

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BAŞARI**  
**YÖNELİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER**  
**AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**AYLİN MENTİŞ KÖKSOY**

**DOKTORA TEZİ**

**Danışmanlar**

**Prof. Yusuf AKBULUT**

**Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN**

**Konya-2015**



**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BAŞARI**  
**YÖNELİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER**  
**AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**AYLİN MENTİŞ KÖKSOY**

**DOKTORA TEZİ**

**Danışmanlar**

**Prof. Yusuf AKBULUT**

**Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN**

**Konya-2015**



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



### BİLİMSEL ETİK SAYFASI

	Adı Soyadı	Aylin MENTİŞ KÖKSOY.
Öğrencinin	Numarası	128308023004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi / Müzik Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BAŞARI YÖNELİMLERİNİN GELİŞTİRİLEBİLİR DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ.

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası  
(İmza)



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Aylin MENTİŞ KÖKSOY
	Numarası	128308023004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi / Müzik Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	1. Prof. Yusuf AKBOLUT 2. Doç. Dr. Mehmet AYDINER UYGUN.
Tezin Adı	Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan başlıklı bu çalışma 31.07.2015 tarihinde yapılan savunma oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Prof. Yusuf AKBOLUT

Yrd. Doç. Ayca ÖZGİMEN

Yrd. Doç. Dr. Gıbe KARAMAN

Yrd. Doç. Dr. Gülden Filiz İNAC

Doç. Dr. Hasan Yılmaz KAYGANCILAR

Canım Annem'e ve Rahmetli Babam'a

## ÖNSÖZ

Ülkemizde müzik eğitimi ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Müziğin, öğrencilerin okuldaki başarısını artırdığı ve müzik disiplini yoluyla öğrenilen becerilerin, araştırma becerileri ve bilişsel becerilere aktarıldığı bilinir. Öğrenciler eğitim ve öğretim hayatlarının başından itibaren değişik hedeflere yönelirler ve öğrencilerin başarılı olmalarının çeşitli nedenleri vardır. Bu çalışma, öğrencilerin başarı yönelimlerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi ve başarı yönelimi kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu araştırmanın, öğrencileri motive etmede önemli bir kavram olan başarı yönelimlerinin iyi anlaşılabilmesine katkı sağlayacağını ve akademik alanda daha başarılı bireyler yetiştirmek isteyen eğitimcilere farklı bir bakış açısı getireceğini, onlara yol göstereceğini düşünmekteyim.

Bu araştırmanın başından itibaren gerçekleşmesinde bana yol gösteren, bilgi ve deneyimlerini özveriyle benimle paylaşan, beni her zaman olumlu yönde destekleyen, gece gündüz sorduğum her soruya içtenlikle ve güler yüzle cevap veren, yardımlarını benden hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli danışmanlarım Prof. Yusuf AKBULUT'a ve Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN'a,

Ölçeğin uygulanmasında emeği geçen tüm arkadaşlarıma ve hocalarıma,

Verilerin değerlendirilmesi ve analiz kısmında yardımlarını esirgemeyen beni daima olumlu yönde motive eden değerli hocam Prof.Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e ve Arş. Gör. Betül POLAT'a,

Bilgisayar ile ilgili konularda takıldığım anda yardımlarını benden esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Nezh ÖNAL'a ve Hayrettin YILMAZ'a,

Hayatım boyunca her zaman yanımda olan ve her zaman beni destekleyen, benden hiçbir zaman yardımlarını ve dualarını esirgemeyen, bu güne var olmamda büyük katkılar sağlayan canım anneme, ruhen varlığını her zaman kalbimde hissettiğim canım rahmetli babama, biricik kardeşim Öğr. Gör. Oğuzhan MENTİŞ'e, biricik ablam Doç. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ'a,

Doktora aşamamın en başından itibaren beni değerli akademik fikirleriyle yönlendiren, ufuk açan olumlu tutumuyla yol gösteren, en umutsuz olduğum zamanlarımda bile bana destek olup, moral veren ve bu zorlu süreçte bana yalnız olmadığımı hissettiren sevgili eşim Prof. Dr. Onur KÖKSOY'a,

Doktora sürecimin başından sonuna kadar bana gerçekten sabır gösteren ve destek olan, evimize varlıklarıyla neşe ve mutluluk katan, yaşama tutunmadaki en büyük sebeplerimden biri olan ve aynı zamanda onların vakitlerinden aldığım dünya tatlıları olan canım kızlarım İpek ve Başak KÖKSOY'a sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.





T. C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Aylin MENTİŞ KÖKSOY	
	Numarası	128309023004	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi/Müzik Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Yusuf AKBULUT Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN.	
Tezin Adı	Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi		

**ÖZET**  
**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BAŞARI YÖNELİMLERİNİN**  
**ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

MENTİŞ KÖKSOY, Aylin

Doktora, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanları: Prof. Yusuf AKBULUT

Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN

Temmuz-2015

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerinin belirlenmesi ve başarı yönelimi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma, betimsel niteliktedir.

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki bütün müzik eğitimi anabilim dallarının 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören lisans

öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 2013-2014 eğitim öğretim yılında 13 farklı üniversitede öğrenim gören 1250 lisans öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Anketi” ve “Başarı Yönelimi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. “Başarı Yönelimi Ölçeği”nin orijinal formu Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal (İngilizce) formu 5’li likert tipinde olup, 1-6 arasındaki maddeler öğrenme yönelimini (ÖY), 7-12 arasındaki maddeler performans-yaklaşma yönelimini (PYAY) ve 13-18 arasındaki maddeler de performans-kaçınma yönelimini (PKAY) belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin orijinal formu toplam 18 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan BYÖ ölçeği ise yine üç alt boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Uyarlanmış ölçeğin dilsel eşdeğerliği, yapı geçerliği, madde analizi Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlikleri sağlanmıştır. Dilsel eşdeğerlik korelasyonları ÖY için .93, PYAY için .90 ve PKAY için .96 olarak eşdeğer bulunmuştur. Faktör yükleri üç alt boyut için .47 ile .92 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ÖY için .77, PYAY için .79 ve PKAY için .78 olarak kestirilmiştir. Test-tekrar test güvenilirlikleri ÖY için .95, PYAY için .91 ve PKAY için .94 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin analizine geçilmeden önce bazı varsayımlar sınanmıştır. Öncelikle ÖY, PYAY, PKAY ve BYÖ puanlarının dağılımları bağımsız değişkenlerin her bir grubunda normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogrov-Simirnov Normallik testi kullanılmış ve verilerin normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Grup sayısı iki olan bağımsız değişkenlere (cinsiyet, lise türü, yakın olup olmama, kendi isteği ile girip girmeme) göre anlamlı farklılığın olup olmadığı Mann Whitney U testi ile sınanmıştır. Grup sayısı ikiden daha fazla olan bağımsız değişkenlere (sınıf düzeyi, lise başarı düzeyi, son üç içinde çalışma süresi, sınıf içinde başarı durumu, müzik dışında başka bir iş yapıp yapmama durumu) göre anlamlı farklılığın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile sınanmıştır. Tüm bu analizler için SPSS 16 paket programından yararlanılmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda, Güzel Sanatlar Lisesi'nden mezun olan öğrencilerin başarı yönelimlerinin genel liseden mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin başarı yönelimleri puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında lise başarı düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuşken, performans yaklaşma yönelimleri, performans kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri puanları arasında lise başarı düzeylerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Kız öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin performans yaklaşma yönelimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Müzikle ilgilenen bir yakını olan öğrencilerle olmayan öğrencilerin öğrenme yönelimleri, performans yaklaşma, performans kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kendi tercihi ile müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin, kendi tercihi ile öğrenim görmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kendini yüksek düzeyde yetenekli algılayan öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin, kendini düşük düzeyde yetenekli algılayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında kendini yetenekli bulma düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında başka bir iş yapıp yapmamayı düşünme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur. Performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında başka bir iş yapıp yapmamayı düşünme durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır.

### **Anahtar Kelimeler**

Başarı Yönelimi, Öğrenme Yönelimi, Performans Yaklaşma Yönelimi, Performans Kaçınma Yönelimi



T. C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin

Adı Soyadı Aylin MENTİŞ KÖKSOY

Numarası 128309023004

Ana Bilim / Bilim Dalı Gözel Sanatlar Eğitimi / Müzik Eğitimi

Programı Tezli Yüksek Lisans  Doktora

Tez Danışmanı 1. Prof. Yusuf AKBULUT  
2. Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN

Tezin İngilizce Adı Investigating The Achievement Orientations Of The Service Music Teachers In Terms Of Various Variables.

**SUMMARY**

**INVESTIGATING THE ACHIEVEMENT ORIENTATIONS OF  
PRESERVICE MUSIC  
TEACHERS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES**

**MENTİŞ KÖKSOY, Aylin**

**Ph.D., Department of Musical Education**

**Advisors of the Thesis: Prof. Yusuf AKBULUT**

**Assoc. Prof. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN**

**July 2015**

This study is a descriptive one conducted with the aim of determining the pre-service teachers' levels of using achievement orientations, and the students' levels of using achievement orientations in Departments of Musical Education, Fine Arts Education, and Faculties of Education, and investigating the levels of using achievement orientations in terms of various variables.

The study population was composed of undergraduates from grades 1, 2, 3, and 4 in all departments of musical education in Turkey. The sample of the study included 1,250 undergraduate students from 13 different universities during 2013-2014 school year.

In the study, the 'Personal Information Survey' was used in order to collect data, and the 'Achievement Orientation Scale' (AOS), originally designed by Midgley et al. (1998), and adapted to Turkish by Akın and Çetin (2007), in order to determine the 'Achievement Orientation Scale.' The original scale form was 5-point Likert-type scale, and was composed of 18 items, with the first six items for Learning Orientation (LO), the second six for Performance-Approach Orientation (PAp.O), and the last six for Performance-Avoidance Orientation (PAv.O).

The AOS scale used in the study was composed of 3 sub-dimensions and 17 items. Linguistic equivalence of the adapted scale, construct validity, items analysis, Cronbach's alpha internal consistency coefficient, and test-retest reliability were established. Correlations for linguistic equivalence were at the levels of .93 for LO, .90 for PAp.O, and .96 for PAv.O. Factor loadings were between .47 and .92 for three sub-dimensions. Cronbach's alpha internal consistency coefficient was predicted as .77 for LO, .79 for PAp.O, and .78 for PAv.O. Test-retest reliability levels were determined to be at .95 for LO, .91 for PAp.O, and .94 for PAv.O.

Before beginning the data analysis, some assumptions were tested. Firstly, the Kolmogorov-Smirnov Test for Normality was used in order to determine whether the distribution of scores for LO, PAp.O, PAv.O, and AOS scales showed a normal distribution in each group of independent variables, and it was concluded that it didn't confirm the normality assumption of the data. As a result of this, non-parametric tests were used. Whether there was a significant difference according to the independent variables with group number more than two (grade level, high school achievement level, study time in the last three, achievement level in class, whether engaging in fields other than music or not) was tested through the Kruskal-Wallis Test. The software 'SPSS 16.0' was used for all of the analyses.

These results were obtained in the study: the students who graduated from High School for Fine Arts had higher achievement orientation levels than the students who graduated from General High School. There was a significant difference between the students' achievement orientation scores according to their grade levels. While there was a significant difference between the students' learning orientation scores according to their high school achievement levels, there was no significant difference found between the scores obtained for performance-approach orientation, performance-avoidance orientation, and achievement orientation according to their high school achievement levels. Female students had higher levels of learning orientations than male students. Generally, female students had higher levels of performance-approach orientation than male students. There were no significant differences found between performance-avoidance orientation scores and achievement orientation scores of female, and male students. There were no significant differences between the scores for learning orientation, performance-approach, performance-avoidance orientations, and achievement orientation of students who had a relative engaging in music, and students who had no relatives engaging in music. It was found that learning orientation levels of the students who willingly entered the department of music were higher than the students' who entered the department of music unwillingly. Between the students who considered themselves 'highly competent,' and students who considered themselves 'lowly competent,' there was a significant difference in favor of the former. There was a significant difference between the scores for students' performance-approach orientation levels according to their levels of considering themselves as 'competent.' Between the scores for performance-approach orientation, there were no significant differences according to the case whether they considered engaging in any field other than music.

**Keywords:** Achievement Orientation; Learning Orientation; Performance-Approach Orientation; Performance-Avoidance Orientation.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	vii
ÖZET .....	ix
SUMMARY .....	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER .....	xvii
TABLOLAR .....	xviii
TANIMLAR .....	xix
GİRİŞ .....	1
1.1.Problem Durumu .....	1
1.1.1. Öğrenme Yönelimleri (Ustalık Hedefleri).....	4
1.1.2. Performans Hedefleri (Performans-Yaklaşma ve Performans-Kaçınma).....	5
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	10
1.2.1.Araştırmanın Alt Problemleri.....	10
1.3.Araştırmanın Amacı .....	10
1.4. Araştırmanın Önemi.....	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	11
1.6.Araştırmanın Sayıtları.....	11
BÖLÜM II .....	12
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1.Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar .....	12
2.2.Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	44
BÖLÜM III.....	69
YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırmanın Modeli .....	69
3.2. Evren ve Örneklem .....	69
3.3. Veri Toplama Araçları .....	70
3.3.1. Kişisel Bilgi Anketi.....	70
3.3.2. Başarı Yönelimleri Ölçeği.....	70
3.4. Verilerin Analizi.....	70
BÖLÜM IV .....	72
BULGULAR VE YORUMLAR.....	72
4.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimleri Ne Düzeydedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	72

4.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimleri Düzeyleri Üniversitelerde Devam Ettikleri Sınıflara Göre Anamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	92
4.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	99
4.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Lisedeki Başarı Düzeylerine Göre Anamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	104
4.5. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	107
4.6. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Müzikle İlgilenen Bir Yakınlıklarının Olup-Olmama Durumlarına Göre Anamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	113
4.7. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelim Düzeyleri Müzik Öğretmenliği Lisans Programını Kendi İstekleri ile Tercih Edip-Etmeme Durumlarına Göre Anamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	115
4.8. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Müzik Eğitimi Alanında Kendilerini Geliştirmek İçin Lisans Derslerinin Dışında Son 3 Gün İçinde Ne Kadar Süre Harcadıklarına Göre Anamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	118
4.9. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Sınıf Arkadaşlarının İçinde Başarı Durumlarını Nerede Gördüklerine Göre Anamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	123
4.10. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Kendilerini Müzik Alanında Ne Derece Yetenekli Bulduklarına Göre Anamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	144
4.11. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Okul Bittikten Sonra Müzik Dışında Başka Bir İş Yapmayı Düşünüyor Olup-Olmadıklarına Göre Anamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar ...	147
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>152</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>152</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>161</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>172</b>



## KISALTMALAR VE SİMGELER

**BYÖ** : Başarı Yönelimi Ölçeği

**ÖY** : Öğrenme Yönelimi

**PKY** : Performans Kaçınma Yönelimi

**PYY** : Performans Yaklaşma Yönelimi

**Akt.** : Aktaran

## TABLOLAR

Tablo 4.1: Öğrencilerin Başarı Yönelimlerine Göre Dağılımları .....	72
Tablo 4.2.1: Sınıf Düzeyine Göre Yapılan Betimsel İstatistikler .....	92
Tablo 4.2.2: Sınıf Düzeyine Göre Yapılan Betimsel İstatistiklerin Kruskall Wallis Testi Sonuçları .....	94
Tablo 4.3.1: Lise Türüne Göre Yapılan Betimsel İstatistikler.....	100
Tablo 4.3.2: Lise Türüne Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.4.1: Lise Başarı Düzeyine Göre Yapılan Betimsel İstatistikler.....	104
Tablo 4.4.2: Lise Başarı Düzeyine Göre Yapılan Kruskall Wallis Testi Sonuçları	106
Tablo 4.5.1: Cinsiyete Göre Yapılan Betimsel İstatistikler .....	107
Tablo 4.5.2: Cinsiyete Göre Yapılan Mann Whitney U testi Sonuçları .....	108
Tablo 4.6.1: Müzikle İlgilenen Bir Yakınlarının Olup-Olmama Durumlarına Göre Yapılan Betimsel İstatistikler.....	113
Tablo 4.6.2: Müzikle İlgilenen Bir Yakınlarının Olup-Olmama Durumlarına Göre Yapılan Mann Whitney U testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.7.1: Kendi İsteği ile Tercih Edip Etmeme Durumlarına Göre Yapılan Betimsel İstatistikler .....	115
Tablo 4.7.2: Kendi İsteği ile Tercih Edip Etmeme Durumlarına Göre Yapılan MannWhitney U testi Sonuçları .....	117
Tablo 4.8.1: Son 3 Gün İçinde Çalışma Süresine Göre Farklılık Durumu .....	119
Tablo 4.8.2: Son 3 Gün İçinde Çalışma Süresine Göre Yapılan Betimsel İstatistiğin Kruskall Wallis Testi Sonuçları .....	121
Tablo 4.9.1: Sınıf Arkadaşları İçinde Başarısını Değerlendirme Durumlarına Göre Yapılan Betimsel İstatistikler.....	123
Tablo 4.9.2: Sınıf Arkadaşları İçindeki Başarısını Değerlendirme Durumlarına Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları .....	124
Tablo 4.10.1: Yetenekli Bulma Düzeylerine Göre Yapılan Betimsel İstatistikler ..	144
Tablo 4.10.2: Yetenekli Bulma Düzeylerine Göre Yapılan Kruskall Wallis Testi .	146
Tablo 4.11.1: Müzik Dışında Başka Bir İş Yapıp Yapmamayı Düşünme Durumlarına Göre Yapılan Betimsel İstatistikler.....	148
Tablo 4.11.2: Müzik Dışında Başka Bir İş Yapıp Yapmamayı Düşünme Durumlarına Göre Yapılan Kruskall Wallis Testi Sonuçları .....	150

## TANIMLAR

**Başarı Yönelimi:** Bireylerin bir öğrenme görevi ile ilgilenirken edindikleri amaçları ifade eden bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreçtir (Dweck, 1986; Elliot ve Dweck, 1988; Nicholls, 1984; Akt. Kayış, 2013: 54).

**Öğrenme Yönelimi:** Öğrenme yönelimi, öğrencinin öğrenme sürecinde üzerinde çalışılan içeriği veya materyali tam anlamıyla öğrenme ve konuya hâkim olma isteğiyle ilişkilidir. Araştırmalar öğrenme yönelimli öğrencilerin, motivasyon bağlamında olumlu özellikler sergilediklerini ve ilişkili öğrenme değişkenleri ile pozitif yönde ilişkiler sergilediklerini göstermektedir (Pajares ve Cheong, 2003; Akt. Palancı, Özbay, Kandemir ve Çakır, 2010: 32).

**Performans Yaklaşma Yönelimi:** Öğrenciler sınıfta ve herhangi bir çalışma ortamında çevresindeki insanlara yetenekli olduğunu göstermek ve bu insanları mutlu etmek için daha çok “yaklaşma” davranışı sergilerler (Dinç, 2010: 663; Morris ve Kavussanu, 2008; Akt. İzci ve Koç, 2012: 34).

**Performans Kaçınma Yönelimi:** Öğrenciler, sınıfta ve herhangi bir çalışma ortamında öğretmenlerine, ailesine ve çevresindeki diğer insanlara karşı yeteneksiz görünmek, gülünç duruma düşmemek için bir “kaçınma” davranışı gösterirler (Dinç, 2010: 663; Morris ve Kavussanu, 2008; Akt. İzci ve Koç, 2012: 34).

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1.Problem Durumu

Müzik eğitimi, müzik öğretimi ve öğrenimiyle ilişkili bir çalışma alanıdır. Bu alan; psikomotor alanı (becerilerin gelişimi), bilişsel alanı (bilgi edinimi) ve özellikle ve anlamlı şekillerde müzik anlayışı ve duyarlılığını da kapsayan duygusal alanı (öğrencinin, öğrenilen şeyi almaya, içselleştirmeye ve paylaşmaya istekli olması) da kapsayacak şekilde, tüm öğrenme alanlarına temas eder. Okul öncesi eğitiminden lise sonrası eğitime kadar müzik eğitimi birçok ülkede yaygındır. Çünkü müzikle ilgilenmek, insan kültürü ve davranışının temel bir bileşeni olarak görülür. Tıpkı dil gibi müzik de bir canlı türü olarak insanları diğer canlılardan ayıran bir beceri/başarı türüdür(<https://play.google.com/books/reader?id=Pam7kuOUwpcC&printsec=frontcover&output=reader&hl=tr&pg=GBS.PT240>).

Müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin (çocuğun/gencin, öğrencinin) kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir. Müzik eğitimi yoluyla, birey ile çevresi özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli, daha etkili ve daha verimli olması beklenir (Uçan, 1997:14).

Müzik eğitiminin üç ana türü, genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimidir. Mesleki müzik eğitimi; müzik alanlarının bütünü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, müziğe belli bir düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, mesleğin gerektirdiği davranışları kazandırmayı amaçlar (Uçan, 1997: 8). Ülkemizde mesleki müzik eğitimi, güzel sanatlar liselerinde, devlet konservatuvarlarında ve eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dallarında gerçekleştirilir.

Araştırmanın da evrenini oluşturan ve mesleki müzik eğitimi kurumlarından birisi olan müzik eğitimi anabilim dallarında müzik eğitimi, yükseköğretimi kapsayan bir süreçtir ve burada öğrenim gören kişilerin müzik öğretmeni olmaları hedeflenmektedir.

Müzik öğretmeni; Anayasa’da ve Milli Eğitim Temel Kanunu’nda esasları çizilen eğitim alanı içerisinde, Milli Eğitim Bakanlığı’nca belirlenen müzik eğitimi amaçlarının gerçekleşmesini sağlamakla yükümlü kişidir. Milli Eğitim Bakanlığı, müzik eğitimi amaçlarını şöyle ortaya koymuştur (Bilgin,1998: 5-6):

“Öğrencide müzik sevgisi ve yeteneğini geliştirmek, onları sanat anlayışına ulaştırmak, her öğrenciyi ilgi ve yeteneğine göre şarkı söylemeye, bir müzik aleti çalmaya, müzik eserlerini dinlemeye ve müzik yapmaya isteklendirmek ve de onlarda müzik duygu ve düşüncesini kazandırıp geliştirmek, öğrencinin müzik bilgisi ve becerilerini kazanmasına yardımcı olmak. Müzik çalışmaları yoluyla öğrencilerin Atatürk İnkılâplarına ve Türk Milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan yurttaşlar olarak yetiştirilmelerine ve milli birliğin geliştirilmesine yardım etmek. Evrensel müzik çalışmaları yanında “Türk Halk Müziği”, “Türk Sanat Müziği”, “Modern Çağdaş Türk Müziği’nin”, tanıtılmasını, sevdirmesini ve geliştirilmesini sağlamak ve müzik aracılığı ile milletler ailesi içinde yakınlık ve dostluk duygularını pekiştirmek okul müzik eğitiminin (genel müzik eğitiminin) esas ve temel ilkeleridir”.

Öğrencinin müziksel davranışlarında yukarıda sözü edilen değişikliklerin gerçekleştirilebilmesi, müzik öğretmenin alanın gerektirdiği bilgi, beceri, tavır, davranış ve tutumlarla donanık olmasını gerektirir. Bu durum, müzik öğretmenlerinin lisans öğrenimi süreçlerine dikkatleri çekmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının lisans öğrenimi süreçlerine ışık tutabilecek önemli bir kavram başarı yönelimidir.

Başarı yönelimi: “Bireylerin bir öğrenme görevi ile ilgilenirken edindikleri amaçları ifade eden bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreçtir (Dweck, 1986; Elliot ve Dweck, 1988; Nicholls, 1984; Akt. Kayış, 2013: 54). Başarı yönelimi temel olarak iki farklı yönelim olarak belirlenmiştir. Bunlar: beceri geliştirme yönelimi (görev

yönelimi, ustalık hedef yönelimi ve öğrenme yönelimi gibi farklı adlandırılmakta) ve beceriyi sergileme ya da beceri yoksunluğunu göstermeden kaçınma hedefi (beceri yönelimi, ego yönelimi ya da performans yönelimi) olarak adlandırılmaktadır (Midgley ve diğerleri, 1998; Akt. Koç ve Karabağ, 2013: 311).

Başarı yönelimi amaçlara ulaşma arzusundan kaynaklanan zihinsel süreçleri ve aktiviteleri ifade etmektedir (DeShon ve Gillespie, 2005; Akt. Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010:122-123) ve bu yönelim başarı bağlamında önemli rol oynamaktadır (Dweck ve Leggett, 1988; Akt. Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010:122-123). Araştırmalar, başarı yöneliminin, öğrenme yönelimi ile performans yöneliminden etkilendiğini göstermektedir. Onlardan ilki olan öğrenme yönelimi literatürde farklı kavramlarla karşılanırsa da başarı yöneliminin bu tipi öğrencilerin bir görevle ilgili olarak üst düzey bilişsel becerilerini kullanması ve ısrarlı çabaları ile olumlu duyguları ve ilgileri ile yaptığı işe değer vermelerini ve yapması gerekeni en iyi biçimde yapmaya çalışması ile karakterize edilen bir öğrenme yaklaşımını yansıtmaktadır (Pintrich, 2000; Akt. Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010:122-123).

Başarı hedef yönelimine ilişkin yapılan ilk kavramsallaştırmalar, 1970'lerde, eğitim psikoloğu J. A. Eison tarafından sunulmuştur. Eison, üniversiteyi yeni beceri ve bilgiler edinme adına bir fırsat olarak gören öğrencilerin, bir öğrenim yönelimine sahipken; üniversite eğitimine, özellikle yüksek notlar/puanlar elde edebilme hedefiyle yaklaşan öğrencilerin ise bir not/puan yönelimine sahip olduğunu savunmuştur. Eison aslında bu iki yönelimin, aynı sürecin iki ucu olduğuna inanmış ve bu süreci ölçmek amacıyla Öğrenme Yönelimi-Not Yönelimi Ölçeği'ni geliştirmiştir. Neredeyse aynı dönemde J. G. Nicholls, başarı motivasyonunun, ilköğretim okulu öğrencilerinin yüksek derecede görevle ilgili hedefler koymasına yol açacağına dair bir teori geliştirmekteydi. Nicholls, yüksek dereceli beceriye sahip bazı çocuklar zorlu görevlerle karşılaştığında, bu çocukların uyumsuz stratejiler kullanacağını ve bu durumun da, en sonunda çaresizlik duygularına yol açacağını ve diğer çocukların da daha üretici baş etme stratejileri kullanacağını ortaya koymuştur. Nicholls daha sonra bu farklılıkları, iki başarı hedefi türü olarak kavramsallaştırmıştır:

a) Görev Katılımı: Bireylerin, kendi becerilene bağlı olarak kendi yeterliliklerini geliştirmeye çalıştığı yer,

b) Ego Katılımı: Bireylerin, başkalarının becerilerine bağlı olarak kendi yeterliliklerini geliştirmeye çalıştığı yer. Nicholls tarafından gerçekleştirilen ilk çalışmalar.

Dweck'in, şu iki başarı yönelimi türüne ilişkin ileri sürdüğü ve sıklıkla atıfta bulunulan önermesinin ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır: Öğrenme Yönelimi ve Performans Yönelimi ([https://en.wikipedia.org/wiki/Goal\\_orientation](https://en.wikipedia.org/wiki/Goal_orientation)).

### **1.1.1. Öğrenme Yönelimleri (Ustalık Hedefleri)**

Öğrenme Yönelimleri (“ustalık hedefleri veya süreç hedefleri” olarak da bilinirler), “ilave bilgiler edinerek veya becerilere hâkim olarak, yeterliğe (beceriye) ulaşma arzusu”nu içerir (Ormrod, 2004: 467; Akt. Schatt, 2011). “Öğrenme yönelimleri” terimi, literatür içerisinde sıklıkla yer almasından dolayı, burada da kullanılacaktır. Bu hedefler genelde bir öğrenci, sahip olduğu becerileri geliştirmeye çalıştığında, yeni beceriler üzerine bir şeyler inşa etmeye çalıştığında veya zorlu bir şeyler başarmaya çalıştığında ortaya çıkar (Braten & Stromso, 2004; Nielsen, 208; Smith, 2005; Akt. Schatt, 2011). Benzer bir şekilde, öğrenme yönelimi de, içerisinde bir öğrencinin genelde başarıya yönelik pozitif duygulanım ve gurur duyma durumunu ifade eden, zorlu görevleri tercih etme davranışını sergilediği bir başarı ihtiyacı ile ilişkili bir şekilde ele alınabilir (Bartels ve diğerleri, 2010). Bu başarı ihtiyacı, çoğu kez öğrenme yönelimlerinin benimsenmiş olduğunu öngörecektir (Bartels ve diğerleri, 2010; Akt. Schatt, 2011).

Yapılan çeşitli araştırmalar, öğrencilerin, ustalık hedeflerine ilişkin tutumlarını saptamaya çalışmıştır. Schmidt (2005) tarafından yapılan bir araştırmada enstrümantal müzik öğrencileri; başarılarının, rekabetçi yönelimler veya ego yönelimleri tarafından değil de ustalık yönelimleri ve iş birlikçi yönelimler tarafından en iyi şekilde tanımlandığını aktarmıştır. Marsh, Craven, Hinkley ve Debus (2003), ego yönelimini, “dışa yönelik motivasyonel faktörler ile performans hedeflerinin bir birleşimi” olarak tanımlamıştır. Lisans düzeyinde 146 üniversite

öğrencisini kapsayan bir anket araştırmasında Bartels ve çalışma arkadaşları (2010) ayrıca başarı hedeflerinin, öz düzenlemeli öğrenmeyi de kapsayacak şekilde, bilişsel başarıyla doğrudan ilişkili olmaları bakımından birbirine yakın olduklarını ifade etmiştir. Ustalık hedef yönelimleri gösteren öğrenciler, zekâyı çoğu kez “zaman içerisinde işlenebilir bir şey” olarak gördüklerinden dolayı, zorlu görevlerle karşılaştıklarında başarılı olmaya devam ederler (Hallam, 2002; Akt. Schatt, 2011).

Özetle, ustalık hedeflerinin konulması, müzik öğrencileri için olası en iyi sonuçları üretebilir, çünkü bu hedefle, gelişmekte olan müzisyenlerin, onların daha büyük başarıların farkına varmalarına yardımcı olabilecek, daha karmaşık etkinliklere katılmasına yardımcı olacaktır (Örneğin; Hallam, 2002; Miksza, 2007; Nielsen, 2008; Ormrod, 2004; Smith, 2005; Akt. Schatt, 2011). Ayrıca bir ustalık hedefi yönelimi, öğrencileri, bir görevi yerine getirirken karşılaştıkları zorluklara rağmen, azimle çalışmaya devam etmeleri adına cesaretlendirmeye devam edebilir. Problem çözmede eleştirel düşünme becerilerinin ve bilişsel olarak daha çeşitli metodolojilerin kullanılması, ustalık hedeflerinin benimsenmesiyle ilişkilendirilir ve bu da daha büyük müziksel başarıları teşvik edebilir (Nielsen, 2008). Bazı araştırmalar ise ustalık hedeflerinin benimsenmesinin, büyüme, başarısızlıkla yüzleşmede ısrar ve görevden daha fazla zevk alma ve içe yönelik daha fazla motivasyon yoluyla elde edilebileceği düşünülen, orta derece zorlu görevler için bazı tercihlere yol açabileceğini göstermektedir (Örneğin; Elliot & Church, 1997; Miksza, 2007; Akt. Schatt, 2011).

### **1.1.2. Performans Hedefleri (Performans-Yaklaşma ve Performans-Kaçınma)**

Ustalık veya öğrenme hedeflerinin aksine, performans hedef yönelimlerini benimseyen öğrenciler, “kendini başkalarının gözünde ‘becerikli’ olarak sunma arzusu” gösterme eğilimindedir (Ormrod, 2004: 467; Akt. Schatt, 2011). Performans hedefleri en iyi şekilde iki ayrı kategoriye bölünebilir: a) Performans-yaklaşım hedefleri ve b) Performans-kaçınma hedefleri. Performans hedefleri ayrıca “ego, beceri veya sonuç (çıktı) hedefleri” olarak da bilinebilir; bu da başkalarıyla yapılan sosyal bir kıyaslamayı ifade eder (Smith, 2005; Akt. Schatt, 2011). Ayrıca “beceri-yaklaşım hedefleri” olarak adlandırılan “performans-yaklaşım hedefleri”nin



benimsenmesi, öğrencilerin, bir beceriyi belirli bir alanda sergilemek amacıyla kendi becerilerinin geliştirilmesini, uygun görme eğiliminde olduklarını gösterebilir (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001; Ormrod, 2004; Akt. Schatt, 2011). Bunun aksine, performans-kaçınma (veya “beceri-kaçınma”) hedeflerini benimseme durumu, öğrenciler ya belli bir alandaki beceri yoksunluklarını sergilemekten ya da ters yargılamalara maruz kalmaktan kaçınmaya çalıştığında ortaya çıkabilir (Midgley ve diğerleri, 2001; Ormrod, 2004; Akt. Schatt, 2011). Ayrıca, performans yaklaşım hedefleri en iyi şekilde, en sonunda ustalık örüntülerinin ortaya çıkmasına yol açan süreçlerin teşvik edilmesinin yanında, potansiyel olarak pozitif sonuçlara karşılık olarak sergilenen davranışa yönelik öz düzenleme yoluyla örneklendirilebilir (Elliot & Church, 1997; Akt. Schatt, 2011). Elliot ve Church (1997) de ayrıca, bir performans hedefinin benimsenmesinin, kolay veya aşırı derecede zor görev tercihlerine, başarısızlıkla karşılaşma durumunda çaba göstermekten vazgeçme ve görevden daha az zevk alma durumuna yol açabileceğini bildirmiştir. Bir performans hedef yönelimi sergileyen öğrenciler, zekâ ve beceriyi, büyük olasılıkla daha nihai bir görüşe yol açan, sabit ve değişmeyen bir şey olarak görürler (Hallam, 2002; Akt. Schatt, 2011).

Yapılan araştırmalar, müzik öğrencilerinin, çoğu kez beceri-yaklaşım hedefleri sergileme eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Beceri-yaklaşım hedeflerinin, gelişim açısından olumlu olduğunu ve öğrencileri daha büyük sonuçlara ulaşma adına teşvik edebildiği düşünülebilse de bu tür hedefler ayrıca yapıcı olmayabilir; şöyle ki, bu tür hedefleri benimseme eğilimindeki öğrenciler, bir göreve yönelik kademeli (tedrici) performans eşliğinde olduğu gibi (Elliot&Church, 1997; Akt. Schatt, 2011), en az çabayla geçici sonuçlar elde etme adına, genelde kısa süreli ezberleme ve öğrenme stratejilerini kullanırlar (Ormrod, 2004; Akt. Schatt, 2011). Benzer bir şekilde beceri-yaklaşım yönelimleri de başkalarıyla yapılan sosyal kıyaslamaları teşvik eden, halka açık performansların uygun olduğu, rekabetçi bir öğrenme ortamında geliştirilebilir (Nielsen, 2008; Akt. Schatt, 2011). Bu doğrultuda öyle görünüyor ki çabadan ziyade beceri, başarılı bir performans için önce gelmektedir (Nielsen, 2008; Akt. Schatt, 2011). Sonuç olarak da bu arttırılmış kişisel

inceleme, öğrencilerin, kendilerini, akranlarıyla sert bir şekilde kıyaslama halinde görmelerine yol açabilir. (Akt. Schatt, 2011).

Beceri-kaçınma hedefleri, müzik öğrencisine zarar verici nitelikte olabilir. Beceri-kaçınma hedefleri sergileme eğiliminde olan bir öğrencinin, onun doğasında olan ses sınavları ve halka açık performanslar eşliğinde müzik alanında çalışma görevini üstlenmesi daha az olası olabilir (Nielsen, 2008; Akt. Schatt, 2011). Genel olarak, kendilerine sunulan bir alan içerisinde becerilerini sergilemeye çalışan öğrenciler, herhangi bir başarısızlık korkusuyla beceri-kaçınma hedeflerini benimseyen öğrencilere kıyasla, daha fazla sayıda bilişsel öz-düzenleme stratejisini kullanabilir (Bartels ve diğerleri, 2010; Akt. Schatt, 2011). Benzer şekilde, beceri kaçınma hedefleriyle ilgilenen öğrenciler, sahip oldukları başarısızlık kaygılarından ve bir görevin, başarılı bir şekilde tamamlanması için aşırı zorlu olduğu yönündeki görüşlerinden dolayı, karşılaştıklarında utanç verici bir durum yaşayabilecekleri ve yargılamalara maruz kalabilecekleri durumundan kaçınabileceğini bildirmiştir. Beceri-kaçınma hedef yönelimine sahip öğrencilerin, çocukluk döneminde bir başarısızlık durumunda sevgiyi kaybetme korkusundan kaynaklı bu görüşü geliştirmiş olabileceği ileri sürülmüştür (Elliot & Thrash, 2004; Akt. Schatt, 2011). Beceri-kaçınma hedefleri, çoğu kez potansiyel olarak olumsuz sonuçlara yol açan öz-düzenleyici davranışlar tarafından ayırt edilir. Bu hedeflerin ayrıca, içiçe yönelik motivasyonda ortaya çıkan bir azalmayı da kapsayan, çaresiz davranış örüntülerini (Örneğin; kaygı veya görevde dikkatin dağılması) arttıran süreçleri de ortaya çıkarması olasıdır (Elliot & Church, 1997; Akt. Schatt, 2011). Ayrıca birçok ego, rekabet yönelimi ve başarısızlıktan kaçınma yöneliminin, öğrenci başarısına ve gelişimine ters etki yaptığı da kanıtlanmıştır (Schmidt, 2005; Akt. Schatt, 2011). Bazı araştırmacılar, beceri-kaçınma hedeflerinin, zayıf akademik performansa ve bir hedefe yönelik daha az içsel motivasyona yol açtığını ileri sürmüştür (Örneğin; Braten & Stromso, 2004; Akt. Schatt, 2011).

Ayrıca başarı hedef yönelimi sadece öğrenme süreçleri ile ilgili motivasyonel bir yaklaşım olmakla kalmayıp aynı zamanda bireylerin herhangi bir görevi gerçekleştirmeye yönelirken benimseyeceği yaklaşımlar olarak karşımıza

çıkmaktadır. Başarı hedef yönelimlerine ilişkin literatür incelendiğinde (Ames ve Archer, 1988; Elliot, 2005; Elliot ve Church, 1997; Truash ve Hurst, 2008; Wentzel ve Wigfield, 2009; Akt. Üzbe, 2013:3), bireylerin başarıya yönelme davranışlarının “yeterlik geliştirme” ve “yeterlik sergileme” olmak üzere iki temel durumla ilişkili olduğu, daha sonra yaklaşma ve kaçınma motivasyonunun bu durumsal yapıyla birleşerek başarı hedefi yönelimi teorisinin temel yapıtaşlarını oluşturduğu görülmektedir. (Üzbe, 2013:3).

Başarı ve hedef yönelimi ile ilgili birçok araştırmacı farklı sınıflamalar yapsa da günümüzde en sık kullanılan sınıflama Midgley ve arkadaşlarının 1998 yılında yaptıkları üçlü hedef yönelimi sınıflamasıdır. Bu sınıflamaya göre bireyler Öğrenme Yönelimi (yeterlik geliştirme), Performans-Yaklaşma (yeterlik sergileme) ve Performans-Kaçınma (yeterlik sergileme) hedef yönelimi ile öğrenmeye ya da bir görevi gerçekleştirmeye motive olmaktadır (Akt. Üzbe, 2013: 3).

Akın’a (2006:157; Akt. İzci ve Koç, 2012: 32) göre “öğrenme yönelimi; bir öğrencinin öğrenme sürecinde materyali tam anlamıyla öğrenmeyi ve konuya hâkim olmayı istemesiyle ilişkilidir.” Öğrenme yönelimine sahip olan öğrenciler yüksek motivasyona sahip olurlar, yapacakları işlere istek duyarlar, yapacakları işlere hâkim olurlar ve onu özümserler, derin bilişsel stratejileri kullanırlar, zorluklar ile karşılaştıklarında bundan kaçmazlar, çok zor işler yerine orta zorlukta çalışmalarda görev alırlar (Akın, 2006: 56; Dweck, 1986: 1040; Dweck ve Leggett, 1988; Akt. İzci ve Koç, 2012: 32-33). Öğrenme yönelimi, öğrencinin öğrenme sürecinde üzerinde çalışılan içeriği veya materyali tam anlamıyla öğrenme ve konuya hâkim olma isteğiyle ilişkilidir. Araştırmalar öğrenme yönelimli öğrencilerin, motivasyon bağlamında olumlu özellikler sergilediklerini ve ilişkili öğrenme değişkenleri ile pozitif yönde ilişkiler sergilediklerini göstermektedir (Pajares ve Cheong, 2003; Akt. Palancı, Özbay, Kandemir ve Çakır, 2010: 32).

Performans yönelimi ise bireylerin başka bireylerden daha nitelikli ürünler ortaya koyma çalışması ve bu bireylerin çalışmalarının başka bireylere referans olarak gösterilmesi bilgisi üzerinde durmaktadır. Bu bilgi doğrultusunda, bu bireylerin nitelikli ürünler ortaya koyması ve büyük bir performans göstermesi

beklenilmektedir. Çünkü performans yönelimi özelliklerini yansıtan bireyler herhangi bir çalışmada, ödevde vs. yetersiz görülmekten kaçınırlar. Yetersiz bir performans yerine, daha yeterli bir performans göstermek içinde büyük bir çaba gösterirler. En azından başka bireylerin ortaya koyduğu ürünün niteliğine yakın bir ürün ortaya koymaya çalışırlar. Bu bireyler diğer bireylerden farklı görülmeye çalışırlar. Bu bireyler zeki ve yetenekli görünmeye çalışırlar, negatif yargılardan kaçarlar, yeteneksiz görünmekten kaçarlar, genellikle içsel olarak motive olmazlar, çevrelerindeki insanlardan daha çok çalışırlar, başarısız oldukları bir işten kaçarlar, kendilerini zor durumda bırakan olayları yapmazlar, kendilerinin yetenekli ve yeterli olduklarını göstermeye çalışırlar (Akın, 2006: 40-41; Akt. İzci ve Koç, 2012: 33).

Performans yönelimi kendi içerisinde performans yaklaşma ve performans kaçınma adı altında ikiye ayrılır. Performans yaklaşma ve performans kaçınma yöneliminde olan öğrenciler, sınıfta ve herhangi bir çalışma ortamında öğretmenlerine, ailesine ve çevresindeki diğer insanlara karşı yeteneksiz görünmek, gülünç duruma düşmemek için bir “kaçınma” davranışı gösterirler. Buna karşın çevresindeki insanlara yetenekli olduğunu göstermek ve bu insanları mutlu etmek için de daha çok “yaklaşma” davranışı sergilerler (Dinç, 2010: 663; Morris ve Kavussanu, 2008; Akt. İzci ve Koç, 2012: 34).

Elliot ve arkadaşları (1997) performans yönelimlerini, performans yaklaşma ve performans kaçınma olarak iki farklı gruba ayırmışlardır. Bireylerin diğerlerinden daha iyi yapma becerisini göstermek için olumlu motive oldukları durumda yaklaşma yönelimi, “aptal”, “beceriksiz” görünmekten ya da hatadan kaçmak için olumsuz güdülendikleri zaman kaçınma yönelimi ortaya çıkmaktadır (Pintrich, Conley ve Kempler, 2003; Akt. Koç ve Karabağ, 2013: 311).

Müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerini neye göre tercih ettiklerinin öğrenilmesi bu konuyla ilgili birçok sorunun cevaplanmasına yardımcı olabilir. Başarı yönelimleri birçok değişken ile ilgilidir. Başarı yönelimlerinin ilişkili olduğu değişkenlerin ortaya konulması da öğrencilerin akademik görevlere nasıl motive olduklarının öğrenilmesi bakımından önemlidir. Buraya kadar bahsedilenler ışığında oluşturulan araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıda verilmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri çeşitli değişkenlere göre nasıldır?

### 1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

- Müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ne düzeydedir?
- Müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimi düzeyleri;
  - Üniversitelerde devam ettikleri sınıflara,
  - Mezun oldukları lise türlerine,
  - Lisedeki başarı düzeylerine,
  - Cinsiyetlerine,
  - Müzikle ilgilenen bir yakınlarının olup-olmama durumlarına,
  - Müzik öğretmenliği lisans programını kendi istekleri ile tercih edip-etmeme durumlarına,
  - Müzik eğitimi alanında kendilerini geliştirmek için lisans derslerinin dışında son üç gün içinde ne kadar süre harcadıklarına,
  - Sınıf arkadaşlarının içinde başarı durumlarını nerede gördüklerine,
  - Kendilerini müzik alanında ne derece yetenekli bulduklarına,
  - Okul bittikten sonra müzik dışında başka bir iş yapmayı düşünüyor olup olmadıklarına,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerinin belirlenmesi ve başarı yönelimi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin her zaman derslere etkin ve verimli bir biçimde katılmaları ve okul yaşantısı boyunca başarılı olmaları istenir. Üniversite yaşamında öğrencilerin akademik başarıları, mesleki başarılarının bir ön şartı olarak görülmektedir. Bu yüzden araştırmada müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerinin çeşitli

değişkenlere göre incelenmesi sonucunda somut sonuçlar elde edilmesi, bu alanda öneriler getirilmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca bu çalışma, müzik eğitimi alanında öncü çalışmalardan olması bakımından önem taşımaktadır.

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Müzik öğretmenliği programlarının açıldığı en eski üniversiteden en yeniye doğru 13 Üniversitenin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 1250 öğrenciyle sınırlıdır. Araştırma ayrıca Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Başarı Yönelimleri Ölçeğinden elde edilen verilerle ve müzik öğretmeni adaylarının kişisel bilgilerine ilişkin elde edilen verilerle sınırlıdır.

### **1.6. Araştırmanın Sayıtları**

Bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının araştırma kapsamında uygulanan “Başarı Yönelimleri Ölçeğini” doğru ve samimi olarak cevapladıkları, sayıltı olarak kabul edilmiştir.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, başarı yönelimi, başarı amaç yönelimi ve başarı hedef yönelimiyle ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara eskiden yeniye doğru tarih sırasıyla yer verilmektedir.

#### 2.1.Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

**Toros'un (2001), "Elit ve Elit Olmayan Erkek Basketbolcularda Hedef Yönelimi, Güdüsel (Motivasyonel) İklim ve Hedeflerin Özgünlük, Güçlük Derecesi Özelliklerinin Yaşam Doyumuna Etkisi"** isimli yüksek lisans tezinde, elit ve elit olmayan erkek basketbolcularda hedef yönelimi, güdüsel iklim ve hedeflerin özgünlük, güçlük derecesi özelliklerinin yaşam doyumuna etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 1. ligde oynayan 148 elit basketbolcu ve 2. ligde oynayan 88 elit olmayan basketbolcu oluşturmuştur. Elit sporcu, yapmış olduğu spor branşında yarışmalarda şampiyon olmuş, rekor kırmış ve spor dalının lig statüsünde (1. lig) yer alan takımlarda oynayan kişidir. Elit olmayan sporcu ise yapmış olduğu spor branşında spor dalının lig statüsünde en üst düzeyde olmayan (2. lig) takımlarda oynayan ve milli takımda oynamamış, en iyi dereceleri yapamamış kişilerdir. Çalışma kapsamında; basketbolcuların hedef yönelimleri "Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği" aracılığıyla, güdüsel iklimleri "Sporda Algılanan Güdüsel İklim Ölçeği" aracılığıyla, yaşam doyumları da "Yaşam Doyumu Ölçeği" aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda; görev yönelimi ortalamaları elit olan ve elit olmayan sporcularda istatistiksel düzeyde anlamlı olarak farklılaşmamıştır ( $F_{(1,235)} = 0.169$ ;  $p>0.05$ ). Elit ve elit olmayan sporcuların ego yönelim ortalamalarının istatistiksel bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ( $F_{(1,235)} = 0.292$ ;  $p>0.05$ ). Ustalık ikliminin elit ve elit olmama bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir ( $F_{(1,235)} = 3.646$ ;  $p<0.05$ ). Eldeki veriler bu farklılaşmanın elit olmayan sporcuların elit olanlara göre daha yüksek ustalık iklimi ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir. Elit sporcular elit olmayan sporculara göre daha fazla yaşam doyumuna sahiptir. Elit ve elit olmayan sporcuların görev ve ego yönelimleri arasında bir ayrılaşmanın

olmadığını göstermiştir. Yaşamdan alınan doyumun, sporcuların sahip oldukları hedef yönelimleri ve güdüsel iklim değişkenleriyle açıklanmasında elit ve elit olmayan sporcuların tümü ve elit olmayan sporcular açısından anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Tüm sporcuların yaşamdan aldığı doyumun yaklaşık % 4'ünü hedef yönelimi ve güdüsel iklim açıklamıştır. Bu oran elit olmayan sporcular açısından % 18 olarak ortaya çıkmıştır. Her iki açıklama yüzdesi oldukça düşüktür ve sporcuların yaşamdan aldıkları doyumun diğer bazı spor veya spor dışı değişkenlerce açıklandığına işaret etmektedir. İlgili açıklama oranlarına en fazla anlamlı katkıda bulunan değişkenler performans iklimi ve ego yönelimli hedeflerdir.

**Kazak, Moralı ve Doğan (2002), “Sporcuların Güdüsel Yönelimlerinin Öngörücüleri Olarak: Hedef Yönelimi, Sportif Yeterlik ve Yaşam Doyumu”** isimli makalelerinde, hedef yönelimi, sportif yeterlik ve yaşam doyumu değişkenlerinin sporcuların güdüsel yönelimlerini öngörme bakımından etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; yaşları 17-27 arasında değişen farklı spor dallarından 218 sporcu oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Sporda Güdülenme Ölçeği; Pelletier ve arkadaşlarının (1995) geliştirdiği ve Türk sporcularına uyarlama çalışması Toros (2001) tarafından yapılan Sporda Güdülenme Ölçeği (Sport Motivation Scale-SMS) kullanılmıştır. Sporda hedef yönelimleri; “Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği”-SGEYÖ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire-TEOSQ) Nicholls’un “Gelişimsel Temelli Algılanan Yeterlik Kuramına” dayalı olarak Duda’nın geliştirdiği ölçeğin Türk sporcularına uyarlaması Toros (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yeterlik; Fox (1990) tarafından geliştirilmiş olan “Kendini Fiziksel Tanımlama Envanteri (Physical Self-Description Questionnaire)”nin “Sportif Yeterlik (sport competence)” alt ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Doyum; Diener ve ark. (1985)’nin geliştirdiği Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler; hiyerarşik regresyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda; görev yöneliminin içsel güdülenme altölçekleri, özdeşim ve içeatım altölçeğine pozitif olarak öngörü sağlamaktadır. Buna karşın ego yönelimin sadece dışsal düzenleme boyutuna öngörü sağladığı görülmüştür. Algılanan yetenek, güdülenmeme boyutuna negatif olarak öngörü sağlamaktadır.



Yaşam doyumu ise içsel güdülenme alt ölçekleri ve dışsal düzenlemelere öngörü sağlamaktadır. Elde edilen bulguların her iki kuram arasındaki bağı destekleyici nitelikte olduğunu saptamıştır.

**Arıburun ve Aşçı (2005), “Amerikan Futbolu Oyuncularında Hedef Yönelimi ve Algılanan Güdüsel İklim”** isimli makalelerinde, Amerikan Futbolu oyuncularının hedef yönelimleri ve güdüsel iklim düzeylerini belirlemek ve oynanan mevkiye göre karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara’da Amerikan Futbol Takımı olan üç üniversiteden toplam 102 Amerikan Futbolcusu oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında; sporcuların hedef yönelimleri “Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği” aracılığıyla, güdüsel iklimleri de “Sporda Algılanan Güdüsel İklim Ölçeği” aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda; Amerikan Futbolu oyuncularının görev yönelimli oldukları ve algılanan güdüsel iklimin takımda üstlenilen rollere göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Toros ve Koruç (2005), “Hedef Yönelimleri ve Algılanan Motivasyonel İklim Arasındaki İlişki” (Liseli Erkek Voleybolcular Üzerine Bir Çalışma),** isimli makalelerinde, liseli erkek voleybolcularda hedef yönelimi ve algılanan motivasyonel iklim arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; 18 okul takımında yer alan, toplam 156 erkek liseli voleybolcu oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında; voleybolcuların hedef yönelimleri, “Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği- SGEYÖ” ile, algılanan motivasyonel iklimleri ise, “Sporda Algılanan Motivasyonel İklim Ölçeği-SAMIÖ” ile belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda; görev yönelimi ve ego yönelimiyle ustalık iklimi arasında olumlu yönde anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. Diğer değişkenler arasında ise anlamlı bir korelasyon bulunmamıştır. Bu çalışmada görev yönelimi ortalamaları ego yönelimi ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Liseli erkek voleybolcuların görev yönelimleri arttıkça ustalık iklimlerinin de artmakta olduğu belirtilebilir.

**Toraman (2006), “Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamalarında Yer Alan ve Almayan Farklı Başarı Amaç Yönelimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması”** isimli yüksek lisans tezinde, ülkemizde

gerçekleştirilen ilköğretim program yenileme çalışmalarının (programlar öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini temel aldığı için dolayısıyla öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin) öğrencilerin başarılarına olan etkisinin araştırılması ve güdülenme araştırmaları içerisinde yer alan “amaç yöneliminin” öğrenci başarısına etkisinin olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan Altındağ İlçesinden bir deneme (ilköğretim program değişikliklerinin denendiği) okulu ve bir deneme dışı okul araştırmaya dahil edilmiştir ve araştırmaya katılan 98 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; okuduğunu anlama gücünü ölçen bir test ile başarı amaç yönelimini ölçen bir ölçek kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrenci merkezli öğretimin denendiği okul ile deneme dışı kalan okuldaki öğrencilerin okuduğunu anlama güçleri bakımından aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ile amaç yöneliminin birlikte okuduğunu anlama gücünde farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş, ancak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

**Akın ve Çetin (2007), “Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”** isimli makalelerinde, Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Başarı Yönelimleri Ölçeği’ni (BYÖ) Türkçeye uyarlamak ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 607 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. 298’i kız, 309’u erkek öğrenciden oluşan grubun yaş ortalaması 20’dir. Çalışma kapsamında; geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği, madde analizi ile test-tekrar test ve Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda; İngilizce ve Türkçe form arasındaki korelasyonlar öğrenme yönelimi (ÖY) için .93, performans-yaklaşma yönelimi (PYAY) için .90 ve performans-kaçınma yönelimi (PKAY) için .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve orijinal formda olduğu gibi üç faktörde uyum verdiği bulunmuştur. BYÖ’nün faktör yüklerinin ÖY alt boyutu için .47 ile .78, PYAY için .67 ile .92 ve PKAY için .48 ile .69 arasında değiştiği görülmüştür. Yapılan madde analizi sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ÖY için .42-.58,

PYAY için .48-.61 ve PKAY için .48-.60 arasında değiştiği, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklılara ilişkin t değerlerinin ise 7.41 ile 27.94 arasında sıralandığı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ÖY için .77, PYAY için .79 ve PKAY için .78 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlikleri ise her bir faktör için sırasıyla .95, .91 ve .94 olarak bulunmuştur.

**Taş (2008), “Öğrencilerin Öğrenme Ortamı Hedef Algıları, Kişisel Hedef Yönelimleri ve Öğrenme İle İlgili Değişkenler Arasındaki İlişki”** isimli yüksek lisans tezinde, 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 ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2006-2007 yılı bahar döneminde Ankara İli Keçiören İlçesinde bulunan 12 devlet ilköğretim okulunun 62 sınıfında okuyan toplam 1950 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında; Uyumsal Öğrenme Modeli Ölçeği ve Fen Testi kullanılmıştır. Hiyerarşik Linear Modelleme (HLM) analizi kullanılarak öğrencilerin kişisel hedef yönelimlerindeki farklılıklar, öğrenme ile ilgili değişkenler ve öğrenme ortamı hedef algıları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda; öğrenme hedef yönelimi için geliştirilen modele göre, akademik yeterliliği ve fen başarısı yüksek olan, kopya çekme ve kendini engelleme stratejilerine az başvuran öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

**Toğluk (2009), “Hemşirelik Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri”** isimli yüksek lisans tezinde, hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimini belirlemek amacıyla planlanan ve tanımlayıcı kesitsel nitelikte bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2007-2008 eğitim öğretim döneminde İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören 1. sınıfta 116, 2. sınıfta 104, 3. sınıfta 67, 4. sınıfta 90 olmak üzere toplam 377 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; bilgi formu ve 2x2 Başarı Yönelimi Ölçeği'dir. Çalışmanın sonucu; hemşirelik öğrencilerinin başarı

yönelimi incelendiğinde daha çok öğrenme yönelimine ve bu yönelimin alt boyutlarından öğrenme yaklaşma yönelimine sahip olduğu bulunmuştur.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme yaklaşma yönelimine sahip olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin başarı yönelimi ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farkın dördüncü sınıftan kaynaklandığı, öğrenme kaçınma yönelimi ve performans kaçınma yöneliminin sınıf düzeyleri arttıkça azaldığı saptanmıştır. Hemşirelik mesleğine ilgi duyduğu için seçen öğrencilerin öğrenme yaklaşma yönelimi ortalamasının seçmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. ÖSS puanı hemşirelik bölümüne yettiği için seçen öğrencilerin performans kaçınma yönelimi ortalaması seçmeyen öğrencilere göre arkadaş ve aile çevresi önerdiği için seçen öğrencilerin performans kaçınma yönelimi ortalaması ile seçmeyen öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenme yönelimli olan öğrenciler kendilerini başarılı olarak görürken, performans kaçınma yönelimli öğrencilerin kendilerini orta düzeyde başarılı olarak gördüğü bulunmuştur. Öğrenme yaklaşma yönelimli öğrencileri başarılı olmaya iten nedenin kendileri olduğu saptanmıştır. Öğrenme yaklaşma yönelimli öğrencilerin daha çok güven verici aile iletişimine sahip olduğu, performans yaklaşma yönelimli ve performans kaçınma yönelimli öğrencilerin baskılayıcı aile içi iletişime sahip oldukları saptanmıştır.

**Üngür (2009), “Amatör ve Profesyonel Futbolcularda Hedef Yönelimi ve Algılanan Motivasyonel İklim Arasındaki İlişki”** isimli yüksek lisans tezinde, amatör ve profesyonel futbolcularda hedef yönelimi ve algılanan motivasyonel iklim arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 18-35 yaşları arasında bulunan yaş ortalaması 22,82 olan 143 amatör futbolcu ve yaş ortalaması 24,15 olan 140 profesyonel futbolcu oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında; sporcuların hedef yönelimlerini ölçmek için Duda, (1989a) tarafından geliştirilen ve Toros (2001) tarafından Türk sporcularına uyarlanan Sporda Görev ve Ego Yönelimi Ölçeği (SGEYÖ) kullanılmıştır. Sporcuların motivasyonel iklim algısını ölçmek için ise Walling, Duda ve Chi (1993) tarafından geliştirilen ve Toros (2001) tarafından Türk sporcularına uyarlanan Sporda Algılanan Motivasyonel İklim

Ölçeği (SAMIÖ)'dir. Çalışma sonucunda amatör futbolcuların profesyonel futbolculardan anlamlı derecede daha yüksek ego yönelimi, görev yönelimi, performans iklimi ve ustalık iklimi skorları elde ettiğini belirtmiştir. Hedef yönelimi ve algılanan motivasyonel iklim arasındaki ilişkiye bakıldığında, hem amatörlerde hem de profesyonellerde en güçlü korelasyon ego yönelimi - performans iklimi ve görev yönelimi – ustalık iklimi arasında görülmüştür. Yaş, deneyim, eğitim durumu ve oynanılan pozisyonun değişkenler üzerinde bir etkisi görülmemiştir.

**Yılmaz, Çobanoğlu, Yazıcılar Özçelik ve Aktaş (2009), “Profesyonel Erkek Basketbolcuların Hedef Yönelimleri İle Maç Arasındaki İlişkinin Araştırılması”** isimli makalesinde, profesyonel basketbolcuların hedef yönelimleri ile maç başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; Türkiye Erkekler Birinci Basketbol Liginde (TBL) oynayan, yaşları 17-35 arasında değişen 130 profesyonel erkek basketbolcu gönüllü olarak oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama aracı; “ Sporda Görev ve Ego Yönelimi Ölçeği (SGEYÖ)”dir. Çalışma sonucunda; sporcuların %83.08'inin görev, %16.92'sinin ise ego yönelimli olduğu görülmüştür. Sporcuların maç başarıları yaş, sporculuk yaşı, görev ve ego ortalama puanları ile kıyaslanmış ( $p=0,862$ ;  $p=0,099$ ), maç başarısı ile hedef yönelimleri arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ). Ancak yaş ve sporculuk yaşı arttıkça maç başarılarının da arttığı görülmüştür ( $p=0.001$ ;  $p=0.002$ ). Sporcuların hedef yönelimleri yaş, sporculuk yaşı ve MVP puanları değişkenleri ile kıyaslanmış ( $r=0,731$ ;  $r=0,342$ ) ve istatistiksel olarak manidar bir farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ). Değişkenler arasında yapılan korelasyon testi, MVP puanları ile yaş ve sporculuk yaşı arasında ( $r=0,314$ ) ve görev yönelimi ile ego yönelimi arasında ( $r=0,248$ ) pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür ( $p>0.05$ ).

**Küçükoğlu, Kaya ve Turan (2010), “Sınıf Öğretmenliği ABD Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği)** isimli makalelerinde, sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerine ilişkin algılarını tespit etmek ve aynı zamanda algılarının cinsiyet, sınıf, öğretim kurumu

gibi değişkenler açısından değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 1. ve 4. sınıflarına devam eden toplam 870 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama aracı; Midgley ve diğerleri (1998) tarafından Goal Orientations Scale adıyla geliştirilmiş ve Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye Başarı Yönelimleri Ölçeği olarak uyarlanan ölçektir. Çalışma sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından öğrenme yönelimleri ve performans-yaklaşma yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüşken ( $p < 0.05$ ); performans-kaçınma yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür ( $p < 0.05$ ).

**Şenay (2010), “Kimya Özyeterliği ve Hedef Yöneliminin 11. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Başarısına Katkısı”** isimli yüksek lisans tezinde, 11. Sınıf öğrencilerinin bilişsel becerileri için kimya özyeterliliklerinin, laboratuvar çalışmaları için kimya özyeterliliklerinin, öğrenme-yaklaşım hedef yönelimlerinin, öğrenme-kaçınma hedef yönelimlerinin, performans-yaklaşım hedef yönelimlerinin ve performans-kaçınma hedef yönelimlerinin kimya başarılarına olan katkılarını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara'nın bir ilçesi olan Çankaya'daki yedi farklı devlet lisesinden 604 öğrenci (343 kız, 261 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Çapa Aydın ve Uzuntiryaki (2009) tarafından geliştirilmiş olan Lise Kimya Özyeterlilik Ölçeği, Elliot ve McGregor (2001) tarafından geliştirilmiş olan Hedef Yönelimleri Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 11. sınıf Kimya Başarı Testidir. Çalışma sonucunda; öğrencilerin bilişsel beceriler için kimya özyeterlilikleri, öğrenme-yaklaşım hedef yönelimlerinin ve performans-yaklaşım hedef yönelimlerinin kimya başarısını manidar olarak pozitif yönde yordadığını ve performans-kaçınma hedef yönelimlerinin kimya başarısını manidar olarak negatif yönde yordadığını belirtmiştir. Öğrencilerin bilişsel becerileri için kimya özyeterlilikleri, kimya başarısına en büyük katkıyı sağlamıştır. Bu dört bağımsız değişken, öğrencilerin kimya başarısı varyansının %9,1'ini açıklamıştır.

**Altıntaş (2010), “ Sporcuların Hedef Yönelimleri, Algılanan GÜdüsel İklimler ve Algılanan Fiziksel Yeterliklerinin Cinsiyete ve Deneyim Düzeyine Göre Karşılaştırılması”** isimli yüksek lisans tezinde, sporcuların hedef yönelimleri, güdüsel iklimleri ve algılanan fiziksel yeterliklerinin cinsiyete ve deneyim düzeyine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; farklı branşlarda yer alan (futbol, voleybol, basketbol, buz hokeyi, hentbol) 181’i erkek, 16’sı kadın olmak üzere toplamda 287 sporcu gönüllü olarak oluşturmuştur. Çalışma kapsamında; sporcuların hedef yönelimlerini belirlemek için Sporda Görev ve Ego Yönelim Ölçeği (Task and Ego Orientation in Sport- TEOSQ), algılanan güdüsel iklim düzeylerini belirlemek için Sporda Algılanan Güdüsel İklim Ölçeği (Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-PMCSQ), algılanan fiziksel yeterliklerini belirlemek için Kendini Fiziksel Algılama Envanteri (Physical Self Perception Profile, PSPP) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; kadın sporcuların hem görev hem de ego yönelim puanları erkek sporcuların hedef yönelimi puanlarından yüksek olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ). Benzer bir şekilde, kadın sporcuların ustalık iklimi puanları erkek sporcuların ustalık iklimi puanlarından yüksek iken ( $p<0.05$ ), kadın ve erkek sporcuların performans iklimi puanları arasında fark görülememiştir ( $p>0.05$ ). Kadın ve erkek sporcuların algılanan fiziksel yeterlik puanları arasında da bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Spor deneyimine göre yapılan analizler ise kadın ve erkek sporcuların hem hedef yönelimi hem de algılanan güdüsel iklim puanları arasında bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır ( $p>0.05$ ).

**Palancı, Özbay, Kandemir, Çakır (2010), “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaçlılıklarının Beş Faktör Kişilik Modeli ve Mükemmeliyetçilik Kişilik Özellikleri İle Açıklanması”** isimli makalelerinde, kişi iç tutarlı davranış kalıpları ile performans amaçlarına etki ettiği değerlendirilen psiko-sosyal süreçler ve ilişkili kişilik özellikleri kullanılarak başarı amaçlılığı yordanmaya çalışılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ) ve Giresun Üniversitesinde (GÜ) eğitim görmekte olan gönüllü katılımcılardan oluşmuştur. Araştırmaya Karadeniz Teknik Üniversitesi’nden 320, Giresun Üniversitesi’nden 145 kişi katılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama aracı; geçerlik ve güvenilirlik çalışması Akın (2006) tarafından yapılan Başarı

Yönelim Ölçeği'dir. Faktör analizi sonucunda toplam varyansın %67.25'ini açıklayan ve 26 maddeden oluşan dört faktörlü bir ölçektir. Faktörler (a) öğrenme-yaklaşma yönelimi, (b) öğrenme-kaçınma yönelimi, (c) performans-yaklaşma yönelimi ve (d) performans- kaçınma yönelimi olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .77 ile .86 arasında değişmektedir. Çalışma sonucunda; kişisel özelliklerin dışsal beklentilere göre ayarlanarak başarı yöneliminin belirlendiği görülmektedir. Öğrenme kaçınma yönelimi ile kaygılı olmak arasındaki ilişki başarılı olabilmeye yönelik seçimleri kaygılı olmanın güçleştirdiğini göstermektedir. Yanlış yapmaya yönelik kaygı davranışlardan şüphe duymayla ilgili mükemmeliyetçi tutumlarla birleştiğinde öğrenme kaçınma yönelimi artmaktadır. Öğrenme yaklaşım yöneliminin aksine kaçınma daha çok kişi içi özelliklerle ilişki göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin başarılı olmaya yönelik kararlılık ve beklentilerini geliştirici, öz yeterliklerine ve güvenlerine katkı sağlayacak desteğin başarılı olmaya yönelik tercihleri olumlu yönde değiştirebileceği bu sonuçlardan hareketle değerlendirilebilir. Nevrotik özellikler ve kişisel kaygı düzeyinin yükselmesine aracılık edecek türdeki mükemmeliyetçi tutumlardan etkilenme öğrenme kaçınma yönelimini artırmaktadır. Performans yaklaşım yönelimini tercih eden öğrencilerin dış dünya tarafından hatalı olarak algılanmaya yönelik rezervlerinin seçimleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Benlik saygısıyla oluşan açıklayıcı ilişki başarılı bulunmanın bireyin benlik saygısını yüksek tutucu bir araç olarak kullanımını göstermesi bakımından manidardır. Öğrenme kaçınma sürecinde aile beklentilerinin yüksek olması, deneyime açık olmama, benlik saygısı ve kişisel standartların düşüyor olması kaçınma davranışlarını yorumlayabilmek için anlamlı sonuçlar sergilemiştir. Akademik öz-yeterlik inancı öğrenme sonuçlarının kişisel ve aile beklentilerini karşılaması, benlik gelişimine katkısına inanma, diğer öğrencilerle birlikte hareket edebilme gibi özelliklerin performans yönelimine katkı sağladığı görülmüştür. Aile beklentilerinin azalmasının ve daha fazla nevrotik eğilimler taşımanın performans kaçınma davranışları üzerinde etki göstermesi bu bağlamda önemsenmelidir.



**Eyi (2010), “Başarı Hedef Yönelimi İle İş Özellikleri Arasındaki İlişkide Eleştirel Düşünmenin Ara Değişken Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, iş özellikleri (beceri çeşitliliği, özerklik, katılımcı karar alma) ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkide eleştirel düşünmenin ara değişken işlemini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Balıkesir, İstanbul, Konya ve Manisa illerinde sağlık, güvenlik, kamu, eğitim sektöründe faaliyet gösteren kurumlarda çalışan 164’ü erkek 120’si kadın olmak üzere toplam 296 kişi oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; çalışmada bağımlı değişken olan başarı hedef yönelimleri, Vandewalle (1997) ve Elliot (1999) tarafından geliştirilen ölçeklerden çeşitli ifadeler alınarak oluşturulan başarı hedefleri ölçüm aracı kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan katılımcı karar alma Veldhoven & Meijman (1994) tarafından geliştirilen ölçüm aracıyla ölçülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan “özerklik” iş özelliğini ölçmek amacıyla Turgut (2010) tarafından geliştirilen beş ifadeli özerklik ölçeğine araştırmacı tarafından bir ifade daha eklenerek oluşturulan ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın son bağımsız değişkeni olan beceri çeşitliliği iş özelliğini ölçmek amacıyla, Hackman ve Oldham (1980) tarafından geliştirilen beceri çeşitliliğine araştırmacı tarafından iki yeni ifade eklenerek oluşturulan beş ifadeli Beceri Çeşitliliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu beş ifadeli ölçeğin bir ifadesi güvenilirlik düzeyini düşürdüğü gerekçesiyle analizlerde ölçekten çıkartılmıştır. Araştırmanın ara değişkeni olan eleştirel düşünme düzeyini ölçmek amacıyla Derelioğlu (2004) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; eleştirel düşünme ölçeği için yapılan faktör analizinde, eleştirel düşünme ölçeğinin faktörler sonuçlarına ulaşılamamıştır. Araştırmada katılımcı karar alan iş özelliğinin başarı hedef yönelimleri üzerindeki açıklayıcılığında, eleştirel düşünmenin aracı işlevi olduğu görülmüştür. Katılımcı karar alma iş özelliğinin ispatlama hedef yönelimi ile olan ilişkisinde eleştirel düşünme tam anlamıyla aracı bir role sahiptir. Katılımcı karar alma iş özelliğinin ustalaşma hedef yönelimi ile olan ilişkisinde eleştirel düşünme kısmi olarak aracı bir role sahiptir. Bu da çalışanlara eleştirel düşünme düzeylerini geliştirebileceği iş özellikleri sağlamak onların daha olumlu başarı hedeflerine yönelmelerini de sağlamaktadır. İş özelliklerinde beceri çeşitliliğinin ustalaşma hedef yönelimi

üzerindeki açıklayıcılığı eleştirel düşünme düzeyinden bağımsız olarak ortaya çıkmıştır. Özerlik bağımsız değişkeni, eleştirel düşünme düzeyi ve herhangi bir hedef yönelimi üzerinde açıklayıcılığa sahip değildir. Ayrıca kaçınma hedef yönelimi araştırma kapsamında ele alınan bağımsız değişkenler ve ara değişken tarafından açıklanamamıştır. Çalışanların yaşları ve araştırma modelindeki değişkenlere bakıldığında yaş ile birlikte eleştirel düşünme düzeyinin de arttığı görülmektedir. Katılımcıların modeldeki değişkenlerden elde etkileri ortalamalara bakıldığında en yüksek üç ortalama eleştirel düşünme, ustalaşma ve ispatlama hedef yönelimine aittir. Katılımcıların eleştirel düşünme ortalama puanı, çoğunlukla eleştirel düşünme sürecini kullandıklarını göstermektedir. Başarı hedefi yönelimleri ortalamaları bakıldığında katılımcıların ispatlama hedefine yönelimlerinin ustalaşma hedefine yönelimlerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların iş özellikleri, eleştirel düşünme ve hedef yönelimleri puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında kadın katılımcıların daha fazla ispatlama hedef yönelimini tercih ettiği görülmektedir. Buna göre kadın katılımcılar ( $\mu_{\text{Kadın}}=4,91$ ) erkek katılımcılardan ( $\mu_{\text{Erkek}}=4,65$ ) daha fazla ispatlama hedef yönelimini tercih etmektedirler. Üniversite ve üstü eğitim gören katılımcıların ilk ve ortaokul mezunu katılımcılardan daha fazla katılımcı karar alan imkânına sahip olduğu, daha özerk çalışma koşullarına sahip olduğu görülmüştür. Üniversite ve üstü eğitim gören katılımcılar lise mezunu katılımcılardan da daha fazla özerk çalışma koşullarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu da eğitimin sahip olunan iş özellikleri ile önemli düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Katılımcıları mesleklerine göre iş özellikleri, eleştirel düşünme ve başarı hedef yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında katılımcı karar alma iş özelliğinin ve eleştirel düşünmenin mesleklere göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre katılımcı karar alma algısının memur, öğretmen ve işçi olarak çalışan katılımcılar arasında farklılaştığı görülmektedir.  $p<0,05$  ile  $p<,001$  arasında değişen farklar vardır. Katılımcılar arasında en fazla öğretmenlik mesleğini yapan çalışanlar, katılımcı karar alma algısına sahip olduğunu belirtmiştir. Sonra sırasıyla memur ve işçi olarak çalışanlar gelmektedir.

**Kocaekşi (2010), “Hentbol Bayan Milli Takımında Zaman Değişimi ve Performansın Grup Sarginliği, Sportif Kendine Güven, Öz-Yeterlik, Hedef**

**Yönelimi ve Yarışma Kaygısı Üzerine Etkisi”** isimli doktora tezinde, zaman değişimi ve performansın grup sargınlığı, sportif kendine güven, öz-yeterlik, hedef yönelimi ve yarışma kaygısı üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2008 yılında Avrupa Şampiyonası Eleme Maçları Öncesi Hentbol Bayan Milli Takım kamp kadrolarında yer alan oyuncular oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Group Environment Questionnaire (GEQ), Competitive Sport Anxiety Inventory (CSAI-2), Sports Self Confidence Inventory (SSCI), Self Efficacy Scale (SEC), Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) ölçekleridir. Çalışma sonucunda; Hentbol Bayan Milli Takım oyuncularının, yarışma kaygısı, öz-yeterlik, hedef yönelimi, sportif kendine güven ve grup sargınlığı özelliklerinin zamana göre değiştiğini ve performans puanları ile ilişki gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

**Arslan (2011), “Öğretmen Adaylarının Amaç Yönelimleri ile Yapılandırıcılığa Yönelik Görüşlerin İncelenmesi”** isimli makalesinde, öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırıcılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi’nde okuyan 149 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ölçek, öğretmen adaylarının amaç yönelimlerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Başarı Amaç Yönelimi ve Yapılandırıcılığa Yönelik Görüş Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının amaç yönelimlerinin ve yapılandırıcılığa ilişkin görüşlerinin okumuş oldukları bölümü göre değişmediği ( $p>0.05$ ), öğrenme yönelimi ile yapılandırıcılığa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki  $r=0.386$ ’dır. Bu ilişki pozitif ve orta düzeye yakın bir ilişki olup 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

**Buluş (2011), “Öğretmen Adaylarında Bireysel Farklılıklar Perspektifinden Amaç Yönelimleri, Denetim Odağı ve Akademik Başarı”** isimli makalesinde, öğretmen adaylarında denetim odağının amaç yönelimlerini ve her iki

yönelimin birlikte akademik başarıyı yordamadaki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı alanlarda öğrenim gören toplam 270 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; öğretmen adaylarının amaç yönelimlerini ölçmek amacıyla Middleton ve Midgley (1997) tarafından geliştirilen ve Özgüngör (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan amaç yönelimleri ölçeği ile öğretmen denetim odağı ölçeği Rotter'ın kavramsallaştırması temelinde öğretmenlerde denetim odağı yönelimini ölçmek için Sadowski, Taylor, Woodward, Peacher ve Martin (1982) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; öğrenme amaç yöneliminin denetim odağı ( $r=.35$ ) ve akademik başarı ile ( $r=.15$ ) pozitif; başarısızlıktan kaçınma amaç yöneliminin denetim odağı ( $r= -.21$ ) ve akademik başarı ile ( $r= -.19$ ) negatif ve denetim odağının akademik başarı ile ( $r= .14$ ) pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Denetim odağının öğrenme ve başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimindeki varyanslara katkısı anlamlı iken (sırasıyla  $R^2 (.12)$ ,  $F=37.938$ ,  $p<.001$ ;  $R^2 (.4)$ ,  $F=12.251$ ,  $p<.01$ ) performans yaklaşma amaç yönelimindeki varyansa katkısı ise anlamsızdır ( $R^2(.003)$ ,  $F=.891$ ,  $p>.05$ ). Buna göre denetim odağı öğrenme ve başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimlerini yordarken performansa yaklaşma amaç yönelimini yordamamaktadır. Elde edilen sonuçlar, öğrenme amaç yönelimindeki değişkenlikte yüksek denetim odağı düzeyinin (içten denetimliliğin), kaçınma amaç yönelimindeki değişkenlikte ise düşük denetim odağı düzeyinin (dıştan denetimliliğin) rol oynadığı görülmektedir. Denetim odağı ve amaç yönelimlerinin birlikte akademik başarı varyansına katkıları anlamlıdır ( $R^2 (.2)$ ,  $F=5.257$ ,  $p<.05$ ), her iki değişken seti söz konusu varyansın % 6'sını açıklamaktadır. Buna göre, akademik başarının anlamlı yordayıcısı başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimidir. Denetim odağı analizin 1. setinde tek başına akademik başarıyı yordamasına rağmen, analize amaç yönelimleri değişkenleri girildiğinde, bu rolün varyansı açıklamadaki katkısı anlamlı bulunmamıştır.

**Tutaş (2011), “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”** isimli yüksek lisans tezinde, üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin; ana-baba tutumu, algılanan sosyal destek, algılanan yetenek, algılanan akademik başarı düzeyleri ve cinsiyetlerine göre değişip

değişmediğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 887 kişiden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; 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”dir. Çalışma sonucunda; ustalık hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin ana-baba tutumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve daha çok demokratik ana-baba tutumuna sahip oldukları, performans yaklaşma hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin, ana-baba tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve daha çok koruyucu ana-baba tutumlarına sahip oldukları ve performans kaçınma yönelimli öğrencilerin ana-baba tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve daha çok otoriter ana-baba tutumuna sahip oldukları belirtilmiştir. Algılanan sosyal destek ile başarı yönelimi ilişkisinde, aile desteği hisseden öğrencilerin ustalık hedef yönelimini benimsedikleri görülmüştür. Yetenek düzeyi yüksek olan öğrenciler, yetenek düzeyi düşük olan öğrencilere göre ustalık hedef yönelimini daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Ustalık hedef yönelimi açısından ele alındığında kız ve erkek öğrenciler arasından 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. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla ustalık hedeflerini benimsedikleri görülmektedir. 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 ( $X=19.92$ ,  $Ss= 6.30$ ), fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre performans-yaklaşma hedef yönelimini daha fazla benimseme eğilimi gösterdikleri görülmektedir. 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. Buna

göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre performans-kaçınma hedef yönelimini daha fazla benimseme eğilimi gösterdikleri görülmüştür.

**Kahraman (2011), “Hedef Yöneliminin Sebepleri ve Sonuçları”** isimli doktora tezinde, ilköğretim öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki hedef yönelimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 977, 7. sınıf ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; öz yeterlilik inancı, değer verme, başarısızlık korkusu, aileler ve öğretmenlerden algılanan hedefler, öğrencilerin hedef yönelimini etkileyen faktörler olarak ele alınırken; öğrencilerin üst biliş stratejileri ve akademik sorunları ile başa çıkma stratejileri, hedef yöneliminin sonuçları olarak ele alınmıştır. Çalışmada, bahsedilen değişkenler arasındaki olası ilişkileri gösteren bir model öne sürülmüş ve bu model path analizi kullanarak test edilmiştir. Çalışma sonucunda; hedef yöneliminin sonuçlarına bakıldığında modele göre ustalık yaklaşma hedefine sahip öğrenciler daha çok pozitif baş etme stratejilerini ve daha az olumsuz baş etme stratejilerini kullanmaya yöneliyor. Uсталık kaçınma hedefine sahip olan öğrencileri ise akademik bir sorunla karşılaştıklarında başarıyı görmezden gelmek, başkalarını veya kendi yeteneklerini suçlamak gibi olumsuz stratejiler kullanıyorlar. Başarı yaklaşma hedeflerinin ise hem olumlu hem olumsuz baş etme stratejiler ile olumlu ilişkisi vardır.

**Özer ve Altun (2011), “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri”** isimli makalelerinde, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri cinsiyetlerine, okul başarılarına, umut, mükemmeliyetçilik, dıştan denetim, özsaygı, sorumluluk, akademik, öz yeterlik ve başarı yönelimlerine bağlı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında, Gazi Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenimlerine devam eden, 74'ü erkek, 201'i kız, (14 belirtmeyen) toplam 289 lisans ve yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; yaşları 17-35 arasında değişen katılımcılar ( $\bar{x}=20.00$ ;  $ss=3.23$ ), Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği- Öğrenci Formu (EDDÖ): Solomon ve Rothblum tarafından geliştirilen EDDÖ, Özer (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çok Boyutlu

Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ): Hewitt ve Flett (1989) tarafından mükemmeliyetçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen ÇBMÖ, Oral (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Rosenberg Öz-saygı Ölçeği(RÖÖ): Rosenberg (1963) tarafından geliştirilen RÖÖ, Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Rotter'ın İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ): Genellenmiş beklentilerin içsellik –dışsallık boyutunda belirlenmesi için Rotter (1966) tarafından geliştirilen RİDKOÖ, Türkçeye Dağ (1991) tarafından uyarlanmıştır. Umut Ölçeği: Bireylerin umut düzeylerini ölçmek amacıyla; Synder ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen, Akman ve Korkut (1993) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan umut ölçeği, dörtlü likert tipinde puanlanan 12 maddeden oluşmaktadır. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (AÖÖ): Öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarını ölçmeye yönelik olarak Owen (1988) tarafından geliştirilen AÖÖ'nün Türkçeye uyarlanması Kemer (2006) tarafından yapılmıştır. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (BAÖÖ): Midgley ve arkadaşları (1998) tarafından, başarı amaç yönelimlerine ilişkin tutum ve davranışları ölçmek amacıyla geliştirilen BAÖÖ, Akın (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT): Bacanlı, İlhan ve Arslan(2007) tarafından geliştirilen SDKT, beş faktör kişilik kuramında yer alan, duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutlarında oluşmaktadır. Çalışma sonucunda; performans kaçınma ile erteleme nedenleri arasında pozitif yönde ilişkiler ( $r = .33 - .53$ ) bulunmaktadır. Ayrıca başarısızlık korkusu sosyal mükemmeliyetçilikle pozitif ( $r = .25$ ), sorumluluk ( $r = -.31$ ) ve akademik öz yeterlikle ( $r = -.29$ ) negatif yönde ilişkilidir. Buna ek olarak tabloda, tembellik umut ( $r = -.29$ ), içsel mükemmeliyetçilik ( $r = -.35$ ), sorumluluk ( $r = -.40$ ) ve akademik öz yeterlikle ( $r = -.42$ ) negatif yönde; kontrole karşı olma ise sosyal mükemmeliyetçilikle ( $r = .29$ ) pozitif yönde ( $\alpha = .37$ ) olduğu; cinsiyet, okul başarısı ve performans yaklaşma ile erteleme nedenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı görülmektedir. I. kanonik değişken çiftinde önemli yüke sahip olan değişkenler birlikte değerlendirildiklerinde, performans kaçınma-amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin daha çok başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik çalışmalarını erteledikleri söylenebilir.

**Demir (2011), “İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlilik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi”** isimli doktora tezinde, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlilik algıları, öğrenme amaç yönelimleri ve performans amaç yönelimleri arasındaki ilişkiyi; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlilik algılarının öğrenme ve performans amaç yönelimleriyle ilişkisini ortaya çıkarmak; bunun yanında öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ve yazma özyeterlilik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşamadığı için alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerde (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) eğitim gören 518 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi çalışma grubu olarak alınmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Yazma Özyeterlilik Ölçeği: Öğrencilerin yazma öz yeterlikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla Yazma Özyeterlilik Ölçeği (YÖYÖ) kullanılmıştır. Shell ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen “Okuma-Yazma Özyeterlilik Ölçeği”nin sekiz maddesi yazma özyeterliliğine yöneliktir. Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği: öğrencilerin başarı amaç yönelimlerinin tespiti için “ Başarı Amaç Yönelim Ölçeği” kullanılmıştır. Ames ve Archer (1984) tarafından geliştirilen “Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği”nde 17 madde öğrene yönelimi 16 madde ise performans yönelimi olmak üzere 33 madde yer almaktadır. Çalışma sonucunda; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle performans amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (\* $p<,01$ ). Buna göre öğrencilerin performans amaç yönelimine sahip olmasının yaratıcı yazma becerilerine doğrudan etkisi bulunduğu görülmektedir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileriyle öğrenme amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (\* $p<,01$ ). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlilik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t= -2,922, p<,05$ ). Buna göre kız öğrencileri yazma özyeterlilik algılarının erkeklere göre daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Verilen ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlilik algılarının babanın mesleğine göre anlamlı bir



farklılık oluşturduğu görülmektedir. Dunnett C testine göre bu farklılık memur babalarla serbest meslek-işçi-esnaf babalar arasında ve memurlar lehinedir (\* $p<,05$ ). ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları SED değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Dunnett C testine göre bu farklılık üst düzey SED'e göre sahip katılımcılar ve alt-orta düzey SED'e sahip katılımcılar arasında; ayrıca orta düzey SED'e göre sahip katılımcılarla alt düzey SED'de yer alan katılımcılar arasında üst ve orta düzey lehindedir (\* $p<,05$ ). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t= 5,909$ ,  $p<,05$ ). Buna göre okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin yazma özyeterlik algılarının okul öncesi eğitimi almayanlara göre daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. ANOVA sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir (\* $p<,05$ ). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir (\* $p<,05$ ). Dunnett C testine göre bu fark üniversite ve ilkokul ile lise ve ilkokul arasında üniversite ve lise lehinedir.

**Çepikkurt (2011), “Üniversiteli Hentbolcuların Mükemmeliyetçilik ve Kaygı Düzeyleri İle Başarı Hedefleri ve Müsabaka Sonuçlarına Yaptıkları Yükleme Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** isimli doktora tezinde, üniversiteli hentbolcuların sahip oldukları mükemmeliyetçi puanları ile başarı hedefleri kaygı düzeyleri ve yükleme biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; yaşları 18 ile 28 arasında değişen 246 üniversiteli hentbolcu (103 kadın, 143 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; müsabakadan önce Spora Özgü Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, 2x2 Başarı Hedefleri Envanteri ve Yarışmasal Durumluk Kaygı Envanteri, müsabakadan sonra ise Nedensel Boyutlar Ölçeği-II'dir. Çalışma sonucunda; mükemmeliyetçiliğin kişisel standartlar alt ölçeği ile başarı hedeflerinin tüm alt ölçekleri arasında ve bilişsel kaygı ve kendine güven pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Mükemmeliyetçiliğin hatalarla aşırı ilgilenme ve algılanan aile baskısı alt ölçekleri ile başarı hedeflerinin uyum sağlanamayan boyutları ve

bilişsel ve somatik kaygı arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Mükemmeliyetçilik ve başarı hedeflerinin müsabaka öncesi yaşanan durumluk kaygı ve kendine güveni yordama etkisini sınamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları, bilişsel ve somatik kaygının ustalık kaçınma hedefi ile mükemmeliyetçiliğin hatalarla aşırı ilgilenme ve algılanan aile baskısı alt boyutları tarafından; müsabakaya özgü kendine güvenin ise kişisel standartlar ve ustalık kaçınma hedefi tarafından yordandığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin bütünüyle olumsuz olmadığını, uyum sağlanabilen boyutlarının da olduğu düşüncesini desteklemektedir. Kazanan ve kaybeden hentbolcular arasında Nedensel Boyutlar Ölçeği II'nin sırasıyla istikrarlılık, kişisel kontrol ve nedensellik odağı alt ölçek ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (sırasıyla:  $t= 11.615$ ,  $p<0.05$ ;  $t=9.563$ ,  $p<0.05$  ve  $t= 7.459$ ;  $p<0.05$ ). Kazanan takımlardaki hentbolcuların kaybedenlere göre performans sonuçlarını daha istikrarlı, kişisel kontrollerinde olan ve daha içsel nedenlerle (yani kendileriyle ilişkili) açıkladıkları görülmektedir. Kadın ve erkek hentbolcuların kendine güven alt ölçek ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ( $t= -1.975$ ;  $p<0.05$ ) ve erkeklerin kadınlara nazaran müsabaka öncesi kendilerine daha çok güvendikleri ortaya çıkmıştır.

**Kapıkıran (2012), “Ergenlerde Olumsuz Otomatik Düşünceler ve İçsel Güdülenme Arasındaki İlişkinin Aracı ve Farklılaştırıcısı Olarak Başarı Yönelimi ve Kendini Engelleme Davranışlarının Sınanması”** isimli makalesinde, ergenlerin başarı yönelimi ve kendini engelleme davranışlarının olumsuz otomatik düşünceler ve içsel güdülenme arasında aracı ve farklılaştırıcı rollerinin olup olmadığını sınamayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; farklı liselerden toplam 586 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; ergen öğrencilere Olumsuz Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ): Bireylerin olumsuz otomatik düşüncelerini ölçmeyi hedefleyen ölçek, Hollon ve Kendall (1980), tarafından geliştirilmiştir. Başarı Yönelimleri Ölçeği: Midgley ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen Başarı Yönelimi Ölçeği, bireylerin başarıyı isteme nedenlerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Akın ve Çetin (2007) tarafından yapılmıştır. Engelleyici Davranış Ölçeği (Self Handicapping

Scale): Engelleme Davranış Ölçeği öğrencilerin akademik çalışmalarına yönelik engelleme davranışlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek Midgley, Arunkuman ve Urdan (1996) tarafından geliştirilen ölçek, Türkçeye çevirisi, geçerliği ve güvenilirliği Özgüngör (2008) tarafından yapılmıştır. GÜDÜLENME Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ): İçsel başarı güdüsü Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ) içsel hedef düzenleme alt boyu ile ölçülmüştür. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Kılıç ve Demirel (2007) tarafından yapılmıştır. Çalışma sonucunda; öğrenme yönelimliliğinin olumsuz otomatik düşünceler ile içsel güdülenme arasında tam aracılık rolü olduğu görülmüştür. Fakat performans yönelimi ile olumsuz otomatik düşünceler ile içsel güdülenme arasında aracılık rolü görülmemiştir. Kendini engelleme davranışlarının olumsuz otomatik düşünceler ile içsel güdülenme arasında kısmi aracılığı olduğu kaydedilmiştir. Ayrıca, başarı yönelimi ve kendini engelleme davranışlarının otomatik düşünceler ile etkileşiminin içsel güdülenme üzerinde farklılaştırıcı rolü görülmemiştir ( $p = .05^{***}.0001$ ).

**Şendurur (2012), “İnternet Aramalarını Destekleyen Web-Tabanlı Aracın Farklı Hedef Yönelimli Öğrencilerin Üstbilişsel Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi”** isimli doktora tezinde, internet aramalarını destekleyen web tabanlı aracın farklı hedef yönelimli öğrencilerin üstbilişsel becerilerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara’da 76 tane 7. sınıf ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda; hedef yöneliminin, öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin gelişimi üzerinde bir etkisi görülmemiştir. Performans ödevlerinde düşük notlar alan öğrencilerin daha çok kopyala-yapıştır yapmaya, daha az deneme yapmaya ve daha az sayıda site ziyareti yapmaya yönelimli olduğu görülmüştür. Verilen arama görevinin zorluğu ve tipinin öğrencinin arama deseninde belirleyici olduğu görülmüştür. İnternette arama yapma şekilleri ve öğrencilerin yansıtıcı günlüklerinden anlaşıldığı üzere desteklene gruplarda olumlu pek çok gelişme görülmüştür.

**Oral (2012), “Ergenlerde Kimlik Statülerinin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordamadaki Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordamadaki rolünü incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi liselere devam eden 467 öğrenci (281 kız, 186 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeği: Kimlik statülerini belirlemek amacı ile Bennion ve Adams (1986) tarafından geliştirilen bu ölçek (GOEKSÖ) kullanılmıştır. Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği: Araştırmada başarı amaç yönelimlerini araştırmak amacı ile “Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Midgley vd., (1998) tarafından geliştirilen ve Akın (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Başarı Amaç Yönelimlerin Ölçeği’nin orijinal formu 18 maddeden ve üç alt ölçekten oluşmakta iken Türkçe uyarlaması 17 maddeden ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Çalışma sonucunda; kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerinin önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir. Ergenlerin başarılı ve askıya alınmış kimlik statüsüne sahip olmaları öğrenme ve performans yaklaşma amaç yönelimini benimsemelerini; dağınık, ipotekli ve askıya alınmış kimlik statülerine sahip olmalarının ise performans kaçınma amaç yönelimini benimsemelerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Başka bir deyişle başarılı kimlik statüsüne sahip bireyler öğrenme ortamlarında kaçınmacı davranışlar içinde bulunmamaktadır. Bunun yerine bilgiye sahip olmayı ya da bilgiye sahip olduğunu göstermeyi uygun bulmaktadır. Askıya alınmış kimlik statüsüne sahip olan bireylerin kimlik gelişimi sürecinde yeni roller denemeleri, tam bir bağlanma içerisinde bulunmamaları ve sürekli farklı seçenekleri araştırmaları nedeniyle herhangi bir amaç yönelimini kesin olarak benimsemeksizin tüm amaç yönelimlerini belli düzeylerde kullandıkları görülmüştür.

**İzci ve Koç (2012), “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarı Yönelim Düzeylerinin İncelenmesi”** isimli makalelerinde, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2011-2012 öğretim yılı bahar yarı yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde pedagojik formasyon eğitim alan öğrenciler örnekleme ise, Güzel Sanatlar, Fen-Matematik, Sosyal

Alanlarından mezun olan 223 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Başarı Yönelimler Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; öğrencilerin cinsiyetleri, branşları, mezun oldukları lise türlerinin, başarı yönelimleri alt boyutları olan öğrenme yönelimi, performans-yaklaşma, performans-kaçınmaya göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Buna karşın akademik başarı algıları “orta başarılı” olan öğrencilerin performans-yaklaşma, performans-kaçınma alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $p<0.05$ ).

**Üresin (2012), “Beden Eğitimi Derslerinde Uygulanan Bireysel Rekabetçi ve İşbirlikli Hedef Yönelimlerinin İlköğretim 2. Kademesinde Okuyan Öğrencilerin Beden Eğitimi Derslerine Yönelik Tutumlarına Etkisi”** isimli yüksek lisans tezinde, ilköğretim 2. kademe okuyan öğrencilerin beden eğitimi derslerinin planlamasında kullanılan hedef yönelimlerinden, bireysel rekabetçi ve işbirlikli hedef yönelimlerinin öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarına etkilerinin belirlenmesi temel amacıdır. Çalışmanın alt amaçları ise; ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarını belirlemek, bu çalışma ile iki farklı stilin öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarındaki olumlu ve olumsuz etkilerini ortaya koymak ise çalışmanın alt amaçlarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu; ilköğretimde eğitim-öğretim gören 47 (13-14 yaş) öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği (BESTÖ)”dir. Çalışma sonucunda; işbirlikli hedef yönelimi ve bireysel rekabetçi hedef yönelimi ile gerçekleştirilen derslerin beden eğitimi dersine yönelik tutumu etkilemediği görülmüştür. İki hedef yönelimi arasında beden eğitimi derslerine yönelik tutumu geliştirmede de anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

**Üzbe (2013), “Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, üniversite öğrencilerinin kendini engelleme düzeylerinin; başarı hedef yönelimleri, benlik saygısı, akademik başarı ve bazı demografik değişkenlere göre

açıklanabilirliğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2011-2012 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ankara ilinde bulunan Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi'nde on farklı bölümde öğrenim gören 483 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Kendini Sabotaj Ölçeği: Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen KSÖ'nün Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları Abacı ve Akın (2010) tarafından yapılmıştır. Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeği: Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması Akın (2006) tarafından yapılmıştır. Benlik Saygısı Ölçeği: Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerini ölçebilmek için Arıcak (1999) tarafından geliştirilen Benlik Saygısı Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda; başarı hedef yöneliminin alt boyutlarının kendini engellemenin önemli yordayıcıları olduğu sonucuna varılmıştır. Performans kaçınma hedef yönelimini benimseyen bireyler kendini engelleme stratejilerini daha fazla kullanma eğilimi gösterirken, ustalık hedef yönelimli bireylerin kendini engelleme stratejilerini kullanma eğilimlerinin azalmakta olduğu görülmüştür. Kendini engellemenin önemli yordayıcısı olarak algılanan akademik başarı arttıkça bireylerin kendini engellemeleri de artmakta olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin not ortalamaları arttıkça kendilerini başarılı algılama düzeylerinin azalmakta olduğu görülmüştür. Başarı hedef yönelimi ile benlik saygısı arasındaki ilişki incelendiğinde ustalık hedef yönelimli olan öğrencilerin benlik saygılarının yüksek olduğu, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimli olan öğrencilerin benlik saygılarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin ustalık ve performans-yaklaşma hedef yönelimleri cinsiyete göre farklılık göstermezken; performans-kaçınma hedef yöneliminde cinsiyete göre farklılaşma görülmektedir. Erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla performans-kaçınma hedef yönelimli olduğu görülebilmektedir. Öğrencilerin ustalık hedef yönelimleri yetenek alanlarına göre farklılaşma göstermektedir. Eşit ağırlık alanına ait bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, sözel ve sayısal alana ait bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla ustalık hedef yönelimli oldukları sonucuna varılmıştır.

**Odacı, Berber Çelik, Çıkrıkçı (2013), “Psikolojik Danışman Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordlanması”** isimli makalelerinde, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencilerinin kendilik algısı, öz-yeterlik inançları ve stresle başa çıkma tarzlarının başarı yönelimi biçimlerini ne derece yordadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; 228’i kız, 100’ü erkek toplam 328 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ): Öğrencilerin Başarı Yönelimlerini değerlendirmek amacıyla Akın (2006) tarafından geliştirilen 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği 26 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçme aracıdır. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ): Ölçek, kişinin başkaları ile kıyaslandığında kendini çeşitli boyutlarda nasıl gördüğüne ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Gilbert, Allan ve Trent (1995) tarafından geliştirilen ölçek 2 kutuplu 5 özellikten oluşmaktadır. Türkçe formu ise Şahin ve Şahin (1997) tarafından 18 maddelik form olarak geliştirilmiştir. Stresle Başa Çıkma Ölçeği (YBÖ): Türküm (2002) tarafından Folkman ve Lazarus’un modellerine dayalı olarak geliştirilen YBÖ 5’li likert tipinde olup 23 maddeden oluşmaktadır. Öz Etkilik Yeterlik Ölçeği (ÖEYÖ): Sherer ve arkadaşları tarafından 1982 yılında geliştirilen ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerliliği Gözüm ve Aksayan (1999) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğrenme/yaklaşma yönelimine sahip olan öğrencilerin kendilik algılarının daha olumlu, öz yeterliklerinin yüksek, daha çok sosyal destek arayan ve problem odaklı başa çıkmaya çalışan bireyler oldukları; öğrenme/kaçınma yönelimine sahip olan öğrencilerin sorunları problem odaklı ve kaçınarak başa çıkmaya çalışan bireyler oldukları; performans/yaklaşma yöneliminde olan öğrencilerin öz-yeterliklerinin düşük ve sorunlarla kaçınarak başa çıkmaya çalışan kişiler oldukları ve performans/kaçınma yönelimine sahip olan öğrencilerin ise kendilik algılarının olumsuz, öz-yeterliklerinin düşük ve sorunlarla kaçınarak başa çıkmaya çalışan kişiler oldukları görülmüştür. Ayrıca kendilik algısı, öz-yeterlik ve stresle başa çıkma tarzlarının başarı yönelimi biçimlerinin birer yordayıcısı olduğu, kızların erkeklere göre daha öğrenme/kaçınma yönelimli oldukları ( $t=2.55, p<.5$ ) ve 1. sınıftakilerin diğer sınıflara göre daha çok öğrenme/yaklaşma ve 2. sınıf öğrencilerinin ise öğrenme/kaçınma yönelimli oldukları belirlenmiştir. Yapılan Kruskal Wallis H Testi

sonucunda öğrenme/yaklaşma yönelimi ( $X^2 = 11.18$ ,  $p < .05$ ) ve öğrenme/kaçınma yönelimi ( $X^2 = 11.91$ ,  $p < .05$ ) sınıf düzeyine göre farklılaşırken performans/yaklaşma ve performans/kaçınma yöneliminin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 1. sınıf öğrencilerinin 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha çok öğrenme/yaklaşma yönelimli olduğu, 2. sınıf öğrencilerinin ise 1., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha çok öğrenme/kaçınma yönelimli oldukları görülmektedir.

**Kelecek (2013), “Sporcuların Tutkunluk Düzeylerinin; Optimal Performans Duygu Durumu, Güdüsel Yönelim ve Hedef Yönelimini Belirlemedeki Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, tutkunluğun optimal performans duygu durumu, güdüsel yönelim ve hedef yöneliminin belirleyicisi olup olmadığını sporcularda araştırmak, ikincil amacı ise sporcuların tutkunluk düzeylerinin farklı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu; 189 kadın ve 201 erkek toplam 390 gönüllü sporcu oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplam araçları; Vallerand, Mageau, Leonard, Blanchard, Koestner, Gagne ve Marsolais (2003) tarafından geliştirilen “Tutkunluk Ölçeği”, Jackson ve Eklund (2004) tarafından geliştirilen “Optimal Performans Duygu Durumu Ölçeği”, Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere ve Blais (1995)’in “Sporda Güdülenme Ölçeği”, Duda ve Whitehead (1998)’in “Sporda Görev ve Ego Yönelimi Ölçeği”dir. Çalışma sonucunda; kadın ve erkek sporcuların uyumlu tutkunluk düzeyleri ile optimal performans duygu durumu arasında pozitif bir durum, takıntılı tutkunluk düzeyleri ile optimal performans duygu durumu arasında negatif bir durum, uyumlu ve takıntılı tutkunluk düzeyleri ile içsel güdülenmeleri arasında pozitif bir durum, uyumlu ve takıntılı tutkunluk düzeyleri ile dışsal güdülenmeleri arasında pozitif bir durum, uyumlu tutkunluk düzeyleri ile güdülenmeme arasında negatif bir ilişki, takıntılı tutkunluk düzeyleri ile güdülenmeme arasında pozitif bir durum, takıntılı tutkunluk düzeyleri ile görev yönelimleri arasında pozitif bir durum, takıntılı tutkunluk düzeyleri ile ego yönelimleri arasında pozitif bir durum bulunmuştur. Kadın ve erkek sporcuların uyumlu tutkunluk düzeyleri ile görev yönelimleri arasında ilişki görülmemiştir. Uyumlu tutkunluk düzeyleri ile ego yönelimleri arasında ilişki görülmemiştir.



Uyumlu ve takıntılı tutkunluk düzeyleri arasında fark görülmemiştir. Spor deneyimi 0-10 yıl olan kadın ve erkek sporcuların uyumlu ve takıntılı tutkunluk düzeylerinin, spor deneyimi 11 yıl ve üzeri olan sporculardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Koç, Karabağ (2013), “İlköğretim İkinci Kademe (6-8. Sınıf) Öğrencilerinin Bilişüstü Yetileri İle Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi (Bingöl İli Örneği)”** isimli makalelerinde, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2011-2012 öğretim yılında Bingöl il merkezinde bulunan 7 ilköğretim okulunda 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 1000 (520 kız, 480 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Bilişüstü Yeti Envanteri (BYE) ve Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ)’dir. Çalışma sonucunda; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetilerinin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği, öğrencilerin başarı yönelimlerinin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve bilişüstü yeti ile başarı yönelimleri arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu görülmüştür.

**Kayış (2013), “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi”** isimli yüksek lisans tezinde, üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; toplam 1509 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; “2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği”, “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği”, “Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği-Kısa Formu”, “APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği”, “Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği”, “Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği”dir. Çalışma sonucunda; sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Sınıf düzeyine göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyi dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri düzeyinden ağırlıklı olarak yüksektir. Diğer sınıf düzeyleri arasında ise öğrenme-kaçınma başarı yönelimi açısından farklılık bulunmamıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasında anlamlı fark olmamasına rağmen öğrenme-kaçınma başarı

yönelimi puanları incelendiğinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir azalma olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyine sahip oldukları görülmüştür. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri arasında ise anlamlı farklılıklara rastlanmadığı görülmüştür. Birinci sınıf öğrencilerinin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyleri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca ikinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre performans-kaçınma başarı yönelimi düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Birinci- ikinci, ikinci-üçüncü ve üçüncü-dördüncü sınıf karşılaştırmalarında ise performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

**Vahapoğlu (2013), “Ön Lisans Öğrencilerinin Umut Düzeyleri ve Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”** isimli yüksek lisans tezinde, ön lisans öğrencilerinin umut düzeyi ve başarı yönelimlerini bireysel, sosyal ve ekonomik farklılıkların etkileyip etkilemediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Sakarya Üniversitesi Geyve Meslek Yüksekokulu’nda 2011-2012 öğretim yılında farklı bölümlerde, sınıflarda ve öğrenim türünde öğrenim gören 5 bölümden 284 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Midgley ve diğerleri (1998) tarafından Goal Orientations Scale adıyla geliştirilmiş, Akın ve Çetin tarafından Türkçeye uyarlanan Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Beck ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ülkemizde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Seber ve arkadaşları tarafından yapılmış Beck Umutsuzluk Ölçeği’dir. Çalışma sonucunda; ön lisans öğrencilerinin umut düzeyinin düşük olduğu, aile gelir düzeyinin öğrencilerin umut düzeyinde etkili olduğu, düşük aile gelirine sahip öğrencilerde umut düzeyinin yüksek, orta ve yüksek aile gelirine sahip öğrencilerde ise umut düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin başarı yönelimlerine göre umut düzeyinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimine sahip ön lisans öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimine sahip öğrencilerinden daha yüksek umut düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin umut düzeyinde cinsiyet, öğrenim

gördüğü bölüm, öğrenim türü ve anne öğrenim düzeyi farklılıklarının bir etki oluşturmadığı ama meslek lisesi ve düz lise çıkışlı öğrenciler arasında bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Ayrıca baba öğrenim düzeyi ilkokul olan ön lisans öğrencilerinin umut düzeyinin yüksek, baba öğrenim düzeyinin ortaokul ve lise olan ön lisans öğrencilerinin ise düşük umut düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Şahan (2013), “Geribildirim Yönü, Başarı Hedef Yönelimi ve Benlik Düzenleme Odağının Görev Performansına Etkileri”** isimli yüksek lisans tezinde, geribildirim performans üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; toplam 207 katılımcı oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; kendilerinin başarı hedef yönelimi, benlik düzenleme odağı ve göreve yönelik öz yeterlilik algılarını ölçen bir anket setini doldurmayı takip eden üç ila on gün içinde dört deneysel koşuldan birine (durumsal öğrenme, durumsal performans hedef yönelimi; durumsal terfi, durumsal önleme odaklılık) seçkisiz olarak ve bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; birinci hipotezi bireylerin durumsal performans hedef yönelimi koşulunda geribildirimden, durumsal öğrenme hedef yönelimi koşuluna kıyasla daha fazla yararlanacaklarını öngörmüştür. Analiz sonuçları her iki koşulda da geribildirim performansı arttırdığını ve bu artışın performans hedef yönelimi koşulunda anlamlı şekilde daha fazla olduğunu göstermiş ve hipotezi desteklemiştir. Araştırmanın ikinci hipotezi durumsal olarak tetiklenmiş benlik düzenleme odağı koşulları birbirleri ile kıyaslandığında olumlu geribildirim terfi odaklılık koşulunda, olumsuz geri bildirim ise önlenme odaklılık koşulunda daha etkili olacağını ileri sürmüştür. Analiz sonuçları olumlu geribildirim durumsal terfi odaklılık koşulunda performansı azaltıcı bir etkisi olduğunu ancak olumsuz geribildirim önleme odaklılık koşulunda daha etkili olmakla birlikte her iki koşulda performansı arttıran bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumda ikinci hipotez kısmen desteklenmiştir. Son olarak, durumsal performans hedef yönelimi ve durumsal terfi odaklılık koşullarında, öz yeterliliği yüksek olan katılımcıların geribildirimden öz yeterliliği düşük olanlardan daha fazla faydalanacakları hipotez edilmiştir. Analiz sonuçları bu öngörüü durumsal performans hedef yönelimi koşulunda desteklemiş ama durumsal terfi odaklılık koşulunda desteklememiştir.

Bütün bu sonuçlar, bu çalışmadaki gibi kısa süreli ve geçici görevlerde olumsuz geribildirim olumlu geribildirimden daha etkili olduğunu göstermiştir.

**Esendemir (2014), “Modelleme ve Bilgisayar Animasyonları Destekli Sosyal Yapılandırma Yaklaşımının İnsan Üreme Sistemini Anlamaya Etkisi”** isimli doktora tezinde, modelleme ve bilgisayar animasyonları destekli sosyal yapılandırma yaklaşımına dayalı öğretim yönteminin onuncu sınıf öğrencilerinin insan üreme sistemi konusyla ilgili kavramları anlamalarına, biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmaya, başarı yönelimlerine etkisini geleneksel biyoloji öğretim yöntemi ile karşılaştırarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara’da özel bir lisede, altı farklı sınıftan toplam 125 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; rastgele seçilen üç deney grubunda modelleme ve bilgisayar animasyonu ile desteklenmiş sosyal yapılandırma yaklaşım yöntem uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel biyoloji öğretim yönetimi uygulanmıştır. İnsan üreme sistemi kavram testi, öğrencilerin biyoloji öğrenimine yönelik motivasyonu ve başarı yönelimi ölçeği ön test ve son test uygulanarak öğrencilerin insan üreme sistemi konularını kavramaları, biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyonları ve 2x2 çerçevesinde başarı için hedef belirleme yönelimleri incelenmiştir. Bilimsel işlem becerilerini belirlemek üzere ön-test olarak bilimsel işlem beceri testi uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; MANOVA analiz sonuçları deney grubunun insan üreme sistemi konusu kavramlarını anlamalarında ve biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmada kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ortak değişkenli varyans analizine (ANCOVA) göre kontrol grubundaki öğrencilerin performans yaklaşma ve kaçınma yönelimlerinin deney grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber öğrenme yaklaşma ve kaçınma yöneliminde her iki grup arasında anlamlı bir fark görülemediği görülmüştür.

**Özgüngör (2014), “Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı Düzeyine Göre Kimlik Statüleri İle Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki”** isimli makalesinde, üniversite öğrencilerinin kimlik statülerinin başarı yönelimlerini yordama düzeyinin belirlenmesi ve bu düzeyin düşük ve yüksek benlik saygısına

sahip öğrenciler için değişip değişmediğinin incelenmesi temel amacdır. Araştırmanın çalışma grubunu; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam etmekte olan 216 kız ve 98 erkek olmak üzere toplam 314 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüleri Ölçeği, Başarı Yönelimi Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'dir. Çalışma sonucunda; öğrenme yönelimini dağınıklık ve ipotekli statülerinin olumsuz yönde, başarı statüsünün ise olumlu yönde, performans kaçınma yönelimini ipotekli statünün olumlu yönde, benlik saygısının olumsuz yönde, performans yaklaşma yönelimini ise ipotekli statünün olumlu yönde yordadığını belirtmiştir. Ayrıca analizler, kimlik statüleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkilerin benlik saygısı düzeyine göre değiştiğini, dağınıklık statüsünün olumsuz etkilerinin benlik saygısı yüksek öğrencilerde daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, moratoryum ve başarı statülerinin olumlu özellikleri sadece benlik saygısı yüksek öğrencilerde görülmüştür.

**Aydın (2014), “Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimleri ve Akademik Öz-Yeterliklerinin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi”** isimli makalesinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin yapısal model yardımıyla incelenmesi amacıyla belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 218 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; “Başarı Yönelimleri Ölçeği” ve “Akademik Öz-Yeterlik”dir. Çalışma sonucunda; oluşturulan yapısal modelin analizi sonucunda öğrenme yöneliminin akademik öz-yeterliği olumlu yönde etkilediği ve performans yaklaşma ve performans kaçınma yöneliminin akademik öz-yeterlikle ilişkisi olmadığı görülmüştür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme yönelimlerinin akademik öz-yeterliklerinin yaklaşık %11'ini açıkladığı saptanmıştır. Çalışmanın betimsel bulgularından elde edilen korelasyon sonucu da yapısal modelden elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

**Aydın, Gürbüzöglü Yalmanlı, Yel (2014), “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından**

**İncelenmesi**” isimli makalelerinde, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerini belirlemek; sınıf, cinsiyet ve bölüm seçiminde isteklilik değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 250 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ve Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye çevrilmiş olan “Başarı Yönelimleri Ölçeği”dir. Çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğrenme yönelimine ve performans-yaklaşma yöneliminin sahip oldukları, çok az bir kısmının da performans-kaçınma yönelimine sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı; cinsiyet değişkenine göre kadınların daha yüksek öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimine sahip oldukları, erkeklerin ise daha yüksek performans-kaçınma yönelimine sahip oldukları belirtilmiştir. Bölüme isteyerek gelme değişkenine göre; bölüme isteyerek gelen öğrencilerin öğrenme yönelimine, bölüme isteyerek gelmeyen öğrencilerin de performans kaçınma yönelimine sahip oldukları saptanmıştır.

## 2.2.Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

**Ames, Archer (1988), “Achievement Goals in the Classroom: Students’ Learning Strategies and Motivation Processes (Sınıfta Başarı Hedefleri: Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri ve Motivasyon Süreçleri)”** isimli makalelerinde, belirli motivasyonel süreçlerin, gerçek sınıf ortamlarında ustalık ve performans hedeflerinin belirginliğiyle nasıl ilişkili olduğu konusunu araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 176 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu akademik olarak ileri seviyede öğrencileri elde etmek için bir ortaokul/liseye giden öğrencilerden rastgele seçilerek oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama aracı; sınıf hedef yönelimi, etkili öğrenme stratejilerinin kullanımı, görev seçimleri, tutumlar ve nedensel yüklemelere dair algıları tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ankettir. Çalışma sonucunda; sınıf içerisinde ustalık hedeflerinin önemini algılayan öğrencilerin, daha etkili stratejiler kullandığı, zorlayıcı görevleri tercih ettiği, sınıfa karşı daha pozitif bir tutuma sahip olduğu ve başarının, bir kişinin gösterdiği çabanın sonucunda ortaya çıktığına dair daha güçlü bir inanca sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmada; performans hedeflerini dikkat çekici olarak algılayan öğrencilerin kendi becerilerini olumsuz bir şekilde değerlendirdikleri ve başarısızlığı beceri yoksunluğuna bağlayarak kendi becerileri üzerine odaklanmaya eğilimli oldukları tespit edilmiştir.

**Roedel, Schraw ve Plake (1994), “Validation of a Measure of Learning and Performance Goal Orientations (Öğrenme ve Performans Hedefi Yönelimlerine İlişkin Yapılan Bir Ölçümün Doğrulanması)”** isimli makalelerinde, öğrenme ve performans hedefi yönelimlerini ölçen bir aracın (yani; Hedefler Envanteri) psikometrik özelliklerini incelemişlerdir. Çalışma kapsamında öğrenme ve performans hedefi ölçekleri için test-yeniden test güvenilirliği tahminleri, sırasıyla  $r=0.73$  ve  $r=0.76$  bulunmuştur. İçsel tutarlık tahminleri de Cronbach’ın alfası kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerler de sırasıyla 0.80 ve 0.75 bulunmuştur. Yakınsak ve uzaksak geçerlikler; Hedefler Envanterini test kaygısı, umut ölçümleri, başarı ve başarısızlık yüklemeleriyle karşılaştırmak suretiyle değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçlarının Dweck ve Leggett’in modelinde kuramsal olarak açık bir şekilde yapılmış olan tahminleri desteklemekte olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada “Hedefler Envanterinin” iki alt ölçeğinin kullanımına ve yorumlanmasına dair gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

**Schraw, Horn, Torndike-Christ ve Brunning (1995), “Academic Goal Orientations And Student Classroom Achievement (Akademik Hedef Yönelimleri ve Öğrencinin Sınıf Başarısı)”** isimli makalelerinde, üniversite öğrencilerinin hedef yönelimlerinin, başarı, strateji kullanımı ve üstbiliş durumlarını etkileyip etkilemediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Dweck ve Leggett’in (1988) çizdiği çerçeve, öğrenme (yani bir kişinin becerisini geliştirme kaygısı) ve performans (yani bir kişinin becerisini kanıtlama kaygısı) yönelimleri arasındaki farkları ortaya koymak için kullanılmıştır. Bireyler, 2x2’lik bir değerlendirme tablosu oluşturularak, her bir boyutta ‘normatif bir şekilde yüksek’ veya ‘düşük’ şeklinde sınıflandırılmıştır. Çalışma kapsamında yapılan ANCOVA analizleri; öğrenme boyutunda yüksek puan alan bireylerin, daha yüksek başarı puanlarına ulaştığını, daha fazla sayıda strateji kullandığını ve daha önceki başarı durumu istatistiksel olarak kontrol edildiğinde bile, bilişsel süreçler hakkında daha fazla üstbilişsel bilgiye sahip olduğunu göstermiştir.

Çalışmada bu sonuçlara dayalı olarak, güçlü bir öğrenme yöneliminin bir kişinin akademik başarısını performans yöneliminden bağımsız olarak arttırmak için gerekli olan bilişsel becerilerin gelişimini kolaylaştırdığı yönündeki görüşü desteklemekte olduğu çıkarımında bulunulmuştur.

**Elliot, McGregor ve Gable (1999), “Achievement Goals, Study Strategies and Exam Performance: A Mediation Analysis (Başarı Hedefleri, Ders Çalışma Stratejileri ve Sınav Performansı: Arabulucu Bir Analiz)”** isimli makalelerinde, yapılan iki araştırma, öz-bildirimli bilişsel/üstbilişsel ve motivasyonel stratejilerin göstergeleri olarak başarı hedeflerini incelemiş ve standart bir şekilde kademelendirilmiş üniversite sınıflarındaki başarı hedefleri ile sınav performansları arasındaki ilişkinin arabulucuları olarak da bu sınav stratejilerini test etmişlerdir. Çalışma sonucu; üçe bölünmüş bu başarı hedefi çerçevesinden üretilen hipotezleri desteklemektedir. Ustalık hedefleri; derin işleme, ısrar ve çabanın pozitif yönde göstergesidir. Performans yaklaşımı hedefleri; yüzeysel işleme, ısrar, çaba ve sınav



performansının pozitif yönde göstergesidir. Performanstan kaçınma hedefleri ise yüzeysel işlemenin ve düzensizliğin pozitif göstergesi ve derin işleme ile sınav performansının negatif göstergesidir. Israr ve çaba; performans yaklaşımı hedefleri ile sınav performansı arasındaki ilişkinin arabulucusudur. Düzensizlik ise, performanstan kaçınma hedefleri ile sınav performansı arasındaki ilişkinin arabulucusudur.

**Pajares, Britner ve Valiante (1999), “Relation Between Achievement Goals and Self-Beliefs of Middle School Students in Writing and Science (Başarı Hedefleri İle Yazma ve Fen Bilgisi Alanlarında Ortaokul Öğrencilerinin Kendilerine olan İnançları Arasındaki İlişki)”** isimli makalelerinde, ortaokul seviyesinde (N=497) ve fen bilgisi (N=281) alanlarında başarı hedefleri (görev, performans-yaklaşma, performans-kaçınma), motivasyon yapıları ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleme adına iki araştırma yürütmüşlerdir. Her iki araştırmada da görev hedefleri; öz yeterlik, benlik kavramı (kendini algılama) ve öz düzenleme için öz yeterlik durumu ile pozitif bir şekilde ve ilk sezi ile de negatif bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Performans-yaklaşma hedefleri, benlik kavramı ile pozitif bir şekilde ilişkilendirilmiş; performans-kaçınma hedefleri ise benlik kavramı ile ve öz düzenleme için öz yeterlik durumuyla negatif bir şekilde ve ilk sezi ile de pozitif bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Yazma konusunda ise, performans-yaklaşma hedefleri de ayrıca öz yeterlik durumu ile pozitif şekilde ilişkilendirilmişken; performans-kaçınma hedefleri ise öz yeterlik durumuyla negatif bir şekilde ilişkilendirilmiştir; kızlar, daha güçlü görev hedeflerine sahiptir. Performans-yaklaşma hedeflerine ilişkin elde edilen bulgular gösteriyor ki; gelişimsel bir bileşen, bu hedeflerini motivasyonun teşvik edilmesinde kolaylaştırıcı bir işlev görüp görmediğinin belirlenmesinde işe yarayabilir. Görev hedefleri ile performans-yaklaşma hedefleri birbiriyle ilişkiliydi; bu da, bu hedef türlerinin her birinin, pozitif sonuçlara yol açan öz-düzenleyici uygulamaları temel aldığını göstermektedir.

**Pintrich (2000), “An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research (Motivasyon Terminolojisi, Teori ve Araştırma Alanlarındaki Sorunlar Üzerine Bir Başarı Hedefi Teorisi**

**Perspektifi**)” Murphy ve Alexander tarafından bu konu hakkında yazdıkları öncü makalede ortaya çıkarılan bir takım önemli sorunlar vardır. Bununla ilgili olarak, burada bu araştırmanın ve başarı hedefi teorisinin ışığında dört genel sorun ele alınır. Bu dört sorun: 1) Motivasyonel yapıların genel tanımı ve kuramsal açıklığı, 2) Motivasyonel inançların erişilebilirliği ve bilinçliliği, 3) Motivasyonel yapılar arasındaki ilişkilerin birbirine bağlı veya birbirinden bağımsız doğası ve 4) Zaman, alanlar ve bağlamlar içerisinde motivasyonun sabitliğini kapsar. Bu sorunlar, yapılacak olan tartışmanın hem motivasyonel teori hem de genel olarak araştırma için ve ayrıca hedef teorisi araştırması içerisinde belirli kuramsal ve deneysel girişimler için ortaya çıkan bu dört sorunun açıklığa kavuşturulmasına yardımcı olacağı yönünde umut etmekle birlikte, güncel başarı hedefi teorisi araştırması bağlamında ele alınmaktadır.

**McWhaw ve Abrami (2001), “Student Goal Orientation and Interest: Effects on Students’ Use of Self-Regulated Learning Strategies (Öğrencilerin Hedef Yönelimleri ve İlgi Düzeyleri: Öğrencilerin, Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Üzerindeki Etkileri)”** isimli makalelerinde, hedef yönelimi ve ilgi düzeyinin, öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımlarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu; 11. sınıfta öğrenim gören 93 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; bu araştırma, bir “sadece ardıl test” kontrol grubunu kullanan, 2x2’lik bir “gruplar arası” faktöryel tasarımıdır. Araştırmada, “hedef yönelimi” ve “ilgi” olmak üzere iki bağımsız değişken vardır. Araştırmada yer alan bağımlı değişkenler ise şunlardır: Toplam Ana Fikir Sayısı, Diğer Bilişsel Stratejilerin Kullanılması ve Üstbiliş. Ana fikir seçme ölçümünde İlgi ve Hedef Yönelimi için anlamlı düzeyde temel etkiler mevcuttur. Çalışma sonucunda; yüksek ilgi düzeylerine sahip öğrenciler, düşük ilgi düzeylerine sahip öğrencilerden daha fazla sayıda ana fikir seçmiştir ve ödüllendirilen öğrenciler, öğrenme hedefi yönelimli öğrencileri geçmiştir. “İlgi” bakımından “üstbiliş” üzerinde temel bir etki mevcuttur. Yüksek ilgi düzeyine sahip öğrencilerin, düşük ilgi düzeyine sahip öğrencilere kıyasla daha fazla sayıda üstbilişsel stratejiden faydalandığı aktarılmıştır. Burada, bu sonuçlara dair yorumlar kuramsal bir bakış açısıyla ele alınır ve pratik uygulamalar da sunulur.

**Tanaka ve Yamauchi (2001), “A Model for Achievement Motives, Goal Orientations, Intrinsic Interest, and Academic Achievement (Başarı GÜdÜleri, Hedef Yönelimleri, İçsel İlgi ve Akademik Başarıya Yönelik Bir Model)”** isimli makalelerinde, yaklaşım ve kaçınma durumuna ilişkin başarı güdülerinin (başarıya ulaşma güdüsü ve başarısızlıktan kaçınma güdüsü), üç hedef yönelimi (ustalık, performans-yaklaşım, performans-kaçınma hedefleri) üzerindeki etkilerini ve hedef yönelimlerinin, öğrenme ve akademik başarıya yönelik içsel ilgi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Japonya’da bir kız lisesinin on birinci sınıfından 135 ve onuncu sınıfından 1577 öğrenciyi kapsayacak şekilde oluşturmuşlardır. Çalışma sonucunda; yapısal denklem modellemesi, ustalık hedeflerinin, esas olarak başarıya ulaşma güdüsünden kaynaklandığını göstermiştir; ancak başarısızlıktan kaçınma güdüsü ile ustalık hedefleri arasında da pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Performans-yaklaşım hedefleri, hem başarıya ulaşma güdüsü hem de başarıdan kaçınma güdüsüyle ilişkilendirilmiştir. Performans-kaçınma hedefleri, esas olarak başarısızlıktan kaçınma güdüsünden kaynaklanmaktaydı; ancak başarıya ulaşma güdüsü ile bu hedefler arasında pozitif bir şekilde ilişkiye rastlanmıştır. Ustalık hedefleri; içsel ilgi ve akademik başarı ile pozitif bir şekilde bağlantılıdır. Ayrıca, hem performans-yaklaşım hedefleri hem de performans-kaçınma hedefleri üzerine elde edilen puanların, içsel ve akademik başarı üzerinde anlamlı düzeyde herhangi bir etkisi yoktur.

**Midgley ve Urdan (2001), “Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination (Akademik Olarak Kendini Engelleme ve Başarı Hedefleri: İleri Bir İnceleme)”** bu makalelerinde, öğrencilerin kişisel başarı hedefleri, sınıf hedefi yapısı algıları ve kendini engelleme stratejileri kullanımına dair bildirimleri arasındaki ilişkiler üzerine daha önce yapılmış olan araştırmayı genişletir. Özellikle matematik alanında yapılan anket araştırmaları, dokuz ortaokulda bulunan 484 yedinci sınıf öğrencisine verilmiştir. Kişisel performans-kaçınma hedefleri, engellemeyi pozitif bir şekilde tahmin ederken; kişisel performans-yaklaşım hedefleri ise bu şekilde öngörmemiştir. Kişisel görev hedefleri engellemeyi negatif bir şekilde kestirmiştir. Bir performans hedefi yapısına dair algılar, engelleme durumunu pozitif bir şekilde öngörürken; görev

hedefi yapısına dair algılar, engelleme durumunu, kişisel hedeflerden bağımsız olarak negatif bir şekilde öngörmüştür. Çoklu hedef profillerini incelemek için kullanılan medyan bölünmeleri, performans-kaçınma hedeflerinde düşük performans sergileyen öğrencilerin, engelleme durumunu, görev hedeflerinin seviyesinden bağımsız olarak performans-kaçınma hedeflerinde düşük performans sergileyenlerden daha çok kullandığını açığa çıkarmıştır. Performans-kaçınma hedeflerinde düşük seviyedeki öğrenciler ve görev hedeflerinde yüksek seviyedeki öğrenciler, her iki hedef türünde de düşük seviyede bulunanlardan kendini daha çok engellemiştir. Performans-yaklaşma hedeflerinin seviyesinin, görev hedefleri ve engelleme durumları arasındaki ilişki üzerinde çok az etkisi vardı.

**Church, Elliot ve Gable (2001), “Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals and Achievement Outcomes (Sınıf Ortamı, Başarı Hedefleri ve Başarı Sonuçlarına Dair Algılar)”** isimli makalelerinde, yapılan iki araştırma, üniversite öğrencilerinin, kendi sınıf ortamı algıları, aldıkları ders için başarı hedeflerini benimseme durumları ve kademelendirilmiş performans ve içe yönelik motivasyon durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda; üçe bölünmüş çerçevedeki her bir amaç için farklı bir öncül profili ortaya çıkmıştır. Uсталık hedefleri, derse ilginin var oluşu ve bir değerlendirme odağı eşitliğinde katı bir değerlendirmenin var olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Performans yaklaşma hedefleri, değerlendirme odağıyla ilişkilendirilmiş ve performanstan kaçınma hedefleri ise değerlendirme odağı ve katı değerlendirmenin var olma durumuyla ilişkilendirilmiştir. Algılanan sınıf ortamı ve başarı hedefi değişkenleri birlikte tedrici performans ve içe yönelik motivasyonun göstergeleri olarak test edildiğinde, sonuçlar açık bir şekilde göstermiştir ki, algılanan sınıf ortamı, başarı hedefi benimseme durumunu etkilemişti ve başarı hedefi benimsemeye dolayısıyla, tedrici performansı ve içe yönelik motivasyonu dolaysız bir şekilde etkilemiştir.

**Elliot ve McGregor (2001), “A 2x2 Achievement Goal Framework (2x2’lik Bir Başarı Çerçevesi)”** isimli makalesinde şunlar yapılmıştır. Uсталık yaklaşım, uсталıktan kaçınma, performans yaklaşma ve performanstan kaçınma hedeflerinde oluşan, 2x2’lik bir başarı hedefi çerçevesi sunulmuş ve 3 araştırma

içerisinde test edilmiştir. Faktör analizinden elde edilen sonuçlar, 4 başarı hedefi yapısının bağımsızlığını desteklemiştir. Hedefleri, yeni ustalıktan kaçınma hedef yapısına özel bir şekilde ilgi göstererek birkaç önemli öncüle (örneğin; güdü yatkınlıkları, örtük teoriler, sosyalleşme geçmişleri) ve sonuca (örneğin; beklentisel test kaygısı, sınav performansı, sağlık merkezi ziyaretçileri) ilişkin olarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda; her bir başarı hedefi için farklı deneysel profiller ortaya çıkarmıştır; ustalıktan kaçınma hedefleri için var olan yapı, beklendiği gibi, ustalığa yaklaşım hedefleri için var olan yapıdan daha negatif idi ve performanstan kaçınma hedefleri için var olan yapıdan ise daha pozitif idi. Bu çalışmanın, başarı hedefi literatürü içerisinde gelecekteki kurumsal gelişmeler için sunduğu öneriler burada ele alınır.

**Arias (2002), “Recent Perspective in the Study of Motivation: Goal Orientation Theory (Motivasyon Araştırmasında Son Perspektifler: Hedef Yönelimleri Teorisi)”** bu çalışma; hedef yönelimi perspektifinden akademik motivasyon üzerine yapılan araştırmalar, son yıllarda bol miktardadır. Ancak kavramsal ve deneysel yaklaşım, normatif kavramlardan diğer çok boyutlu kavramlara doğru bir değişimi göstermek suretiyle tekdüzedir. Bu çalışma; varsayımlara, deneysel delile, tutarsızlıklara ve her iki araştırma çizgisinde geliştirilen araştırmalara bakarak bu teoriye dair klasik ve yeniden formüle edilmiş versiyonlarını analiz eder. Son olarak, yetersiz şekilde doğrulanmış olan bu ilkelere bazılarını eğitimsel uygulama alanına taşıma adına yapılan bazı önerileri değerlendirir.

**Harackiewicz, Barron, Tauer ve Elliot (2002), “Predicting Success in College: A Longitudinal Study of Achievement Goals and Ability Measures as Predictors of Interest and Performance From Freshman Year Through Graduation (Üniversitede Başarının Öngörülmesi: Üniversite Birinci Sınıftan Mezuniyete Dek İlgi ve Performansın Yordayıcı Değişkenleri Olarak “Başarı Hedefleri” ve “Beceri Ölçümleri”ni Ele Alan, Boylamasına Bir Araştırma)”** yazarlar; başarı hedeflerinin, becerilerin ve lise performansının, öğrencilerin üniversite hayatları boyunca yakalayacakları akademik başarının öngörülmesindeki

rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. İlk olarak, hangi değişkenin, öğrencilerin üniversitenin ilk döneminde aldıkları bir hazırlık psikolojisi dersindeki ilgi ve performanslarını öngördüğünü incelemiştir. Daha sonra psikoloji alanında sürekli ilgi durumlarını ve daha sonraki sınıf kademelerindeki performansı incelemek amacıyla öğrencileri mezuniyete kadar takip etmişlerdir. Başarı hedefleri, beceri ölçümleri ve daha önceki lise performansı değişkenlerinden her biri, başlangıçtaki ve uzun vadedeki sonuçların öngörülmesinde tek varyans katkısı sağlamıştır, ancak bu yordayıcı değişkenler, farklı eğitim çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Ustalık hedefleri, sürekli ilgiyi öngörmüşken; performans yaklaşımli hedefler ise performansı öngörmüştür. Beceri ölçümleri ve daha önceki lise performansı ise akademik performansı öngörmüş, ancak ilgi durumunu öngörmemiştir.

**Robins ve Pals (2002), “Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation, Attributions, Affect and Self-Esteem Change (Akademik Alanda Örütülü Öz-Teorileri: Hedef Yönelimi, Yüklemeler, Duygulanım ve Öz-Saygı Değişimi)”** bu araştırma, iki örtük öz-teoriye dair yapılmış olan öneriler hakkındaki Dweck’in modelinden elde edilen hipotezleri destekler: Varlık kuramcılar, zekâlarının sabit olduğuna inanırken; artımsal kuramcılar ise zekâlarının arttırabileceğine inanırlar. Edinilen bulgular, liseden üniversiteye kadar örtük öz-teorilerde normatif hiçbir değişikliğin olmadığını ve üniversite boyunca nispeten sabit bireysel değişikliklerin var olduğunu göstermiştir. Varlık kuramcılar üniversite boyunca öz-saygı bakımından düşüş yaşamışken; artımsal kuramcılar ise öz-saygılarını arttırmışlardır ve yapılan yol analizleri, bu etkiye, hedef yönelimi ve çaresiz tepki yapısına karşı ustalıklı tepki yapısından aracılık ettiğini göstermiştir.

**McGregor ve Elliot (2002), “Achievement Goals as Predictors of Achievement-Relevant Processes Prior to Task Engagement (Göreve Dahil Olmadan Önce Başarıyla İlgili Süreçlerin Göstergesi Olarak Başarı Hedefleri)”** bu araştırma; üniversite sınav deneyiminden önceki başarıya ilişkin süreçlerin göstergesi olarak ustalık, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedeflerini incelemek için tasarlanan 3 çalışmadan oluşmaktadır. Bu 3 çalışmadan elde edilen

sonuçlar, yazarların hipotezlerini desteklemektedir ve her bir başarı hedefi için farksal bir tahmin yapısını açığa çıkarmıştır. Ustalık hedefleri, çok sayıda pozitif süreçle ilişkilendirilmiş; performans-yaklaşma hedefleri, daha sınırlı sayıda bir dizi pozitif süreçle ilişkilendirilmiş ve performans-kaçınma hedefleri ise çok sayıda negatif süreçle ilişkilendirilmiştir. Üç bölümlü başarı hedefi modeli ve eğitimciler için sunulan öneriler ele alınır.

**Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot ve Thrash (2002), “Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating (Başarı Hedefi Teorisinin Yeniden İncelenmesi: Gerekli ve Aydınlatıcı)”** C. Midgley ve arkadaşları (2001), performans-yaklaşma hedeflerinin etkilerine dair önemli soruları ortaya koymuştur. Bu yazarlar, araştırma bulguları ve teori için sunulan önerilere dair yapılan karakteristik tanımlamalara katılmamaktaydı. Hedef teorisini yeniden gözden geçirmek için şu üç nedeni ele alırlar: a) Yaklaşımı, kaçınma arayışlarından ayırmanın önemi, b) Performans-yaklaşma hedeflerinin pozitif potansiyeli ve c) Performans-yaklaşma hedeflerinin, ideal motivasyonun teşvik edilmesi adına ustalık hedefleriyle birleşebilme şekillerinin tanımlanması. Yazarlar, hedef teorisinin yeniden gözden geçirilip düzeltilmeye ihtiyacı olduğu yönündeki iddialarını kanıtlamak için teoriyi ve araştırmayı yeniden incelerler ve çoklu bir hedef perspektifini savunurlar. Hedef teorisinin yeniden gözden geçirilip düzenlenmesine devam edilmektedir ve bu düzenleme; motivasyon, öğrenme ve başarıyı kapsayan önemli konular üzerine daha karmaşık ancak gerekli bir perspektif sunar.

**Miksza (2003), “The Effect of Self-Regulation Instruction on the Performance and Practicing of Advanced Wind Players (Öz-Düzenleme Öğretiminin, Performans Başarısı, Müzikal Öz-Yeterlik ve İleri Düzeyde Nefesli Enstrüman Çalan Müzisyenlerin Pratik Kazanma Durumları Üzerindeki Etkisi)”** araştırmanın amacı; öz-düzenleme öğretiminin, nefesli enstrüman çalan, üniversiteli müzisyenlerin performans başarıları, pratik kazanma davranışları ve öz-yeterlik durumları üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu; 28 kişi oluşturmaktadır. Bu gönüllüler a) pratik kazanma stratejilerinin uygulamasının öğretilmesini ya da b) daha önce bahsedilen stratejilerin yanında öz-

düzenleme ilkelerinin de öğretilmesini içeren, deneysel bir koşula rastgele bir şekilde tahsis edilmişlerdir. Öğretim, 5 gün boyunca gösterilen videolar yoluyla sağlamakta ve anlatı biçiminde tanımlamalardan ve her bir yaklaşıma dair işitsel/görsel modellerden oluşmaktadır. Ön test performanslarına dair kayıtlar, 20 dakikalık pratik performansı ve son test performansı 1. ve 5. günlerde toplanmıştır. Çalışma sonucunda; 1. ve 5. günlerde öz-yeterlik inançlarına dair değerlendirmeler sağlamışlardır. Her iki grupta da, her bir gün için performans başarısı bakımından anlamlı düzeyde kazanımlar sağlamıştır. Öz-düzenleme öğretimini alan grup, 5. gün içerisinde performans başarısı bakımından 1. günde edinilmiş olan kazanımlar hesaba katıldığında diğer gruptan anlamlı düzeyde daha büyük kazanımlar elde etmiş ve kendi pratik yapma oturumlarında anlamlı düzeyde daha yüksek bir sıklık derecesiyle birlikte, temel müzikal hedeflere karşı incelikli hedefleri seçmiştir.

**Self-Brown ve Mathews (2003), “Effect of Classroom Structure on Student Achievement Goal Orientation (Sınıf Yapısının, Öğrencinin Başarı Hedefi Yönelimi Üzerindeki Etkisi)”** isimli makalelerinde, sınıf yapısının, matematik alanında öğrencinin başarı hedefi yönelimini nasıl etkilediğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; üç ilkokul sınıfı, bir sınıf yapısı koşuluna rastgele bir şekilde tahsis edilerek oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Token ekonomisi (Marka ödüllendirme Yönetimi), olumsuzluk sözleşmesi veya kontrol. Her bir koşul içerisindeki öğrencilerin, haftalık bir bazda bireysel başarı hedefleri koymaları gerekli kılınmıştır. Yazarlar; öğrenme durumu sayısını, sınıf yapısı koşulları içerisinde ve arasında öğrencilerin koyduğu performans hedefleriyle kıyaslayarak, hedef yönelimindeki farklılıkları değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda; olumsuzluk sözleşmesi koşulundaki öğrenciler, diğer sınıf yapısı koşullarındaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla öğrenme hedefi koymuştur. Sınıf yapısı koşulları arasında performans hedefleri içerisinde, olumsuzluk sözleşmesi grubundaki öğrenciler, performans hedeflerinden anlamlı düzeyde daha çok öğrenme hedefi koyarken; token ekonomisi koşulundaki öğrenciler ise, öğrenme hedeflerinden anlamlı düzeyde daha çok performans hedefi koymuştur.



**Yeo ve Neal (2004), “A Multilevel Analysis of Effort, Practice and Performance: Effects of Ability, Conscientiousness and Goal Orientation (Çaba, Pratik Kazanma ve Performansa İlişkin Çok Seviyeli Bir Analiz: Beceri, Sorumluluk Duygusu İle Hareket Etme ve Hedef Yönelimi)”** makalelerinde, beceri edinimi sırasında motivasyon ile performans arasındaki ilişkiyi incelerler. Yazarlar, kişi-içi ve kişilerarası analiz seviyelerinde bulunan ilişkileri incelemek amacıyla çok seviyeli bir analiz kullanmıştır. Katılımcılara, bir hava trafiği kontrol görevi üzerinde pratik kazanmayı içeren çoklu deneme şansı verilmiştir. Beklendiği gibi, çaba ile performans arasındaki ilişki, pratik kazandıkça artmaktaydı. Bununla birlikte, bu etkinin güçlendiği oranlar yüksek beceri veya düşük performans yönelimine sahip bireyler için daha hızlıydı. Sadece pratik kazandıktan sonra ortaya çıkan öğrenme ve performans yönelimleri arasında da ayrı bir etkileşim vardır. Bu pratik kazanma sürecinin sona ermesiyle birlikte, performans yöneliminin negatif etkileri, yüksek öğrenme yönelimine sahip bireyler için daha güçlüydü. Edinilen sonuçlar; motivasyon ile performans arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması için çok seviyeli bir çerçevenin benimsenmesinin önemini vurgulamaktadır.

**Middleton, Kaplan ve Midgley (2004), “The Change in Middle School Students’ Achievement Goals in Mathematics Over Time (Matematik Alanında, Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Hedeflerinde Zaman İçinde Meydana Gelen Değişim)”** isimli makalelerinde, başarı hedefleri; performans görevlerinin, yaklaşma ve kaçınma bileşenlerine ayrılmasıyla birlikte görev hedefleri ve performans hedeflerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; boylamsal anket araştırması verilerinin kullanılması yoluyla, onlar altıncı sınıftan yedinci sınıfa geçerken, matematik alanında ortaokul öğrencilerinde oluşan bir örneklem içerisinde, başarı hedefi yönelimlerinin zaman içindeki değişimi test edilmiştir. Çalışma sonucu; tüm hedef yönelimlerinin zaman içerisinde bir dereceye kadar sabit olduğunu göstermektedir. Altıncı sınıftaki görev hedefleri, yedinci sınıftaki akademik etkinliği pozitif bir şekilde öngörmüştür. Altıncı sınıftaki performans-yaklaşma hedefleri, yedinci sınıftaki performans-kaçınma hedeflerini pozitif bir şekilde öngörmüştür. Çoklu regresyon ve çoklu örneklem analizleri, performans-yaklaşma hedeflerinden performans-kaçınma hedeflerine kadar olan

yolun, sadece geçişten önce yüksek akademik etkinlik sergileyen öğrenciler arasında anlamlı düzeyde olduğu açığa çıkmıştır. Edinilen sonuçlar gösteriyor ki bir performans-yaklaşma hedefi yönelimini desteklerken matematik alanında kendini etkili hissedenden bireyler, duruma göre değişim göstererek, zaman içerisinde uyumsuz performans-kaçınma hedeflerini benimsemeye karşı özellikle savunmasız kalabilirler.

**Mattern (2005), “College Students’ Goal Orientations and Achievement (Üniversite Öğrencilerinin Hedef Yönelimleri ve Başarıları)”** akademik motivasyon alanında çalışan kuramcılar, ustalık hedefleri ile performans hedefleri arasında ayırım yapmışlardır. Sayısız araştırma, bu “yapılar”ın, öğrencilerin sınıf içerisindeki performanslarının anlaşılması adına ifade ettiği anlamları incelemiştir. Geleneksel olarak ustalık hedefleri, uyumlayıcı öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilirken; performans hedefleri ise uyumsuz öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Yine de son zamanlar kuramcılar, öğrencilerin hem ustalık hem de performans hedeflerine sahip olabileceğini ve her iki hedef faydalı olabileceğini göstermiştir. Bu araştırma, her iki hedef türüne de eşzamanlı olarak sahip olan öğrencilerin başarı yapılarını, sadece ustalık veya öğrencilerinkiyle karşılaştırılmıştır. Veriler, temel bir öğretmen eğitim kursu içerisinde 143 öğrenciden toplanmıştır; bu öğrencilerin bir kısmının yüksek ustalık hedeflerine, yüksek performans-yaklaşma hedeflerine ve yüksek ustalık ve yüksek performans hedeflerine sahip olduğu bulunmuştur. Bir başarı göstergesi olarak kurs sınıfı kademeleri kullanılarak uygulanan tek yönlü bir ANOVA, çoklu hedef grubu ile tekli hedef grubu arasında anlamlı düzeyde hiçbir fark göstermemiştir. Ancak, yüksek ustalık grubu ile yüksek performans grubu arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

**Smith (2005), “Goal Orientation, Implicit Theory of Ability and Coolegiate Instrumental Music Practice (Hedef Yönelimi, Örtülü Yetenek Teorisi ve Üniversitelilere Özgü Enstrümantal Müzik Çalışması)”** bu araştırmanın amaçları iki yönlüdür. Motivasyonel inancın iki türünün, üniversitelilerin öz-bildirimli müziksel çalışma davranışları ile olan ilişkisini incelemek ve akademik motivasyon ölçümlerinin, müzik alanıyla uyumunu

değerlendirmek. Üç bölümden oluşan bir hedef yönelimi ve örtük müzik yeteneği teorisine dair ölçümler, Amerikan üniversitelerinde 344 enstrümantal müzik ana bilim dalı tarafından tamamlanmıştır. Yapılan faktör analizi, uyarlanan maddelerin, özgün ölçümlerin alt ölçeklerini tekrarladığı ve bu alt ölçeklerin de güvenilir olduğunu göstermiştir. Müzik yeteneğine dair varlık teorileri de, ego-yaklaşımlı ve ego-kaçıncı hedeflerle pozitif bir şekilde ve görev hedefleri ile de negatif bir şekilde ilişkilendirmiştir. Araştırmacı tarafından tasarlanan bir çalışma stratejisi anketi, görev yöneliminin, yedi çalışma faktöründen altı tanesinin frekansıyla pozitif bir şekilde ilişki olduğunu ve ego-yaklaşımlı ve ego-kaçıncı hedeflerinse, tek bir strateji türüyle negatif bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

**Dupeyrat ve Marine (2005), “Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement and Achievement: A Test of Dweck’s Model With Returning to School Adults (Örtük Zeka Teorileri, Hedef Yönelimi, Bilişsel Bağlılık ve Başarı: Okula Geri Dönen Yetişkinlerle Birlikte Dweck’in Modeline İlişkin Bir Test)”** bu araştırma okula geri dönerken kasten zorluk yaşamayı seçen yetişkinlerle ilgili olarak Dweck’in motivasyon konusundaki sosyal-bilişsel teorisini test etmiş ve genişletmiştir. Zekânın doğal yapısını, hedef yönelimi, öğrenme alanında bilişsel bağlılık ve yol analizlerinin kullanan başarı üzerine var olan inançlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Edinilen genel bulgular genel olarak Dweck’in kuramsal tahminleriyle tutarlıdır. Yeterlik/beceri durumlarının geliştirmeye çalışılması, öğrenme etkinlikleri ve çıktıları üzerinde pozitif bir etkiye sahipken; yeterlik durumlarının sergilenmeye çalışılması veya çabadan kaçınmaya çalışılması, öğrenme ve başarı üzerinde negatif bir etki yaratmıştır. Ayrıca, edinilen veriler ustalık hedeflerinin, çaba harcamanın aracılığıyla akademik başarı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Örtük zekâ teorilerinin, öğrenme alanında hedef yönelimi ve bilişsel bağlılık üzerinde tahmin edilen etkileri de ortaya çıkamamıştır. Burada elde edilen sonuçlar, genel kuramsal öneriler ve anlamlar ve okula geri dönen yetişkinlerin belirli karakteristik özellikleriyle ilgili olarak ele alınır.

**Dibben (2006), “The Socio-Cultural and Learning Experiences of Music Students in a British University (Bir İngiliz Üniversitesinde Müzik Öğrencilerinin Sosyokültürel ve Öğrenme Deneyimleri)”** yükseköğrenim alanında öğrenci deneyimi üzerine yapılan araştırmalar büyük oranda, öğrencilerin “öğrenenler” olarak rolleri üzerine odaklanmıştır. Ancak bu öğrenci deneyimi, sadece öğretim ve öğrenme üzerine odaklanmak suretiyle yakalanamayacak kadar geniş bir davranış ve inanç yelpazesini kapsamaktadır. Burada, kırmızı tuğlalı bir İngiliz üniversitesinin müzik bölümündeki öğrenci deneyimlerini keşfeden bir araştırma projesinden edinilen bulguları aktarmaktadır. Müfredat dışı müzik etkinliklerinin varlığı, konferans veya seminer salonu gibi resmi ortamın dışında öğretim üyeleri ile öğrenciler arasından sosyal etkileşim fırsatı ve Batılı tarzda sanat müziğinin, “orta sınıf” kültürün bir biçim olduğu yönündeki algılar göz önüne alındığında, müzik özellikle ilginç bir durum araştırması sunar. Anket ve görüşme verilerinin analizi, özellikle bir müzisyen kimliğinin gelişimi konusunda müzikal performans etkinliklerinin, öğrencilerin ait olma ve başarı deneyimlerine yönelik merkeziliğini açığa çıkarır. Öğrencilerin sosyoekonomik geçmişlerinin etkisi de ayrıca dikkate alınır: Toplumsal sınıf, bölümsel bağlam içerisindeki anket katılımları için büyük oranda görünmez; çünkü bu, toplumsal sınıfın kültürel farklarından ziyade ekonomik farklılıklarla eşit tutulduğu, daha çağdaş söylemler içerisinde yer alan, görünmez bir normdur. Öte yandan, bu araştırma; sosyoekonomik geçmiş, dönemlik istihdam ve akademik başarı arasında bulunan bir bağlantıyı açığa çıkarmıştır. Bu makalede, yükseköğretimde müzik alanında öğretim ve öğrenme konusuna ilişkin edinilen bu bulguların anlamları ve önerileri ele alınır.

**Coutinho (2007), “ The Relationship Between Goals, Metacognition and Academic Success (Hedefler, Üstbiliş ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki)”** bu araştırma; ustalık hedefleri, performans hedefleri, üstbiliş ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan regresyon analizleri; ustalık hedefleri ile akademik başarı arasındaki ilişkide kısmi bir aracılık etkisini açığa çıkarmıştır. Performans hedefleri, akademik performans ile ilişkili değildir. Bu çalışmada, ustalık hedeflerine sahip öğrencilerin, akademik başarının meyvelerini topladığını gösteren araştırma bulgularını desteklemektedir.

**Lacaille, Koestner ve Gaudreau (2007), “On the Value of Intrinsic Rather Than Traditional Achievement Goals for Performing Artists: A Short-Term Prospective Study (Performans Sanatçıları İçin Geleneksel Başarı Hedeflerinin Yerine İçsel Olanın Diğeri Üzerine: İleriye Dönük Kısa Vadeli Bir Çalışma)”** isimli makalelerinde, performans yaklaşma hedeflerinin, performans kaçınma hedeflerinin, ustalık hedeflerinin ve içsel hedeflerin 129 müzik, dans ve oyunculuk konservatuvarı öğrencisinin halka açık yılsonu performansı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 129 müzik, dans ve oyunculuk konservatuvarı öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda her iki türdeki performans hedefinin de (yaklaşma ve kaçınma) olumsuz, duygusal neticelerle ilişkili olduğunu ve sadece içsel hedeflerin olumlu performanslar ve duygusal neticelerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ustalık hedefleri bu örnekteki sonuçlarla ilişkilendirilmemiştir. Estetik ifade ve zevk ile ilişkili içsel hedeflerin performans sanatçıları için bilhassa faydalı olduğu görülmüştür.

**Mohsenpour, Hejazi ve Kiamanesh (2008), “The Role of Self-Efficacy, Achievement Goals, Learning Strategies and Persistence in Math Achievement of 11th Grade High Schools Students in Tehran (Tahran’da Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısında Öz Yeterliğin (Öz Etkinlik), Öğrenme Stratejilerinin ve İsrarın (Süreklilik) Rolü)”** isimli makalelerinde, motivasyonel değişkenler olarak öz yeterlik ve başarı hedeflerini; bilişsel değişkenler olarak da öğrenme stratejileri ve ısrarın, öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; Tahran Devlet Ortaokulları, tabakalar halinde sınıflandırılmış ve bu ortaokulların üçüncü sınıflarından 389 erkek ve kız öğrenci rastgele bir şekilde oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; öz yeterlik, ustalık hedefleri, performans-yaklaşma hedefleri, kaçınma-yaklaşma hedefleri, öğrenme stratejileri ve ısrarı da kapsayan, altı ölçekten oluşan ve Miller ile arkadaşlarının (1996) ve Middleton ile Midgley’in (1997) araçlarından uyarlanan bir anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda; ustalık hedeflerinin öz yeterlik, ısrar düzeyi ve öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı düzeyde ve doğrudan hiçbir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bir başka bulgu ise performans-yaklaşma hedeflerinin öz-yeterlik ve

ısrar üzerinde anlamlı düzeyde hiçbir etkisinin olmadığı yönündedir. Performans-yaklaşma hedeflerinin, matematik başarısı üzerinde doğrudan ve anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu da bulunmuştur. Sonuçlar ayrıca, ısrar düzeyi ve öğrenme stratejilerinin, matematik başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir. Öz yeterliğin, ısrarın ve öğrenme stratejilerinin arabulucu rolüne dair yapılan araştırma şunu göstermiştir: Ustalık hedef yönelimini benimseyen ve zorlu matematik görevlerini yerine getirme adına örgütleme, planlama ve denetleme gibi öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler, matematik alanında yüksek öz yeterlik seviyelerine sahip öğrencilerdir ve bu öğrenciler, zorlu matematik görevlerini yerine getirmede daha ısrarlı olurlar. Ayrıca yukarıdaki öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin, daha yüksek öz yeterlik seviyeleri vardır ve bu öğrenciler, matematik alanındaki görevleri yerine getirmede daha ısrarlı olurlar; bu da daha yüksek puanlar elde ederek matematik başarılarının artmasını sağlar. Bu araştırmanın bulguları, kaçınma-yaklaşma hedef yönelimlerini benimseyen öğrencilerin, zorlu matematik görevlerini yerine getirmede daha az ısrar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, matematik görevlerini yerine getirmede daha az ısrar seviyesine sahip olmak, matematik alanında daha düşük notlar alınmasına yol açmaktadır. Ayrıca şu da eklenmelidir ki; performans-yaklaşma hedeflerinin, matematik başarısı üzerindeki dolaylı etkisinin yol katsayısı anlamlı ancak minimum düzeydedir ve bu duruma aslında şüpheyle yaklaşılması gerekir. Bu modele dair yapılan genel bir araştırmada biz şu sonuçlardan bahsedebiliriz: bu üç iç-kökenli değişken (öz yeterlik, ısrar düzeyi ve öğrenme stratejileri) arasından, matematik başarısı üzerinde en yüksek düzeyde doğrudan etkiye sahip olan değişken “öz yeterlik”tir. Ustalık hedeflerinin, diğer değişkenlere kıyasla, matematik başarısı üzerinde daha derin ve dolaylı bir etkisi vardır. Bu araştırmanın bulguları, performans-yaklaşma hedeflerinin, matematik başarısı üzerinde pozitif ve doğrudan bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ustalık hedefleri ve performans-yaklaşma hedefleri, öğrenme çıktılarıyla pozitif bir biçimde ilişkilendirilmektedir. Ustalık hedefleri; öz yeterlik, ısrar düzeyi ve öğrenme stratejilerini öngörmüş ve performans-yaklaşma hedefleri de matematik başarısını öngörmüştür. Ayrıca, bu araştırmada bu iki hedef yönelimi arasında pozitif bir korelasyon ( $r = .34$ ) bulunmuştur; bu yüzden gelecek araştırmaların, başarı hedefleri

ile bu hedeflerin, farklı eğitim çıktıları üzerindeki etkisi arasındaki etkileşimi incelemesi önerilmektedir.

**Nielsen (2008), “Achievement Goals, Learning Strategies and Instrumental Performance (Başarı Hedefleri, Öğrenme Stratejileri ve Enstrümantal Performans)”** isimli makalesinde, ileri enstrümantal öğrenme bağlamında bu çalışmanın gerekçesi müzik öğrencilerinin güdülemesine ilişkin literatüre katkıda bulunmak ve böylece öğretmenlere, öğrencileri daha etkili bir pratik ile çalışmak üzere desteklemeleri konusunda yardımcı olmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu; altı müzik akademisinden/konservatuarından 130 birinci sınıf öğrencisinden (71 kadın ve 59 erkek) oluşmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; faktör analizi 3 faktörü ortaya çıkarmıştır: yetenek yaklaşma hedefi, yetenek kaçınma hedefi ve görev hedefi. Çalışma sonucunda; görev hedefi ile öğrenme stratejileri arasında ve yetenek kaçınma hedefi ile öğrenme stratejileri arasında düşük korelasyonlar ortaya konmuştur. Başarı hedefi yönelimleri değişkenleri enstrümantal başarı ile ilişkili değildir. Eğitim bakımından, bu makalede açıklanan sonuçlar, gelişkin öğrencilerin enstrümantal öğrenme sırasında başarı hedef yönelimlerini geliştirme ve düzenleme potansiyeline sahip olduğuna işaret eder.

**Akın (2008), “Self-Compassion and Achievement Goals: A Structural Equation Modeling Approach (Öz-Duyarlık ve Başarı Hedefleri: Yapısal Bir Denklem Modelleme Yaklaşımı)”** isimli makalesinde, öz-duyarlık ile başarı hedefi yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; araştırmada yer alan örneklem, Türkiye’de bulunan Sakarya Üniversitesi’ndeki farklı programlara dahil olan 646 üniversite öğrencisinden meydana gelir. 646 katılımcının içinden 319’u kız ve 327’si erkektir. Ortalama yaş 19.7’dir. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; öz-duyarlık ve başarı hedeflerinin değerlendirilmesi için Öz-Duyarlık Ölçeği ve 2x2 Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği’nin Türkçe versiyonları kullanılmıştır. Öz-duyarlık ve başarı hedeflerinin boyutları arasındaki ilişkiler, korelasyon analizi kullanılarak incelenmiş ve hipotez modeli de yapısal denklem modellemesi yoluyla test edilmiştir. Veriler;

LISREL 8.54 ve SPSS 11.5 kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda; korelasyon analizinde öz duyarlılığın öz-nezaket, ortak insanlık ve farkındalık faktörleri; öğrenme yaklaşma/kaçınma hedefleriyle pozitif bir şekilde ve performans yaklaşma/kaçınma hedefleriyle de negatif bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Diğer yandan, öz-duyarlılığın kendini yargılama, tecrit ve aşırı özdeşleştirme faktörleri; öğrenmeden kaçınma, performans yaklaşma ve performanstan kaçınma hedefleriyle pozitif bir şekilde ve öğrenme yaklaşımı hedefleriyle negatif bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Yol analizinden elde edilen sonuçlara göre; öz-nezaket, ortak insanlık ve farkındalık durumlarına göre öğrenme yaklaşma/kaçınma hedefleri pozitif bir şekilde öngörülmüş ve performans-yaklaşma/kaçınma hedefleri ise negatif bir şekilde öngörülmüştür.

**Eren (2009), “Examining the Relationship Between Epistemic Curiosity and Achievement Goals (Bilgi Kaynaklı Merak ve Başarı Amaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi)”** isimli makalesinde, araştırmanın amacı iki yönlüdür. Birincisi, öğrencilerin başarı amaçları ve bilgi kaynaklı merakları arasındaki ilişkinin incelenmesi, ikincisi ise bilgi kaynaklı merakın öğrencilerin başarı amaçlarındaki rolünün incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu; tarama yönteminden hareketle, Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan büyük bir üniversitenin işletme, fizik ve psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında öğrenim gören toplam 309 öğrenci (159 kız ve 150 erkek) çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Örnekleme yer alan öğrencilerin, sırasıyla, 33'ü birinci sınıflarda, 97'si ikinci sınıflarda, 84'ü üçüncü sınıflarda ve 95'i dördüncü sınıflarda öğrenim görmektedir. Örnekleme yer alan öğrencileri yaşları 17 ile 33 arasındadır. Yaş ortalaması 21.21 ve standart sapması 1.83'tür. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; öğrencilerin ilgi hissi olarak meraklarını ölçmek için Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeği, yoksunluk hissi olarak meraklarının ve problem çözme ve enformasyonu arama davranışlarını motive eden gerilimin ölçülmesi içinse Yoksunluk Hissi Olarak Merak Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin başarı amaçlarına ilişkin veriler ise Başarı Amaçları Anketi aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan tüm ölçme araçları araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve yabancı diller alanından iki uzmanın yardımı aracılığıyla da tekrar-çeviri yöntemi



uygulanmıştır. Ölçekler öğrencilere araştırmanın amacını ve maddelere ilişkin görüşlerin nasıl belirtileceğine ilişkin açıklamaları içeren birer yönergeyle verilmiştir. Ölçeklerin uygulanması esnasında öğrencilerden gelen sorular yanıtlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tek örneklem t-testleri, korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda; bu çalışma üniversite öğrencilerinin hem yoksunluk hissi olarak merak hem de ilgi hissi olarak merak düzeylerinin görece yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çalışmadan elde edilen bulgular başarı amaçlarının çoklu amaç çerçevesi içerisinde ele alınmasının daha uygun bir yaklaşım olduğuna işaret edecek şekilde, öğrencilerin performanstan-kaçınma amaçlarından çok, hem performans-yaklaşma hem de ustalaşma amaçlarının benimseme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Son olarak, çalışmanın sonuçları bir yoksunluk hissi olarak merakın öğrencilerin hem ustalaşma hem de performans-yaklaşma amaçlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

**Fouladchang, Marzooghi ve Shemshiri (2009), “The Effect of Gender and Grade Level Differences on Achievement Goal Orientations of Iranian Undergraduate Students (Cinsiyet ve Sınıf Seviyesi Farklılıklarının, İrânlı Lisans Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri Üzerindeki Etkisi)”** isimli makalelerinde, cinsiyetin ve sınıf seviyesi farklılıklarının, bir İrân Üniversitesi’nde öğrenim gören lisans öğrencilerinin hedef yönelimleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; Shiraz Üniversitesi’nde öğrenim gören, rastgele küme örnekleme yoluyla seçilen, İrânlı 302 öğrenci (%64 kız; ortalama yaş = 20.78; SD = 1.58) oluşturmaktadır. Katılımcılar başarı hedefine ilişkin anketi tamamlamışlardır. Çalışma sonucunda; cinsiyet ve sınıf seviyesi farklılıklarının, lisans öğrencilerinin hedef yönelimleri üzerindeki etkisini göstermiştir. Sonuçlar erkeklerin, kızlara göre daha yüksek performans-yaklaşma hedef yönelimine sahip olduğunu ortaya koyan, Batı temelli bazı araştırmaların bulgularını desteklemektedir. Ayrıca, son sınıf öğrencileri, ustalık hedef yönelimi konusunda, 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek puanlar elde etmiştir. Sonuç olarak, cinsiyet ve sınıf seviyesinin anlamlı düzeyde hiçbir etkileşim etkisi yoktur.

**Holgado, Navas ve Lopez-Nunez (2010), “ Goal Orientations in Sports: A Causal Model (Sporda Hedef Yönelimleri: Nedensel bir Model)”** isimli makalelerinde, sporda hedef yönelimini bağlamsal değişkenler ve kişisel değişkenlerle ilişkilendiren araştırma çalışmasını temel almak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; araştırma örneklemini 511 profesyonel atlet oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; içerisinde görev ve hedef egosu yönelimlerinin bağımlı değişkenler olduğu “nedensel” bir modelle sunulur. Çalışma sonucunda; yapısal denklemler modellemesi kullanılarak farazi bir model elde edilir; bu da a) Yeterlik ve ustalık durumunu deneyimlemekten memnun olan, sıkı çalışmayı ödüllendiren, motivasyonel bir iklimi algılayan ve başarının, kendi gösterdiği çabalara bağlı olduğuna inanan atletlerin, görev hedefi yönelimleri geliştirdiği ve b) Diğer atletlerden daha iyi durumda olmasını sağlayan ve sadece en iyi oyuncuları ödüllendiren, motivasyonel bir iklimi yaşayan ve spor yapmak için temel motivasyon kaynağı, belirli bir sosyal statü ve popülerliğe erişmek olan atletlerin, bir ego hedefi yönelimine sahip olacağını destekler.

**Magi, Lerkkanen, Poikkeus, Rasku-Puttonen ve Kikas (2010), “Relations Between Achievement Goal Orientations and Math Achievement in Primary Grades: A Follow-Up Study (İlkokul Seviyelerindeki Başarı Hedef Yönelimleri İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişkiler: Bir Takip Çalışması)”** isimli makalelerinde, ilkokulun ilk sınıf kademelerindeki çocukların başarı hedef yönelimleri ile bu yönelimlerin, matematik başarısı ile olan ilişkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu; ilk ölçüm boyunca 2. ve 3. sınıf kademelerinden ve ikinci ölçüm boyunca ise 3. ve 4. sınıf kademelerinden gelen 179 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; çocukların öz-bildirimli performans-kaçınma hedeflerinin, sahip oldukları başarı sonuçlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Öyle görünüyor ki, çocukların başarı hedef yönelimlerinin, matematik başarısını etkiliyor olmasından ziyade; matematik başarısı, ilkokulun ilk sınıf kademelerindeki çocukların başarı hedef yönelimlerini etkilemektedir.

**Schatt (2011), “Achievement Motivation and The Adolescent Musician: A Synthesis oh The Literature (Başarı Motivasyonu ve Ergen Müzisyen: Bir**

**Literatür Sentezi**)” isimli makalesinde, motivasyon neredeyse tüm insanların karar verme süreçlerinde bir rol oynar. İçinde bulunan durumdan bağımsız olarak, motivasyon uygun şekilde denetim altına alınmaksızın çok az şey başarılabilir. Aynı durum, müzik sınıfında da geçerlidir. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki motivasyon insan gelişimi ve başarısında kritik bir rol oynamaktadır. Başarı motivasyonu paradigması, insan davranışını, dışsal ödüllerden bağımsız olarak mükemmelliğe ulaşma çabası olarak açıklamaya çalışır. Kişisel beceri veya diğerleriyle yapılan kıyaslamadan ziyade, öğrenci çabası üzerinde odaklanarak eğitimci, öğrencilere, daha fazla bilişsel strateji kullanımı, başarısızlıkla karşılaştığında daha fazla ısrar, görevden daha fazla haz duyma ve artırılmış pozitif duygulanıma yol açan müzikal görevlerine dair ustalık hedefi yönelimli bir perspektif kazanmaları adına yardımcı olabilir.

**Miksza (2011), “Relationship Among Achievement Goal Motivation, Impulsivity and The Music Practice of Collegiate Brass and Woodwind Players (Başarı Hedef Güdülmesi, Dürtüsellik ve Üniversiteli Bakır ve Tahta Nefesli Çalgıcuların Müzik Pratiği Arasındaki İlişkiler)”** isimli makalesinde, çalışmanın birincil amacı incelikli pratik kavramlarıyla birbirini tutan gözlemlenmiş pratik davranışlar (Lehmann ve Ericsson, 1997) ve üniversiteli üflemeli çalgıcuların performans başarısı arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlarlar. İkincil amacı ise gözlemlenen pratik davranışları, performans başarısı ile dürtüsellikteki bireysel farklılıklar ve başarı hedef güdülmesi arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamaktır. Araştırmanın çalışma grubu; 1) 23 dakikalık bir pratik seansını, 2) performans başarısının öncesi ve sonrası test ölçümlerini, 3) Elliot ve McGregor (2001) 2x2 Başarı Hedef Anketinin bir araştırmacı uyarlaması, 4) Yetişkinler için Eysenck Dürtüsellik Anketini (Eysenck, Pearson, Easting ve Allsop, 1985), 5) Barrat Dürtüsellik Anketini (1985) ve 6) bir araştırmacı kurulu pratik alışkanlığı anketini tamamlamışlardır. Tüm ölçümler ve gözlemler için güvenilirlik sonuçları geçerlidir. Çalışma sonucunda; şu sorunlara işaret edilmiştir: 1) Performans başarısı ve gözlemlenen davranışlar “dörde iki ölçüm yığını yineleme”, “bütün-parça-bütün”, “yavaşlama”, “zincirleme” ve “metronom kullanımı” arasındaki önemli pozitif korelasyonlar, 2) Performans başarısı ile davranışlar “perde çeşitlendirme” ve “şarkı

söyleme”, “fısıldama”, “uğultu” arasındaki önemli negatif korelasyonlar, 3) Her iki testte de daha yüksek puanlar alan daha az dürtüsel katılımcıların öncesi testinden sonrası testine gözle görülür bir performans başarısı artışı, 4) Dürtüsellik ve başarı hedefi güdüleme alt ölçekleri ile gözlemlenen pratik davranışları arasında birçok pozitif korelasyon.

**Burwell ve Shipton (2011), “Performance Studies in Practice: An Investigation of Students’ Approaches to Practice in a University Music Department (Pratik Kazanma Alanında Performans Araştırmaları: Öğrencilerin, Bir Üniversitenin Müzik Bölümünde Pratik Kazanma Yaklaşımlarına İlişkin Bir İnceleme)”** isimli makalelerinde, yıl grupları, yaş, enstrümantal gruplar ve inceleme sonuçları bakımlarından pratik kazanmaya yönelik öğrenci yaklaşımları arasındaki çeşitliliğe dair yapılan bir inceleme üzerine bilgi aktarmayı amaçlar. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; sözlü değerlendirme ölçekleri eşliğinde 101 maddeden oluşan bir anket yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda araştırma ile öğretim ve öğrenme arasındaki arabirimin; öğrenciler, öğretmenler ve enstitülerin devam eden çalışmalarındaki yansımaları desteklediği görülmektedir.

**Delavar, Ahadi ve Barzegar (2011), “Relationship Between Implicit Theory Of Intelligence, 2x2 Achievement Goals Framework, Self-Regulating Learning With Academic Achievement: A Casual Model (Örtülü Zeka Teorisi, 2x2 Başarı Hedefleri Çerçevesi, Akademik Başarı Eşliğinde Öz-Düzenleyici Öğrenme Arasındaki İlişki: Nedensel Bir Model)”** isimli makalelerinde Dweck’in sosyal-bilişsel motivasyon teorisinin genişletilmiş bir modelini geliştirmek ve test etmeyi amaçlamışlardır. Bu model, örtülü zeka teorilerinden (artımsal teori ve varlık teorisi), başarı hedefleri (ustalık, performans yaklaşma ve performanstan kaçınma hedefleri), ders çalışma stratejileri (üstbilişsel, derin bilişsel, yüzeysel bilişsel ve kaynak yönetim stratejileri) ve bir matematik ve istatistik dersinde akademik başarıya ilişkin var olan örtülü teorilerden oluşmaktaydı. Araştırmanın çalışma grubunu; bu çalışmayı başarabilmek için, çok aşamalı küme örnekleme yoluyla psikoloji fakültesinden seçilmiş 253 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında

kullanılan veri toplama araçları; başarı hedefi yönelimleri, örtük inançlar ve anketler kullanılarak, ders çalışma stratejileri üzerinde değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda; edinilen bulgular genel olarak Dweck'in kuramsal tahminleriyle tutarlıdır. Ustalık hedeflerinin, öğrenme stratejileri ve akademik başarı üzerinde pozitif bir etkisi varken; performans hedeflerinin öğrenme stratejisi ve akademik başarı üzerinde negatif bir etkisi vardır. Ayrıca, örtülü zeka teorilerinin, hedef yönelimi ve onaylanan ders çalışma stratejileri üzerindeki tahmin edilen etkileri onaylanmıştır. Ayrıca, edinilen sonuçlar, başarı hedefleri ve ders çalışma stratejilerinin, zekâ inançlarına dair örtülü teoriler ile akademik başarı arasında arabulucu bir role sahip olduğunu göstermiştir.

**Goraya ve Hasan (2012) “Achievement Goal Orientation and Academic Performance in Undergraduate Students (Üniversite Öğrencilerinde Başarı Hedef Yönelimi ve Akademik Performans)”** isimli makalelerinde, yüksek, ortalama ve düşük akademik başarı düzeylerinden öğrencilerde (academic achievers) başarı hedeflerini ve algılanan yeteneği araştırmış ve başarı (ağırlıklı not ortalaması, ANO) ve başarı hedefleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu; bir devlet üniversitesinden 20 ile 24 yaş aralığından 17 yüksek, 33 ortalama ve 12 düşük başarı düzeyinden öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; başarı hedefleri ve algılanan yetenek ölçeği ölçülü, bu çalışmanın bir parçası olarak geliştirilen, Başarı Hedefleri Anketi (Elliot&Church, 1997) öğrencilerin algılanan yeteneğini ölçmek için kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; tek faktörlü varyans analizi başarı düzeyi yüksek olanların ortalama ve düşük başarı düzeylerinden olanlara kıyasla performans yaklaşma hedeflerinde, ustalık hedeflerinde ve algılanan yetenekte önemli ölçüde yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Ancak performans kaçınma hedeflerine ilişkin olarak yüksek, ortalama ve düşük başarı düzeylerinden öğrenciler arasında önemli farklar gözlenmemiştir. Akademik başarı, yaklaşma yönelimi ile pozitif korelasyon içerisindedir ve performans yaklaşma hedefi ANO'nun en güçlü yordayıcısı olarak tanımlanmıştır. Çalışma, yaklaşma yöneliminin akademik başarıya katkıda bulunduğunu göstermesi açısından öğretmenler, eğitim bilimciler ve ebeveynler için faydalı olabilir.

**Matthews ve Kitsantas (2012), “The Role Of The Conductor’s Goal Orientation and Use of Shared Performance Cues On Collegiate Instrumentalists’ Motivational Beliefs and Performance in Large Musical Ensembles (Orkestra Şefinin Hedef Yöneliminin ve Paylaşılan Performans İpuçları Kullanımının, Üniversiteli Enstrümantalistlerin, Büyük Müzik Toplulukları İçerisindeki Motivasyonel İnançları ve Performansları Üzerindeki Rolü)”** isimli makalelerinde, orkestra şefinin hedef yönelimi (ustalık-performans) ve paylaşılan performans ipuçlarının kullanılmasının (temel-yorumlayıcı-ifade edici), enstrümantalistlerin öz-yeterlikleri, kolektif etkinlikleri, yükleme/yorma durumları ve performansları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu; iki müzik topluluğundan üniversiteli 81 enstrümantalist oluşturmuştur. Ustalık hedefi yönelimli bir provaya maruz kalan ve bir orkestra şefinin ifade edici, paylaşılan performans ipuçları kullanımını deneyimleyen enstrümantalistlerin, tüm ölçümlerde performans hedefi yönelimli provaya ve yorumlayıcı performans ipuçlarına maruz kalan enstrümantalistlerden daha yüksek seviyeleri yakalayacağı varsayılmıştır; dolayısıyla bu da temel performans ipuçlarını deneyimleyen enstrümantalistleri gölgede bırakır. Çalışma sonucunda; ustalık hedef yönelimi koşulu içerisindeki katılımcılar, daha yüksek kolektif ve öz-yeterlik inançları ortaya koymuş ve müzik topluluğunun başarısını veya başarısızlığını en sık olarak orkestra şefinin prova stratejileri (yani; baton tekniği, müzikle ilgili sözlü yönergeler) kullanımına yormuşlardır. Ayrıca, orkestra şefini ifade edici, paylaşılan performans ipuçlarını kullanmasının enstrümantalistlerin kolektif etkinlikleri, öz-yeterlikleri, performansları ve yükleme/yorma durumları üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Bu araştırmadan edinilen bulgular, orkestra şeflerinin nasıl etkili prova ortamları yaratabileceğine dair bir dereceye kadar yol gösterebilir.

**Guan, Xiang, McBride ve Keating (2013), “Achievement Goals, Social Goals, and Students’ Reported Persistence and Effort in High School Athletic Settings (Başarı Hedefleri, Sosyal Hedefler ve Öğrencilerin Lisede Atletizmle İlgili Ortamlarda Aktarılan Israr ve Çaba Durumları)”** isimli makalelerinde, lisede atletizmle ilgili ortamlarda üçe bölünmüş ve 2x2 başarı hedefi modellerinin psikometrik özelliklerini incelemiş ve hangi modelin, verilere daha iyi uyum

gösterebileceği değerlendirilmiş ve ayrıca öğrencilerin, spor eğitimine karşı gösterdikleri ısrar ve çabaya başarı hedefleri ve sosyal hedeflerin görece katkıları keşfetmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Amerika'nın güney bölgesinde bulunan yerel bir liseden gelen 171 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda; doğrulayıcı faktör analizi şunu açığa çıkarmıştır ki kullanılan 2x2'lik model, veriye, üçe bölünmüş olan modelden daha iyi bir uyum sağlamıştır. Çoklu regresyon analizi de şunu ortaya çıkarmıştır ki sosyal sorumluluk hedefleri, performans-yaklaşım hedefleri ve ustalık-yaklaşım hedefleri, öğrencilerin, spor eğitimine karşı gösterdikleri ısrar ve çabanın anlamlı göstergeleriydi; bu da öğrencilerin, spor başarıları için çoklu hedeflere sahip olduğunu göstermektedir. Edinilen bulgular, lisede atletizmle ilgili ortamlarda öğrenci motivasyonu ve başarısını araştırmak için hem başarı hedefleri hem de sosyal hedeflerin kullanılması gerektiğini göstermektedir.

**O. A. Awofala, Arigbabu, Fatade ve A. Awofala (2013), "Examining the Psychometric Properties of The Achievement Goals Questionnaire Among Nigerian Preservice Mathematics and Science Teachers (Nijeryalı Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmen Adayları Arasında Yapılan Başarı Hedefleri Anketinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi)"** isimli makalelerinde, farklı bağlamlar içerisinde başarı hedefi yöneliminin sabitliği, yeni milenyumdan beri bir ayrıntılı araştırma kaynağı olagelmiştir. Kurumsal olarak yürütülmüş ve deneysel tabanlı analizler yoluyla bu araştırmada, Elliot ve McGregor'un komünal bir bağlam içerisinde başarı hedefi anketi için çizdiği 2x2'lik çerçevenin psikometrik özelliklerini incelemiştir. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; klasik test teorisi temelinde bu araştırma, dikey ve eğik rotasyonlarla birlikte temel bileşenlerin çıkartılmasını içeren, keşfedici faktör analizini kullanarak, Başarı Hedef Anketi (AGQ) için 2x2'lik çerçevenin sabitliğini keşfetmeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda; elde edilen sonuçlar, kolektivist kültür bağlamı içerisinde 2x2'lik başarı hedefi çerçevesine dair var olan faktör yapısını destekler.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi başlıkları altında ele alınmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel veri toplama yöntemlerinden tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Tarama modeli geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi ve tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 2009: 77).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye'deki bütün müzik eğitimi anabilim dallarındaki 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 2013–2014 eğitim öğretim yılında 13 farklı üniversitede öğrenim gören 1250 lisans öğrencisi oluşturmuştur.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %7,1'i (n=89) Niğde, %7,6'sı (n=95) Atatürk, %5,8'i (n=72) Gazi, %7,0'si (n=88) Pamukkale, %6,8'i (n=85) İnönü, %10,7'si (n=134) Karadeniz Teknik, %6,5'i (n=81) Marmara, %8,'ü (n=104) Dokuz Eylül, %7,8'i (n=98) Erzincan, %9,3'ü (n=104) Necmettin Erbakan, %9,8'i (n=122) Uludağ, %7,4'ü (n=93) Mehmet Akif Ersoy ve %6,8'i (n=85) Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin %59,7'i (n=746) kadın, %40,1'i (n=501) erkek öğrencidir. Öğrencilerin %27,8'i (n=347) 1. sınıfta, %25,3'ü (n=316) 2. sınıfta, %19,4'ü (n=243) 3. sınıfta ve %27,4'ü (n=342) 4. sınıfta öğrenimine devam etmektedir. Öğrencilerin %72,3 (n=904) güzel sanatlar lisesinden mezun olurken %27,0'si diğer liselerden mezun olmuştur.



### **3.3. Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Anketi**

Kişisel Bilgi Anketi araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma ile ilişkili olduğu düşünülen özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket soruları oluşturulduktan sonra anket bilimsel doğruluk ve dilbilgisi bakımından doğruluğunu belirlemek amacıyla uzmanlara gönderilerek uzmanlardan görüş alınmıştır.

#### **3.3.2. Başarı Yönelimleri Ölçeği**

Araştırmada Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ) kullanılmıştır. Ölçek Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş, Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu 5'li likert tipinde olup, ilk 6'sı öğrenme yönelimi (ÖY), ikinci 6'sı performans-yaklaşma yönelimi (PYAY) ve son 6'sı da performans-kaçınma yönelimini (PKAY) belirlemeye yönelik 18 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan BYÖ ölçeği ise yine üç alt boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Uyarlanmış ölçeğin dilsel eşdeğerliği, yapı geçerliği, madde analizi Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlikleri sağlanmıştır. Dilsel eşdeğerlik korelasyonları ÖY için .93, PYAY için .90 ve PKAY için .96 olarak eşdeğer bulunmuştur. Faktör yükleri üç alt boyut için .47 ile .92 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ÖY için .77, PYAY için .79 ve PKAY için .78 olarak kestirilmiştir. Test-tekrar test güvenilirlikleri ÖY için .95, PYAY için .91 ve PKAY için .94 olarak tespit edilmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Verilerin analizine geçilmeden önce bazı varsayımlar sınanmıştır. Öncelikle ÖY, PYAY, PKAY ve BYÖ puanlarının dağılımları bağımsız değişkenlerin her bir grubunda normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogrov-Simirnov Normallik testi kullanılmış ve verilerin normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Grup sayısı iki olan bağımsız değişkenlere (cinsiyet, lise türü, yakın olup olmama, kendi isteği ile girip girmeme) göre anlamlı farklılığın olup olmadığı

Mann Whitney U testi ile sınıanmıştır. Grup sayısı ikiden daha fazla olan bağımsız değişkenlere (sınıf düzeyi, lise başarı düzeyi, son üç içinde çalışma süresi, sınıf içinde başarı durumu, müzik dışında başka bir iş yapıp yapmama durumu) göre anlamlı farklılığın olup olmadığı Kruskall Wallis testi ile sınıanmıştır. Tüm bu analizler için SPSS 16 paket programından yararlanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

#### 4.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimleri Ne Düzeydedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için betimsel istatistikler incelenmiştir.

**Tablo 4.1: Öğrencilerin Başarı Yönelimlerine Göre Dağılımları**

	$\bar{X}$	Std. Sapma	Varyans	Minimum	Maksimum	Ranj
ÖY	23,73	4,61120	21,263	6,00	30,00	24,00
PYY	19,40	6,32295	39,980	6,00	30,00	24,00
PKY	11,20	5,39106	29,064	5,00	25,00	20,00
BYÖ	54,34	11,73920	137,809	17,00	85,00	68,00

Tablo 4.1’de öğrenme yönelimi alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 6 en yüksek puan ise 30’dur. Öğrenme yönelimi alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanın 6, en yüksek puanın 30 ve ortalamasının ise  $\bar{X}=23,73$  olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme yönelimleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanın [18 ((6+30)/2)] üstündedir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 4.1 incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme yönelimleri, performans yaklaşma yönelimleri, performans kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri düzeyleri incelendiğinde, öğrenme yönelimini tercih eden öğrencilerin ( $\bar{X} = 23,73$ ) olduğu, performans yaklaşma yönelimini tercih edenlerin ( $\bar{X} = 19,40$ ) olduğu ve performans kaçınma yönelimlerini tercih edenlerin ( $\bar{X} = 11,20$ ) olduğu görülmektedir. Buna

göre öğrencilerin en yüksek ( $\bar{X} = 23,73$ ) öğrenme yönelimini tercih ettikleri, en düşük ise ( $\bar{X} = 11,20$ ) performans kaçınma yönelimini tercih ettikleri görülmektedir.

Bulgulardan; örneklem grubu öğrencilerinin “Birçok hata yapsam bile bir şeyler öğrenebildiğim okul çalışmalarını seviyorum”, “Okul çalışmalarımın en önemli nedeni yeni bir şeyler öğrenmeyi istememdir”, “Beni düşünmeye sevk eden okul çalışmalarını daha çok severim”, “Okulda yaptığım çalışmaların en önemli amacı kendimi geliştirmektir”, “Okul çalışmalarını yaparım, çünkü onlara ilgi duyarım”, “Okul çalışmalarını yapmamın en önemli nedeni onlardan hoşlanmamdır” ifadelerini içeren öğrenme yönelimini başarı yönelimi ölçeğinin diğer boyutlarına göre daha yüksek düzeyde ( $\bar{X} = 23,73$ ) tercih ettikleri görülmektedir.

Bütün branşlarda olduğu gibi müzik eğitiminde de insanın kendisini geliştiren, geliştirdikçe ve öğrendikçe kişiye hem özgüven kazandıran hem de branşında çok daha iyi olmasını sağlayan yönelim biçiminin “Öğrenme Yönelimi” olduğu söylenebilir. Tablo 4.1’de de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme yönelimleri, performans yaklaşma yönelimleri, performans kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri düzeyleri incelendiğinde öğrenme yönelimini tercih eden öğrencilerin diğer öğrencilerden sayısal olarak üstün olmasının beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. Çünkü müzik öğretmenliği alanı; öğrencilerin çalgı çalarak, müziksel işitip, söyleyip, yazarak, müziksel beste yaparak aktif oldukları bu bakımdan da yaparak yaşayarak öğrenmek durumunda kaldıkları pek çok dersi içermektedir. Bu durum onların öğrenme motivasyonlarını artıran bir faktör olarak görülebilir. Çalışmada elde edilen bu bulgu benzer bir çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

**Taş (2008), “Öğrencilerin Öğrenme Ortamı Hedef Algıları, Kişisel Hedef Yönelimleri ve Öğrenme İle İlgili Değişkenler Arasındaki İlişki”** isimli yüksek lisans tezinde, 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 ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 2006-2007 yılı bahar döneminde

Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan 12 devlet ilköğretim okulunun 62 sınıfında okuyan toplam 1950 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada; öğrenme hedef yönelimi için geliştirilen modele göre, akademik yeterliliğin ve fen başarısı yüksek olan, kopya çekme ve kendini engelleme stratejilerine az başvuran öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun bu araştırmada da yer alan öğrenme yöneliminin öğrenciler tarafından en yüksek düzeyde kullanıldığı bulgusuyla örtüşmekte olduğu söylenebilir.

**Toğluk (2009), “Hemşirelik Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri”** isimli yüksek lisans tezinde, hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimini belirlemek amacıyla planlanan ve tanımlayıcı kesitsel nitelikte bir çalışmadır. Çalışmaya 2007-2008 eğitim öğretim döneminde İÜFNHYO’nda öğrenim gören toplam 377 öğrenci katılmıştır. Çalışmada hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimi incelendiğinde daha çok öğrenme yönelimine ve bu yönelimin alt boyutlarında öğrenme yaklaşma yönelimine sahip oldukları görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme yaklaşma yönelimine sahip oldukları görülmüştür. Hemşirelik mesleğine ilgi duyduğu için seçen öğrencilerin öğrenme yaklaşma yönelimi ortalamasının seçmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenme yönelimli olan öğrenciler kendilerini başarılı olarak görmektedirler. Öğrenme yaklaşma yönelimli öğrencileri başarılı olmaya iten nedenin kendileri olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrenme yaklaşma yönelimli öğrencilerin daha çok güven verici aile iletişimine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte olduğunu söyleyebiliriz.

Alanyazındaki diğer çalışmaların bulguları da Tablo 4.1’de elde edilen öğrenme yönelimi kullanılma düzeyine ilişkin bulguyla paralellik göstermektedir.

**Küçükoğlu, Kaya ve Turan (2010), “Sınıf Öğretmenliği ABD Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”** (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği) isimli makalelerinde, sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerine ilişkin algılarını tespit etmek ve aynı zamanda algılarının cinsiyet, sınıf, öğretim kurumu gibi değişkenler açısından değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmaya

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin sınıf öğretmenliği anabilim dallarının 1. ve 4. sınıflarına devam eden toplam 870 öğrenci katılmıştır. Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının okul değişkenine göre başarı yönelimleri incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme yönelimi ortalamaları arasında Atatürk Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (\* $p<0.05$ ). Ayrıca Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının öğrenme yönelimi açısından Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun bu araştırmada yer alan öğrenme yöneliminin öğrenciler tarafından en yüksek düzeyde kullanıldığı bulgusuyla örtüşmekte olduğu söylenebilir.

**Palancı, Özbay, Kandemir ve Çakır (2010), “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaçlılıklarının Beş Faktör Kişilik Modeli ve Mükemmeliyetçilik Kişilik Özellikleri İle Açıklanması”** isimli makalelerinde, kişi iç tutarlı davranış kalıpları ile performans amaçlarına etki ettiği değerlendirilen psiko-sosyal süreçler ve ilişkili kişilik özellikleri kullanılarak başarı amaçlılığı yordanmaya çalışılmasını amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan gönüllü katılımcılar oluşturmuştur. Karadeniz Teknik Üniversitesi'nden 320, Giresun Üniversitesi'nden 145 kişi katılmıştır. Çalışma sonucunda; kişisel özelliklerin dışsal beklentilere göre ayarlanarak başarı yöneliminin belirlendiği görülmektedir.

**Eyi (2010), “Başarı Hedef Yönelimi İle İş Özellikleri Arasındaki İlişkide Eleştirel Düşünmenin Ara Değişken Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, iş özellikleri (beceri çeşitliliği, özerklik, katılımcı karar alma) ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişki de eleştirel düşünmenin ara değişken işlemini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Balıkesir, İstanbul, Konya ve Manisa illerinde sağlık, güvenlik, kamu, eğitim sektöründe faaliyet gösteren kurumlarda çalışan 164'ü erkek 120'si kadın olmak üzere toplam 296 kişi katılmıştır. Eyi (2010), Vandewalle (1997) ve Elliot (1999) tarafından geliştirilen ölçeklerden çeşitli ifadeler alınarak oluşturulan başarı hedefleri ölçüm aracı bizim çalışmamızdaki Midgley ve diğerleri (1998) tarafından “Goal Orientations Scale” adıyla geliştirilmiş, Akın ve Çetin

(2007) tarafından Türkçeye Başarı Yönelimleri Ölçeği olarak uyarlanan ölçekle benzerlikler göstermektedir. Eyi (2010) ustalaşma hedef yönelimindeki “Aldığım görevlerin bana bir şeyler öğretebilecek kadar zorlayıcı olmasını isterim.”, “Üstün yetenek ve beceri gerektiren işlerde çalışmayı tercih ederim.”, “Yeteneklerimi geliştirebilmek için risk almaktan kaçınmam.”, “İşimde yeni bilgi ve beceriler kazanabileceğim yollar ararım.”, “Zor ve heyecan verici görevleri yeni beceriler kazanacağım için, yapmaktan hoşlanırım.”, “İşimde mümkün olduğunca çok şey öğrenmek isterim.” gibi maddeler bizim çalışmamızdaki, öğrenme yönelimindeki maddelerle benzerlikler göstermektedir. Buna göre çalışma sonucunda; başarı hedefi yönelimleri ortalamalarına bakıldığında katılımcıların ispatlama hedefine yönelimlerinin ustalaşma hedefine yönelimlerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların iş özellikleri, eleştirel düşünme ve hedef yönelimleri puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında kadın katılımcıların daha fazla ispatlama hedef yönelimini tercih ettiği görülmektedir. Buna göre kadın katılımcıların ( $\mu_{\text{Kadın}}=4,91$ ) erkek katılımcılardan ( $\mu_{\text{Erkek}}=4,65$ ) daha fazla ispatlama hedef yönelimini tercih ettikleri görülmektedir.

**Arslan (2011), “Öğretmen Adaylarının Amaç Yönelimleri İle Yapılandırıcılığa Yönelik Görüşlerin İncelenmesi”** isimli makalesinde, öğretmen adaylarının amaç yönelimleriyle yapılandırıcılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi’nde 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde okuyan 149 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının, öğrenme yönelimi ile yapılandırıcılığa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r= 0.386$ ). Bu ilişki pozitif ve orta düzeye yakın bir ilişki olup 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Bu elde edilen bulgu Tablo 4.1’deki öğrencilerin öğrenme yönelimini kullanmaları düzeyleriyle örtüşmekte olduğu söylenebilir.

**Buluş (2011), “Öğretmen Adaylarında Bireysel Farklılıklar Perspektifinden Amaç Yönelimleri, Denetim Odağı ve Akademik Başarı”** isimli makalesinde, öğretmen adaylarında denetim odağının amaç yönelimlerini ve her iki yönelimin birlikte akademik başarıyı yordamadaki rolünü incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, farklı alanlarda öğrenim gören toplam 270 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrenme amaç yöneliminin denetim odağı ( $r=.35$ ) ve akademik başarı ile ( $r=.15$ ) pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Yani öğrenme amaç yönelimi denetim odağını yordamaktadır. Bu bulgunun da araştırmanın bulgularıyla örtüşmekte olduğu söylenebilir.

**Tutaş (2011), “ Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”** isimli yüksek lisans tezinde, üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin; ana-baba tutumu, algılanan sosyal destek, algılanan yetenek, algılanan akademik başarı düzeyleri ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini incelemek amaçlamıştır. Çalışmaya 2009-2010 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 887 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda; ustalık hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin ana-baba tutumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve daha çok demokratik ana-baba tutumuna sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca algılanan sosyal destek ile başarı yönelimi ilişkisinde, aile desteği hisseden öğrencilerin ustalık hedef yönelimini benimsedikleri görülmüştür. Yetenek düzeyi yüksek olan öğrenciler, yetenek düzeyi düşük olan öğrencilere göre ustalık hedef yönelimini daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Ustalık hedef yönelimi açısından ele alındığında kadın 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. Buna göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla ustalık hedeflerini benimsedikleri görülmüştür. Literatürde ustalık hedef yönelimi öğrenmeye öncelik verme, başarı etkinliği üzerinde konulan bireysel hedeflere uygun olarak uzmanlaşma, yeni beceriler geliştirme, konuya hakim olmaya odaklanma gibi nitelikler ile tanımlanmaktadır (Pintrinch, 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 hakim olmayı hedeflemektedir. Ustalık hedef yönelimli birey için yarışmak sadece beceri



geliştirmek için bir fırsattır (Tutaş, 2011). 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) (Akt. Tutaş, 2011).

Ustalık hedef yönelimini benimseyen öğrenciler kendi yeterliliklerini gösterdikleri gelişmelere göre değerlendirir ve diğerlerinin aynı işte nasıl bir performans sergiledikleriyle ilgilenmezler. Bu özellikleriyle de ustalık hedef yönelimi bizim çalışmamızdaki öğrenme yönelimiyle çok fazla benzerlikler göstermektedir.

**Kahraman (2011), “Hedef Yöneliminin Sebepleri ve Sonuçları”** isimli doktora tezinde, ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki hedef yönelimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 977, 7. sınıf ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonucunda; hedef yöneliminin sonuçlarına bakıldığında modele göre ustalık yaklaşma hedefine sahip öğrenciler daha çok pozitif baş etme stratejilerini ve daha az olumsuz baş etme stratejilerini kullanmaya yöneliyor. Ustalık kaçınma hedefine sahip olan öğrenciler ise akademik bir sorunla karşılaştıklarında başarıyı görmezden gelmek, başkalarını veya kendi yeteneklerini suçlamak gibi olumsuz stratejiler kullanıyorlar. Başarı yaklaşma hedeflerinin ise hem olumlu hem olumsuz baş etme stratejileri ile olumlu ilişkisi vardır.

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) (Akt. Tutaş 2011).

**Kapıkıran (2012), “Ergenlerde Olumsuz Otomatik Düşünceler ve İçsel Güdülenme Arasındaki İlişkinin Aracı ve Farklılaştırıcısı Olarak Başarı Yönelimi ve Kendini Engelleme Davranışlarının Sınanması”** isimli makalesinde, ergenlerin başarı yönelimi ve kendini engelleme davranışlarının olumsuz otomatik düşünceler ve içsel güdülenme arasında aracı ve farklılaştırıcı rollerinin olup olmadığını sınımayı amaçlamıştır. Çalışmaya farklı liselerden 568 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda; öğrenme yönelimliliğin olumsuz otomatik düşünceler ile içsel güdülenme arasında tam aracılık rolü olduğu görülmüştür.

**Oral (2012), “Ergenlerde Kimlik Statülerinin, Başarı Amaç Yönelimlerini Yordamadaki Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordamadaki rolünü incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya 2010-2011 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi liselere devam eden 467 öğrenci (281 kız, 186 erkek) katılmıştır. Çalışma sonucunda; kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerinin önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir. Ayrıca ergenlerin başarılı ve askıya alınmış kimlik statüsüne sahip olmaları öğrenme yönelimine sahip olduklarını göstermektedir.

**Kelecek (2013), “Sporcuların Tutkunluk Düzeylerinin; Optimal Performans Duygu Durumu, Güdüsel Yönelim ve Hedef Yönelimini Belirlemedeki Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, tutkunluğun optimal performans duygu durumu, güdüsel yönelim ve hedef yöneliminin belirleyicisi olup olmadığını sporcularda araştırmak, ikincil amacı ise sporcuların tutkunluk düzeylerinin farklı demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu; 189 kadın ve 201 erkek toplam 390 gönüllü sporcu oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda; takıntılı tutkunluk düzeyleri ile görev yönelimleri arasında pozitif bir durum görülmüştür.

**Aydın (2014), “Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimleri ve Akademik Öz-Yeterliklerinin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi”** isimli

makalesinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin yapısal model yardımıyla incelenmesi amacıyla belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 218 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Çalışma sonucunda; oluşturulan yapısal modelin analizi sonucunda öğrenme yöneliminin akademik öz-yeterliği olumlu yönde etkilediği ve performans yaklaşma ve performans kaçınma yöneliminin akademik öz-yeterlikle ilişkisi olmadığı görülmüştür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme yönelimlerinin akademik öz-yeterliklerinin yaklaşık %11'ini açıkladığı saptanmıştır.

Öğrenme amaç yöneliminin, öz yeterlik ile olumlu yönde ilişkili olduğu (Radosevic vd., 2004; Wolters vd., 1996), başarı ortamlarında diğer bireylerle bilgi paylaşımına açık olduğu (Poortvliet vd., 2007) bildirilmiştir (Akt. Oral 2012). Deneysel ve ilişkisel çalışmalar gösteriyor ki öğrenme amaç yönelimi sadece düşünme ve öğrenmenin sağlanması gibi unsurlarla değil kişinin gelecek yaşantısında sosyal uyumu, kendisine yönelik olumlu duygular ve olumlu ruh haline sahip olması ile de ilişkilidir (Kaplan ve Maehr, 2007: 149-150) (Akt. Oral 2012).

**Aydın, Gürbüzöglü Yalman, Yel (2014), “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”** isimli makalelerinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerini belirlemek; sınıf, cinsiyet ve bölüm seçiminde isteklilik değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 250 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğrenme yönelimine sahip oldukları görülmüştür.

**Ames, Archer (1988), “Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes (Sınıfta Başarı Hedefleri: Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri ve Motivasyon Süreçleri)”** isimli makalelerinde, belirli motivasyonel süreçlerin, gerçek sınıf ortamlarında ustalık ve performans hedeflerinin belirginliğiyle nasıl ilişkili olduğu konusunu

araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 176 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda; sınıf içerisinde ustalık hedeflerinin önemini algılayan öğrencilerin, daha etkili stratejiler kullandığı, zorlayıcı görevleri tercih ettiği, sınıfa karşı daha pozitif bir tutuma sahip olduğu ve başarının, bir kişinin gösterdiği çabanın sonucunda ortaya çıktığına dair daha güçlü bir inanca sahip olduğu belirlenmiştir.

**Schraw, Horn, Torndike-Christ ve Brunning (1995), “Academic Goal Orientations And Student Classroom Achievement (Akademik Hedef Yönelimleri ve Öğrencinin Sınıf Başarısı)”** isimli makalelerinde, üniversite öğrencilerinin hedef yönelimlerinin, başarı, strateji kullanımı ve üstbilis durumlarını etkileyip etkilemediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Dweck ve Leggett’in (1988) çizdiği çerçeve, öğrenme (yani; bir kişinin becerisini geliştirme kaygısı) ve performans (yani; bir kişinin becerisini kanıtlama kaygısı) yönelimleri arasındaki farkları ortaya koymak için kullanılmıştır.

**Church, Elliot ve Gable (2001), “Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals and Achievement Outcomes (Sınıf Ortamı, Başarı Hedefleri ve Başarı Sonuçlarına Dair Algılar)”** isimli makalesinde, yapılan iki araştırma, üniversite öğrencilerinin, kendi sınıf ortamı algıları, aldıkları ders için başarı hedeflerini benimseme durumları ve kademelendirilmiş performans ve içe yönelik motivasyon durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda; üçe bölünmüş çerçevedeki her bir amaç için farklı bir öncül profili ortaya çıkmıştır. Ustalık hedefleri, derse ilginin var oluşu ve bir değerlendirme odağı eşitliğinde katı bir değerlendirmenin var olmasıyla ilişkilendirilmiştir.

**Toraman (2006), “Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamalarında Yer Alan ve Almayan Farklı Başarı Amaç Yönelimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması”** isimli yüksek lisans tezinde ülkemizde gerçekleştirilen ilköğretim program yenileme çalışmalarının (programlar öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini temel aldığı için dolayısıyla öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin) öğrencilerin başarılarına olan etkisinin araştırılması ve güdülenme araştırmaları içerisinde yer alan “amaç yöneliminin” öğrenci başarısına etkisinin olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmaya Ankara Büyükşehir Belediyesi

sınırları içerisinde yer alan Altındağ ilçesinden bir deneme (ilköğretim program değişikliklerinin denendiği) okulu ve bir deneme dışı okul çalışmaya dahil edilmiş ve 98 öğrenci katılmıştır. Çalışmada; öğrenci merkezli öğretimin denendiği okul ile deneme dışı kalan okuldaki öğrencilerin okuduğu anlama güçleri bakımından aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenci merkezli öğretim yöntemleriyle amaç yöneliminin birlikte okuduğunu anlama gücünde farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş, ancak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Bu çalışmanın bulguları, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

**Şendurur (2012), “İnternet Aramalarını Destekleyen Web-Tabanlı Aracın Farklı Hedef Yönelimli Öğrencilerin Üstbilişsel Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi”** isimli doktora tezinde, internet aramalarını destekleyen web tabanlı aracın farklı hedef yönelimli öğrencilerin üstbilişsel becerilerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara’da 76 tane 7. sınıf ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda; hedef yöneliminin, öğrencileri üstbilişsel becerilerinin gelişimi üzerinde bir etkisi görülmemiştir. Bu çalışma öğrencilerin öğrenme yönelimi kullanma düzeyine ilişkin bulguyla paralellik göstermemektedir, yani örtüşmemektedir.

**Kayış (2013), “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi”** isimli yüksek lisans tezinde, üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; toplam 1509 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda; sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Sınıf düzeyine göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyi dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri düzeyinden ağırlıklı olarak yüksektir. Diğer sınıf düzeyleri arasında ise öğrenme-kaçınma başarı yönelimi açısından farklılık bulunmamıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasında anlamlı fark olmamasına rağmen öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanları incelendiğinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir azalma olduğu

görülmektedir. Buna göre çalışmamızdaki öğrenme yönelimiyle bu sonucun örtüşmemekte olduğunu söyleyebiliriz.

**İzci, Koç (2012), “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarı Yönelim Düzeylerinin İncelenmesi”** isimli makalelerinde, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2011-2012 öğretim yılı bahar yarı yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde pedagojik formasyon eğitim alan öğrenciler örnekleme ise güzel sanatlar, fen-matematik, sosyal alanlarından mezun olan 223 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda; öğrencilerin cinsiyetleri, branşları, mezun oldukları lise türlerinin, başarı yönelimleri alt boyutları olan öğrenme yönelimi, performans-yaklaşma, performans-kaçınmaya göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

**Özgüngör (2014), “Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı Düzeyine Göre Kimlik Statüleri İle Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki”** isimli makalesinde, üniversite öğrencilerinin kimlik statülerinin başarı yönelimlerini yordama düzeyinin belirlenmesi ve bu düzeyin düşük ve yüksek benlik saygısına sahip öğrenciler için değişip değişmediğinin incelenmesi temel amacdır. Araştırmanın çalışma grubunu; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ne devam etmekte olan 216 kadın ve 98 erkek olmak üzere toplam 314 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda; öğrenme yönelimini dağımlık ve ipotekli statülerinin olumsuz yönde yordadığını belirtmiştir.

**Tablo 1’deki öğrencilerin Başarı Yönelimlerindeki genel tabloda Performans Yaklaşma Yönelimi** alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 6 en yüksek puan ise 30’dur. Performans Yaklaşma yönelimi alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanın 6, en yüksek puanın 30 ve ortalamasının ise  $\bar{X}=19,40$  olduğu görülmektedir. Öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanın  $[18 ((6+30)/2)]$  üstündedir. Dolayısıyla öğrencilerin performans yaklaşma yönelimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bulgularda örneklem grubu öğrencilerinin “Sınıfta öğretmenin sorusuna cevap veren tek öğrenci ben olsaydı kendimi gerçekten iyi

hissederdim”, “Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.”, “Sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmayı isterim.”, “Diğer öğrencilerin bir çoğundan daha başarılı olursam kendimi başarılı hissederim.”, “Öğretmenime sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha zeki olduğumu kanıtlamayı isterim.”, “Okuldaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak benim için önemlidir.” ifadeleri diğer başarı yönelimleri alt boyutlarına göre, öğrencilerin performans yaklaşma yönelimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.1’deki öğrencilerin Başarı Yönelimlerindeki genel tabloda Performans Kaçınma Yönelimi** alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan ise 25’dir. Performans Kaçınma yönelimi alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanın 5, en yüksek puanın 25 ve ortalamasının ise  $\bar{X} = 11,20$  olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme yönelimleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanın  $[15 ((5+25)/2)]$  altındadır. Dolayısıyla öğrencilerin Performans Kaçınma yönelimlerinin düşük olduğu söylenebilir.

Başarı Yönelimi ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85’dir. Başarı yönelimi ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanın 17, en yüksek puanın 85 ve ortalamasının ise  $\bar{X} = 54,34$  olduğu görülmektedir. Öğrencilerin başarı yönelimleri alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanın  $[51((17+85)/2)]$  üstündedir. Dolayısıyla öğrencilerin başarı yönelimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bulgularda örneklem grubu öğrencilerinin “Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.”, “Okul çalışmalarımı yapmamın amacı, öğretmenimin diğer öğrencilerden daha az bilgiye sahip olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.”, “Çalışmalarımı yapmamın nedeni, diğer öğrencilerin beceriksiz olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.”, “Sınıf çalışmalarına katılmamamın bir nedeni de aptal görünmekten kaçınmaktır.”, “Çalışmalarımı yapamıyormuşum gibi görünmekten kaçınmak en önemli amaçlarımdan birisidir.” ifadeleri diğer başarı yönelimleri alt boyutlarına göre öğrencilerin performans kaçınma yönelimlerinin düşük olduğu söylenebilir.

**Palancı, Özbay, Kandemir ve Çakır (2010);** yukarıda bahsi geçen çalışmalarında performans yaklaşım yönelimini tercih eden öğrencilerin dış dünya tarafından hatalı olarak algılanmaya yönelik rezervlerinin seçimleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Benlik saygısıyla oluşan açıklayıcı ilişki başarılı bulunmanın bireyin benlik saygısını yüksek tutucu bir araç olarak kullanımını göstermesi bakımından manidardır. Öğrenme kaçınma sürecinde aile beklentilerinin yüksek olması, deneyime açık olmama, benlik saygısı ve kişisel standartların düşüyor olması kaçınma davranışlarını yorumlayabilmek için anlamlı sonuçlar sergilemiştir. Akademik öz-yeterlik inancı öğrenme sonuçlarının kişisel ve aile beklentilerini karşılaması, benlik gelişimine katkısına inanma, diğer öğrencilerle birlikte hareket edebilme gibi özelliklerin performans yönelimine katkı sağladığı görülmüştür.

**Eyi (2010);** yukarıda bahsi geçen çalışmasında; başarı hedefi yönelimleri ortalamalarına bakıldığında katılımcıların ispatlama hedefine yönelimlerinin ustalaşma hedefine yönelimlerinden daha fazla olduğu görülmüştür (ispatlama hedef yönelimi performans yaklaşma yönelimiyle, ispatlama kaçınma yönelimi ise performans kaçınma yönelimiyle benzerlik göstermektedir). Kadın katılımcıların daha fazla ispatlama hedef yönelimini tercih ettiği görülmektedir. Buna göre kadın katılımcılar ( $\mu_{\text{Kadın}} = 4,91$ ) erkek katılımcılardan ( $\mu_{\text{Erkek}} = 4,65$ ) daha fazla ispatlama hedef yönelimini tercih etmektedirler.

**Tutaş (2011);** yukarıda bahsi geçen çalışmasında; performans yaklaşma hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin, ana-baba tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve daha çok koruyucu ana-baba tutumlarına sahip oldukları ve performans kaçınma yönelimli öğrencilerin ana-baba tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve daha çok otoriter ana-baba tutumuna sahip oldukları belirtilmiştir. Kadın ve erkek üniversite öğrencileri performans-yaklaşma hedef yönelimi açısından da anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ( $t= 2.50$ ). Bu farklılık kadın öğrencilerin performans-yaklaşma hedef yönelimi puan ortalamalarının ( $X=19.92$ ,  $Ss= 6.30$ ), fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre performans-yaklaşma hedef yönelimini daha fazla benimseme eğilimi gösterdikleri görülmektedir. Kadın ve



erkek üniversite öğrencileri performans-kaçınma hedef yönelimleri açısından da anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ( $t= 2.10$ ). Bu farklılık kadın 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. Buna göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre performans-kaçınma hedef yönelimini daha fazla benimseme eğilimi gösterdikleri görülmüştür.

Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimlerinde öğrenciler, sınıfta ve herhangi bir çalışma ortamında öğretmenlerine, ailesine, çevresindeki diğer insanlara karşı yeteneksiz görülmek ve gülünç duruma düşmemek için bir “kaçınma” davranışı gösterirler. Buna karşın çevresindeki insanlara yetenekli olduğunu göstermek ve bu insanları mutlu etmek için de daha çok yaklaşma davranışı sergilerler (Dinç, 2010: 663; Morris ve Kavussanu, 2008) (Akt. İzci, Koç 2012). Performans yaklaşma davranışını sergileyen öğrenciler, diğer öğrencilerden daha fazla performans gösterirler. Buna karşın, performans-kaçınmada ise öğrenci herhangi bir başarısızlık durumu ile karşılaştığında yapmış olduğu işi yarıda bırakır (Akın, 2006: 43; Akt. İzci, Koç, 2012).

**Özer ve Altun (2011), “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri”** isimli makalelerinde, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri cinsiyetlerine, okul başarılarına, umut, mükemmeliyetçilik, dıştan denetim, özsaygı, sorumluluk, akademik, öz yeterlik ve başarı yönelimlerine bağlı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında, Gazi Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenimlerine devam eden, 74'ü erkek, 201'i kadın, (14 belirtmeyen) toplam 289 lisans ve yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda; performans kaçınma ile erteleme nedenleri arasında pozitif yönde ilişkiler ( $r = .33 - .53$ ) bulunmaktadır. Ayrıca başarısızlık korkusu sosyal mükemmeliyetçilikle pozitif ( $r = .25$ ), sorumluluk ( $r = -.31$ ) ve akademik öz yeterlikle ( $r= -.29$ ) negatif yönde ilişkilidir. Performans kaçınma-amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin daha çok başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik çalışmalarını erteledikleri söylenebilir.

**Oral (2012), “Ergenlerde Kimlik Statülerinin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordamadaki Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordamadaki rolünü incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi liselere devam eden 467 öğrenci (281 kız, 186 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda; ergenlerin başarılı ve askıya alınmış kimlik statüsüne sahip olmaları performans yaklaşma amaç yönelimini benimsemelerini; dağınık, ipotekli ve askıya alınmış kimlik statülerine sahip olmalarının ise performans kaçınma amaç yönelimini benimsemelerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

**Üzbe (2013), “Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü”** isimli yüksek lisans tezi, üniversite öğrencilerinin kendini engelleme düzeylerinin; başarı hedef yönelimleri, benlik saygısı, akademik başarı ve bazı demografik değişkenlere göre açıklanabilirliğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Ankara ilinde bulunan Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi’nde on farklı bölümde öğrenim gören 483 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda; başarı hedef yöneliminin alt boyutlarının kendini engellemenin önemli yordayıcıları olduğu sonucuna varılmıştır. Performans kaçınma hedef yönelimini benimseyen bireyler kendini engelleme stratejilerini daha fazla kullanma eğilimi gösterirken, ustalık hedef yönelimli bireylerin kendini engelleme stratejilerini kullanma eğilimlerinin azalmakta olduğu görülmüştür.

**Odacı, Berber Çelik, Çıkrıkci (2013), “Psikolojik Danışman Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması”** isimli makalelerinde, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencilerinin kendilik algısı, öz-yeterlik inançları ve stresle başa çıkma tarzlarının başarı yönelimi biçimlerini ne derece yordadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; 228’i kadın, 100’ü erkek toplam 328 öğrenci oluşturmaktadır. Performans/yaklaşma yöneliminde olan öğrencilerin öz-yeterliklerinin düşük ve sorunlarla kaçınarak başa çıkmaya çalışan kişiler oldukları ve performans/kaçınma

yönelimine sahip olan öğrencilerin ise kendilik algılarının olumsuz, öz-yeterliklerinin düşük ve sorunlarla kaçınarak başa çıkmaya çalışan kişiler oldukları görülmüştür.

**Kayış (2013), “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi”** isimli yüksek lisans tezinde, üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; toplam 1509 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyine sahip oldukları görülmüştür. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri arasında ise anlamlı farklılıklara rastlanmadığı görülmüştür. Birinci sınıf öğrencilerinin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyleri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca ikinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre performans-kaçınma başarı yönelimi düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Birinci- ikinci, ikinci-üçüncü ve üçüncü-dördüncü sınıf karşılaştırmalarında ise performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

**Esendemir (2014), “Modelleme ve Bilgisayar Animasyonları Destekli Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşımın İnsan Üreme Sistemini Anlamaya Etkisi”** isimli doktora tezinde, modelleme ve bilgisayar animasyonları destekli sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yönteminin onuncu sınıf öğrencilerinin insan üreme sistemi konusuyla ilgili kavramları anlamalarına, biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmaya, başarı yönelimlerine etkisini geleneksel biyoloji öğretim yöntemi ile karşılaştırarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara’da özel bir lisede, altı farklı sınıftan toplam 125 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma sonuçlarına göre; MANOVA analiz sonuçları deney grubunun insan üreme sistemi konusu kavramlarını anlamalarında ve biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmada kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ortak değişkenli varyans analizine (ANCOVA) göre kontrol grubundaki

öğrencilerin performans yaklaşma ve kaçınma yönelimlerinin deney grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Özgüngör (2014), “Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı Düzeyine Göre Kimlik Statüleri İle Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki”** isimli makalesinde, üniversite öğrencilerinin kimlik statülerinin başarı yönelimlerini yordama düzeyinin belirlenmesi ve bu düzeyin düşük ve yüksek benlik saygısına sahip öğrenciler için değişip değişmediğinin incelenmesi temel amacdır. Araştırmanın çalışma grubunu; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ne devam etmekte olan 216 kadın ve 98 erkek olmak üzere toplam 314 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda; performans kaçınma yönelimini ipotekli statünün olumlu yönde, benlik saygısının olumsuz yönde, performans yaklaşma yönelimini ise ipotekli statünün olumlu yönde yordadığı belirtilmiştir.

**Aydın, Gürbüzöglü Yalman, Yel (2014), “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”** isimli makalelerinde, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerini belirlemek; sınıf, cinsiyet ve bölüm seçiminde isteklilik değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu; Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 250 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun performans-yaklaşma yönelimine sahip oldukları, çok az bir kısmının da performans-kaçınma yönelimine sahip olduğu görülmüştür.

**Pajares, Britner ve Valiante (1999), “Relation Between Achievement Goals and Self-Beliefs of Middle School Students in Writing and Science (Başarı Hedefleri İle Yazma ve Fen Bilgisi Alanlarında Ortaokul Öğrencilerinin Kendilerine Olan İnançları Arasındaki İlişki”** isimli makalelerinde, ortaokul seviyesinde (N=497) ve fen bilgisi (N=281) alanlarında başarı hedefleri (görev, performans-yaklaşma, performans-kaçınma), motivasyon yapıları ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleme adına iki araştırma yürütmüşlerdir. Performans-yaklaşma hedefleri, benlik kavramı ile pozitif bir şekilde ilişkilendirilmiş; performans-kaçınma hedefleri ise benlik kavramı ile ve öz düzenleme için öz yeterlik durumuyla negatif

bir şekilde ve ilk sezi ile de pozitif bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Performans-yaklaşma hedefleri de ayrıca öz yeterlik durumu ile pozitif şekilde ilişkilendirilmişken; performans-kaçınma hedefleri ise öz yeterlik durumuyla negatif bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Performans-yaklaşma hedeflerine ilişkin elde edilen bulgular gösteriyor ki; gelişimsel bir bileşen, bu hedeflerini motivasyonun teşvik edilmesinde kolaylaştırıcı bir işlev görüp görmediğinin belirlenmesinde işe yarayabilir. Görev hedefleri ile performans-yaklaşma hedefleri birbiriyle ilişkiliydi; bu da, bu hedef türlerinin her birinin, pozitif sonuçlara yol açan öz-düzenleyici uygulamaları temel aldığını göstermektedir.

**Tanaka ve Yamauchi (2001), “A Model for Achievement Motives, Goal Orientations, Intrinsic Interest, and Academic Achievement (Başarı Güdüleri, Hedef Yönelimleri, İçsel İlgi ve Akademik Başarıya Yönelik Bir Model)”** isimli makalelerinde, yaklaşım ve kaçınma durumuna ilişkin başarı güdülerinin (başarıya ulaşma güdüsü ve başarısızlıktan kaçınma güdüsü), üç hedef yönelimi (ustalık, performans-yaklaşım, performans-kaçınma hedefleri) üzerindeki etkilerini ve hedef yönelimlerinin, öğrenme ve akademik başarıya yönelik içsel ilgi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu; Japonya’da bir kız lisesinin on birinci sınıfından 135 ve onuncu sınıfından 1577 öğrenciyi kapsayacak şekilde oluşturmuşlardır. Performans-yaklaşım hedefleri, hem başarıya ulaşma güdüsü hem de başarıdan kaçınma güdüsüyle ilişkilendirilmiştir. Performans-kaçınma hedefleri, esas olarak başarısızlıktan kaçınma güdüsünden kaynaklanmaktaydı; ancak başarıya ulaşma güdüsü ile bu hedefler arasında pozitif bir şekilde ilişkiye rastlanmıştır.

**Church, Elliot ve Gable (2001), “Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals and Achievement Outcomes (Sınıf Ortamı, Başarı Hedefleri ve Başarı Sonuçlarına Dair Algılar)”** isimli makalesinde, yapılan iki araştırma, üniversite öğrencilerinin, kendi sınıf ortamı algıları, aldıkları ders için başarı hedeflerini benimseme durumları ve kademelendirilmiş performans ve içe yönelik motivasyon durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Performans yaklaşım hedefleri, değerlendirme odağıyla ilişkilendirilmiş ve performanstan kaçınma

hedefleri ise değerlendirme odağı ve katı değerlendirmenin var olma durumuyla ilişkilendirilmiştir.

**Eren (2009), “Examining the Relationship Between Epistemic Curiosity and Achievement Goals (Bilgi Kaynaklı Merak ve Başarı Amaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi)”** isimli makalesinde, araştırmanın amacı iki yönlüdür. Birincisi, öğrencilerin başarı amaçları ve bilgi kaynaklı merakları arasındaki ilişkinin incelenmesi, ikincisi ise bilgi kaynaklı merakın öğrencilerin başarı amaçlarındaki rolünün incelenmesini amaçlamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu; tarama yönteminden hareketle, Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan büyük bir üniversitenin işletme, fizik ve psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında öğrenim gören toplam 309 öğrenci (159 kadın ve 150 erkek) çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Örnekleme yer alan öğrencilerin, sırasıyla, 33'ü birinci sınıflarda, 97'si ikinci sınıflarda, 84'ü üçüncü sınıflarda ve 95'i dördüncü sınıflarda öğrenim görmektedir. Örnekleme yer alan öğrencileri yaşları 17 ile 33 arasındadır. Yaş ortalaması 21.21 ve standart sapması 1.83'tür. Çalışmanın sonucunda; bu çalışma üniversite öğrencilerinin hem yoksunluk hissi olarak merak hem de ilgi hissi olarak merak düzeylerinin görece yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çalışmadan elde edilen bulgular başarı amaçlarının çoklu amaç çerçevesi içerisinde ele alınmasının daha uygun bir yaklaşım olduğuna işaret edecek şekilde, öğrencilerin performanstan-kaçınma amaçlarından çok, hem performansa/yaklaşma hem de ustalaşma amaçlarının benimseme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Son olarak, çalışmanın sonuçları bir yoksunluk hissi olarak merakın öğrencilerin hem ustalaşma hem de performansa-yaklaşma amaçlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Buna göre performans yaklaşma yöneliminin yüksek olduğu bulunmuştur.

#### 4.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimleri Düzeyleri Üniversitelerde Devam Ettikleri Sınıflara Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için betimsel istatistikler incelenmiştir.

**Tablo 4.2.1: Sınıf Düzeyine Göre Yapılan Betimsel İstatistikler**

Sınıf Düzeyleri	N	$\bar{X}$	Std. sapma	Minimum	Maksimum	N	
ÖY	1. SINIF	347	25,18	4,76	0,26	6,00	30,00
	2. SINIF	316	23,91	5,54	0,31	6,00	30,00
	3. SINIF	243	23,76	4,27	0,27	9,00	30,00
	4. SINIF	344	22,37	4,77	0,26	6,00	30,00
PYY	1. SINIF	347	21,00	5,98	0,32	6,00	30,00
	2. SINIF	316	19,49	6,30	0,35	6,00	30,00
	3. SINIF	243	19,12	6,47	0,42	6,00	30,00
	4. SINIF	344	17,95	6,19	0,33	6,00	30,00
PKY	1. SINIF	347	10,95	5,46	0,29	5,00	25,00
	2. SINIF	316	11,31	5,25	0,30	5,00	25,00
	3. SINIF	243	11,67	5,53	0,35	5,00	25,00
	4. SINIF	344	11,05	5,36	0,29	5,00	25,00
BYÖ	1. SINIF	347	57,14	11,28	0,61	17,00	85,00
	2. SINIF	316	54,71	11,96	0,67	17,00	85,00
	3. SINIF	243	54,56	11,64	0,75	24,00	85,00
	4. SINIF	344	51,37	12,13	0,66	17,00	85,00

Tablo 4.2.1’de lisans 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 25,18$ ; lisans 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 23,91$ ; lisans 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 23,76$ ; lisans 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 22,37$ ’dir. Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yönelimleri

puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir öğrenme yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Lisans 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 21,00$ ; lisans 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 19,49$ ; lisans 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 19,12$ ; lisans 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 17,95$ 'dir. 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir performans yaklaşma yönelimine sahip oldukları söylenebilir. 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanları ölçek orta puanından düşük olduğu için öğrencilerin düşük bir performans yaklaşma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Lisans 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin performans kaçınma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 10,95$ ; lisans 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin performans kaçınma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 11,31$ ; lisans 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin performans kaçınma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 11,67$ ; lisans 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 11,07$ 'dir. Farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin puanları ölçek orta puanından düşük olduğu için öğrencilerin düşük bir performans kaçınma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Lisans 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin başarı yönelimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 57,14$ ; lisans 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin başarı yönelimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 54,71$ ; lisans 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin başarı yönelimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 54,56$ ; lisans 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin başarı yönelimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 51,37$ 'dir. 1., 2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören



öğrencilerin puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir başarı yönelimine sahip oldukları söylenebilir. 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanları ölçek orta puanından düşük olduğu için öğrencilerin düşük bir başarı yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 4.2.2: Sınıf Düzeyine Göre Yapılan Betimsel İstatistiklerin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı fark
ÖY	1. SINIF	347	734,77	3	63,669	,000*	1-2,
	2. SINIF	316	625,75				1-3,
	3. SINIF	243	617,48				1-4
	4. SINIF	342	516,45				2-4
PYY	1. SINIF	347	712,96	3	40,307	,000*	3-4
	2. SINIF	316	628,98				1-2,
	3. SINIF	243	611,78				1-3,
	4. SINIF	342	539,64				1-4
PKY	1. SINIF	347	604,00	3	3,510	,319	2-4
	2. SINIF	316	634,84				3-4
	3. SINIF	243	655,43				
	4. SINIF	342	613,76				
BYÖ	1. SINIF	347	713,46	3	47,145	,000*	1-2,
	2. SINIF	316	634,11				1-3,
	3. SINIF	243	624,14				1-4
	4. SINIF	342	525,62				2-4

\*p<0,05

Tablo 4.2.2 incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=63,669$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle (SO= 734,77) ile 2. sınıfta (SO= 625,75), 3. sınıfta (SO=617,48) ve 4. sınıfta (SO=516,45) öğrenim gören öğrenciler arasında 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıfta (SO=516,45) öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfta (SO= 625,75) öğrenim gören öğrenciler arasında 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine ve 4. sınıfta (SO=516,45) öğrenim gören öğrenciler ile 3. sınıfta (SO=617,48) öğrenim gören

öğrenciler arasında 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bulgulardan öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça öğrenme yönelimlerinin düştüğü çıkarımı yapılabilir. Bu bulgu; öğrencilerin 1. sınıfta iken öğrenmeye yönelim amaçlarının öğrenmek için öğrenme olduğu, sınıf düzeyi arttıkça da öğrenme yönelimlerinin öğrenme amacından anı kurtarma amacına dönüştüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu duruma etken olan faktörlerin ayrı bir araştırma konusu olduğu da söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin sınıf düzeyi arttıkça düşüş göstermesi öğrenme ortamlarından kaynaklanan bir durum olabilir. Aynı zamanda sınıf düzeyi arttıkça müzik öğretmenliğine atanma kaygılarının arttığı, öğretmenliğe atanmada ön koşul olan KPSS sınavlarıyla ilgili çalışmalara yönelmeleri de okuldaki öğrenme yönelimleri düzeylerini düşüren bir faktör olabilir.

Tablo 4.2.2 incelendiğinde; öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=40,307$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle (SO= 712,96) ile 2. sınıfta (SO= 628,98), 3. sınıfta (SO=611,78) ve 4. sınıfta (SO=539,64) öğrenim gören öğrenciler arasında 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıfta (SO=539,64) öğrenim gören öğrencileri ile 2. sınıfta (SO= 628,98) arasında 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine ve 4. sınıfta (SO=539,64) öğrenim gören öğrencileri ile 3. sınıfta (SO=611,78) öğrenim gören öğrenciler arasında 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.2 incelendiğinde; öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $X^2=3,510$ ;  $p>0,05$ ).

Tablo 4.2.2 incelendiğinde; öğrencilerin başarı yönelimleri puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=47,145$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu

farklılığın 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle (SO= 713,46) ile 2. sınıfta (SO=634,11), 3. sınıfta (SO=624,14) ve 4. sınıfta (SO=535,62) öğrenim gören öğrenciler arasında 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıfta (SO=535,62) öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfta (SO= 634,11) öğrenim gören öğrenciler lehine ve 4. sınıfta (SO=535,62) öğrenim gören öğrencileri ile 3. sınıfta (SO=624,14) öğrenim gören öğrenciler arasında 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

**Toğluk (2009), “Hemşirelik Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri”** isimli yüksek lisans tezinde, öğrencilerin başarı yönelimi ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farkın dördüncü sınıftan kaynaklandığı, öğrenme kaçınma yönelimi ve performans kaçınma yöneliminin sınıf düzeyleri arttıkça azaldığı saptanmıştır.

**Küçükoğlu, Kaya ve Turan (2010), “Sınıf Öğretmenliği ABD Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Algularının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği)** isimli makalelerinde, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından başarı yönelimi incelendiğinde öğrencilerin öğrenme yönelimi ortalamaları arasında 1.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından performans-yaklaşma yönelimi ortalamaları arasında 1.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından performans-kaçınma yönelimi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Bu bulgular ışığında 1.sınıf öğrencilerinin başarı yönelimi algularının hem öğrenme yönelimi hem de performans yaklaşma yönelimi açısından 4.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç ortaöğretimden yeni gelmiş olan öğrencilerin öğrenme isteğinin ve coşkusunun daha yüksek olmasına bağlanabilir ve yükseköğrenime yeni başlayan öğrencilerin başarı yönelimi algularının son sınıf öğrencilerinden daha yüksek olması anlamlı karşılanabilir.

**Oral (2012), “Ergenlerde Kimlik Statülerinin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordamadaki Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, ergenlerde başarı amaç yönelimlerinin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşp

farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda performans yaklaşma ( $F_{467}= 1,387$ ;  $p>.05$ ) amaç yöneliminde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Başarı amaç yönelimlerinden öğrenme ( $F_{467}= 2,893$ ;  $p<.05$ ) ve performans kaçınma ( $F_{467}= 4,640$ ;  $p<.05$ ) amaç yönelimlerinde öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Öğrenme amaç yönelimine ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 11.sınıf öğrencilerinin öğrenme amaç yönelimi puan ortalamasının ( $X= 3,741$ ), 12.sınıf öğrencilerinden ( $X= 3,424$ ) yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $p>.05$ ). Performans kaçınma amaç yönelimine ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 9.sınıf öğrencilerinin performans kaçınma amaç yönelimi puan ortalamasının ( $X= 2,392$ ), 11.sınıf öğrencilerinden ( $X= 1,888$ ) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ).

**Koç, Karabağ (2013), “İlköğretim İkinci Kademe (6-8. Sınıf) Öğrencilerinin Bilişüstü Yetileri İle Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi (Bingöl İli Örneği)”** isimli makalelerinde, başarı yönelimleri ölçeğinin “öğrenme yönelimi” alt boyutunda 6.sınıf öğrencilerinin ortalamaları ( $\bar{X} = 25.22$ ), 7.sınıf öğrencilerinin ortalamaları ( $\bar{X} = 24.67$ ), 8.sınıf öğrencilerinin ortalamaları ise ( $\bar{X} = 24.13$ )’tür. “Performans-Yaklaşma Yönelimi” alt boyutunda 6.sınıf öğrencilerinin ortalamaları ( $\bar{X} = 25.51$ ), 7.sınıf öğrencilerinin ortalamaları ( $\bar{X} = 25.36$ ), 8.sınıf öğrencilerinin ortalamaları ise ( $\bar{X} = 25.56$ )’dir. “Performans-Kaçınma Yönelimi” alt boyutunda 6.sınıf öğrencilerinin ortalamaları ( $\bar{X} = 16.29$ ), 7.sınıf öğrencilerinin ortalamaları ( $\bar{X} = 13.51$ ), 8.sınıf öğrencilerinin ortalamaları ise ( $\bar{X} = 14.93$ )’tür. “Öğrenme Yönelimi” ve “Performans-Kaçınma Yönelimi” alt ölçeklerinden alınan puanların ortalamaları sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. “Öğrenme Yönelimi” alt boyutunda 6.sınıf ( $\bar{X} = 25.22$ ) ile 8.sınıf ( $\bar{X} = 24.13$ ) arasında 6.sınıflar lehine anlamlı bir fark vardır. “Performans-Kaçınma Yönelimi” alt boyutunda 6.sınıfın ortalaması ( $\bar{X} = 16.29$ ), 7.sınıfın ( $\bar{X} = 13.51$ ) ve 8.sınıfın ( $\bar{X} = 14.93$ ) ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. 7.sınıf ( $\bar{X} = 13.51$ ) ile 8.sınıf ( $\bar{X} = 14.93$ ) ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. 8.sınıfın ( $\bar{X} = 14.93$ ) “Performans-Kaçınma Yönelimi” puanı anlamlı düzeyde yüksektir. “Performans-

Yaklaşma Yönelimi” alt boyutunda ise sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

**Üzbe (2013), “Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, öğrencilerin üniversite öğrenimi boyunca 1.sınıftan 4.sınıfa kadar olan süreçte farklı ihtiyaçlara sahip olacağı bilinmektedir. 1.sınıfta öğrenim gören öğrenciler üniversiteye uyum sağlama sürecinde olacaklardır. Ayrıca eğitim fakültesinde öğrenim görmelerinden kaynaklanan 1.sınıf ortak dersleri alıyor olacaklardır. Dolayısıyla kendi alanları ile ilgili alan/branş derslerini ilerleyen sınıf düzeylerinde alacaklarından ders çalışmaya motive olma düzeyleri bu durumdan etkileneceği düşünülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça alanlarına hakim olma ve uzmanlaşma düzeylerinin de artması beklenmektedir. Dolayısıyla farklı sınıf düzeylerinde farklı ihtiyaçlara ve beklentilere sahip olması gerektiği düşünülen öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesi önem arz etmektedir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 58 tanesi 1.sınıfta, 184 tanesi 2.sınıfta, 136 tanesi 3.sınıfta ve 105 tanesi 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Her sınıf düzeyinden öğrencinin araştırmaya dahil edilmesine ve sınıf düzeyi açısından heterojen bir yapı oluşturulmaya çalışılmasına dikkat edilmiştir.

**Odacı, Berber Çelik, Çikrıkci (2013), “Psikolojik Danışman Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması”** isimli makalelerinde, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda, öğrenme/yaklaşma yönelimi ( $X^2 = 11.18$ ,  $p < .05$ ) ve öğrenme/kaçınma yönelimi ( $X^2 = 11.91$ ,  $p < .05$ ) sınıf düzeyine göre farklılaşırken performans/yaklaşma ve performans/kaçınma yönelimi sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 1.sınıf öğrencilerin 2., 3. ve 4.sınıf öğrencilerine göre daha çok öğrenme/yaklaşma yönelimli olduğu, 2.sınıf öğrencilerinin ise 1., 3. ve 4.sınıf öğrencilerine göre daha çok öğrenme/kaçınma yönelimli oldukları görülmektedir.

**Kayış (2013), “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi”** isimli yüksek lisans tezinde, çalışma sonucunda; sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimleri anlamlı farklılık

göstermemiştir. Sınıf düzeyine göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyi dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri düzeyinden ağırlıklı olarak yüksektir. Diğer sınıf düzeyleri arasında ise öğrenme-kaçınma başarı yönelimi açısından farklılık bulunmamıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasında anlamlı fark olmamasına rağmen öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanları incelendiğinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir azalma olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyine sahip oldukları görülmüştür. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri arasında ise anlamlı farklılıklara rastlanmadığı görülmüştür. Birinci sınıf öğrencilerinin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyleri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca ikinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre performans-kaçınma başarı yönelimi düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Birinci- ikinci, ikinci-üçüncü ve üçüncü-dördüncü sınıf karşılaştırmalarında ise performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

**Fouladchang, Marzooghi ve Shemshiri (2009), “The Effect of Gender and Grade Level Differences on Achievement Goal Orientations of Iranian Undergraduate Students (Cinsiyet ve sınıf Seviyesi Farklılıklarının, İranlı Lisans Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri Üzerindeki Etkisi)”** isimli makalelerinde, son sınıf öğrencileri, ustalık hedef yönelimi konusunda, 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek puanlar elde etmiştir. Sonuç olarak, cinsiyet ve sınıf seviyesinin anlamlı düzeyde hiçbir etkileşim etkisi yoktur.

#### **4.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için betimsel istatistikler incelenmiştir.

**Tablo 4.3.1: Lise Türüne Göre Yapılan Betimsel İstatistikler**

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
ÖY	GSL	904	23,90	4,58	6,00	30,00
	GENEL	338	23,32	4,71	6,00	30,00
PYY	GSL	904	19,86	6,36	6,00	30,00
	GENEL	338	18,15	6,10	6,00	30,00
PKY	GSL	904	11,35	5,51	5,00	25,00
	GENEL	338	10,78	5,07	5,00	25,00
BYÖ	GSL	904	55,11	11,79	17,00	85,00
	GENEL	338	52,25	11,42	17,00	85,00

Tablo 4.3.1’de güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 23,90$ ; genel liseden mezun olan öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 23,32$ ’dir. Hem güzel sanatlar lisesinden hem de genel liseden mezun olan öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için her iki lise türünden mezun olan öğrencilerin yüksek bir öğrenme yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin performans yaklaşma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 19,86$ ; genel liseden mezun olan öğrencilerin performans yaklaşma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 18,15$ ’dir. Hem güzel sanatlar lisesinden hem de genel liseden mezun olan öğrencilerin performans yaklaşma puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için her iki lise türünden mezun olan öğrencilerin yüksek bir performans yaklaşma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin performans kaçınma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 11,35$ ; genel liseden mezun olan öğrencilerin performans kaçınma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 10,78$ ’dir. Hem güzel sanatlar lisesinden hem de genel liseden mezun olan

öğrencilerin performans kaçınma puanları ölçek orta puanından düşük olduğu için her iki lise türünden mezun olan öğrencilerin düşük bir performans kaçınma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 55,11$ ; genel liseden mezun olan öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 52,25$ 'dir. Hem güzel sanatlar lisesinden hem de genel liseden mezun olan öğrencilerin başarı yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için her iki lise türünden mezun olan öğrencilerin yüksek bir başarı yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 4.3.2: Lise Türüne Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖY	GSL	904	634,42	573735,00	1411,00	<b>0,037*</b>
	GENEL	338	586,95	198168,00		
PYY	GSL	904	648,44	586190,50	1284,00	<b>0,000*</b>
	GENEL	338	549,45	185712,50		
PKY	GSL	904	629,34	568926,00	1457,00	0,205
	GENEL	338	600,52	202977,00		
BYÖ	GSL	904	646,28	584233,50	1304,00	<b>0,000*</b>
	GENEL	338	555,24	187669,50		

\*p<0,05

Tablo 4.3.2 incelendiğinde; güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerle genel liseden mezun olan öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (U=1411,00; p<0,05). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalar karşılaştırılmıştır. Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin genel liseden mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum müzikle ilgili bir alandan



mezun olmanın öğrenme yönelimini olumlu yönde etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.3.2 incelendiğinde güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerle genel liseden mezun olan öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=1284,00$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalar karşılaştırılmıştır. Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin performans yaklaşma yönelimlerinin genel liseden mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3.2 incelendiğinde güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerle genel liseden mezun olan öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=1457,00$ ;  $p>0,05$ ).

Tablo 4.3.2 incelendiğinde güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerle genel liseden mezun olan öğrencilerin başarı yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=1304,00$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalar karşılaştırılmıştır. Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin başarı yönelimlerinin genel liseden mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Oral (2012), “Ergenlerde Kimlik Statülerinin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordamadaki Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, ergenlerde başarı amaç yönelimlerinin öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrenme ( $F_{467}= 12,060$ ;  $p>.05$ ), performans yaklaşma ( $F_{467}= 14,142$ ;  $p>.05$ ) ve performans kaçınma ( $F_{467}= 21,072$ ;  $p<.05$ ) amaç yönelimlerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğrenme amaç yönelimine ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, Anadolu lisesine devam eden öğrencilerin öğrenme amaç yönelimi puan ortalamasının ( $X= 3,288$ ), genel liseye ( $X= 3,812$ ) ve meslek lisesine ( $X= 3,725$ ) devam eden öğrencilerden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ). Performans yaklaşma amaç yönelimine ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, Anadolu lisesine devam eden

öğrencilerin performans yaklaşma amaç yönelimi puan ortalamasının ( $X= 3,680$ ), genel liseye ( $X= 4,022$ ) ve meslek lisesine ( $X= 4,221$ ) devam eden öğrencilerden anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur ( $p< .05$ ). Performans kaçınma amaç yönelimine ilişkin farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, meslek lisesine devam eden öğrencilerin performans kaçınma amaç yönelimi puan ortalamasının ( $X= 2,470$ ), Anadolu lisesine ( $X= 1,785$ ) ve genel liseye ( $X= 1,960$ ) devam eden öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ).

**Vahapoğlu (2013), “Ön Lisans Öğrencilerinin Umut Düzeyleri ve Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”** isimli yüksek lisans tezinde, öğrencilerin umut puanları lise türüne göre karşılaştırıldığında anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Meslek lisesi mezunu olan ön lisans öğrencilerinin umut düzeyi puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 1.60$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, önemli bulunan bu sonuca ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde, mezun olunan lise türünün umut düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün ( $\mu^2= 0.02$ ), Cohen’in ölçütleri çerçevesinde düşük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin umut düzeyinde cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüm, öğrenim türü ve anne öğrenim düzeyi farklılıklarının bir etki oluşturmadığı ama meslek lisesi ve düz lise çıkışlı öğrenciler arasında bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Ayrıca baba öğrenim düzeyi ilkokul olan ön lisans öğrencilerinin umut düzeyinin yüksek, baba öğrenim düzeyinin ortaokul ve lise olan ön lisans öğrencilerinin ise düşük umut düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Pajares, Britner ve Valiante (1999), “Relation Between Achievement Goals and Self-Beliefs of Middle School Students in Writing and Science (Başarı Hedefleri İle Yazma ve Fen Bilgisi Alanlarında Ortaokul Öğrencilerinin Kendilerine olan İnançları Arasındaki İlişki”** isimli makalelerinde, kızların daha güçlü görev hedeflerine sahip oldukları görülmüştür.

**Fouladchang, Marzooghi ve Shemshiri (2009), “The Effect of Gender and Grade Level Differences on Achievement Goal Orientations of Iranian Undergraduate Students (Cinsiyet ve sınıf Seviyesi Farklılıklarının, İranlı**

**Lisans Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri Üzerindeki Etkisi)”** isimli makalelerinde, çalışma sonucunda; cinsiyet ve sınıf seviyesi farklılıklarının, lisans öğrencilerinin hedef yönelimleri üzerindeki etkisini göstermiştir. Sonuçlar erkeklerin, kızlara göre daha yüksek performans-yaklaşma hedef yönelimine sahip olduğunu ortaya koyan, batı temelli bazı araştırmaların bulgularını desteklemektedir.

#### **4.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Lisedeki Başarı Düzeylerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için betimsel istatistikler incelenmiştir.

**Tablo 4.4.1: Lise Başarı Düzeyine Göre Yapılan Betimsel İstatistikler**

Lise Başarı Düzeyi	N	$\bar{X}$	Std. sapma	Minimum	Maksimum	
ÖY	Çok yüksek	179	23,51	5,19	6,00	30,00
	Yüksek	546	24,15	4,26	6,00	30,00
	Orta	486	23,50	4,60	6,00	30,00
	Düşük	29	20,93	6,20	8,00	30,00
PYY	Çok yüksek	179	19,55	6,68	6,00	30,00
	Yüksek	546	19,64	6,13	6,00	30,00
	Orta	486	19,14	6,31	6,00	30,00
	Düşük	29	18,45	7,62	6,00	30,00
PKY	Çok yüksek	179	11,27	5,76	5,00	25,00
	Yüksek	546	10,92	5,35	5,00	25,00
	Orta	486	11,39	5,29	5,00	25,00
	Düşük	29	12,72	5,23	5,00	22,00
BYÖ	Çok yüksek	179	54,32	12,55	17,00	85,00
	Yüksek	546	54,71	11,31	17,00	85,00
	Orta	486	54,03	11,69	17,00	85,00
	Düşük	29	52,10	15,37	21,00	76,00

Tablo 4.4.1’de lise başarı düzeyi çok yüksek olan öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 23,51$ ; yüksek olan öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 24,15$ ; orta olan öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 23,50$ ; düşük olan öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan

aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 20,93$ 'dür. Farklı lise başarı düzeylerine sahip öğrenme yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir öğrenme yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Lise başarı düzeyi çok yüksek olan öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 19,55$ ; yüksek olan öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 19,64$ ; orta olan öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 19,14$ ; düşük olan öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 18,45$ 'tir. Farklı lise başarı düzeylerine sahip performans yaklaşma yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir Performans Yaklaşma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Lise başarı düzeyi çok yüksek olan öğrencilerin performans kaçınma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 11,27$ ; yüksek olan öğrencilerin performans kaçınma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 10,92$ ; orta olan öğrencilerin performans kaçınma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 11,39$ ; düşük olan öğrencilerin performans kaçınma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 12,72$ 'dir. Farklı lise başarı düzeylerine sahip performans kaçınma yönelimleri puanları ölçek orta puanından düşük olduğu için öğrencilerin düşük bir performans kaçınma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Lise başarı düzeyi çok yüksek olan öğrencilerin başarı yönelimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 54,32$ ; yüksek olan öğrencilerin başarı yönelimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 54,71$ ; orta olan öğrencilerin başarı yönelimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 54,03$ ; düşük olan öğrencilerin başarı yönelimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 52,10$ 'dur. Farklı lise başarı düzeylerine sahip başarı yönelimleri puanları ölçek orta

puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir başarı yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 4.4.2: Lise Başarı Düzeyine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Lise başarı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamli fark
ÖY	Çok yüksek	179	615,72	3	11,722	<b>0,008*</b>	Yüksek-orta Yüksek- düşük Çok yüksek-düşük
	Yüksek	546	649,37				
	Orta	486	599,91				
	Düşük	29	451,36				
PYY	Çok yüksek	179	632,32	3	1,879	0,598	
	Yüksek	546	631,92				
	Orta	486	605,30				
	Düşük	29	587,34				
PKY	Çok yüksek	179	616,65	3	5,497	0,139	
	Yüksek	546	601,02				
	Orta	486	637,22				
	Düşük	29	730,72				
BYÖ	Çok yüksek	179	617,26	3	1,861	0,602	
	Yüksek	546	635,49				
	Orta	486	606,17				
	Düşük	29	598,47				

Tablo 4.4.2 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında lise başarı düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=11,722$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi lise başarı düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın lise başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerle (SO= 649,37) ile orta olan öğrenciler (SO= 599,91) ve lise başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerle (SO= 649,37) ile düşük olan öğrenciler (SO= 451,36) arasında yüksek olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca lise başarı düzeyi çok yüksek olan öğrencilerle (SO= 615,72) ile düşük olan öğrenciler (SO= 451,36) arasında çok yüksek olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bulgulardan öğrenme yönelimi üzerinde öğrencinin üniversite öncesi başarısının etkili olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu bakımdan öğrencinin müzik öğretmenliği alanında başarılı olmasını

sağlayacak öğretim etkinliklerinin üniversite öncesinden başlayarak planlanması ve uygulanmasının önem teşkil ettiği düşünülebilir.

Tablo 4.4.2 incelendiğinde öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri, performans kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri puanları arasında lise başarı düzeylerine göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

#### 4.5. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için betimsel istatistikler incelenmiştir.

**Tablo 4.5.1: Cinsiyete Göre Yapılan Betimsel İstatistikler**

Cinsiyet		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
ÖY	Kız	746	24,10	4,32	6,00	30,00
	Erkek	501	23,19	4,97	6,00	30,00
PYY	Kız	746	19,73	6,30	6,00	30,00
	Erkek	501	18,91	6,33	6,00	30,00
PKY	Kız	746	11,07	5,41	5,00	25,00
	Erkek	501	11,41	5,38	5,00	25,00
BYÖ	Kız	746	54,90	11,44	17,00	85,00
	Erkek	501	53,51	12,16	17,00	85,00

Tablo 4.5.1’de kız öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 24,10$ ; erkek öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 23,19$ ’dur. Hem kız hem de erkek öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir öğrenme yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Kız öğrencilerin performans yaklaşma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 19,73$ ; erkek öğrencilerin performans yaklaşma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 18,91$ ’dir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin performans yaklaşma puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir performans yaklaşma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Kız öğrencilerin performans kaçınma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 11,07$ ; erkek öğrencilerin performans kaçınma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 11,41$ 'dir. Hem kız hem de erkek olan öğrencilerin performans kaçınma puanları ölçek orta puanından düşük olduğu için öğrencilerin düşük bir performans kaçınma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Kız öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 54,90$ ; erkek öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 52,25$ 'dir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin başarı yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir başarı yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 4. 5.2: Cinsiyete Göre Yapılan Mann Whitney U testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
ÖY	Kız	746	647,67	483161,00	1692,00	<b>0,005*</b>
	Erkek	501	588,76	294967,00		
PYY	Kız	746	642,22	479098,00	1733,00	<b>0,029*</b>
	Erkek	501	596,87	299030,00		
PKY	Kız	746	613,49	457660,50	1790,00	0,206
	Erkek	501	639,66	320467,50		
BYÖ	Kız	746	636,89	475123,50	1773,00	0,123
	Erkek	501	604,80	303004,50		

\*p<0,05

Tablo 4.5.2 incelendiğinde kız öğrencilerle erkek öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (U=1692,00; p<0,05). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalar karşılaştırılmıştır. Kız öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. Çünkü kız öğrencilerin müzik öğretmenliği alanından mezun olduklarında mesleki yaşantıda başka arayışlara girmeyi düşünmedikleri, ancak erkek öğrencilerin müzikle ilgili şarkı söyleme, çalgı çalma gibi işlerde görev alabildikleri gözlenmektedir. Bu durum kız öğrencilerin mesleklerinde başarılı olabilmek için müzik öğretmenliği

lisans programlarındaki derslerde öğrenme yönelimlerinin yüksek düzeyde olmasını sağlayan bir unsur olabilir.

Tablo 4.5.2 incelendiğinde kız öğrencilerle erkek öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=1733,00$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalar karşılaştırılmıştır. Kız öğrencilerin performans yaklaşma yönelimlerinin genel erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5.2 incelendiğinde kız öğrencilerle erkek öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Toğluk (2009), “Hemşirelik Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri”** isimli yüksek lisans tezinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme yaklaşma yönelimine sahip olduğu saptanmıştır.

**Eyi (2010), “Başarı Hedef Yönelimi İle İş Özellikleri Arasındaki İlişkide Eleştirel Düşünmenin Ara Değişken Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, cinsiyet değişkenine göre katılımcıların iş özellikleri, eleştirel düşünme ve hedef yönelimleri puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında kadın katılımcıların daha fazla ispatlama hedef yönelimini tercih ettiği görülmektedir. Buna göre kadın katılımcılar ( $\mu_{Kadın} =4,91$ ) erkek katılımcılardan ( $\mu_{Erkek} =4,65$ ) daha fazla ispatlama hedef yönelimini tercih etmektedirler.

**Küçükoğlu, Kaya ve Turan (2010), “Sınıf Öğretmenliği ABD Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Algularının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği)** isimli makalelerinde, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından başarı yönelimi incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme yönelimi ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ( $*p<0.05$ ). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından performans-yaklaşma yönelimi ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından performans-kaçınma yönelimi ortalamaları



arasında cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılaşma yoktur. Bu bulgular ışığında kız öğrencilerin başarı yönelimi algılarının hem öğrenme yönelimi hem de performans yaklaşma yönelimi açısından erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Tutaş (2011), “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”** isimli yüksek lisans tezinde, ustalık hedef yönelimi açısından ele alındığında kız ve erkek öğrenciler arasından 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. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla ustalık hedeflerini benimsedikleri görülmektedir. 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 ( $X=19.92$ ,  $Ss= 6.30$ ), fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre performans-yaklaşma hedef yönelimini daha fazla benimseme eğilimi gösterdikleri görülmektedir. Son olarak kız ve erkek üniversite öğrencileri performans-kaçınma hedef yönelimleri açısından da anlamlı düzeyde farklılık göstermişti ( $t= 2.10$ ). 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. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre performans-kaçınma hedef yönelimini daha fazla benimseme eğilimi gösterdikleri görülmüştür.

**Özer ve Altun (2011), “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri”** isimli makalelerinde, cinsiyet, okul başarısı ve performans yaklaşma ile erteleme nedenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı görülmektedir.

**Çepikkurt (2011), “Üniversiteli Hentbolcuların Mükemmeliyetçilik ve Kaygı Düzeyleri İle Başarı Hedefleri ve Müsabaka Sonuçlarına Yaptıkları Yükleme Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** isimli doktora tezinde, hentbolcuların sporda 2x2 Başarı Hedefleri Envanteri alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-

test sonuçlarına göre kadın ve erkek hentbolcuların sporda 2x2 Başarı Hedefleri Envanteri alt ölçeklerinden aldıkları puanlar incelendiğinde kadın hentbolcuların alt ölçek ortalama puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu ancak aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Kadın ve erkek hentbolcuların kendine güven alt ölçek ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ( $t = -1.975$ ;  $p < 0.05$ ) ve erkeklerin kadınlara nazaran müsabaka öncesi kendilerine daha çok güvendikleri ortaya çıkmıştır. Hem kazanan hem de kaybeden takımlardaki kadın ve erkek hentbolcuların dışsal kontrol alt ölçek ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (sırasıyla:  $t = -2.056$ ;  $p < 0.05$  ve  $t = 2.123$ ;  $p < 0.05$ ) ve erkeklerin kadınlara nazaran başarı nedenlerini kendi kontrollerinde olmayan faktörlerle açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Hem kazanan hem de kaybeden takımlara bakıldığında, kadın ve erkek hentbolcuların diğer alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmadığı görülmektedir.

**Oral (2012), “Ergenlerde Kimlik Statülerinin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordamadaki Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, ergenlerde başarı amaç yönelimlerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, erkek ve kız öğrenciler arasında öğrenme ( $t_{467} = -2,821$ ;  $p < .05$ ) ve performans yaklaşma ( $t_{467} = -3.887$ ;  $p < .05$ ) amaç yönelimlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Kız öğrencilerin öğrenme amaç yönelimi puan ortalaması ( $X = 3,726$ ), erkek öğrencilerle ( $X = 3,474$ ) karşılaştırıldığında anlamlı olarak daha yüksektir. Yine kız öğrencilerin performans yaklaşma amaç yönelimi puan ortalaması ( $X = 4,158$ ), erkek öğrencilerle ( $X = 3,816$ ) karşılaştırıldığında anlamlı olarak daha yüksektir. Erkek ve kız öğrenciler arasında yalnızca performans kaçınma amaç yöneliminde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $t_{467} = 1,024$ ;  $p > .05$ ).

**Koç, Karabağ (2013), “İlköğretim İkinci Kademe (6-8. Sınıf) Öğrencilerinin Bilişüstü Yetileri İle Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi (Bingöl İli Örneği)”** isimli makalelerinde, “Öğrenme Yönelimi”, “Performans-Yaklaşma Yönelimi” ve “Performans-Kaçınma Yönelimi” alt ölçeklerinden alınan puanların ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir.

“Öğrenme Yönelimi” alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamaları ile ( $\bar{X} = 25.33$ ) erkek öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{X} = 23.90$ ) arasında anlamlı düzeyde, kız öğrenciler lehine fark görülmektedir. “Performans-Yaklaşma Yönelimi” alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{X} = 25.90$ ) ile erkek öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{X} = 25.04$ ) arasında anlamlı düzeyde, kız öğrenciler lehine fark görülmektedir. “Performans-Kaçınma Yönelimi” alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamaları ile ( $\bar{X} = 14.34$ ) erkek öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{X} = 15.70$ ) arasında anlamlı düzeyde, erkek öğrenciler lehine fark görülmektedir.

**Üzbe (2013), “Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, öğrencilerin ustalık ( $t(481) = 0.87, p > .05$ ) ve performans-yaklaşma ( $t(481) = 1.46, p > .05$ ) hedef yönelimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin performans-kaçınma hedef yönelimleri ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(481) = 2.31, p < .05$ . bu farklılığın nereden kaynaklandığını görmek için ortalamalara bakıldığında, erkek öğrencilerin performans-kaçınma hedef yönelimleri ( $\bar{x} = 11.34$ ), kız öğrencilere göre ( $\bar{x} = 10.27$ ) daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu, erkeklerin kızlara göre daha fazla performans-kaçınma hedef yönelimli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

**Odacı, Berber Çelik, Çikrıkci (2013), “Psikolojik Danışman Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması”** isimli makalelerinde, yapılan bağımsız t testi sonucunda, sadece öğrenme/kaçınma yöneliminin cinsiyete göre farklılaştığı, kızların erkeklere göre daha çok öğrenme/kaçınma yönelimli olduğu ortaya çıkmıştır ( $t = 2.55, p < .05$ ). Öğrenme/yaklaşma, performans/yaklaşma ve performans/kaçınma boyutlarının ise cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

**Aydın (2014), “Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimleri ve Akademik Öz-Yeterliklerinin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi”** isimli makalesinde, öğretmen adaylarının öğrenme yönelimleri, performans-yaklaşma yönelimleri ve performans-kaçınma yönelimleri alt boyutlarından aldıkları puan

ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Bu doğrultuda grupların sıra ortalamalarına bakılmıştır. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde kızların daha yüksek öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimine sahip oldukları, performans-kaçınma yönelimi boyutunda ise erkeklerin daha yüksek yönelime sahip oldukları görülmektedir. Bu durum erkeklerin öğrenme etkinliklerine kızlara oranla daha çok olumsuz yargılardan kaçınmak için katıldıklarını göstermektedir.

#### 4.6. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Müzikle İlgilenen Bir Yakınlarının Olup-Olmama Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için betimsel istatistikler incelenmiştir.

**Tablo 4.6.1: Müzikle İlgilenen Bir Yakınlarının Olup-Olmama Durumlarına Göre Yapılan Betimsel İstatistikler**

		N	$\bar{X}$	Std. sapma	Minimum	Maksimum
ÖY	Evet	709	23,95	4,58	6,00	30,00
	Hayır	540	23,46	4,64	6,00	30,00
PYY	Evet	709	19,50	6,40	6,00	30,00
	Hayır	540	19,29	6,21	6,00	30,00
PKY	Evet	709	11,28	5,46	5,00	25,00
	Hayır	540	11,11	5,31	5,00	25,00
BYÖ	Evet	709	54,73	11,83	17,00	85,00
	Hayır	540	53,86	11,60	17,00	85,00

Tablo 4.6.1’de müzikle ilgilenen bir yakını olan öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 23,95$ ; müzikle ilgilenen bir yakını olmayan öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 23,41$ ’dir. Hem müzikle ilgilenen yakını olan hem de olmayan öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir öğrenme yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Müzikle ilgilenen bir yakını olan öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 19,50$ ; müzikle ilgilenen bir yakını olmayan öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 19,29$ 'dir. Hem müzikle ilgilenen yakını olan hem de olmayan öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir performans yaklaşma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Müzikle ilgilenen bir yakını olan öğrencilerin performans kaçınma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 1,28$ ; müzikle ilgilenen bir yakını olmayan öğrencilerin performans kaçınma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 11,11$ 'dir. Hem müzikle ilgilenen yakını olan hem de olmayan öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları ölçek orta puanından düşük olduğu için öğrencilerin düşük bir performans kaçınma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Müzikle ilgilenen bir yakını olan öğrencilerin başarı yönelimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 54,73$ ; müzikle ilgilenen bir yakını olmayan öğrencilerin başarı yönelimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 53,86$ 'dir. Hem müzikle ilgilenen yakını olan hem de olmayan öğrencilerin başarı yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir başarı yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 4.6.2: Müzikle İlgilenen Bir Yakınlarının Olup-Olmama Durumlarına Göre Yapılan Mann Whitney U testi Sonuçları**

Yakınlık Deceresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	
ÖY	Evet	709	642,17	455300,00	1793,00	0,054
	Hayır	540	602,45	325325,00		
PYY	Evet	709	629,62	446398,50	1882,00	0,604
	Hayır	540	618,94	334226,50		
PKY	Evet	709	629,15	446067,50	1885,00	0,640
	Hayır	540	619,55	334557,50		
BYÖ	Evet	709	634,71	450010,50	1845,00	0,275
	Hayır	540	612,25	330614,50		

Tablo 4.6.2 incelendiğinde müzikle ilgilenen bir yakını olan öğrencilerle olmayan öğrencilerin öğrenme yönelimleri, performans yaklaşma, performans kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

#### **4.7. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelim Düzeyleri Müzik Öğretmenliği Lisans Programını Kendi İstekleri İle Tercih Edip-Etmeme Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için betimsel istatistikler incelenmiştir.

**Tablo 4.7.1: Kendi İsteği İle Tercih Edip-Etmeme Durumlarına Göre Yapılan Betimsel İstatistikler**

	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Minimum	Maksimum	
ÖY	Evet	1197	23,85	4,53	6,00	30,00
	Hayır	48	21,35	5,78	9,00	30,00
PYY	Evet	1197	19,46	6,28	6,00	30,00
	Hayır	48	18,73	6,83	6,00	30,00
PKY	Evet	1197	11,17	5,39	5,00	25,00
	Hayır	48	12,25	5,46	5,00	25,00
BYÖ	Evet	1197	54,48	11,66	17,00	85,00
	Hayır	48	52,33	12,70	24,00	84,00

Tablo 4.7.1’de kendi isteği ile giren öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 23,85$ ; kendi isteği ile girmeyen öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 21,35$ ’dir. Hem kendi isteği ile giren hem de kendi isteği ile girmeyen öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir öğrenme yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Kendi isteği ile giren öğrencilerin performans yaklaşma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 19,46$ ; kendi isteği ile girmeyen öğrencilerin performans yaklaşma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 18,73$ ’tür. Hem kendi isteği ile giren hem de kendi isteği ile girmeyen öğrencilerin performans yaklaşma puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir performans yaklaşma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Kendi isteği ile giren öğrencilerin performans kaçınma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 11,17$ ; kendi isteği ile girmeyen öğrencilerin performans kaçınma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 12,25$ ’dir. Hem kendi isteği ile giren hem de kendi isteği ile girmeyen öğrencilerin performans kaçınma puanları ölçek orta puanından düşük olduğu için öğrencilerin düşük bir performans kaçınma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Kendi isteği ile giren öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 54,48$ ; kendi isteği ile girmeyen öğrencilerin Başarı Yönelimleri Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 52,33$ ’dir. Hem kendi isteği ile giren hem de kendi isteği ile girmeyen öğrencilerin başarı yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir başarı yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 4.7.2: Kendi İsteği İle Tercih Edip Etmeme Durumlarına Göre Yapılan MannWhitney U testi Sonuçları**

Kendi isteği mi?		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖY	Evet	1197	628,90	752787,50	2167,00	<b>0,004*</b>
	Hayır	48	475,99	22847,50		
PYY	Evet	1197	624,51	747537,50	2692,00	0,459
	hayır	48	585,36	28097,50		
PKY	Evet	1197	620,03	742175,00	2517,00	0,143
	hayır	48	697,08	33460,00		
BYÖ	Evet	1197	625,71	748973,50	2549,00	0,184
	hayır	48	555,45	26661,50		

\*p<0,05

Tablo 4.7.2 incelendiğinde kendi isteği ile giren öğrencilerle kendi isteği ile girmeyen öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (U=2167,00; p<0,05). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalar karşılaştırılmıştır. Kendi isteği ile giren öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin kendi isteği ile girmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu müzik öğretmenliği alanında mesleki yönlendirmenin doğru şekilde yapılması ve gerçekten bu alanda çalışmak isteyen öğrencilerin mesleğe yönlendirilmelerinin onların yüksek öğrenme yönelimine sahip olmalarını da sağlayabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.7.2 incelendiğinde kendi isteği ile giren öğrencilerle girmeyen öğrencilerin performans yaklaşma, performans kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0,05).

**Toğluk (2009), “Hemşirelik Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri”** isimli yüksek lisans tezinde, hemşirelik mesleğine ilgi duyduğu için seçen öğrencilerin öğrenme yaklaşma yönelimi ortalaması seçmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. ÖSS puanının hemşirelik bölümüne yettiği için, seçen öğrencilerin performans kaçınma yönelimi ortalaması seçmeyen öğrencilere göre



arkadaş ve aile çevresinin önerdiği için seçen öğrencilerin performans kaçınma yönelimi ortalaması ile seçmeyen öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur.

**Aydın, Gürbüzöğlü Yalmanlı, Yel (2014), “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”** isimli makalelerinde, öğretmen adaylarının performans-yaklaşma yönelimlerinin bölümü isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; öğrenme yönelimleri ve performans-kaçınma yönelimleri boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda grupların öğrenme yönelimleri ve performans-kaçınma yönelimlerinin sıra ortalamalarına bakılmıştır. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde bölüme isteyerek gelen öğrencilerin daha yüksek öğrenme yönelimine sahip oldukları, bölüme isteyerek gelmeyen öğrencilerin de daha yüksek performans-kaçınma yönelimine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğretim etkinliklerine olumsuz yargılardan kaçınmak amacıyla katılmalarını ifade eden performans kaçınma yöneliminin bölüme isteyerek gelmeyen öğrencilerde yüksek çıkması, bu öğrencilerin bölüme isteksiz geldikleri için, motivasyonlarının düşük olduğu ve öğrenme etkinliklerine sadece olumsuz yargılardan kaçınmak amacıyla katıldıkları düşünülebilir.

#### **4.8. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Müzik Eğitimi Alanında Kendilerini Geliştirmek İçin Lisans Derslerinin Dışında Son 3 Gün İçinde Ne Kadar Süre Harcadıklarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için betimsel istatistikler incelenmiştir.

**Tablo 4.8.1: Son 3 Gün İçinde Çalışma Süresine Göre Farklılık Durumu**

	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Minimum	Maksimum	
ÖY	1 saatten az	212	21,87	5,25	6,00	30,00
	1-3 saat	526	23,72	4,35	6,00	30,00
	4-6 saat	342	24,43	4,45	9,00	30,00
	7-9 saat	90	24,32	3,93	14,00	30,00
	10 ve üzeri	69	25,38	4,66	9,00	30,00
PYY	1 saatten az	212	18,27	6,93	6,00	30,00
	1-3 saat	526	19,66	6,08	6,00	30,00
	4-6 saat	342	19,80	6,27	6,00	30,00
	7-9 saat	90	18,86	6,04	6,00	30,00
	10 ve üzeri	69	19,74	6,78	6,00	30,00
PKY	1 saatten az	212	11,50	5,70	5,00	25,00
	1-3 saat	526	11,08	5,09	5,00	25,00
	4-6 saat	342	11,63	5,56	5,00	25,00
	7-9 saat	90	9,90	4,98	5,00	25,00
	10 ve üzeri	69	10,70	6,05	5,00	25,00
BYÖ	1 saatten az	212	51,64	13,73	17,00	85,00
	1-3 saat	526	54,46	11,12	17,00	85,00
	4-6 saat	342	55,87	11,39	20,00	85,00
	7-9 saat	90	53,08	10,43	27,00	85,00
	10 ve üzeri	69	55,81	12,41	28,00	85,00

Tablo 4.8.1’de son 3 gün içinde 1 saatten az çalışan öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 21,87$ ; 1-3 saat arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 23,72$ ; 4-6 saat arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 24,43$ ; 7-9 saat arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 24,32$  ve 10 saat üzeri olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 25,38$ ’dir. Farklı çalışma sürelerine sahip öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir öğrenme yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Son 3 gün içinde 1 saatten az çalışan öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 18,27$ ; 1-3 saat arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 19,66$ ; 4-6 saat arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 19,80$ ; 7-9 saat arası olan öğrencilerin puanlarının

ortalaması  $\bar{X} = 18,86$  ve 10 saat üzeri olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 19,74$ 'dir. Farklı çalışma sürelerine sahip öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir performans yaklaşma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Son 3 gün içinde 1 saatten az çalışan öğrencilerin performans kaçınma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 11,50$ ; 1-3 saat arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 11,08$ ; 4-6 saat arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 11,63$ ; 7-9 saat arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 9,90$  ve 10 saat üzeri olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 10,70$ 'dir. Farklı çalışma sürelerine sahip öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları ölçek orta puanından düşük olduğu için öğrencilerin düşük bir performans kaçınma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Son 3 gün içinde 1 saatten az çalışan öğrencilerin başarı yönelimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 51,64$ ; 1-3 saat arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 54,46$ ; 4-6 saat arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 55,87$ ; 7-9 saat arası olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 53,08$  ve 10 saat üzeri olan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 55,81$ 'dir. 1 saatten az çalışma süresine sahip öğrencilerin başarı yönelimleri puanları ölçek orta puanından düşük olduğu için bu öğrencilerin düşük bir başarı yönelimine sahip oldukları diğer çalışma sürelerine sahip öğrencilerin ise yüksek bir başarı yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 4.8.2: Son 3 Gün İçinde Çalışma Süresine Göre Yapılan Betimsel İstatistiğin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Çalışma süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı fark
ÖY	1 saatten az	212	488,95	4	50,463	<b>0,000*</b>	1 saatten az-1-3 saat
	1-3 saat	526	610,74				1 saatten az-4-6 saat
	4-6 saat	342	676,27				1 saatten az-7-9 saat
	7-9 saat	90	653,99				1 saatten az-10 saat ve üzeri
	10 ve üzeri	69	769,96				1-3 saat-4-6 saat
PYY	1 saatten az	212	562,46	4	8,270	0,082	1-3 saat-10 saat ve üzeri
	1-3 saat	526	633,03				4-6 saat-10 saat ve üzeri
	4-6 saat	342	640,36				7-9 saat- 10 saat ve üzeri
	7-9 saat	90	587,13				
	10 ve üzeri	69	639,38				
PKY	1 saatten az	212	633,41	4	9,728	<b>0,045*</b>	1 saatten az-7-9 saat
	1-3 saat	526	620,28				4-6 saat -7-9 saat
	4-6 saat	342	646,59				
	7-9 saat	90	530,98				
	10 ve üzeri	69	561,01				
BYÖ	1 saatten az	212	539,14	4	18,784	<b>0,001*</b>	1 saatten az-4-6 saat
	1-3 saat	526	625,27				1 saatten az-10 saat ve üzeri
	4-6 saat	342	667,73				4-6 saat -7-9 saat
	7-9 saat	90	576,72				
	10 ve üzeri	69	648,19				

Tablo 4.8.2 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında son 3 gün içindeki çalışma sürelerine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=50,463$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi çalışma süreleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın 1 saatten az çalışan öğrencilerle (SO=488,95) ile 1-3 saat arası çalışan öğrenciler (SO=610,74); 4-6 saat arası çalışan öğrenciler (SO=676,27); 7-9 saat arası çalışan öğrenciler (SO=653,99) ve 10 saat ve üzeri çalışan öğrenciler (SO=769,96) arasında 1 saatten az çalışan öğrenciler aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 1-3 saat arası çalışan öğrenciler (SO=610,74) ile 4-6 saat arası çalışan öğrenciler (SO=676,27) çalışma süresi 4-6 saat arası olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda 10 saat ve üzeri olan öğrenciler ile 1-3 saat arası çalışan öğrenciler (SO=610,74); 4-6 saat arası çalışan

öğrenciler (SO=676,27) ve 7-9 saat arası çalışan öğrenciler (SO=653,99) arasında 10 saat ve üzeri çalışan öğrenciler lehine bulunmuştur. Bu bulgu çalışma saatleri yükseldikçe öğrenme yöneliminin de yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.8.2 incelendiğinde öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri arasında son 3 gün içinde çalışma sürelerine göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $X^2=8,270$ ;  $p>0,05$ ).

Tablo 4.8.2 incelendiğinde öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları arasında son 3 gün içindeki çalışma sürelerine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=9,278$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi çalışma süreleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın 1 saatten az çalışan öğrencilerle (SO= 633,41) ile 7-9 saat arası çalışan öğrenciler (SO=530,98) arasında 1 saatten az çalışan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 4-6 saat arası çalışan öğrencilerle (SO= 646,59) ile 7-9 saat arası çalışan öğrenciler (SO=530,98) arasında 4-6 saat arası çalışan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.8.2 incelendiğinde öğrencilerin başarı yönelimleri puanları arasında son 3 gün içindeki çalışma sürelerine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=50,463$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi çalışma süreleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın 1 saatten az çalışan öğrencilerle (SO= 539,14) ile 4-6 saat arası çalışan öğrenciler (SO=667,73) arasından 4-6 saat çalışan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda 1 saatten az çalışan öğrencilerle (SO= 539,14) ile 10 saat ve üzeri çalışan öğrenciler (SO=648,9) arasından 10 saat ve üzeri çalışan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu farklılığın 7-9 saat arası çalışan öğrencilerle (SO= 576,72) ile 4-6 saat arası çalışan öğrenciler (SO=667,73) arasından 4-6 saat çalışan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.9. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Sınıf Arkadaşlarının İçinde Başarı Durumlarını Nerede Gördüklerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için betimsel istatistikler incelenmiştir.

**Tablo 4.9.1: Sınıf Arkadaşları İçinde Başarısını Değerlendirme Durumuna Göre Yapılan Betimsel İstatistikler**

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
ÖY	Üst	489	24,68	4,35	6,00	30,00
	Orta	699	23,32	4,55	6,00	30,00
	Alt	55	20,80	5,46	6,00	30,00
PYY	Üst	489	20,15	6,42	6,00	30,00
	Orta	699	19,09	6,11	6,00	30,00
	Alt	55	17,09	7,25	6,00	30,00
PKY	Üst	489	10,67	5,65	5,00	25,00
	Orta	699	11,50	5,18	5,00	25,00
	Alt	55	12,24	5,47	5,00	25,00
BYÖ	Üst	489	55,50	11,93	17,00	85,00
	Orta	699	53,92	11,39	17,00	85,00
	Alt	55	50,04	13,43	18,00	84,00

Tablo 4.9.1’de kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 24,68$ ; orta grupta değerlendiren öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 23,32$ ; alt grupta değerlendiren öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 20,80$ ’dir. Her bir gruptaki öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir öğrenme yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerin performans yaklaşama Yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 20,15$ ; orta grupta değerlendiren öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 19,09$ ; alt grupta değerlendiren öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 17,09$ ’dur. Kendini üst ve orta grupta değerlendiren öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir performans yaklaşma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerin performans kaçınma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 10,67$ ; orta grupta değerlendiren öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 11,50$ ; alt grupta değerlendiren öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 12,24$ 'dir. Kendini farklı gruplarda değerlendiren öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları ölçek orta puanından düşük olduğu için öğrencilerin düşük bir performans kaçınma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerin başarı yönelimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 55,50$ ; orta grupta değerlendiren öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 53,92$ ; alt grupta değerlendiren öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 50,04$ 'tür. Kendini üst ve orta grupta değerlendiren öğrencilerin başarı yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir başarı yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 4.9.2: Sınıf Arkadaşları İçindeki Başarısını Değerlendirme Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Başarı değerlendirme durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı fark
ÖY	Üst	489	698,59	2	48,961	<b>0,000*</b>	Üst-orta Üst-alt Orta-alt
	Orta	699	585,02				
	Alt	55	410,97				
PYY	Üst	489	664,55	2	15,692	<b>0,000*</b>	Üst-orta Üst-alt Orta-alt
	Orta	699	602,03				
	Alt	55	497,46				
PKY	Üst	489	574,93	2	14,823	<b>0,001*</b>	Üst-orta Üst-alt
	Orta	699	649,22				
	Alt	55	694,62				
BYÖ	Üst	489	651,25	2	10,434	<b>0,005*</b>	Üst-alt Orta-alt
	Orta	699	611,29				
	Alt	55	498,05				

Tablo 4.9.2; incelendiğinde öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında sınıf içindeki başarısını değerlendirme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=48,961$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve

grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 698,59) ile orta grupta değerlendiren öğrenciler (SO=585,02) arasında üst grupta değerlendiren öğrenciler lehine, kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 698,59) ile alt grupta değerlendiren öğrenciler (SO=410,97) arasında üst grupta değerlendiren öğrenciler lehine ve kendini orta grupta değerlendiren öğrencilerle (SO=585,02) ile alt grupta değerlendiren öğrenciler (SO=410,97) arasında orta grupta değerlendiren öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bulgulardan öğrencinin kendi başarı düzeyini arkadaşlarının başarı düzeyinden yüksek düzeyde algıladıkça, öğrenme yönelimi düzeyinin de yükseldiği anlaşılmaktadır. Kendini arkadaşlarının başarı düzeyinden daha yüksek düzeyde başarılı algılayan öğrencinin öz güvenin de yüksek olduğu düşünülebilir. Bu durumda öğrencileri derslerde başarılı olmaya yönlendiren etkinliklerin öğrenme yönelimlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Tablo 4.9.2 incelendiğinde öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında sınıf içindeki başarısını değerlendirme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=15,692$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 664,55) ile orta grupta değerlendiren öğrenciler (SO=602,03) arasında üst grupta değerlendiren öğrenciler lehine, kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 664,55) ile alt grupta değerlendiren öğrenciler (SO=497,46) arasında üst grupta değerlendiren öğrenciler lehine ve kendini orta grupta değerlendiren öğrencilerle (SO=602,03) ile alt grupta değerlendiren öğrenciler (SO=497,46) arasında orta grupta değerlendiren öğrenciler lehine tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.2 incelendiğinde öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında sınıf içindeki başarısını değerlendirme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=14,823$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 574,93) ile orta grupta değerlendiren öğrenciler



(SO=649,22) arasında orta grupta değerlendiren öğrenciler lehine, kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 574,93) ile alt grupta değerlendiren öğrenciler (SO=694,62) arasında alt grupta değerlendiren öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.2 incelendiğinde öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında sınıf içindeki başarısını değerlendirme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=10,434$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 651,25) ile alt grupta değerlendiren öğrenciler (SO=498,05) arasında üst grupta değerlendiren öğrenciler lehine ve kendini orta grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 611,29) ile alt grupta değerlendiren öğrenciler (SO=498,05) arasında orta grupta değerlendiren öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

**Toğluk (2009), “Hemşirelik Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri”** isimli yüksek lisans tezinde, öğrenme yönelimli olan öğrenciler kendilerini başarılı olarak görürken, performans kaçınma yönelimli öğrenciler orta düzeyde başarılı olarak, kendilerini gördüğü bulunmuştur. Öğrenme yaklaşma yönelimli öğrencileri başarılı olmaya iten nedenin kendileri olduğu saptanmıştır. Öğrenme yaklaşma yönelimli öğrencilerin daha çok güven verici aile iletişimine sahip olduğu, performans yaklaşma yönelimli ve performans kaçınma yönelimli öğrencilerin baskılayıcı aile içi iletişime sahip oldukları saptanmıştır.

**Şenay (2010), “Kimya Özyeterliliği ve Hedef Yöneliminin 11. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Başarısına Katkısı”** isimli yüksek lisans tezinde, çalışma sonucunda; öğrencilerin bilişsel beceriler için kimya özyeterlilikleri, öğrenme-yaklaşım hedef yönelimlerinin ve performans-yaklaşım hedef yönelimlerinin kimya başarısını manidar olarak pozitif yönde yordadığını ve performans-kaçınma hedef yönelimlerinin kimya başarısını manidar olarak negatif yönde yordadığını belirtmiştir. Öğrencilerin bilişsel becerileri için kimya özyeterlilikleri, kimya

başarısına en büyük katkıyı sağlamıştır. Bu dört bağımsız değişken, öğrencilerin kimya başarısı varyansının %9,1'ini açıklamıştır.

**Palancı, Özbay, Kandemir, Çakır (2010), “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaçlılıklarının Beş Faktör Kişilik Modeli ve Mükemmeliyetçilik Kişilik Özellikleri İle Açıklanması”** isimli makalelerinde, çalışma sonucunda; kişisel özelliklerin dışsal beklentilere göre ayarlanarak başarı yöneliminin belirlendiği görülmektedir. Öğrenme kaçınma yönelimi ile kaygılı olmak arasındaki ilişki başarılı olabilmeye yönelik seçimleri kaygılı olmanın güçleştirdiğini göstermektedir. Yanlış yapmaya yönelik kaygı davranışlardan şüphe duymayla ilgili mükemmeliyetçi tutumlarla birleştiğinde öğrenme kaçınma yönelimi artmaktadır. Öğrenme yaklaşım yöneliminin aksine kaçınma daha çok kişi içi özelliklerle ilişki göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin başarılı olmaya yönelik kararlılık ve beklentilerini geliştirici, öz yeterliklerine ve güvenlerine katkı sağlayacak desteğin başarılı olmaya yönelik tercihleri olumlu yönde değiştirebileceği bu sonuçlardan hareketle değerlendirilebilir. Nevrotik özellikler ve kişisel kaygı düzeyinin yükselmesine aracılık edecek türdeki mükemmeliyetçi tutumlardan etkilenme öğrenme kaçınma yönelimini artırmaktadır. Performans yaklaşım yönelimini tercih eden öğrencilerin dış dünya tarafından hatalı olarak algılanmaya yönelik rezervlerinin seçimleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Benlik saygısıyla oluşan açıklayıcı ilişki başarılı bulunmanın bireyin benlik saygısını yüksek tutucu bir araç olarak kullanımını göstermesi bakımından manidardır. Öğrenme kaçınma sürecinde aile beklentilerinin yüksek olması, deneyime açık olmama, benlik saygısı ve kişisel standartların düşüyor olması kaçınma davranışlarını yorumlayabilmek için anlamlı sonuçlar sergilemiştir. Akademik öz-yeterlik inancı öğrenme sonuçlarının kişisel ve aile beklentilerini karşılaması, benlik gelişimine katkısına inanma, diğer öğrencilerle birlikte hareket edebilme gibi özelliklerin performans yönelimine katkı sağladığı görülmüştür. Aile beklentilerinin azalmasının ve daha fazla nevrotik eğilimler taşımanın performans kaçınma davranışları üzerinde etki göstermesi bu bağlamda önemsenmelidir.

**Buluş (2011), “Öğretmen Adaylarında Bireysel Farklılıklar Perspektifinden Amaç Yönelimleri, Denetim Odağı ve Akademik Başarı”** isimli

makalesinde, elde edilen sonuçlar, öğrenme amaç yönelimindeki değişkenlikte yüksek denetim odağı düzeyinin (içten denetimliliğin), kaçınma amaç yönelimindeki değişkenlikte ise düşük denetim odağı düzeyinin (dıştan denetimliliğin) rol oynadığı görülmektedir. Denetim odağı ve amaç yönelimlerinin birlikte akademik başarı varyansına katkıları anlamlıdır ( $R^2$  (.2),  $F=5.257$ ,  $p<.05$ ), her iki değişken seti söz konusu varyansın % 6'sını açıklamaktadır. Buna göre, akademik başarının anlamlı yordayıcısı başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimidir. Denetim odağı analiz 1. setinde tek başına akademik başarıyı yordamasına rağmen, analize amaç yönelimleri değişkenleri girildiğinde, bu rolün varyansı açıklamadaki katkısı anlamlı bulunmamıştır.

**Kahraman (2011), “Hedef Yöneliminin Sebepleri ve Sonuçları”** isimli doktora tezinde, ustalık kaçınma hedefine sahip olan öğrencileri ise akademik bir sorunla karşılaştıklarında başarıyı görmezden gelmek, başkalarını veya kendi yeteneklerini suçlamak gibi olumsuz stratejiler kullanıyorlar. Başarı yaklaşma hedeflerinin ise hem olumlu hem olumsuz baş etme stratejiler ile olumlu ilişkisi vardır.

**Özer ve Altun (2011), “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri”** isimli makalelerinde, performans kaçınma-amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin daha çok başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik çalışmalarını erteledikleri söylenebilir.

**Çepikkurt (2011), “Üniversiteli Hentbolcuların Mükemmeliyetçilik ve Kaygı Düzeyleri İle Başarı Hedefleri ve Müsabaka Sonuçlarına Yaptıkları Yükleme Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** isimli doktora tezinde, çalışma sonucunda; mükemmeliyetçiliğin kişisel standartlar alt ölçeği ile başarı hedeflerinin tüm alt ölçekleri arasında ve bilişsel kaygı ve kendine güven pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Mükemmeliyetçiliğin hatalarla aşırı ilgilenme ve algılanan aile baskısı alt ölçekleri ile başarı hedeflerinin uyum sağlanamayan boyutları ve bilişsel ve somatik kaygı arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Mükemmeliyetçilik ve başarı hedeflerinin müsabaka öncesi yaşanan durumluk kaygı ve kendine güveni yordama etkisini

sınamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları, bilişsel ve somatik kaygının ustalık kaçınma hedefi ile mükemmeliyetçiliğin hatalarla aşırı ilgilenme ve algılanan aile baskısı alt boyutları tarafından; müsabakaya özgü kendine güvenin ise kişisel standartlar ve ustalık kaçınma hedefi tarafından yordandığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin bütünüyle olumsuz olmadığını, uyum sağlanabilen boyutlarının da olduğu düşüncesini desteklemektedir. Kazanan ve kaybeden hentbolcular arasında Nedensel Boyutlar Ölçeği II'nin sırasıyla istikrarlılık, kişisel kontrol ve nedensellik odağı alt ölçek ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (sırasıyla:  $t= 11.615$ ,  $p<0.05$ ;  $t=9.563$ ,  $p<0.05$  ve  $t= 7.459$ ;  $p<0.05$ ). Kazanan takımlardaki hentbolcuların kaybedenlere göre performans sonuçlarını daha istikrarlı, kişisel kontrollerinde olan ve daha içsel nedenlerle (yani kendileriyle ilişkili) açıkladıkları görülmektedir.

**Kapıkıran (2012), “Ergenlerde Olumsuz Otomatik Düşünceler ve İçsel Güdülenme Arasındaki İlişkinin Aracı ve Farklılaştırıcısı Olarak Başarı Yönelimi ve Kendini Engelleme Davranışlarının Sınanması”** isimli makalesinde, çalışma sonucunda; öğrenme yönelimliliğinin olumsuz otomatik düşünceler ile içsel güdülenme arasında tam aracılık rolü olduğu görülmüştür. Fakat performans yönelimi ile olumsuz otomatik düşünceler ile içsel güdülenme arasında aracılık rolü görülmemiştir. Kendini engelleme davranışlarının olumsuz otomatik düşünceler ile içsel güdülenme arasında kısmi aracılığı olduğu kaydedilmiştir. Ayrıca, başarı yönelimi ve kendini engelleme davranışlarının otomatik düşünceler ile etkileşiminin içsel güdülenme üzerinde farklılaştırıcı rolü görülmemiştir ( $p= *.05^{***}.0001$ ).

**Şendurur (2012), “İnternet Aramalarını Destekleyen Web-Tabanlı Aracın Farklı Hedef Yönelimli Öğrencilerin Üstbilişsel Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi”** isimli doktora tezinde, çalışma sonucunda; hedef yöneliminin, öğrencileri üstbilişsel becerilerinin gelişimi üzerinde bir etkisi görülmemiştir. Performans ödevlerinde düşük notlar alan öğrencilerin daha çok kopyala-yapıştır yapmaya, daha az deneme yapmaya ve daha az sayıda site ziyareti yapmaya yönelimli olduğu görülmüştür. Verilen arama görevinin zorluğu ve tipinin öğrencinin arama deseninde belirleyici olduğu görülmüştür. İnternette arama yapma şekilleri ve

öğrencilerin yansıtıcı günlülerinden anlaşıldığı üzere desteklene gruplarda olumlu pek çok gelişme görülmüştür.

**Oral (2012), “Ergenlerde Kimlik Statülerinin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordamadaki Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, başarılı kimlik statüsüne sahip bireyler öğrenme ortamlarında kaçınmacı davranışlar içinde bulunmamaktadır. Bunun yerine bilgiye sahip olmayı ya da bilgiye sahip olduğunu göstermeyi uygun bulmaktadır. Askıya alınmış kimlik statüsüne sahip olan bireylerin kimlik gelişimi sürecinde yeni roller denemeleri, tam bir bağlanma içerisinde bulunmamaları ve sürekli farklı seçenekleri araştırmaları nedeniyle herhangi bir amaç yönelimini kesin olarak benimsemeksizin tüm amaç yönelimlerini belli düzeylerde kullandıkları görülmüştür.

**İzci ve Koç (2012), “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarı Yönelim Düzeylerinin İncelenmesi”** isimli makalelerinde, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin akademik başarı algılarının başarı yönelimlerinin alt boyutlarından, öğrenme yönelimine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ( $p>0.05$ ), buna karşın, öğrencilerin akademik başarı algılarının başarı yönelimlerinin alt boyutlarından performans-yaklaşma, performans-kaçınmaya göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $p<0.05$ ). Söz konusu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı analiz edildiğinde, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutlarında akademik algıları “başarılı” olanlar ile “orta başarılı” olanlar arasında akademik algıları “orta başarılı” olanların lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf içerisinde kendi arkadaşlarına göre daha fazla bilgiye sahip olduğunu gösterme, şeklindeki algılarına göre farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir.

**Üzbe (2013), “Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü”** isimli yüksek lisans tezinde, öğrencilerin benlik saygısı ölçeğinden aldıkları puan ile algılanan akademik başarı düzeyi arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur, ( $r(481) = -.092, p < .05$ ). Bu bulguya dayanarak öğrencilerin benlik saygıları arttıkça algılanan akademik başarı düzeylerinin azalacağı söylenebilir. Bu arada benlik

saygısı bireyin farkında olduğu, yani algılayabildiği tarafı veya parçası olarak nitelendirilen benlik, aynı zamanda kişinin bilinçli bir şekilde kendi varoluşu olarak adlandırabildiklerinin de toplamıdır (Coopersmith, 1977). Bir başka deyişle kişinin “ben” veya “benim” olarak ifade ettikleridir.

Öğrencilerin not ortalamaları ile algılanan akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan korelasyon analizinin sonucu olarak, not ortalaması ve algılanan akademik başarı düzeyi arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır, ( $r(481) = -.485, p < .01$ ). Bu bilgilere dayanarak öğrencilerin genel not ortalamaları arttıkça algılanan akademik başarı düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Öğrencilerin kendini engelleme düzeyleriyle genel not ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında ( $r(481) = -.117, p < .01$ ) düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu öğrencilerin akademik performanslarının belirleyicisi olan genel not ortalamaları arttıkça kendini engelleme düzeylerinin azalacağı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin performans kaçınma hedef yönelimleriyle genel not ortalamaları arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur, ( $r(481) = -.161, p < .05$ ). bu bulguya dayanarak not ortalaması düşük olan bireylerin daha fazla performans kaçınma hedef yönelimine sahip oldukları söylenebilir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin ustalık hedef yönelimleriyle algılanan akademik başarı düzeyi arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur ( $r(481) = -.100, p < .05$ ). Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin ustalık hedef yönelimi puanları arttıkça algılanan akademik başarı düzeylerinin azalacağı söylenebilir.

**Koç, Karabağ (2013), “İlköğretim İkinci Kademe (6-8. Sınıf) Öğrencilerinin Bilişüstü Yetileri İle Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi (Bingöl İli Örneği)”** isimli makalelerinde, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetilerinin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği, öğrencilerin başarı yönelimlerinin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve bilişüstü yeti ile başarı yönelimleri arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu görülmüştür.

**Özgüngör (2014), “Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı Düzeyine Göre Kimlik Statüleri İle Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki”** isimli

makalesinde, kimlik statüleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkilerin benlik saygısı düzeyine göre değiştiğini, dağınıklık statüsünün olumsuz etkilerinin benlik saygısı yüksek öğrencilerde daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, moratoryum ve başarı statülerinin olumlu özellikleri sadece benlik saygısı yüksek öğrencilerde görülmüştür.

**Ames, Archer (1988), “Achievement Goals in the Classroom: Students’ Learning Strategies and Motivation Processes (Sınıfta Başarı Hedefleri: Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri ve Motivasyon Süreçleri)”** isimli makalelerinde, çalışma sonucunda; sınıf içerisinde ustalık hedeflerinin önemini algılayan öğrencilerin, daha etkili stratejiler kullandığı, zorlayıcı görevleri tercih ettiği, sınıfa karşı daha pozitif bir tutuma sahip olduğu ve başarının, bir kişinin gösterdiği çabanın sonucunda ortaya çıktığına dair daha güçlü bir inanca sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmada; performans hedeflerini dikkat çekici olarak algılayan öğrencilerin kendi becerilerini olumsuz bir şekilde değerlendirdikleri ve başarısızlığı beceri yoksunluğuna bağlayarak kendi becerileri üzerine odaklanmaya eğilimli oldukları tespit edilmiştir.

**Schraw, Horn, Torndike-Christ ve Brunning (1995), “Academic Goal Orientations And Student Classroom Achievement (Akademik Hedef Yönelimleri ve Öğrencinin Sınıf Başarısı)”** isimli makalelerinde, çalışma kapsamında yapılan ANCOVA analizleri; öğrenme boyutunda yüksek puan alan bireylerin, daha yüksek başarı puanlarına ulaştığını, daha fazla sayıda strateji kullandığını ve daha önceki başarı durum istatistiksel olarak kontrol edildiğinde bile, bilişsel süreçler hakkında daha fazla üstbilişsel bilgiye sahip olduğunu göstermiştir. Çalışmada bu sonuçlara dayalı olarak, güçlü bir öğrenme yöneliminin bir kişinin akademik başarısını performans yöneliminden bağımsız olarak arttırmak için gerekli olan bilişsel becerilerin gelişimini kolaylaştırdığı yönündeki görüşü desteklemekte olduğu çıkarımında bulunulmuştur.

**Elliot, McGregor ve Gable (1999), “Achievement Goals, Study Strategies and Exam Performance: A Mediational Analysis (Başarı Hedefleri, Ders Çalışma Stratejileri ve Sınav Performansı: Arabulucu Bir Analiz)”** isimli

makalelerinde, ustalık hedefleri; derin işleme, ısrar ve çabanın pozitif yönde göstergesidir. Performans yaklaşımı hedefleri; yüzeysel işleme, ısrar, çaba ve sınav performansının pozitif yönde göstergesidir. Performanstan kaçınma hedefleri ise yüzeysel işlemenin ve düzensizliğin pozitif göstergesi ve derin işleme ile sınav performansının negatif göstergesidir. İsrar ve çaba; performans yaklaşımı hedefleri ile sınav performansı arasındaki ilişkinin arabulucusudur. Düzensizlik ise, performanstan kaçınma hedefleri ile sınav performansı arasındaki ilişkinin arabulucusudur.

**Pajares, Britner ve Valiante (1999), “Relation Between Achievement Goals and Self-Beliefs of Middle School Students in Writing and Science (Başarı Hedefleri İle Yazma ve Fen Bilgisi Alanlarında Ortaokul Öğrencilerinin Kendilerine Olan İnançları Arasındaki İlişki”** isimli makalelerinde, her iki araştırmada da görev hedefleri; öz yeterlik, benlik kavramı (kendini algılama) ve öz düzenleme için öz yeterlik durumu ile pozitif bir şekilde ve ilk sezi ile de negatif bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Performans-yaklaşma hedefleri, benlik kavramı ile pozitif bir şekilde ilişkilendirilmiş; performans-kaçınma hedefleri ise benlik kavramı ile ve öz düzenleme için öz yeterlik durumuyla negatif bir şekilde ve ilk sezi ile de pozitif bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Yazma konusunda ise, performans-yaklaşma hedefleri de ayrıca öz yeterlik durumu ile pozitif şekilde ilişkilendirilmişken; performans-kaçınma hedefleri ise öz yeterlik durumuyla negatif bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Performans-yaklaşma hedeflerine ilişkin elde edilen bulgular gösteriyor ki; gelişimsel bir bileşen, bu hedeflerini motivasyonun teşvik edilmesinde kolaylaştırıcı bir işlev görüp görmediğinin belirlenmesinde işe yarayabilir. Görev hedefleri ile performans-yaklaşma hedefleri birbiriyle ilişkiliydi; bu da, bu hedef türlerinin her birinin, pozitif sonuçlara yol açan öz-düzenleyici uygulamaları temel aldığını göstermektedir.

**McWhaw ve Abrami (2001), “Student Goal Orientation and Interest: Effects on Students’ Use of Self-Regulated Learning Strategies (Öğrencilerin Hedef Yönelimleri ve İlgi Düzeyleri: Öğrencilerin, Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Üzerindeki Etkileri)”** isimli makalelerinde, çalışma sonucunda; yüksek ilgi düzeylerine sahip öğrenciler, düşük ilgi düzeylerine



sahip öğrencilerden daha fazla sayıda ana fikir seçmişti ve ödüllendirilen öğrenciler, öğrenme hedefi yönelimli öğrencileri geçmiştir. “İlgi” bakımından “üstbiliş” üzerinde temel bir etki mevcuttur. Yüksek ilgi düzeyine sahip öğrencilerin, düşük ilgi düzeyine sahip öğrencilere kıyasla daha fazla sayıda üstbilişsel stratejiden faydalandığı aktarılmıştır. Burada, bu sonuçlara dair yorumlar kuramsal bir bakış açısıyla ele alınır ve pratik uygulamalar da sunulur.

**Tanaka ve Yamauchi (2001), “A Model for Achievement Motives, Goal Orientations, Intrinsic Interest, and Academic Achievement (Başarı Güdüleri, Hedef Yönelimleri, İçsel İlgi ve Akademik Başarıya Yönelik Bir Model)”** isimli makalelerinde, çalışma sonucunda; yapısal denklem modellemesi, ustalık hedeflerinin, esas olarak başarıya ulaşma güdüsünden kaynaklandığını göstermiştir; ancak başarısızlıktan kaçınma güdüsü ile ustalık hedefleri arasında da pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Performans-yaklaşım hedefleri, hem başarıya ulaşma güdüsü hem de başarıdan kaçınma güdüsüyle ilişkilendirilmiştir. Performans-kaçınma hedefleri, esas olarak başarısızlıktan kaçınma güdüsünden kaynaklanmaktaydı; ancak başarıya ulaşma güdüsü ile bu hedefler arasında pozitif bir şekilde ilişkiye rastlanmıştır. Ustalık hedefleri; içsel ilgi ve akademik başarı ile pozitif bir şekilde bağlantılıydı. Ayrıca, hem performans-yaklaşım hedefleri hem de performans-kaçınma hedefleri üzerine elde edilen puanların, içsel ve akademik başarı üzerinde anlamlı düzeyde herhangi bir etkisi yoktu.

**Midgley ve Urdan (2001), “Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination (Akademik Olarak Kendini Engelleme ve Başarı Hedefleri: İleri Bir İnceleme)”** isimli makalelerinde, kişisel performans-kaçınma hedefleri, engellemeyi pozitif bir şekilde tahmin ederken; kişisel performans-yaklaşım hedefleri ise bu şekilde öngörmemiştir. Kişisel görev hedefleri engellemeyi negatif bir şekilde kestirmiştir. Bir performans hedefi yapısına dair algılar, engelleme durumunu pozitif bir şekilde öngörürken; görev hedefi yapısına dair algılar, engelleme durumunu, kişisel hedeflerden bağımsız olarak negatif bir şekilde öngörmüştür. Çoklu hedef profillerini incelemek için kullanılan medyan bölünmeleri, performans-kaçınma hedeflerinde düşük performans sergileyen öğrencilerin, engelleme durumunu, görev hedeflerinin seviyesinden bağımsız olarak

performans-kaçınma hedeflerinde düşük performans sergileyenlerden daha çok kullandığını açığa çıkarmıştır. Performans-kaçınma hedeflerinde düşük seviyedeki öğrenciler ve görev hedeflerinde yüksek seviyedeki öğrenciler, her iki hedef türünde de düşük seviyede bulunanlardan kendini daha çok engellemiştir. Performans-yaklaşma hedeflerinin seviyesinin, görev hedefleri ve engelleme durumları arasındaki ilişki üzerinde çok az etkisi vardı.

**Church, Elliot ve Gable (2001), “Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals and Achievement Outcomes (Sınıf Ortamı, Başarı Hedefleri ve Başarı Sonuçlarına Dair Algılar)”** isimli makalelerinde, algılanan sınıf ortamı ve başarı hedefi değişkenleri birlikte tedrici performans ve içe yönelik motivasyonun göstergeleri olarak test edildiğinde, sonuçlar açık bir şekilde göstermiştir ki algılanan sınıf ortamı, başarı hedefi benimseme durumunu etkilemişti ve başarı hedefi benimseme de dolayısıyla, tedrici performansı ve içe yönelik motivasyonu dolaysız bir şekilde etkilemişti.

**Harackiewicz, Barron, Tauer ve Elliot (2002), “Predicting Success in College: A Longitudinal Study of Achievement Goals and Ability Measures as Predictors of Interest and Performance From Freshman Year Through Graduation (Üniversitede Başarının Öngörülmesi: Üniversite Birinci Sınıftan Mezuniyete Dek ilgi ve Performansın Yordayıcı Değişkenleri Olarak “Başarı Hedefleri” ve “Beceri Ölçümleri”ni Ele Alan, Boylamasına Bir Araştırma)”** isimli makalelerinde, başarı hedeflerinin, becerilerin ve lise performansının, öğrencilerin üniversite hayatları boyunca yakalayacakları akademik başarının öngörülmesindeki rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. İlk olarak, hangi değişkenin, öğrencilerin üniversitenin ilk döneminde aldıkları bir hazırlık psikolojisi dersindeki ilgi ve performanslarını öngördüğünü incelemişlerdir. Daha sonra psikoloji alanında sürekli ilgi durumlarını ve daha sonraki sınıf kademelerindeki performansı incelemek amacıyla öğrencileri mezuniyete kadar takip etmişlerdir. Başarı hedefleri, beceri ölçümleri ve daha önceki lise performansı değişkenlerinden her biri, başlangıçtaki ve uzun vadedeki sonuçların öngörülmesinde tek varyans katkısı sağlamıştır, ancak bu yordayıcı değişkenler, farklı eğitim çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Ustalık hedefleri, sürekli ilgiyi öngörmüşken; performans yaklaşımlı hedefler ise performansı

öngörmüştür. Beceri ölçümleri ve daha önceki lise performansı ise akademik performansı öngörmüş, ancak ilgi durumunu öngörmemiştir.

**McGregor ve Elliot (2002), “Achievement Goals as Predictors Achievement-Relevant Processes Prior to Task Engagement (Göreve Dahil Olmadan Önce Başarıyla İlgili Süreçlerin Göstergesi Olarak Başarı Hedefleri)”** bu araştırmalarında, ustalık hedefleri, çok sayıda pozitif süreçle ilişkilendirilmiş; performans-yaklaşma hedefleri, daha sınırlı sayıda bir dizi pozitif süreçle ilişkilendirilmiş ve performans-kaçınma hedefleri ise çok sayıda negatif süreçle ilişkilendirilmiştir. Üçe bölünmüş başarı hedefi modeli ve eğitimciler için sunulan öneriler ele alınır.

**Yeo ve Neal (2004), “A Multilevel Analysis of Effort, Practice and Performance: Effects of Ability, Conscientiousness and Goal Orientation (Çaba, Pratik Kazanma ve Performansa İlişkin Çok Seviyeli Bir Analiz: Beceri, Sorumluluk Duygusu İle Hareket Etme ve Hedef Yönelimi)”** makalelerinde, beceri edinimi sırasında motivasyon ile performans arasındaki ilişkiyi incelerler. Yazarlar, kişi-içi ve kişilerarası analiz seviyelerinde bulunan ilişkileri incelemek amacıyla çok seviyeli bir analiz kullanmıştır. Katılımcılara, bir hava trafiği kontrol görevi üzerinde pratik kazanmayı içeren çoklu deneme şansı verilmiştir. Beklendiği gibi, çaba ile performans arasındaki ilişki, pratik kazandıkça artmaktaydı. Bununla birlikte, bu etkinin güçlendiği oranlar yüksek beceri veya düşük performans yönelimine sahip bireyler için daha hızlıydı. Sadece pratik kazandıktan sonra ortaya çıkan öğrenme ve performans yönelimleri arasında da ayrı bir etkileşim vardır. Bu pratik kazanma sürecinin sona ermesiyle birlikte, performans yöneliminin negatif etkileri, yüksek öğrenme yönelimine sahip bireyler için daha güçlüydü. Edinilen sonuçlar; motivasyon ile performans arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması için çok seviyeli bir çerçevenin benimsenmesinin önemini vurgulamaktadır.

**Middleton, Kaplan ve Midgley (2004), “The Change in Middle School Students’ Achievement Goals in Mathematics Over Time (Matematik Alanında, Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Hedeflerinde Zaman İçinde Meydana Gelen Değişim)”** isimli makalelerinde, çalışma sonucunda; tüm hedef yönelimlerinin

zaman içerisinde bir dereceye kadar sabit olduğunu göstermektedir. Altıncı sınıftaki görev hedefleri, yedinci sınıftaki akademik etkinliği pozitif bir şekilde öngörmüştür. Altıncı sınıftaki performans-yaklaşma hedefleri, yedinci sınıftaki performans-kaçınma hedeflerini pozitif bir şekilde öngörmüştür. Çoklu regresyon ve çoklu örneklem analizleri, performans-yaklaşma hedeflerinden performans-kaçınma hedeflerine kadar olan yolun, sadece geçişten önce yüksek akademik etkinlik sergileyen öğrenciler arasında anlamlı düzeyde olduğu açığa çıkmıştır. Edinilen sonuçlar gösteriyor ki, bir performans-yaklaşma hedefi yönelimini desteklerken matematik alanında kendini etkili hisseden bireyler, duruma göre değişim göstererek, zaman içerisinde uyumsuz performans-kaçınma hedeflerini benimsemeye karşı özellikle savunmasız kalabilirler.

Bu da bize gösteriyor ki kişilerin hedef yönelimleri değiştirilebilir.

**Mattern (2005), “College Students’ Goal Orientations and Achievement (Üniversite Öğrencilerinin Hedef Yönelimleri ve Başarıları)”** akademik motivasyon alanında çalışan kuramcılar, ustalık hedefleri ile performans hedefleri arasında ayırım yapmışlardır. Sayısız araştırma, bu “yapılar”ın, öğrencilerin sınıf içerisindeki performanslarının anlaşılması adına ifade ettiği anlamları incelemiştir. Geleneksel olarak ustalık hedefleri, uyumlayıcı öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilirken; performans hedefleri ise uyumsuz öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Yine de son zamanlar kuramcılar, öğrencilerin hem ustalık hem de performans hedeflerine sahip olabileceğini ve her iki hedef faydalı olabileceğini göstermiştir. Bu araştırma, her iki hedef türüne de eşzamanlı olarak sahip olan öğrencilerin başarı yapılarını, sadece ustalık veya öğrencilerininkiyle karşılaştırılmıştır. Veriler, temel bir öğretmen eğitim kursu içerisinde 143 öğrenciden toplanmıştır; bu öğrencilerin bir kısmının yüksek ustalık hedeflerine, yüksek performans-yaklaşma hedeflerine ve yüksek ustalık ve yüksek performans hedeflerine sahip olduğu bulunmuştur. Bir başarı göstergesi olarak kurs sınıfı kademeleri kullanılarak uygulanan tek yönlü bir ANOVA, çoklu hedef grubu ile tekli hedef grubu arasında anlamlı düzeyde hiçbir fark göstermemiştir. Ancak, yüksek ustalık grubu ile yüksek performans grubu arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

**Smith (2005), “Goal Orientation, Implicit Theory of Ability and Coolegiate Instrumental Music Practice (Hedef Yönelimi, Örtülü Yetenek Teorisi ve Üniversitelilere Özgü Enstrümantal Müzik Çalışması)”** bu araştırmanın amaçları iki yönlüdür. Motivasyonel inancın iki türünün, üniversitelilerin öz-bildirimli müziksel çalışma davranışları ile olan ilişkisini incelemek ve akademik motivasyon ölçümlerinin, müzik alanıyla uyumunu değerlendirmek. Üç bölümden oluşan bir hedef yönelimi ve örtük müzik yeteneği teorisine dair ölçümler, Amerikan üniversitelerinde 344 enstrümantal müzik ana bilim dalı tarafından tamamlanmıştır. Yapılan faktör analizi, uyarlanan maddelerin, özgün ölçümlerin alt ölçeklerini tekrarladığı ve bu alt ölçeklerin de güvenilir olduğunu göstermiştir. Müzik yeteneğine dair varlık teorileri de ego-yaklaşım ve ego-kaçınmalı hedeflerle pozitif bir şekilde ve görev hedefleri ile de negatif bir şekilde ilişkilendirmiştir. Araştırmacı tarafından tasarlanan bir çalışma stratejisi anketi, görev yöneliminin, yedi çalışma faktöründen altı tanesinin frekansıyla pozitif bir şekilde ilişki olduğunu ve ego-yaklaşım ve ego-kaçınmalı hedeflerinse, tek bir strateji türüyle negatif bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

**Dupeyrat ve Marine (2005), “Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement and Achievement: A Test of Dweck’s Model With Returning to School Adults (Örtük Zeka Teorileri, Hedef Yönelimi, Bilişsel Bağlılık ve Başarı: Okula Geri Dönen Yetişkinlerle Birlikte Dweck’in Modeline İlişkin Bir Test)”** bu araştırmalarında, yeterlik/beceri durumlarının geliştirmeye çalışılması, öğrenme etkinlikleri ve çıktıları üzerinde pozitif bir etkiye sahipken; yeterlik durumlarının sergilenmeye çalışılması veya çabadan kaçınmaya çalışılması, öğrenme ve başarı üzerinde negatif bir etki yaratmıştır. Ayrıca, edinilen veriler ustalık hedeflerinin, çaba harcamanın aracılığıyla akademik başarı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Örtük zeka teorilerinin, öğrenme alanında hedef yönelimi ve bilişsel bağlılık üzerinde tahmin edilen etkileri de ortaya çıkarmıştır. Burada elde edilen sonuçlar, genel kuramsal öneriler ve anlamlar ve okula geri dönen yetişkinlerin belirli karakteristik özellikleriyle ilgili olarak ele alınır.

**Coutinho (2007), “ The Relationship Between Goals, Metacognition and Academic Success (Hedefler, Üstbiliş ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki)”** bu araştırmada; ustalık hedefleri, performans hedefleri, üstbiliş ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan regresyon analizleri; ustalık hedefleri ile akademik başarı arasındaki ilişkide kısmi bir aracılık etkisini açığa çıkarmıştır. Performans hedefleri, akademik performans ile ilişkili değildir. Bu araştırmada, ustalık hedeflerine sahip öğrencilerin, akademik başarının meyvelerini topladığını gösteren araştırma bulgularını desteklemektedir.

**Lacaille, Koestner ve Gaudreau (2007), “On the Value of Intrinsic Rather Than Traditional Achievement Goals for Performing Artists: A Short-Term Prospective Study (Performans Sanatçıları İçin Geleneksel Başarı Hedeflerinin Yerine İçsel Olanın Diğeri Üzerine: İleriye Dönük Kısa Vadeli Bir Çalışma)”** isimli makalelerinde, çalışma sonucunda her iki türdeki performans hedefinin de (yaklaşma ve kaçınma) olumsuz, duygusal neticelerle ilişkili olduğunu ve sadece içsel hedeflerin olumlu performanslar ve duygusal neticelerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ustalık hedefleri bu örnekteki sonuçlarla ilişkilendirilmemiştir. Estetik ifade ve zevk ile ilişkili içsel hedeflerin performans sanatçıları için bilhassa faydalı olduğu görülmüştür.

**Mohsenpour, Hejazi ve Kiamanesh (2008), “The Role of Self-Efficacy, Achievement Goals, Learning Strategies and Persistence in Math Achievement of 11th Grade High Schools Students in Tehran (Tahran’da Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısında Öz Yeterliğin (Öz Etkinlik), Öğrenme Stratejilerinin ve İsrarın (Süreklilik) Rolü)”** isimli makalelerinde, performans-yaklaşma hedeflerinin, matematik başarısı üzerinde doğrudan ve anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu da bulunmuştur. Sonuçlar ayrıca, ısrar düzeyi ve öğrenme stratejilerinin, matematik başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir. Öz yeterliğin, ısrarın ve öğrenme stratejilerinin arabulucu rolüne dair yapılan araştırma şunu göstermiştir: Ustalık hedef yönelimini benimseyen ve zorlu matematik görevlerini yerine getirme adına örgütleme, planlama ve denetleme gibi öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler, matematik alanında yüksek öz yeterlik seviyelerine sahip öğrencilerdir ve bu öğrenciler, zorlu matematik

görevlerini yerine getirmede daha ısrarlı olurlar. Ayrıca yukarıdaki öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin, daha yüksek öz yeterlik seviyeleri vardır ve bu öğrenciler, matematik alanındaki görevleri yerine getirmede daha ısrarlı olurlar; bu da, daha yüksek puanlar elde ederek matematik başarılarının artmasını sağlar. Bu araştırmanın bulguları, kaçınma-yaklaşma hedef yönelimlerini benimseyen öğrencilerin, zorlu matematik görevlerini yerine getirmede daha az ısrar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, matematik görevlerini yerine getirmede daha az ısrar seviyesine sahip olmak, matematik alanında daha düşük notlar alınmasına yol açmaktadır. Ayrıca şu da eklenmelidir ki; performans-yaklaşma hedeflerinin, matematik başarısı üzerindeki dolaylı etkisinin yol katsayısı anlamlı ancak minimum düzeydedir ve bu duruma aslında şüpheyle yaklaşılması gerekir. Bu modele dair yapılan genel bir araştırmada biz şu sonuçlardan bahsedebiliriz: bu üç iç-kökenli değişken (öz yeterlik, ısrar düzeyi ve öğrenme stratejileri) arasından, matematik başarısı üzerinde en yüksek düzeyde doğrudan etkiye sahip olan değişken “öz yeterlik”tir. Ustalık hedeflerinin, diğer değişkenlere kıyasla, matematik başarısı üzerinde daha derin ve dolaylı bir etkisi vardır. Bu araştırmanın bulguları, performans-yaklaşma hedeflerinin, matematik başarısı üzerinde pozitif ve doğrudan bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ustalık hedefleri ve performans-yaklaşma hedefleri, öğrenme çıktılarıyla pozitif bir biçimde ilişkilendirilmektedir. Ustalık hedefleri; öz yeterlik, ısrar düzeyi ve öğrenme stratejilerini öngörmüş ve performans-yaklaşma hedefleri de matematik başarısını öngörmüştür. Ayrıca, bu araştırmada bu iki hedef yönelimi arasında pozitif bir korelasyon ( $r = .34$ ) bulunmuştur; bu yüzden gelecek araştırmaların, başarı hedefleri ile bu hedeflerin, farklı eğitim çıktıları üzerindeki etkisi arasındaki etkileşimi incelemesi önerilmektedir.

**Nielsen (2008), “Achievement Goals, Learning Strategies and Instrumental Performance (Başarı Hedefleri, Öğrenme Stratejileri ve Enstrümantal Performans)”** isimli makalesinde, çalışma sonucunda; görev hedefi ile öğrenme stratejileri arasında ve yetenek kaçınma hedefi ile öğrenme stratejileri arasında düşük korelasyonlar ortaya konmuştur. Başarı hedefi yönelimleri değişkenleri enstrümantal başarı ile ilişkili değildir. Eğitim bakımından, bu makalede

açıklanan sonuçlar, gelişkin öğrencilerin enstrümantal öğrenme sırasında başarı hedef yönelimlerini geliştirme ve düzenleme potansiyeline sahip olduğuna işaret eder.

**Holgado, Navas ve Lopez-Nunez (2010), “ Goal Orientations in Sports: A Causal Model (Sporda Hedef Yönelimleri: Nedensel bir Model)”** isimli makalelerinde, sporda hedef yönelimini bağlamsal değişkenler ve kişisel değişkenlerle ilişkilendiren araştırma çalışmasını temel almak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; araştırma örneklemini 511 profesyonel atlet oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; içerisinde görev ve hedef egosu yönelimlerinin bağımlı değişkenler olduğu “nedensel” bir modelle sunulur. Çalışma sonucunda; yapısal denklemler modellemesi kullanılarak farazi bir model elde edilir; bu da: a) yeterlik ve ustalık durumunu deneyimlemekten memnun olan, sıkı çalışmayı ödüllendiren, motivasyonel bir iklimi algılayan ve başarının, kendi gösterdiği çabalara bağlı olduğuna inanan atletlerin, görev hedefi yönelimleri geliştirdiği ve b) diğer atletlerden daha iyi durumda olmasını sağlayan ve sadece en iyi oyuncuları ödüllendiren, motivasyonel bir iklimi yaşayan ve spor yapmak için temel motivasyon kaynağı, belirli bir sosyal statü ve popülerliğe erişmek olan atletlerin, bir ego hedefi yönelimine sahip olacağını destekler.

**Magi, Lerkkanen, Poikkeus, Rasku-Puttonen ve Kikas (2010), “Relations Between Achievement Goal Orientations and Math Achievement in Primary Grades: A Follow-Up Study (İlkokul Seviyelerindeki Başarı Hedef Yönelimleri İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişkiler: Bir Takip Çalışması)”** isimli makalelerinde, ilkokulun ilk sınıf kademelerindeki çocukların başarı hedef yönelimleri ile bu yönelimlerin, matematik başarısı ile olan ilişkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu; ilk ölçüm boyunca 2. ve 3. sınıf kademelerinden ve ikini ölçüm boyunca ise 3. ve 4. sınıf kademelerinden gelen 179 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; çocukların öz-bildirimli performans-kaçınma hedeflerinin, sahip oldukları başarı sonuçlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Öyle görünüyor ki, çocukların başarı hedef yönelimlerinin, matematik başarısını



etkiliyor olmasında ziyade; matematik başarısı, ilkokulun ilk sınıf kademelerindeki çocukların başarı hedef yönelimlerini etkilemektedir.

**Schatt (2011), “Achievement Motivation and The Adolescent Musician: A Synthesis oh The Literature (Başarı Motivasyonu ve Ergen Müzisyen: Bir Literatür Sentezi)”** isimli makalesinde, başarı motivasyonu paradigması, insan davranışını, dışsal ödüllerden bağımsız olarak mükemmelliğe ulaşma çabası olarak açıklamaya çalışır. Kişisel beceri veya diğerleriyle yapılan kıyaslamadan ziyade, öğrenci çabası üzerinde odaklanarak eğitimci, öğrencilere, daha fazla bilişsel strateji kullanımı, başarısızlıkla karşılaştığında daha fazla ısrar, görevden daha fazla haz duyma ve artırılmış pozitif duygulanıma yok açan müzikal görevlerine dair ustalık hedefi yönelimli bir perspektif kazanmaları adına yardımcı olabilir.

**Delavar, Ahadi ve Barzegar (2011), “Relationship Between Implicit Theory Of Intelligence, 2x2 Achievement Goals Framework, Self-Regulating Learning With Academic Achievement: A Casual Model (Örtülü Zeka Teorisi, 2x2 Başarı Hedefleri Çerçevesi, Akademik Başarı Eşliğinde Öz-Düzenleyici Öğrenme arasındaki İlişki: Nedensel Bir Model)”** isimli makalelerinde, çalışma sonucunda; edinilen bulgular genel olarak Dweck’in kuramsal tahminleriyle tutarlıydı. Ustalık hedeflerinin, öğrenme stratejileri ve akademik başarı üzerinde pozitif bir etkisi varken; performans hedeflerinin öğrenme stratejisi ve akademik başarı üzerinde negatif bir etkisi vardı. Ayrıca, örtülü zeka teorilerinin, hedef yönelimi ve onaylanan ders çalışma stratejileri üzerindeki tahmin edilen etkileri onaylanmıştı. Ayrıca, edinilen sonuçlar, başarı hedefleri ve ders çalışma stratejilerinin, zeka inançlarına dair örtülü teoriler ile akademik başarı arasında arabulucu bir role sahip olduğunu göstermiştir.

**Goraya ve Hasan (2012) “Achievement Goal Orientation and Academic Performance in Undergraduate Students (Üniversite Öğrencilerinde Başarı Hedef Yönelimi ve Akademik Performans)”** isimli makalelerinde, çalışma sonucunda; tek faktörlü varyans analizi başarı düzeyi yüksek olanların ortalama ve düşük başarı düzeylerinden olanlara kıyasla performans yaklaşma hedeflerinde, ustalık hedeflerinde ve algılanan yetenekte önemli ölçüde yüksek puanlar aldığını

göstermiştir. Ancak performans kaçınma hedeflerine ilişkin olarak yüksek, ortalama ve düşük başarı düzeylerinden öğrenciler arasında önemli farklar gözlenmemiştir. Akademik başarı, yaklaşma yönelimi ile pozitif korelasyon içerisindedir ve performans yaklaşma hedefi ANOVA'nun en güçlü yordayıcısı olarak tanımlanmıştır. Çalışma, yaklaşma yöneliminin akademik başarıya katkıda bulunduğunu göstermesi açısından öğretmenler, eğitim bilimciler ve ebeveynler için faydalı olabilir.

**Matthews ve Kitsantas (2012), “The Role Of The Conductor’s Goal Orientation and Use of Shared Performance Cues On Collegiate Instrumentalists’ Motivational Beliefs and Performance in Large Musical Ensembles (Orkestra Şefinin Hedef Yöneliminin ve Paylaşılan Performans İpuçları Kullanımının, Üniversiteli Enstrümantalistlerin, Büyük Müzik Toplulukları İçerisindeki Motivasyonel İnançları ve Performansları Üzerindeki Rolü)”** isimli makalelerinde, orkestra şefinin hedef yönelimi (ustalık-performans) ve paylaşılan performans ipuçlarının kullanılmasının (temel-yorumlayıcı-ifade edici), enstrümantalistlerin öz-yeterlikleri, kolektif etkinlikleri, yükleme/yorma durumları ve performansları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu; iki müzik topluluğundan üniversiteli 81 enstrümantalist oluşturmuştur. Ustalık hedefi yönelimli bir provaya maruz kalan ve bir orkestra şefinin ifade edici, paylaşılan performans ipuçları kullanımını deneyimleyen enstrümantalistlerin, tüm ölçümlerde performans hedefi yönelimli provaya ve yorumlayıcı performans ipuçlarına maruz kalan enstrümantalistlerden daha yüksek seviyeleri yakalayacağı varsayılmıştır; dolayısıyla bu da, temel performans ipuçlarını deneyimleyen enstrümantalistleri gölge de bırakır. Çalışma sonucunda; ustalık hedef yönelimi koşulu içerisindeki katılımcılar, daha yüksek kolektif ve öz-yeterlik inançları ortaya koymuş ve müzik topluluğunun başarısını veya başarısızlığını en sık olarak orkestra şefinin prova stratejileri (yani; baton tekniği, müzikle ilgili sözlü yönergeler) kullanımına yormuşlardır. Ayrıca, orkestra şefini ifade edici, paylaşılan performans ipuçlarını kullanmasının enstrümantalistlerin kolektif etkinlikleri, öz-yeterlikleri, performansları ve yükleme/yorma durumları üzerinde anlamlı bir etkisi vardı. Bu araştırmadan edinilen bulgular, orkestra şeflerinin nasıl etkili prova ortamları yaratabileceğine dair bir dereceye kadar yol gösterebilir.

**Guan, Xiang, McBride ve Keating (2013), “Achievement Goals, Social Goals, and Students’ Reported Persistence and Effort in High School Athletic Settings (Başarı Hedefleri, Sosyal Hedefler ve Öğrencilerin Lisede Atletizmle İlgili Ortamlarda Aktarılan Israr ve Çaba Durumları)”** isimli makalelerinde, edinilen bulgular, lisede atletizmle ilgili ortamlarda öğrenci motivasyonu ve başarısını araştırmak için hem başarı hedefleri hem de sosyal hedeflerin kullanılması gerektiğini göstermektedir.

#### **4.10. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Kendilerini Müzik Alanında Ne Derece Yetenekli Bulduklarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için betimsel istatistikler incelenmiştir.

**Tablo 4.10.1: Yetenekli Bulma Düzeylerine Göre Yapılan Betimsel İstatistikler**

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
ÖY	Düşük	48	20,08	5,25	6,00	30,00
	Orta	768	23,61	4,52	6,00	30,00
	Yüksek	411	24,36	4,51	6,00	30,00
PYY	Düşük	48	15,79	6,82	6,00	30,00
	Orta	768	19,27	6,17	6,00	30,00
	Yüksek	411	20,09	6,50	6,00	30,00
PKY	Düşük	48	11,85	4,74	5,00	25,00
	Orta	768	11,21	5,26	5,00	25,00
	Yüksek	411	11,15	5,73	5,00	25,00
BYÖ	Düşük	48	47,73	13,28	18,00	85,00
	Orta	768	54,09	11,50	17,00	85,00
	Yüksek	411	55,61	11,93	17,00	85,00

Tablo 4.10.1’de kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 20,08$ ; orta düzeyde yetenekli bulan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 23,61$ ; alt düzeyde yetenekli bulan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 24,36$ ’dır. Her bir gruptaki öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir öğrenme yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 15,79$ ; orta düzeyde yetenekli bulan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 19,27$ ; alt düzeyde yetenekli bulan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 20,09$ 'dur. Kendini orta ve yüksek düzeyde yetenekli bulan öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için bu gruptaki öğrencilerin yüksek bir performans yaklaşma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerin performans kaçınma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 11,85$ ; orta düzeyde yetenekli bulan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 11,21$ ; alt düzeyde yetenekli bulan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 11,15$ 'dir. Her bir gruptaki öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları ölçek orta puanından düşük olduğu için öğrencilerin düşük bir performans kaçınma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerin başarı yönelimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 47,79$ ; orta düzeyde yetenekli bulan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 54,09$ ; alt düzeyde yetenekli bulan öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 55,61$ 'dir. Kendini orta ve yüksek düzeyde yetenekli bulan öğrencilerin başarı yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için bu gruptaki öğrencilerin yüksek bir başarı yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 4.10.2: Yetenekli Bulma Düzeyine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi**

	Yetenek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamli fark
ÖY	Düşük	48	361,98	2	33,539	<b>0,000*</b>	Düşük-orta Düşük-yüksek
	Orta	768	602,79				
	Yüksek	411	664,37				
PYY	Düşük	48	417,48	2	20,301	<b>0,000*</b>	Düşük-orta Düşük-yüksek
	Orta	768	605,31				
	Yüksek	411	653,19				
PKY	Düşük	48	675,80	2	2,362	0,307	
	Orta	768	618,32				
	Yüksek	411	598,71				
BYÖ	Düşük	48	413,50	2	21,053	<b>0,000*</b>	Düşük-orta Düşük-yüksek
	Orta	768	605,21				
	Yüksek	411	653,85				

Tablo 4.10.2 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında kendini yetenekli bulma düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=33,539$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerle (SO= 361,98) ile orta düzeyde yetenekli bulan öğrenciler (SO=602,79) arasında orta düzeyde yetenekli bulan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerle (SO= 361,98) ile yüksek düzeyde yetenekli bulan öğrenciler (SO=664,37) arasında yüksek düzeyde yetenekli bulan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 4.9.2’de açıklanan bulguları da destekler niteliktedir.

Tablo 4.10.2 incelendiğinde öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında kendini yetenekli bulma düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=20,301$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerle (SO=417,48) ile orta düzeyde yetenekli bulan öğrenciler (SO=605,31) arasında orta

düzeyde yetenekli bulan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerle (SO= 417,48) ile yüksek düzeyde yetenekli bulan öğrenciler (SO=653,19) arasında yüksek düzeyde yetenekli bulan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.10.2 incelendiğinde öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları arasında kendini yetenekli bulma düzeyine göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $X^2=2,362$ ;  $p>0,05$ ).

Tablo 4.10.2 incelendiğinde öğrencilerin başarı yönelimleri puanları arasında kendini yetenekli bulma düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=21,053$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerle (SO= 413,50) ile orta düzeyde yetenekli bulan öğrenciler (SO=605,21) arasında orta düzeyde yetenekli bulan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerle (SO=413,50) ile yüksek düzeyde yetenekli bulan öğrenciler (SO=653,85) arasında yüksek düzeyde yetenekli bulan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

#### **4.11. Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimi Düzeyleri Okul Bittikten Sonra Müzik Dışında Başka Bir İş Yapmayı Düşünüyor Olup-Olmadıklarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu alt probleme yanıt bulabilmek için betimsel istatistikler incelenmiştir.

**Tablo 4.11.1: Müzik Dışında Başka Bir İş Yapıp Yapmamayı Düşünme Durumuna Göre Yapılan Betimsel İstatistikler**

	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Minimum	Maksimum	
ÖY	Hiç	486	24,62	4,21	6,00	30,00
	Nadiren	301	23,65	4,23	10,00	30,00
	Ara sıra	253	23,31	4,72	8,00	30,00
	Sıklıkla	102	22,20	4,90	6,00	30,00
	Her zaman	103	22,31	5,88	6,00	30,00
PYY	Hiç	486	19,73	6,52	6,00	30,00
	Nadiren	301	19,47	5,94	6,00	30,00
	Ara sıra	253	19,31	6,11	6,00	30,00
	Sıklıkla	102	18,63	6,65	6,00	30,00
	Her zaman	103	18,60	6,74	6,00	30,00
PKY	Hiç	486	10,75	5,47	5,00	25,00
	Nadiren	301	11,12	5,03	5,00	25,00
	Ara sıra	253	11,53	5,33	5,00	25,00
	Sıklıkla	102	11,99	5,90	5,00	25,00
	Her zaman	103	12,14	5,57	5,00	25,00
BYÖ	Hiç	486	55,10	11,74	17,00	85,00
	Nadiren	301	54,23	10,77	21,00	85,00
	Ara sıra	253	54,15	11,36	24,00	85,00
	Sıklıkla	102	52,81	13,55	17,00	85,00
	Her zaman	103	53,05	13,53	17,00	85,00

Tablo 4.11.1’de başka bir iş yapmayı hiç düşünmeyen öğrencilerin öğrenme yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 24,62$ ; nadiren düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 23,65$ ; ara sıra düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 23,31$ ; sıklıkla düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 22,20$  ve her zaman düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 22,31$ ’dir. Her bir gruptaki öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir öğrenme yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Başka bir iş yapmayı hiç düşünmeyen öğrencilerin performans yaklaşma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 19,73$ ; nadiren düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 19,47$ ; ara sıra düşünen öğrencilerin

puanlarının ortalaması  $\bar{X}=19,31$ ; sıklıkla düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X}=18,63$  ve her zaman düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X}=18,60$ 'dır. Her bir gruptaki öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir performans yaklaşma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Başka bir iş yapmayı hiç düşünmeyen öğrencilerin performans kaçınma yönelimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X}=10,75$ ; nadiren düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X}=11,12$ ; ara sıra düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X}=11,53$ ; sıklıkla düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X}=11,99$  ve her zaman düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X}=12,14$ 'tür. Her bir gruptaki öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları ölçek orta puanından düşük olduğu için öğrencilerin düşük bir performans kaçınma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

Başka bir iş yapmayı hiç düşünmeyen öğrencilerin başarı yönelimi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X}=55,10$ ; nadiren düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X}=54,23$ ; ara sıra düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X}=54,15$ ; sıklıkla düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X}=52,81$  ve her zaman düşünen öğrencilerin puanlarının ortalaması  $\bar{X}=53,05$ 'dir. Her bir gruptaki öğrencilerin başarı yönelimleri puanları ölçek orta puanından yüksek olduğu için öğrencilerin yüksek bir başarı yönelimine sahip oldukları söylenebilir.



**Tablo 4.11.2: Müzik Dışında Başka Bir İş Yapıp Yapmamayı Düşünme Durumuna Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Başka iş	N	Sıra Ortalama Sı	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı fark
ÖY	Hiç	486	692,56	4	37,815	<b>0,000*</b>	Hiç-nadiren Hiç-ara sıra Hiç-sıklıkla Hiç-her zaman
	Nadiren	301	605,63				
	Ara sıra	253	590,43				
	Sıklıkla	102	498,24				
	Her zaman	103	549,06				
PYY	Hiç	486	643,19	4	3,918	0,417	
	Nadiren	301	623,01				
	Ara sıra	253	614,10				
	Sıklıkla	102	579,91				
	Her zaman	103	592,21				
PKY	Hiç	486	585,50	4	11,044	<b>0,026*</b>	Hiç-ara sıra Hiç-sıklıkla Hiç-her zaman
	Nadiren	301	627,55				
	Ara sıra	253	647,67				
	Sıklıkla	102	664,60				
	Her zaman	103	684,83				
BYÖ	Hiç	486	645,76	4	4,480	0,345	
	Nadiren	301	616,17				
	Ara sıra	253	615,83				
	Sıklıkla	102	572,60				
	Her zaman	103	603,09				

Tablo 4.11.2 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında başka bir iş yapıp yapmamayı düşünme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=37,815$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın başka bir iş yapmayı hiç düşünmeyen öğrencilerle (SO= 692,58) ile nadiren düşünen öğrenciler (SO=585,02); ara sıra düşünen öğrenciler (SO=590,43); sıklıkla düşünen öğrenciler (SO=498,24) ve her zaman düşünen öğrenciler (SO=549,06) arasında hiç düşünmeyen öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğrenimini gördüğü alanda meslek sahibi olmak isteyen öğrencilerin öğrenimini gördüğü alan dışındaki alanlarda meslek sahibi olmayı düşünen öğrencilere oranla öğrenme yönelimlerinin yüksek düzeyde çıkmasının beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. Öğrenme yaşantısının ürünü olan

mesleği yapmayı düşünen öğrencinin üniversite yaşantısındaki öğrenme etkinliklerini daha anlamlı bulması ve öğrenme yöneliminin de bu doğrultuda yüksek çıkması beklenen bir bulgudur.

Tablo 4.11.2 incelendiğinde öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında başka bir iş yapıp yapmamayı düşünme durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $X^2=3,918$ ;  $p>0,05$ ).

Tablo 4.11.2 incelendiğinde öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları arasında başka bir iş yapıp yapmamayı düşünme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=11,044$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın başka bir iş yapmayı hiç düşünmeyen öğrencilerle (SO= 585,50) ile ara sıra düşünen öğrenciler (SO=647,67); sıklıkla düşünen öğrenciler (SO=664,60) ve her zaman düşünen öğrenciler (SO=684,83) arasında hiç düşünmeyen öğrenciler aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11.2 incelendiğinde öğrencilerin başarı yönelimleri puanları arasında başka bir iş yapıp yapmamayı düşünme durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $X^2=4,480$ ;  $p>0,05$ ).

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin başarı yönelimleri düzeylerine bakıldığında; öğrenme yönelimi alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 6 en yüksek puan ise 30'dur. Öğrenme yönelimi alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanın 6, en yüksek puanın 30 ve ortalamasının ise  $\bar{X}=23,73$  olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme yönelimleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanın  $[18 ((6+30)/2)]$  üstündedir. Sonuç olarak öğrencilerin en yüksek düzeyde ( $\bar{X}=23,73$ ) öğrenme yönelimini tercih ettikleri, en düşük ise ( $\bar{X}=11,20$ ) performans kaçınma yönelimini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=63,669$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle (SO= 734,77) ile 2. sınıfta (SO= 625,75), 3. sınıfta (SO=617,48) ve 4. sınıfta (SO=516,45) öğrenim gören öğrenciler arasında 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıfta (SO=516,45) öğrenim gören öğrencileri ile 2. sınıfta (SO= 625,75) arasında 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine ve 4. sınıfta (SO=516,45) öğrenim gören öğrencileri ile 3. sınıfta (SO=617,48) öğrenim gören öğrenciler arasında 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=40,307$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle (SO= 712,96) ile 2. sınıfta (SO= 628,98), 3. sınıfta (SO=611,78) ve 4. sınıfta (SO=539,64) öğrenim gören öğrenciler arasında 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıfta (SO=539,64) öğrenim gören öğrencileri ile 2. sınıfta (SO= 628,98) arasında 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine ve 4. sınıfta (SO=539,64) öğrenim gören

öğrencileri ile 3. sınıfta (SO=611,78) öğrenim gören öğrenciler arasında 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $X^2=3,510$ ;  $p>0,05$ ).

Öğrencilerin başarı yönelimleri puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=47,145$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle (SO= 713,46) ile 2. sınıfta (SO=634,11), 3. sınıfta (SO=624,14) ve 4. sınıfta (SO=535,62) öğrenim gören öğrenciler arasında 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıfta (SO=535,62) öğrenim gören öğrencileri ile 2. sınıfta (SO= 634,11) arasında 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine ve 4. sınıfta (SO=535,62) öğrenim gören öğrencileri ile 3. sınıfta (SO=624,14) öğrenim gören öğrenciler arasında 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerle genel liseden mezun olan öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=1411,00$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalar karşılaştırılmıştır. Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin genel liseden mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerle genel liseden mezun olan öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=1284,00$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalar karşılaştırılmıştır. Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin performans yaklaşma yönelimlerinin genel liseden mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerle genel liseden mezun olan öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=1457,00$ ;  $p>0,05$ ).

Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerle genel liseden mezun olan öğrencilerin başarı yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=1304,00$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalar karşılaştırılmıştır. Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin başarı yönelimlerinin genel liseden mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında lise başarı düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=11,722$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi lise başarı düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın lise başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerle ( $SO= 649,37$ ) ile orta olan öğrenciler ( $SO= 599,91$ ) ve lise başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerle ( $SO= 649,37$ ) ile düşük olan öğrenciler ( $SO= 451,36$ ) arasında yüksek olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca lise başarı düzeyi çok yüksek olan öğrencilerle ( $SO= 615,72$ ) ile düşük olan öğrenciler ( $SO= 451,36$ ) arasında çok yüksek olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri, performans kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri puanları arasında lise başarı düzeylerine göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=1692,00$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalar karşılaştırılmıştır. Kız öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=1733,00$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalar karşılaştırılmıştır. Kız

öğrencilerin performans yaklaşma yönelimlerinin genel erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Müzikle ilgilenen bir yakını olan öğrencilerle olmayan öğrencilerin öğrenme yönelimleri, performans yaklaşma, performans kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Kendi isteği ile giren öğrencilerle kendi isteği ile girmeyen öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=2167,00$ ;  $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla sıra ortalamalar karşılaştırılmıştır. Kendi isteği ile giren öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin kendi isteği ile girmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kendi isteği ile giren öğrencilerle girmeyen öğrencilerin performans yaklaşma, performans kaçınma yönelimleri ve başarı yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında son 3 gün içindeki çalışma sürelerine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=50,463$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi çalışma süreleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın 1 saatten az çalışan öğrencilerle (SO= 488,95) ile 1-3 saat arası çalışan öğrenciler (SO=610,74); 4-6 saat arası çalışan öğrenciler (SO=676,27); 7-9 saat arası çalışan öğrenciler (SO=653,99) ve 10 saat ve üzeri çalışan öğrenciler (SO=769,96) arasında 1 saatten az çalışan öğrenciler aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 1-3 saat arası çalışan öğrenciler (SO=610,74) ile 4-6 saat arası çalışan öğrenciler (SO=676,27) çalışma süresi 4-6 saat arası olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda 10 saat ve üzeri olan öğrenciler ile 1-3 saat arası çalışan öğrenciler (SO=610,74); 4-6 saat arası çalışan öğrenciler (SO=676,27) ve 7-9 saat

arası çalışan öğrenciler (SO=653,99) arasında 10 saat ve üzeri çalışan öğrenciler lehine bulunmuştur.

Öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri arasında son 3 gün içinde çalışma sürelerine göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $X^2=8,270$ ;  $p>0,05$ ).

Öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları arasında son 3 gün içindeki çalışma sürelerine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=9,278$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi çalışma süreleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın 1 saatten az çalışan öğrencilerle (SO= 633,41) ile 7-9 saat arası çalışan öğrenciler (SO=530,98) arasında 1 saatten az çalışan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 4-6 saat arası çalışan öğrencilerle (SO= 646,59) ile 7-9 saat arası çalışan öğrenciler (SO=530,98) arasında 4-6 saat arası çalışan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin başarı yönelimleri puanları arasında son 3 gün içindeki çalışma sürelerine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=50,463$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi çalışma süreleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın 1 saatten az çalışan öğrencilerle (SO= 539,14) ile 4-6 saat arası çalışan öğrenciler (SO=667,73) arasından 4-6 saat çalışan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda 1 saatten az çalışan öğrencilerle (SO= 539,14) ile 10 saat ve üzeri çalışan öğrenciler (SO=648,9) arasından 10 saat ve üzeri çalışan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu farklılığın 7-9 saat arası çalışan öğrencilerle (SO= 576,72) ile 4-6 saat arası çalışan öğrenciler (SO=667,73) arasından 4-6 saat çalışan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında sınıf içindeki başarısını değerlendirme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=48,961$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 698,59) ile orta grupta

değerlendiren öğrenciler (SO=585,02) arasında üst grupta değerlendiren öğrenciler lehine, kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 698,59) ile alt grupta değerlendiren öğrenciler (SO=410,97) arasında üst grupta değerlendiren öğrenciler lehine ve kendini orta grupta değerlendiren öğrencilerle (SO=585,02) ile alt grupta değerlendiren öğrenciler (SO=410,97) arasında orta grupta değerlendiren öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında sınıf içindeki başarısını değerlendirme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=15,692$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 664,55) ile orta grupta değerlendiren öğrenciler (SO=602,03) arasında üst grupta değerlendiren öğrenciler lehine, kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 664,55) ile alt grupta değerlendiren öğrenciler (SO=497,46) arasında üst grupta değerlendiren öğrenciler lehine ve kendini orta grupta değerlendiren öğrencilerle (SO=602,03) ile alt grupta değerlendiren öğrenciler (SO=497,46) arasında orta grupta değerlendiren öğrenciler lehine tespit edilmiştir.

Öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında sınıf içindeki başarısını değerlendirme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=14,823$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 574,93) ile orta grupta değerlendiren öğrenciler (SO=649,22) arasında orta grupta değerlendiren öğrenciler lehine, kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 574,93) ile alt grupta değerlendiren öğrenciler (SO=694,62) arasında alt grupta değerlendiren öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında sınıf içindeki başarısını değerlendirme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=10,434$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları



dikkate alındığında bu farklılığın kendini üst grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 651,25) ile alt grupta değerlendiren öğrenciler (SO=498,05) arasında üst grupta değerlendiren öğrenciler lehine ve kendini orta grupta değerlendiren öğrencilerle (SO= 611,29) ile alt grupta değerlendiren öğrenciler (SO=498,05) arasında orta grupta değerlendiren öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında kendini yetenekli bulma düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=33,539$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerle (SO= 361,98) ile orta düzeyde yetenekli bulan öğrenciler (SO=602,79) arasında orta düzeyde yetenekli bulan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerle (SO= 361,98) ile yüksek düzeyde yetenekli bulan öğrenciler (SO=664,37) arasında yüksek düzeyde yetenekli bulan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında kendini yetenekli bulma düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=20,301$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerle (SO=417,48) ile orta düzeyde yetenekli bulan öğrenciler (SO=605,31) arasında orta düzeyde yetenekli bulan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerle (SO= 417,48) ile yüksek düzeyde yetenekli bulan öğrenciler (SO=653,19) arasında yüksek düzeyde yetenekli bulan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları arasında kendini yetenekli bulma düzeyine göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $X^2=2,362$ ;  $p>0,05$ ).

Öğrencilerin başarı yönelimleri puanları arasında kendini yetenekli bulma düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=21,053$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu

farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerle (SO= 413,50) ile orta düzeyde yetenekli bulan öğrenciler (SO=605,21) arasında orta düzeyde yetenekli bulan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kendini düşük düzeyde yetenekli bulan öğrencilerle (SO=413,50) ile yüksek düzeyde yetenekli bulan öğrenciler (SO=653,85) arasında yüksek düzeyde yetenekli bulan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında başka bir iş yapmayı düşünmemeyi düşünme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=37,815$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın başka bir iş yapmayı hiç düşünmeyen öğrencilerle (SO= 692,58) ile nadiren düşünen öğrenciler (SO=585,02); ara sıra düşünen öğrenciler (SO=590,43); sıklıkla düşünen öğrenciler (SO=498,24) ve her zaman düşünen öğrenciler (SO=549,06) arasında hiç düşünmeyen öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin performans yaklaşma yönelimleri puanları arasında başka bir iş yapmayı düşünmemeyi düşünme durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $X^2=3,918$ ;  $p>0,05$ ).

Öğrencilerin performans kaçınma yönelimleri puanları arasında başka bir iş yapmayı düşünmemeyi düşünme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=11,044$ ;  $p<0,05$ ). Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın başka bir iş yapmayı hiç düşünmeyen öğrencilerle (SO= 585,50) ile ara sıra düşünen öğrenciler (SO=647,67); sıklıkla düşünen öğrenciler (SO=664,60) ve her zaman düşünen öğrenciler (SO=684,83) arasında hiç düşünmeyen öğrenciler aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin başarı yönelimleri puanları arasında başka bir iş yapıp yapmamayı düşünme durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $X^2=4,480$ ;  $p>0,05$ ).

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler sunulabilir: Başarı yönelimi kişinin değiştirilebilir bir özelliğidir. Bu bakımdan öğrencilerin başarı yönelimlerinin performans yaklaşma ve kaçınma yöneliminden öğrenme yönelimine doğru değişim göstermelerini sağlayabilecek yaklaşım, yöntem ve stratejiler geliştirilebilir. Öğrencilerin öğrenme yönelimlerinin farklı değişkenlerle ilişkileri incelenebilir. Müzik eğitime özellikle çalgı, ses eğitimi gibi alanlardaki başarı yönelimlerinin belirlenmesine yönelik ölçekler geliştirilebilir. Öğrenme yöneliminin üniversite öncesi başarıda da etkili olduğu düşünüldüğünde müzik öğretmenliği alanında öğrencinin başarılı olmasını sağlayacak, öğretim etkinliklerinin üniversite öncesinden başlayarak planlanması ve uygulanması sağlanabilir. Güzel sanatlar lisesindeki öğrencilerin başarı yönelimlerini, motivasyon ve bir takım öğretme teknikleriyle arttırarak üniversite yaşamlarında öğrenme yönelimlerinin daha yüksek düzeyde olması sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Akın, Ahmet ve Çetin, Bayram (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 1-12.
- Akın, Ahmet (2008). Self-Compassion and Achievement Goals: A Structural Equation Modeling Approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 1-15.
- Altıntaş, Atahan (2010). *Sporcuların Hedef Yönelimleri, Algılanan GÜdüsel İklimleri ve Algılanan Fiziksel Yeterliklerinin Cinsiyete ve Denetim Düzeyine Göre Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ames, Carol and Archer, Jennifer (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Arıburun, Bayrak ve Aşçı, F. Hülya (2005). Amerikan Futbolu Oyuncularında Hedef Yönelimi ve Algılanan GÜdüsel İklim. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, III(3), 111-114.
- Arias, Jesus de la Fuente (2002). Recent Perspectives in the Study of Motivation: Goal Orientation Theory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 35-62.
- Arslan, Ali (2011). Öğretmen Adaylarının Amaç Yönelimleri İle Yapılandırmacılığa Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 107-122.
- Awofala, Adeneye O. A., Arigbabu, Abayomi A., Fatade, Alfred O. and Awofala, Awoyemi A. (2013). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 743-770.
- Aydın, Solmaz, Yalmanlı Gürbüzöğlü, Sibel ve Yel, Mustafa (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 51-95.

Aydın, Solmaz (2014). Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimleri ve Akademik Öz-Yeterliklerinin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 221-230.

Beaty, Liz, Gibbs, Graham and Morgan, Alistair (1997). *Learning Orientations and Study Contracts*. 72-86 Chapter Five.

Bilgin, Selçuk (1998). *İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların G.Ü.G.E.F. Müzik Eğitimi Bölümü Çıktışlı Müzik Öğretmenleri Tarafından Piyano İle Eşliklenmesi*. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Buluş, Mustafa (2011). Öğretmen Adaylarının Bireysel Farklılıklar Perspektifinden Amaç Yönelimleri, Denetim Odağı ve Akademik Başarı. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.

Burwell, Kim and Shipton, Matthew (2011). Performance Studies İn Practice: An Investigation of Students' Approaches to Practice İn A University Music Department. *Music Education Research*, 13(3), 255-271.

Campbell, Mark Robin, Thompson, Linda K. and Barrett, Janet R. (2011). Constructing a Personal Orientation to Music Teaching. *Music Therapy & Special Music Education*, 3(1), 40-42.

Campbell, Mark Robin, Thompson, Linda K. and Barrett, Janet R. (2012). Supporting and Sustaining a Personal Orientation to Music Teaching. *Music Education, Journal of Music Teacher Education*, 22(1),75-90.

Church, Marcy A., Elliot, Andrew J. and Gable, Shelly L. (2001). Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. *Journal of Education Psychology*, 93(1), 43-54.

Countinho, Savia A. (2007). The Relationship Between Goals, Metacognition, and Academic Success. *The Journal of Doctoral Research İn Education*, 7(1), 39-47.

Çepikkurt, Fatma (2011). *Üniversiteli Hentbolcuların Mükemmeliyetçilik ve Kaygı Düzeyleri İle Başarı Hedefleri ve Müsabaka Sonuçlarına Yaptıkları Yükleme Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Delevar, Ali, Ahadi, Hasan and Barzegar, Majid (2011). Relationship Between Implicit Theory of Intelligence, 2\*2 Achievement Goals Framework, Self-Regulating Learning With Academic Achievement (A Casual Model). *2<sup>nd</sup> International Conference On Education and Management Technology*, 13, 200-204.

Demir, Tazegül (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dibben, N. (2006). The Socio-Cultural and Learning Experiences of Music Students in a British University. *British Journal of Music Education*, 23(1), 91-116.

Dupeyrat, Caroline and Marine, Claudette (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.

e- Study Guide for: *Because Teaching Matters* by PUGACH, ISBN: 9780470439784, Cram 101, Textbook Reviews, 2013. <https://play.google.com/books/reader?id=Pam7kuOUwpcC&printsec=frontcover&output=reader&hl=tr&pg=GBS.PT6> adresinden 2 Mayıs 2015 tarihinde elde edilmiştir.

Elliot, Andrew J., McGregor, Holly A. and Gable, Shelly (1999). Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediation Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.

Elliot, Andrew J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.

Elliot, Andrew J. and McGregor, Holly A. (2001). A 2X2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(3), 501-519.

Elliot, Andrew J. and Thrash, Todd M. (2001). Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-157.

Esendemir, Gonca (2014). *Effect Of Physical Modeling and Computer Animation Implemented With Social Constructivist Instruction On Understanding Of Human Reproductive System*, Ph. D., MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY Natural and Applied Sciences, Ankara.

Eren, Altay (2009). Examining The Relationship Between Epistemic Curiosity and Achievement Goals. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 129-144.

Eyi, Fatih (2010). *Critical Thinking As A Mediator Between Job Resources and Goal Achievement*, Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fouladchang, M., Marzooghi, R. and Shemshiri, B. (2009). The Effect of Gender and Grade Level Differences on Achievement Goal Orientations of Iranian Undergraduate Students. *Asian Network for Scientific Information*, 9 (5), 968-972.

Goroya, Fatima and Hasan, Syeda Salma (2012). Achievement Goal Orientation and Academic Performance In Undergraduate Students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(3), 27-31.

Guan, Jianmin, Xiang, Ping, McBride and Keating, Xiaofen D. (2013). Achievement Goals, Social Goals, and Students' Reported Persistence and Effort in High School Athletic Settings. *Journal of Sport Behavior*, 36(1), 149-170.

Gumm, Alan (2003). The Effects of Choral Music Teacher Experience and Background on Music Teaching Style. *Visions of Research in music Education*, 3, 1-24.

Harackiewicz, Judith M., Barron, Kenneth E., Pintrich, Paul R., Elliot, Andrew J. and Thrash, Todd M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Education Psychology*, 94(3), 638-645.

Harackiewicz, Judith M., Barron, Kenneth E., Tauer, John M. and Elliot, Andrew J. (2002). 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 Education Psychology*, 94(3), 562-575.

Holgado, Francisco P., Navas, Leandro and Lopez-Nunez, Manuela (2010). Goal Orientations In Sport : A Causal Model. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 19-32.

Goal orientation. *from Wikipedia, the free encyclopedia* [https://en.wikipedia.org/wiki/Goal\\_orientation](https://en.wikipedia.org/wiki/Goal_orientation) adresinden 20 Mayıs 2015 tarihinde elde edilmiştir.

İzci, Eyüp ve Koç, Sevda (2012). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarı Yönelimleri Düzeylerinin İncelenmesi. *DİCLE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(s8), 31-43.

Kahraman, Nurcan (2011). *Antecedents and Consequences Achievement Goals*, Ph. D., MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSTY Social Sciences, Ankara.

Kapıkıran, Şahin (2012). Ergenlerde Olumsuz Otomatik Düşünceler ve İçsel Güdülenme Arasındaki İlişkinin Aracı ve Farklılaştırıcısı Olarak Başarı Yönelimi ve Kendini Engelleme Davranışlarının Sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 695-711.

Karasar, Niyazi (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kayış, Ahmet R. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



Kazak, Zişan, Moralı, Süleyman ve Doğan, Birol (2002). Sporcuların Güdüsel Yönelimlerinin Öngörücüleri Olarak: Hedef Yönelimi, Sportif Yeterlik ve Yaşam Doyumu. *EGE ÜNİVERSİTESİ Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Dergisi*, 1-8.

Kelecek, Selen (2013). *Sporcuların Tutkunluk Düzeylerinin; Optimal Performans Duygu Durumu, Güdüsel Yönelim ve Hedef Yönelimini Belirlemedeki Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ, Ankara.

Kocaekşi, Serdar (2010). *Hentbol Bayan Milli Takımında Zaman Değişimi ve Performansın Grup Sargınlığı, Sportif Kendine Güven, Öz-Yeterlik, Hedef Yönelimi ve Yarışma Kaygısı Üzerine Etkisi*, Doktora Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçükkoğlu, Adnan, Kaya, H. İbrahim ve Turan, Ayça (2010). Sınıf Öğretmenliği ABD Öğrencilerinin Başarı Yönelii Algılarının Farlı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği). *FIRAT ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121-135.

K., McWhaw and PC., Abrami (2001). Student Goal Orientation and Interest: Effects on Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies. *Contemporary Education Psychology*, 26(3), 311-329.

Koç, Canan ve Karabağ Sevinç (2013). İlköğretim İkinci Kademe (6-8. Sınıf) Öğrencilerinin Bilinçüstü Yetileri İle Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi (Bingöl İli Örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 1C0589, 308-322

Magi, Katrin, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Poikkeus, Anna-Maija, Rasku-Puttonen, Helena and Kikas, Eve (2010). Relations Between Achievement Goal Orientations and Math Achievement in Primary Grades: A Follow-Up Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), 295, 312.

Matoti, Sheila and Shumba (2011). Assessing the Writing Efficacy of Post-Graduate Students at a Universty of Technology in South Africa. *Social Science*, 29(2), 109-118.

Mattern, A. Rebecca (2005). College Students' Goal Orientations and Achievement. *International Journal of Teaching Learning In Higher Education*, 17(1), 27-32.

Matthews, Wendy K. and Kitsantas, Anastasia (2012). The Role of The Conductor's Goal Orientation and Use of Shared Performance Cues On Collegiate Instrumentalists' Motivational Beliefs and Performance In Large Musical Ensembles. *Psychology of Music*, 41(5), 630-646.

McGregor, Holly A. and Elliot, Andrew J. (2002). Achievement Goals As Predictors of Achievement-Relevant Processes Prior to Task Engagement. *Journal of Education Psychology*, 94(2), 381-395.

Midgley, Carol and Urdan, Tim (2001). Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination. *Contemporary Education Psychology*, 26, 61-75.

Middleton, Michael J., Kaplan, Avi and Midgley Carol (2004). The Change In Middle School Students' Achievement Goals In Mathematics Over Time. *Social Psychology of Education*, 7, 289-311.

Miksza, Peter (2003). The Effect of Self-Regulation Instruction on The Performance Achievement, Musical Self-Efficacy, and Practicing of Advanced Wind Players. *Psychology of Music*, 0(0), 1-25.

Miksza, Peter (2011) Relationships Among Achievement Goal Motivation, Impulsivity, and the music Practice of Collegiate Brass and Woodwind Players. *Psychology of Music*, 39(1), 50-67.

Mohsenpour, Maryam, Hejazi, Elaheh and Kiamanesh, Alireza (2008). The Role of Self-Efficacy, Achievement Goals, Learning Strategies and Persistence in Math Achievement of 11th Grade High Schools Students in Tehran. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 24, 153-173.

Nielsen, Siw Graabrack (2008). Achievement Goals, Learning Strategies and Instrumental Performance. *Music Education Research*, 10(2), 235-247.

Odacı, Hatice, Berber Çelik, Çiğdem ve Çikrıkci, Özkan (2013). Psikolojik Danışman Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması. *Türk Psikolojik Danışman ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 95-105.

Oral, Tuncay (2012). *Ergenlerde Kimlik Statülerinin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordamadaki Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Ozkal, Nese, Demirtas, Vesile Yıldız, Sucuoglu, Hale Kasap and Guzeller, Cem Oktay (2014). The Relationship Between the Achievement Goal Orientation and the Self Efficacy Beliefs of the Candidate Teachers. *Mevlana International Journal of Education*, 4(1), 212-227.

Özer, Arif ve Atun, Esin (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. *MEHMMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 45-72.

Özgüngör, Sevgi (2014). Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı Düzeyine Göre Kimlik Statüleri İle Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki. *PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(Ocak 2014/1), 33-46.

Pajares, Frank, Britner, Shari L. and Valiante, Giovanni (1999). Relation Between Achievement Goals and Self-Beliefs of Middle School Students in Writing and Science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422.

Palancı, Mehmet, Özbay, Yaşar, Kandemir, Mehmet ve Çakır, Osman (2010). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaçlılıklarının Beş Faktör Kişilik Modeli ve Mükemmeliyetçilik Kişilik Özellikleri İle Açıklanması. *TSA*, 1, 31-46.

Pintrich, Paul R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

Robins, Richard W. and Pals, Jennifer L. (2002). Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation, Attributions, Affect, and Self-Esteem Change. *Self and Identity*, 1(4), 313-336.

Schatt, Matthew D. (2011). Achievement Motivation and The Adolescent Musician: A Synthesis of The Literature. *Case Western Reserve University*, 9(1), 9-28.

Schmidt, Charles P. (2005). Relations Among Motivation, Performance Achievement, and Music Experience Variables in Secondary Instrumental Music Students. *A Professor of Music and Coordinator of Graduate studies in Music Education in the School of Music* 53(2), 134-147.

Schraw, Gregory (1994). Validation of a Measure of Learning and Performance Goal Orientations. *Educational and Psychology Measurement*, 54(4), 1013-1021.

Self-Brown, Shannon R. and Mathews, Samuel (2003). Effects of Classroom Structure on Student Achievement Goal Orientation. *The Journal of Education Research*, 97(2), 106-112.

<http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol9/schattfinal.htm> adresinden 2015 tarihinde elde edilmiştir.

Smith, Bret P. (2005). Goal Orientation, Implicit Theory of Ability, and Collegiate Instrumental Music Practice. *Psychology of Music*, 33(1), 36-57.

Sweet, Bridget and Paparo, Stephen A. (2010). Staring the Conversation in Music Teacher Education Programs. *LGBT Studies and Music Education*, BKZ, 1-15.

Şahan, Tolga (2013). *The Effects Of Feedback Sing, Achievement Goal Orientation and Regulatory Focus On Task Performance*, Yüksek Lisans Tezi, MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY Social Sciences, Ankara.

Şenay, Ayşe (2010). *The Contribution Of Chemistry Self-Efficacy and Goal Orientations To Eleventh Grade Students' Chemistry Achievement*, Yüksek Lisans Tezi, MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY Natural and Applied Sciences, Ankara.

Şendurur, Emine (2012). *Effects Of A Web-Based Internet Search Scaffolding Tool On Metacognitive Skills Improvement Of Students With Different Goal Orientations*, Ph. D., MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSTY Natural and Applied Sciences, Ankara.

Taş, Yasemin (2008). *The Interplay Of Students' Perceptions Of Classroom Goal Structures, Personal Goal Orientations and Learning Related Variables*, Yüksek Lisans Tezi, MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSTY Social Sciences, Ankara.

Toğluk, Eylem (2009). *Hemşirelik Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri*, Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Toraman, Çetin (2006). *Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamalarında Yer Alan ve Almayan Farklı Başarı Amaç Yönelimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Toros, Turhan (2001). *Elit ve Elit Olmayan Ekek Basketbolcularda Hedef Yönelimi, Güdusel (Motivasyonel) İklim ve Hedeflerin Özgünlük, Güçlük Derecesi Özelliklerinin Yaşam Doyumuna Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, MERSİN ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Toros, Turhan (2002). *Elit ve Elit Olmayan Erkek Basketbolcularda Hedef Yönelimi, Güdusel (Motivasyonel) İklim ve Yaşam Doyumu*. *Spor Bilimleri Dergisi*, 13(3), 24-36.

Toros, Turhan ve Koruç, Ziya (2005). *Hedef Yönelimleri ve Algılanan Motivasyonel İklim Arasındaki İlişki(Liseli Erkek Voleybolcular Üzerine Bir Çalışma)*. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 135-145.

Tutaş, Sinem (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uçan, Ali., (1997). *Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Üngür, Gamze (2009). *Amatör ve Profesyonel Futbolcularda Hedef Yönelimi ve Algılanan Motivasyonel İklim Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, EGE ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Üresin, Begüm (2012). *Beden Eğitimi Derslerinde Uygulanan Bireysel Rekabetçi ve İşbirlikli Hedef Yönelimlerinin İlköğretim 2. Kademesinde Okuyan Öğrencilerin Beden Eğitimi Derslerinde Yönelik Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, EGE ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Üzbe, Nazife (2013). *Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini engellemeyi Yordamaki Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vahapoğlu, Zehra (2013). *Ön Lisans Öğrencilerinin Umut Düzeyleri ve Başarı yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, SAKARYA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Van Yperen, Nico W., Elliot, Andrew J. and Anseel Frederik (2009). The Influence of Mastery-Avoidance Goals on Performance Improvement. *European Journal of Social Psychology*, 39, 932-943.

Yılmaz, Zafer, Çobanoğlu Gökhan, Yazıcılar Özçelik, İlknur ve Aktaş, Zafer (2009). Profesyonel Erkek Basketbolcuların Hedef Yönelimleri İle Maç Başarısı Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *BESBD*, 4(3), 124-31.

Yeo, GillianB. and Neal, Andrew (2004). A Multilevel Analysis of Effort, Practice, and Performance: Effects of Ability, Conscientiousness, and Goal Orientation. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 231-247.

Was, Christopher (2006). Academic Achievement Goal Orientation: Taking Another Look. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 4(3), 529-550.

## EKLER

## Ek 1



KONYA

T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250-302/- Ş 29  
Konu : Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un  
Araştırma İzni Hk.



## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Müdürlüğünüzün 23.01.2014 tarih ve 71052239/300/88 sayılı yazısı.

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı tezi kapsamındaki araştırma yapma isteği ile ilgili gelen cevaplar yazımız ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Fahir YÜKSEK  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek:Resmi Yazı (22 sayfa)

## Ek 2



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
AHMET KELEŞOĞLU EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

Bölüm: Öğrenci İşleri  
Sayı : 46826381-300/0226  
Konu : Anket Uygulaması Hk.

11.02.2014

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi : 30.01.2014 tarih ve 155-1301 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı tezi kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında anket uygulama isteği bizzat kendisinin gerçekleştirmesi şartıyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.  
Bilgilerinize arz ederim.

  
Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL  
Dekan



Ek 3:



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

SAYI : 47855647/044  
KONU: Aylin MENTİŞ KÖKSOY Hk.

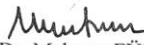
10.03.2014 \* 00469

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
KONYA

- İLGİ: a) 30.01.2014 tarih ve 48178250.302/-154-1300 sayılı yazınız.  
b) Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 28.02.2014 tarih ve 67750283/B.08.6. YÖK.2.DE.F.14.0.70.0.01.0.00-1101 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteğinin, tez çalışmasını bizzat kendisinin yapması şartıyla uygun görüldüğüne dair Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan alınan ilgi (b) yazı fotokopisi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

  
Prof. Dr. Mehmet FÜZÜN  
Rektör

Ek: 1 Sayfa.



Ek 4:



T.C  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

Sayı : 67750283/B.08.6.YÖK.2.DE.F.14.0.70.0.01.0.00

Konu:


28.02.2014-001101

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi: 17.02.2014 tarih ve 00305 sayılı yazımız.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aylin Mentiş Köksoy'un "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasına ilişkin anket yapma isteği kendisinin ilgilenmesi şartıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerine ve gereğini arz ederim.

  
Prof. Dr. Süleyman BAŞLAR  
Dekan

## Ek 5:

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/03/2014-6306



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

Sayı : 17311665-044-  
Konu : Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un  
araştırma izni

KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 03/02/2014 tarihli ve 1300 sayılı yazı,  
b) 03/03/2014 tarihli ve 89377925-730.08.03- 20545 sayılı yazı,

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un, tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde araştırma yapmasına izin verilmesi konusundaki ilgi (a) yazınız, adı geçen Fakülte Dekanlığına iletilmiş olup, alınan cevabi ilgi (b) yazının bir örneği ilişikte gönderilmiştir.  
Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. İbrahim USLAN  
Rektör Yardımcısı

EK :  
-İlgi (b) yazı (1 sayfa)

BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR  
2...1...2.../2014  
Birim Evrak Sorumlusu

Zekkiye Nihal KAVANCI  
V.M.K.I.

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü 06500 Beşevler / ANKARA  
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 221 32 02  
E-Posta :ogris@gazi.edu.tr Web Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr

bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik imza ile imzalanmıştır.  
vrak doğrulaması evrakdogrulama@gazi.edu.tr adresine mail atılarak yapılabilir. (PIN:80751)

**Ek 6:**

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/03/2014-6306



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 89377925-730.08.03-  
Konu : Anketler

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi : 24.02.01.2014 tarih ve 17311665-302.08.03-17453 sayılı yazınız.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Aylin Mentiş KÖKSOY'un "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tezi kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine anket uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmektedir.  
Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Hayati AKYOL  
Dekan

Ek 7:



T.C.  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı: B.30.2.ULU.0.72.02.01-774/6607

Konu: Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un anket izni

25/02/2014

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 30.01.2014 tarihli ve 48178250-302-154-1300 sayılı yazınız.

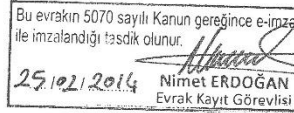
Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Doktora Programı öğrencilerinden Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısında İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri toplamak amacıyla ekte bir örneği yer alan anket formunu uygulamak istediği ilgi yazınız ile bildirilmiştir.

Söz konusu anketin Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalında uygulamasının uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan 19.02.2014 gün ve 863 sayılı yazının bir örneği ve eki ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Kamil DİLEK  
Rektör

EKLER :  
1-Eğitim Fak.yazı örneği  
2-Bölüm Bşk.yazı örneği



Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.

U.Ü.Rektörlüğü Görükle Kampusu 16059 Nilüfer/BURSA

Tel: (0 224) 2940600

Fax: (0 224) 2940629

e-posta:oidb@uludag.edu.tr

Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr

Bu belge UDOS kullanılarak hazırlanmıştır.

Ayrıntılı Bilgi  
Neriman Y.Şef

## Ek 8:



T.C.  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı: B.30.2.ULU.0.12.82.00-774/901

Konu: Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un anket izni

21/02/2014

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgil: 11.02.2014 tarihli ve B.30.2.ULU.0.72.02.01-774/4724 sayılı yazınız.

İlgili yazınıza istinaden; Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden Aylin MENTİŞ KÖKSOY' un "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Dönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısında İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri toplamak amacıyla Anabilim Dalımız öğrencilerine anket uygulama isteğine ilişkin Bölümümüzden gelen uygun yazı örneği yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Murat ALTUN  
Dekan

EK :  
Bölüm Yazı Örneği ( 1 Sayfa )

*Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.*

U.Ü. Eğitim Fakültesi Dekanlığı Görükle Kampusu 16059 Nilüfer/BURSA

Tel : 0224 2942157 - 2942168

efpersonel@uludag.edu.tr

Faks: 0224 2942199

Elektronik Ağ: <http://egitim.uludag.edu.tr>

Ayrıntılı Bilgi

Erhan S.,Memur

Bu belge UDOS kullanılarak hazırlanmıştır.

## Ek 9:



T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-492  
Konu : Tez çalışması

004573 \*24.02.2014

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 30/01/2014 tarih ve 154-1300 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un "*Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*" konulu tez çalışması ile ilgili Üniversitemiz Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığının 19/02/2014 tarih ve 689 sayılı yazısı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ömer İrfan KÜFREVİOĞLU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Eki:1

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 ERZURUM  
Telefon: (0442) 2311601-2311343 (Büro) Faks: (0442) 2361916  
e-posta: [odaire@atauni.edu.tr](mailto:odaire@atauni.edu.tr).

Ek 10:



T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 29202147  
Konu : Tez Çalışması

19.02.14 11:06:89

REKTÖRLÜK MAKAMINA  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 14.02.2014 tarihli ve 88179374-412/3769 sayılı yazınız

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.

  
Prof.Dr.Ali YILDIRIM  
Dekan

Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi 25170 / ERZURUM  
Tlf : (0) (442) 2360954//Fax : (0) (442) 2314288 Elektronik ağ:www.atauni.edu.tr  
Bilgi için:S. ÇAKALOT-2314041



**Ek 11:**

T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı: 69972237/399/441  
Konu: Aylin MENTİŞ KÖKSOY' un  
Araştırma İzin Talebi

06/03/2014

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)  
Yenişehir Mah. Dr. Hulusi Baybal Cad. Bera İş Merkezi No:8/19 Selçuklu/KONYA

- İlgi: a) Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30/01/2014 tarih ve 48178250.302/154/1300 sayılı yazısı.  
b) Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 04/03/2014 tarih ve 46810852/399/428 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aylin MENTİŞ KÖKSOY' un "Türkiye' deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı tezi kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne dair Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi b)' de kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Metin YILDIRIM  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

**EKLER:**  
1-İlgi yazı (1 sayfa)

Ek 12:



T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

Sayı :46810852/399/ 428  
Konu : Anket Uygulama İzni

04/03/2014

REKTÖRLÜK MAKAMINA  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi: a)Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığının 03/03/2014 tarih ve 57445820/399/110 sayılı yazısı.  
b)Rektörlük Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11/02/2014 tarih ve 69972237/399/253 sayılı yazısı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un, "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemizde anket uygulama isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Doç. Dr. Kağıtlı İŞERİ  
Dekan V.

EK:

1- İlgi Yazı (2 sayfa)

Niğde Üniversitesi Rektörlüğü 51200 Kampus/NİĞDE  
Tel: 0 (388) 225 43 38 Fax: 225 4316  
e-posta: [egitimfak@nigde.edu.tr](mailto:egitimfak@nigde.edu.tr) Elektronik : [www.nigde.edu.tr](http://www.nigde.edu.tr)

Ayrıntılı bilgi için irtibat:

## Ek 13:

Evrak Tarihi ve Sayısı: 19/02/2014-1214



T.C.  
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 83427534-302.08.01- .....  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı .....

KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 30/01/2014 tarihli, 1300 sayılı ve "Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un Araştırma İzni"  
konulu yazı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli tezi kapsamında yapacağı araştırmayı uygulama izni ile ilgili Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nin yazısı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Halil İbrahim GÖKCE  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EK :  
1- Yazı örneği ( 1 sayfa)

BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR  
19.02.2014

Şerife AVCI  
Bilgisayar İşletmeni

Evrak Doğrulamak İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Dogrula/6E3H1F>

İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR  
Telefon:+90 248 213 32 11 Faks:+90 248 213 32 11  
e-Posta: [oidb@mehmetakif.edu.tr](mailto:oidb@mehmetakif.edu.tr) Elektronik Ağ: <http://oidb.mehmetakif.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Gülfidan Akkuş  
Evrak Pin Kodu: 85602

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



## Ek 14:

Evrak Tarihi ve Sayısı: 17/02/2014-4865



T.C.  
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 92934064-302.08.01-4865  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

17/02/2014

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 13/02/2014 tarihli, 4479 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı" konulu yazı

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aylin MENTİŞ KÖKSOY' un "Türkiye' deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli tez çalışmasını öğretim programlarını aksatmadan bizzat kendisi tarafından birebir uygulaması koşulu ile Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim. Saygılarımla.

Prof. Dr. Mehmet Zeki YILDIRIM  
Dekan V.

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://cbys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Dogrula/6E309T>

İstiklal Yerleşkesi 15030 / BURDUR  
Telefon:+90 248 213 40 00 Faks:+90 248 213 41 60  
e-Posta [egitim@mehmetakif.edu.tr](mailto:egitim@mehmetakif.edu.tr) Elektronik Ağ:<http://egitim.mehmetakif.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: İlknur Patır  
Evrak Pin Kodu: 86702



## Ek 15:



T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-302.08.01-1400091396  
Konu : Aylin MENTİŞ KÖKSOY' un Tez  
Uygulama İsteği Hk.

30.04.2014

KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına  
Yenişehir Mahallesi Dr. Hulusi Baybal Caddesi Bera İş Merkezi No:8/19 Selçuklu / KONYA

İlgi : 30.01.2014 tarih ve 48178250.302/-154-1300 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Aylin MENTİŞ KÖKSOY' un "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama isteğinin uygun görüldüğü ile ilgili yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Gülden Zehra OMURTAG  
Rektör Adına  
Rektör Yardımcısı

EK: Yazı Örneği



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire  
Başkanlığı 34722 Kadıköy / İSTANBUL  
Telefon:(0216)4140545

Ayrıntılı bilgi için :  
Fadime Tuksu  
TOPRAK

öğrenci.yenikayit@marmara.edu.tr Belge Yöneticisi  
Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Güliden Zehra OMURTAG tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/ERMS/Record/RecordConfirmationPage.aspx?code=6AC72D5>

**Ek 16:**

T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ  
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

GÜNÜ : 24.04.2014

SAYI :

KONU : Aylin Mentiş KÖKSOY'un Tez uygulama İsteği hk.

**Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Başkanlığı'na;**

Aylin Mentiş KÖKSOY'un "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez uygulama isteği Anabilim Dalımızca uygundur. Gereğini bilgilerinize arz ederim.



**Dr. Özcan ÖZBEK**  
Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı  
Başkan Vekili

**Ek 17:**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 54007119-044- 1287

17 Ekim 2014

Konu : Anket Uygulaması

## REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 17.10.2014 tarih ve 50235129-25-5625 sayılı yazısı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencilerinden Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerine yönelik anket uygulamasında bir sakınca bulunmamaktadır.

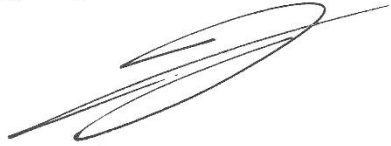
Gereğini ve bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ  
Dekan

22.10.2014 3192

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ GELEN EVRAK	
GEN. SEK.	GEN. SEK. YRD.
YAP. İŞL. VE TEK. DAL.	PERS. DAL.
ID. MAL. İŞL. DAL.	ÖĞR. İŞL. DAL.
SAG. KÜL. VE SP. DAL.	BİLGİ İŞL. DAL.
KÜT. İŞL. DAL.	HUK. MÜŞ.
STRATEJİK GEL. DAL.	DÖN. SER. İŞL.
DIŞ İLAK. BİRİMİ	BAS. VE HALK. İŞL.
BİL. ARŞ. PRO. YÖN.	GÜVENLİK BİRİMİ
20 Ekim 2014	13343

**Ek 18:**

T.C.	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı	
SAYI : 50235129-25 -5852 -5538	28/10/2014
KONU:Anket İzni	
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE	
<u>KONYA</u>	
İlgi: 16.05.2014 tarihli ve 48178250-302/581 sayılı yazınız.	
Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un "Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğrencilerine anket uygulama isteği, Üniversitemiz tarafından tarafından uygun görülmüştür.	
Bilgilerinize arz ederim.	
	 <b>Prof. Dr. Davut ÖZBAĞ</b> <b>Rektör a.</b> <b>Rektör Yrd.</b>
EKİ: Yazı (1 sayfa)	
<hr/> <small>Inönü Üniversitesi Merkez Kampüsü 44280 MALATYA          Telefon: (0 422) 377 32 21 Faks: (0 422) 341 00 53          e-posta: ogrenci@inonu.edu.tr Elektronik Ağ : www.inonu.edu.tr</small>	
<small>Bilgi için:</small>	



**Ek 19:**

T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
Genel Sekreterlik



Sayı :27848278-044/4474  
Konu :Anket (Aylin MENTİŞ KÖKSOY)

24/02/2014

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :30/01/2014 tarih ve 1300 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un, "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemizde araştırma yapma isteği, Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Sebhattin NAS  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak için : <http://dys.pau.edu.tr/enVision/Dogrula/KR7NFJ>

Kınıklı Kampüsü 20020/DENİZLİ

Tel: 0 (258) 296 20 61

E-Posta:

Ayrıntılı bilgi için irtibat : CANAN ÖGEL

Faks: 0 (258) 0

Elektronik Ağ:<http://www.pau.edu.tr/genelsekreterlik/tr>



**Ek 20:**

T.C.  
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
REKTÖRLÜĞÜ

SAYI : 75548883/300-663

08./04/2014


KONU :

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

**İlgi:** 30.01.2014 tarih ve 48178250.302/-154 sayılı yazınız.

İlgi yazıya istinaden, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Aylin MENTEŞ KÖKSOY' un "**Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yöntemlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**" adlı tezi kapsamında araştırma yapma talebi Üniversitemizin Eğitim Fakültesi Dekanlığınca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

  
Prof. Dr. Kenan DEMİREL  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

**Ek 21:**

T.C.  
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

SAYI : 93368059/044/253/1484  
KONU: Anket Çalışması

19.02.2014

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

**İlgi:** 30.01.2014 tarih ve 154 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aylin MENTEŞ KÖKSOY'un "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Eğitimi Bölümünde Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulaması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Adnan ÖZEL  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek 22:

T.C. KARADENİZ  
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük



KARADENİZ  
TECHNICAL UNIVERSITY  
Rector's Office

GENEL SEKRETERLİK  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı/Ref : 76127911/  
Konu/Subj. : 595/386  
Tez Çalışması

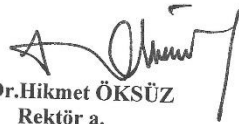
21 / 02 / 2014

T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İLGİ: 30.01.2014 gün ve 48178250.302/154 sayılı yazınız;

Üniversiteniz İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Aylin MENTİŞ KÖKSOY' un; "Türkiye' deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi " başlıklı tez çalışmasına ilişkin hazırlamış olduğu araştırmasını uygulama isteği tez çalışmasını bizzat kendisinin yapması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

  
Prof.Dr.Hikmet ÖKSÜZ  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek 23:



Sayı : 48178250-302/—1429  
Konu : Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un  
Araştırma İzni Hk.

T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Müdürlüğünüzün 29.04.2014 tarih ve 71052239/300/466 sayılı yazısı.

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un "Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı tezi kapsamındaki araştırma yapma isteği ile ilgili İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 30.10.2014 tarih ve 50235129-25-5852-5538 sayılı yazısı ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü'nün 15.10.2014 tarih ve 79594239-302.14-3503 sayılı yazıları ekte gönderilmiştir.  
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Fahir YÜKSEK  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek:  
- Resmi Yazı (3 sayfa)

Ek 24:



T.C.  
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 79594239-302.14- 0659  
Konu : İzin.

Bolu, 06 / 03 / 2014

06.03.14 \* 2572

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

**İlgi:** Necmettin Erbakan Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 30.01.2014 tarih ve 48178250.302/154/1300 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aylin MENTİŞ KÖKSOY'un "Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Okuyan Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda uygulama talebi, uygulanacak olan ölçeğin başvuru dosyasında yer almaması, "başarı yöneliminde belirleyici olan psikolojik faktörlerin" araştırmada bulunmaması ve bu faktörlerin gözden kaçırılması durumunun kurumlara yönelik yargılayıcı sonuçlara götürebilme ihtimalinden dolayı, Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmemiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Saygılarımla.

Prof. Dr. Mustafa GENÇER  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

**Ek 25:**

Kıymetli Öğrenciler;

Bu form, doktora tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Vereceğiniz samimi cevaplarla yardımınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Kimliğinizi tanıtıcı bilgiler vermeden formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplamanız beklenmektedir. Katkılarınız için teşekkürler.

Aylin MENTİŞ KÖKSOY  
Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Doktora Öğrencisi

**1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER**

- 1) Üniversite:.....  
2) Sınıfınız:.....  
3) Mezun olduğunuz lise:.....

4) Lisedeki başarı düzeyiniz.

1. Çok Yüksek  2. Yüksek  3. Orta  4. Düşük

5) Cinsiyetiniz:  Kız  Erkek

6) Annenizin eğitim durumu:

1. İlkokul  2. Ortaokul  3. Lise  4. Lisans  5. Lisansüstü

7) Babanızın eğitim durumu:

1. İlkokul  2. Ortaokul  3. Lise  4. Lisans  5. Lisansüstü

8) Bir önceki dönem sonu itibarıyla Akademik not ortalamanız:.....

9) Ailenizde müzik ile ilgilenen bir yakınınız var mı?

1. Evet  2. Hayır  
Eğer cevabınız Hayır ise 11. Soruya geçiniz.

10) Müzikle ilgilenen yakınınız var ise yakınlık durumunuz nedir.

1. Ebeveyn  2. Kardeş  3. Amca/ Dayı/ Hala/Teyze  4. Kuzen  5. Uzak akraba

11) Müzik bölümüne girmeyi kim teşvik etti?

1. Öğretmen  2. Aile  3. Arkadaş  4. Akraba  5. Kendim

12) Bireysel çalgı eğitimi kapsamında hangi çalgının eğitimini almaktasınız?.....

13) Müzik öğretmenliği lisans programını kendi isteğinizle mi tercih ettiniz?

1. Evet  2. Hayır

**2. BÖLÜM: EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLER**

14) Müzik eğitimi alanında kendinizi geliştirmek için lisans derslerinizin dışında son üç gün içinde ne kadar süre harcadınız?

1 saatten az  1-3 saat  4 - 6 saat  7- 9 saat  10 saat veya daha fazla

**Ek 25'in devamı:**

15) Kendinizi müzik alanında ne derece yetenekli buluyorsunuz?

Çok Düşük					Orta					Çok Yüksek
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

16) Sınıf arkadaşlarınız içinde başarı durumunuzu nerede görüyorsunuz?

- ( ) 1. Üst (üst %30'luk grup içinde)  
 ( ) 2. Orta (üst %30 ile alt %30 arasında)  
 ( ) 3. Alt (alt %30'luk grup içinde)

17) Okul bittikten sonra müzik dışında başka bir iş yapmayı düşünüyor musunuz?

- ( ) 1. Hiç ( ) 2. Nadiren ( ) 3. Ara sıra ( ) 4. Sıklıkla ( ) 5. Her zaman

**3. BÖLÜM: BAŞARI YÖNELİMİ**

Başarı Yönelimleri Ölçeği

Lütfen her bir madde için maddenin sağ tarafında bulunan kutucuklardan size en uygun olanına X işareti koyunuz.

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





**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

**ÖZGEÇMİŞ**

<b>Ad Soyad</b>	<b>Aylin MENTİŞ KÖKSOY</b>	<b>İmza</b>	
<b>Doğum Yeri</b>	<b>MERSİN / Gülnar</b>		
<b>Doğum Tarihi</b>	<b>03.02.1974</b>		
<b>Medeni Durum</b>	<b>Evli</b>		

**Öğrenim Durumu**

<b>Derece</b>	<b>Okulun Adı</b>	<b>Program</b>	<b>Yer</b>	<b>Yıl</b>
İlköğretim	100. Yıl İlkokulu	-	Mersin	1985
Ortaöğretim	Dumlupınar Lisesi	-	Mersin	1988
Lise	Dumlupınar Lisesi	-	Mersin	1992
Lisans	Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Müzik Öğretmenliği	Konya	1996
Y.Lisans	Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü	Müzik Eğitimi	Konya	1999
<b>Becerileri</b>				
İlgi Alanları	Müzik eğitimi, okulöncesi müzik eğitimi			
İş Deneyimi	1997-2000 yılları arasında Niğde Üniversitesi Rektörlük Güzel Sanatlar Bölümü'nde Okutman olarak görev yapmıştır. 2000-2005 Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda Görevlendirildi. 2005 yılında aynı bölüme Öğretim Görevlisi olarak atandı. Görevini halen burada sürdürmektedir.			
Aldığı Ödüller				
Referanslar	Prof. Yusuf AKBULUT Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN Doç. Dr. Oğuz KARAKAYA			
Tel	0532 674 91 74			
Adres	Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Merkez Kampüs/NİĞDE			