Ustalık hedef yönelimli olma, beceride ustalaşmayı ve öğrenme sürecine ilişkin duyarlılık geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedef yönelim türü yapılan görevde yetkinlik kazanma üzerine odaklanır. Güçlü bir ustalık hedef yönelimi benimseyen öğrenci dersi derste öğrenmeyi ve öğrenmeye ilişkin materyale hâkim olmayı hedeflemektedir. Ustalık hedef yönelimli birey için yarışmak sadece beceri geliştirmek için bir fırsattır.

Araştırmacılar ustalık hedeflerinin birçok uyumlu değişkenle pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Ustalık hedefi; güçlüklerle başa çıkma ve direnç gösterme (Elliot ve Dweck, 1988), problem çözme becerilerini göreve transfer etme (Bereby-Meyer ve Kaplan, 2005) ve başkalarına ilişkin olumlu sosyal tutum (Kaplan, 1999) ile ilişkilidir. İlgili çalışmalar ustalık hedefinin, çaba ve direnç gösterme (Elliot, McGregor ve Gable, 1999), derin öğrenme stratejileri (Elliot, McGregor ve Gable, 1999, Kaplan ve Midgley, 1997), öğrenilen bilgiyi hatırlama (Elliot ve McGregor, 1999), öz-yeterlik (Kaplan ve Maehr, 1999) ve olumlu duygular (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996) ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Görüşme tekniğini kullanan nitel çalışmalar ise ustalık hedefini işbirlikçi çalışma gibi uyumlu akademik davranışlarla ilişkili bulmuştur (Levy, Kaplan ve Patrick, 2004). Aynı zamanda ustalık hedeflerinin bireyi engelleyici stratejilerin kullanılması ve acizlikle negatif yönde ilişkili olduğu kanıtlanmıştır (Pajares ve Cheong, 2003).

Ustalık hedef yönelimini benimseyen öğrenciler genellikle şu özellikleri sergiler;

- (a) uyumlu başarı davranışları geliştirme,
- (b) aktif çaba harcama,
- (c) orta güçlükteki görevleri tercih etme,
- (d) göreve içsel olarak güdülenme,

(e) devamlı ve gelişen performans

(f) başarısızlık sonrası sebat (Lemyre, Roberts ve Ommundsen, 2002).

Jagacinski ve Nicholls (1987)'e göre ustalık hedefine uyum sağlama bireylerin başarıyı göreve bağlı olarak tanımlamalarına ve gelişimlerini kendi referanslarına göre değerlendirmelerine yardımcı olur. Yani bireyler ustalık hedef yönelimini benimsediklerinde kendi yeterliliklerini gösterdikleri gelişmelere göre değerlendirir ve diğerlerinin aynı görevde nasıl bir performans sergilediğiyle ilgilenmezler. Ustalık hedef yöneliminde sosyal karşılaştırma bilgisi bireyin kendi yeterliliğini değerlendirmesi için gerekli değildir. Birey başarısını değerlendirirken eski performanslarını referans alır ve kendi geçmiş performans standardını karşılaştırma zemini olarak kullanır. Ustalık hedefli öğrenci harcanılan çabanın başarının anahtarı olduğuna inanır ve eğer çok çalışmasına rağmen başaramamış ise kendisini beceriksiz ve başarısız olarak nitelendirmenin yerine, çok basit bir şekilde doğru öğrenme stratejilerini uygulayamadığına inanır (Pintrich, 2003b).

Ustalaşma hedefiyle güdülenen öğrenciler, öğrendikleri becerileri ve bilgileri performans odaklı öğrencilere göre daha uzun süreli hatırlarlar (Elliot ve McGregor, 1999).Örneğin zor bir proje ödevi hazırlama hedefi olan öğrenci, sunumunda sadece iyi bir performans göstermek isteyen öğrenciye göre konuyu daha uzun süreyle aklında tutacaktır. Araştırmaların çoğu, ustalık hedef yönelimine sahip olmanın güdüsel kazançlar sağladığını, performans hedefinin ise zararlı ve uyumsuz durumlara yol açabileceğini göstermiştir (Pajares ve Cheong, 2003).

Eliot (1999) klasik sınıflamadan farklı olarak ustalık hedefini yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye ayırmıştır. Ustalık yöneliminin yaklaşma ve kaçınma unsurları olabileceğini öne sürmüştü ve 2X2 (Ustalık-yaklaşma, ustalık-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma) başarı yönelimleri modelini geliştirmiştir. Ancak bu çalışmaların sınırlılığı, bu özellikteki öğrencilerin genel özelliklerini ve öğrenme sürecine nasıl yaklaştıklarını genellemede yetersiz görünmektedir (Pintrich, 2003a). Başarı hedef kuramı çerçevesinde, ustalık-kaçınma hedef yönelimi boyutunun eklenmesi, araştırma bulgularındaki herhangi bir tutarsızlığı giderme gereksiniminden çok, kuramsal çerçevenin bu boyutun varlığını olası kılması ile incelenmeye başlanmıştır (Pastor ve diğ., 2007; Pintrich, 2000b).

Brophy (2005) ustalık kaçınma yönelimli öğrencilerin ustalık yaklaşma yönelimli öğrenciler gibi konuya ve materyale hakim olmaya odaklandıklarını ancak bu öğrencilerin hata yapmaktan kaçınma, başarısızlık ve var olan yeteneklerinde azalma

olmasından kaçındıklarını ileri sürmektedir. Öğrenme sürecinde ustalık-kaçınma yönelimindeki öğrenciler için, odak noktasının hata yapmamak olmasına bağlı olarak kaygının ustalık-yaklaşma yönelimindekinden daha yüksek olacağı, bunun yanı sıra ilgi ve özyeterlik düzeylerinin daha düşük olabileceği öngörülmüştür.

Yapılan sınırlı araştırma bulgularına göre, ustalık-kaçınma hedef yönelimi, bilişsel stratejiler ve sınav sonuçlarına dayanan başarı düzeyi ile ilişkisiz, içsel güdülenme ile olumsuz yönde (Cury, Elliot, DaFonseca ve Moller, 2006) ve sınav kaygısı, üzüntü gibi olumsuz duygular ile aynı yönde ilişkilidir (Elliot ve McGregor, 2001). Bu yönelimdeki öğrencilerin, konuyu gereken biçimde öğrenememe, öğrendikleri bilgileri unutma, hata yapma kaygısı yaşadıkları, kendileri için yüksek başarı ölçütleri belirledikleri, genellikle mükemmeliyetçi özellikler gösterdikleri bildirilmiştir (Elliot, 2005).

Ustalık-yaklaşma ve ustalık-kaçınma yönelimlerinin ortak noktası incelendiğinde, her iki yönelimde de bireyin öğrenilecek konuyu öğrenmeye ve bu konu üzerindeki yetkinliğini geliştirmeye odaklandığı söylenebilir. Ancak, ustalık-yaklaşma hedef yöneliminde birey mümkün olan en yüksek düzeyde bilgi ve beceri edinmeyi hedeflerken, ustalık-kaçınma hedef yöneliminde amaç, sahip olunan bilgi ve becerileri yitirmemek veya öğrenilen konuyu yanlış öğrenmemektir (Pastor ve diğ., 2007).

Performans Hedef Yönelimi

Başarı hedef yönelimi kuramcıları tarafından ele alınan ikinci yönelim olan performans hedef yönelimi “yapabilir görünmek” anlamında tanımlanabilir. Bu hedef yönelimini sergileyen biri, kendi yetenek ve yeterliklerini başkalarının yeterlikleri ile karşılaştırır, bu karşılaştırmada da özellikle istendik (normative) değerlendirme yargılarını göz önüne alır (Jagacinski ve Duda, 2001; Middleton ve Midgley, 1997). Performans hedef yönelimi, yetkinliğin diğer bireylere kanıtlanması üzerine kurulur. Bu yönetime göre yetenek, diğerlerinden iyi işler çıkarmak, konulan başarı ölçütünün üzerine çıkmak ve en az çaba ile başarmak aracılığıyla ortaya konur. Performans hedef yönelimine sahip olan öğrencilerin, bir konuyu öğrenirken diğerlerinden daha iyi olmaya ve diğerleri karşısında yeteneksiz görünmemeye ya da en azından onlardan daha başarısız sonuçlar almamaya odaklandıkları bildirilmiştir (Pintrich, 2000a).

Performans yönelimli öğrencilerin sınıftaki temel amaçları diğerlerine ne kadar zeki ve başarılı olduklarını kanıtlamaktır. Bu öğrenciler için öğrenme ancak onların

yeteneğini kanıtlayıcı nitelikte ise değerlidir. Sınıfta en yüksek notu alma, sınıfın en iyisi olma çabaları ile ifade edilen performans yönelimi kolay ödevleri tercih etme, ihtiyaç olduğunda yardım istemekten kaçınma, ezber kullanma ve zorluklarda kolayca pes etme gibi negatif akademik davranışlarla ilişkilendirilmiştir (Miller vd., 1996). Performans hedef yönelimi baskın olan bireylerin, öncelikli kaygılarının çalışılan konu üzerindeki yetkinliklerini göstermek olduğundan zorlayıcı işlerle karşılaştıklarında cesaretlerinin daha çabuk kırıldığı düşünülmektedir.

Performans hedef yönelimliler, başkalarının yeterlik düzeyini değerlendirirken de, yerleşik ölçütleri (normları) veya sosyal referansları kullanırlar. Bu durumdaki öğrenciler için sosyal karşılaştırma bilgisi çok önemlidir. Çünkü bu bireyler kendilerini başkalarıyla karşılaştırmadan yetenek düzeylerini bilemezler. Önemli olan başkalarına göre performanslarının nasıl algılandığı, nasıl görüldüğüdür.

Performans hedef yönelimine sahip bir bireyin başarıya ulaşmak için çok çalışması, yeteneğini kanıtlaması için yeterli değildir. Birey en az diğerleri kadar çaba sergilemelidir (Jagacinski ve Strickland, 2000). Öğrencinin başkalarına yetenekli görünebilmesi için, az bir çabayla başarılı olduğunu göstermesi veya diğerleriyle aynı düzeyde çaba göstererek onlardan daha başarılı olması gerektiğine inanılır.

Performans hedefleri, öğrenme için gerekli çabayı sergileyememe, yüzeysel bilişsel stratejiler kullanma, yardım arama davranışından kaçınma, negatif duygulanma ve başarısızlıkları yeteneksiz olmaya atfetme gibi uyumsuz davranışlarla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Meece, Blumenfield ve Hoyle, 1988). Performans hedefinin benimsenmesi sonucunda kolay görevleri tercih etme, güçlükle karşılaşıldığında çaba göstermeme, yeteneksizlik durumunda başarısız olunacağına inanma ve görevden zevk almama ortaya çıkmaktadır (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Hedef yönelimine ilişkin klasik ikili sınıflama, performans hedef yönelimini bir derece negatif olarak betimlemesine rağmen bazı araştırmacılar performans hedeflerinin tamamen uyumsuz olmadığını ve hatta bazı durumlarda uyumlu olduğunu ileri sürmüştür (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Midgley, Kaplan ve Middleton, 2001). Midgley ve diğerleri (2001) performans hedeflerine ilişkin geniş bir literatür incelemesi yapmış ve performans hedeflerinin erkek ve yaşı daha büyük öğrenciler için kız ve yaşı daha küçük öğrencilere göre daha kolaylaştırıcı olduğunu tespit etmiştir. Performans hedefleri ile diğer uyumlu değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen sonuçlar oldukça tutarsızdır. Örneğin Ames (1992) performans hedefinin, güçlüklerle karşılaşıldığında düşük direnç ve daha az oranda etkili ve yüzeysel öğrenme stratejileri

kullanma gibi uyumsuz motivasyonel kalıplarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, Harackiewicz ve diğerleri (1997) performans hedefinin, kolej öğrencilerinde akademik performans ile olumlu ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Performans yöneliminin farklı değişkenlerle ilişkilerini ele alan birçok araştırmada tutarsız bulgulara ulaşılması, bu hedef yöneliminin yapısının tekrar ele alınması gerekliliğini ortaya koymuştur. Buna bağlı olarak Elliot (Elliot, 1999; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve Sheldon, 1997) ve diğer bazı araştırmacılar, performans hedef yöneliminin iki farklı boyuta ayrılması gerektiğini vurgulamışlardır (Middleton ve Midgley, 1997; Skaalvik, 1997). Özellikle Elliot (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Sheldon, 1997; Elliot ve McGregor, 2001) çalışmalarında, performans hedef yöneliminin birbiri ile tutarsız sonuçlarının, hedef yönelimleri incelenirken, başarı güdüsü literatüründe önemli bir yere sahip olan yaklaşma ve kaçınma ayırmaştırmasının yapılmamasına bağlı olabileceğini öne sürmüştür. Hedef yönelimlerini hiyerarşik olarak ele alan üçlü modele göre (Elliot, 1999), performans hedef yönelimi, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak iki farklı boyuta ayrılmıştır.

Performans-Yaklaşma ve Performans-Kaçınma Hedef Yönelimleri

Birçok araştırmacı, performans hedefini tek başına, ustalık hedefinin tam tersi olarak görmenin akılcı olmayabileceğini belirtmişlerdir (Elliot, 1997; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996) ve performans hedefini; bireyin sınıftaki diğer bireylere göre en iyisini yapmak için çabalaması anlamına gelen performans yaklaşma hedefi ve bireyin sınıftaki diğer bireylere göre en kötüsünü yapmamak için çabalaması anlamına gelen performans kaçınma hedefi olarak ikiye ayırmışlardır. Üçlü modelde, ustalık hedefinin yapısı, ikili modeldeki ile aynı kalmıştır. Performans yaklaşımı hedefi, yeteneğin olumlu yargısını elde etmeye odaklanma olarak tanımlanırken performans kaçınma hedefi, yeteneğin olumsuz yargısından kaçınmaya odaklanma olarak tanımlanır (Church, Elliot ve Gable, 2001).

Başarı hedef yönelimleri; daha genel bir çerçeve sunan, bireyi harekete geçiren ve başarı için eylemlere yönlendirme olarak tanımlanabilen başarı güdülerinden (başarı gereksinimi ve başarısızlık korkusu) farklıdır. Başarı güdülerinin bireyin davranışı üzerinde doğrudan etkili olması söz konusu değildir, bu etkinin gerçekleştirilebilmesi için başarı hedef yönelimlerinin aracılığı gereklidir. Bu bağlamda, başarı hedef

yönelimlerinin başarı sürecini ve çıktılarını belirlemede, başarı güdülerinin altında işleyen bilişsel ve dinamik yapılar olduğu söylenebilir (Elliot, 1999; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve McGregor, 2001).

Bu açıklamalara dayanarak başarı gereksiniminin, bireyleri başarıya yönlendiren bir yaklaşım güdüsü olduğu ve olumlu çıktılar elde etmeye odaklanan başarı hedefinin (ustalık ve performans yaklaşımı) benimsenmesini sağladığı varsayılır. Başarısızlık korkusu ise, bireyleri başarısızlıkla yönlendiren bir kaçınım güdüsüdür ve olumsuz çıktılardan kaçınmaya odaklanan performans kaçınma hedefinin benimsenmesini sağladığı varsayılır (Elliot, 1999).

Modelin sınanması amacıyla üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarında Elliot ve Church (1997), ustalık hedeflerinin başarı güdüsü, performans kaçınma hedeflerinin başarısızlık korkusu ve performans-yaklaşma hedeflerinin her iki güdüsel yapı ile öncüllendiklerini bildirmektedir. Yine modele göre bu hedef yönelimlerine ait, bağımsız bir değişken olarak kabul edilen yetkinlik algısının, ustalık ve performans-yaklaşma yönelimlerinde yüksek, performans kaçınma yöneliminde ise düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgular dikkate alındığında, performans-yaklaşma hedef yöneliminin diğer iki yönelimden daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir. Bu yönelimin başarı çıktıları ile ilişkilerinde, başarı ortamının hangi öncülü harekete geçirdiğinin önemi söz konusudur (Elliot ve Church, 1997).

Performans-yaklaşma hedef yönelimine dair bulgular incelendiğinde direnç gösterme, olumlu hisler ve yüksek notlar, olumlu çıktılar olarak değerlendirilirken (Elliot, 1999, Harackiewicz vd., 2002a), bazı çalışmalar kaygı, istenmeyen davranışlar ve bilgiyi düşük düzeyde hatırlama ile olan ilişkisini olumsuz çıktılar olarak değerlendirmektedir (Migley vd., 2001). Günümüzde yapılan araştırmalarda eğitim ortamında performans yaklaşım hedefinin potansiyel faydalarının tartışıldığı görülmektedir (Elliot ve Moller, 2003, Harackiewicz vd., 2002a, Hidi ve Harackiewicz, 2000, Kaplan ve Middleton, 2002). Son yıllarda bazı araştırmacılar, performans yaklaşım hedefinin bazı bağlamlarda (örn., rekabetçi okul ortamı) ya da yaşça daha büyük öğrenciler için yararlı olabileceğini ortaya koymuştur (Harackiewicz vd., 2002b, Pintrich, 2000a). Performans yaklaşım hedefi ile ilgili olası bir sorun; şartlar ya da öğrencilerin algıladıkları yeterlilik değiştiğinde ya da başarısızlık olasılığı doğduğunda performans kaçınma hedefine aktarılma potansiyeli olduğudur (Middleton, Kaplan ve Midgley, 2004).

Performans yaklaşım hedefi ile ilgili çeşitli yaklaşımlar vardır. Bazı çalışmalar performans yaklaşım hedefinin olumlu ya da olumsuz çıktılar ile ilişkisi olmadığını ortaya koyarken (Middleton ve Midgley,1997), diğer çalışmalar ise çaba, direnç gösterme (Elliot, McGregor, ve Gable,1999), rekabete ilişkin olumlu tutum, öz-yeterlik, test başarısı ve içsel güdülenme (Elliot ve Church, 1997, Elliot ve Harackiewicz, 1996, Skaalvik, 1997) gibi olumlu çıktılar ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Belirtilen yaklaşımlardan farklı olarak bazı çalışmalar, bilginin yüzeysel olarak işlenmesi (Elliot, McGregor ve Gable, 1999) ve sınıfta yardım istemekten kaçınmak gibi olumsuz çıktılar ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Ryan ve Pintrich 1997). Bulgulardaki bu tutarsızlıklar, performans yaklaşımı ve kaçınma hedefinin öğrencilerin bilişsel çıktıları üzerindeki etkileri konusunda farklı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Ommundsen ve Stornes,2004).

Öte yandan Midgley, Kaplan ve Middleton, (2001) performans kaçınma hedefinin, öğrencilerin öğrenme yerine yetenek sergilemeyi amaçlayan stratejiler üzerine odaklanmalarına neden olduğundan notlara katkıda bulunabileceğini ancak derinlemesine bir anlama sürecini sağlamayacağını tartışmaktadır. Bu yönelimde bilginin kazanımından çok bilgiye sahip olunduğunu göstermeye odaklanıldığından, yüksek notlara rağmen öğrencilerin bilgiyi ediniminde yetersizlik yaşayabileceklerini dile getirmektedir .

Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yöneliminde bireylerin ortak noktası akranları ile performans düzeylerini karşılaştırmaya odaklanmalarıdır. Ancak performans yaklaşma yöneliminde temel amaç diğerlerinden yüksek performans göstermek iken, performans-kaçınma yöneliminin temel amacı diğerlerinden başarısız görünmekten kaçınmaktır (Pastor, Barron, Miller ve Davis, 2007).

Tablo 1: Ustalık hedef yönelimi- Performans hedef yönelimi karşılaştırması.

	USTALIK HEDEF YÖNELİMİ	PERFORMANS HEDEF YÖNELİMİ
1.	İçsel Güdülenme	Dışsal Güdülenme
2.	Maksimum çaba	En az çaba
3.	Kendini referans alma	Başkalarını referans alma
4.	Çalışmaya karşı olumlu duygular	Çalışmaya karşı olumsuz duygular
5.	Beceri geliştirme	Yüzeysel öğrenme
6.	Risk alma	Risk almama
7.	Hatadan kaçmama	Hatadan kaçma
8.	Başarısızlıkları yetersiz çabaya atfetme	Başarısızlıkları yeteneksiz olmaya atfetme
9.	Yetenek geliştirme	Yetenek kanıtlama
10.	Orta güçlükteki görevleri tercih etme	Kolay görevleri tercih etme
11.	Sabır	Çabuk vazgeçme
12.	Gerektiğinde yardım isteme	Yardım istemekten kaçınma

TEMEL DEĞİŞKENLER

1.ANA-BABA TUTUMLARI

Aile yapısının ve çocuğa karşı tutumlarının çocuğun kişilik ve akademik gelişimi üzerinde oldukça büyük rol oynadığı hemen hemen tüm kuramcıların birleştikleri bir konudur (Erkan, 1993). Ana-baba tutumu, çocuğun kişiliğinin oluşumunda ve karakterinin biçimlenmesinde büyük önem taşır. Ana-baba tutumu, gelişmekte olan çocuğa örnek model oluşturacağından çocuğun kişilik oluşumunu etkiler ve özdeşim modellerinden edindiğini benzer tutumları sergilemesiyle ortaya koyar. Uyumlu ve özgür bir aile ortamı içinde, tutarlı ve sağlıklı ilişkiler içinde yetişen çocuk, bağımsız bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabilir (Yavuzer, 1994). Her ne kadar çocuk büyüdükçe ailenin dışındaki okul ve yaşlılarından oluşan çevre onu etkilemeye başlarsa da, çocuğun kişilik gelişimi üzerinde ana-baba tutumlarının etkileri önemini korumaya devam etmektedir.

Ana-baba tutumu ana-babaların çocuklarını kontrol etmek ve sosyalleştirmek için sergiledikleri tutum ve davranışlardır (Baumrind, 2005). Genellikle üç çeşit ana-baba tutumundan söz edilir: demokratik, otoriter ve koruyucu. Bu ana-baba tutumlarından her biri doğası gereği farklı değer, uygulama ve davranış şablonlarını içerir. Aşağıda bu ana baba tutumlarının genel özellikleri özetlenmiştir:

Demokratik Ana-baba Tutumu: Demokratik ana-baba, çocuğa içten ve derin bir sevgi duyar ve bunu şartsız olarak gösterir. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına hassastır. Davranışlarını ilgi ve anlayışla izler, kişilik gelişimine ve sağlıklı uyuma değer verir, yaşına göre kendisiyle ilgili bazı kararlar almaya çocuğu teşvik eder; önemli konularda alınan kararların nedenlerini çocukla tartışır, onun görüşlerine değer verir; sözel iletişime olanak sağlar, hemen her konuda çocuğa iyi bir rehber olmaya çalışır (Kuzgun, 1972). Demokratik anne-baba tutumuna sahip ebeveynler, çocuğunu disipline etmek amacıyla onu sevgiden mahrum bırakmazlar. Sevgiyi bir yaptırım aracı olarak kullanmazlar. Çocuğa aile içinde eşit haklar tanırlar. Çocuğun fikirlerini açıkça ifade etmesi desteklenir ve bu konuda cesaretlendirilir. Özellikle çocuklarına hoşgörü ve sevgi gösterme demokratik ana-babaların temel davranışlarındandır. Bu ana-babalar aile içinde sevgi gösterme davranışları açık olarak sergilenir (Kulaksızoğlu, 2004). Demokratik tutumun olduğu ailede yetiştirilen çocuklar temel güven duyguları gelişmiş,

fikirlerini serbestçe söyleyebilen, girişimci, sorumluluk alabilen, kendine ve diğer insanlara saygılı, kendini geliştirmeye, kendini gerçekleştirmeye ve yaratıcı fikirler üretmeye istekli bireylerdir (Kulaksızoğlu, 2004). Demokratik ana-baba tutumları çocuğun davranışları üzerinde daha az kontrol sağlar, evde cezayı nadiren kullanır ve çocuğa kendi kararlarını vermesi için izin verir (Gonzalez ve diğerleri, 2001).

Koruyucu Ana-Baba Tutumu: Çocuğu koruma-himaye etme her anne babada görülen bir normal bir anne-baba tutumudur. Ancak kollama ve koruma davranışını çocuğun kişiliğini kazanacağı faaliyetleri engelleyecek şekilde yaygınlaştırmak “aşırı himayeci” olarak davranmak demektir. Bu tutumu sergileyen anne babalar, çocuğun gelişimine has özgürlükleri kazanmasını engelleyecek şekilde ona nasıl davranması, neleri yapması gerektiğini dikte ederler. Bu anne-babalar çocuklarını kendilerinin bir uzantısı gibi görür ve onlarla duygusal yoksunluklarını gidermek isterler. Bu ailelerin çocukları anne-babasının kontrolünde daha çok tutulmakta, bağımsız ve ayrı bir birey olma yolundaki çabaları ebeveynleri tarafından daha çok engellenmektedir (Kulaksızoğlu, 2004). Koruyucu anne-babanın dikkat ve ilgisini her an üzerinde toplama ihtiyacında olan bu tür anne-babaların çocuklarının aile ortamı dışında sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri güç olur. Aşırı ölçülerde korunma herhal ve koşulda hoşgörölümüş olmanın yarattığı bağımlı ilişkiler içinde girişkenlik yeteneklerini geliştiremeyen bu tür çocukların kendilerine güvenleri de yetersizdir (Eldeleklioğlu, 2004).

Otoriter Ana-baba Tutumu: Otoriter tutum otoriteye vurgu yapar ve daha çok cezalandırıcı yaklaşımlarla ilişkilidir. Kuzgun’a (1972) göre otoriter anababa çocuğunu belki sevmektedir; ancak sevgisini çocuk istenilen şekilde davrandıkça gösterir. Yani sevgiyi bir pekiştireç olarak kullanır. İstenen davranışlar da çoğunlukla gelenek ve daha üst otoritelerle saptanmış kurallara ve normlara uygun davranışlardır. Otoriter ana-baba kendisini toplumsal otoritenin temsilcisi olarak görür ve mutlak itaat bekler. İstek ve emirlerinin tartışmasız yerine getirilmezse cezaya başvurur. Otoriter ana-babaya sahip ergenler anne-babanın istediğinden farklı davrandıklarında dışlanacaklarını bildiklerinden ve cezalandırılma korkusundan dolayı boyun eğler. Otoriter ana-baba tutumu çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldıran, onun kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur. Geleneksel aile yapısında bu tür tutuma sık sık rastlanmaktadır. Anne ve babadan birisi ya da her ikisinin baskısı altında olan çocuk, sessiz, uslu, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık; küskün, silik, çekingen, başkalarının etkisinde kolay kalabilen aşırı hassas bir yapıya sahip olabilir. Otoriter ana babalar çocuğu, yerine göre

kendini yönetebilecek ve hakkındaki bazı kararları alabilecek güçte görmeyip, çocuk adına her türlü kararı kendi alır (Kuzgun, 1972).

Öğrencilerin günlük yaşamlarında maruz kaldıkları bu tutumlarla hedef yönelimlerinin gelişimi arasında güçlü bir ilişki vardır (Gonzalez ve diğerleri, 2001). Demokratik bir ana baba tutumu karşısında evde kendi yeteneklerini sergileyebilen, ailesinden şartsız olarak sevgi ve saygı gören çocuklar ustalık hedef yönelimini benimseyebilir. Ayrıca demokratik aile ortamında büyüyen çocuklar aile içerisinde sürekli keşfetmeye ve deneme yanılma yoluyla öğrenmeye teşvik edilmektedir. Bu yüzden, merak, planlı olmak, yaratıcılık gibi zihinsel değişkenler açısından diğer ana-baba tutumlarından yüksek oldukları söylenebilir.

Koruyucu ana-baba tutumuna sahip olan çocukların ders çalışma süreçleri aileleri tarafından kontrol altında tutulduğundan bu çocuklar tek başlarına başarılı olacaklarına inanmazlar. Aileler çocuğu oturtup ders çalıştırır ya da ödev yaptırırlar. Bu durumda çocukların sorumluluk kazanmasını engeller ve çocukların akademik başarılarının düşmesine neden olur. Bu tarz tutuma maruz kalan öğrencinin amacı verimli öğrenme çalışmaları yapmak değil bir şekilde ailesinin isteklerini karşılamak olacaktır. Bu yüzden sınıfta başarısız görünmekten kaçınmaya çalışarak performans-kaçınma hedef yönelimini benimseyecektir.

Eğer ana-baba aile ortamında çocuğuna karşı otoriter bir tutum sergilerse bu tutum çocuğun okul yıllarında öğrenmeye yönelik geliştireceği hedeflerini etkileyebilir. Anne babası otoriter tutumlar sergileyen bir öğrenci, ev ortamında sıklıkla yeteneklerini sergileme konusunda sıkıntı yaşayabilir. Çünkü anne babası tarafından reddedilme, azarlanma veya en azından kabul görmeme gibi olasılıklarla karşılaşma riski fazladır. Bu durumda öğrenci ev ortamında kendini kanıtlayamadığı ve öz-değer duygusunu tatmin edemediği için diğer sosyal ortamlarda doyum aramaya başlayabilir. Okul da bu ortamlardan birisi olduğu için otoriter ana-baba tutumlarına maruz kalan öğrenciler eğitim ortamlarında ustalık hedefini benimseme yerine yetenekli ve arkadaşlarından başarılı olduğunu kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten ve gülünç duruma düşmekten kaçınma amacına odaklanır. Çünkü bu öğrenci aile ortamında çoğu zaman sindirilmiş veya başarıları görmezden gelinmiştir.

Araştırmacılar hedef yönelimlerini, ana-baba katılımı ve ana-baba tutumu gibi aile faktörlerinin etkisi altında gelişebilir bir tür bireysel değişken olarak görürler (Chan ve Chan, 2005). Bu durumda öğrencilerin sergiledikleri başarı hedefleri ile aile yaşantıları arasında önemli etkileşimler olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin ana-

baba katılımının öğrenme üzerinde etkisinde gösteren kanıtlar vardır. Bazı ana-babalar ustalık hedef yönelimini önemli görüp davranış ve tutumlarıyla bu yönelimi teşvik için okul ile birlikte çalışırken; bazı ana-babalar performans hedef yönelimi teşvik ederek çocuklarını gerçek dünyanın rekabeti için hazırlar (Chan ve Chan, 2005)

2.ALGILANAN AKADEMİK BAŞARI

Eğitim de başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce verilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan ‘Akademik Başarı’ kastedilmektedir (Meb,1999). Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder. Bununla birlikte okulda okutulan derslerde öğrencilerin kazanması beklenen davranışlar bilişsel davranışlarla sınırlı değildir. Öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olabilecek aile, okul, arkadaş çevresi gibi pek çok faktörden bahsedilir. Son yıllarda akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmaların odak noktasını öğrencilerin kendi özellikleri ve özellikle öğrenme süreçleri üzerindeki rolleri oluşturmaktadır (Üredi ve Üredi, 2005).

Başarıyı ve akademik performansı en çok etkileyen kavramlardan biri güdüsel unsurlardır. Öğrencilerin akademik başarıları öğrenmeye yönelik sahip oldukları güdülenme düzeylerinden önemli oranda etkilenmektedir. Güdülenme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar her iki değişkenin birçok nokta da birbirinden etkilendiğini ve öğrenme için yeterli ve sağlıklı güdülenmeye sahip olan öğrencilerin akademik çalışmalarda başarılı olabildiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin bir eğitim ortamında bulunurken konuyu öğrenmeyi ya da beceri edinmeyi hedef olarak benimsemeleriyle, kendilerini yarışma ortamında görerek yaptıkları çalışmalar öğrenme sürecini ve sonuçları etkilemektedir. Yapılan araştırmalar öğrenme için yeterli ve sağlıklı güdülenmeye sahip olan öğrencilerin akademik çalışmalarda başarılı olabileceğini göstermektedir (Greene ve Miller, 1996; Meece ve Holt, 1993; Miller vd., 1996). Dweck ve Leggett (1988) ustalık ve performans hedeflerinin birlikte benimsenmesinin akademik başarıya katkıda bulunabileceğini belirtmiştir.

Hedef yönelimleri farklı olan öğrencilerin başarıya ulaşma kriterleri de birbirinden farklıdır. Ustalık hedef yönelimli öğrenciler gelişim, ilerleme ve öğrenmeye hakim olmaya odaklanır ve ancak bu durumlarda başarıya ulaştıklarını düşünürler (Ames ve Archer, 1988). Yeterlilik duygusu yeni bilgi ve beceri elde ettiklerini fark etmelerine bağlı olarak gelişir. Ustalık hedef yönelimli öğrenciler öğrenmelerini kolaylaştırmak için kendi yetenekleri hakkında diğerlerinden bilgi alırlar. Bu durum

onların yeterli ve yetersiz yönlerini dikkate alarak kendilerine uygun stratejiler geliştirmelerine imkan sağlar ve başarıya yönelik uygun standartlar geliştirmeleri için doğru bilgi verir (Dweck ve Leggett, 1988). Performans hedef yönelimli öğrenciler ise sadece sınavlardan yaşıtlarına göre yüksek puan aldıklarında ve onlardan daha yüksek performans sergilediklerinde kendilerini başarılı görürler (Ames, 1992; Ames ve Archer, 1988). Bu öğrencilerin kendilerini yeterli hissetmeleri diğerlerinden alacakları olumlu değerlendirmelere bağımlıdır (Ames ve Archer, 1988). Ustalık yönelimli öğrenciler için öğrenilen konuya hakim olmak, yeni beceriler kazanmak başarı iken, performans yönelimli öğrenciler için diğerlerinden daha iyi performans göstermek ya da diğerleri tarafından eleştirilmemek başarıdır.

Akademik başarı ile hedef yönelimi arasındaki ilişkiye bakılan araştırmalarda tutarsız sonuçlar görülmektedir. Bazı araştırmacılar ustalık hedeflerinin yüksek akademik başarıyla pozitif ilişkisi olduğunu, performans hedeflerinin ise akademik başarıyla ilişkili olmadığını bulurken (Schraw ve diğerleri 1995; Dweck ve Leggett, 1988; Pintrich ve DeGroot, 1990) bazı araştırmacılar performans hedefi ile akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğunu gösteren kanıtlar elde etmişlerdir (Harackiewicz, Baron ve Elliot, 1998; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter ve Elliot, 2000).

Çoklu hedef yapılarının üniversite eğitimi sürecinde olumlu sonuçlar yaratabileceği görüşü ile uyumlu olarak, Harackiewicz ve diğerleri (2000), öğrencilerin akademik başarısı ve ilgi düzeylerinin yordanmasında ustalık ve performans hedef yönelimlerinin farklı etkilerini incelemiştir. Buna göre, ustalık hedef yöneliminin kısa dönemde derse yönelik ilginin sürdürülmesini yordadığı; performans hedef yöneliminin ise kısa ve uzun dönemde akademik başarıyı yordadığı bildirilmiştir.

Ustalık hedefli öğrenciler daha iyi akademik stratejilere sahipler ve dolayısıyla performans hedefli öğrencilerden daha başarılı öğrencilerdir. Tersine performans hedef yönelimini benimseyen öğrenciler okul derecelerine odaklanmakta ve başarısızlık gibi kötü bir performans gösterdiklerinde bunu düşük yeteneklerine ve öğrenme becerisine yönelik özgüvenlerine bağlamaktadırlar. Bu yüzden performans-yaklaşma hedef yönelimli öğrenciler akademik başarı düzeylerini sürekli yüksek tutmak zorunda kaldıkları için çalışmakta ve yüksek bir akademik başarıya sahip olacakları beklenmektedir. Bu öğrenciler kendilerini başarılı olma zorunluluğu içinde hissederler ve bu zorunluluk onları akademik başarıya ulaştırır. Performans-kaçınma hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin amacı ise sınıfta aptal durumuna düşmekten kaçınmadır. Bu öğrenciler ancak ve ancak sınıf geçmelerine yetecek kadar çalışırlar.

Literatürde en olumsuz akademik sonuçlarla ilişkilendirilen performans-kaçınma yönelimi öz-yeterlilik ile negatif, sınav kaygısı ve düşük not ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Middleton ve Migley,1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Akademik başarı bir çıktı olarak düşünüldüğünde, performans-kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olması beklenmektedir. Somuncuoğlu ve Yıldırım'ın, (1999) ODTÜ'de öğrenim gören öğrenciler ile yaptıkları araştırma ve daha sonra Akın (2006) ve Yıldırım, Acar, Bull ve Sevinç (2008) tarafından yapılan çalışmalar hedef yönelimleri ile öğrencinin akademik davranışları arasındaki ilişkinin Türk öğrencileri içinde geçerli olduğunu kanıtlayıcı yöndedir.

3.ALGILANAN YETENEK

Algılanan yetenek bireyin diğerlerine göre bir görevde kendini ne derece başarılı algıladığına ilişkin kişisel değerlendirmesidir. (Nicholls, 1984). Bu yüzden algılanan yetenek sosyal karşılaştırmayı içerir. Başarı hedef kuramı, algılanan yetenek düzeyi düşük olan bireylerin başarısızlık durumlarında anksiyete yaşadıklarını ve performanslarının zarar gördüğünü ileri sürmektedir (Jagacinski ve Strickland, 2000).

Yetenek açısından kendilerini alt düzey olarak algılayan bireylerin yeteneklerini küçümseyecek yorumlar yaptıkları ve başarısızlık durumlarıyla yüzleştiklerinde negatif duygular yaşadıkları saptanmıştır (Elliot ve Dweck, 1988). Ancak bu durum kendi yeteneklerini oldukça iyi gören bireyler için genellikle geçerli değildir. Kendi yeteneklerine ilişkin özgüvene sahip olan bireyler başarısızlık yaşadıklarında yeteneklerini değil çabalarını yetersiz bulurlar. Ustalık hedefine sahip bireyler için algılanan yetenek düzeyi zorluklara verilen tepkilerde en önemli etken değildir (Jagacinski ve Strickland, 2000).

Bandura (1993) okulda yaşanabilecek başarısızlıkların; yetenek yoksunluğuna ya da yeteneğin var olmasına rağmen bireyin yeteneğine yönelik inancının olmamasına bağlı olarak oluşabileceğini ileri sürmektedir. Bireylerin bir görevi başarıp başaramamaya ilişkin algıları geçmiş yaşantılara dayalı olarak geliştirilir ve gelecekteki davranışlara ilişkin güdülenmesini etkiler. Eğer kişi geçmişinde başarısızlıklar yaşadıysa yeteneğine ilişkin inancında ve buna bağlı olarak güdülenmesinde azalma eğilimi gösterir. Buna karşın bireyin yaşadığı başarılar, onun hem yeteneğine olan inancını artırır hem de daha yüksek beklentilerle davranışa güdülenmesini sağlar.

Algılanan yeteneğin hedefleri benimsemedeki rolü yoğun tartışmalara neden olmuştur. Dweck ve arkadaşları deneysel çalışmalarında öğrencileri yeteneğin değerlendirilmesine veya kazanılan becerilerin değerine odaklanarak, ustalık ve

performans hedeflerini açığa çıkarmıştır (Elliott ve Dweck, 1988). Araştırmacılar algılanan yeterlilik düzeyinin, performans hedefleri ve davranış şablonları arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini saptamıştır. Öğrenme değerinin ön plana çıkarıldığı koşulda öğrenciler algılanan yetenek düzeylerine bakmaksızın öğrenme görevine hâkim olmaya yönelik davranış sergilerken, değerlendirmenin önemli olduğu durumlarda algılanan yetenek düzeyleri yüksek olan öğrenciler ustalık hedefini benimsemiş, yetenek düzeylerini düşük olarak gören öğrenciler ise çaresizlik örnekleri sergilemişlerdir.

Algılanan yetenek ile hedef yönelimlerinin ilişkisini inceleyen birçok çalışma yapılmıştır (Kaplan ve Maehr, 2007). Ustalık hedef yönelimi taşıyan öğrenciler, öğrenme sürecinde edindikleri geribildirimleri ilerlemenin sağlanması için gerekli olarak yorumlamakta ve buna bağlı olarak yetenek algıları artmaktadır. Performans hedef yönelimi ile yetenek algısı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar farklı bulgular bildirmektedirler. Buna göre bazı çalışmalar performans hedef yönelimi ile yetenek algısı arasında olumlu ilişkinin varlığını rapor ederken, bazıları performans-yaklaşma ile yetenek algısı arasında ilişkinin bulunmadığını ancak performans-kaçınma ile yetenek algısı arasında ilişkinin bulunduğunu (Middleton ve Midgley, 1997) bildirmekte; bir başka çalışma (Skaalvik, 1997) ise algılanan yetenek ile performans-yaklaşma ile aynı yönde, performans-kaçınma ile ters yönde ilişkinin bulunduğunu bildirebilmektedir. Elliot ve Dweck (1988) ise yaptıkları araştırmada performans hedefinin, yüksek yetenek algısı olan öğrencilerde, hipotez test etme stratejileri kullanımının birden çok denemeden sonra gelişme kaydetmesi ile pozitif ilişkili olduğunu ancak yetenek algısı düşük olan öğrencilerde gerileme olduğunu bulmuşlardır. Algılanan yetenek ile ustalık, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedefleri arasındaki ilişkiyi netleştirmeye yardım olacak daha ileri düzeyde çalışmalara ihtiyaç vardır.

4.ALGILANAN SOSYAL DESTEK

Öğrencinin hedefleri üzerinde etkili olan pek çok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler, hemen hemen tümüyle fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgili olup, öğrencinin, öğrenmesini dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedirler. Öğrencinin derslerine karşı öğrenme, ilgi, merak ve isteği, uygun çalışma ortamı ve verimli çalışma alışkanlıklarının bulunması, başarı için çevresinden yakınlık ve destek görmesi gibi özellikler öğrenmesini kolaylaştırıp başarısını arttırırken tersi durumlarda öğrenmesini güçleştirmektedir (Uluğ, 1999). Öğrencilerin hedef yönelimi üzerine yapılan çalışmalar, öğrencinin başarı düşünceleri ve davranışlarını performansının ödüllendirildiği akademik bir çevreye odaklamıştır

fakat öğrenciler yalnızca sınava girip sınav kâğıdını ya da testini cevaplayarak başarıya ulaşmaz. Öğrenci aynı zamanda öğretmeniyle, arkadaşlarıyla ve sosyal çevresiyle de uygun davranışlara girmek zorundadır.

Algılanan destek bireylerin yaşamlarının çeşitli alanlarında geliştirdikleri kendilerine değer verildiği, özen gösterildiği, ihtiyaç duyduklarında başvurabilecekleri insanların bulunduğu, sahip oldukları ilişkilerde tatmin olduklarına ilişkin inançlarıdır. Çok boyutlu algılanan sosyal destek, kuramsal olarak üç farklı kaynaktan; arkadaşlar, aile ve birey için anlamlı diğer kişilerden (sevgili, akraba, komşu v.b) elde edilen destek türlerinden oluşmaktadır. (Çeçen, 2008).

Sosyal desteğin en temel kaynağı ailedir. Bireylerin hayatla etkileşimi önceleri bireyin ailesinin üyeleri ile başlar. Daha sonra toplum içinde kendi için özel anlamı olan diğer kişilerle sürer. Çocuk için ana baba ve arkadaşlarıyla olan ilişkiler bütünü onun gelecekteki kişiliğini oluşturur. Yani çocuğun normal bir kişilik sahibi olabilmesi onun önce anne babasıyla ve giderek evdeki diğer insanlarla ve oyun arkadaşlarıyla olan ilişkilerine bağlıdır. Çocuklar ilk ilişkilerini anneleriyle ve ailenin diğer fertleriyle kurarlar. Anne ve baba çocuğa sevgi vererek onun için güven ortamı sağlarlar. Yeteneklerinin gelişmesine yardım ederler. Davranışlarına yön göstererek uyması gereken kuralları öğretirler. Onun yanında olarak güç durumlarda destek verirler. Gerektiğinde denetleyerek ve ceza vererek kurallara uymasını sağlarlar. Kendi davranışları ile onlara model olarak kişiliklerini oluşturmalarına yardımcı olurlar (Yörükoğlu,1998). Aile desteğinin olması çocuk için ne kadar önemliyse aile desteğinin olmaması da o kadar önemlidir. Anne babanın itici davranışları çocuğun kendisini değersiz hissetmesine neden olmakta ve bu ortamda yetişen çocuk kendisi ile ilgili olumlu düşünceler geliştirememekte ve hangi davranışlarının onaylanıp, hangilerinin onaylanmayacağını bilememekte sonunda anne ve babasının onayını sağlama çabası sona ermektedir. Bu aşamadan sonra anne ve baba çocuğun gelişimine artık rehberlik edemez hale gelmekte ve onun üzerindeki denetimini yitirmektedir (Geçtan, 2000).

Çocuklar için bir diğer önemli sosyal destek kaynağı ise arkadaşlarıdır. Öğrencilerin başarı hedefleri konusunda en çok dikkat edilmesi gereken nokta sosyal ortamlardaki arkadaş etkisidir. Öğrencilerin sınıftaki arkadaş ilişkileri başarı hedeflerini ve performanslarını etkilemektedir (Nelson ve Debacker, 2008).Sınıftaki akran iklimi öğrenciler için eğitim ortamının göze çarpan unsurudur. Arkadaşlığın önem kazanması ile akran gruplarının baskısı, yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuk için önemli bir sosyal destek kaynağı olan ailenin etkisine denk kimi zamanda ondan daha üstün

duruma geçer. Günümüzde çocukların ve gençlerin en belirgin özelliği akranlarına büyük önem vererek onlardan büyük ölçüde etkilenmeleridir. Arkadaşlık kavramının gelişimine bakıldığında ilköğretim dönemi arkadaşlık kavramının önem kazandığı, bireyin dışa açıldığı, arkadaşlıkların kurulduğu ve geliştiği bir dönem olarak görülmektedir. Arkadaşlık kavramının önem kazandığı bu dönem, çocuğun ileriki yaşamındaki sosyal uyumu ve ruh sağlığına dönük tahminler yürütmek açısından önemli bir ölçüt olmuştur.

Okuldan özellikle akademik beklentilerin fazla olması yanında okul aynı zaman da bir sosyal mekândır. Günün önemli bir bölümünün geçtiği, büyük-küçük, akran, yetişkin iletişimlerinin sergilendiği, değişik sosyal rollerin yaşandığı bir ortamdır. Burada öğrenci bir taraftan akranlarıyla ilişki içinde olurken diğer taraftan öğretmenleriyle de hem akademik hem de sosyal olarak etkileşim halinde bulunmaktadır. Buradaki ilişkilerin boyutu, doyuruculuğu, kalitesi, tatmin ediciliği öğrencinin okula bakışını, ilgisini, güdülenmesini, başarısını etkilemesi kaçınılmaz olmaktadır.

Öğrencilerin okul, aile, arkadaş ve toplum arasında ciddi çatışmalar yaşaması, duygusal ihtiyaçlarının engellenmesi, kişisel problemlerinin olması güdülenmelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin güdülenmelerinde anne, baba, öğretmen ve arkadaş desteği oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Güdülenme ile ilişkili değişkenlerle, sosyal destek arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, sosyal desteğin güdülenme üzerinde olumlu etkisine ilişkin sonuçlara varmıştır. Örneğin, Demaray ve Malecki (2002) ve Ratella ve arkadaşları (2005) yaptıkları çalışmalarda, sosyal destek arttıkça bireylerin akademik yarışmacılık düzeylerinin yükseldiği sonucuna varmışlardır. Chan ve Chan (2003), “ergenlerin ailelerinden, akranlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları destek ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmada ailesinden, öğretmenlerinden ve akranlarından sosyal destek alan öğrencilerin akademik başarılarının arttığı gözlenmiştir. Bu çalışmanın ana bulgusu, gerek duygusal ve gerekse araçsal yardım olarak sunulan sosyal desteğin, öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyini artıran önemli bir etkisi olduğudur. Anderman (2003) öğrencilerin okul ortamında kabul görmesinin ve desteklenmesinin ustalık hedef yönelimi benimsenmesini arttırdığını bulmuştur. Urdan (1997) okul aracılığıyla edinilen yakın arkadaşlık algıları ile ustalık hedef yönelimi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Chen (2005) araştırmasında algılanan aile ve arkadaş desteğinin doğrudan akademik başarı ile negatif ilişkili bulunmuştur. Bu durum aileden algılanan desteğinin baskı eğilimli olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. McNeal (1999) ve Pomerantz ve Eaton (2001) yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Aileden algılanan akademik ve sosyal destek arttıkça çocuğun performans endişesi artarken, akademik başarısı düşüş gösterdiği bulunmuştur. Bu durumun ailenin çocuğa desteğinin çocuğun bilişsel olarak beklentileri yorumlaması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Aile desteğini duygusal teşvik olarak algılayan öğrenciler ustalık hedefi benimseme olasılıklarıyla fakat aile desteğinin sosyal kontrol ve izlenme olarak algılanması performans endişesi yaratacağından çocukların performans hedef yönelimi benimsemeleri beklenmektedir.

Wentzel (1998) akademik güdülenme değişkenlerinden okula karşı ilgi, sınıfa karşı ilgi ve sorumluluk almanın sosyal destekle birlikte arttığını bulmuştur. Chan ve Chan (2003), “ergenlerin ailelerinden, akranlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları destek ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma Honkong’daki 270 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ailenin, öğretmenlerin ve akranların öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği araştırma sonucunda, ailesinden, öğretmenlerinden ve akranlarından sosyal destek alan öğrencilerin akademik başarılarının arttığı gözlenmiştir. Bu çalışmaların ortak bulgusu, gerek duygusal ve gerekse araçsal yardım olarak sunulan sosyal desteğin, öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyini artıran önemli bir etken olduğudur.

Sosyal desteğin incelenmesi güdüsel yapının oluşturulmasında, başarı hedef yönelimi teorisi açısından arkadaş seçimini anlamamızda da yardımcı oluyor. Son yapılan çalışmalar öğrencilerin akademik durumlarına ve başarılarına bakarak, arkadaşların birbirini pozitif ve negatif yönde etkileyebildiklerini gösteriyor. Örneğin Epstein (1983) bir yıllık kurs sonunda öğrencilerin akademik başarılarının arkadaş ilişkilerine ve yakın arkadaşlarının başarısına göre değiştiğini bulmuştur. Aynı zamanda öğrenciler akademik başarılarında birbirlerini etkiledikleri gibi, akademik başarılarına göre de arkadaşlık tercih etmeleri gibi bir kısır döngünün mevcut olduğunu ortaya atmıştır. Arkadaşlar kendileri birbirlerine benzeyen özelliklerine göre arkadaşlar seçmekte, özellikle de okul tabanlı, zamanla bu benzer özellikler daha da artmakta ve yeni arkadaşlarını da bu değişmiş özelliklerine göre seçmektedirler (Epstein, 1983).

Keefe ve Berndt’in (1996) okul düzeyinde arkadaşlık kalitesinin etkisini araştırdığı çalışmada yüksek kalitede arkadaşlığa sahip olmanın, onu destekleyen ve taşıyan iyi bir arkadaş olarak tanımlanmış ve öğrencinin güdülenmesini arttırmıştır.

Diğer tarafta düşük düzeyde arkadaşlıklara sahip öğrenciler, birbiriyle çok fazla çekişen ve rekabet eden, diğer öğrencilerle ve öğretmeniyle bozuk ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Berndt ve Keefe yüksek kalitede arkadaşlığa sahip öğrencilerin akademik aktivitelerde sınıf arkadaşlarıyla katılıma daha istekli oldukları, sınıf tartışmalarında rol almakta hevesli oldukları ortaya atmışlardır. Son yapılan çalışmalarda 6. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek etkisini araştırmada, Wentzel (1998) sosyal hedefleri, akademik hedeflerle birleştirmiştir. Akran desteği sosyal hedeflerde pozitif etki oluştururken, ebeveyn desteği okul ile alakalı ilgilerde ve hedef oluşturmada daha belirleyici olmuştur. Özellikle de ebeveynin desteği ustalık hedef yönlendirmede öncü iken, performans yönlendirmede 6. Sınıflar için negatif bir etki oluşturmuştur.

Bu sonuçlara bakıldığında, başarı hedef yönelimi incelemelerine sosyal ilişkilerin de eklenerek, daha geniş bir perspektiften bakılması gereği ortaya çıkmaktadır. Çünkü sosyal ilişkiler öğrencilerin hayatının bir parçasıdır (özellikle de ergenlik dönemindeki çocuklarda), ve sosyal ilişkiler başarı hedef yönelimi teorisinde oldukça arka plana bırakılmıştır (Urdan ve Maehr, 1995).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Başarı Hedef Yönelimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara araştırmaların konuları göz önünde bulundurularak yer verilmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda Başarı Hedef Yönelimi ile akademik başarı, algılanan yetenek, çoklu hedef yönelimleri, aile katılımı, güdülenme, yaş, cinsiyet gibi konular kapsamında araştırmalar yapıldığı tespit edilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hedef yönelimlerin kuramsal olarak açıklanmasına ve modellenmesine yönelik araştırmalara bakıldığında; Elliot ve Church (1997), önerdikleri hiyerarşik modelin sınanması amacıyla üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında ustalık hedeflerinin başarı güdüsü, performans-kaçınma hedeflerinin başarısızlık korkusu ve performans-yaklaşma hedeflerinin her iki güdüsel yapı ile öncüllendiklerini bulmuştur. Yine modele göre bu hedef yönelimlerine ait, bağımsız bir değişken olarak kabul edilen yetkinlik algısının, ustalık ve performans-yaklaşma yönelimlerinde yüksek, performans-kaçınma yöneliminde ise düşük olduğu bulunmuştur.

Lin (1997) ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmasında sınıfın hedef ikliminin (rekabete dayalı, bireysel, işbirlikçi), öğrencilerin hedef yönelimlerine, matematik

başarılarına, içsel güdülenmelerine ve başarı/başarısızlığa olan inançlarına etkisini incelemiştir. Aynı çalışmada cinsiyetin hedef yönelimlerine etkisi de incelenmiştir. Sonuçlarda sınıfın hedef ikliminin öğrencilerin ustalık hedef yönelimini, matematik başarısını, içsel güdülenmesini ve başarıya olan inançlarını etkilediği ortaya konulmuştur. Aynı çalışmada cinsiyetin başarı hedeflerine herhangi bir etkisi bulunmamıştır.

Racel (2003) yaptığı bir çalışmada altıncı sınıf öğrencilerini, algılanan sınıf hedef ikliminin öğrencinin kendi başarı hedef yönelimi ile ilişkisini incelemek amacıyla sınıf hedef iklimini öğretmen odaklı ve karışık odaklı olarak ayırmıştır. Çalışmasının sonucunda öğretmen otoritesinin hâkim olduğu, tüm bilgilerin öğrencilere hazır sunulduğu ve kararların tek başına alındığı ortamdaki öğrencilerin performans odaklı oldukları görülürken; öğrencilerin başarılarına göre öğretme stratejilerinin değiştiği, sınıf kurallarının beraber koyulduğu, öğretilen materyalin çeşitli ve zevkli sunulduğu ortamlardaki öğrencilerin öğrenmekten zevk aldıkları görülmüştür. Sınıf ortamını öğrenme odaklı algılayan öğrencilerin kendileri ustalık hedef yönelimini benimseyip uyumlu güdül süreçleri izlerken, sınıf ortamını performans odaklı algılayanların kendilerinin de performans hedef yönelimini benimsedikleri ve uyumsuz güdülenme süreçlerini izledikleri görülmüştür.

Fryer ve Elliot (2007) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, hedef yönelimlerinin hem kalıcı hem de değişken özellik gösterebilecekleri yönünde bulgular sunmuşlardır. Bu çalışmada, farklı ölçme yöntemleri kullanmışlar, hem grubun genelinde hem de bireylerin kendilerinde dört farklı hedef yöneliminin, farklı düzeylerde değişim örüntüleri gösterdiklerini bildirmiştir. Bu değişimlerin farklı örneklerde ya da eğitim düzeylerinde nasıl gerçekleştiğinin anlaşılabilmesi için daha fazla sayıda araştırma bulgusuna ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Başarı hedefi literatüründe akademik başarı değişkeninin birçok araştırmada ele alındığı ve çalışmaların sonuçlarının birbirleriyle uyumsuz oldukları görülmektedir. Bazı çalışmalar ustalık hedef yönelimli öğrencilerin akademik başarılarını yüksek bulmuşken (Greene ve Miller, 1996; Meece ve Holt, 1993; Miller vd., 1996); bazı çalışmalarda ise (Elliot ve Church, 1997; Harackiewicz vd., 2000; Meece vd., 1988; Skaalvik, 1997) başarı hedeflerinin akademik başarıya göre değişmediği bulunmuştur. Literatürde bazı çalışmalar performans hedef yönelimli öğrencilerin başarılarının düşük olduğunu gösterirken (Meece vd., 1988) bazı çalışmalar yüksek olduğunu göstermiştir

(Miller vd., 1996). Sonuçlardan bazıları ustalık hedefinin öğrencilere güdüsel avantajlar sağladığını gösterirken performans hedeflerinin öğrenciler için zararlı ve uyumsuz olduğunu göstermektedir (Urdan ve Maehar, 1995). Dweck ve Legget (1988) performans-kaçınma ve performans-yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin akademik başarılarının düşük olacağını savunmuşlardır.

Meece ve Holt (1993), 257 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisini klasik sınıflamadan farklı olarak üstünlük, ego ve çalışmadan kaçınma (work-avoidant) hedef yönelimleri olarak üç gruba ayırmışlar ve sonuç olarak öğrencilerin fen derslerine yönelik farklı hedef yönelimleri olduğunu bulmuşlardır. Üstünlük (Ustalık) hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin daha akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ego ve üstünlük hedefini (Performans-Ustalık) birlikte benimseyenlerin iyi bir akademik performans sergileyemedikleri görülmüştür. Düşük ego ve üstünlük hedefini benimseyenler en düşük başarıya sahip olanlar olarak bulunmuştur. Bu çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında başarı hedef yönelimleri açısından fark bulunmamıştır.

Roedel, Schraw ve Plake (1994), çalışmalarında; fiziğe giriş dersini alan ustalık hedef yönelimli üniversite öğrencilerinin performans hedefli öğrencilere göre başarı eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulmuşlardır. Bir başka araştırmada Harackiewicz, Elliot, ve Barron (1998) kişilik özelliklerinin başarı hedeflerine etkisini ve başarı hedeflerinin akademik başarıya etkisini incelemek için psikolojiye giriş dersi öğrencileriyle 3 sömestr boyunca yürüttükleri boylamsal çalışmalarında ustalık hedefli öğrencilerin derse karşı daha ilgili olduklarını, akademik performansları açısından bir fark olmadığını bulmuşlardır. Performans-yaklaşma hedefli öğrencilerin derse karşı ilgilerinde herhangi bir fark bulunmamışken, bu öğrencilerin ders başarısının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Performans-kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin performansları ise düşük bulunmuştur.

Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter ve Elliot (2000), öğrencilerin akademik başarısı ve ilgi düzeylerinin yordanmasında ustalık ve performans hedef yönelimlerinin farklı etkilerini incelemiştir. Buna göre, ustalık hedef yöneliminin kısa ve uzun dönemde derse yönelik ilginin sürdürülmesini yordadığı; performans hedef yöneliminin ise kısa ve uzun dönemde başarıyı yordadığı bildirilmiştir. Ayrıca bu araştırma performans-yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin de yüksek akademik başarıya sahip olduklarını göstermiştir. Chan, Leung ve Lai (2004) Hong Kong’lu üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında hedef yönelimleri, ders çalışma stratejileri ve

akademik başarı ilişkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak ustalık hedefleri ve çalışma stratejileri ile akademik başarı arasında ilişki bulamamışlardır. Cinsiyette ise ustalık hedef yöneliminde cinsiyet farkı bulamazken kadınların daha fazla performans hedefli olduklarını bulmuşlardır.

Chi-hung Ng (2006) tarafından yapılan araştırmada başarı hedef yöneliminin dersin gereklerini yerine getirmeyle ilişkisine bakılmıştır. Ustalık hedef yönelimine sahip öğrencilerin öğrenmede uyum gücünün daha yüksek olduğu, ödevi tamamlama ile ilgili güdülerde daha stratejik ve olumlu davrandıkları tespit edilmiştir. Ustalık hedef yönelimi ders çalışma stratejileriyle ilişkili bulunmuştur. Coutinho, (2007) 179 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmasında hedef yönelimlerini, biliş-ötesi süreçler ve akademik başarı değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışmada ustalık hedeflerini benimseyen öğrencilerin akademik başarılarının yüksek ve daha iyi bilişötesi süreçler kullandıkları bulunurken performans hedefli öğrencilerin akademik başarılarında ve biliş-ötesi süreçleri kullanmalarında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Hedef yönelimlerine güncel yaklaşım bireylerin çoklu hedeflere sahip olabileceği yönündedir. Literatürde bunu destekler nitelikte birçok araştırma mevcuttur. Midgley ve Urdan (2001)'ın araştırması, performans-kaçınma unsurunu da bir hedef yönelimi olarak ele almıştır. Araştırmacılar ustalık, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimlerini temel alarak sekiz grup oluşturmuşlardır. Ustalık ve performans-yaklaşma yönelimi temelinde dört grup oluşturulmuştur: Düşük ustalık/düşük performans-yaklaşma, yüksek ustalık/düşük performans-yaklaşma, düşük ustalık/yüksek performans-yaklaşma ve yüksek ustalık/yüksek performans-yaklaşma. Ustalık ve performans-kaçınma yönelimi temelinde de dört alt grup oluşturulmuştur: düşük ustalık /düşük performans-kaçınma, yüksek ustalık /düşük performans-kaçınma, düşük ustalık/yüksek performans-kaçınma ve yüksek ustalık/yüksek performans-kaçınma. Sonuçlar ustalık hedefleriyle birlikte benimsenmesine rağmen performans-kaçınma hedeflerinin, akademik öz-engellemeyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışma öğrenme süreçlerini anlamak amacıyla performans-kaçınma alt unsurunu araştırmaya dahil etmesi bakımından önemlidir.

Dowson ve McInerney (2003), yapılan araştırmalarda araştırmacı tarafından önceden var olduğu düşünülen hedef yönelimlerinin yapılandırılmış ölçme araçları ile incelenmesinin, öğrencilerin hedef yönelimlerinin karmaşıklığının ve dinamizminin yeterince değerlendirilememesi gibi sakıncalarından söz ettikleri ve dolayısıyla hedef yönelimlerini ele alırken nitel yöntemleri kullandıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir.

Bu araştırmalarında, önceki çalışmaların çoğunlukla bilişsel boyutun anlaşılmasına odaklandığı görüşünden hareketle öğrencilerin hedef yönelimlerinin çok boyutlu olarak (bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurlarla birlikte) incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmada, 12-15 yaş arasındaki katılımcıların, hedef yönelimleri incelendiğinde, öğrencilerin bir öğrenme ortamında farklı sosyal ve akademik hedefleri geliştirebildikleri, bu hedefleri bir arada taşıyabildikleri bulunmuştur. Farklı hedeflerin birçoğ farklı biçimde bir araya geldikleri görölmüştür. Bu etkileşimler dahilinde öğrencilerin aynı anda taşıdıkları farklı hedeflerin birbirleriyle çatışan, keşişen, telafi eden özellikler gösterdikleri bulunmuştur. Bu farklı etkileşimlerin, öğrencilerin akademik davranış, duygu ve bilişleri üzerinde farklı biçimlerde etkili olabileceğı bildirilmiştir.

Birden fazla hedef yönelimlerinin bir arada gösterilebileceğı güncel yaklaşımından hareketle Linnenbrink (2005) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde ustalık, performans-yaklaşma ve ustalık-performans-yaklaşma hedef yapılarının ve bireysel hedef yönelimlerinin; güdülenme, iyilik hali, yardım alma eğilimi, bilişsel katılım ve akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmada, her iki hedef yapısını bir arada gösteren sınıf ortamının (ustalık-performans-yaklaşma), öğrencilerin yardım alma eğilimi ve akademik başarı düzeyleri üzerinde etkili olduğı bulunmuştur. Bu çalışmanın bulgularına göre, sınıf ortamında ustalık ve performans-yaklaşma hedef yapılarının birleştirilmesi en yararlı sonuçları verirken, bireysel hedef yönelimleri bağlamında ustalık hedef yönelimi olumlu, performans-yaklaşma hedef yönelimi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

Mattern (2005) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında ustalık hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin akademik başarılarının performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimini benimseyen öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca tekli ve çoklu hedef yönelimlerine sahip olmanın akademik başarı ile ilişkisine bakılan araştırmada tekli ve çoklu hedef yönelimleri arasında başarı düzeyi arasında bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Roebken (2007) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin hedef yönelimleri, akademik sorumlulukları ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada ustalık ve performans hedef yönelimlerini birlikte benimseyen öğrencilerin sadece ustalık yada performans hedef yönelimini benimseyen öğrencilere göre daha az başarılı oldukları ve akademik sorumluluklarını yerine getirdikleri ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin birden fazla hedef yönelimini

benimseyebileceği, hedef yöneliminin akademik başarıya göre değiştiği fakat cinsiyetten etkilenmediği bulunmuştur.

Literatürde aile katılımı ile ilgili araştırmalara bakıldığında hedef yönelimlerin gelişimi bireylerin yetiştirilme tarzıyla özellikle de ebeveyn tutumlarıyla yoğun biçimde ilişkili olduğu görülmektedir. Ginsburg ve Bronstein,(1993) tarafından yapılan araştırmada ödev yapmada ebeveyn gözetimi, sınıfta ebeveyn tepkileri ve genel aile tarzı ile çocuklardaki güdüsel yönlendirme ve akademik başarı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. 93 beşinci sınıf öğrencisi ve velileri ile evde yapılan çalışmada ödevlerde yüksek ebeveyn gözetimi ve aşırı kontrolcü aile tarzı dışsal motivasyon ve düşük akademik performansla ilişkili bulunmuştur. Öte yandan, ebeveynlerinden cesaret ve içsel motivasyon yönlendirmesi alan çocuklarda alınan özerklik destekleyici aile tarzı ,içsel motivasyon ve yüksek akademik performans ile ilişkili bulunmuştur.Ayrıca araştırmada demokratik bir aile atmosferinde yetişen bireylerin araştırmacı bir kişilik geliştirme, yüksek öz-güven ve bağımsızlık kazanma ve ustalık hedefiyle öğrenmeye daha eğilimli oldukları görülmüştür .

Chan ve Chan (1997) tarafından Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, başarı hedef yönelimleri ile algılanan ebeveynlik tarzlarına bakılmıştır. Ebeveynlik tarzları ile hedef yönelimi arasında şu şekilde bir ilişki bulunmuştur; otoriter ebeveyn tutumu ile performans hedef yönelimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki erkeklerde kızlarda olduğundan daha güçlüdür.

Kudo (2005) ergen gençlerde liderlik davranışına yetkili ebeveynlik ve ustalık hedef yöneliminin etkisini incelediği araştırma yaşları 14-18 arası olan 488 izci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada yetkili ebeveynlik, psikolojik özerklik ve ustalık hedef yönelimi arasında ilişki bulunmuştur. Yetkili ebeveynlik uygulamalarının ustalık hedef yönelimi üzerinde olumlu etkisi olduğu, ustalık hedef yöneliminin de ergenlerde liderlik davranışı üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Ayrıca anne babaların çocukların aile içinde kendi bireyselliklerini kazanacakları bir ortam oluşturmalarının ustalık hedef yöneliminin gelişmesine yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Gonzalez ve Wolters' ın (2006) matematik dersi alan öğrenciler üzerinde matematik dersi başarı güdülenmesi ile algılanan ebeveynlik uygulamaları arasındaki ilişkiye baktıkları araştırmada demokratik ebeveyn tutumu ile ustalık hedef yönelimi arasında olumlu ilişki, izin verici ebeveyn tutumu ile ustalık hedef yönelimi arasında olumsuz, performans yaklaşma hedef yönelimi arasında olumlu ilişki ve otoriter ebeveyn tutumu ile performans yaklaşma hedef yönelimi arasında olumlu ilişki

bulunmuştur. Araştırmada ebeveyn tutumlarının hiçbirisi performans kaçınma hedef yönelimini öngörmemiştir. Ayrıca daha demokratik ve sıcak ebeveyni olan öğrencilerin mücadeleci, sorunları aşabilen ve akademik davranışlarının daha özerk olduğu bulunmuştur.

Abd-El-Fattah (2006) ergenler üzerinde yaptığı araştırmada, çocukların akademik başarıları konusunda anne babalarının katılımının etkisinin dolaylı olduğu, başarı hedef yönelimlerinin başarı ile ana-baba katılımı arasında aracılık edebileceği düşüncesiyle bir nedensel bir model oluşturmuştur. Çalışmanın bulguları birçok faktör arasında çocukların akademik başarıları için ustalık ve performans hedef yönelimlerinin katkıda bulunabileceğini göstermiştir. Evde ve okulda ana-baba katılımı ustalık ve performans yaklaşma hedef yönelimleri aracılığıyla çocukların akademik başarılarını etkileyen kritik faktördür. Ayrıca araştırmada ustalık hedef yönelimi ile akademik başarı arasında pozitif ilişki, ustalık hedef yönelimi ile performans kaçınma hedef yönelimi arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Régner, Loose ve Dumas (2009) ebeveynin ve öğretmenin akademik müdahalesinin öğrencilerin başarı hedef yönelimleri üzerine sonuçlarını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ailenin öğrenciye akademik müdahalesi ustalık hedef yönelimi üzerinde performans hedef yönelimine göre daha güçlü bir değişkendir. Performans hedef yöneliminde ise ailenin akademik müdahalesi anlamlı bir etki yapmamakta, öğretmenin akademik müdahalesi daha güçlü bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Read (2010) ana-baba katılımının başarıyı doğrudan etkilemediğini, bu etkinin hedef yönelimleri aracılığıyla mümkün olabileceğini ileri sürererek yaptığı araştırmada başarı hedef yöneliminin aile katılımı ile akademik başarı arasında arabuluculuk yapıp yapmadığının test etmiştir. 4. sınıf düzeyinde 77 öğrenciyle gerçekleştirilen deneysel çalışmada destekleyici ana-baba katılımının ustalık hedef yönelimi aracılığıyla akademik başarıyı etkilediği bulunmuştur.

Rosenfeld, Richman ve Bowen (2000) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin ebeveynleri, arkadaşları ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek kaynaklarının okul başarısına etkisini incelemişlerdir. Ortaokul ve lise öğrencilerini kapsayan araştırma sonuçlarına göre aile, akran ve öğretmenlerinden yüksek sosyal destek algılayan öğrencilerin, sosyal destek algılamayanlara göre daha iyi notlar aldıkları bulunmuştur. Ayrıca aileleri, akranları ve öğretmenleri oldukça destekleyici olarak algılayan öğrenciler ile destekleyici olarak algılamayan öğrenciler

karşılaştırıldığında, ikinci grubun eğitim için daha fazla zaman harcadıkları, daha fazla problem davranışlardan kaçındıkları, okul memnuniyetlerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Chen (2005) Hong Konglu ergenler üzerinde aile, öğretmen ve akranlardan algılanan akademik desteğin, öğrencinin akademik sorumluluğu ve akademik başarısına etkisini bir modelle test etmiştir. Aile, öğretmen ve akranlardan algılanan akademik desteğin, doğrudan ve dolaylı etkisine bakıldığı araştırmada, algılanan öğretmen desteği doğrudan akademik başarı ile pozitif ilişkili, aile ve akran desteği negatif ilişkili bulunmuştur. Bu durumu aileden algılanan desteğinin baskı eğilimli oluşuyla açıklanan araştırmada ayrıca algılanan akademik sorumluluğun sosyal destekle ilişkilerde önemli bir aracı olduğu bulunmuştur. Bu bulguyla bağlantılı olarak Pomerantz ve Eaton (2001) tarafından 166 anne ve onların ilkokula giden çocukları üzerinde yapılan araştırma sonucunda anneden algılanan akademik ve sosyal desteğin artması düşük akademik performansla ilişkili bulunmuş. Bu durumun annenin ilgi ve desteğinin artmasının performans endişesiyle ilgili olduğu düşünülmüştür.

Nelson ve Debacker (2008) tarafından yapılan araştırmada ergenlerde başarı güdülenmesi ile akran iklimi ve en iyi arkadaş etkisi incelenmiştir. Ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan araştırmada ustalık hedef yönelimini benimseme ile sınıfa aidiyet, en iyi arkadaşın sınıfta bulunması pozitif ilişkili, sınıf düzeyine göre değerlendirme negatif ilişkili bulunmuştur. Ayrıca performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimleri okul normlarına karşı sınıf arkadaşlarının direnç göstermesiyle pozitif ilişkili bulunmuştur.

Ahmed, Minnaert, Werf ve Kuyper (2008) algılanan sosyal desteğin ergenlik çağındaki öğrencilerin başarısını hangi güdülenme ve duyuşsal yollarla etkilediğini incelemek amacıyla yaptıkları boylamsal çalışmada öğretmen, akran ve aile sosyal desteğinin öğrencilerin akademik başarısını tahmin ettiği bulunmuştur. Öğretmen, akran ve aile sosyal desteği matematik başarısı ile anlamlı ilişki göstermiştir. Ayrıca algılanan ebeveyn desteği yetkinlik, öğrenmeye karşı ilgi, önem ve öğrenmeden zevk alma ile doğrudan pozitif algılanan akran desteği ilgi ve matematik keyfi ile doğrudan pozitif, öğretmen desteği ise yetkinlik, ilgi ve öğrenmeden zevk alma ile doğrudan pozitif ilişkili bulunmuştur.

Öğrencilerin ustalık veya performans yönelimli olmaları ile yetenek algıları arasında ilişki olduğuna yönelik bazı kanıtlar vardır. Smiley ve Dweck (1994) okul öncesi öğrencileri üzerinde başarı ve güven modellerine bakarak başarı hedef

yönelimleri incelemişlerdir. Bu araştırmada öğrencilere puzzle görevleri verilerek, başarı hedefleri, duyguları, görev performansları ve algılanan yetenekleri ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ustalık hedef yönelimine sahip olan öğrencilerin davranışlarının güven modelleriyle ilişkili olmadığı, okuldaki güçlükler karşısında kendilerine yeni yetenekler kazandıracak davranışlara yöneldiği bulunmuştur. Performans hedef yönelimi ile güven düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve Yüksek güvene sahip öğrencilerin kendi yeteneklerine uygun görevleri seçtiği, düşük güvene sahip öğrenciler ise öğrenme ortamlarına girmek istemediği bulunmuştur.

Greene ve Miller (1996) tarafından yapılan bir araştırmada, iki değişik nedensel modelin doğrulanıp doğrulanamayacağı üzerinde çalışılmıştır. Modellerden birincisi; öğrencilerin öğrenme amaçları, yetenek algıları ve bilişsel uğraşlarının akademik başarıyı nasıl etkilediği üzerine kurulmuştur. İkinci modelde ise birinciden tek farklılık, algılanan yeteneğin modelde nedensel bir rolünün olmasıdır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; algılanan yetenek ile ustalık hedef yönelimi puanlarının, anlamlı bilişsel uğraşı puanları ile pozitif ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Performans hedef yönelimi algılanan yetenek ve anlamlı bilişsel uğraşlar ile ilişkili bulunmamış, aksine yüzeysel stratejik işlemlerle ilişkili bulunmuştur. Yüzeysel bilişsel uğraşlar ise akademik başarı ile ters yönde ilişki göstermiştir.

Ommundsen ve Pedersen (1999) tarafından başarı hedef yönelimlerinin algılanan yetenek ve bilişsel anksiyete üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda ustalık hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin bilişsel kaygılarının düşük olduğu, yüksek algılanan yeteneğin düşük bilişsel anksiyete ve ustalık hedef yönelimiyle ilişkili olduğu bulunmuştur.

Darnon ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmada performans yaklaşma ve performans kaçınma hedeflerinin hem algılanan zorlukla hem de sınav performansı ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu araştırmaya göre performans yaklaşma hedefleri ile bireylerin algıladıkları karmaşıklık arasında negatif ilişki, performans kaçınma hedefi ile pozitif ilişki tespit edilmiştir. Sınav performansı ile bu iki değişken arasındaki ilişkiye bakıldığında ise performans yaklaşma hedefi ile pozitif, performans kaçınma hedefi ile negatif ilişki tespit edilmiştir.

Başarı hedef yönelimi ile yaş arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada Eppler ve Harju (1997) 262 üniversite öğrencisinin akademik performanslarının başarı güdülenmesine etkisi araştırmışlardır. Sonuç olarak 22 yaş ve üstü üniversite öğrencilerinin 18-22 yaş arası olanlara göre ustalık hedefini daha çok benimsedikleri

bulunmuştur. Ayrıca yaşı daha büyük öğrencilerin yaşı küçük öğrencilere göre, ustalık hedeflerini daha sık benimsedikleri ve akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Burley ve diğerleri (1999) ustalık hedef yönelimi benimseme düzeyinin yaşla birlikte arttığını bulmuştur. Yaşları ilerledikçe öğrenciler bilginin yararlılığı hakkında daha fazla farkındalık kazanır ve dışsal değerlendirmeleri daha az önemser. Ego gelişimi erişkinlik boyunca devam ettikçe bireyler dışsal standart ve amaçlardan uzaklaşarak içsel standart ve amaçları benimser.

Meece, Herman ve McCombs (2003) tarafından ulusal düzeyi temsil eden bir örneklem üzerinde yapılan araştırmada, eğitim basamaklarındaki farklılıklarının (orta ve yüksekokul olma) başarı hedef yönelimi üzerine etkisi ve öz-yeterlik, strateji kullanımı ve akademik başarı ile başarı hedef yönelimlerinin ilişkisi araştırılmıştır. Bu araştırma önceki çalışmaların bulguları ile uyumlu olarak, ustalık ve performans hedef yönelimleri, öğrencilerin akademik etkililiği ve aktif öğrenme stratejileri ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Fakat önceki çalışmalardan farklı olarak, performans hedef yönelimi, akademik başarı ve eğitim basamakları ile anlamlı ilişki göstermemiştir. Ortaokul öğrencileri ağırlıklı olarak ustalık hedef yönelimi benimsediklerini belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeni bakımından, erkek öğrenciler kızlara oranla daha fazla performans hedef yönelimli bulunmuştur. Yüksekokul düzeyinde ortaokul düzeyine oranla ustalık hedef yönelimi öz-yeterlilik ve aktif öğrenme ile gösterdiği ilişki daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada, önceki çalışmalarla tutarlı bir biçimde öğrenciler, öğretmenlerini üst düzey düşünmeleri teşvik eden, öğrencilerin söz söylemelerine olanak tanıyan, destekleyici ilişkiler yaratmaya çalışan ve öğretimi bireysel ve gelişimsel ihtiyaçlara uygun hâle getirmeye çalışan biri olarak algıladıklarında, daha güçlü ustalık hedef yönelimi bildirmişlerdir.

Başarı hedefi literatüründe cinsiyet değişkeni bir çok çalışmada çalışılmıştır (Midgley ve Urdan, 1995; Patrick, Ryan ve Pintrich, 1999; Roeser, Midgley, ve Urdan, 1996). Bu çalışmaların bazılarında cinsiyet önemli bir bağımsız değişken olarak ele alınırken (Middleton ve Midgley, 1997; Patrick vd., 1999; Ryan, Hicks ve Midgley, 1997) bazı çalışmalarda ise cinsiyet kontrol edilerek çalışılmıştır. (Elliot ve McGregor, 2001; Kaplan ve Maehr, 1999; Midgley ve Urdan, 1995). Genel olarak bu çalışmalarda ergen erkeklerin kızlara göre büyük çoğunlukta performans odaklı oldukları bulunurken (Middleton ve Midgely, 1997; Midgley ve Urdan, 1995; Patrick

vd., 1999; Ryan vd., 1997) üniversite öğrencisi kızların erkeklere göre daha fazla ustalık yönelimli oldukları bulunmuştur (Bouffard vd., 2006; Elliot ve McGregor, 2001).

Midgley ve Urdan (1995) sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada; erkeklerin kızlardan daha fazla performans odaklı yönelime sahip olduklarını bulmuşlardır. Cinsiyete göre ustalık hedef yönelimi puanlarında anlamlı fark bulamamışlardır. Kendini engelleme stratejilerini daha fazla kullananların daha az kullananlara göre daha az başarılı oldukları da yine bu çalışmada ortaya koyulmuştur. Çalışmada regresyon analiziyle başarı hedef yöneliminin başarıyı yordayıp yordamadığına bakılmış ve performans-hedef yöneliminin düşük başarıyı öngörebileceğini göstermişlerdir. Ryan, Hicks ve Midgley (1997) 311 psikolojiye giriş dersi alan öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarında kızların erkeklere göre daha fazla ustalık hedef yönelimini benimsediklerini ve akademik başarılarının erkeklerden yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Middleton ve Midgley (1997) altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik hedef yönelimlerini araştırmıştır. Araştırmacılar önceki performans, cinsiyet, ırk ve amaçların her biri kontrol edildikten sonra, ustalık hedefini benimseme ile öz-yeterlilik ve öz-düzenleme arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuşlardır. Yine performans-kaçınma hedeflerinin öz-yeterlilikle negatif, sınav kaygısı ile pozitif ilişkisi olduğunu göstermişlerdir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre performans-yaklaşma hedeflerine daha yüksek oranda uyum sağladıklarını bulmuşlardır.

Yoon ve Eccles (1997) yaptıkları çalışmalarında başarı hedef yönelimlerinin ne zaman oluşmaya başladığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bunun için 10 yıl süreli boylamsal bir çalışma yürütmüşler ve bu çalışmada 865 ilkökul öğrencisiyle çalışmışlar. Bu araştırmanın sonuçlarına göre kızların ustalık, performans-kaçınma ve performans-yaklaşma hedef yönelimlerini 3 ncü sınıfta oluşturmaya başladığı erkeklerin ise 2 ncı sınıfta oluşturduğu bulunmuştur.

Dunn ve Shapiro (1999) DEHB olan çocukların başarı hedef yönelimlerinde cinsiyet farklılıklarını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında DEHB çocukların normal çocuklarla tutarlı sonuçlar geliştirdiği, ayrıca kendine güveni düşük erkek öğrencilerde performans hedeflerinin, kendine güveni düşük kız öğrencilerde ise ustalık hedeflerinin ortaya çıktığı bulunmuştur.

Patrick, Ryan ve Pintrich (1999); çalışmalarında cinsiyet farklılıklarının ustalık ve performans hedef yönelimlerine, kendini ayarlama davranışlarına ve performansa etkisi incelenmiştir. 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada erkeklerin daha

performans odaklı oldukları; kızların da daha fazla ustalık hedefli oldukları ve daha fazla bilişsel strateji kullandıklarını görmüşlerdir. Elliot ve McGregor'ın (2001) çeşitli değişkenlerle hedef yönelimlerini inceledikleri çalışmalarında üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından hedef yönelimlerinin değişmediği bulunmuştur.

Tzetzis vd. (2002) 9, 10, 11 ve 12 yaşındaki kız ve erkek öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarında beden eğitimi dersinde görevi devam ettirme, efor sarf etme ve kendini ifade etme davranışları ile hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin başarı hedef yönelimi açısından cinsiyet, yaş ve ders zamanı değişkenlerinden etkilenmediği bulunmuştur.

Roeser, Midgley ve Urdan (1996); sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında başarı hedefleri ve okula aidiyet duygusuna okulun psikolojik çevresi, duygulanımları ve başarılarının etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada ustalık hedeflerinin akademik öz-yeterlilikle ilişkili olduğu gösterilmiştir. Yine bu çalışmada algılanan pozitif öğrenci öğretmen ilişkisinin okula aidiyet duygusunu pozitif etkilediği ve bunlarında öğrencinin akademik başarısına pozitif etkide bulunduğu gösterilmiştir. Bu çalışmada erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla performans hedef yönelimli olduklarını bulmuşlardır.

Vrugt, Oort ve Waardenburg (2009) tarafından yapılan araştırmada ustalık ve performans gibi çoklu hedef perspektiflerinde farklı güdüsel değişkenlerin (ustalık için kendine yeterlik, performans için sosyal karşılaştırma) cinsiyete ve çalışılan konuya duyarlı olup olmadığı araştırılmaktadır. Kız öğrencilerde dil yetilerinin, erkek öğrencilerde matematik yetilerinin daha güçlü olduğu ön kabulünden hareket edilen araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerden daha az başarılı olmaları beklenen konularda hedef yönelimlerin etkisi cinsiyet için daha büyüktür. Örneğin erkek öğrencilerde ustalık ve başarı hedeflerinin etkisi .44 oranında açıklayıcı iken dil yetilerinde bu oran .17 olmaktadır. Yani başarı hedef yönelimi cinsiyete ve çalışılan konuya duyarlıdır.

Öğrencilerin sahip oldukları hedef yönelimleri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında Wolters (1998) üniversite öğrencilerinin ustalık ya da performans hedef yönelimli olmalarına bağlı olarak motivasyonel stratejileri kullanmaya eğilimli olduklarını bulmuştur. Araştırmada, içsel motivasyona dayalı motivasyonel stratejileri daha sık kullanan öğrencilerin aynı zamanda ustalık hedeflerine de yoğun biçimde odaklandıkları, dışsal motivasyona

dayalı motivasyonel stratejileri sık kullanan öğrencilerin ise daha çok performans hedef yönelimini benimsediği bulunmuştur.

Hsieh (2005) 196 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada hedef yönelimleri, başarısızlık karşısında baş etme stratejileri ve akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada ustalık ve performans-yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin problem odaklı; performans-kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin ise kaçınma baş etme stratejilerini kullandıklarını bulmuştur.

Sahip olunan hedef yönelimi ile zor görevleri tercih etme arasındaki ilişkiye bakılan araştırmalar ustalık hedef yönelimli öğrencilerin zor öğrenme görevlerini tercih ettiklerini bulmuştur. Elliot ve Dweck (1988) ustalık yönelimli öğrencilerin, hata yapma olasılıkları olsa bile zor öğrenme görevlerini tercih ettiklerini bulmuştur. Elliot ve Dweck bu çocukların, becerilerini yüksek veya düşük olarak algılamalarına bakmaksızın yeteneklerini arttırmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Meece ve Holt (1993) beşinci ve altıncı sınıf fen dersi öğrencilerinden ustalık hedefini benimseyenlerin diğer öğrencilere göre, yüksek düzeyde bilişsel uğraşlar sergilediği ve daha fazla çaba harcadıklarını bulmuşlardır.

Archer (1994) üniversite öğrencileri arasında yaptığı bir çalışmada ustalık hedef yönelimli öğrencilerde benzer sonuçlar bulmuştur. Sonuçlar öğrencilerin ustalık hedef yönelimli olmaları ile zor öğrenme görevlerini seçmeye eğilimli olmaları arasında güçlü pozitif korelasyon, kolay öğrenme görevlerini seçmeye eğilimli olmaları arasında ise negatif korelasyon bulunduğunu göstermiştir.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Somuncuoğlu ve Yıldırım, (1999) ODTÜ’de yürüttüğü bir çalışmada öğrencilerin başarı hedef yönelimleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu çalışmada ustalık hedef yönelimli öğrencilerin derin bilişsel ve üstbilişsel stratejiler kullandığını, performans hedef yönelimli öğrencilerin yüzeysel bilişsel stratejiler kullandığını, ayrıca erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla performans-kaçınma hedef yönelimli bulunmuştur. Yine bu çalışmada performans-kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin akademik başarıları düşük bulunmuştur.

Akın (2006) tarafından üniversite öğrencilerinin biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda ustalık hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeyleri yüksek, algılanan ebeveyn tutumları demokratik ve algılanan akademik başarılarının yüksek

olduğu görülmüştür. Performans-yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin ise biliş ötesi farkındalık düzeyleri yüksek, algılanan ebeveyn tutumları demokratik ve otoriter, algılanan akademik başarılarının ise yüksek olduğu görülmüştür. Performans-kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin düşük düzeyde biliş ötesi farkındalığa, koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumları ve düşük akademik başarı algısına sahip olduğu sonucu elde edilmiştir.

Toraman (2006) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı deneysel çalışmada, öğrenci merkezli öğretim uygulamalarında yer alan ve almayan farklı başarı hedef yönelimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada; analiz sonuçlarına göre, öğrenci merkezli öğretimin denendiği okul ile deneme dışı kalan okuldaki öğrencilerin okuduğunu anlama güçleri bakımından aralarında manidar bir fark bulunamamıştır. Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ile hedef yöneliminin birlikte okuduğunu anlama gücünde farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş, ancak manidar farklılıklar bulunamamıştır.

Büyükdere (2006) Örtülü zeka inanışlarının hedef oryantasyonu üzerindeki etkisi ve hedef oryantasyonunun da akış ve iş tatmini üzerlerindeki etkisi araştırılmıştır. İki ayrı örneklem grubu bulunan bu araştırmaya 130 adet tiyatro oyuncusu ve 117 adet ilköğretim okulu öğretmeni katılmıştır. Her iki örneklem grubunda da zekanın gelişebilirliğine inananların gelişemeyeceğine inananlara oranla daha fazla ustalık hedef yönelimi seçtikleri görülmüştür. Ustalık hedef yönelimi seçen katılımcıların da performans hedef yönelimi seçenlere oranla daha fazla akış duygusuna kapıldıkları her iki grupta saptanmıştır. Yalnızca tiyatro oyuncular grubunda ustalık hedefi seçenlerin performans hedefi seçenlere göre daha yüksek iş tatmini yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Eryenen (2008) öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkilerin anlaşılması ve bu değişkenlerin öğretmen adaylarının başarı düzeylerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda edinilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının hedef yönelimleri ve akademik özyeterlikleri, sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre farklılık gösterirken, bu değişkenler açısından öğretmenlik özyeterliği puanlarında bir farklılık gözlemlenmemiştir. Öğretmen adaylarının, akademik başarı düzeyleri, hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır ve bu değişkenlerin akademik başarı üzerinde yordayıcı rolü olduğu gözlenmiştir.

Menderes (2008) üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin; duygulanım durumları, akademik başarı düzeyleri, cinsiyet ve sınıflarına göre değişip değişmediğini incelediği çalışmada, ustalık hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin kendine güvenli başa çıkma yöntemini daha fazla kullandığını, performans-yaklaşma hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin stresle başa çıkma tarzlarında anlamlı bir farklılık olmadığını, Performans-kaçınma hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin kendine güvenli başa çıkma tarzlarını daha fazla kullanıyor iken boyun eğici ve çaresiz başa çıkma tarzlarını daha az kullandığını bulmuştur. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ustalık hedef yönelimini daha fazla benimsediği, öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin cinsiyete göre değişmediği bulunmuştur.

Taş (2008) 7. sınıf öğrencilerinin kişisel hedef yönelimleri, öğrenme ortamı hedef algıları ve öğrenme ile ilgili değişkenler olan akademik yeterlilik, akademik olarak kendini engelleme stratejileri, kopya çekme davranışı ve fen başarısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik yeterliliği ve fen başarısı yüksek olan, kopya çekme ve kendini engelleme stratejilerine az başvuran öğrencilerin ustalık hedef yönelimlerinin yüksek olduğu, akademik yeterliliği ve kopya çekme davranışı yüksek olan öğrencilerin performans-yaklaşım hedef yönelimlerinin de yüksek olduğunu bulunmuştur. Sınıf boyutundaki analizler, öğrencilerin öğrenme ortamı hedef algılarının, onların kişisel hedef yönelimlerini anlamlı ölçüde tahmin edebildiğini göstermiştir. Konunun anlaşılmasının ve kişisel gelişimin öneminin vurgulandığı öğrenme ortamlarının öğrencilerin ustalık hedef yönelimlerini desteklediği, performansın ve yeteneklerin ön planda tutulduğu öğrenme ortamlarının ise öğrencilerin performans-yaklaşım hedeflerine yöneldiği görülmüştür.

Palancı, Özbay, Kandemir ve Çakır (2010) tarafından üniversite öğrencilerinin katılımıyla yapılan araştırmada kişi içi tutarlı davranış kalıpları ile performans hedeflerine etki ettiği değerlendirilen psikososyal süreçler ve ilişkili kişilik özellikleri kullanılarak başarı hedefleri yordanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ustalık-yaklaşma hedef yönelimi, ustalık-kaçınma hedef yönelimi, performans-yaklaşma hedef yönelimi ve performans kaçınma hedef yönelimlerinin kişisel özellik ve beklentileri ile önemli düzeyde ilişki gösterdiği bulunmuştur. Bulgular üniversite öğrencilerinin ustalık ya da performans yaklaşım yönelimlerini yordayan en önemli değişkenin aile beklentileri ya da aile tarafından eleştirilmek olduğu bulunmuştur.

Sakız (2011) Türk üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri, akademik özyeterlik inançları ve akademik yardım arama davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaş ortalaması 21 olan 98 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada ustalık hedef yönelimli öğrencilerin algılanan akademik özyeterlik inancı ve akademik yardım arama davranışı olumlu olarak ilişkili bulunmuştur. Performans yaklaşım hedef yönelimi akademik özyeterlik inancıyla ilişkili bulunmamış fakat akademik olarak olumsuz davranışlarla ilişkili bulunmuştur.

Yapılan araştırmaların sonuçları özetlenecek olursa; başarı hedeflerinin akademik başarıyla ilişkisine bakılan çalışmalarda yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin ustalık hedefli oldukları, düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin ise performans-kaçınma hedefli oldukları bulunmuştur. Performans-yaklaşma hedefli öğrencilerle ilgili çalışmaların sonuçlarının ise tutarsız olduğu görülmektedir. Bu durumun çalışmalarda hedef yönelimlerinin farklı şekillerde yapılandırılmış olmasından (2 li, 3 lü, yada 2x2 olarak) kaynaklandığı düşünülmektedir. Cinsiyete göre başarı hedeflerinin değişip değişmediği yönündeki bulguların tutarsız olduğu görülmektedir. Hedef yöneliminin aile ve sosyal çevreden etkilenip etkilenmediğine bakan çalışma sayısı çok azdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama türünde olup ilişki aramaya yönelik bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan “başarı hedef yönelimi” ile araştırmanın bağımsız değişkenleri olan ‘ana-baba tutumu’, ‘algılanan sosyal destek’, ‘algılanan akademik başarı’ ve ‘algılanan yetenek’ arasındaki ilişkiler çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2009-2010 eğitim ve öğretim yılı içerisinde, Ankara ilinde bulunan Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde eğitim gören toplam 877 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 653’ü kadın, 224’ü erkek olmak üzere toplam 877 öğrenciden gelen ölçekler ile çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üniversitenin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul öncesi Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Edebiyat Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunun kişisel niteliklerine ilişkin bulgular Ek-1’de verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için uygulanacak ölçekler, öğretim elemanlarının ders içinde uygun gördüğü zamanda uygulanmıştır. Katılımcılar random usulü seçilmişlerdir. Ölçekleri cevaplamak istemediğini ifade eden öğrenciler araştırmaya alınmamıştır. Öğretim elemanı ve uygulayıcı eşliğinde, araştırmanın amacı ve ölçeklerin nasıl cevaplanacağı anlatılarak, öğrencilerin araştırmaya katılımı sağlanmıştır. Uygulama yaklaşık 20 ila 30 dakika arasında tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmaya katılan öğrenciler başarı hedef yönelimleri, algılanan sosyal destek ve ebeveyn tutumları açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılacak veriler üç ölçme aracı ile toplanmıştır. Katılımcıların başarı hedef yönelimlerine ilişkin verileri “Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (BAOÖ)” ile Algılanan sosyal desteklerine ilişkin verileri “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ile Ebeveyn tutumlarına ilişkin verileri “Ana-baba tutum Ölçeğiyle” elde edilmiştir. Ayrıca algılanan akademik başarı ve algılanan yeteneğe ilişkin veriler Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Bu ölçme araçları aşağıda detaylı biçimde tanıtılmaktadır.

1.Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (BAOÖ)

Başarı amaç oryantasyonları ölçeği Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş ve Akın (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. BAOÖ’ nün orijinal formu 18 maddeden ve öğrenme amaç oryantasyonu (ÖAO), performans-yaklaşma amaç oryantasyonu (PYAO) ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu (PKAO) şeklinde 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçek “1 hiçbir zaman”, “2 nadiren”, “3 sık sık”, “4 genellikle” ve 5 “her zaman” şeklinde 5’li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir ve cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizde ölçeğin orijinal formundaki ilk 6 maddenin ÖAO, 7-12. maddelerin PYAO ve 13-18. maddelerin PKAO olarak belirlendiğinde modelin uyum verme durumu incelenmiştir. Bu çalışmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi için çoklu uyum indeksi kullanılmıştır. Orijinal formda 18 madde olarak geliştirilen BAOÖ için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 13. madde uyum indekslerini bozduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre orijinal formda her üç faktör 6 madde ile ölçülmesine karşın, uyarlanmış ölçeğin nihai formunda ÖAO ve PYAO alt boyutları 6, PKAO alt boyutu ise 5 madde ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin madde ayırt ediciliği düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analizi sonucunda madde-test korelasyonlarının, ÖAO için .42 ile .58, PYAO için .48 ile .61 ve PKAO için .48 ile .60 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach _ iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ÖAO için .77, PYAO için .79 ve PKAO için .78 dir. Test-tekrar test güvenirlikleri ise ÖAO için .95, PYAO için .91 ve PKAO için .94 olarak belirlenmiştir. İç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirlik çalışmaları sonucunda her iki güvenirlik açısından ölçeğin yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin dil geçerliğine bakıldığında ise İngilizce formundan alınan

puanlarla Türkçe formundan alınan puanlar arasındaki korelasyon ÖAO için .96, PYAO için .97 ve PKAO için .94 olarak hesaplanmıştır. (Ek-2)

2.Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Araştırmada katılımcıların sosyal desteklerini ölçmek amacıyla kullanılan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, üç farklı kaynaktan alınan sosyal desteğin yeterliliğini öznel olarak değerlendiren bir ölçektir. Ölçek Zimet ve arkadaşları tarafından 1988 yılında geliştirilmiştir. Önerilen alt ölçek yapısı; aile, arkadaş ve özel bir insandan alınan desteği içermektedir. Ölçek, Eker ve Arkar (1995) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek, 12 maddeden oluşan bir ölçektir. Her biri 4 maddeden oluşan desteğin kaynağına ilişkin 3 grubu içerir. Her alt ölçekteki dört maddenin puanlarının toplanması ile alt ölçek puanı elde edilir ve bütün alt ölçek puanlarının toplanması ile de ölçeğin toplam puanı elde edilir. Her madde 7 aralıklı bir ölçek kullanılarak derecelendirilmiştir. Elde edilen toplam puanların yüksekliği algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Eker, Arkar ve Yıldız (2001) tarafından ölçeğin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 50'ser kişilik yatarak tedavi gören psikiyatri grubu, cerrahi grubu ve tesadüfi hasta ziyaretçilerinden seçilen normal grubu oluşturmuştur. Yapılan analizlerde ölçeğin faktör yapısının genellenebileceği doğrulanmıştır. Özellikle psikiyatri ve medikal örneklemelerde yapı geçerliğinin tatmin edici olduğu düşünülmektedir. Ölçeğin ve alt ölçeklerin güvenilirlik puanları, Toplam: 0.89, Aile: 0.85, Arkadaş: 0.88, Özel bir insan: 0.92 şeklindedir (Ek-3).

3.Ana Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)

Ana baba tutumlarını ölçen ilk ölçme aracı Kuzgun (1972) tarafından geliştirilmiştir. Ancak gereksinim göz önüne alınarak söz konusu ölçek için Kuzgun ve Eldeleklioğlu (2005) yeni bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapmışlardır. Beş alt maddeden oluşan Ana Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ) 1992-1993 öğretim yılında Gazi üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören 100 öğrenciye uygulanmış, elde edilen puanlar üzerinden faktör analizi uygulanarak ölçeğin boyutları belirlenmiştir. Faktör analizi sonuçları maddelerin önemli bir bölümünün, yüksek faktör yükleri ile I. Faktörde toplandığını, bunu II. Faktörde toplanan maddelerin izlediği, diğer faktörler ise madde sayısının 3'ü geçmediğini göstermiştir. I.faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör yükleri artı olanların “demokratik” ve eksi olanların “otoriter” tutumu betimleyen maddeler olduğu görülmüştür. Birinci faktörde yer alan maddelerin

faktör yükü en yüksek 15 madde “Demokratik Tutum Alt Ölçeği” maddeleri olarak seçilmiştir. Bu faktörde eksi değer taşıyan fakat faktör yükleri yüksek olan 10 madde ise “otoriter” tutumu ölçen maddeler olarak alınmıştır. Böylece 10 maddelik “Otoriter Tutum Alt Ölçeği” oluşturulmuştur. İkinci faktöre “Koruyucu/İstekçi Tutum Alt Ölçeği” adı verilmiştir. Bu ölçekte faktör yükleri doyurucu bulunan 10 maddenin 3’ü “koruyucu” ve 7’si “istekçi” tutumu ölçen maddelerdir. Sonuç olarak yeni geliştirilen ABTÖ’nün üç alt ölçekten oluştuğuna karar verilmiştir. ABTÖ’nün güvenilirliğini belirlemek için önce ölçeği oluşturan alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Sonra ölçeğin kararlı bir ölçme yapıp yapmadığı testin tekrarı yöntemi ile belirlenmiştir. Bu değerler sırasıyla; Demokratik tutum alt ölçeği için iç tutarlılık katsayısı; 0.89 iken, kararlılık katsayısı; 0.92 dir. Koruyucu-İstekçi tutum alt ölçeği için, iç tutarlılık katsayısı;0.82 iken, kararlılık katsayısı;0.75’tir. Otoriter tutum alt ölçeği için iç tutarlılık katsayısı 0.78 iken, kararlılık katsayısı;0.79’dur. Madde sayısı diğerlerinden daha çok ve faktör yükleri daha yüksek olan demokratik tutum alt ölçeğinin iç tutarlılık ve kararlılık katsayıları daha yüksek bulunmuştur. Koruyucu/İstekçi tutum alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı otoriter tutum alt ölçeğinkinden biraz daha yüksektir (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005). **(Ek-4)**

4.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu katılımcılar hakkında bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri alan, algılanan yetenek ve algılanan akademik başarıyı belirlemeye yönelik 5 soru bulunmaktadır **(Ek-5)**

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17.0 programına aktararak betimleyici istatistik çalışmaları ile çoklu regresyon analizine tabi tutulmuştur. Katılımcılar tarafından boş bırakılan maddeler (missing values), analizde ortalama ile değiştirilmiştir (replace with mean). Verilerin analizinde araştırma grubunun özelliklerinin sayısal verilere dönüştürülerek frekans ve yüzdelerine ilişkin bilgi alınması için Frekans Dağılımı; bağımlı değişkenle yüksek ilişkide olan yordayıcı değişkenlerin başarı hedef yönelimini ne derece açıkladığının bulunması için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca başarı hedef yönelimi ile cinsiyet arasındaki ilişkinin ölçümü için t testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra bu araştırmada öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin algılanan akademik başarı (Çok iyi, İyi, Biraz iyi, Kötü, Çok Kötü) ve algılanan yetenek’e (Yüksek, Orta, Düşük) göre farklılaşıp farklılaşmadığını

test etmek için ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır. (Büyüköztürk, 2002; 44). Varyans analizi sonucunda elde edilen F değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda, bu farkın hangi akademik başarı ve hangi yetenek alanından kaynaklandığını bulmak amacıyla varyans analizi sonrası yapılan ve grupların 2'şerli olarak karşılaştırıldığı 'Scheffe Testi' kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin; ana-baba tutumu, algılanan sosyal destek, algılanan akademik başarı ve algılanan yetenek değişkenleri ile ilişkisine ait veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bunlar araştırmanın alt problemlerindeki sıraya uygun olarak tartışılıp yorumlanmıştır.

1.Üniversite Öğrencilerinin Ustalık Hedef Yönelimleri Puanlarının Ana-baba Tutum Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ustalık hedef yönelimi puanına ilişkin çoklu regresyon analizi sonucunda regresyon modeli elde edilmiştir. Bu modele ilişkin bulgular Tablo-2 'de verilmiştir.

Tablo 2
Ustalık Hedef Yönelimi Puanlarının Ana-baba Tutum Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Standart	15.460	1.380		1.207	.000
Demokratik tutum	.109	.017	.243	6.329	.000
Koruyucu tutum	.026	.022	.055	1.174	.241
Otoriter tutum	-.021	.036	-.031	-.590	.555

Not: $R=.25$; $R^2=.06$; $F=18.764$; $p<.001$

Tablo-2 incelendiğinde, ana baba tutum ölçeği alt boyutlarını oluşturan demokratik tutum, koruyucu tutum, otoriter tutum değişkenleri çoklu regresyonda ustalık hedef yönelimi puanlarının yordayıcısı olarak kullanılmıştır. Regresyona giren tüm bağımsız değişkenler birlikte ustalık hedef yönelimini (bağımlı değişkeni), anlamlı olarak yordamıştır (Çoklu $R=.25$; $R^2=.06$; $F=18.764$; $p<.001$). Bu bulgu ana baba tutum ölçeği alt boyutlarını oluşturan demokratik tutum, koruyucu tutum, otoriter tutum puanları birlikte ustalık hedef yöneliminden alınan puanlara ilişkin toplam varyansın % 06'sını açıkladığını göstermektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin 't' testi sonuçlarına

göre bağımsız değişkenden demokratik tutum ($\beta=.243$) ustalık hedef yöneliminin en güçlü yordayıcısıdır. Koruyucu tutum ($\beta=.055$) ile otoriter tutum ($\beta=-.031$) kendi başlarına ustalık hedef yönelimini yordamada anlamlı düzeye ($p>.05$) ulaşamamıştır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan uygulama sonucunda, ustalık hedef yönelimiyle ana –baba tutumlarının ilişkisine bakılan regresyon analizi sonucunda demokratik ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin ustalık hedef yönelimi benimsedikleri bulunmuştur. Bu bulgular literatürde var olan bilgilerle karşılaştırıldığında, çalışmanın bu konudaki sonuçlarının literatür bilgileriyle tutarlı olduğu görülmektedir.

Ginsburg ve Bronstein (1993), tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin cesaret verdiği ve içsel güdülenmeye teşvik ettikleri çocuklarda özerklik destekleyici aile tarzı, içsel güdülenme ve yüksek akademik performans ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca araştırmada demokratik bir aile atmosferinde yetişen bireylerin araştırmacı bir kişilik geliştirme, yüksek öz-güven ve bağımsızlık kazanma ve ustalık hedefini benimsemeye daha eğilimli oldukları görülmüştür .

Régner, Loose ve Dumas (2009) ebeveynin akademik müdahalesinin öğrencilerin başarı hedef yönelimleri üzerindeki etkisinin sonuçlarına baktıkları araştırmada, ailenin öğrenciye akademik müdahalesinin ustalık hedef yönelimi üzerinde performans hedef yönelimine göre daha etkili bir değişken olduğunu bulmuşlardır.

Ustalık hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin sosyal karşılaştırma bilgisine ihtiyaç duymadıkları, öğrenme sürecinde aktif çaba harcadıkları performanslarını sürekli geliştirdikleri ve başarısız sonrası sebat gösterdikleri bulunmuştur (Lemyre, Roberts ve Ommundsen, 2002). Bu özelliklerin gelişimi bireylerin yetiştirilme tarzıyla özellikle de ebeveyn tutumlarıyla yoğun biçimde ilişkilidir. Demokratik bir aile atmosferinde yetişen bireylerin, “kendini gerçekleştirme” fırsatı bulabileceği ve daha sağlıklı bireyler olarak yetişecekleri kabul görmektedir. Çünkü bu tutuma sahip anne-babalar, çocuklarının ayrı bir kişiliği olduğunu kabul edip onlara değer vermekte ve çocuklarının bağımsız bir kişilik geliştirmelerini teşvik etmektedir (Kulaksızoğlu, 2004). Yapılan regresyon analizi sonucunda literatürle tutarlı olarak, ustalık hedef yönelimli öğrencilerin ebeveyn tutumlarını daha demokratik olarak algıladıkları görülmüştür.

2. Üniversite Öğrencilerinin Performans Yaklaşma Hedef Yönelimleri Puanlarının Ana-baba Tutum Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Performans yaklaşma hedef yönelimi puanına ilişkin çoklu regresyon analizi sonucunda regresyon modeli elde edilmiştir. Bu modele ilişkin bulgular Tablo-3'te verilmiştir.

Tablo 3
Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi Puanlarının Ana-baba Tutum Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Standart	12.441	3.610		3.446	.001
Demokratik tutum	.067	.045	.058	1.482	.139
Koruyucu tutum	.143	.057	.120	2.497	.013
Otoriter tutum	.015	.095	.008	.157	.875

Not. R=.12; R²=.02; F=4.321; p<.05

Tablo-3 incelendiğinde, ana baba tutum ölçeği alt boyutlarını oluşturan demokratik tutum, koruyucu tutum, otoriter tutum değişkenleri çoklu regresyonda performans yaklaşma hedef yönelimi puanlarının yordayıcısı olarak kullanılmıştır. Regresyona giren tüm bağımsız değişkenler birlikte performans yaklaşma hedef yönelimini (bağımlı değişkeni), anlamlı olarak yordamıştır (Çoklu R=.12; R² =.02; F=4.321; p<.05). Bu bulgu ana baba tutum ölçeği alt boyutlarını oluşturan demokratik tutum, koruyucu tutum, otoriter tutum puanları birlikte performans yaklaşma hedef yöneliminden alınan puanlara ilişkin toplam varyansın % 02'sini açıkladığını göstermektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin 't' testi sonuçlarına göre bağımsız değişkenden koruyucu tutum (β =.120) performans yaklaşma hedef yöneliminin en güçlü yordayıcısıdır. Demokratik tutum (β =.058) ile otoriter tutum (β =-.008) kendi başlarına performans yaklaşma hedef yönelimini yordamada anlamlı düzeye (p>.05) ulaşamamıştır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan uygulama sonucunda, performans yaklaşma hedef yönelimiyle ana –baba tutumlarının ilişkisine bakılan regresyon analizi sonucunda koruyucu ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimi benimsedikleri bulunmuştur.

Performans-yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerde temel amaç eğitim ortamlarında akranlarından daha fazla performans sergilemek ve onlara göre daha başarılı görünmektir. Bu yüzden performans-yaklaşma hedef yönelimini benimseyen öğrenciler için sosyal karşılaştırma bilgisi çok önemlidir. En az diğer arkadaşları kadar başarılı olmak, daha iyi not almak ve olumlu geribildirimler kazanmak gibi performans-yaklaşma hedef yönelimli ait özellikler dikkate alındığında bu hedef yönelimiyle koruyucu ebeveyn tutumunun ilişkili olması beklenmektedir. Çünkü koruyucu ailede yetişen çocuklar için en önemli şey anne-babalarının istekleri doğrultunda davranmaktır. Koruyucu anne babalar çocuklarına gerektiğinden fazla kontrol ve özen gösterir, bunun sonucunda çocuğun diğer kimselere aşırı bağımlı, kendine güveni olmayan, anne babanın isteklerini yerine getiren bir kişi olarak gelişmesine neden olurlar. (Yavuzer, 2001). Koruyucu ailelerde anne izin vermediği sürece çocuk hiçbir etinliğe katılmaz. Böyle bir ailede yetişen öğrenci, öğrenme çalışmalarını bilgi ve beceri kazanmak amacıyla değil, yüksek notlar alarak ebeveynlerinin takdirini kazanmak amacıyla yapması kaçınılmazdır.

Analiz sonucunda elde edilen bulgular performans yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin az ana-baba tutumlarını koruyucu olarak algıladıkları görülmüştür.

3.Üniversite Öğrencilerinin Performans Kaçınma Hedef Yönelimleri Puanlarının Ana-baba Tutum Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Performans kaçınma hedef yönelimi puanına ilişkin çoklu regresyon analizi sonucunda regresyon modeli elde edilmiştir. Bu modele ilişkin bulgular Tablo-4’ te verilmiştir.

Tablo 4
Performans Kaçınma Hedef Yönelimi Puanlarının Ana-baba Tutum Puanları
Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve
Regresyon Eşitliği

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Standart	5.737	1.440		3.984	.000
Demokratik tutum	.029	.018	.062	1.615	.107
Koruyucu tutum	.028	.023	.057	1.211	.226
Otoriter tutum	.149	.038	.206	.937	.000

Not. R=.23; R²=.05; F=15.680; p<.001

Tablo-4 incelendiğinde, ana baba tutum ölçeği alt boyutlarını oluşturan demokratik tutum, koruyucu tutum, otoriter tutum değişkenleri çoklu regresyonda performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının yordayıcısı olarak kullanılmıştır. Regresyona giren tüm bağımsız değişkenler birlikte performans yaklaşma hedef yönelimini (bağımlı değişkeni), anlamlı olarak yordamıştır (Çoklu R=.23; R²=.05; F=15.680; p<.001). Bu bulgu ana baba tutum ölçeği alt boyutlarını oluşturan demokratik tutum, koruyucu tutum, otoriter tutum puanları birlikte performans kaçınma hedef yöneliminden alınan puanlara ilişkin toplam varyansın % 05'ini açıkladığını göstermektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin 't' testi sonuçlarına göre bağımsız değişkenden otoriter tutum (β =.206) performans kaçınma hedef yöneliminin en güçlü yordayıcısıdır. Demokratik tutum (β =.062) ile koruyucu tutum (β =-.008) kendi başlarına performans kaçınma hedef yönelimini yordamada anlamlı düzeye (p>.05) ulaşamamıştır.

Performans kaçınma hedef yönelimli öğrenciler eğitim ortamlarında genellikle pasif bir tutum sergiler, yeteneksiz ve beceriksiz görünmekten kaçınırlar. Bu öğrencilerin derslerdeki temel amacı dikkat çekmemek, diğer öğrencilerden kötü sonuçlar almamak için çabalamaktır. Bu yüzden sınıfta gülünç duruma düşmemek, başarısız görünmemek için derslere katılmazlar. Otoriter ebeveyn tutumlarının sergilendiği bir ev ortamında yetişen öğrencilerin performans-kaçınma hedef yönelimiyle ilişkili özelliklere sahip olması doğaldır. Çünkü bu öğrenciler ya ebeveynlerinin onay ve takdirini kazanmaya çalışacak ya da onlar tarafından eleştirilmekten veya cezalandırılmaktan kaçacaktır. Öğrenciler daha çok, olumsuz değerlendirilmemeye ve yeteneksiz görünmemeye odaklandığı için başarısızlık

korkusuyla derslerden uzak duracak ve performans-kaçınma hedef yönelimiyle ilişkili özellikler sergileyecektir. Literatürde benzer sonuçlar bulan araştırmalar vardır. Chan ve Chan (1997) tarafından ebeveynlik tarzları ile hedef yönelimi ilişkisine bakılan araştırmada otoriter ebeveyn tutumu ile performans hedef yönelimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu üç alt problemten elde edilen sonuçlara göre genel bir değerlendirme yapıldığında, üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerini benimsemeleri ile algılanan ana-baba tutumları arasında önemli oranda ilişkiler olduğu görülmektedir. Bireylerin tüm kişilik özellikleri üzerinde önemli etkileri olan ana-baba tutumlarının başarı hedef yönelimlerinde de belirleyici rol oynaması doğal bir sonuç olarak dikkate alınmalıdır. Bu araştırmadan elde edilen bulguların hedef yönelimleri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkiye yönelik oldukça net sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

4.Üniversite Öğrencilerinin Ustalık Hedef Yönelimleri Puanlarının Algılanan Sosyal Destek Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ustalık hedef yönelimi puanına ilişkin çoklu regresyon analizi sonucunda regresyon modeli elde edilmiştir. Bu modele ilişkin bulgular Tablo-5’ te verilmiştir.

Tablo 5
Ustalık Hedef Yönelimi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon
Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Standart	16.532	.873		18.944	.000
Aile desteği	.168	.036	.163	4.669	.000
Arkadaş desteği	.005	.010	.019	.551	.582
Özel destek	.076	.027	.098	2.806	.005

Not. R=.22; R²=.05; F=14.811; p<.001

Tablo-5 incelendiğinde, algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutlarını oluşturan aile desteği, arkadaş desteği, özel destek değişkenleri çoklu regresyonda ustalık hedef yönelimi puanlarının yordayıcısı olarak kullanılmıştır. Regresyona giren tüm bağımsız değişkenler birlikte ustalık hedef yönelimini (bağımlı değişkeni), anlamlı olarak yordamıştır (Çoklu R=.22; R²=.05; F=14.811; p<.001). Bu bulgu algılanan sosyal

destek ölçeği alt boyutlarını oluşturan aile desteği, arkadaş desteği, özel destek puanları birlikte ustalık hedef yöneliminden alınan puanlara ilişkin toplam varyansın % 05'ini açıkladığını göstermektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin 't' testi sonuçlarına göre bağımsız değişkenden aile desteği ($\beta=.163$) ustalık hedef yöneliminin en güçlü yordayıcısıdır. Bununla birlikte özel destek de ($\beta=.098$) ustalık hedef yönelimini anlamlı yordamaktadır. Arkadaş desteği ($\beta=.019$) kendi başına öğrenme hedef yönelimini yordamada anlamlı düzeye ($p>.05$) ulaşamamıştır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan uygulama sonucunda, ustalık hedef yönelimiyle algılanan sosyal destek ilişkisine bakılan regresyon analizi sonucunda aile desteği ve arkadaş desteği algısına sahip öğrencilerin ustalık hedef yönelimi benimsedikleri bulunmuştur. Bu konuda literatürde var olan bilgilerin tutarlı olmadığı görülmektedir.

Chan ve Chan (2003), “ergenlerin ailelerinden, akranlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları destek ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmada ailesinden, öğretmenlerinden ve akranlarından sosyal destek alan öğrencilerin akademik başarılarının arttığı gözlenmiştir. Bu çalışmanın ana bulgusu, gerek duygusal ve gerekse araçsal yardım olarak sunulan sosyal desteğin, öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyini artıran önemli bir etkisi olduğudur. Anderman (2003) öğrencilerin okul ortamında kabul görmesinin ve desteklenmesinin ustalık hedef yönelimi benimsenmesini arttırdığını bulmuştur. Urdan (1997) okul aracılığıyla edinilen yakın arkadaşlık algıları ile ustalık hedef yönelimi arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Literatürde bu bulguyu desteklemeyen araştırmalarda yer almaktadır;

Chen (2005) araştırmasında algılanan aile ve arkadaş desteğinin doğrudan akademik başarı ile negatif ilişkili bulmuştur. Bu durum aileden algılanan desteğinin baskı eğilimli olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. McNeal (1999) ve Pomerantz ve Eaton (2001) yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Aileden algılanan akademik ve sosyal destek arttıkça çocuğun performans endişesi artarken, akademik başarısı düşüş gösterdiği bulunmuştur. Bu durumun ailenin çocuğa desteğinin çocuğun bilişsel olarak beklentileri yorumlaması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Aile desteğini duygusal teşvik olarak algılayan öğrenciler ustalık hedefi benimseme olasılıklarıyla fakat aile desteğinin sosyal kontrol ve izlenme olarak algılanması performans endişesi yaratacağından çocukların performans hedef yönelimi benimsemeleri beklenmektedir.

Öğrencilerin başarı hedefleri konusunda en çok dikkat edilmesi gereken nokta sosyal ortamlardaki arkadaş etkisidir. Öğrencilerin sınıftaki arkadaş ilişkileri başarı hedeflerini ve performanslarını etkilemektedir (Nelson ve Debacker, 2008).

5. Üniversite Öğrencilerinin Performans Yaklaşma Hedef Yönelimleri Puanlarının Algılanan Sosyal Destek Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Performans yaklaşma hedef yönelimi puanına ilişkin çoklu regresyon analizi sonucunda regresyon modeli elde edilmiştir. Bu modele ilişkin bulgular Tablo-6’ da verilmiştir.

Tablo 6
Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	β	T	P
Standart	22.360	2.278		9.814	.000
Aile desteği	-.136	.094	-.052	-1.446	.148
Arkadaş desteği	-.022	.025	-.031	-.894	.372
Özel destek	.145	.070	.074	2.058	.040

Not. R=.08; R²=.01; F=1.877; p>.05

Tablo-6 incelendiğinde, algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutlarını oluşturan aile desteği, arkadaş desteği, özel destek değişkenleri çoklu regresyonda performans yaklaşma hedef yönelimi puanlarının yordayıcısı olarak kullanılmıştır. Regresyona giren tüm bağımsız değişkenler birlikte performans kaçınma hedef yönelimini (bağımlı değişkeni), anlamlı olarak yordamamıştır (Çoklu R=.08; R²=.01; F=1.877; p>.05).

Üniversite öğrencileri ile yapılan uygulama sonucunda, performans yaklaşma hedef yönelimiyle algılanan sosyal destek ilişkisine bakılan regresyon analizi sonucunda aile desteği, arkadaş desteği ve özel destek algısı performans yaklaşma hedef yönelimini anlamlı olarak yordamamıştır. Bu konuda literatürde var olan araştırmalara bakıldığında; Anderman (2003) okul ortamında kendini rahat ve güvende hissetmeyen, okul ortamında sosyal destek algılamayan öğrencilerin sosyal karşılaştırma rekabet

ortamından dolayı performans hedefi benimsenmesi beklenmektedir. McNeal (1999) ve Pomerantz ve Eaton (2001) yaptıkları araştırmada aileden algılanan akademik ve sosyal destek arttıkça çocuğun performans endişesi artarken, akademik başarısının düşüş gösterdiği bulunmuştur. Bu durumun ailenin çocuğa desteğinin çocuğun bilişsel olarak beklentileri yorumlaması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Aile desteğini duygusal teşvik olarak algılayan öğrenciler ustalık hedefi benimseme olasılıkları artarken, aile desteğinin sosyal kontrol ve izlenme olarak algılanması performans endişesi yaratacağından çocukların performans hedef yönelimi benimsemeleri beklenmektedir.

6.Üniversite Öğrencilerinin Performans Kaçınma Hedef Yönelimleri Puanlarının Algılanan Sosyal Destek Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Performans kaçınma hedef yönelimi puanına ilişkin çoklu regresyon analizi sonucunda regresyon modeli elde edilmiştir. Bu modele ilişkin bulgular Tablo-7’ de verilmiştir.

Tablo 7
Performans Kaçınma Hedef Yönelimi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	β	T	P
Standart	10.701	.927		11.543	.000
Aile desteği	.014	.038	.013	.363	.717
Arkadaş desteği	-.015	.010	-.051	-1.480	.139
Özel destek	.041	.029	.051	1.424	.155

Not. R=.07; R²=.01; F=1.364; p>.05

Tablo-8 incelendiğinde, algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutlarını oluşturan aile desteği, arkadaş desteği, özel destek değişkenleri çoklu regresyonda performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının yordayıcısı olarak kullanılmıştır. Regresyona giren tüm bağımsız değişkenler birlikte performans kaçınma hedef yönelimini (bağımlı değişkeni), anlamlı olarak yordamamıştır (Çoklu R=.08; R²=.01; F=1.877; p>.05).

Üniversite öğrencileri ile yapılan uygulama sonucunda, performans yaklaşma hedef yönelimiyle algılanan sosyal destek ilişkisine bakılan regresyon analizi sonucunda aile desteği, arkadaş desteği ve özel destek algısı performans yaklaşma hedef yönelimini anlamlı olarak yordamamıştır. Bu konuda literatürde var olan araştırmalara bakıldığında; Anderman (2003) okul ortamında kendini rahat ve güvende hissetmeyen, okul ortamında sosyal destek algılamayan öğrencilerin sosyal karşılaştırma rekabet ortamından dolayı performans hedefi benimsenmesi beklenmektedir.

McNeal (1999) ve Pomerantz ve Eaton (2001) yaptıkları araştırmada aileden algılanan akademik ve sosyal destek arttıkça çocuğun performans endişesi artarken, akademik başarısının düşüş gösterdiği bulunmuştur. Bu durumun ailenin çocuğa desteğinin çocuğun bilişsel olarak beklentileri yorumlaması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Aile desteğini duygusal teşvik olarak algılayan öğrencilerin ustalık hedefi benimseme olasılıkları artarken, aile desteğinin sosyal kontrol ve izlenme olarak algılanması performans endişesi yaratacağından çocukların performans hedef yönelimi benimsemeleri beklenmektedir.

7.Üniversite Öğrencilerinin Ustalık Hedef Yönelimi Puanları üzerinde Algılanan Akademik Başarılarının Payına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma grubundaki öğrencilerin ustalık hedef yönelimleri ile algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkiyle ilgili betimsel istatistikler Tablo-8’de sunulmuştur.

Tablo 8

**Öğrencilerin Ustalık Hedef Yönelimlerine Göre Algılanan Akademik Başarılarının
(Çok Başarılı, Başarılı, Ortalama Başarılı, Başarısız) Betimsel İstatistikleri**

Algılanan Başarı	$\bar{X}$	S	N
Çok Başarılı	22.07	7.32	44
Başarılı	23.94	4.78	229
Ortalama Başarılı	21.74	4.85	548
Başarısız	20.09	5.56	56
Toplam	22.22	5.14	877

Tablo-8 incelendiğinde; akademik başarılarını “çok başarılı” algılayan öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 22.07, akademik başarılarını “başarılı” algılayan öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 23.94, akademik başarılarını “ortalama başarılı” algılayan öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 21.74 ve “başarısız” algılayan öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 20.09’dur.

Öğrencilerinin ustalık hedef yönelimi puanlarının algılanan başarı düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan ANOVA sonuçları Tablo-9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre (Çok Başarılı, Başarılı, Ortalama Başarılı, Başarısız) Ustalık Hedef Yönelimi Puanlarının ANOVA Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P
Algılanan Başarı	1058.571	3	352.857	13.935	.000
Hata	22106.177	873	25.322		
Toplam	456345.000	877			

Algılanan Akademik Başarı düzeylerine göre öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puanlarına uygulanan varyans analizi sonuçlarına göre F değeri anlamlı bulunmuştur, $F(3-873)=13.935$, $p<.001$. Bu bulgu; öğrencilerin ustalık hedef yönelimi üzerinde algılanan başarı düzeyinin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Algılanan başarı düzeylerine göre gözlenen puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo-10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre (Çok Başarılı, Başarılı, Ortalama Başarılı, Başarısız) Ustalık Hedef Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Algılanan Başarı	Başarılı	Ortalama Başarılı	Başarısız
Başarılı		2.20***	3.85***
Ortalama Başarılı	-2.20***		
Başarısız	-3.85***		

*** $p<.001$

Tablo-10’da Scheffe testi sonucunda akademik başarılarını “başarılı” algılayan öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puan ortalamaları ($\bar{X}$) 23.94 ile akademik başarılarını “ortalama” algılayan öğrencilerin ustalık hedef yönelim puan ortalaması ($\bar{X}$) 21.74 ve akademik başarılarını “başarısız” algılayan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}$) 20.09 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farklara ilişkin değerler sırasıyla (2.20, 3.85, -2.20, -3.85) $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgular kendini “başarılı” algılayan öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puanlarının akademik başarısını “orta düzey” ve “başarısız” algılayanlardan anlamlı olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencileri ile yapılan uygulama sonucunda, ustalık hedef yönelimiyle algılanan akademik başarı arasındaki ilişkiye bakılan analizde, tek yönlü varyans analizi sonucunda F değeri anlamlı bulunmuş ve farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe testi yapılmış ve sonucunda kendini “Başarılı” algılayan öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puan ortalamasının kendini “orta düzey başarılı” algılayan öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ustalık hedef yönelimli öğrencilerin temel özelliği bilgi ve yeterliliklerini arttırmak için öğrenmeye çalışmalarıdır. Bu öğrenciler dersi derste öğrenir ve öğrendiği konuyla ilgili beceri geliştirirler. Öğrenmeye içsel olarak güdülenir ve başarısız olduklarında tekrar denerler. Bu özelliklere bakıldığında ustalık hedefli öğrencilerin olumlu akademik stratejilere sahip oldukları ve dolayısıyla akademik olarak başarılı olmalarının beklendiği söylenebilir.

Yurt dışında yapılan araştırmalardan bazıları (Meece ve Holt, 1993; Roedel ve Schraw, 1994, Coutinho, 2007) araştırmadan elde edilen bulguyu desteklerken bazıları ise (Elliot, Harackiewicz ve Barron 1998, Chan, Leung ve Lai, 2004) desteklememektedir. Meece ve Holt (1993), beşinci ve altıncı sınıf fen dersi öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin akademik başarıya göre değişip değişmediğini araştırmışlar ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda ustalık hedefini benimsediklerini bulmuşlardır. Roedel ve Schraw (1994), fiziğe giriş dersini alan ustalık hedef yönelimli üniversite öğrencilerinin performans hedefli öğrencilere göre başarı eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulmuşlardır. Coutinho, (2007) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada hedef yönelimlerini, biliş-ötesi süreçler ve akademik başarı değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışmada ustalık hedeflerini benimseyen öğrencilerin akademik başarılarının yüksek ve daha iyi

bilişötesi süreçler kullandıkları bulunmuştur. Bunun yanısıra literatürde ilişki bulmayan araştırmalar da vardır. Elliot, Harackiewicz ve Barron (1998) başarı hedeflerinin akademik başarıya etkisini incelemek için yürüttükleri boylamsal çalışmada ustalık hedefli öğrencilerin derse karşı daha ilgili olduklarını fakat akademik performansları açısından diğer hedef yönelimleriyle aralarında bir fark olmadığını bulmuşlardır.

Chan, Leung ve Lai (2004) Hong Kong’lu üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında hedef yönelimleri, ders çalışma stratejileri ve akademik başarı ilişkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak ustalık hedefleri ve çalışma stratejileri ile akademik başarı arasında ilişki bulamamışlardır.

8. Üniversite Öğrencilerinin Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi Puanları üzerinde Algılanan Akademik Başarılarının Payına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma grubundaki öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye göre ortalamaları, standart sapmaları, n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo-11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğrencilerin Performans Yaklaşma Hedef Yönelimlerine Göre Algılanan Akademik Başarı (Çok Başarılı, Başarılı, Ortalama Başarılı, Başarısız) Betimsel İstatistikleri

Algılanan Başarı	$\bar{X}$	S	N
Çok Başarılı	21.27	6.93	44
Başarılı	23.97	14.84	229
Ortalama Başarılı	21.13	13.23	548
Başarısız	20.04	5.67	56
Toplam	21.81	13.14	877

Tablo-11 incelendiğinde; kendilerini “çok başarılı” algılayan öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 21.27, kendilerini “başarılı” algılayan öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimi puanlarının

ortalaması ($\bar{X}$) 23.97, kendilerini “ortalama başarılı” algılayan öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 20.04’ dür.

Öğrencilerinin performans yaklaşma hedef yönelimi puanlarının algılanan başarı düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan ANOVA sonuçları Tablo-12’de sunulmuştur.

Tablo 12
Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre (Çok Başarılı, Başarılı, Ortalama Başarılı, Başarısız) Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi Puanlarının ANOVA Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P
Algılanan Başarı	1513.540	3	504.513	2.942	.032
Hata	149705.039	873	171.483		
Toplam	568414.000	877			

Algılanan Başarı düzeylerine göre öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimi puanlarına uygulanan varyans analizi sonuçlarına göre F değeri anlamlı bulunmuştur, $F(3-873)=2.942$, $p<.05$. Bu bulgu; öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimi üzerinde algılanan başarı düzeyinin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Algılanan başarı düzeylerine göre gözlenen puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmış ve sonuçlara göre gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Performans-yaklaşma hedef yönelimli öğrenciler kendi başarılarını diğerlerinin başarılarına göre değerlendirir ve buna göre akademik başarı algısı geliştirir. Örneğin bir sınıftaki tüm öğrencilerin akademik başarı düzeyleri düşükse performans-yaklaşma yönelimli bir öğrencinin böyle bir sınıfta yüksek akademik başarı algısına sahip olması yüksek bir olasılıktır. Yani bu öğrenciler için öğrenilecek konunun önemli olmaması, herkesin başarısız olduğu bir sınıfta orta düzeyde bir başarı elde etmek bile onlar için kendilerini yüksek düzeyde başarılı bir başarı olarak görülebilir. Ancak yine de diğerlerinden daha başarılı olmaya odaklanmaları ve sürekli bir rekabet halinde olmaları

bu öğrencileri daha fazla çalışmaya veya diğerlerinden gerçek anlamda daha başarılı olmaya zorlayacaktır.

Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, performans yönelimlerinin akademik başarıdan etkilenmediğini gösteren çalışmalar (Coutinho, 2007) mevcuttur. Coutinho (2007), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında performans hedef yönelimi ile akademik başarı arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır. Dweck ve Leggett (1988) yaptıkları araştırmada performans-kaçınma ve performans-yaklaşma hedef yönelimli öğrencilerin akademik başarılarının düşük olacağını savunmuşlardır.

Akademik başarı ile performans yönelimini inceleyen çalışmaların sonuçlarının tutarsız olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar performans hedef yöneliminin yapısından kaynaklanıyor olabilir. Performans hedef yönelimi uzun zaman tek boyutlu bir yapı olarak değerlendiriliyorken, artık birçok araştırmacı performans hedeflerinin iki alt boyuta ayrılabilceğini ileri süren ikili bir model tanımlamışlardır (Elliot, 1999). Literatürdeki çalışmaların bir kısmının performans hedeflerini tek boyutlu olarak ele alması, bir kısmının ise iki boyutlu (Performans-yaklaşma ve Performans-kaçınma) olarak ele alması sonuçları farklılaştırmış olabilir.

Sonuç olarak bu araştırmada yapılan varyans analizi sonuçlarına göre F değeri anlamlı bulunmuştur, fakat Sheffee testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

9. Üniversite Öğrencilerinin Performans Kaçınma Hedef Yönelimi Puanları üzerinde Algılanan Akademik Başarılarının Payına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma grubundaki öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimleri ile algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkiyle ilgili betimsel istatistikler Tablo-13’de sunulmuştur.

Tablo 13
Öğrencilerin Performans Kaçınma Hedef Yönelimlerine Göre Algılanan Akademik Başarı (Çok Başarılı, Başarılı, Ortalama Başarılı, Başarısız) Betimsel İstatistikleri

Algılanan Başarı	$\bar{X}$	S	N
Çok Başarılı	11.30	5.72	44
Başarılı	12.08	6.55	229
Ortalama Başarılı	11.36	4.81	548
Başarısız	11.34	4.35	56
Toplam	11.55	5.34	877

Tablo-13 incelendiğinde; kendini “çok başarılı” algılayan öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 11.30, kendini “başarılı” algılayan öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 12.08, kendini “ortalama başarılı” algılayan öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 11.36 ve kendini “başarısız” algılayan öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 11.34’ dür.

Öğrencilerinin performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının algılanan başarı düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan ANOVA sonuçları Tablo-14’te sunulmuştur.

Tablo 14**Algılanan Akademik Başarı Düzeylerine Göre (Çok Başarılı, Başarılı, Ortalama Başarılı, Başarısız) Performans Kaçınma Hedef Yönelimi Puanlarının ANOVA Sonuçları**

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P
Algılanan Başarı	89.143	3	29.714	1.042	.373
Hata	24904.144	873	28.527		
Toplam	141933.000	877			

Algılanan Başarı düzeylerine göre öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimi puanlarına uygulanan varyans analizi sonuçlarına göre F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F(3-873)=1.042$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimi üzerinde algılanan başarı düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre başarı hedef yönelimleri arasındaki farklılıkları inceleyen üçüncü alt problemde, performans-kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin akademik başarı algılarının anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Performans kaçınma hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin olumsuz değerlendirmeler almamak ve beceriksiz görünmekten kaçınmak için zor işlerden kaçındıkları ve başarısızlık olasılığı hissettiklerinde çalışmalarını kolaylıkla terk ettikleri hatırlandığında, bu öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması beklenebilir. Çünkü performans-kaçınma hedef yönelimli öğrenciler için önemli olan ne gerçekten öğrenmeye hakim olmak, ne de diğer öğrencilerden daha başarılı görünmektir. Bu öğrencilerin odaklandığı en önemli amaç başarısız görünmekten kaçınmaktır.

Bu üç alt problemde elde edilen sonuçlara göre genel bir değerlendirme yapıldığında, üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerini benimsemeleri ile algılanan akademik başarıları arasında önemli oranda ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin ustalık hedef yönelimlerinin algılanan akademik başarı düzeyine göre değiştiği, performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimi boyutlarında ise algılanan akademik başarı ilişkili bir değişimin olmadığını göstermektedir.

10. Üniversite Öğrencilerinin Ustalık Hedef Yönelimi Puanları üzerinde Algılanan Yeteneklerinin Payına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma grubundaki öğrencilerin ustalık hedef yönelimleri ile algıladıkları yetenekleri arasındaki ilişkiyle ilgili betimsel istatistikler Tablo-15’de sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerin Ustalık Hedef Yönelimlerine Göre Algılanan Yetenek (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Betimsel İstatistikleri

Algılanan Yetenek	$\bar{X}$	S	N
Çok Yetenekli	22.42	6.70	89
Yetenekli	23.07	4.66	328
Ortalama Yetenekli	21.58	5.02	445
Yeteneksiz	21.67	6.14	15
Toplam	22.22	5.14	877

Tablo-15 incelendiğinde; araştırma grubunda kendini çok yetenekli algılayan öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 22.42, yetenekli algılayanların ortalaması ($\bar{X}$) 23.07, ortalama yetenekli algılayanların ortalaması ($\bar{X}$) 21.58 ve yeteneksiz algılayanların ortalaması ($\bar{X}$) 21.67’dir.

Öğrencilerinin ustalık hedef yönelimi puanlarının algılanan yetenek düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan ANOVA sonuçları Tablo-16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Algılanan Yetenek Düzeylerine (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Göre Ustalık Hedef Yönelimi Puanlarının ANOVA Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P
Algılanan Yetenek	423.182	3	141.061	5.415	.001
Hata	22741.566	873	26.050		
Toplam	456345.000	877			

Algılanan yetenek düzeylerine göre öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puanlarına uygulanan varyans analizi sonuçlarına göre F değeri anlamlı bulunmuştur, $F(3-873)=5.415$, $p<.005$. Bu bulgu; öğrencilerin ustalık hedef yönelimi üzerinde algılanan yetenek düzeyinin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Algılanan yetenek düzeylerine göre gözlenen puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo-17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Algılanan Yetenek Düzeylerine Göre (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Ustalık Hedef Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Algılanan Yetenek	Yetenekli	Ortalama Yetenekli
Yetenekli		1.48**
Ortalama Yetenekli	-1.48**	

** $p<.005$

Tablo-17’de Scheffe testi sonucunda kendilerini “yetenekli” algılayan öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puan ortalamaları ($\bar{X}$) 23.07 ile kendilerini

“ortalama yetenekli” algılayan öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puan ortalaması ($\bar{X}$) 21.58 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farklara ilişkin değerler sırasıyla (1.48, -1.48) $p < .005$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu kendilerini “yetenekli” algılayan öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puanlarının kendilerini “ortalama yetenekli” algılayanlardan anlamlı olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

Ustalık hedef yönelimli öğrenciler öğrenmeye; yeterliliğini arttırmak, yeni beceriler öğrenmek, öğrenilen materyali anlamak gözüyle bakar ve başarıyı öz referanslı olarak algırlar (Ames, 1992). Bu öğrenciler performanslarının yetersiz olduğu durumlarda başarısızlıklarıyla yüzleşebilirler. Ancak çabalarının yeteneklerini geliştirdiğini düşünmeleri sebebiyle, hatalarını öğrenme sürecinin bir parçası olarak görürler ve başarısızlığı yetenek yoksunluğuna değil, düşük performanslarına yüklerler. Sonuç olarak, problemin nedenini düşük performans olarak görürler ve başarısızlık durumunda da algılanan yetenekleri yüksek olabilir. Literatürde ustalık hedef yönelimiyle algılanan yetenek arasındaki ilişkiye bakan çalışmalar tutarlı sonuçlar vermektedir.

Elliot ve Church (1997) yaptıkları araştırmada algılanan yeteneğin başarı hedefini benimsemenin öncülü olduğu sonucunu elde etmiştir. Buna göre yüksek algılanan yetenek ustalık hedef yöneliminin öncülü olarak tespit edilmiştir. Greene ve Miller (1996) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin hedef yönelimleri, yetenek algıları ve bilişsel uğraşlarının akademik başarıyı nasıl etkilediğine bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, algılanan yetenek ile ustalık hedef yönelimi puanlarının pozitif ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Elliott ve Dweck, (1988) algılanan yetenek düzeyinin, performans hedefleri ve davranış şablonları arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini saptamıştır. Öğrenme değerinin ön plana çıkarıldığı koşullarda öğrenciler algılanan yetenek düzeylerine bakmaksızın öğrenme görevine hâkim olmaya yönelik davranış sergilerken, değerlendirmenin önemli olduğu durumlarda algılanan yetenek düzeyleri yüksek olan öğrenciler ustalık hedefini benimsemiş, yetenek düzeylerini düşük olarak gören öğrenciler ise çaresizlik örnekleri sergilemişlerdir.

11. Üniversite Öğrencilerinin Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi Puanları üzerinde Algılanan Yeteneklerinin Payına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma grubundaki öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimleri ile algıladıkları yetenekleri arasındaki ilişkiyle ilgili betimsel istatistikler Tablo-18’de sunulmuştur.

Tablo 18
Öğrencilerin Performans Yaklaşma Hedef Yönelimlerine Göre Algılanan Yetenek Düzeylerinin (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Betimsel İstatistikleri

Algılanan Yetenek	$\bar{X}$	S	N
Çok Yetenekli	19.99	6.65	89
Yetenekli	22.89	12.90	328
Ortalama Yetenekli	21.33	14.36	445
Yeteneksiz	23.40	6.25	15
Toplam	21.81	13.14	877

Tablo-18 incelendiğinde; araştırma grubundaki kendini “çok yetenekli” algılayan öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 19.99, kendini “yetenekli” algılayanların ortalaması ($\bar{X}$) 22.89, kendini “ortalama yetenekli” algılayanların ortalaması ($\bar{X}$) 21.33 ve” yeteneksiz” algılayanların ortalaması ($\bar{X}$) 23.40’dır. Öğrencilerinin performans yaklaşma hedef yönelimi puanlarının algılanan yetenek düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan ANOVA sonuçları Tablo-19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Algılanan Yetenek Düzeylerine (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Göre Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi Puanlarının ANOVA Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P
Algılanan Yetenek	817.065	3	272.355	1.581	.192
Hata	150401.514	873	172.281		
Toplam	568414.000	877			

Algılanan yetenek düzeylerine göre öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimi puanlarına uygulanan varyans analizi sonuçlarına göre F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F(3-873)=1.581$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin performans yaklaşma hedef yönelimi üzerinde algılanan yetenek düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

12. Üniversite Öğrencilerinin Performans Kaçınma Hedef Yönelimi Puanları üzerinde Algılanan Yeteneklerinin Payına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma grubundaki öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimleri ile algıladıkları yetenekleri arasındaki ilişkiyle ilgili betimsel istatistikler Tablo-20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğrencilerin Performans Kaçınma Hedef Yönelimlerine Göre Algılanan Yetenek Düzeylerinin (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Betimsel İstatistikleri

Algılanan Yetenek	$\bar{X}$	S	N
Çok Yetenekli	11.76	6.09	89
Yetenekli	11.85	5.89	328
Ortalama Yetenekli	11.16	4.59	445
Yeteneksiz	15.33	7.00	15
Toplam	11.55	5.34	877

Tablo-20 incelendiğinde, araştırma grubundaki kendini “çok yetenekli” algılayan öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 11.76, kendini “yetenekli” algılayanların performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 11.85, kendini “ortalama yetenekli” algılayanların performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 11.16 ve kendini “yeteneksiz” algılayanların performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 15.33’dir. Öğrencilerinin performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının algılanan yetenek düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan ANOVA sonuçları Tablo-21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Algılanan Yetenek Düzeylerine Göre (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Performans Kaçınma Hedef Yönelimi Puanlarının ANOVA Sonuçları

KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P
Algılanan Yetenek	317.229	3	105.743	3.741	.011
Hata	24676.057	873	28.266		
Toplam	141933.000	877			

Algılanan yetenek düzeylerine göre öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimi puanlarına uygulanan varyans analizi sonuçlarına göre F değeri anlamlı bulunmuştur, $F_{(3-873)}=3.741$, $p<.05$. Bu bulgu; öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimi üzerinde algılanan yetenek düzeyinin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Algılanan yetenek düzeylerine göre gözlenen puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo-22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Algılanan Yetenek Düzeylerine (Çok yetenekli, Yetenekli, Ortalama Yetenekli, Yeteneksiz) Göre Performans Kaçınma Hedef Yönelimi Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Algılanan Yetenek	Ortalama Yetenekli	Yeteneksiz
Ortalama Yetenekli		-4.18*
Yeteneksiz	4.18	

* $p<.05$

Tablo-22’de Scheffe testi sonucunda kendini “ortalama yetenekli” algılayan öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimi puan ortalamaları ($\bar{X}$) 11.16 ile

kendini “yeteneksiz” algılayan öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimi puan ortalaması ($\bar{X}$) 15.33 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farklara ilişkin değerler sırasıyla (-4.18, 4.18) $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgular kendilerini “yeteneksiz” algılayan öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının kendilerini “orta düzey yetenekli” algılayanlardan anlamlı olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

Performans kaçınma hedef yönelimli öğrenciler okulda diğerlerine göre daha cahil ve yeteneksiz görünmemeye çalışarak yeterliliğine yönelik uygun olmayan yargılardan kaçınmak için mücadele verir (Elliott ve Harackiewicz, 1996). Performans kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin kendilerine yönelik kişisel değerlendirmeleri yeteneksiz oldukları yönündedir. Bu öğrenciler olumsuz değerlendirmeler almamak ve yeteneksiz görünmemek için zor işlerden kaçınırlar ve başarısız olacaklarını hissettiklerinde çalışmalarını kolaylıkla terk ederler. Sınıf ortamında yeteneksiz görünmemek temel hedefleridir. Sınıf ortamında pasif olmalarının nedeni algıladıkları yeteneğin istenilen hedefi karşılayamaması olabilir. Algıladıkları yeteneklerinin istenilen sonucu alamayacaklarını düşündüklerinden öğrenme ortamlarından kaçınmayı tercih ederler.

Performans hedef yönelimi ile yetenek algısı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar farklı bulgular bildirmektedirler. Buna göre bazı çalışmalar performans-yaklaşma ile yetenek algısı arasında ilişkinin bulunmadığını, ancak performans-kaçınma arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu (Middleton ve Midgley, 1997) bildirmekte; bir başka çalışma (Skaalvik, 1997) ise algılanan yetenek ile performans-yaklaşma ile aynı yönde, performans-kaçınma ile ters yönde ilişkinin bulunduğunu bildirebilmektedir. Greene ve Miller (1996) tarafından yapılan bir araştırmada performans hedef yönelimi algılanan yetenek ve anlamlı bilişsel uğraşlar ile ilişkili bulunmamış, aksine yüzeysel stratejik işlemlerle ilişkili bulunmuştur.

Bu üç alt problemten elde edilen sonuçlara göre genel bir değerlendirme yapıldığında, üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerini benimsemeleri ile algılanan yetenekleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin ustalık hedef yönelimlerinin algılanan yetenek düzeyine göre değiştiği, ustalık hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin yüksek yetenek algısına sahip oldukları, performans yaklaşma hedef yöneliminin algılanan

yetenek boyutunda değişiminin olmadığı ve performans kaçınma hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin düşük yetenek algısına sahip olduğu görülmektedir.

13. Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimi Puanları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma grubundaki öğrencilerin başarı hedef yönelimleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyle ilgili betimsel istatistikler Tablo-23’de sunulmuştur.

Tablo 23
Cinsiyete Göre Başarı Hedef Yönelimlerinin Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	$\bar{X}$	S	N
Ustalık hedef yönelimi	Kadın	22.71	4.80	652
	Erkek	20.82	5.82	224
Performans Yaklaşma hedef yönelimi	Kadın	22.46	14.73	652
	Erkek	19.92	6.30	224
Performans Kaçınma hedef yönelimi	Kadın	11.78	5.55	652
	Erkek	10.91	4.61	224

Tablo-23 incelendiğinde; araştırma grubundaki kadın öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 22.71, performans yaklaşma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 22.46, performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 11.78; erkek öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 20.82, performans yaklaşma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 19.92, performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 10.91’dir. Öğrencilerin ustalık, performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimi puanlarının cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan t-testi sonuçları Tablo-24’te sunulmuştur.

Tablo 24**Cinsiyet Değişkenine Göre Başarı Hedef Yönelimi Puanlarının t-testi Sonuçları**

	T	Sd	p	Ortalama Farkı
Ustalık Hedef Yönelimi	4.80	874	.000	1.88869
Performans Yaklaşma Hedef Yönelimi	2.50	874	.012	2.54062
Performans Kaçınma Hedef Yönelimi	2.10	874	.036	.86536

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ustalık, performans yaklaşma ve performans kaçınma hedef yönelimi puanlarına uygulanan t-testi sonuçlarına göre elde edilen t değerleri anlamlı bulunmuştur. Cinsiyete göre ustalık hedef yönelimi puanları arasındaki farka ilişkin t değeri, $t=3.741$, $p<.001$; performans yaklaşma hedef yönelimi puanları arasındaki farka ilişkin t değeri, $t=2.50$, $p<.05$ ve performans kaçınma hedef yönelimi puanları arasındaki farka ilişkin t değeri, $t=2.10$, $p<.05$ olarak bulunmuştur.

Ustalık hedef yönelimi açısından ele alındığında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır ($t= 4.80$) Bu farklılık kız öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puan ortalamalarının ($X =22.71$, $Ss=4.80$), erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($X =20.82$, $Ss=5.82$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla ustalık hedeflerini benimsedikleri söylenebilir.

Kız ve erkek üniversite öğrencileri performans-yaklaşma hedef yönelimi açısından da anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ($t= 2.50$). Bu farklılık kız öğrencilerin performans-yaklaşma hedef yönelimi puan ortalamalarının ($X=22.46$, $Ss=14.73$) erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ($X =19.92$, $Ss=6.30$), fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre performans-yaklaşma hedef yönelimini daha fazla benimseme eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

Son olarak kız ve erkek üniversite öğrencileri performans-kaçınma hedef yönelimleri açısından da anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ($t= 2.10$). Bu farklılık kız öğrencilerin performans-kaçınma hedef yönelimi puan ortalamalarının ($X=11.78$, $Ss=5.55$) erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ($X =10.91$, $Ss=4.61$), fazla

olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre performans-kaçınma hedef yönelimini daha fazla benimseme eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

Başarı hedefi literatüründe cinsiyet değişkeni bir çok çalışmada çalışılmıştır (Midgley ve Urdan, 1995; Patrick, Ryan ve Pintrich, 1999; Roeser, Midgley, ve Urdan, 1996). Bu çalışmaların bazılarında cinsiyet önemli bir bağımsız değişken olarak ele alınırken (Middleton ve Midgley, 1997; Patrick vd., 1999; Ryan, Hicks ve Midgley, 1997) bazı çalışmalarda ise cinsiyet kontrol edilerek çalışılmıştır. (Elliot ve McGregor, 2001; Kaplan ve Maehr, 1999; Midgley ve Urdan, 1995). Genel olarak bu çalışmalarda ergen erkeklerin kızlara göre büyük çoğunlukta performans odaklı oldukları bulunurken (Middleton ve Midgley, 1997; Midgley ve Urdan, 1995; Patrick vd., 1999; Ryan vd., 1997) üniversite öğrencisi kızların erkeklere göre daha fazla ustalık yönelimli oldukları bulunmuştur (Bouffard vd., 2005; Elliot ve McGregor, 2001).

Midgley ve Urdan (1995) yaptıkları çalışmada erkeklerin kızlardan daha fazla performans odaklı yönelime sahip olduklarını bulmuşlardır. Ryan, Hicks ve Midgley (1997) 311 psikolojiye giriş dersi alan öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarında kızların erkeklere göre daha fazla ustalık hedef yönelimini benimsediklerini bulmuşlardır. Middleton ve Midgley (1997) altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik hedef yönelimlerini araştırmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre performans-yaklaşma hedeflerine daha yüksek oranda uyum sağladıklarını bulmuşlardır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlar ile bu sonuçlar kapsamında geliştirilen bazı öneriler sunulmuştur.

SONUÇLAR

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin ana-baba tutumu, algılanan sosyal destek, algılanan akademik başarı, algılanan yetenek düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkinin betimlemesine yönelik olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Ustalık hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin algılanan ana-baba tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve daha çok demokratik ana-baba tutumuna sahip oldukları, performans yaklaşma hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin algılanan ana-baba tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve daha çok koruyucu ana-baba tutumlarına sahip oldukları ve performans kaçınma hedef yönelimli öğrencilerin algılanan ana-baba tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve daha çok otoriter ana baba tutumuna sahip oldukları görülmüştür.
2. Algılanan sosyal destek ile başarı hedef yönelimi ilişkisinde, aile desteği hisseden öğrenciler ustalık hedef yönelimini benimsemektedir.
3. Algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler algılanan akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre ustalık hedef yönelimini daha fazla benimsemektedirler.
4. Algılanan yetenek düzeyi yüksek olan öğrenciler algılanan yetenek düzeyi düşük olan öğrencilere göre ustalık hedef yönelimini daha fazla benimsemektedirler. Algılanan yetenek düzeyi olan öğrenciler yüksek olanlara göre performans kaçınma hedef yönelimini benimsemektedirler.
5. Kız ve erkek öğrencilerin başarı hedef yönelimleri cinsiyete göre değişmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma başarı hedef yönelimlerini çeşitli örüntüleri açısından betimlemeye yönelik olarak yapılmış bir çalışmadır. Buna göre konu ile ilgili yapılacak bundan sonraki çalışmaların yönünü belirlemeye yönelik bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Eğitimciler öğrencilerin uyumlu olarak kabul edilen hedef yönelimlerine yönlendirebilmek için sınıf ortamlarını öğrencilerin; akademik görev ve etkinlikleri diğer öğrencileri değil kendilerini referans alarak değerlendirmelerini sağlayacak şekilde düzenlemeli, öğrencilere rekabete dayalı bir ortam yerine, işbirliğini ön plana çıkaracak bir okul ve sınıf ortamı yaratılması gerektiği düşünülebilir. Öğrencilere rekabete dayalı bir ortam yerine, işbirliğini ön plana çıkaracak bir sınıf atmosferi sağlanması durumunda hem süreç hem de akademik çıktı açısından daha verimli ve sağlıklı çalışmalar yapma olasılıkları artacaktır. Bu nedenle araştırma bulgularından eğitimcilerin yararlanmasını sağlamak öğrencilerin eğitim sürecinde önemli olabilir.
2. Başarı hedef yönelimlerinin yapısının ve etkilendiği değişkenlerin eğitim-öğretim alanında görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından bilinmesi öğrencilerin güdülenmelerini anlamada ve öğrencileri daha iyi tanımada önemli olabilir.

Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler:

1. Çalışmada başarı hedefleri; ustalık hedef yönelimi performans yaklaşma hedef yönelimi ve performans kaçınma hedef yönelimleri olarak üçlü bir yapıda ele alınmıştır. Ancak son dönemlerde yapılan çalışmalarda ustalık hedeflerinin de yaklaşma ve kaçınma olarak ayrılabilceği söylenmektedir. Bu bilginin de değerlendirilmesi ve buna yönelik bir çalışma düzeneğinin kurulması bu yapıların daha iyi anlaşılmasına faydalı olabilir. Öğrencilerin hedef yönelimlerinin özellikle 2X2 dörtlü model çerçevesinde akademik başarı, başarı ve öğrenme ile ilgili diğer değişkenler ile farklı örneklemelerde çalışılması, bu alanda özellikle ustalık-kaçınma boyutunda bilgi birikimini artırabilir.

3. Bu çalışmanın farklı üniversitelerde öğrenim gören daha geniş bir öğrenci örneklemiyle tekrarlanmasının sonuçların genellenebilme olasılığını arttıracakı düşünülmektedir. Yine örneklemin sadece üniversite öğrencileriyle sınırlı olması nedeniyle bulguların diğer eğitim kurumlarındaki öğrenciler için genellenebilmesi oldukça zordur. Araştırmanın farklı örneklem grubu üzerinde tekrar yapılması, başarı hedef yönelimiyle ilgili daha ayrıntılı bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayabilir.
4. Başarı hedef yönelimlerinin incelendiği ve bu araştırmadaki yöntemin dışında farklı bir yöntemin kullanıldığı çalışmaların yapılması, farklı bulguların elde edilmesine yardımcı olabilir. Deneysel yöntemle yapılacak çalışmalar yeni bakış açıları ortaya koyabilir.
5. Bu araştırma öğrencilerin kendilerine ilişkin algıları baz alınarak yapılmıştır. Bu alana yönelik yapılacak gelecek araştırmalarda ebeveyn veya eğitimcilerin öğrencilerin başarı hedef yönelimlerini değerlendirmeleri sağlanarak farklı sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKLAR

- Abd-El-Fattah, S. M. (2006) The relationship among Egyptian adolescents' perception of parental involvement, academic achievement, and achievement goals: A mediational analysis. **International Education Journal**, 7(4), 499-509.
- Ahmed, W., Minnaert, A. , Werf, G. and Kuyper, H. (2008). Perceived social support and early adolescents' achievement: the mediational roles of motivational beliefs and emotions. **Journal of Youth and Adolescence**, 39(1), 36–46.
- Akın, A. (2006). Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., Çetin B. (2007). Achievement goal orientations scale: The study of validity and reliability. **Eurasian Journal of Educational Research**, 26, 1-12.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, 84(3), 261-271.
- Ames, C., Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivational processes. **Journal of Educational Psychology**, 80, 260-267.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. **Journal of Experimental Education**, 72, 5–22.
- Anderman, E. M., Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. **Contemporary Educational Psychology**, 22, 269 – 298.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. **Contemporary Educational Psychology**, 19, 430-446.
- Baharudin, R., Hong, Y.C., Lim, J.S. and Zulkefly, N.S. (2010) Educational goals, parenting practices and adolescents' academic achievement. **Asian Social Science**, 6, (12), 144-152.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, 28(2), 117-148
- Barron, K. E., Harackiewicz, J. M. (2003). Revisiting the benefits of performance-approach goals in the college classroom: exploring the role of goals in advanced college courses. **International Journal of Educational Research** ,39, 357–374

- Baumrind, D. (2005). Patterns of Parental Authority and Adolescent Autonomy. **New Directions for Child and Adolescent Development**, 108 61-70
- Bereby-Meyer, Y., Kaplan, A. (2005). Motivational influences on transfer of problem-solving strategies. **Contemporary Educational Psychology**, 30 (1) , 1– 22.
- Bouffard, T., Bouchard, M.,Goulet,G., Denoncourt,I., and Couture N.,(2005).Influence of achievement goals and self-efficacy on students’ self-regulation and performance. **International Journal of Psychology**, 40 (6), 373–384
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. **Educational Psychologist**, 40(3), 167-176.
- Burley, C. R., Turner, L. A., and Vitulli, F. W. (1999), “The relationship between goal orientation and age among adolescents and adults”, **The Journal of Genetic Psychology**, 160(1), 84-88.
- Büyükdere, Ö. (2006) Örtülü zeka inanışlarının hedef oryantasyonu aracılığıyla akış ve iş tatmini üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chan, L. K. S., Chan, L. (2003). Early childhood education in Hong Kong and its challenges. **Early Childhood Development and Care**, 173(1), 7-17.
- Chan, L. K. S., Chan, L. (1997). Perceived Parenting Styles and Goal Orientations: A Study of Teacher Education Students in Hong Kong. **Research in Education**, 74 ,9-21
- Chan, K., Leung, M., and Lai, P. (2004), Goal orientations, study strategies and achievement of hong kong teacher education student, Paper presented at the AARE 2004 Conference held at Melbourne, Australia from 28th Nov. – 2nd Dec.
- Chen, J. (2005) Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents’ academic achievement: The mediating role of academic angagement, **Genetic, Social, and General Psychology Monographs**, 131(2), 77–127
- Church, M.A., Elliot, A.J. and Gable, S.L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. **Journal of Educational Psychology**, 93 (1), 43–54.
- Coutinho, S. A. (2007). The Relationship Between Goals, Metacognition, and Academic Success. **Educate**, 7(1), 39-47.

- Cury, F., Elliot, A.J., Da Fonseca, D. and Moller, A. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, 90, 666-679.
- Çeçen, A. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 415-431.
- Darnon, C., Butera, F., Mugny, G., Quiamzade A., and Hulleman, Chris S. (2009) “Too complex for me!” Why do performance-approach and performance-avoidance goals predict exam performance? **European Journal of Psychology of Education** , 24(4), 423-434
- Demaray M.K., Malecki C.K., (2002) The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. **Psychology in the Schools**, 39(3), 305-316
- Dowson, M., McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. **Contemporary Educational Psychology**, 28, 91-113.
- Dunn, P. B., Shapiro, S. K. (1999) Gender differences in the achievement goal orientations of ADHD children, **Cognitive Therapy and Research** , 23(3), 327- 344
- Dupeyrat, C., Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: a test of Dweck’s model with returning to school adults. **Contemporary Educational Psychology**, 30, 43- 59.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). Self-theories: their role in motivation, personality and development. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- [http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=P0Mccblm6eUC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Dweck,+C.+S.+\(1999\).+Selftheories:+their+role+in+motivation,+personality+and+development.+Philadelphia,+PA:+Psychology+Press.&ots=337FIYZOkX&sig=rBxEV23NKR3VqrwwNu8ZHFyABM#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=P0Mccblm6eUC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Dweck,+C.+S.+(1999).+Selftheories:+their+role+in+motivation,+personality+and+development.+Philadelphia,+PA:+Psychology+Press.&ots=337FIYZOkX&sig=rBxEV23NKR3VqrwwNu8ZHFyABM#v=onepage&q&f=false)
- adresinden 05.03.2010 tarihinde alınmıştır.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, 95, 256 – 273.
- Eker, D., Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği’nin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. **Türk Psikoloji Dergisi**, 10 (34), 45-55.

- Eker, D., Arkar, H. ve Yaldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. **Türk Psikiyatri Dergisi** 12(1), 17-25.
- Eldeleklioğlu, J. (2004). Çocuklarda özgüven gelişimi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24 (2) ,111-121.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, 34(3), 169 – 189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Ed.), *Handbook of competence and motivation* (52 – 72). New York: Guilford
- Elliot, A. J., Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, 54, 5-12.
- Elliot, A. J., 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.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 76, 628– 644.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. **Journal of Educational Psychology**, 91, 549–563.
- Elliot, A. J., McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: good or bad forms of regulation? **International Journal of Educational Research**, 39, 339–356.
- Elliot, A. J., Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: a personal goals analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**. 73(1), 171-185.
- Elliot, A. J., Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and hierarchical model of achievement motivation. **Educational Psychology Review**, 13(2), 139-156.

- Epstein, J.L. (1983). The influence of friends on achievement and affective outcomes.” In: Epstein, J., Karweit, N. (Eds.), *Friends in School: Patterns of Selection and Influence in Secondary Schools*. Academic Press, New York, pp. 177-199.
- Eppler, M. A., Harju, B, A. (1997). Achievement Motivation Goals in Relation to Academic Performance in Tradional and Nontraditional College Student. **Research in Higher Education**, 38(5), 557-573.
- Erkan, S. (1993). Ana-Babalarını Demokratik İlgisiz ve Otoriter Olarak Algılayan Bireylerin Benlik Kavramları ile İdeal Benlik Kavramlarının Bağdaşım Dereceleri Arasındaki Fark, **Eğitim Dergisi**, 3: 5-13.
- Eryenen, G. (2008). Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fryer, J. W., Elliot, A. J. (2007). Stability and achievement in achievement goals. **Journal of Educational Psychology**, 99(4), 700-714.
- Gençtan, E. (2000) Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ginsburg, G. S., Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance, **Child Development**, 64, 1461-1474.
- Gonzalez, A., Greenwood, G. and Wenhsu, J. (2001). Undergraduate students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles, **College Student Journal**, 35(2), 182-193.
- Gonzalez, A., Wolters, C. (2006). The relation between perceived parenting practices and achievement motivation in mathematics, **Journal of Research in Childhood Education**, 21(2), 203-217.
- Greene, B. A., Miller, R. B. (1996), Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement, **Contemporary Educational Psychology**, 21(2), 181-192.
- Guan, J. (2004). Achievement Goals among High School Students in Physical Education. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas A&M University, Office of Graduate Studies, Texas.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., and Elliot, A. J. (1998), Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why?, **Educational Psychologist**, 33, 1–21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., and Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest and performance over time. **Journal of Educational Psychology**, 92, 316- 330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. **Journal of Personality and Social Psychology**, 73, 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., Thrash, T. M. (2002a). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. **Journal of Educational Psychology**, 94, 638– 645.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Elliot, A. J. (2002b). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. **Journal of Educational Psychology**, 94, 562– 575.
- Hidi, S., Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: Acritical issue for the 21st Century. **Review of Educational Research**, 70, 151– 179.
- Hsieh, Y. P. (2005). The Interrelationships among goal orientation, coping, and achievement motivation after perceived academic failures. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Texas at Austin.
- Ironsmith, M., Marva, J., Harju, B., and Eppler, M. (2003), Motivation and performance in college students enrolled in self-paced versus lecture-format remedial mathematics courses, **Journal of Instructional Psychology**, 30(4), 276-284.
- Jagacinski, C.M., Duda, J. L. (2001). A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. **Educational and Psychological Measurement**, 61 (6), 1013–1039.
- Jagacinski, C.M., Nicholls, J.G. (1987) Competence and effect in task involvement: The impact of social comparison information. **Journal of Educational Psychology**, 79,107-114.

- Jagacinski, C. M., Strickland, O. J. (2000), Task and ego orientation the role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes, **Learning and Individual Differences**, 12, 189-208.
- Kaplan, A., Maehr, M.L. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being. **Contemporary Educational Psychology**, 24(4), 330-358.
- Kaplan, A., Maehr, M. L. (2007). The contribution and prospects of goal orientation theory. **Educational Psychology Review**, 19, 141-184.
- Kaplan, A., Middleton, M. J. (2002). Should childhood be a journey or a race?: A response to Harackiewicz et al., **Journal of Educational Psychology**, 94, 646– 648.
- Kaplan, A., Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? **Contemporary Educational Psychology**, 22, 415– 435.
- Keefe, K., Berndt, T.J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16 , 110–129.
- Kudo, F.T. (2005) Transformational leadership development in adolescent youth: authoritative parenting and the mediating effect of psychological autonomy and mastery orientation. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Executive Doctor of Management Case Western Reserve University.
- Kulaksızoğlu, A.(2004).Ergenlik Psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y.,(1972) Ana-baba tutumlarının kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Enstitüsü. Ankara.
- Kuzgun,Y., Eldeleklioğlu, J. (2005).Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Programlar Dizisi, , Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lemyre, P., Roberts, G. C., Ommundsen, Y. (2002), Achievement goal orientations, perceived ability, and sportpersonship in youth soccer, **Journal of Applied Sport Psychology**, 14, 120–136.
- Levy, I., Kaplan, A., Patrick, H. (2004). Early adolescent's achievement goals, social status, and attitudes towards cooperation with peers. **Social Psychology of Education**, 7, 127–159.
- Ligon, N. Y. (2006). Assessing achievement motivation across grades and gender. Yayınlanmamış Doktora Tezi. State University of New York at Albany, NY: USA.
- Lin C. C., (1997) Effects Of Goal Structure On Chinese Elementary School Students' Goal Orientation, Achievement, Intrinsic Motivation, And Beliefs About Success/Failure A Dissertation In Educational Psychology. Ph.D Thesis. Texas Tech University.

- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: the use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. **Journal of Educational Psychology**, 97(2), 197-213.
- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. **Educational Psychologist**, 37(2), 69–78.
- Mattern, R. (2005). College students' Goal Orientations and Achievement. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, 17(1), 27-32
- McClelland, D. C., Koestner, R. (1992). "The achievement motive". Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis. Edited by Charles P. Smith. Cambridge University press.
- [http://books.google.com.tr/books?id=jgqJJSzSGN4C&pg=PA49&dq=McClelland,+D.+C.,+Koestner,+R.+\(1992\).+%22The+achievement+motive%22.+Motivation+and+personality:+Handbook+of+thematic+content+analysis.+Edited+by+Charles+P.+Smith.+Cambridge+University+pres.&hl=tr&ei=JtrzTdTTDMPCswak7PHWBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.tr/books?id=jgqJJSzSGN4C&pg=PA49&dq=McClelland,+D.+C.,+Koestner,+R.+(1992).+%22The+achievement+motive%22.+Motivation+and+personality:+Handbook+of+thematic+content+analysis.+Edited+by+Charles+P.+Smith.+Cambridge+University+pres.&hl=tr&ei=JtrzTdTTDMPCswak7PHWBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)
- adresinden 25.03.2010 tarihinde alınmıştır.
- McClelland, D., Watson, R. (1973) Power motivation and risk-taking behavior. **Journal of Personality**, 41 (1) 121-139.
- McNeal, R. B., (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. **Social Forces**, 78, 117–144.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), MEB ilköğretim genel müdürlüğü brifing dosyası, Ankara, 1999.
- Meece, J. L., Blumenfield, P. C. and Hoyle, R. K. (1988). Students' Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities. **Journal of Educational Psychology**, 80(4), 514-523.
- Meece, J. L., Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. **Journal of Educational Psychology**, 85, 582-590.
- Meece, J. L., Herman, P. and McCombs, B. L. (2003). Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. **International Journal of Educational Research**, 39,451 -475.
- Menderes, H.Ç. (2009) Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları ve akademik başarılarına göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Middleton, M. J., Kaplan, A., Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement in math over time. **Social Psychology of Education**, 7, 289–311.
- Middleton, M. J., Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. **Journal of Educational Psychology**, 89, 710–718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M. J. (2001), Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? , **Journal of Educational Psychology**, 93, 77-86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L. M., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. and Roeser, R. (1998), The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations , **Contemporary Educational Psychology**, 23, 113–13.
- Midgley, C., Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. **The Journal of Early Adolescence**, 15, 389- 411.
- Midgley, C., Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and performance goals: A further examination. **Contemporary Educational Psychology**, 26, 61-75.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. and Nicholls, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others and perceived ability. **Contemporary Educational Psychology**, 21, 388-422.
- Nelson R. M., Debacker T. K. (2008) Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. **The Journal of Experimental Education**, 76(2), 170–189
- Ng, C.H. (2006). The role of achievement goals in the completion of a course assignment: Examining the effects of performance-approach goals and combined goals. **Open Learning**, 21(1), 33-48.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, 91, 328-346.
- Nicholls, W. D., Jones, J. P., Hancock, D. R. (2003), Teachers' influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth graders' goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers' instructional strategies , **Reading Psychology**, 24, 57–85.

- Ommundsen, Y., Pedersen, B. H. (1999) The role of achievement goal orientations and perceived ability upon somatic and cognitive indices of sport competition trait anxiety. **Medicine Science Sports**, 9, 333 -343
- Ommundsen, Y., Stornes, T. (2004). Achievement goals, motivational climate and sportpersonship: a study of young handball players. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 48 (2) 20-221
- Palancı, M., Özbay, Y., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2010) Üniversite öğrencilerinin başarı amaçlılıklarının beş faktör kişilik modeli ve mükemmeliyetçilik kişilik özellikleri ile açıklanması, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 14, 31-47.
- Pajares, F., Cheong, Y. F. (2003), Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective , **International Journal of Educational Research**, 39, 437–455.
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J. And Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. **Contemporary Educational Psychology**, 32, 8-47.
- Patrick, H., Ryan, A.M. and Pintrich. P.R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self- regulated learning. **Learning and Individual Differences**, 11(2). 153-171.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. and Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. **Journal of Educational Psychology**, 98 (3), 583-597.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 92–104.
- Pintrich, P. R. (2003a). Motivation and classroom learning. W. M. Reynolds & G. E. Miller (Ed). Handbook of psychology: Educational psychology (103–122). New York, NY: Wiley.
- [http://books.google.com.tr/books?id=y-598LIEmtwC&pg=PA121&dq=handbook+of+self-regulation:+Theory,+research,+and+applications+\(451%E2%80%93502\).+San+Diego,+CA:+Academic+Press.&hl=tr&ei=jYfrTb3wKY3ItAbnw6znCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC8Q6AEwAQ#v=onepage&q=handbook%20of%20self-regulation%3A%20Theory%2C%20research%2C%20and%20applications%20\(451](http://books.google.com.tr/books?id=y-598LIEmtwC&pg=PA121&dq=handbook+of+self-regulation:+Theory,+research,+and+applications+(451%E2%80%93502).+San+Diego,+CA:+Academic+Press.&hl=tr&ei=jYfrTb3wKY3ItAbnw6znCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC8Q6AEwAQ#v=onepage&q=handbook%20of%20self-regulation%3A%20Theory%2C%20research%2C%20and%20applications%20(451)

%E2%80%9320502).%20San%20Diego%2C%20CA%3A%20Academic%20Press
.&f=false

adresinden 02.04.2010 tarihinde alınmıştır.

- Pintrich, P. R., Conley M.A., Kempler M.T.(2003b) Current issues in achievement goal theory and research, **International Journal of Educational Research**. 39, 319–337
- Pintrich, P.R., De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 82(1), 33–40.
- Pomerantz, E. M., Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. **Developmental Psychology**, 37, 174–186.
- Rachel, B. (2003). Differential Effect of the Learning Environment on Student Achievement Motivation: A Comparison Between Frontal and Complex Instruction Strategies. **Social Behavior and Personality**.
- Ratella, C.F., Larose, S., Guay, F. and Senecal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. **Journal of Family Psychology**. 19:(2), 286-293.
- Read, Katie S. (2010) Parental Involvement as a Predictor of School Success: Examining the Mediating Role of Achievement Goals. Senior Thesis.Hanover College .
- Régner, I., Loose, F. And Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. **European Journal of Psychology of Education**, 24, 263-277.
- Roebken, H. (2007). Multiple Goals, Satisfaction, and Achievement in University Undergraduate Education: A Student Experience in the Research University (SERU) Project Research Paper. Research&Occasional Paper Series.
- Roedel, T. D., Schraw, G., and Plake, B. (1994), Validation of a measure of learning and performance goal orientations. **Educational and Psychological Measurement**, 54(4), 1013-1021.
- Roeser, R. W. (2004). Competing schools of thought in achievement goal theory? P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Ed.), *Advances in Motivation and Achievement*, 13: Motivating students, improving schools, 265-300. United Kingdom: Elsevier.
- Roeser, R. W., Midgley, C. and Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescent psychological and behavioural

- functioning in school: The mediating role of goals and belonging. **Journal of Educational Psychology**, 88(3), 408-422.
- Rosenfeld L. B., Richman J. M. and Bowen G. L. (2000) Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. **Child and Adolescent Social Work Journal**, 17(3), 205-226.
- Ryan, A.M., Hicks, L. and Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals and avoiding seeking help in the classroom. **Journal of Early Adolescence**, 17, 152-171.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help?: The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. **Journal of Educational Psychology**, 89, 329–341.
- Sakız, G. (2011) Mastery and performance approach goal orientations in relation to academic self-efficacy beliefs and academic help seeking behaviors of college students in Turkey. **Educational Research**, 2(1) 771-778
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., and Bruning, R. (1995), Academic goal orientations and student classroom achievement, **Contemporary Educational Psychology**, 20, 359–368.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. **Journal of Educational Psychology**, 89, 71 – 81.
- Smiley, A.P., Dweck, C. S. (1994) Individual Differences in Achievement Goals among Young Children. **Child Development**, 65, 1723-1743
- Taş, Y. (2008) Öğrencilerin öğrenme ortamı hedef algıları, kişisel hedef yönelimleri ve öğrenme ile ilgili değişkenler arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Toraman, Ç. (2006), Öğrenci merkezli öğretim uygulamalarında yer alan ve almayan farklı başarı amaç yönelimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tzetzis G., Goudas M., Kourtessis T. and Zisi V. (2002). The relation of goal orientations to physical activity in physical education. **European Physical Education Review**, 8(2), 177-188.
- Uluğ, F. (1999). Okulda başarı, 6. Baskı, İstanbul: Remzi Kitapevi

- Urdan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. **Contemporary Educational Psychology**, 22, 165–191.
- Urdan, T. C., Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. **Review of Educational Research**, 65, 213–243.
- Üredi I., Üredi L. (2005) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(2), 250-260.
- Vallerand, R., Bissonnette, R. (1992). On the predictive effects of intrinsic, extrinsic, and amotivational styles on behavior: A prospective study. **Journal of Personality**, 60, 599–620.
- Vrugt, A. , F. J. Oort and L.Waardenburg (2009) Motivation of men and women in mathematics and language. **International Journal of Psychology**, 44 (5), 351–359
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationship and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. **Journal of Educational Psychology**, 90, 202-209.
- Wolters, C. (1998). Self-Regulated Learning and College Students' Regulation of Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- Yavuzer, H.(1994). Ana-Baba ve Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi,
- Yeung, A. S., McInerney, D. (2005). Students' school motivation and aspiration over high school years. **Educational Psychology**, 25(5), 537-554.
- Yıldırım, O., Acar, A.C., Bull, S. ve Sevinç, L. (2008). Relationships between teachers' perceived leadership style, students' learning style, and academic achievement: a study on high school students. **Educational Psychology** 28, (1), 73–81
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A.(1999) Relationship Between Achievement Goal Orientations use of learning strategies. **The Journal of Educational Research**, 92(5) 267-278.
- Yoon, S. K., Eccles, J. (1997). Development Changes in Children's Goals Orientation Toward Schoolwork: Gender Differences. University of Michigan.
- Yörükoğlu, A. (1998). Çocuk ruh sağlığı: çocuğun kişilik gelişimi, yetiştirilmesi ve ruhsal sorunları. 23.Basım, İstanbul: Özgür Yayınevi.

EKLER

Ek-1- Araştırma Grubunun Eğitim Aldıkları Bölüm, Cinsiyet ve Yaş'a Göre Dağılımı

YAŞ		18-21	21-24	24-üstü	f	%
BÖLÜM						
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kadın	35	8	-	87	9,9
	Erkek	28	15	-		
Okul öncesi Öğretmenliği	Kadın	181	24	2	242	27,6
	Erkek	32	3	-		
Resim Öğretmenliği	Kadın	4	2	2	11	1,3
	Erkek	1	2	-		
Tarih Öğretmenliği	Kadın	12	2	-	18	2,1
	Erkek	2	-	2		
Coğrafya Öğretmenliği	Kadın	10	4	-	15	1,7
	Erkek	1	-	-		
Müzik Öğretmenliği	Kadın	4	4	-	13	1,5
	Erkek	5	-	-		
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Kadın	93	34	-	158	18,0
	Erkek	15	14	2		
Sınıf Öğretmenliği	Kadın	43	12	-	77	8,8
	Erkek	22	-	-		
İngilizce Öğretmenliği	Kadın	17	4	-	26	3,0
	Erkek	5	-	-		
Türkçe Öğretmenliği	Kadın	24	3	-	35	4,0
	Erkek	8	-	-		
Edebiyat Öğretmenliği	Kadın	55	2	-	86	9,8
	Erkek	23	4	2		
Matematik Öğretmenliği	Kadın	13	1	-	17	1,9
	Erkek	3	-	-		
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kadın	8	2	1	13	1,5
	Erkek	-	2	-		
Fizik Öğretmenliği	Kadın	5	4	-	12	1,4
	Erkek	-	2	1		

Bilgisayar Öğretmenliği	Kadın	-	-	-	6	,7
	Erkek	2	4	-		
Kimya Öğretmenliği	Kadın	4	1	-	11	1,3
	Erkek	1	5	-		
Biyoloji Öğretmenliği	Kadın	17	5	-	30	3,4
	Erkek	5	3	-		
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	Kadın	9	-	-	20	2,3
	Erkek	11	-	-		
TOPLAM		696	169	12	877	100,0

Ek-2

BAŞARI AMAÇ ORYANTASYONLARI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Size verilen bu testler öğrencilerin herhangi öğrenme çalışması yaparken ne tür beceriler kullandığını ve öğrenmeye yönelik inançlarını saptamak için hazırlanmıştır. Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir.

Lütfen **her ifadeye** mutlaka **TEK yanıt** veriniz ve kesinlikle **BOŞ bırakmayınız**. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

1.	Birçok hata yapsam bile bir şeyler öğrenebildiğim okul çalışmalarını severim.	1	2	3	4	5
2.	Okul çalışmalarımın en önemli nedeni yeni bir şeyler öğrenmeyi istememdir.	1	2	3	4	5
3.	Beni düşünmeye sevk eden okul çalışmalarını çok severim.	1	2	3	4	5
4.	Okulda yaptığım çalışmaların en önemli amacı kendimi geliştirmektir.	1	2	3	4	5
5.	Okul çalışmalarımı yaparım, çünkü onlara ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
6.	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni onlardan hoşlanmamdır.	1	2	3	4	5
7.	Sınıfta öğretmen sorusuna cevap veren tek öğrenci ben olsaydım kendimi gerçekten iyi hissederdim.	1	2	3	4	5
8.	Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
9.	Sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmayı isterim.	1	2	3	4	5
10.	Diğer öğrencilerin birçoğundan daha başarılı olursam kendimi başarılı hissederim.	1	2	3	4	5
11.	Öğretmenime sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha zeki olduğumu kanıtlamayı isterim.	1	2	3	4	5
12.	Okuldaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
13.	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.	1	2	3	4	5
14.	Okul çalışmalarımı yapmamın amacı, öğretmenimin diğer Öğrencilerden daha az bilgiye sahip olduğumu düşünmemesidir.	1	2	3	4	5
15.	Çalışmalarımı yapmanın nedeni, diğer öğrencilerin beceriksiz olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.	1	2	3	4	5
16.	Sınıf çalışmalarına katılmamanın bir nedeni aptal görünmekten kaçınmaktır.	1	2	3	4	5
17.	Çalışmalarımı yapamıyormuş gibi görünmekten kaçınmak en önemli amaçlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5

Ek-3**ÇOK BOYUTLU ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ**

Aşağıda 12 cümle ve her birinde de cevaplarınızı işaretlemeniz için 1’den 7’ye kadar rakamlar verilmiştir. Her cümlede söylenenin sizin için ne kadar çok doğru olduğunu veya olmadığını belirtmek için o cümle altındaki rakamlardan yalnız bir tanesini seçerek belirtiniz.

		Kesinlikle Hayır			Kesinlikle Evet			
1.	İhtiyacım olduğunda yanımda olan özel bir insan var.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim özel bir insan var.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Ailem bana gerçekten yardımcı olmaya çalışıyor.	1	2	3	4	5	6	7
4.	İhtiyacım olan duygusal yardımı ve desteği ailemden alırım.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Beni gerçekten rahatlatan özel bir insan var.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6	7
7.	İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Sorunlarımı ailemle konuşabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Yaşamımda duygularıma önem veren özel bir insan var.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Kararlarımı vermede ailem bana yardımcı olmaya isteklidir.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşabilirim.	1	2	3	4	5	6	7

ANA BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

Size ana babaların çocuklarını hangi yöntemlerle eğittiğini, çocuklarına toplumsal davranışlar kazandırırken nasıl davrandığını ifade eden cümlelerden oluşan bir liste verilmiştir. Sizden istenen, bu cümleleri okuyup bunların annenizin ya da babanızın sizi eğitirken genellikle benimsediği davranışlara ne derece benzediğini, onların tutumuna ne kadar uyduğunu düşünerek cevap kâğıdınızdaki seçeneklerden uygun bulduğunuzu işaretlemenizdir. Cevaplarınızı size verilen Cevap Kâğıdına işaretleyiniz.

- 1.Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.
3. Her yaptığım işin olumlu yanlarını değil kusurlarını görmüş ve beni eleştirmiştir.
- 5.Arkadaşlarımı eve çağırmana izin verir, geldiklerinde onlara iyi davranırdı.
11. Fiziksel ve duygusal olarak kendisine yakın olmak istediğim zaman soğuk ve itici davranırdı.
- 12.Sorunlarımı onunla rahatlıkla konuşabilirim.
- 13.Neden bazı şeyleri yapmam ya da yapmamam gerektiğini bana açıklar.
- 20.Küçük yaşımdan itibaren ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmam konusunda bana yardımcı olmuştur.
- 23.Okulda başarılı olmam konusunda beni zorlar, kırık not aldığım da cezalandırırdı.
- 27.Her zaman her işte kusursuz olmam gerektiği inancındadır.
- 31.Benim iyiliğimi istediğini, benim için neyin iyi olduğunu ancak kendisinin bileceğini söyler.
- 36.Aile ile ilgili kararlar alınırken benim de fikrimi öğrenmek ister.
- 37.Beni olduğum gibi kabul etmiştir.
- 40.Benimle genellikle sert bir tonda ve emrederek konuşur.

Ek-5

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı'nda yapmakta olduğum tez çalışmasıdır. Vereceğiniz cevaplarla yardımınıza ihtiyaç duymaktayım. Ad, soyadı ve numara gibi kimliğinizi tanıtıcı bilgiler vermeden formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplamanız rica olunur. Katkılarınız için teşekkürler.

Gazi Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi
Sinem TUTAŞ

1) Cinsiyetiniz : ()Kadın () Erkek

2) Yaşınız :

3) Bölümünüz-Sınıfınız:.....

4) Akademik not ortalamanız:.....

5) Kendinizi genel olarak ne kadar yetenekli buluyorsunuz?

- a) Çok yetenekli ()
- b) Oldukça yetenekli ()
- c) Ortalama ()
- d) Ortanın biraz altında ()
- e) Yeteneksiz ()

6) Kendinizi sınıf arkadaşlarınıza göre derslerinizde ne kadar başarılı algılıyorsunuz?

- a) Çok başarılı ()
- b) Oldukça başarılı ()
- c) Ortalama ()
- d) Ortanın biraz altında ()
- e) Başarısız ()