

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
BAŞARI YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ
Ahmet Rıfat KAYIŞ
(Yüksek Lisans Tezi)
Haziran, 2013

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
BAŞARI YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ

Ahmet Rıfat KAYIŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. A. Aykut CEYHAN

Eskişehir




Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran, 2013

Annem ve Babam'a

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

A.Rıfat KAYIŞ'ın "Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 28.06.2013 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.A.Aykut CEYHAN	
Üye	: Prof.Dr.Gürhan CAN	
Üye	: Prof.Dr.Uğur SAK	


Doç.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Vekili

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ

Ahmet Rıfat KAYIŞ

Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2013

Danışman: Prof. Dr. A. Aykut CEYHAN

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, akılcı olmayan inançlarının, mükemmeliyetçi (yüksek standartlar, düzen, çelişki ve tatminsizlik) kişilik özelliklerinin, kontrol odaklarının, özerkliklerinin ve cinsiyetlerinin onların öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerinin yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca, sınıf düzeyi ve akademik başarı algısına göre başarı yönelimlerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu toplam 1509 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “2 x 2 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” ve “Kişisel Bilgi Anketi” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi, Pearson Korelasyon Katsayısı ve çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyi daha yüksektir. Birinci sınıf öğrencilerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde performans-yaklaşma başarı yönelimini benimsemektedirler. Birinci sınıf

öğrencileri üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde performans-kaçınma başarı yönelimini benimsemektedirler. Ayrıca, ikinci sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde performans-kaçınma başarı yönelimini benimsemektedirler.

Akademik başarı algısına göre öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu çerçevede başarı algısı yüksek-çok yüksek olan öğrenciler başarı algısı orta ve çok düşük-düşük olan öğrencilerden; akademik başarı algısı orta olan öğrenciler akademik başarı algıları çok düşük-düşük olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini benimsemektedirler. Ayrıca yüksek-çok yüksek düzeyde akademik başarı algısına sahip öğrencilerin çok düşük-düşük ve orta düzeyde akademik başarı algısına sahip öğrencilerden daha yüksek düzeyde performans-yaklaşma başarı yönelimini benimsedikleri bulunmuştur.

Regresyon analizi sonuçlarına göre *öğrenme-yaklaşma* başarı yönelimlerini önem sırasıyla mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar boyutu, akademik öz-yeterlik, mükemmeliyetçiliğin düzen boyutu, özerklik, kontrol odağı, mükemmeliyetçiliğin tatminsizlik boyutu ve cinsiyet yordamaktadır. Buna göre yüksek standartlar, akademik öz-yeterlik, düzen, özerklik ve dış kontrol odağı düzeyleri arttıkça öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi artmaktadır. Diğer taraftan tatminsizlik düzeyi arttıkça öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi azalmaktadır. Cinsiyet açısından ise kız öğrencilerin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri erkeklerden daha yüksektir.

Öğrenme-kaçınma başarı yönelimini önem sırasıyla mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar boyutu, akılcı olmayan inançlar, mükemmeliyetçiliğin düzen ve çelişki boyutları ve cinsiyet yordamaktadır. Buna göre yüksek standartlar, akılcı olmayan inançlar, düzen ve çelişki düzeyleri arttıkça öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyi de artmaktadır. Cinsiyet açısından ise kız öğrencilerin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir.

Performans-yaklaşma başarı yönelimlerini önem sırasıyla akılcı olmayan inançlar, akademik öz-yeterlik, mükemmeliyetçiliğin çelişki boyutu, özerklik ve cinsiyet yordamaktadır. Bu çerçevede akılcı olmayan inançlar, akademik öz-yeterlik ve çelişki düzeyi arttıkça performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi artmaktadır. Diğer taraftan özerklik düzeyi arttıkça performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi

azalmaktadır. Cinsiyet açısından ise erkek öğrencilerin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksektir.

Performans-kaçınma başarı yönelimlerini önem sırasıyla akılcı olmayan inançlar, mükemmeliyetçiliğin çelişki boyutu, özerklik, mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar boyutu ve akademik öz-yeterlik yordamaktadır. Bu çerçevede akılcı olmayan inançlar ve çelişki düzeyi arttıkça performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyi de artmaktadır. Diğer taraftan özerklik, yüksek standartlar ve akademik öz-yeterlik düzeyi arttıkça performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyi azalmaktadır.

Anahtar sözcükler: akademik öz-yeterlik, akılcı olmayan inançlar, başarı yönelimleri, kontrol odağı, mükemmeliyetçilik, özerklik

ABSTRACT

INVESTIGATING ACHIEVEMENT GOALS OF UNIVERITY STUDENTS

Ahmet Rıfat KAYIŞ

Division of Educational Sciences (Psychological Guidance and Counseling)
Anadolu University, The Graduate School of Educational Sciences, June, 2013

Advisor: Prof. Dr. A Aykut CEYHAN

This study aims to examine university students' achievement goals according to some variables. In this context, whether university students' genders, irrational believes, academic self-efficacy, locus of control, perfectionism, (high standards, order, discrepancy, dissatisfaction) and self-determination are important predictors of their mastery-approach, mastery-avoidance, performance-approach and performance-avoidance goals was examined in this study. In addition, it was examined whether achievement goals differ according to grade level and perceived academic achievement in high school.

In this study, participants were 1509 university students. Data of the study were collected via "2 x 2 Achievement Goals Scale", "Academic Self-Efficacy Scale", "Irrational Belief Scale-Brief Form", "Almost Perfect Scale-Revised", "Self-Determination Scale", "Rotter Internal-External Locus of Control Scale" and "Personal Information Survey". The data were analysed using one-way ANOVA, correlation, and hierarchical regression.

According to findings of the research, 1st grade students have higher mastery-avoidance goals than 4th grade students. Also, 1st grade students have higher performance-approach goals than 2nd, 3rd and 4th grade students. In addition, 1st grade students have higher performance-avoidance goals than 3rd and 4th grade students. Finally, 2nd grade student have also higher performance-avoidance goals than 4th grade students.

Further, results indicated that students having high-very high level of perceived academic achievement have higher mastery-approach goals than students having mid-level and low-too low level of perceived academic achievement. Also, students having mid-level of perceived academic achievement have higher mastery-approach goals than students having low-too low level of perceived academic achievement. Furthermore, students having high-very high level of perceived academic achievement have higher performance-approach goals than students having low-too low and mid-level of perceived academic achievement.

According to the regression analysis results, *mastery-approach* goals are predicted by high standards subscale of perfectionism, academic self-efficacy, order subscale of perfectionism, self-determination, locus of control, discrepancy subscale of perfectionism and gender respectively. Accordingly, while the level of high standards, academic self-efficacy, order, self-determination and external locus of control increases, the level of mastery-approach increases, too. On the other hand, while the level of discrepancy increases, the level of mastery-approach decreases. In terms of gender, the level of mastery-approach of female students is higher than male students'.

Mastery-avoidance goals are predicted by high standards subscale of perfectionism, irrational believes, order and discrepancy subscales of perfectionism and gender respectively. Accordingly, while the level of high standards, irrational believes, order and discrepancy increases, the level of mastery-avoidance goals decreases. Also, the level of mastery-avoidance goals of female students is higher than male students'.

Performance-approach goals are predicted by irrational believes, academic self-efficacy, discrepancy subscale of perfectionism, self-determination and gender respectively. In this context, while the level of irrational believes, academic self-efficacy and discrepancy increases, the level of performance-approach goals increases, too. On the other hand, while the level of self-determination increases, the level of performance-approach goals decreases. Also, the level of performance-approach goals of male students is higher than female students'.

Performance-avoidance goals are predicted by irrational believes, discrepancy subscale of perfectionism, self-determination, high standards subscale of perfectionism and academic self-efficacy respectively. Accordingly, while the level of irrational believes and discrepancy increases, the level of performance-avoidance goals increases,

too. Otherwise, while the level of self-determination, high standards and academic self-efficacy increases, the level of performance-avoidance goals decreases.

Keywords: Achievement goals, academic self-efficacy, irrational belief, perfectionism, self-determination, locus of control

ÖNSÖZ

Bilimsel çalışmaların artması ve teknolojinin hızla gelişmesiyle günümüzde her alanda rekabetçi bir ortam oluşmaktadır. Bu rekabetçi ortam içerisinde gerek toplumda kabul görmek gerek iş ya da meslek edinmek gerekse de kişisel amaçlarını gerçekleştirmek gibi nedenlerle farklı şekillerde bireyler başarılı olmaya güdülenmektedirler. Genç bireyler için yaşama atılmanın son basamağı olan üniversite eğitimini de başarı ile bitirmek onların üniversite eğitimlerinden sonraki yaşamlarında da ne derece başarılı olabileceklerinin bir göstergesi olarak görülmektedir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin akademik görevlere nasıl güdülendiklerinin anlaşılması önem taşımaktadır. Üniversite öğrencilerinin başarıya güdülenmelerinin altında yatan temellerin anlaşılması öğrencilerin akademik başarılarını artırılmasına katkı sağlayacaktır. Böylece yaşamın diğer alanlarındaki başarılarının artırılmasına da katkı sağlanacaktır.

Bu araştırma boyunca desteğini yanımda hissettiğim, paylaştığı deneyimleri ve sorduğu sorularla ufku açan, kişisel ve akademik gelişimime büyük katkılar sağlayan değerli hocam Prof. Dr. A. Aykut CEYHAN'a

Yüksek lisans eğitimim boyunca hoşgörü ve anlayışla bana örnek olan ve tez jürimde bulunarak değerli eleştirilerini benimle paylaşan değerli hocam Prof. Dr. Gürhan CAN'a

Yüksek lisans eğitim boyunca gerek derslerde gerekse ders dışında desteklerini her zaman hissettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. A. Sibel TÜRKÜM, Prof. Dr. Esra CEYHAN ve Yrd. Doç. Dr. Bahtiyar ERASLAN-ÇAPAN'a

Tez jürimde bulunarak değerli eleştiri ve önerilerini benimle paylaşan değerli hocam Prof. Dr. Uğur SAK' a

Lisans yaşamımın başlangıcından bu yana sınıf, oda, ev ve son olarak iş arkadaşım olan ve hem akademik hem de günlük yaşamda yardımlarını benden esirgemeyen değerli arkadaşım Arş. Gör. Seydi Ahmet SATICI'ya; değerli eşi ve arkadaşım Begüm SATICI'ya

Değerli arkadaşlarım Arş. Gör. M. Fatih YILMAZ ve Arş. Gör. Mehmet SARIÇALI'ya

Tüm yaşamım boyunca doğru da olsam yanlış da olsam her zaman yanımda olan sevgili Babam'a; şefkati ve sevgisiyle beni yetiştiren sevgili Annem'e ve yine yaşamım boyunca her zaman bana destek olan sevgili Abilerim'e

Son olarak çalışmamamın her aşamasında yanımda olan, yardımlarını benden esirgemeyen, yılgınlık yaşadığım zamanlarda beni çalışmaya motive eden en değerli varlığım Ayşem'e

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ahmet Rıfat KAYIŞ
Eskişehir, 2013

ÖZ-GEÇMİŞ

Ahmet Rıfat KAYIŞ

Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı

Eğitim

Lisans: 2010 Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Lise: 2003 Çorum Atatürk Lisesi

İş

2010- 2011 Araştırma Görevlisi. Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

2011- Araştırma Görevlisi (ÖYP). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Seçilmiş Yayınlar

Kayış, A. R., Akın, A., Arslan, S. & Demirci, İ. (2012). *Turkish adaptation study of positive metacognitions and positive meta-emotions questionnaire*. Paper presented at the 33rd International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), July, 2-4, Palma de Mallorca, Spain.

Satıcı, S. A., Akın, A. & **Kayış, A. R.** (2011). *An Investigation of the Relationships between Self-Compassion and Authenticity*. Paper presented at the 2nd International Conference of Indigenous and Cultural Psychology, December, 21-23, Denpasar, Bali – Indonesia.

Akın, A., Eroğlu, Y., **Kayış, A. R.** & Satıcı, S. A. (2010). The validity and reliability of the Turkish version of the Relational-interdependent Self-construal Scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 579-584.

Akın, A., Eroğlu, Y., **Kayış, A. R.** ve Satıcı, S. A. (2010, April). *The validity and reliability of Turkish version of the Relational-interdependent Self-construal Scale*. Paper presented at the World Conference on Psychology, Counselling and Guidance, April, 21-25, Antalya, Turkey.

Akın, A., Abacı, R., Satıcı, S. A. & **Kayış, R.** (2009). *Achievement goals, self-deception, and submissive behavior*. Paper presented at the 1st International Congress of Educational Research, May, 1-3, Çanakkale, Turkey.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	ix
ÖZGEÇMİŞ	xi
İÇİNDEKİLER	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
İlgili Alanyazın	6
Başarı kavramı	6
Başarı ihtiyacı	7
Başarıyı etkileyen etmenler	8
Başarı yönelimleri kuramı	10
İkili (Dichotomous) başarı yönelimleri modeli	12
Üçlü (Trichotomous) başarı yönelimleri modeli	15
2 x 2 Başarı yönelimleri modeli	17
3 x 2 Başarı yönelimleri modeli	21
Çoklu başarı yönelimleri	23
Başarı yönelimleri ile ilgili araştırmalar	24
Akademik öz-yeterlik	29
Akademik öz-yeterlik ile ilgili araştırmalar	32
Akılcı olmayan inançlar	33
Akılcı olmayan inançlar ile ilgili araştırmalar	37
Mükemmeliyetçilik	38
Mükemmeliyetçilik ile ilgili araştırmalar	43

Özerklik	44
Özerklik ile ilgili araştırmalar	47
Kontrol odağı	48
Kontrol odağı ile ilgili araştırmalar	50
Amaç	51
Araştırma Soruları	51
Önem	52
Sınırlılıklar	53
Tanımlar	54
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	56
Araştırma Modeli	56
Çalışma Grubu	56
Veri Toplama Araçları	58
2 x 2 Başarı yönelimleri ölçeği	58
2 x 2 Başarı yönelimleri ölçeğinin geçerliği	59
2 x 2 Başarı yönelimleri ölçeğinin güvenirliliği	59
Akademik öz-yeterlik ölçeği	60
Akademik öz-yeterlik ölçeğinin geçerliği	60
Akademik öz-yeterlik ölçeğinin güvenirliliği	61
Akılcı olmayan inançlar ölçeği-kısa formu	61
Akılcı olmayan inançlar ölçeği-kısa formunun geçerliği	62
Akılcı olmayan inançlar ölçeği-kısa formunun güvenirliliği	62
APS Mükemmeliyetçilik ölçeği	63
APS Mükemmeliyetçilik ölçeğinin geçerliği	64
APS Mükemmeliyetçilik ölçeğinin güvenirliliği	64
Özerk benlik yönetimi ölçeği	65
Özerk benlik yönetimi ölçeğinin geçerliği	65
Özerk benlik yönetimi ölçeğinin güvenirliliği	66
Rotter iç-dış kontrol odağı ölçeği	66
Rotter iç-dış kontrol odağı ölçeğinin geçerliği	67
Rotter iç-dış kontrol odağı ölçeğinin güvenirliliği	67

Kişisel bilgi anketi	67
Verilerin Toplanması	68
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	68
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	70
Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Bulgular	70
Sınıf Düzeylerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerine İlişkin Bulgular	71
Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerine ilişkin bulgular	72
Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerine ilişkin bulgular	73
Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimlerine ilişkin bulgular	75
Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimlerine ilişkin bulgular	77
Akademik Başarı Algılarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri Düzeylerine İlişkin Bulgular	79
Akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerine ilişkin bulgular	80
Akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeylerine ilişkin bulgular	81
Akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerine ilişkin bulgular	83
Akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimleri düzeylerine ilişkin bulgular	84
Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular ..	86
Üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin yordayıcılarının incelenmesine ilişkin bulgular	87
Üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin yordayıcılarının incelenmesine ilişkin bulgular	89

Üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin yordayıcılarının incelenmesine ilişkin bulgular	91
Üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimlerinin yordayıcılarının incelenmesine ilişkin bulgular	93
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: YORUM, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri Düzeylerine İlişkin Yorumlar.....	96
Sınıf Düzeylerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri Düzeylerine İlişkin Yorumlar	97
Akademik Başarı Algılarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri Düzeylerine İlişkin Yorumlar	101
Başarı Yönelimlerinin Yordayıcılarına İlişkin Yorumlar	105
Öneriler	117
EKLER.....	120
KAYNAKÇA.....	129

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: <i>Elliot ve McGregor (2001, s.515) 'un 2 x 2 Başarı Yönelimleri Modeline İlişkin Öncülleri ve Sonuçlarına İlişkin Bulguları</i>	20
Tablo 2: <i>Duygusal süreklilik</i>	37
Tablo 3: <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Fakülte ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları</i>	57
Tablo 4: <i>Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri Düzeylerine İlişkin Dağılımları</i>	70
Tablo 5: <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları</i>	72
Tablo 6: <i>Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme-yaklaşma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri</i>	73
Tablo 7: <i>Sınıf Düzeylerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme-yaklaşma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	73
Tablo 8: <i>Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme-kaçınma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri</i>	74
Tablo 9: <i>Sınıf Düzeylerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme-kaçınma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	74
Tablo 10: <i>Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme-kaçınma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları</i>	75
Tablo 11: <i>Sınıf Düzeylerine Göre Performans-yaklaşma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri</i>	75

Tablo 12: <i>Sınıf Düzeylerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Performans-yaklaşma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	76
Tablo 13: <i>Sınıf Düzeylerine Göre Performans-yaklaşma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları</i>	76
Tablo 14: <i>Sınıf Düzeylerine Göre Performans-kaçınma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri</i>	77
Tablo 15: <i>Sınıf Düzeylerine Göre Performans-kaçınma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	78
Tablo 16: <i>Sınıf Düzeylerine Göre Performans-kaçınma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları</i>	78
Tablo 17: <i>Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Dağılımları</i>	79
Tablo 18: <i>Akademik Başarı Algılarına Göre Öğrenme-yaklaşma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri</i>	80
Tablo 19: <i>Akademik Başarı Algılarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme-yaklaşma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	80
Tablo 20: <i>Akademik Başarı Algılarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme-yaklaşma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları</i>	81
Tablo 21: <i>Akademik Başarı Algılarına Göre Öğrenme-kaçınma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri</i>	82
Tablo 22: <i>Akademik Başarı Algılarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme-kaçınma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	82
Tablo 23: <i>Akademik Başarı Algılarına Göre Performans-yaklaşma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri</i>	83

Tablo 24: Akademik Başarı Algılarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Performans-yaklaşma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 25: Akademik Başarı Algılarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Performans-yaklaşma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	84
Tablo 26: Akademik Başarı Algılarına Göre Performans-kaçınma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri.....	85
Tablo 27: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Performans-kaçınma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 28: Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Korelasyon Katsayıları ve Betimsel İstatistikler.....	86
Tablo 29: Öğrenme-yaklaşma Başarı Yöneliminin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 30: Öğrenme-kaçınma Başarı Yöneliminin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 31: Performans-yaklaşma Başarı Yöneliminin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	92
Tablo 32: Performans-kaçınma Başarı Yöneliminin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	94

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın problem durumu açıklanacak ve ardından ilgili alan yazın aktarılacaktır. Sonrasında ise sırasıyla araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, araştırma soruları ve araştırmanın sınırlılıkları açıklanacaktır. Son olarak da araştırmadaki kavramların tanımlarına yer verilecektir.

Problem Durumu

Bilimin hızla gelişmesinin bir sonucu olarak günümüzde insanoğlunun bilgi birikimi de hızla artmaktadır. Yeni bilgiler kazanan insanoğlu bu bilgileri kendi yarına kullanma çabası içerisinde girmekte ve böylece yeni teknolojiler de hızla gelişmektedir. Bilgi birikiminin artması paralel olarak teknoloji hızla gelişmekte ve aynı zamanda geliştirilen yeni teknolojilerin de daha önce yapılamayan araştırmaların yapılmasına olanak sağlayarak bilgi birikiminin artmasına yardımcı olmaktadır. Böylece bu durum birbirini etkileyen bir döngü olarak sürmekte ve insanlığın gelişimine katkı sağlamaktadır.

Teknolojinin hızla gelişmesi ile dün hiç akılda olmayan bir ürün bugün ihtiyaç haline gelmekte ve yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline dönüşmektedir. Örneğin, son 20 yılda hayatımıza giren cep telefonu, bilgisayar ve internet yaşamın olmazsa olmazları arasına girmiştir. Özellikle bilginin hızla paylaşılmasına olanak sağlayan internet ağını gelişmesi ve artık mini bir bilgisayara dönüşen cep telefonlarına girmesi gibi gelişmeler zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde insanların etkileşimine olanak sağlamaktadır. Böylece dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen önemli bir olay ya da buluştan anında haberdar olmak mümkün hale gelmiştir. Sonuç olarak günümüzde hem bilginin üretilmesinin hem de yayılmasının oldukça hızlı hale geldiği söylenebilir.

Bilgi birikiminin bu denli yoğun olduğu ve bir yandan da sürekli arttığı bir ortamda bireylerin eğitimi de her zaman olduğundan daha önemli bir noktaya gelmiştir. Yeni yetişen nesillere bilginin aktarılması ancak eğitim ile gerçekleştirilebileceği açıktır. Nitekim her geçen yıl ülkemizde eğitim-öğretim kurumlardan mezun olan birey sayısı artmaktadır.

Bireyin eğitimi ailede başlamakta ancak eğitim denildiği zaman örgün eğitim veren eğitim-öğretim kurumları aklı gelmektedir. Eğitim-öğretim kurumları öğrencilere bilgilerin sistemli bir şekilde aktarılması ve bu bilgilerin öğrenciler tarafından öğrenilmesini amaç edinmektedir. Böylece de hem bireylerin ve toplumun gelişimi hem de var olan bilgi birikiminin artırılması sağlanmaya çalışılmaktadır.

Eğitim sistemi öğretme-öğrenme etkinlikleri sonucunda öğrencilerin neler öğrendiklerini ve ne kadar öğrendiklerini ölçme değerlendirme yöntemleri ile değerlendirmektedir. Bunun sonucunda da öğrencilerin ilgili dersten ve tüm dersler göz önüne alındığında ilgili eğitim basamağında başarı olup olmadığını ortaya koymaktadır. Bu noktada öğrencilerden beklenen başarılı olmaları ve bir üst eğitime geçmeleri ya da verilen eğitim bir meslek eğitimiye ilgili mesleğin yeterliklerini kazanmış olmalarıdır. Bu çerçevede ise başarı ve başarılı olmak önemli bir hale gelmektedir.

Öğrencilerin aileleri, toplum ve onlara eğitim veren öğretmenleri onlardan sürekli olarak başarılı olmalarını beklemektedir. Eğitim sisteminde öğrencilerin başarılarını ölçen en önemli öge ise sınavlardır. Rakamlarla ifade edilen sınav sonuçları son olarak öğrencilerin ilgili dersten başarılı ya da başarısız olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Nitekim başarı nedir sorusuna verilen cevapların öğrencilerin sınav notlarına vurgu yaptığı görülmektedir (Özgüven, 1974; Malecki ve Elliot 2002). Öğrencilerin sınav notlarına göre başarı ya da başarısız olma durumları akademik başarıyı ifade etmektedir. Bu nedenle başarıyı sınav notlarına göre tanımlamak sınırlı bir yaklaşım olacaktır. Öğrencilerin kişisel ve sosyal yaşamlarında da başarılı olmaları beklenmekte ve bu nedenle de eğitim ve öğretim ayrılmaz bir bütün olarak görülmektedir. Eğitim kurumlarından öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlayacak alanlar hazırlanmakta ve hizmetler sunulmaktadır. Ancak başarı denilince aklı ilk gelen okul yaşamı ve öğrencilerin akademik anlamdaki başarıları olmaktadır.

Öğrencilerin bir üst öğrenime geçmeleri ya da bir mesleğin yeterliğini kazanıp kazanmadıkları konusunda akademik başarı temel ölçüt oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin başarı etkileyen faktörler araştırılmakta ve daha başarılı öğrenciler nasıl yetiştirilebilir bunun yolları aranmaktadır.

Öğrencilerin başarılarını etkileyen birçok faktör mevcuttur. Bu faktörler ailevi, çevresel ve ekonomik kaynaklı olabilirler (Kasatura 1991; Yücel ve Koç, 2011).

Ailenin çocuklarına karşı tutumu, öğrencinin yaşadığı ve okulunun bulunduğu çevre, öğrencinin öğretmenleri ve arkadaşları ile olan ilişkileri ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi öğrencinin başarısını etkileyen faktörlere örnek gösterilebilir.

Son yıllarda ise öğrencinin kişisel ve psikolojik özelliklerinin de öğrencilerin başarılı olması üzerinde oldukça etkili olduğu ileri sürülmektedir. Bu bağlamda öğrenilmiş bir davranış olarak ifade edilen başarı ihtiyacı başarıyı etkileyen psikolojik bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (McClelland, 1961). Başarı ihtiyacı yüksek bireyler önceki performanslarından daha yüksek performans sergileme, kişisel sorumluluk alma ve yüksek çaba harcama gibi davranışsal özelliklere sahiptirler ve başarı ihtiyacı yüksek olan bireylerin başarı düzeyleri de yüksektir. (Heckert ve diğerleri, 1999; Murray 1938). Bu nedenle hep daha iyisini yapmaya yoğun çaba gösteren ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenen bireylerin başarı düzeylerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Bireylerin psikolojik özelliklerinin onların başarıları üzerinde etkili olduğunun anlaşılması sonucu psikolojik özelliklerin başarı ile olan ilişkisine yeni açıklamalar getiren yaklaşımlar gelişmeye başlanmıştır. Bu çerçevede başarı yönelimleri kuramı bireylerin başarılı olmaya nasıl güdülendiklerine ilişkin açıklamalar getiren bir kuram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aynı zihinsel yetenek düzeyine sahip öğrencilerin farklı akademik performans düzeyine sahip olmalarının nedeni nedir? Eğer yetenek akademik performansın belirleyicisi değilse akademik performansın altında yatan nedir? Başarı yönelimleri kuramında bu sorulara bireylerin farklı başarı yönelimlerini benimsedikleri cevabı verilmektedir (Dweck 1986). Buna göre öğrenciler öğrenme odaklı ya da performans odaklı başarı yönelimlerine sahiptirler. Bu noktada akla gelen bir diğer soru ise bireylerin farklı amaçlar benimsemelerinin altında yatan neden nedir sorusudur. Öğrenme ya da performans başarı yönelimlerini benimsemenin nedeni yeterlik beklentisi (Elliot ve Church, 1997) ve algılanan yetenek düzeyi (Elliot ve Dweck, 1988) olarak açıklanmaktadır. Dweck (1986) ise başarı yönelimlerinin benimsenmesinin temelinde yeteneğin birey tarafından nasıl bir yapı olarak algılandığının yattığını belirtmektedir. Bu bağlamda yeteneklerini değişmez, geliştirilemez ve sabit olarak algılayan bireylerin performans yönelimlerini, yeteneklerini geliştirilebilir olarak algılayan bireylerin ise öğrenme yönelimlerini benimsediği öne sürülmektedir. Ayrıca

öğrenme amaçlarının temelinde başarı ihtiyacı, performans amaçlarının temelinde ise hata korkusunun yatığı belirtilmektedir (Elliot 1999).

Öğrenme ve performans yönelimleri üzerine yapılan çalışmalar öğrenme yönelimlerinin daha çok uyumlu kişisel özelliklerle (hata ile karşılaşıldığında sebat etmek, öğrenme materyaline derinlemesine çalışmak, yaptığı işten zevk almak), performans yönelimlerinin ise uyumsuz kişisel özelliklerle (hata ile karşılaşıldığında çaba göstermekten vazgeçmek, yüzeysel çalışma stratejileri kullanmak, yaptığı işten zevk almamak) ilgili olduğunu belirtilmektedir (Elliot 1999). Ancak performans yönelimlerinin bazı uyumlu değişkenlerle de pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren araştırma sonuçları ile birlikte performans yönelimlerinin tamamen uyumsuz bir yapı olmadığı ileri sürülmekte ve performans amaçlarının uyumsuz sonuçlarının bireyin düşük yetenek algısına sahip olmasına bağlanmaktadır (Elliot ve Dweck, 1988; Butler, 1992). Buna göre yetenek algısı düşük olan performans yönelimli bireyler öğrenilmiş çaresizlik yaşarken yetenek algısı yüksek performans yönelimli bireyler öğrenme odaklı sonuçlar verebilir (Elliot ve Dweck, 1988).

Elliot ve Harackiewicz (1996) başarıya güdülenmenin hem yaklaşma hem de kaçınma boyutların olabileceğini öne sürmüştür. Bu bağlamda performans amaçları performans yaklaşma ve performans kaçınma olarak sınıflandırılmıştır (Elliot 1999). Performans amaçlarının iki farklı boyutu olduğunu ileri süren araştırmalarla birlikte başarı yönelimleri öğrenme ve performans yaklaşımı olan iki boyutlu yapıdan öğrenme, performans-yaklaşma ve performans kaçınma boyutlarından oluşan üçlü bir yapıya dönüşmüştür. Öğrenme amaçlarını benimseyen bireyler yaptıkları işte uzmanlık kazanma ve kendini geliştirme, performans yaklaşma amacını benimseyen bireyler diğer insanlardan daha başarılı görünmeye çalışma ve performans kaçınma amacını benimseyen bireyler diğerlerinden daha kötü görünmekten kaçınmaya çalışma amaçlarını benimsemektedirler (Elliot ve Thrash, 2001). Başka bir deyişle öğrenme amaçlarını benimseyen bireyler başarıya güdülenirken kendi yeteneklerini ölçüt olarak alırken performans yaklaşma ve kaçınma amaçlarını benimseyen bireyler diğer insanların ne kadar başarılı olduklarını ölçüt olarak kendi yeteneklerini kanıtlamaya çalışırlar.

Başarı yönelimlerini konu edinen araştırmaların artmasına paralel olarak başarı yönelimlerinin yapısı daha anlaşılır hale gelmeye başlamıştır. Bu çerçevede performans

yönelimlerinin yaklaşma ve kaçınma boyutlarına ayrılmasına benzer biçimde öğrenme amaçları da öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri olarak sınıflanabileceği ileri sürülmüştür (Elliot 1999; Elliot ve Thrash, 2001). Bu görüşün sonucunda da 2 x 2 başarı yönelimleri modelini ortaya çıkarmıştır (Elliot ve McGregor, 2001). 2 x 2 başarı yönelimleri modeline göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini benimseyen bireyler öğrenme materyalini tam olarak öğrenmeyi amaçlar, başarısızlıklarını bir öğrenme fırsatı olarak görür, sosyal değerlendirmeleri önemsemez ve yetenek düzeyini belirlerken kendi kriterlerini oluşturur; öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerini benimseyen öğrenciler derslerini tam anlamıyla öğrenememekten, hata yapmaktan, yanlış olan bir şeyi öğrenmekten kaçınırlar ve önceden göstermiş oldukları performanslardan daha düşük performans göstermekten korkarlar; performans-yaklaşma başarı yönelimlerini benimseyen öğrenciler daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışırlar, başkalarından daha üstün performans sergileme amacıyla güdülenirler ve sosyal karşılaştırma bilgisi onlar için çok önemlidir; son olarak performans-kaçınma başarı yönelimlerini benimseyen öğrenciler ise yeteneksiz görünmekten, gülünç duruma düşmekten kaçınırlar ve başarısız olmamak için yürüttükleri bir çalışmayı kolayca bırakabilirler (Akın 2006a; Elliot 1999; Elliot ve Thrash, 2001; Pintrich, Conley ve Kempler, 2003).

Başarı yönelimleri ile ilgili yapılan araştırmalar öğrenme-yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans-kaçınma başarı yönelimlerinin cinsiyet (Eryenen, 2008; Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010; Toğluk, 2009), akademik başarı (Buluş, 2011; Pintrich ve diğerleri, 2003; Taş, 2008), yaş (Burley, Turner ve Vitulli, 1999; Eppler ve Harju, 1997), algılanan yetenek düzeyi (Ames, 1992; Dewck, 1986), akademik öz-yeterlik (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996; Sakız, 2011), mükemmeliyetçilik (Hanchon, 2010; Hanchon, 2011), akademik kontrol odağı (Akın, 2010) ve özerklikle (Elliot ve McGregor, 2001) ilişkili olduğu ortaya koymuşlardır. Bu çerçevede başarı yönelimlerinin bireylerin kişisel ve psikolojik özelliklerinden bağımsız olmadığı söylenebilir.

Görüldüğü üzere başarı yönelimleri birçok değişken ile ilgilidir. Başarı yönelimlerinin ilişkili olduğu değişkenlerin ortaya koyulması da öğrencilerin akademik görevlere nasıl motive olduklarının anlaşılması bakımından önemli görülmektedir. Özellikle de ülkemizde bir mesleğe sahip olmak açısından önemli hale gelen

üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin başarı yönelimlerinin ilişkili olduğu diğer değişkenlerin anlaşılması öğrencilerin akademik görevlere ilişkin yönelimlerinin yanı sıra ilerde mesleğe atıldıklarında benimseyecekleri yönelimlerin anlaşılması açısından da önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları, akademik öz-yeterlikleri, kontrol odakları, mükemmeliyetçilikleri, özerklikleri, cinsiyetleri, akademik başarı algıları ve sınıf düzeyleri açısından başarı yönelimlerinin incelenmesi dikkate değer olacaktır.

İlgili Alanyazın

Bu bölümde öncelikle başarı kavramı açıklanmıştır. Ardından başarı yönelimlerinin kuramsal temeli, başlangıcından günümüze kadar kuramın gelişimi ve içerdiği modeller açıklanmıştır. Daha sonra araştırmanın bağımsız değişkenleri olan akademik öz-yeterlik, akılcı olmayan inançlar, mükemmeliyetçilik, özerklik ve kontrol odağına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde başarı yönelimleri ve araştırmanın bağımsız değişkenleri ile ilgili daha önce yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Başarı kavramı

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde bilgi edinme ve edinilen bilgileri işlevsel bir şekilde kullanma yaşamın her alanında önemli bir hale gelmektedir. Bireylerin eğitimi doğumdan itibaren ailede başlamakta ve okula başlama ile bilgi ve beceri kazanma formal olarak sürdürülmektedir. Ülkemizdeki eğitim sistemi daha çok sınav odaklı olmakla birlikte öğrencilerden beklenen bu sınavlardan yeterli puanı alarak başarılı olmalarıdır. Bu nedenle anne-babalar ve öğretmenler öğrencilere sıklıkla sınavlardan yüksek notlar alarak başarılı olmaları gerektiği yönünde öğütler vermekte, hatta baskı uygulayabilmektedirler. Bu nedenle eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak görülen başarı kavramını anlamak önemli hale gelmektedir.

Başarı sözcüğünün sözlük anlamına baktığımızda Güncel Türkçe Sözlük'te "başarma işi" olarak tanımlandığı görülmektedir (Türk Dil Kurumu, 2012). Ancak bu tanım başarı sözcüğüne oldukça sınırlı bir açıklama getirmektedir. Diğer bir sözlükte başarı daha ayrıntılı olarak "kişinin yetenek ve yetiştirmeye bağlı olarak gösterdiği ansal ve eylemsel etkinliklerinin olumlu ürünü" şeklinde tanımlanmaktadır (Sencer, 1981 s. 31). Bu tanımın ise başarıyı genel anlamda açıkladığı görülmektedir. Ancak eğitim

alanında daha çok sınavlardan alınan notlar başarının bir ölçütü olarak görüldüğünden başarı bu alanda farklı tanımlanabilmektedir. Bu bağlamda başarı, Özgüven (1974) tarafından okul ortamındaki akademik görevlerden öğrencilerin ne derece faydalandığının bir göstergesi olarak öğrencinin aldığı notların bir ortalaması şeklinde tanımlanmaktadır. Benzer biçimde başarı, okuma, yazma ve matematik gibi alanlarda yapılan standart veya öğretmen yapımı testlerin bir çıktısı olarak da tanımlanabilmektedir (Malecki ve Elliot, 2002; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000). Ayrıca başarı, öğrencilerin eğitim-öğretimin hedef davranışlarına ulaşma düzeyi şeklinde de tanımlanmıştır (Yücel ve Koç, 2011). Bu tanımlar öğrencilerin okuldaki akademik görevlerine ilişkin başarılarını açıklamaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin sınavlardan aldıkları notlar onların akademik başarısının en büyük göstergesidir demek yanlış olmayacaktır.

Başarı ihtiyacı

İnsan davranışlarının açıklanmasında birçok kuram farklı açılardan açıklama getirmişse de birçoğunun temelinde insanı davranışa yönlüten güdülenme ve ihtiyaç kavramları vardır. İhtiyaçlar bireyleri davranışa güdüleyen en önemli faktör olarak görülebilir. Bu bağlamda bireylerin başarıya güdelemelerinde de başarı ihtiyacı önemli rol oynadığı düşünülebilir.

İnsanların ihtiyaçları fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlar olarak sınıflanmaktadır (Murray 1938). Fiziksel ihtiyaçlar yeme, içme ve cinsellik olarak örneklendirilebilir. Başarı ihtiyacı ise psikolojik bir ihtiyaçtır. Bireylerin psikolojik açıdan sağlıklı olabilmeleri için psikolojik ihtiyaçlarının doyurulması gerekmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Bu çerçevede başarı ihtiyacı yüksek olan bireylerin davranış örüntülerini açıklamak başarı ihtiyacını anlamak açısından yararlı olacaktır. Başarı ihtiyacı yüksek bireyler yüksek çaba harcama, güçlerini etkin kullanma ve sorumluluğunu aldıkları görevi hızlı bir şekilde yapmaya karşı yoğun bir istek duymaktadırlar (Murray 1938). Başka bir deyişle başarı ihtiyacı yüksek olan bireylerin başarılarını kanıtlayacak zorlukta hedefler belirledikleri ve bu hedefe ulaşma yolunda gerekli olan yoğun çabayı göstermekten kaçınmadıkları söylenebilir. Ayrıca başarı ihtiyacı yüksek bireyler önceki performanslarından daha yüksek performans gösterme, üstün olma çabası ve kişisel sorumluluk alma gibi eğilimler gösterirler (Heckert ve diğerleri, 1999).

McClelland (1965)'ın başarı ihtiyacı kuramına göre ise başarı ihtiyacı yüksek olan bireyler orta zorlukta hedefler belirleme, zihinsel olarak sürekli hedefleri ile meşgul olma, başarıya karşı yüksek motivasyona sahip olma ve bir görevi yerine getirmek için sorumluluk üstlenme gibi özelliklere sahiptirler. Ayrıca başarı ihtiyacı öğrenilmiş bir ihtiyaç olarak tanımlanmakta ve başarı ihtiyacının aile, okul ve ekonomik düzey gibi çevresel etkenlerden etkilendiği ileri sürülmektedir (McClelland, 1961).

Başarı ihtiyacı yüksek bireyler çok kolay başarılabilir hedefler seçmek yerine kendi kapasiteleri doğrultusunda başarabileceklerine inandıkları zorlukta hedefler belirlerler (Murray 1938). Aynı zamanda başarı ihtiyacı yüksek bireyler seçtikleri hedeflere ulaşmak için gerekli çabayı göstermeye hazırdırlar ve motivasyon düzeyleri de yüksektir. Böylece hedefledikleri amaçlara ulaşan bireyler hem başarı ihtiyaçlarını doyumakta hem de performanslarını daha ileriye götürecek hedefler belirleme konusunda motivasyonlarını artırmaktadır. Ters açıdan bakıldığında ise başarı ihtiyacı düşük bireylerin kendilerine hedef belirlemede zorlanan, çaba göstermeye isteksiz ve düşük düzeyde motivasyona sahip oldukları söylenebilir. Sonuç olarak başarı ihtiyacının bireylerin davranışa güdülenmesi açısından önemli bir psikolojik ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Başarıyı etkileyen etmenler

Eğitim ve öğretimin temel hedeflerinden biri başarılı bireyler yetiştirmek olduğundan başarı ile ilgili birçok araştırma yapıldığı ve başarı alanında geniş bir alanyazının varlığı göze çarpmaktadır. Başarı üzerine yapılan çalışmalar önceleri öğrencilerin genel yetenek düzeyinin başarının belirleyicisi olduğu inancı ile yeteneğin başarı üzerindeki etkilerini araştırma üzerine yoğunlaşmıştır. Bununla birlikte eğitim alanındaki araştırmaların artmasıyla bireysel yetenek düzeyinin yanında çevresel faktörlerin de başarı düzeyini etkilediği sonuçlarına varılmıştır (Özer ve Sarı, 2009). Böylece psikososyal bir varlık olan öğrencilerin ders başarısının toplumsal, ekonomik ve çevresel faktörlerden etkilenmesi kaçınılmaz olduğu ortaya çıkmıştır (Yücel ve Koç, 2011).

Özgüven (1974) başarıyı etkileyen etkenleri zihinsel ve zihinsel olmayan etkenler olarak ikiye ayırmaktadır. Bu bağlamda, zekâ ve yetenek düzeyi başarıyı etkileyen zihinsel etkenlere; anne-baba tutumu, gelir düzeyi, cinsiyet, öğrenim görülen okul türü ve yaş da başarıyı etkileyen zihinsel olmayan etkenlere örnek olarak

gösterilebilir. Bu örnekleri çoğaltabilmekle birlikte başarıyı etkileyen birçok faktörün olduğu açıkça görülmektedir. Yetenek ve başarı ile ilgili yapılan araştırmalarda zihinsel bir etmen olan yetenek düzeyinin başarıyı %30 düzeyinde açıkladığı görülmektedir (Özgüven, 2007). Bu nedenle başarıyı açıklamada geriye kalan %70'lik oranın zihinsel olmayan etkenler tarafından açıklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin başarılarını etkileyen çevresel etmenler düşünüldüğünde öncelikle öğrencilerin en yakın çevresini oluşturan ailenin etkisi akla gelmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babanın eğitim durumu, mesleği ve çocuklarına karşı olan tutumu öğrencilerin başarılarını etkilemektedir (Kasatura, 1991). Burada verilen ailesel etmenler dışında birçok ailesel etmen de öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyebilmektedir. Bunlardan bir tanesi de ailenin çocuklarının eğitime vermiş olduğu katkıdır. Ailenin eğitime katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda ailenin eğitime katılımının akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya koyulmuştur (Gonzales-Pianda ve diğerleri, 2002; Griffith, 1996; Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001). Anne babanın çocuklarının eğitimi ile yakından ilgilenmesi ve eğitim sürecinde onlara destek olmasının önemi böylelikle anlaşılmaktadır. Diğer bir araştırmada ise anne-babanın öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin istek ve beklentileri akademik başarı ile güçlü bir ilişkiye sahipken anne-babanın öğrencilere evde yardımcı olmaları akademik başarı ile düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur (Fan ve Chen, 2001). Ayrıca eğitim açısından ailelerinden destek alan, aile içinde bakım, şefkat ve korunma gibi ihtiyaçların karşılanan öğrencilerin daha başarılı oldukları bulunmuştur (Çelenk, 2003).

Aile yaşantısında olduğu gibi okul yaşantısı içindeki birçok faktör de öğrencilerin başarılarını etkilemektedir. Öğrenciler okulda okul idaresi, öğretmenler ve arkadaşları ile sürekli etkileşim halindedir ve bu etkileşimlerin de başarı düzeyini etkilemesi kaçınılmazdır. Bu çerçevede okulun bulunduğu bölge, okuldaki öğrenci sayısı, öğrenci öğretmen arasındaki iletişim, arkadaşlık ilişkileri, okulun ve sınıfın fiziksel koşulları, öğretmenlerin dersi işleme yöntemleri, ders araç gereçlerinin yeterli ya da yetersiz oluşu ve okul idaresi ile olan ilişkiler başarıyı etkileyen okul içi faktörler olarak sayılabilir (Gökalp, 2006; Strong, 1984; Yunus, Osman ve Ishak, 2011; Yüksel ve Sezgin, 2008).

Bir birey, eğer yüksek zekâya sahipse akademik performansı da aynı düzeyde yüksek olacağına dair yaygın bir inanç oluşmuş ve öğrencilerin psiko-sosyal özelliklerinin başarıyı etkilemesi konusu uzun yıllar göz ardı edilmiştir. Ancak son yıllarda öğrencilerin başarılarını etkileyen bir etmen olarak öğrencilerin psikolojik özellikleri de değerlendirilmeye başlanmıştır (Siddiqui, Tewari, Sultana, Malik ve Ahmad, 1983; Yüksel ve Galip, 2008). Bu bağlamda öğrencilerin psikolojik özelliklerinin başarı ile ilişkisini araştıran birçok araştırma öğrencilerin motivasyon düzeylerini temel alarak yapılmıştır. Bu nedenle alan yazında başarı ve motivasyon süreçleri arasındaki ilişkileri inceleyen farklı yaklaşımlara rastlanmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de öğrencilerin başarıya nasıl motive olduklarını inceleyen ve son yıllarda birçok araştırmaya konu olan bir başarı yönelimleri kuramıdır. Başarı yönelimleri kuramı aynı zekâ ve yetenek düzeyine sahip öğrencilerin başarı düzeylerinin motivasyon süreçlerine bağlı olarak nasıl farklılık gösterdiğine ilişkin açıklamalar getirmektedir.

Başarı yönelimleri kuramı

Aynı zekâ ve yetenek düzeyindeki çocuklar neden farklı düzeylerde başarı gösterirler? Bu soruya cevap arayan araştırmacılar bu durumu bireylerin farklı amaçlar benimsemesi ve farklı düzeylerde başarılı olamaya güdülenmeleri ile açıklamaktadırlar (Dweck, 1986; Elliot ve Dweck, 1988). Öğrenciler bir öğrenme görevini gerçekleştirirken farklı amaçlarla bu öğrenme görevine yönelmektedirler. Öğrencilerin öğrenme görevinde edindikleri bu amaçlara bilgi ve beceri kazanma, başarılı olma, kendine olan güvenini artırma, başkaları tarafından tanınma ve onay kazanma, çalışkan olduğunu gösterme, üstün yeteneklere sahip olduğunu kanıtlama, anne-babası ve arkadaşlarından olumsuz tepkiler almaktan kaçınma ve başarısızlıktan kaçınma örnek olarak gösterilebilir (Lin, McKeachie ve Kim, 2002). Öğrencilerin öğrenme görevlerine ilişkin edindikleri bu amaçlara bağlı olarak öğrenmek için ayırdıkları zaman, çaba ve öğrenmeye olan motivasyon düzeyleri de farklılık gösterebilmektedir (Elliot ve Dweck, 1988). Örneğin bilgi ve beceri kazanmayı amaç edinen bir öğrenci tüm öğrenme materyaline hakim olmak ve kendini sürekli geliştirmek için çaba gösterirken yetenekli olduğunu göstermeyi amaç edinen bir öğrenci kendini diğerlerinden üstün gösterecek kadar bilgi edinmek için çalışır ve bu amaca ulaştığında öğrenme için daha fazla çaba harcamaz.

Başarı yönelimleri kuramı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin davranışlarını incelerken onların öğrenme görevleri ile ilgili edindikleri amaçları temel alan bir kuram özelliği taşımaktadır. Bu nedenle bu kuram bireyleri motivasyona sahip ya da değil şeklinde ayırmak yerine onların kendileri ve görevleri hakkındaki düşünce biçimlerinin neler olduğunu temel almıştır (Akın, 2006a). Orijinal adı “achievement goals” (Elliot ve Dweck, 1988) olan başarı yönelimleri kavramı Türkçe’de “başarı amaç oryantasyonları”, “başarı amaçları” (Akın, 2006a) ve “başarı hedef yönelimleri” (Tutaş, 2011) gibi farklı şekillerde de kullanılmaktadır.

Öğrencilerin başarıları üzerine çalışan araştırmacılar başarı yönelimleri kuramı ile duygusal ve motivasyonel süreçlerin, bilişsel beceriler üzerindeki etkilerine dikkat çekmişlerdir (Ames ve Archer, 1988). Böylece başarı üzerinde yalnızca bilişsel öğelerin değil duygusal ve motivasyonel öğelerin de belirleyici olduğu kabul görmeye başlamıştır. Başarı yönelimleri kuramı başarı davranışlarının amaçlarına odaklanmaktadır (Ames, 1992). Bu bağlamda başarı yönelimleri bilişsel, duygusal ve davranışsal sonuçları var olan bilişsel süreçlerin bir bütünü olarak tanımlanmıştır (Elliot ve Dweck, 1988). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi başarı yönelimleri bireylerin bilişsel, duygusal ve davranışsal özelliklerini göz önüne alarak başarılı olmak için edindikleri amaçları açıklayan bir kuramdır. Bireylerin başarı amaçlarını belirlerken etkilendikleri bu bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlara örnek verecek olursak; bireyin kendi yetenek algısı bilişsel boyuta, kendini diğerlerinden üstün görme isteği duygusal boyuta ve başarı için çok çaba harcama ya da kolay yoldan az çaba harcayarak başarı ulaşma ise davranışsal boyuta örnek olarak gösterilebilir.

Başarı yönelimleri ilk olarak 80’li yıllarda ortaya çıkmakla birlikte bu konu üzerine yapılan birçok araştırma ile birlikte gelişerek günümüze gelmiş ve halen birçok araştırmaya konu olmaya devam etmektedir. Başarı yönelimleri ilk ortaya atıldığında ikili model (Dweck, 1986) olarak sunulmuş ve sonrasında bu alanda yapılan çalışmalar çerçevesinde üçlü model (Elliot ve Church, 1997), 2 x 2’lik model (Elliot ve McGregor, 2001) ve son olarak da 3 x 2’lik model (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011) olarak sürekli geliştirilmiştir. Her modelde araştırmacılar tarafından başarı yönelimlerine yeni bir boyut eklenmiş ve her yeni boyut başarı amaçlarını açıklamada kuramı bir adım ileriye götürmüştür. Başarı yönelimleri kuramının içerdiği bu modeller aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

İkili (Dichotomous) başarı yönelimleri modeli

Öğrencilerin öğrenme görevlerine yönelirken hangi amaçları benimsediklerini inceleyen başarı yönelimleri ilk ortaya atıldığı zamanlarda iki temel boyut esas alınarak düzenlenmiştir (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Bu iki boyut yeteneği geliştirme ve yetenekli olduğunu kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amaçlarıdır (Ames, 1992). Yeteneği geliştirme amaçları, öğrenme yönelimleri (Elliot ve Dweck, 1988), hakim olma amaçları (Ames ve Archer, 1988) ve görev ilgili yönelimler (Nicholls, 1984); yetenekli olduğunu kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amaçları ise performans yönelimleri (Elliot ve Dweck, 1988), ego ilgili yönelimler (Nicholls, 1984) ve yetenek amaçları (Urdan, Anderman, Anderman ve Roeser, 1998) olarak farklı şekillerde ifade edilmektedir. Adlandırmada kaynaklara göre farklılık olmakla birlikte içerik olarak bu kavramlar aynı başarı yönelimlerini ifade etmektedirler.

İkili başarı yönelimleri modeli, öğrenme ve performans yönelimleri olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (Dweck, 1986). Bireyler öğrenmeyi kendilerini geliştirmek için amaç mı edinmekte yoksa dış kaynaklı bir amaç için bir araç olarak mı kullanmaktadırlar? (Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988, Elliot ve Dweck, 1988). Bu soruya verilecek yanıt ikili başarı yönelimleri modeli boyutlarına açıklık getirecektir. Öyle ki öğrenmeyi kendi geliştirmek için amaç edinen bireyler öğrenme yönelimlerini benimserken öğrenmeyi dış kaynaklı bir amaç için araç olarak gören bireyler ise performans yönelimini benimsemektedirler.

Öğrenme ve performans yönelimleri yetenekle ilgili farklı duygu, biliş ve davranış örüntüleri ile ilişkilidirler (Elliot, 1999). Yeteneğe ilişkin inancın bireylerin öğrenme ya da performans yönelimlerini benimsemelerinde belirleyici olduğu ileri sürülmektedir (Elliot ve Dweck, 1988). Bu bağlamda, yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancına sahip olan bireyler daha çok öğrenme yönelimlerini benimserken yeteneğin doğuştan gelen ve sabit olduğu inancına sahip olan bireyler ise daha çok performans yönelimlerini benimsemektedirler (Dweck, 1986). Öğrenme ve performans yönelimli bireylerin davranış örüntülerini incelemek yeteneğe ilişkin inancın bu amaçların benimsenmesi üzerinde nasıl etkili olduğunu anlamak açısından yararlı olacaktır. Bu bağlamda öğrenme yönelimli bireyler yeni beceriler kazanmaya, öğrenme materyalini tam olarak anlamaya, yetenek düzeylerini geliştirmeye, öz-referanslı öğrenme hissini

yaşamaya eğilimlidirler (Ames, 1992; Nicholls, 1984). Bu nedenle yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancına sahip bireyler kendi yeteneklerini geliştirmeye odaklanmakta ve öğrenme yönelimli davranışlar sergilemektedir (Dweck, 1986). Performans yönelimli bireyler ise zor öğrenme görevlerinden kaçınırlar (Dweck ve Leggett, 1988; Elliot ve Dweck, 1988), ezber gibi yüzeysel ve kısa dönemli öğrenme stratejileri kullanırlar (Meece ve diğerleri, 1988). Bu nedenlerle yeteneğin sabit olduğu inancına sahip olan bireyler yetenek odaklı olmakta (Dweck, 1986) ve performans yönelimlerini benimseyerek yeteneklerini kanıtlama eğilimi göstermektedirler.

Bireylerin öğrenme ya da performans yönelimli olmaları üzerinde etkili olan bir diğer önemli nokta ise bireyin kendi yetenek düzeyi algısıdır (Elliot ve Dweck, 1988). Buna göre, eğer bireyler performans yönelimli ve düşük yetenek algısına sahipse çaresizlik yaşayabilmektedirler. Diğer taraftan, bireyler performans yönelimli ve yüksek yetenek algısına sahipse öğrenme yönelimli sonuçlar elde edebilmektedirler. Bununla birlikte, öğrenme yönelimli bireyler düşük ya da yüksek yetenek algısına sahip olsalar da yine öğrenme odaklı sonuçlar elde etmektedirler. Performans yönelimli bireyler yetenek düzeylerini düşük olarak algılamakla birlikte yeteneğin geliştirilemez olduğu inancına da sahip oldukları için düşük yetenek düzeylerini artırmak amacıyla harekete geçmemekte ve bu nedenle çaresizlik yaşamaktadırlar. Diğer taraftan öğrenme yönelimli bireyler yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancına sahip oldukları için herhangi bir alanda kendi yetenek düzeylerini düşük ya da yüksek görmekten bağımsız olarak mevcut becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Hatta öğrenme yönelimli bireyler için düşük yetenek algısı önemli görevlerde kendini geliştirmek için bir fırsat olarak bile değerlendirilebilmektedir (Elliot ve Dweck, 1988).

Performans yönelimli bireyler yetenekli olduklarını kanıtlama eğilimi içinde olmakla birlikte yeteneksiz görünecek durumlardan da kaçınma eğilimi sergilemektedirler (Dweck, 1986). Bu nedenle performans yönelimli bireyler için sosyal karşılaştırma bilgisi oldukça önemlidir (Butler, 1992). Performans yönelimli öğrencilerin başarı ölçütleri diğer öğrencilerin performans düzeyleri olduğu için onlar için en yüksek başarı diğerlerinin yapamadıkları görevleri yapmak ya da diğerlerinden daha az çaba harcayarak bir görevi yerine getirmektir (Lemyre, Roberts ve Ommundsen, 2002). Bu bilgiler doğrultusunda performans yönelimli bireylerin dış odaklı oldukları söylenebilir.

Öğrenme yönelimli bireyler ise öz-referanslıdırlar (Dweck, 1986). Bu nedenle mevcut yetenek düzeyleri hakkındaki yargılara odaklanmak yerine bu yeteneklerini daha iyi nasıl geliştirebilecekleri üzerine odaklanırlar (Elliot ve Dweck, 1988; Nicholls, 1984). Öğrenme yönelimli bireyler orta düzeyde zor görevleri hedef olarak seçme, hata karşısında azimli olma, öğrenmeye karşı olumlu duygular geliştirme ve öğrenmekten keyif alma eğilimlerine sahiptirler (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Hataları başarısızlığın bir göstergesi olarak algılamayan öğrenme odaklı bireyler hataları öğrenmenin doğal bir parçası ve yeni bilgiler edinmek için birer fırsat olarak görürler (Akın, 2006a; Elliot ve Dweck, 1988). Böylece hatalarla karşılaştıklarında azimli davranırlar ve zor görevleri başarmaya güdülenirler (Dweck, 1986; Elliot ve Dweck, 1988). Öğrenme yönelimli bireyler başarılı olup olmadıklarını değerlendirirken başkalarını değil kendi yetenek düzeylerini ölçüt olarak alırlar. Bu nedenle sosyal karşılaştırma bilgisi onlar için önemli değildir (Akın, 2006a). Bu bireyler için başarı, çünkü yetenek düzeylerini bugün daha ileriye taşımış olmasıdır.

Öğrenme ve performans eğilimine sahip bireyler arasındaki farklı bir örnekle açıklanacak olursa, sınıfta en yüksek notun 80 olduğu bir sınavda 80 puan alan performans yönelimli birey kendini başarılı algılayacak ve başarılı olmak için gösterdiği çabanın yeterli olduğunu düşünecektir. Ancak aynı durumda 80 puan almış öğrenme yönelimli bir öğrenci kendini başarılı algılayabilirken sonraki sınavlarda bu notu 90 ve 100 yapmak için çaba göstermekten vazgeçmeyecektir. Bunun nedeni performans yönelimli öğrencilerin diğer öğrencilerin performanslarını başarı ölçütü alırken öğrenme yönelimli öğrencilerin kendi yetenek düzeylerini ölçüt almaları ve sürekli öğrenmeye odaklı olmalarıdır.

İkili başarı yönelimleri modelinde öğrenme yönelimleri uyumlu davranışların gelişmesini sağlarken performans yönelimlerinin uyumsuz davranışlara yol açtığı ileri sürülmektedir (Dweck, 1986). Bu bağlamda başarı amaçları uyumlu mu yoksa uyumsuz mu olduğu incelenirken özellikle hangi amaçları benimseyen bireylerin daha başarılı olduğu araştırılmıştır. Bu çerçevede, uyumlu bir profil olarak görülen öğrenme yönelimlerinin akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Pintrich ve diğerleri, 2003). Uyumsuz olarak kabul edilen performans yönelimleri ise bir araştırmada başarı ile ilişkisiz bulunurken (Dweck ve Leggett, 1988) bir diğer araştırmada başarı ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Harackiewicz, Barron ve Elliot

1998). Bu nedenle performans yönelimlerinin uyumlu mu yoksa uyumsuz mu olduğu net bir şekilde ortaya koyulamamıştır.

Daha öncede değinildiği gibi performans yönelimlerinin uyumlu ya da uyumsuz sonuçlar vermesi ikili modelde algılanan yetenek düzeyi ile açıklanmıştır (Dweck, 1986; Elliot ve Dweck, 1988). Öyle ki performans yönelimli bireyler yeteneklerini yüksek algıladıklarında başarılı sonuçlara ulaşırken yetenek algıları düşük olan performans yönelimli bireyler başarısızlık ve çaresizlik yaşamaktadırlar. Algılanan yetenekle ilgili bu açıklamaları yeterli bulmayan araştırmacılar performans yönelimlerinin yaklaşma ve kaçınma boyutlarını içerdiğini öne sürerek üçlü başarı yönelimleri modelini ileri sürmüşlerdir (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Üçlü (Trichotomous) başarı yönelimleri modeli

Bazı araştırmalarda performans yönelimlerinin tamamen uyumsuz olmadığı ileri sürülmektedir (Botsas ve Padelıadu, 2004; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Midgley, Kaplan ve Middleton, 2001). Bu nedenle performans yönelimlerinin açıklanmasında yeni bir model geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. İkili başarı yönelimleri modelinde başarı yönelimleri yalnızca yaklaşma boyutları açısından açıklanmış ancak kaçınma boyutları göz ardı edilmiştir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Göz ardı edilen bu noktayı açıklığa kavuşturmak için üçlü başarı yönelimleri modeli ikili modelde olduğu gibi öğrenme ve performans yönelimlerini temel almakla birlikte performans yönelimlerini performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak ikiye ayrılabilceğini ileri sürmüştür. Birçok araştırma performans yönelimlerinin uyumsuz sonuçlara yol açtığını gösterse de bazı araştırmalar performans yönelimlerinin uyumlu davranışlar geliştirmeyi kolaylaştırdığını göstermiştir (Elliot, 1999). Ayrıca algılanan yetenek düzeyinin yüksek ya da düşük olması da performans yönelimli bireylerin içsel motivasyonun üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır (Elliot ve Dweck, 1988). Buna göre performans yönelimli bireyler düşük yetenek algısına sahipse içsel motivasyonları bundan olumsuz etkilenmektedir (Butler, 1992). Bununla birlikte yeteneksiz görünmekten kaçınmak da içsel motivasyonu olumsuz etkilemekte ancak yetenek düzeyini yüksek algılayan performans yönelimli bireylerin içsel motivasyon düzeyleri öğrenme yönelimli bireylerin içsel motivasyon düzeyleriyle benzer düzeyde olabilmektedir (Elliot ve

Harackiewicz, 1996). Performans yönelimlerinin hem uyumlu hem de uyumsuz sonuçlar doğurabilmesi nedeniyle tek bir boyut olarak değerlendirilmesi yetersiz kalmıştır. Bu nedenle performans yönelimlerinin uyumlu ve uyumsuz özelliklerin anlaşılması açısından bu başarı yönelimi performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimi şeklinde iki boyutlu olarak değerlendirilmeye başlanmıştır.

Performans yönelimli bireyler üstün performans göstermeye odaklandıkları zaman uyumlu davranışlar geliştirirken yeteneksiz görünmekten kaçındıkları zaman uyumsuz davranışlar geliştirmektedirler (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bu durum performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimleri arasındaki temel farklardan biridir. Performans yönelimlerinin her iki boyutu da diğerleri referanslı olmakla birlikte performans-yaklaşma başarı yönelimli bireyler diğerlerinden üstün olduğunu gösterme çabası gösterirken performans-kaçınma başarı yönelimli bireyler diğerlerinden yetersiz görünmemek için çaba harcamaktadırlar (Elliot, 1999; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Performans-kaçınma başarı yönelimi akademik öz-yeterlikle negatif yönde ilişkiliyken yardım arama davranışlarından kaçınma ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Middleton ve Midgley, 1997). Bu nedenle performans-kaçınma başarı yönelimli bireyler akademik görevlere karşı kendilerine güvensizlik yaşamakta ve başkalarına yeteneksiz görünecekleri korkusu ile de yardım istemekten uzak durmaktadırlar. Böylece performans-kaçınma başarı yönelimli bireyler kendilerini akademik anlamda sınırlı bir alana hapsederler (Midgley ve Urdan, 2001).

Performans-kaçınma başarı yönelimi başarısızlık ve hata korkusu ile ilişkilidir (Elliot ve Church, 1997). Başarısız olma korkusu ya da hata yaptığında diğer insanlar arasında küçük düşeceği korkusu nedeniyle performans-kaçınma başarı yönelimli öğrenciler akademik görevlerden kaçınmaktadırlar. Diğer taraftan öğrenme yönelimli bireyler hataları öğrenme için bir fırsat olarak değerlendirmekte ve hata yapsalar dahi zorlu görevleri üstlenmektedirler (Akın, 2006a). Böylece başarı elde etmekte ve sonraki öğrenme görevleri için motivasyon kazanmaktadırlar. Hata korkusu yalnızca performans kaçınma yönelimi ile değil ayı zamanda performans-yaklaşma başarı yönelimi ile de ilişkilidir (Elliot, 1999). Ancak performans-yaklaşma başarı yönelimli bireyler diğerlerinden zayıf görünmekten kaçınmak yerine diğerlerinden üstün performans gösterme ve olumlu geri bildirimler almaya odaklandıkları için performanslarını üst düzeylere çıkarabilmektedirler. Performans-kaçınma başarı

yönelimli bireyler ise zayıf görünme ve başlanan işi başaramama korkusu nedeniyle performanslarının değerlendirileceği görevlerden uzak durmaktadırlar. Böylece olumsuz değerlendirilmekten kaçınmakla birlikte olumlu dönütlerle de karşılaşmamaktadır.

Öğrenme yönelimleri başarı ihtiyacından doğar ve öz ya da görev referanslıdırlar (Elliot, 1999). Öğrenme yönelimine sahip bireyler için diğerlerinin performansları değerlendirmesi önemli değildir. Bu bireyler kendi bilgi ve becerilerini artırmak için çaba göstermektedirler. Öğrenme yönelimleri hata ile karşılaşıldığında azimli olma, orta güçlükte görevler seçme, konuyu derinlemesine anlama çabası, yaratıcılık ve içsel motivasyon ile yakından ilgilidir (Elliot, 1999).

Başarı yönelimleri üzerinde yapılan ilk araştırmalar yeteneğin geliştirilebilir olduğuna ve geliştirilemez olduğuna dair inancın ve algılanan yetenek düzeyinin performans ya da öğrenme yönelimli olmayı etkilediğini ileri sürmüştür (Ames, 1992; Dweck, 1986). Üçlü modelde de bu faktörler başarı yönelimlerini açıklamak için kullanılmakla birlikte hata ve başarısızlık korkusunun da başarı yönelimleri üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Böylece üçlü başarı yönelimleri modeline göre yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancı, başarı ihtiyacı ve yüksek yetenek beklentisi öğrenme yönelimli olmaya işaret ederken yeteneğin geliştirilemez olduğu inancı, hata korkusu ve düşük yetenek beklentisi performans-kaçınma başarı yönelimine işaret etmekte ve yeteneğin geliştirilemez olduğu inancı, hata korkusu, başarı ihtiyacı ve yüksek yetenek beklentisi performans-yaklaşma başarı yönelimine işaret etmektedir (Elliot, 1999). Bu açıklama göz önüne alındığında öğrenme yönelimlerinin uyumlu özellikler (yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancı, başarı ihtiyacı, yüksek yetenek beklentisi) taşıdığı performans-kaçınma başarı yönelimlerinin de uyumsuz özellikler (yeteneğin geliştirilemez olduğu inancı, hata korkusu, düşük yetenek beklentisi) taşıdığı görülmektedir. Performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin ise hem olumlu (başarı ihtiyacı, yüksek yetenek beklentisi) hem olumsuz (yeteneğin geliştirilemez olduğu inancı, hata korkusu) özellikler taşıdığı görülmektedir.

2 x 2 Başarı yönelimleri modeli

Üçlü başarı yönelimleri modelinde performans yönelimlerinin yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye ayrılması ile performans yönelimlerinin uyumlu ve uyumsuz yönleri daha anlaşılır hale gelmiştir. Öyle ki performans-yaklaşma başarı yönelimi hem olumlu

(başarı ihtiyacı, yüksek yetenek algısı vs.) hem olumsuz (hata korkusu, diğerleri odaklı olma vs.) bir yapıya sahip olması nedeniyle uyumlu sonuçlar da (yüksek başarı vs.) verebilirken performans-kaçınma başarı yönelimleri tamamen olumsuz (hata korkusu, yeteneğin geliştirilemez olduğu inancı vs.) bir yapı içermekte ve uyumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

Üçlü başarı yönelimleri modelinin ortaya çıkışı ve bu modelin yapısı doğrulayan araştırmaların ardından öğrenme yönelimlerinin de performans yönelimleri gibi yaklaşma ve kaçınma boyutlarına ayrılabilceği ileri sürülmüştür (Elliot, 1999; Pintrich, 2000). Böylece 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin temelleri atılmış ve öğrenme yönelimleri de performans yönelimleri gibi öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri olarak ikiye ayrılmıştır. İkili ve üçlü başarı yönelimleri modellerinde başarı yönelimleri açıklanırken yeteneğin geliştirilebilir ya da sabit olduğu inancı, algılanan yetenek, öz ya da diğerleri odaklı olma, hata korkusu ve başarı ihtiyacı gibi etkenler üzerinde durulmuştur. Tüm bu etkenlere ek olarak 2 x 2 modeli başarı yönelimlerinin açıklanmasında yeteneği merkeze alan açıklamalar getirilmiştir.

Öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarından oluşan 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin bu boyutlara ayrılmasında yeteneğin tanımlanması ve değeri esas alınmıştır. Yetenek “kesinlik (görevin gereklilikleri), içsel (bireyin daha önceki yaşantıları ve başarıya potansiyeli) ve normatif (diğerlerinin performansları)” olmak üzere üç farklı şekilde tanımlanmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001, s.501). Yeteneğin nasıl tanımlandığı bireylerin öğrenme ya da performans yönelimli olmalarına işaret etmektedir. Buna göre yeteneği kesinlik ve içsellik tanımına göre algılayan bireyler öğrenme yönelimli olurken normatif tanıma göre algılayan bireyler performans yönelimli olmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001). Bu açıklama önceki başarı yönelimleri modellerinde yapılan öğrenme yönelimli bireylerin öz ya da görev referanslı oldukları ve performans yönelimli bireylerin diğerleri referanslı oldukları açıklaması ile paralellik göstermektedir (Elliot, 1999).

Yeteneğin değeri iki farklı şekilde ifade edilmektedir. Buna göre yeteneğin değeri “pozitif (başarıya yaklaşma) ve negatif (hatadan kaçınma)” olarak tanımlanmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001, s.502). Yeteneğin değeri de yaklaşma ya da kaçınma boyutlarına işaret etmektedir. Buna göre yeteneği pozitif değerlendiren

bireyler başarıya yaklaşma eğilimi gösterirken negatif değerlendiren bireyler hata yapmaktan kaçınma eğilimi sergilemektedirler (Elliot ve McGregor, 2001). Böylece yeteneği temel alan 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin dört boyutlu yapısı açıklık kazanmaktadır. Öyle ki yeteneği görev ya da içsel odaklı gören ve pozitif olarak değerlendiren bireyler öğrenme-yaklaşma; yeteneği diğerleri odaklı gören ve pozitif değerlendiren bireyler performans-yaklaşma; yeteneği görev ya da içsel odaklı gören ve negatif değerlendiren bireyler öğrenme-kaçınma ve son olarak yeteneği diğerleri odaklı gören ve negatif değerlendiren bireyler performans-kaçınma başarı yönelimi odaklı eğilimler göstermektedirler (Elliot ve McGregor, 2001).

2 x 2 başarı yönelimleri modelinin başarı yönelimlerine ilişkin yaptığı açıklamalar büyük ölçüde önceki modellerle örtüşmekle birlikte başarı yönelimleri hakkında daha ayrıntılı ve anlaşılır bilgiler sağlamaktadır. İkili ve üçlü başarı yönelimleri öğrenme yaklaşımını yalnızca yaklaşma boyutu ile ele almıştır. Ancak öğrenme yönelimlerinin de yaklaşma ve kaçınma boyutlarına ayrılabilmesinin ileri sürülmesi (Elliot, 1999; Pintrich, 2000) sonucunda bu yapı doğrulanarak (Elliot ve McGregor, 2001) 2 x 2 başarı yönelimleri modeli ortaya çıkmıştır.

Öğrenme-kaçınma başarı yönelimine sahip bireyler öz ya da görev referanslı olmakla birlikte hatalardan kaçınmaya odaklanmakta ve öğrenme materyalini yanlış öğrenme korkusu, öğrendiklerini unutma korkusu, fiziksel ve entelektüel birikimini kaybetme korkusu ve bir görevde hata yapma korkusu gibi uyumsuz duygular yaşamaktadırlar (Elliot ve McGregor, 2001). Bu nedenle öğrenme-kaçınma başarı yönelimini benimseyen bireyler kendilerini değerlendirmede görevin gerekliliklerini ya da geçmiş yaşantılarını ölçüt alsalar da öğrenmeye korku ile yaklaştıkları için uyumsuz sonuçlarla karşılaşabilmektedirler.

Öğrenme-kaçınma başarı yönelimli bireyler diğerlerinden üstün olma çabasıdan dolayı değil kendi yüksek standartlarından dolayı hata yapmaktan kaçınmaktadırlar (Pintrich ve diğerleri, 2003). Bu nedenle bu bireyler daha önce sergilemiş oldukları bir performanstan daha düşük performans sergileme korkusu da geliştirmektedirler. Örneğin, üniversitenin ilk yılında dört üzerinden 3.8 ortalama yapan ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimli olan bir öğrenci bunu sonraki yıllarda da sürdürmek isteyecek ancak sürdüremediği takdirde olumsuz duygular yaşayacaktır.

Öğrenme-kaçınma başarı yönelimi öz ya da görev referanslı olmasıyla uyumlu bir özellik gösterirken hatadan kaçınma ve aşırı yüksek standartlar içerme açısından da uyumsuz özellikler göstermektedir. Bu nedenle araştırmacılar öğrenme-kaçınma başarı yönelimini öğrenme-yaklaşma başarı yöneliminden daha uyumsuz, performans-kaçınma başarı yöneliminden ise daha uyumlu bir başarı yönelimi olduğunu ileri sürmüşlerdir (Elliot ve McGregor, 2001). Öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin tamamen uyumlu performans-kaçınma başarı yönelimlerinin ise tamamen uyumsuz özellikler taşıdığı göz önüne alındığında öğrenme-kaçınma başarı yöneliminin hem uyumlu hem uyumsuz özellikler taşıması nedeniyle bu şekilde açıklandığı düşünülebilir.

(Elliot ve McGregor, 2001) 2 x 2 başarı yönelimleri modelini doğrulamak için yaptığı araştırmalar sonucunda bu modelin tüm alt boyutlarına ilişkin öncülleri ve sonuçları incelemişlerdir. Bu sonuçların bazıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo-1

Elliot ve McGregor (2001, s.515)’un 2 x 2 Başarı Yönelimleri Modeline İlişkin Öncülleri ve Sonuçlarına İlişkin Bulguları

	Öğrenme-yaklaşma	Öğrenme-kaçınma	Performans-yaklaşma	Performans-kaçınma
Öncül	Başarı ihtiyacı (+) Uzmanlık (+) Özerklik (+) Yeterlik değeri (+) Sınıf ortamını eğlenceli algılama (+)	Hata korkusu (+) Özerklik (-) Yeteneğin değişmez olduğu inancı (+) Yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancı(-) Anne kişi-odaklı ND (+) Baba kişi-odaklı ND (+) Annenin Kaygısı (+) Babanın kaygısı (+) Yeterlik değeri (+) Sınıf ortamını eğlenceli algılama (+)	Başarı ihtiyacı (+) Rekabetçilik (+) Hata korkusu (+) Baba kişi-odaklı PD (+) Babanın şartlı kabulü (+) Annenin şartlı kabulü (+) Yeterlik değeri (+)	Hata korkusu (+) Özerklik (-) Yeteneğin değişmez olduğu inancı (+) Anne kişi-odaklı ND (+) Baba kişi-odaklı ND (+) Annenin Kaygısı (+) Yeterlik değeri (+)
Sonuç	Derinlemesine çalışma (+) Daha sonra öğrenme-yaklaşma yönelimlerini benimseme (+) Daha sonra performans-kaçınma yönelimlerini benimseme (-) Sağlık merkezine başvurma (-)	Düzensizlik (+) Durumluk SK(+) Kaygı (+) Duygulanım (+) Daha sonra öğrenme-kaçınma yönelimini benimseme (+) Daha sonra öğrenme-yaklaşma yönelimini benimseme (+) Daha sonra performans-yaklaşma yönelimini benimseme (+)	Yüzeysel çalışma (+) Daha sonra performans-yaklaşma yönelimini benimseme Tüm sınav performansı (+) ÇS performansı (+) KC performansı (+)	Derinlemesine çalışma (-) Yüzeysel çalışma (+) Düzensizlik (+) Durumluk SK (+) Kaygı (+) Duygulanım Daha sonra performans-kaçınma yönelimini benimseme (+) Tüm Sınav performansı(-) ÇS sınav performansı (-) KC sınav performansı (-) Sağlık merkezine başvurma (+)

Not: (+) = pozitif ilişki; (-) = negatif ilişki; SK = sınav kaygısı; PD = pozitif dönüt; ND = negatif dönüt; ÇS = çoktan seçmeli sınav; KC sınav = kısa cevaplı. Tüm ilişkiler $p < .05$ anlamlılık düzeyindedir.

Tablo 1 incelendiğinde öğrenme-kaçınma başarı yöneliminin hem uyumlu (sınıf ortamını eğlenceli algılama) hem de uyumsuz (hata korkusu, yeteneğin değişmez olduğu inancı vs.) değişkenler tarafından pozitif yordandığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan özerklik öğrenme kaçınma yönelimini negatif yönde yordamaktadır. Öğrenme-kaçınma başarı yöneliminin yordadığı değişkenler ise kaygı, durumluk sınav kaygısı ve düzensizlik gibi uyumsuz sonuçlara yol açtığı görülmektedir. Ayrıca öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerinin öncül ve sonuçları incelendiğinde başarı yönelimlerinin uyumlu ve uyumsuz yönlerine ilişkin bilgi edinmek mümkündür. Tüm bu bulgular 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin kuramsal açıklamaları ile paralellik göstermektedir.

2 x 2 başarı yönelimleri modeline uygun olarak gerçekleştirilen bir araştırmada dışsal akademik kontrol odağının öğrenme-kaçınma, performans-kaçınma ve performans-yaklaşma başarı yönelimleri ile içsel akademik kontrol odağının ise öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi ile pozitif yönde ilişkili olduğu (Akın, 2010). Bununla birlikte öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yöneliminin akademik başarıyı pozitif yönde yordadığı bulunmuştur (Eryenen, 2008). Ayrıca öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin öz-yeterlik ve öz-düzenleme ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Wolters, Yu ve Pintrich, 1996). Ortaya koyulan bu araştırmalarla birlikte başarı yönelimlerinin uyumlu ve uyumsuz yönlerinin daha anlaşılır hale gelmekte diğer taraftan da karmaşık yapı olduğu da göze çarpmaktadır.

3 x 2 Başarı yönelimleri modeli

Otuz yıllık bir geçmişe sahip olan başarı yönelimleri kuramı bu süreçte yapılan araştırmalarla birlikte sürekli yeni boyutlar kazanmış ve daha geniş bir kapsamda değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, başarı yönelimleri kuramı çerçevesinde geliştirilen son model 3 x 2 başarı yönelimleri modelidir. Bu model daha önceki başarı yönelimi modellerini kapsamakla birlikte kurama yeni boyutlar kazandırmıştır.

2 x 2 başarı yönelimleri modeli yeteneği merkeze alan ve yeteneğin tanımlanması ile değerinin bireylerin hangi başarı yönelimine sahip olduğunu belirlediğini öne sürmektedir. Buna göre, 2 x 2 başarı yönelimleri modeli yeteneği kesinlik (bir görevin gereklilikleri) tanımı ile içsellik (bireyin daha önceki görev

performansları) tanımına uygun biçimde algılayan bireylerin öğrenme yönelimli, normatif (diğerlerinin performansları) tanımına uygun biçimde algılayan bireylerin ise performans yönelimli olduklarını belirtmektedir (Elliot ve McGregor, 2001). 3 x 2 başarı yönelimleri modeli ise kesinlik ve içsellik tanımlarını birlikte ele bu yaklaşım yerine kesinlik ve içsellik tanımlarını birbirinden ayırarak başarı yönelimlerini altı boyutlu bir yapı olarak açıklamaktadır.

Yeteneğin tanımlanması bakımından 3 x 2 başarı yönelimleri modeli, başarı yönelimlerini görev-referanslı, öz-referanslı ve diğerleri-referanslı olarak üçe ayırmış ve yeteneğin değeri de göz önüne alındığında görev-yaklaşma, görev-kaçınma, öz-yaklaşma, öz-kaçınma, diğerleri-yaklaşma ve diğerleri-kaçınma olarak altı farklı yönelim tanımlamışlardır (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011). Görev-referanslı bireyler ilgilendikleri görev hangi gerekliliklere sahipse bunları başarının ölçütü olarak görmektedirler. Bununla birlikte görev-yaklaşma yönelimli bireyler görevi en doğru şekilde yapmaya odaklanırken görev-kaçınma yönelimli bireyler bir görevi eksik ya da yanlış yapmamaya odaklanmaktadır. Öz-referanslı bireyler performanslarını değerlendirirken geçmiş yaşantılarını ölçüt olarak görmektedirler. Buna göre öz-yaklaşma yönelimli bireyler geçmişte göstermiş oldukları performanstan daha iyi performans göstermeye; öz-kaçınma yönelimli bireyler ise geçmişte göstermiş oldukları performanstan daha kötü performans sergilemekten kaçınmaya odaklıdırlar. Son olarak diğerleri-referanslı bireyler ise kendi performanslarını değerlendirirken diğer insanların performanslarını ölçüt olarak alırlar. Böylece diğerleri-yaklaşma yönelimli bireyler diğerlerinden daha yüksek performans sergilemeye odaklanırken diğerleri-kaçınma yönelimli bireyler diğerlerinden daha düşük performans göstermekten kaçınmaya odaklanırlar. 3 x 2 başarı yönelimleri modelinde öğrenme yönelimleri görev ve öz referanslı olarak genişletilirken performans yönelimleri aynı kalmakla birlikte diğerleri referanslı olarak ifade edilmiştir.

Elliot ve diğerleri (2011) yaptıkları bir dizi araştırma sonucu 3 x 2 başarı yönelimleri modelini doğrulamışlardır. Ancak bu modelin yapısını destekleyecek başka araştırmalara rastlanmamıştır.

Çoklu başarı yönelimleri

Başarı yönelimlerinin çok boyutlu yapısı bireylerin aynı anda başarı yönelimlerinin farklı boyutlarına ilişkin amaçları benimseyebileceklerini akla getirmiştir. Böylece hem öğrenme hem de performans başarı yönelimlerini benimseyen bireylere ilişkin araştırmalar yapılmaya başlanmıştır.

Başarı yönelimleri kuramı ilk ortaya çıktığı yıllarda öğrenme ve performans yönelimleri olarak ikiye ayrılmış ve öğrenme yönelimleri uyumlu bir profil olarak nitelenirken performans yönelimleri uyumsuz bir profil olarak nitelendirilmiştir (Dweck, 1986). Bununla birlikte yüksek öğrenme/düşük performans yönelimlerine sahip olma ile bilişsel stratejiler kullanma ve başarı pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuş ve öğrenme yönelimi profilinin en uyumlu başarı yönelimi profili olduğu ileri sürülmüştür (Meece ve Holt, 1993). Ancak başarı yönelimleri ile ilgili yapılan araştırmalar arttıkça performans yönelimlerinin tamamen uyumsuz olmadığı bazı durumlarda uyumlu özellikler gösterdiği öne sürülmüştür. Buna göre performans yönelimlerine yüksek yetenek algısı ve diğerlerinden üstün performans gösterme çabası eşlik ettiğinde performans yönelimlerinin uyumlu sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır (Dweck, 1986; Elliot ve Dweck, 1988; Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Performans yönelimlerinin uyumlu sonuçlara yol açabileceği işaret eden araştırmalar sonucunda performans yönelimlerini yaklaşma ve kaçınma olarak ele alan üçlü başarı yönelimleri modelini doğrulayan araştırmalar yapılmıştır (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Middleton ve Midgley, 1997). Böylece performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin tamamen uyumsuz olmadığı ve yüksek başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunurken (Harackiewicz ve diğerleri, 1998) performans-kaçınma başarı yöneliminin sınav kaygısı ve yardım arama davranışından kaçınma gibi uyumsuz değişkenlerle pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Middleton ve Midgley, 1997).

Performans yönelimlerinin tamamen uyumsuz özellikler taşımadığının kanıtlanması ile birlikte bireylerin hem öğrenme hem de performans yönelimlerinin uyumlu özelliklerini benimseyerek daha yüksek motivasyon ve başarıya ulaşabilecekleri ileri sürülmüştür. Böylece bireylerin çoklu amaçlara sahip olabileceğine ilişkin araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bireylerin hem kendi bilgi ve becerilerini artırmaya hem de başkalarından üstün yetenekli oldukları kanıtlamaya aynı anda odaklanabileceklerini ileri süren Pintrich (2000) yüksek öğrenme/yüksek performans

yönelimini benimseyen bireylerin yüksek öğrenme/düşük performans yönelimini benimseyen bireylerden daha yüksek performans gösterdiklerini kanıtlamıştır. Bununla birlikte çoklu amaçları inceleyen bir diğer araştırmada ise performans-kaçınma başarı yönelimlerinin öğrenme yönelimleri ile birlikte benimsenmesine rağmen akademik kendini sabote etmeyi engellemediği ancak performans-yaklaşma başarı yönelimleri ile öğrenme yönelimlerinin birlikte benimsendiği durumlarda ise akademik kendini sabotajın düşük düzeyde olduğu sonuçlarına varılmıştır (Midgley ve Urda, 2001). Böylece bireylerin farklı başarı yönelimlerini aynı anda benimseyebileceği ve bu durumun tek bir yönelimi benimsemekten farklı sonuçlar verebileceği ortaya koyulmuştur.

Kişisel bilgiler göz ardı edildiğinde en iyi başarı yönelimleri profilinin öğrenme ve performans yönelimlerini birlikte benimsemenin olduğu ileri sürülmüştür (Barron ve Harackiewicz, 2001). Bu araştırmaya göre yalnızca performans yönelimlerini benimsemenin hem öğrenme hem de performans yönelimlerini benimsemeye göre daha düşük başarı motivasyonuna neden olduğu bulunmuştur. Ayrıca aynı çalışmada öğrenme ve performans yönelimlerini birlikte benimsemenin yalnızca öğrenme yönelimlerini benimsemeye göre daha yüksek başarı motivasyonu sağladığı ortaya koyulmuştur. Böylece çoklu başarı yönelimlerine sahip olmanın uyumlu sonuçlar verebileceği ortaya çıkmıştır.

Başarı yönelimleri ile ilgili araştırmalar

Burley ve diğerleri (1999) yaşları 17 ile 59 arasında değişen 199 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında yaşa göre başarı yönelimlerinin nasıl farklılaştığını incelemiştir. Araştırmada yaş arttıkça öğrencilerin öğrenme yönelimlerini benimseme düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Eppler ve Harju (1997) üniversite öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmasında yaşlı büyük olan öğrencilerin öğrenme yönelimlerini daha çok benimsediğini bulmuşlardır.

Baldwin (2001) başarı yönelimleri, üst-bilişsel öz-düzenleme, zaman-çevre yönetimi, yardım almaktan kaçınma, sınav kaygısı beklentisi ve sınav performansı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 69 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme amaçları sınav

performansı, üst-bilişsel öz-düzenleme ve zaman-çevre yönetiminin pozitif bir yordayıcısıdır. Performans-yaklaşma başarı yönelimleri üst-bilişsel öz-düzenlemenin pozitif bir yordayıcısıdır. Performans-kaçınma başarı yönelimleri ise sınav kaygısı beklentisinin pozitif bir yordayıcısıdır.

Akın (2006a) başarı yönelimleri ile biliş-ötesi farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiyi ve başarı yönelimlerinin anne-baba tutumları ve cinsiyete göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemiştir. Araştırmada başarı yönelimlerine ilişkin veriler üçlü başarı yönelimleri modeline göre toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 607 eğitim fakültesi öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme başarı yönelimlerini benimseyen öğrencilerin biliş-ötesi farkındalık düzeylerinin yüksek, algılanan anne-baba tutumlarının demokratik ve algılanan akademik başarılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Performans-yaklaşma başarı yönelimini benimseyen öğrencilerin biliş-ötesi farkındalık düzeylerinin yüksek, algılanan anne-baba tutumlarının demokratik ve otoriter ve algılanan başarı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Performans-kaçınma başarı yönelimini benimseyen öğrencilerin ise biliş-ötesi farkındalık düzeyleri düşük, algılanan anne-baba tutumları ilgisiz ve otoriter, algılanan akademik başarılarının ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme başarı yönelimini benimsedikleri ve erkek öğrencilerin de kız öğrencilere göre daha çok performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerini benimsedikleri bulunmuştur.

Fryer ve Elliot (2007) 188 üniversite öğrencisinin katılımıyla başarı yönelimlerinin zamansal değişimini incelediği boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonuçları başarı yönelimlerinin zaman içinde değişkenlik gösterebildiğini göstermektedir. Ayrıca hata korkusunun başarı yönelimlerinin zaman içindeki değişimini etkileyen önemli bir faktör olduğu saptanmıştır.

Taş (2008) öğrenme ile ilgili bazı değişkenler açısından başarı yönelimlerini incelemiştir. Araştırmada üçlü başarı yönelimleri modeli temel alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 12 farklı okuldan araştırmaya katılan 1950 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre akademik yeterliği ve akademik başarısı yüksek olan, kopya çekme ve kendini sabote etme davranışlarını az gösteren bireylerin öğrenme başarı yönelimlerini yüksek düzeyde benimsedikleri bulunmuştur. Akademik yeterliği yüksek ve kopya çekme davranışına başvuran öğrencilerin ise performans-

yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrenilen konunun anlaşılması ve öğrencinin kendini geliştirmesinin temel alındığı öğrenme ortamlarının öğrenme yönelimini desteklediği görülürken öğrencilerin yeteneklerinin ve performanslarının temele alındığı öğrenme ortamının performans-yaklaşma başarı yönelimini desteklediği görülmüştür.

Tenowich (2009) ortama uyan ve rekabetçi özellik gösteren bireylerin benimsedikleri başarı yönelimlerini araştırmıştır. Araştırmada üçlü başarı yönelimleri esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 141 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre ortama uyan bireyler performans-kaçınma başarı yönelimini benimserken rekabetçi özelliğe sahip bireyler ise öğrenme ve performans-yaklaşma başarı yönelimlerini benimsemektedirler. Ayrıca araştırmada öğrenme ve performans-yaklaşma başarı yönelimlerini birlikte benimsemenin ilgi, stratejik çalışma ve not ortalaması ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Böylece çoklu amaçların uyumlu sonuçlar verdiği doğrulanmıştır.

Akın, Çetin ve Gündüz (2009) başarı yönelimleri ile motivasyon ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 357 polis memurundan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen modelin iyi uyum verdiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi motivasyon ve iş doyumuna ile pozitif yönde ilişkiliyken öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerinin motivasyon ve iş doyumuna ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Çelik-Menderes (2009) üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları, akademik başarı düzeyleri, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışmada üçlü başarı yönelimleri modeli esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 506 eğitim fakültesi öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme ve performans-yaklaşma başarı yönelimini benimseyen öğrencilerin pozitif duygulanıma sahipken performans-kaçınma başarı yönelimini benimseyen öğrencilerin negatif duygulanıma sahip olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte öğrenme amaçlı bireylerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre ise başarı yönelimleri açısından anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla öğrenme başarı yönelimini benimsediği sonucuna ulaşılmıştır.

Toğluk (2009) hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimlerini incelemiştir. Araştırmada 2 x 2 başarı yönelimleri modeli kullanılmıştır. Araştırmanın alışma grubunu 377 hemşirelik öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme yaklaşma yönelimine sahip olduklarını göstermiştir. Hemşirelik mesleğine ilgi duyduğu için tercih eden öğrencilerin daha çok öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini benimserken üniversite yerleştirme sınavındaki puanı yeterli olduğu için hemşireliği tercih eden öğrencilerin daha çok performans-kaçınma başarı yönelimlerini benimsedikleri bulunmuştur. Dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme-kaçınma ve performans kaçınma başarı yönelimlerini diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla benimsedikleri bulunurken öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Küçükoğlu ve diğerleri (2010) sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelmiştir. Araştırmada üçlü başarı yönelimleri modeli esas alınmıştır. Araştırmanın alışma grubunu iki farklı üniversitede öğrenim gören 395 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin öğrenme ve performans-yaklaşma başarı yönelimi puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Performans-kaçınma başarı yönelimleri ise cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Sınıf düzeylerine göre yapılan incelemede ise öğrenme yönelimleri açısından dördüncü sınıf öğrencilerine göre birinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Performans-yaklaşma başarı yönelimleri açısından da birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek puanlara sahip oldukları bulunmuştur.

Costello (2010) oklu amaçlar ile ilgi, çalışma stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. 176 üniversite öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada yüksek öğrenme/yüksek performans-yaklaşma, yüksek öğrenme/düşük performans-yaklaşma, düşük öğrenme/yüksek performans-yaklaşma ve düşük öğrenme/düşük performans-yaklaşma grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçları yüksek öğrenme/yüksek performans-yaklaşma ve yüksek öğrenme/düşük performans-yaklaşma profilindeki öğrencilerin daha fazla derinlemesine çalışma stratejileri kullandığını ve düşük öğrenme/yüksek performans-yaklaşma profilindeki öğrencilerden daha fazla kişisel ilgiye sahip olduklarını göstermiştir.

Alkharusi ve Aldhafri (2010) 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin yapısının kız ve erkek öğrenciler arasında farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmaya 117 erkek 125 kız öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın bulguları 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin faktör yapısı, faktör yükleri ve faktör varyans-kovaryanslarının cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermiştir.

Tutaş (2011) üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini anne-baba tutumları, algılanan sosyal destek, algılanan yetenek, algılanan akademik başarı düzeyleri ve cinsiyetleri açısından incelemiştir. Araştırmada üçlü başarı yönelimleri modeli temel alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 887 eğitim fakültesi öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme yönelimini benimseyen öğrencilerin daha çok demokratik anne-baba tutumuna, performans-yaklaşma başarı yönelimli öğrencilerin daha çok koruyucu anne-baba tutumuna ve performans-kaçınma başarı yönelimli öğrencileri ise daha çok otoriter anne-baba tutumuna sahip olduğu bulunmuştur. Aile sosyal desteğini hisseden ve akademik başarı düzeyini yüksek algılayan bireylerin öğrenme başarı yönelimini benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte yetenek düzeyini yüksek algılayan öğrenciler öğrenme başarı yönelimlerini benimserken yetenek düzeyini düşük algılayan bireylerin ise daha çok performans-kaçınma başarı yönelimini benimsedikleri saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerini daha çok benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca sosyal desteğin aile, arkadaş ve özel desteğin başarı yönelimlerini yordadığı bulunmuştur.

Cho, Weinstein ve Wicker (2011) öğrenme stratejilerinin uyumlu kullanımı ve çaba ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkide algılanan yetenek ve algılanan otonominin aracılık rolünü incelemiştir. Araştırmada, algılanan yetenek ve algılanan otonominin öğrenme amaçlarını benimseme ile öğrenme stratejilerini olumlu kullanma ve çaba arasında aracı rolü olduğunu saptanmıştır. Ayrıca algılanan yeteneğin çoklu yönelimler açısından yüksek performans-yaklaşma başarı yönelimi ve yüksek akademik başarı ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Odacı, Berber-Çelik ve Çıkrıkçı (2013) bazı değişkenler açısından psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerini incelemiştir. 328 psikolojik danışman adayı araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın bulguları kendilik algısı, öz-yeterlik, sosyal destek arama, problem odaklı başa çıkma ve kaçınmanın öğrenme-yaklaşma, öğrenme-

kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerini farklı düzeylerde yordadığını göstermiştir. Ayrıca cinsiyet açısından başarı yönelimlerinin nasıl değişkenlik gösterdiği incelenmiştir. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunurken diğer başarı yönelimlerini benimsemenin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Bu araştırmalar başarı yönelimlerinin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, bilişsel stratejiler, öz-yeterlik, anne-baba tutumları, akademik başarı, akademik başarı algısı vs. gibi birçok değişkenle ilişkili olduğunu göstermektedir. Son yıllarda yapılan bu araştırmalar öğrencilerin akademik görevlere ilişkin motivasyonlarının onların akademik başarıları üzerinde etkisinin anlaşılması açısından da önemli görülmektedir. Ayrıca bu araştırmaların sonuçlarının şu anki araştırmanın sonuçlarının açıklık kazanmasına da yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Akademik öz-yeterlik

Bireylerin kendi yeteneklerine, yeterliklerine ilişkin inançları ve bilgi becerilerine olan güvenleri onların davranışa güdülenmesi açısından önemli görülebilir. Bu çerçevede insanlar sergilediği davranışlarla istedikleri sonuçlara ulaşabileceklerine ilişkin kendilerini yetersiz hissederseniz davranışa çok düşük düzeyde güdülenebilirler (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996). Bireylerin yaşayacağı bu tür durumlar öz-yeterlik kavramı ile açıklamaktadır. Öz-yeterlik zihnin bilgiyi nasıl işlediği, organize ettiği ve aldığı temele alıp inceleyen sosyal-bilişsel kuramın temel kavramıdır (Bandura, 1993). Sosyal-bilişsel kuramın kurucusu olan Albert Bandura öz-yeterliği bireyin özel bir durumda kendi yeterliğine ilişkin inancı olarak tanımlamıştır (Bandura, 1997). Buna göre eğer birey içinde bulunduğu durumdan başarı ile çıkabileceğine inanıyorsa bireyin öz-yeterlik düzeyi yüksektir.

Öz-yeterlik inancı bireylerin gelişimine ve hayata uyum sağlaması açısından önemli katkılar sağlamaktadır (Bandura ve diğerleri, 1996). Öz-yeterlik inancının bireylerin yaşama uyum sağlamasındaki en önemli katkısının onları davranışa güdüleme açısından oldukça önemli olmasından kaynaklanmaktadır. Kendi bilgi ve becerilerine ilişkin yetersizlik duygusu yaşayan bu nedenle de harekete geçmekte pasif davranan bireylerin uyumsuz davranışlar sergilemesinin kaçılmaz bir durum olduğu

düşünülebilir. Bireyleri davranışa güdülemenin yanı sıra öz-yeterlik inancı güçlülere ve engellere karşı sebat etmeyi, stres ve depresyona karşı dayanıklılık düzeyini ve analitik düşünme becerisini de etkilemektedir (Bandura ve diğerleri, 1996). Böylece öz-yeterlik düzeyi yüksek olan bireyler zorluklarla baş etmede kendini daha güçlü hissetmekte ve olumsuz duygulara karşı da dayanıklı hale gelmektedirler.

Öz-yeterlik inancı bireylerin bilişsel, duygusal ve motivasyonel anlamda karar verme süreçleri üzerinde de etkilidir (Bandura, 1993). Öz-yeterlik inancı bireylerin farklı içsel süreçleri ile ilgili olduğu gibi yaşamın farklı alanlarında da önemli bir kavramdır. Mesleki, kişisel ve akademik alanda bireyin kendi yeterliklerine ilişkin inançlarının bu alandaki başarıları üzerinde etkili olması beklenen bir sonuçtur. Bu bağlamda özellikle akademik görevlere ilişkin bireyin kendini yeterli hissetmesi akademik başarısı ile pozitif yönde ilişkidir (Bandura ve diğerleri, 1996). Başka bir deyişle bireyin akademik görevlere ilişkin yeterlik düzeyi ne kadar yüksekse akademik başarısı da o derece yüksek olacaktır. Ayrıca öğrencilerin akademik görevleri düzenleme ve bu görevler üzerinde uzmanlaşmaya ilişkin yeterlik düzeyleri onların motivasyon düzeyleri üzerinde de oldukça etkilidir (Bandura, 1993). Nitekim akademik görevlere karşı kendini yeterli hisseden birey akademik anlamda başarılı olmaya yüksek düzeyde motive olacaktır.

Bireyin öz-yeterlik düzeyinin yüksek olması akademik gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Bandura, 1993). Bu çerçevede öz-yeterlik inancının akademik görevler üzerindeki etkisinin araştırılmasının bir sonucu olarak öz-yeterlik inancını akademik koşullara uyarlayan akademik öz-yeterlik kavramı ortaya çıkmıştır. Schunk (1991) öz-yeterlik ve akademik motivasyonu birlikte ele aldığı çalışmasında akademik öz-yeterliği bireyin akademik görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine olan inancı olarak tanımlamıştır. Böylece akademik öz-yeterlik inancı genel anlamda bireyin kişisel tutum ve yeteneklerine ilişkin inançlardan ziyade akademik görevler karşısında bireyin kendini ne derecede yeterli hissettiği ile ilgili olarak akademik alana özgü hale gelmiştir (Milburg, 2009).

Akademik öz-yeterlik özellikle akademik başarı ile yakından ilişkilidir. Öyle ki öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri onları akademik not ortalamalarının önemli bir yordayıcısıdır (Gore, 2006). Akademik öz-yeterliğin akademik başarı ile olan bu ilişkisini anlamak için akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek bireylerin nasıl

davrandıklarını incelemek faydalı olabilir. Akademik öz-yeterliği yüksek bireyler zorluklar karşısında kolay pes etmezler (Bandura, 1997). Bunun sonucu olarak bir akademik görev ne derece zor olursa olsun onun üstesinden gelebileceğini inancıyla azimli ve sebatkârdırlar. Diğer taraftan düşük akademik öz-yeterliğe sahip bireyler zor görevlerden kaçma ya da bu tür görevlere başladıklarında çabucak vazgeçme eğilimindedirler (Pajares, 1996). Bu nedenle düşük akademik öz-yeterliğe sahip bireylerin üstün performans göstermeleri mümkün olmamaktadır.

Akademik öz-yeterlik, akademik görevlerin en fazla ön plana çıktığı okullarda, okula uyum sağlama ile de ilişkidir. Bu bağlamda yüksek akademik öz-yeterlik düzeyine sahip bireyler okula kolaylıkla uyum sağlayabilirler (Chemers, Hu ve Garcia, 2001). Ancak düşük akademik öz-yeterlik düzeyine sahip olan bireyler uyum sağlama ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar (Bandura, 1997). Bu durum bireyin öğretmenleri, arkadaşları ve dersleri ile olan ilişkisini olumsuz etkileyebilir. Bu olumsuz etkinin nihai sonucu olarak ise bireyin akademik başarısının düşük olması durumu ortaya çıkabilir.

Düşük akademik öz-yeterlik düzeyine sahip bireyler yetenekli olsalar dahi kendilerini yetersiz hissettikleri için yeteneklerini sergilemekten kaçınırlar (Pajares, 1996). Hatta düşük akademik öz-yeterliğe sahip bireyler yetenekli oldukları alanların farkında bile olmayabilirler. Ayrıca düşük akademik öz-yeterlik düzeyi saldırgan davranışlara yol açmakla birlikte bireylerin arkadaşlık ilişkilerinin zayıflamasına da neden olabilmektedir (Bandura, 1997). Bu çerçevede düşük akademik öz-yeterlik düzeyinin yalnızca akademik çıktılara ilişkin olumsuz sonuçların yanı sıra kişiler arası ilişkiler açısından da olumsuz sonuçlar doğurabileceği söylenebilir.

Akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek bireyler başarıya odaklanma, zor görevlerde azimli olma, risk alabilme, görevine sadık olma, bilgi ve becerilerini etkili bir biçimde kullanabilme, işbirliğine yatkın olma ve öz-kontrol düzeyleri yüksek olma gibi birçok olumlu özelliklere sahiptirler (Katheryn, 2004). Bu nedenle akademik öz-yeterliği yüksek bireyler akademik görevlerde zorluklarla, engellerle karşılaştıklarında çeşitli stratejiler kullanarak bu engellerin üstesinden gelebilirler. Böylece bu bireyler üstün başarı gösterebilirler.

Schunk ve Pajares (2001) akademik öz-yeterliği etkileyen faktörleri algılanan yetenek düzeyi, yeteneklere ilişkin sosyal karşılaştırma yapma, akademik görevlere yüklediği anlam ve önem, harcama çaba ve zaman olarak sıralamıştır. Bu bağlamda

algılana yetenek düzeyi yüksek, sosyal karşılaştırma yerine kendi değerlerini ölçüt alan, akademik görevleri anlamlı ve önemli gören ve başarılı olabilmek için çok çaba ve zaman harcayan bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olacağı söylenebilir. Bunun tam aksi durumlarda ise akademik öz-yeterlik düzeyinin düşük olacağı söylenebilir. Ayrıca ebeveynin ve öğretmenleri öz-yeterlik inançları da öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olabilmektedir (Bandura, 1993; Bandura ve diğerleri, 1996). Bu nedenle bireylerin öz-yeterlik düzeyleri incelenirken ebeveyn ve öğretmenlerin öz-yeterlikleri de göz önünde tutulması faydalı olabilir. Bunlara ek olarak öğrencilerin arkadaşları arasındaki rekabet ve öğrencinin bu rekabete verdiği önemin akademik öz-yeterlik düzeyini etkilediği söylenebilir.

Daha öncede ifade edildiği gibi akademik öz-yeterliğin, öz-yeterlik kavramının akademik alana uyarlanmış hali olduğu söylenebilir. Bireyler öğrenme stratejilerini, çaba ve azimlerini kontrol edecekleri inancına sahip olabilirler ancak akademik görevleri değersiz buldukları ve bu görevlere zaman ayırmak istemedikleri için düşük düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip olabilirler (Schunk ve Pajares, 2001). Bu durum bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olmasına rağmen akademik öz-yeterlik düzeylerinin de her zaman yüksek olacağı anlamına gelmeyebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak akademik öz-yeterliğin daha çok akademik görevlere ilişkin yeterlik inancı ile ilgili olduğu söylenebilir.

Akademik öz-yeterlik ile ilgili araştırmalar

Roeser ve diğerleri (1996) başarı yönelimleri ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma 296 sekizinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrenme başarı yönelimlerinin akademik öz-yeterlikle pozitif yönde ilişkili olduğunu bulunmuştur. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla performans başarı yönelimlerini benimsedikleri ifade edilmiştir.

Eryenen (2008) öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile akademik ve öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin onların başarı düzeylerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma 2 x 2 başarı yönelimleri modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu çeşitli bölümlerde öğrenim gören 636 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimleri puanları sınıf düzeyi arttıkça düşmekte ve sınıf

düzelelerine göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinde anlamlı farklılıklar gözlenmektedir. Öğrenme-kaçınma başarı yöneliminin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği bulunurken performans-yaklaşma başarı yöneliminin üçüncü sınıf öğrencilerinde birinci ve ikinci sınıflara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Performans-kaçınma başarı yönelimi puanlarının ise sınıf düzeyi arttıkça düştüğü bulunmuştur. Cinsiyete ilişkin bulgular ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde öğrenme-yaklaşma ve öğrenme kaçınma başarı yönelimlerini benimsediğini göstermektedir. Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimleri açısından ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin akademik öz-yeterlik ve sınıf yönetimi yeterliği ile birlikte akademik başarının bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Sakız (2011) başarı yönelimleri ile akademik öz-yeterlik ve akademik yardım arama davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 98 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında kurulan model doğrulanmıştır. Buna göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin algılanan akademik öz-yeterlik ve akademik yardım arama davranışı ile pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte performans-yaklaşma başarı yönelimi algılanan akademik öz-yeterlikle ilişkisi olmadığı bulunurken akademik yardım arama davranışı ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmalar öğrenme yaklaşma başarı yönelimlerinin akademik öz-yeterlikle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrencilerin akademik alanda kendi yeterliklerine olan inançları arttıkça akademik görevlere konuya hakim olmak ve bilgi ve becerilerini artırmak gibi amaçlarla güdülenme düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca akademik alanda kendilerini yeterli hissetmeleri akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemesi kuramsal bilgilerle tutarlı görünmektedir.

Akılcı olmayan inançlar

Akılcı olmayan inançlar ilk olarak 1955 yılında Albert Ellis tarafından Akılcı Terapi olarak ortaya çıkan (Ellis, 1995) günümüzde ise Akılcı-Duygusal-Davranışçı Terapi olarak adlandırılan terapi modelinin en temel kavramıdır. Akılcı-Duygusal-Davranışçı Terapi modeli ilk olarak Akılcı Terapi olarak adlandırılmasından sonra 1961 yılında

Akılcı Duygusal Terapi olarak isimlendirilmiş ancak daha sonra bu isimlendirmenin de eksik olduğu görülmüş ve bu terapi modeli Akılcı-Duygusal-Davranışçı Terapi olarak Ellis tarafından yeniden adlandırılmıştır (Ellis, 1999a).

Ellis Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi modelini geliştirirken Epiktetus'un "bireyleri rahatsız eden yaşadıkları olaylar değil o olaylara ilişkin inançlarıdır" görüşünden etkilenmiştir (Dryden, 1990, akt. Sharf, 2010). Bu bağlamda Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi modeli bireylerin yaşadıkları olay nedeniyle değil o olaya ilişkin inançları nedeniyle psikolojik sorunlar yaşadıklarını ileri sürmüştür. Buna göre Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi modelin temeli yaşanan olay (A, activating events), inanç (B, belief) ve sonuç (C, consequence) şeklinde üç ögeden oluşmaktadır (Ellis, 1993). Bu öğelerin birbiri ile ilişkisini bir örnek ile açıklayacak olursak, sınavdan kötü not alma (A) olay, kendini değersiz hissetme ise (C) bu olayın sonucudur. Ancak burada kendini değersiz hissetmeye neden olan sınavdan alınan kötü not değil sınavdan kötü not alırsam kimse bana değer vermez inancı yani B'dir. Bu nedenle psikolojik rahatsızlıkları giderebilmek için olaya ilişkin inancın değiştirilmesi gerekmektedir (Ellis, 1993).

Ellis (1994) 11 tane temel akılcı olmayan inanç tanımlamış ve akılcı olmayan inançların üç farklı kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bu inançlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Diğer insanlar tarafından hemen her zaman sevilmeli ve kabul görmeliyim.
2. Başarılı ve yetenekli biri olduğumu mutlaka kanıtlamalıyım.
3. Eğer bir şeyler benim istemediğim şekilde gelişmezse dünya yaşanmaz hale gelir.
4. Duygusal sorunlarım ve mutsuzluğum dış kaynaklıdır ve onları kontrol etmem mümkün olamaz.
5. Tehlikeli ve korkunç şeyler her zaman olabilir bu nedenle bunları her zaman düşünmeli ve bunlardan rahatsız olmalıyım.
6. Yaşamdaki güçlüklerden kaçınmak onlarla yüzleşmekten daha kolaydır.
7. Geçmişte yaşadığım önemli olayların izi bugünkü duygu ve düşüncelerim üzerinde hala vardır.
8. Diğer insanlar ve yaşam koşullarım hali hazırda olduğundan daha iyi olmalıdır.

9. Az çaba harcayarak mutluluğa ulaşabilirim.
10. Son derece dikkatli, düzenli ve titiz olmalıyım.
11. Benim kendimi beğenebilmem için öncelikle başkaları beni beğenmelidir.

Ellis'in tanımlamış olduğu bu 11 akılcı olmayan inanç duygusal ve davranışsal sorunların kaynağıdır (Ellis, 1995). Kişinin kendi ile ilgili talepkarlığı, başkaları ile ilgili talepkarlığı ve yaşam koşulları ile ilgili talepkarlığı olmak üzere üç tür talepkarlığı vardır ve bu talepler akılcı olmayan inançların kaynağını oluşturur (Ellis, 1994). Kişinin kendi ile ilgili talepkarlığının altında, ben en iyisini yapmalıyım aksi taktirde değersiz biri olurum, inancı yatmaktadır (Ellis, 1995). Bireyin bu tür inançları kaygı, panik, depresyon, umutsuzluk ve değersizlik gibi olumsuz duygulara neden olmaktadır (Ellis, 1999b). Bireyin başkaları ile ilgili talepkarlığının altında, herkes bana saygılı ve adil davranmak zorundadır aksi halde onlar kötü ve değersiz insanlardır, inancı yatmaktadır (Ellis, 1995). Başkalarına yönelik talepkarlığın neden olduğu olumsuz duygu ve durumların da kavgacı davranma, düşmanlık besleme, öfke, kin, hırs ve tahammülsüzlük olduğu belirtilmektedir (Ellis, 1999b). Bireyin yaşam koşulları ile ilgili talepkarlığın altındaysa, yaşam koşulların her zaman rahat olmalıdır aksi halde bu dünya yaşanmaz bir yerdir, inancı yatmaktadır (Ellis, 1995). Bu tür talepkarlığın ortaya çıkardığı duygu ve durumlar da düşük engellenme eşiği, kendinden utanma, öfke, depresyon, erteleme, kaçınma, tembellik ve durgunluk şeklinde sıralanabilir (Ellis, 1999b). Bu çerçevede bireylerin aşırı talepkarlığı her zaman, her şey benim istediğim gibi olmalıdır şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle kendi istekleri dışında en ufak bir aksilik olduğunda birey durumu felaketleştirmekte ve ya hep ya hiç anlayışıyla hareket etmektedir (Ellis, 1995). Bu anlayışa sahip bireyler için bir orta yol yoktur ve isteklerinin yerine gelmemesi onlar için katlanılamaz bir durumdur. Ayrıca bu inançların hepsinin zorunluluk ifade ettiği görülmektedir.

Akılcı olmayan inançlar negatif ya da pozitif olabilmektedir. Bu bağlamda negatif akılcı olmayan inançlar “hiç bir şey yapamam”, “felaketleştirme”, “kendini aşağılama” ve “başkalarını aşağılama”dır (Collard ve O'Kelly, 2011, s. 255). Bu inançlara sahip olan bireylerin yetersizlik, değersizlik ve başkalarından iğrenme gibi olumsuz duygular yaşamaları olasıdır. Negatif akılcı olmayan inançlara karşılık gelecek şekilde pozitif akılcı olmayan inançlar ise “her şeyi yapabilirim”, “ütopik düşünce”,

“kendini yüceltme” ve “başkalarını yüceltme” şeklinde ortaya çıkmaktadır (Collard ve O'Kelly, 2011, s. 255). Akılcı olmayan inançlara sahip bireyler ya hep ya hiç anlayışında oldukları için burada bahsedilen pozitif ya da negatif akılcı olmayan inançları benimsemekte ve bu iki uç arasında bir yerin olabileceğine inanmamaktadırlar.

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi modeli akılcı olmayan inançları yerine alternatif olan akılcı inançları da tanımlamıştır. Bu çerçevede akılcı duygusal davranışçı terapiye ilişkin dört akılcı inanç aşağıda sıralanmıştır.

1. Zorunluluk yerine beklenti: Bireyler –meli, -malı şeklinde aşırı talepkarlık yerine istekte bulunma, dileme gibi isteklerinin yerine gelmelerini beklemelidir.
2. Olumsuz bir durumu felaketeleştirme yerine makul düzeyi indirgeme: bireylerin yaşadıkları olumsuz durumları felaket yerine sadece istenmeyen, kötü bir durum olarak algılamalarıdır.
3. Düşük engellenme eşiği yerine hoşgörülü olma: bireyin yaşadığı olumsuz olaylara hoşgörü ile yaklaşabilmesi ve bu durumlara katlanabileceği inancını geliştirmesidir.
4. Değersizlik yerine kendini kabul etme: bireyin yaptığı hatalar ve yaşadığı olumsuz olaylar sonucunda kendi değersizleştirmek yerine kendini koşulsuz kabulünü içerir (Dryden, 2013; Ellis, 1994).

Duygusal ve psikolojik sorunların kaynağında akılcı olmayan inançların yattığını savunan Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, terapi sürecinde danışanların akılcı olmayan inançlarını akılcı inançlarla değiştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Ellis, 1993; Ellis 1995). Bu bağlamda terapi sürecinde terapist aktif bir rol üstlenerek akılcı olan inançları danışanlarına öğretmektedir. Terapist sadece danışanlarını dikkatli dinleyerek, onları koşulsuz kabul ederek onlara yardımcı olamayabilir. Bunun yerine bazen yapmakta oldukları hangi davranışların ya da sahip oldukları hangi inançların onları rahatsız ettiğini, nasıl düşünebileceklerini, hissedebileceklerini ve davranabileceklerini onlara öğreterek duygusal ve davranışsal sorunlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olur (Ellis, 1999b).

Akılcı olmayan inançlar sağlıksız duygulara yol açmaktadır. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi yaklaşımında akılcı olmayan inançların akılcı inançlarla

değiştirilmesi sonucu sağlıklı olan duygularında sağlıklı olanlarla değişeceğini ön görülmektedir (Collard ve O'Kelly, 2011). Bireylerin sahip olabilecekleri sağlıklı, sağlıklı ve nötr duygular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Duygusal süreklilik

Sağlıksız negatif duygu	Sağlıklı negatif duygu	Nötr duygu	Sağlıklı pozitif duygu	Sağlıksız pozitif duygu
Depresif	Üzgün	Memnun	Mutlu	Sevinçten havalara uçmak
Kaygı	Endişe	Sakin	Heyecanlı	Kendinden geçmek
Öfke	Rahatsızlık	Huzur	Sevgi/şefkat	Körkütük aşık olmak

(Collard ve O'Kelly, 2011, s. 255)

Tablo 2’de görüldüğü üzere aşırı uçta yer alan hem negatif hem de pozitif duygular sağlıklı duygulardır. Bu nedenle negatif de olsa, pozitif de olsa bireyin uç duyguları değil sağlıklı olan duyguları yaşaması yeğlenmektedir. Böylece birey yaşantısındaki sorunlarla daha etkili bir şekilde baş edebilecek ve duygusal ve davranışsal sorunları daha az yaşayacaktır.

Özetle, akılcı duygusal davranışçı terapi yaklaşımı duygu, davranış ve inançlar arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Bu ilişkinin kilit noktası ise inançları niteliği ile ilgilidir. Eğer birey akılcı olmayan inançlara sahipse yaşadığı olumsuz bir olay sonucunda sağlıklı negatif duygulara, olumlu bir olay yaşadığında ise sağlıklı pozitif duygulara kapılmaktadır. Bunun yerine birey akılcı inançlar geliştirdiğinde olumsuz yaşantıları ile baş edebileceğini düşünmekte ve bu yaşantılar sonucunda negatif de olsa sağlıklı duygular yaşamaktadır. Ayrıca akılcı inanca sahip olan bireyler olumlu yaşantılar geçirdiklerinde de sağlıklı pozitif duygular yaşamaktadırlar.

Akılcı olmayan inançlar ile ilgili araştırmalar

Bridges ve Roing (1997) akademik görevleri erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasında ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 195 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre akademik görevleri erteleme ile akılcı olmayan inançlar toplam puanı arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Akılcı

olmayan inançların problemenden kaçınma boyutu ile akademik görevleri erteleme arasından ise yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca akılcı olmayan inançların toplam puanı ve alt boyutlarının akademik erteleme davranışını pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt (1998) olumsuz otomatik düşünceler ile akademik başarı arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmaya 485 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmamanın bulgularına göre akademik alanda başarısız olan öğrencilerin başarılı olan öğrencilere göre daha yüksek olumsuz otomatik düşünce, depresyon ve kaygı düzeylerine sahiptir. Ayrıca araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olumsuz otomatik düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur.

Flett ve Hewitt (2008) psikolojik rahatsızlıklarla mükemmeliyetçilik ve akılcı olmayan inançlar arasından ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 250 lise öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre akılcı olmayan inançlar ile kendine yönelik ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca akılcı olmayan inançlar ve mükemmeliyetçiliğin psikolojik rahatsızlıkları pozitif yönde yordadığı bulunmuştur.

Bu araştırmalar çerçevesinde akılcı olmayan inançların akademik başarıyı düşürdüğü ve psikolojik rahatsızlıklara neden olduğu söylenebilir. Bireyler hata yapmaya karşı aşırı duyarlı olabilirler ve “hata yaparsam bu benim bir felaket olur” gibi bir akılcı olmayan inanca sahip olabilir. Bu nedenle hata yapma korkusu ile akademik görevlerden kaçınabilirler. Böylece akademik başarıların düşmesine ortam hazırlamış olurlar. Bireyler kusursuz olmak ilgili akılcı olmayan inançlar da geliştirebilmektedir. Bu bağlamda mükemmeliyetçilik ile akılcı olmayan inançların pozitif yönde ilişkili olmaları da anlamlıdır. Ayrıca akılcı olmayan inançların temelinde zorunluluk bildiren inançlar vardır. Kendini bazı şeyleri yapmakta zorunlu hisseden bireylerin bu isteklerine ulaşamadıklarında kaygılı ve depresif olabilmektedirler.

Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik kavramı ilk ortaya atıldığı zamanlardan bu yana bir kişilik özelliği olarak görülmüştür. Mükemmeliyetçiliğin ilk ortaya atan kuramcılarının görüşleri incelendiğinde Burns (1980) mükemmeliyetçi bireylerin özelliklerini ulaşabileceklerinin çok ötesinde amaçlar belirleyen, zorlayıcı ve affedilemez şekilde

imkânsız amaçlara odaklanan, kendilerini gerçekçi değerlendirmeyen ve böylece kendilerini yalnızca öz-yıkıma götüren bireyler olarak ifade etmiştir. Kendi becerilerinin çok üzerinde amaçlar ve ölçütler belirleyen bu bireyler, amaçlarına ulaşmadıkları durumlarda büyük bir hayal kırıklığı yaşarlar ve bu durum onların psikolojik sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu özellikler bakımından mükemmeliyetçiliğin tamamen olumsuz nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan Hamachek (1978) normal mükemmeliyetçilik ve nevrotik mükemmeliyetçilik olmak üzere iki farklı mükemmeliyetçilik tanımı yapmıştır. Buna göre normal mükemmeliyetçi bireyler mümkün olanın en iyisini yapmaya çalışır, kendilerine ilişkin gerçekçi bir algıya sahiptirler, kendilerini iyi hissederler ve bu özelliklerini kendilerini geliştirmek için kullanırlar. Öte yandan nevrotik mükemmeliyetçi bireyler asla yeterince iyi olduklarını düşünmezler ve asla tatmin olmazlar çünkü onlar için hiçbir sonuç yeterince iyi değildir. Burada mükemmeliyetçiliğin tamamen olumsuz olarak ele alınmadığı ve olumlu yanlarının da olabileceğini ortaya koyulmuştur. Ancak mükemmeliyetçiliğin olumlu ya da olumsuz özellikleri bireylere göre farklılık göstermektedir. Mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz yönleri ele alındığında aralarındaki en önemli farklılık bireylerin kendi yapabilirlikleri ilişkin inançlarıdır. Bu bakımdan normal mükemmeliyetçi bireyler kendi becerilerine ilişkin gerçekçi bir algıya sahiptirler ve bu doğrultuda başarabilecekleri hedeflere yönelirler. Ancak kendi becerilerine ilişkin gerçekçi bir algı geliştiremeyen nevrotik mükemmeliyetçiler kendi sınırlarını aşan hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşamadıkları için doyumsuzluk yaşarlar. Ayrıca nevrotik mükemmeliyetçi bireyler risk almaktan ve hata yapmaktan kaçınma, bir işi erteleme ve savunmacılık gibi davranışlar sergilerlerken normal mükemmeliyetçi bireyler gelişme duygusu ile davranışlarını yönlendirirler (Slaney ve Ashby, 1996). Bu davranış örüntüleri de mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz yönlerinin varlığına bir kanıt olarak gösterilebilir.

Pacht (1984) normal mükemmeliyetçilik ve nevrotik mükemmeliyetçilik ayrımına karşı çıkmış ve mükemmeliyetçiliğin yalnızca psikopatoloji ile ilişkili olabileceğini ısrarla savunmuştur. Böylece mükemmeliyetçilik olumlu özellikler taşıyabileceğini tamamen göz ardı etmiştir. Bu çerçevede bireylerin kendi yetenekleri doğrultusunda yüksek hedefler belirleyip onlara ulaşması mükemmeliyetçilik olarak görülmemekte yalnızca bireylerin gerçekdışı hedefler belirlemeleri ve bunun doğal bir

sonucu olarak bu hedefe ulaşamamalarıyla birlikte kendilerini yıkıma götürmektedirler. Diğer taraftan bu görüşün aksine pozitif ve negatif mükemmeliyetçilik tanımlamaları ileri sürülmüştür (Terryshort, Owens, Slade ve Dewey, 1995). Pozitif ve negatif mükemmeliyetçilik kavramları normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik kavramları ile benzerlik göstermektedir. Terryshort ve diğerleri (1995) yaptıkları bir araştırma sonucunda klinik vakalarda negatif mükemmeliyetçiliğin, klinik olmayan vakalarda ise pozitif mükemmeliyetçiliğin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Böylece mükemmeliyetçiliğin olumlu yönleri olabileceğine ilişkin bir destek ortaya koyulmuştur.

Mükemmeliyetçiliğin olumlu yönlerinin olabileceğinin anlaşılmasıyla birlikte mükemmeliyetçiliği çok boyut olarak açıklayan yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Mükemmeliyetçiliği çok boyutlu olarak ele alan bir yaklaşım hataya karşı aşırı ilgi, kendinden kuşku duyma, kendini aşırı derecede eleştirme, gerçekdışı yüksek standartlar belirlemenin mükemmeliyetçiliğin uyumsuz yönleri olduğunu ileri sürmüştür (Lice, Lopez ve Vergara, 2005). Bu bağlamda mükemmeliyetçi bireyler hata yapmaktan kaçınma eğilimine sahiptirler ve hata yaptıkları zamanlarda ise kendilerini affetmekte zorlanmaktadır. Bunun sonucu olarak da kendilerini acımasızca eleştirebilirler. Tüm bunların temelinde ise gerçekdışı yüksek standartlar belirleme ve bunun doğal bir sonucu olarak bu standartlara ulaşamamanın yattığı söylenebilir. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin uyumsuz yönlerine odaklanan bireyler kronik yetersizlik algısı ve belirledikleri hedeflere ulaşmada acizlik duygusu yaşarlar (Rice ve Ashby, 2007). Bireylerin kendi yeteneklerini aşmayan yüksek standartlar ve amaçlar belirlemeleri ise mükemmeliyetçiliğin uyumlu yönü olarak ele alınmıştır (Lice ve diğerleri, 2005). Bireyler kendi bilgi, beceri ve yeteneklerini gerçekçi bir biçimde değerlendirerek yüksek olmasına karşın kendilerine ulaşılabilir hedefler belirleyebilirler. Böylece bu hedeflere ulaşmaları mümkün ve doyum sağlayıcı olabilmektedir. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin uyumlu yönlerine odaklanan bireyler yüksek performans için azimli olma, kendini cezalandırıcı olmama ve kendinden ve performansından memnun olma gibi özelliklere sahiptir (Rice ve Ashby, 2007). Bu çerçevede bireyler azimli oldukları için hedeflere ulaşmada karşılıklarına çıkan güçlüklerle baş edebilirler ve hedeflerine ulaşamadıkları zamanlarda kendilerini cezalandırma gibi yollara başvurmazlar.

Mükemmeliyetçiliğin uyumlu ve uyumsuz yönlerini ayırt etmenin oldukça zordur (Slaney ve Ashby, 1996). Ancak mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu yapısının anlaşılması açısından ise bu ayrımı yapmak önemli olarak görülebilir. Bu çerçevede mükemmeliyetçiliği uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik olarak sınıflayan Slaney ve Ashby (1996) mükemmeliyetçi bireylerin özelliklerinden olan yüksek standartlara sahip olma ve düzenli olmaya ihtiyaç duymamanın olumlu özellikler olduğunu belirtmişlerdir. Slaney, Rice, Mobley, Trippi ve Ashby (2001) ise daha önce geliştirmiş oldukları ölçeği yeniden düzenleyerek mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar ve düzen boyutlarını uyumlu; çelişki boyutunu ise uyumsuz mükemmeliyetçilik olarak tanımlamışlardır. Böylece mükemmeliyetçiliğin uyumlu ve uyumsuz yönlerinin varlığı desteklenmiştir. Buna göre yüksek standartlar bireylerin belirledikleri hedefleri, düzen bireyin hedeflerine ulaşma yolunda ne derece düzenli olduğunu ve çelişki ise bireylerin standartları ile performansının uyuşmaması sonucu ortaya çıkan olumsuz duyguları ifade eder (Slaney ve diğerleri, 2001). Bireylerin mükemmeliyetçi olup olmadıkları kendilerine ne derecede yüksek standartlar belirleyip belirlemediklerine bağlanırken uyumlu ya da uyumsuz mükemmeliyetçi olmaları ise yaşadıkları çelişki düzeyine göre belirlenmektedir. Buna göre yüksek standartlar düzeyi yüksek olan bireyler mükemmeliyetçi bireyler olarak adlandırılırken yüksek standartlar düzeyi düşük olan bireyler ise mükemmeliyetçi olmayanlar olarak adlandırılır. Yüksek standartlar düzeyi yüksek olmanın yanı sıra çelişki düzeyinin de yüksek olması durumunda bireyler uyumsuz mükemmeliyetçi olarak adlandırılırken yüksek standartlardan yüksek puan çelişkiden ise düşük puan alan bireyler ise uyumlu mükemmeliyetçi olarak adlandırılmaktadır (Rice ve Ashby, 2007). Bu çerçevede mükemmeliyetçi olmanın ön koşulu bireyin kendine yüksek standartlar belirlemesiyle uyumlu ya da uyumsuz mükemmeliyetçi olmak ise bireyin yüksek standartları ile performansının ne düzeyde uyuştuğuna bağlı olduğu görülmektedir. Eğer birey ulaşabileceği düzeyde yüksek standartlar belirliyorsa uyumlu, gerçek dışı, ulaşılmaz hedefler belirliyorsa da uyumsuz mükemmeliyetçi özellikler göstereceği düşünülebilir.

Mükemmeliyetçiliği çok boyutlu olarak ele alan diğer bir yaklaşımda uyumlu-uyumsuz yerine bireyin mükemmeliyet tutum sergilediği alana göre sınıflamaya gidilmiştir. Bu yaklaşım kendine yönelik, başkalarına yönelik ve sosyal düzene yönelik olmak üzere üç ayrı mükemmeliyetçilik türü olduğunu ileri sürmektedir (Hewitt ve

Flett, 1990). Buna göre kişi kendine yüksek standartlar belirliyor ve mükemmel olmaya çalışıyorsa kendine yönelik, diğer bireylerin mükemmel olmak için belirledikleri standartları kendilerine ölçüt alıyorsa diğerlerine yönelik, toplumun beklentilerini gerçekleştirerek mükemmel olmaya çalışıyorsa da sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçi olarak görülmektedir (Hewitt ve Flett, 1993). Bu üç mükemmeliyetçilik türüne olumlu ya da olumsuz olma açısından bakıldığında bireyin kendine has ölçütler belirlemesini esas alan kendine yönelik mükemmeliyetçilik olumlu özellikler gösterebileceği düşünülebilir. Ancak diğer bireylerin ya da toplumun beklentilerine uygun kriterleri kendilerine ölçüt alan bireylerin kendi özlerini göz ardı ettikleri için olumsuz mükemmeliyetçi özellikler gösterebileceği düşünülebilir.

Çocukluk yaşantılarının mükemmeliyetçiliğin gelişimin önemli bir rol oynadığı öne sürülmektedir. Bu bağlamda küçük yaşlarda gelişen kusursuz davranmaya ve başarı aracıyla ailenin onayını kazamaya çalışma bireylerin mükemmeliyetçi tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir (Hollender, 1965). Bu duruma örnek olarak kendileri imkânsızlık içinde büyümüş olan ebeveynlerin çocuklarını tüm imkânlarını seferber ederek onlardan mükemmel olmalarını beklemeleri gösterilebilir.

Mükemmeliyetçiliğin gelişiminde ailenin rolüne önem veren diğer bir görüş de ailelerin talepkar tutumlarının mükemmeliyetçiliğin gelişmesine neden olabileceğini öne sürmektedir (Shcherbakova, 2001). Hamacheck (1978)'de ailevi onaydan yoksun olmanın nevrotik mükemmeliyetçiliğe yol açtığını savunmuştur. Benzer biçim de Burns (1980) ailenin sadece çok iyi performans sonucunda çocuğu ödüllendirmesinin bir sonucu olarak çocuğun ileriki yaşamında yüksek standartlar belirleyerek mükemmeliyetçi olabileceğine işaret etmektedir. Mükemmeliyetçiliğin gelişimine ilişkin bu açıklamalar çocukluk ve aile yaşamına bağlı olarak mükemmeliyetçiliğin geliştiğine işaret etmektedir. Çocukluk dışındaki yaşam evrelerinde ise mükemmeliyetçiliğin gelişimine ilişkin açıklamalar getirmemektedirler.

Mükemmeliyetçiliğin gelişimine ilişkin bir diğer açıklama ise Barrow ve Moore, (1983) tarafından getirilmiştir. Buna göre mükemmeliyetçilik dört farklı nedene bağlı olarak gelişebilir. Bunlar (a) başarı içeren davranışlarda ailenin aşırı derecede çocuklarını eleştirmesi, (b) bireyin önemli gördüğü kişilerce eleştirilmesi, (c) standartlardan yoksun olduğu açıkça ifade edildiğinde bireyin bu boşluğu mükemmel standartlarla doldurmaya çalışması, (d) mükemmeliyetçi olan ebeveyn ya da önemli diğer bireyleri model olarak

mükemmeliyetçiliğin gelişebilmesi olarak sıralanmıştır (Barrow ve Moore, 1983). Mükemmeliyetçiliğin nasıl geliştiğine ilişkin bu açıklamalar yalnızca aile içindeki yaşantıların değil aynı zamanda bireylerin yaşamlarında önemli yere sahip olan bireylerinde onların mükemmeliyetçi olmalarına neden olabileceğini göstermektedir. Bireyin ailesi dışındaki bu bireyler öğretmen, patron ya da örnek alınan lider konumunda bir birey olabilir. Bu nedenle çocukluk döneminde mükemmeliyetçi olmayan bireylerin özellikle iş yaşamında, iş verinin kendisinden yüksek performans beklemesi sonucu da mükemmeliyetçi özellikler gösterebilecekleri düşünülebilir.

Mükemmeliyetçilik ilk kavramsallaştırıldığı dönemlerde psikopatolojik yönden ele alınırken zamanla bu konu üzerinde çalışan araştırmacılar tarafından psikopatoloji dışında farklı boyutlarının da olabileceği ortaya çıkarılmaya başlanmıştır. Böylece çok boyutlu mükemmeliyetçilik modelleri gelişmiştir. Bu modeller mükemmeliyetçiliğin yalnızca patolojik özellikler taşıyabileceğini göstermiştir. Bazı mükemmeliyetçi bireyler mükemmeliyetçi olmalarına karşın uyumlu davranışlar sergileyebilir. Bu çerçevede bireyin belirlediği yüksek standartlar ile performansı arasında uyuma varsa birey uyumlu mükemmeliyetçi, uyuma yoksa da uyumsuz mükemmeliyetçi özellikler taşımaktadır. Bu açıklamalar ışığında çok boyutlu mükemmeliyetçilik yaklaşımlarının mükemmeliyetçiliği açıklamada daha kapsamlı bilgiler sunduğu söylenebilir.

Mükemmeliyetçilik ile ilgili araştırmalar

Palancı, Özbay, Kandemir ve Çakır (2010) beş faktör kişilik özellikleri ve mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin başarı yönelimleri üzerinden yordayıcılığını araştırmıştır. 438 üniversite öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre beş faktör kişilik özellikleri ve mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerinin tümünü önemli düzeyde yordadığı ortaya koyulmuştur.

Hanchon (2010) mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine göre başarı yönelimlerinin nasıl farklılaştığını incelemiştir. Araştırmaya 180 askeri okul öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden uyumlu mükemmeliyetçi, uyumsuz mükemmeliyetçi ve mükemmeliyetçi olmayanlar olmak üzere üç farklı grup oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçları uyumsuz mükemmeliyetçi grubun uyumlu mükemmeliyetçi ve mükemmeliyetçi olmayan gruplara göre daha fazla performans-yaklaşma ve

performans-kaçınma başarı yönelimini benimsediğini göstermiştir. Uyumlu mükemmeliyetçi grup mükemmeliyetçi olmayan gruba göre daha fazla öğrenme başarı yönelimini benimsemektedir. Ayrıca uyumlu mükemmeliyetçi öğrenciler uyumsuz mükemmeliyetçi öğrencilerden daha yüksek öğrenme başarı yönelimi puanlarına sahip olmasına rağmen bu gruptan anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Hanchon (2011) mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 180 askeri okul öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler uyumlu mükemmeliyetçi, uyumsuz mükemmeliyetçi ve mükemmeliyetçi olmayanlar şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre beklenenin aksine uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçi gruplar arasında öğrenme başarı yönelimini benimseme açısından farklılık gözlenmemiştir. Uyumlu mükemmeliyetçi öğrenciler düşük düzeyde performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerini benimsemişlerdir. Ayrıca uyumsuz mükemmeliyetçi ve mükemmeliyetçi olmayan öğrenciler yüksek düzeyde performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimini benimsemişlerdir.

Bu araştırmalar mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin başarı yönelimleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Mükemmeliyetçilik bireylerin gerçek performansları ile standartlarının uyduğu zamanlarda uyumlu, uyuşmadığı zamanlarda ise uyumsuz sonuçlar vermektedir. Bu bağlamda mükemmeliyetçiliğin uyumsuz yönlerinin, üstün performans gösterme çabası içinde olan performans-yaklaşma ve diğerlerine göre başarısız görünmekten kaçınmaya odaklanan performans-kaçınma başarı yönelimleri ile ilişki olduğu görülmektedir. Öğrenme ve kendini geliştirme amacı ile başarıya güdülenen bireyler ise uyumlu mükemmeliyetçi özelliklere daha fazla sahiptirler.

Özerklik

İnsanlar topluluk halinde yaşamakla birlikte toplumu oluşturan her birey kendi özgü özellikler taşımaktadır. Ancak bazı bireyler yaşamlarını sürdürürken toplumsal değerleri her şeyin üstünde tutarlarken bazı bireyler de kendi düşünce, inanç ve değerlerini ön planda tutmaktadırlar. Psikoloji de bazı kavramlar geliştirerek toplumsal yaşam ve toplumu oluşturan bireylerin yaşamlarının birbirinden nasıl etkilendiğini açıklamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda ortaya atılan bir kavram da özerkliktir. Özerklik bir bireyin kendi kendine kararlar alması ve aldığı kararlar doğrultusunda sergilemiş olduğu

davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi ile ilgilidir (Deci ve Ryan, 1985). Buna göre kendi kararlarını kendisi alma ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenme düzeyi yükseldikçe bireylerin özerklik düzeyi de yükselmektedir. Özerk bireyler davranışlarını yönetirken kendi dışındaki kişi ya da olaylara odaklanmazlar.

Bireyin davranışları sosyal çevreden etkilenebilir ancak bu durum bireyin özerk davranışlar sergilemediği anlamına gelmez (Vallerand, Pelletier ve Koestner, 2008). Eğer birey sosyal çevrenin isteklerini kendi doğrusu olarak kabul etmiş ve bu yönde davranışlar sergiliyorsa birey nihayetinde toplumun isteklerini içselleştirdiği için yine özerk davranmaktadır (Deci, Eghrari, Patrick ve Leone, 1994). Başka bir deyişle, birey toplumun isteklerini yerine getirmek için kendini zorlamamakta kendisi doğru bulduğu için toplumun isteklerine uygun davranışlar sergilemektedir.

Özerk benlik yönetimi kuramına göre yetkinlik, otonomi ve ilişki ihtiyacı olarak tanımlanan üç temel psikolojik ihtiyacın doyurulmasında kendi kendine karar alma önemli bir role sahiptir (Deci ve Ryan, 1985; 2000). Bu bakımdan özerk davranışlar sergileyen bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını doyurma düzeyleri de yüksek olduğu söylenebilir. Yetkinlik ihtiyacı, bireyin yaşam olayları ile baş edebilecek gücü kendinde bulması ile ilgilidir (Ingledeu, Markland ve Sheppard, 2004). Otonomi ihtiyacı, baskı ve zorlamalar yerine kendi yaşamını kendi istekleri doğrultusunda yönetebilme isteğiyle, ilişki ihtiyacı ise sosyal çevresi ile uyumlu ilişkiler kurmaya ilişkin isteklerle ilgilidir (Gagné ve Deci, 2005). Özerk benlik yönetimi kuramına göre bu üç ihtiyaç doğuştan gelmektedir. Bir birey ne kadar özerk olursa, yaşama karşı kendini güçlü hissetme, kendi yaşamını kendi yönetme ve diğer insanlarla uyumlu ilişkiler kurma konusunda da o kadar başarılı olacaktır. Kısaca özerklik bireyin doğuştan getirdiği psikolojik ihtiyaçlarını doyurması açısından önemli bir ön şarttır.

Özerk benlik yönetimi kuramının diğer bir temel taşı ise motivasyondur ve bu kuram motivasyonu içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak açıklamaktadır (Deci ve Ryan, 2000). İçsel motivasyon bireyin bir davranışı kendi istediği için ya da bu davranışın sonucundan memnun kaldığı için sergilemesidir (Vallerand ve diğerleri, 1992). Başka bir deyişle içsel motivasyonun yüksek olması bireyin kendi düşünce, inanç ve değerlerine göre hareket etmesidir. Bu bağlamda bireyin kendi düşünce, inanç ve değerlerine uygun davranması özerklik ve içsel motivasyonun ortak yönleri olarak ele alınabilir. Özerk bireylerin içsel motivasyon

düzeyleri yüksektir ve özerk düzenlenmiş içsel motivasyona sahip bireyler daha uyumlu davranışlar sergilemekle birlikte daha anlamlı bir yaşam sürmektedirler (Vallerand ve diğerleri, 2008). Bu açıklama ise özerklik ve içsel motivasyonun yakından ilişkili olduğu gösterir niteliktedir. Ayrıca içsel motivasyon ilgi, merak ve keşfetme ile ilgilidir (Sungur ve Senler, 2010). Bu nedenle içsel motivasyon düzeyleri yüksek olan bireylerin yeni öğrenmelere ve yeni yaşantılara açık oldukları söylenebilir.

Dışsal motivasyon bireylerin bir ödül için ya da diğer bireyler öyle davrandığı için davranışa yönelmesidir (Vallerand ve diğerleri, 1992). Söz konusu ödül yüksek not ya da para gibi şeyler olabilirken birey diğerlerinin onayını almak ya da kendini bir gruba ait hissedebilmek içinde başkaları gibi davranabilir. Dışsal motivasyon düzeyi yüksek bireyler davranışa güdülenirken dışsal faktörleri temel aldıkları için özerk davranma düzeyleri düşüktür. Ancak bireyler dışsal faktörleri bazı bilişsel süreçleri kullanarak içselleştirebilirler (Ingledeu ve diğerleri, 2004). Bu bilişsel süreçler içe yansıtma, özdeşleşme ve bütünleştirmedir. İçe yansıtma bireyin suçluluk duygusundan kurtulmak ve kendini kabul etmesi için dış kaynaklı zorlamaları kısmen kabul etmesidir (Deci ve diğerleri, 1994). Bu durumda tam bir içselleştirme sağlanmadığı için içsel motivasyondan bahsedilemez. Özdeşleşme ise birey değer verdiği bir sonuca ulaşmak için davranışta bulunmasıdır (Deci ve diğerleri, 1994). Bireyin değer verdiği bir durum söz konusu olduğu için bu süreçte birey içe yansıtmaya göre daha fazla bir içselleştirme sağlar ancak yine de dışsal odaklıdır. Bütünleştirme sürecinde ise birey hiç bir baskı altında olmadan kendi isteği doğrultusunda davranışta bulunur (Deci ve diğerleri, 1994). Bu nedenle birey tamamen içsel odaklı davranışlar sergileyebilir. Ayrıca dışsal motivasyona sahip bireyler bir ödül kazanmak için davranışa yöneldikleri gibi olumsuz sonuçlar yaşamaktan kaçınmak için de bazı davranışlara yönelebilmektedirler (Sungur ve Senler, 2010). Örneğin düşük not alarak arkadaşlarının gözünde küçük düşeceğine inanan bir öğrenci kopya çekmeye başvurabilir. Özetle dışsal motivasyon her zaman olumlu sonuca odaklı gerçekleşmemekte bazen de birey dıştan gelebilecek olumsuz tepkilerden kaçınma şeklinde gerçekleşmektedir.

Bireylerin davranışları ve bu davranışlarının sonuçları arasında bir uyum algılayamaması ya da bir bağlantı kuramaması hali motivasyonsuzluğa işaret etmektedir (Vallerand ve diğerleri, 1992). Bu çerçevede bireyin davranışa motive olmasını sağlayan içsel ya da dışsal bir uyarıcının yoksunluğu söz konusudur. Motivasyonsuz

bireyler yetersizlik ve kontrolsüzlük duygusu yaşarlar (Vallerand ve diğerleri, 1992). Bu durumda bireylerin özerk karar vermeleri ve bu doğrultuda davranışlar sergilemeleri beklenemez.

Özerklik içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk süreçlerinin tamamını kapsayan daha geniş bir kavramdır. Motivasyonsuzluk ve içsel motivasyon bir doğrunun iki uç noktası olarak ele alınırsa dışsal motivasyonda bu iki noktanın tam ortası konumundadır. Bu çerçevede eğer birey motivasyonsuzluk noktasına yaklaşıyorsa özerk davranışlarda bulunma düzeyi azalırken içsel motivasyon noktasına yaklaştıkça bireyin özerk davranışlarda bulunma düzeyi artmaktadır (Brunel, 1999). Böylece motivasyonsuz bireyler özerklikten tamamen uzakken dışsal motivasyona sahip bireyler içe yansıtma ve özdeşleşme süreçleri ile kısmen de olsa dışsal kaynaklı zorlamaları içselleştirdikleri için kısmen de olsa özerk davranışlar sergileyebilmektedir. İçsel motivasyona sahip bireyler ise en yüksek özerklik düzeyine sahip bireylerdir.

Sonuç olarak bireyin içinde yaşadığı toplumdan etkilenmemesi mümkün değildir. Ancak bireylerin körü körüne toplumun genel eğilimlerine ya da lider konumdaki kişilerin eğilimlerine uygun davranması onları özlerinden uzaklaştıracaktır. Özlerinden uzaklaşan ve kendi isteklerine göre değil de başkalarının isteklerine göre yaşayan bireyler ise doğuştan getirdikleri temel psikolojik ihtiyaçları olan yetkinlik, otonomi ve ilişki ihtiyaçlarını doyuramayacaklardır. Bunun sonucu olarak da bireylerin psikolojik sağlıkları bozulabilmektedir. Bu nedenle bireylerin toplumdan kopmadan kendi değerlerine uygun bir biçimde yaşam sürmelerinin, psikolojik sağlıkları açısından oldukça önemli olduğu düşünülebilir.

Özerklik ile ilgili araştırmalar

Wolters (1998) motivasyonel süreçleri kullanma ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 115 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları içsel motivasyon stratejileri kullanan öğrencilerin öğrenme yönelimlerini daha fazla benimsedikleri ve dışsal motivasyon stratejilerini kullanan öğrencilerin performans yönelimlerini daha fazla benimsedikleri ortaya koyulmuştur.

Brunel (1999) özerklik ile sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 160 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın

bulgularına göre öğrenme odaklı iklime sahip sınıflarda yapılan öğretim özerklik duygusunun gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Rawsthorne ve Elliot (1999) başarı yönelimleri ve içsel motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada 19 farklı araştırma üzerinden meta-analiz çalışması yapılmıştır. Araştırmanın bulguları performans başarı yönelimlerini benimseyen bireylerin öğrenme başarı yönelimlerini benimseyen bireylere göre daha düşük içsel motivasyon düzeyine sahip olduğunu göstermiştir.

Bu araştırmalar öğrenme başarı yönelimlerini benimseyen bireylerin performans başarı yönelimlerini benimseyen bireylere göre özerklik düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrenme başarı yönelimli bireyler kendi performansını başarı için ölçüt almaktayken performans başarı yönelimli bireyler ise diğer bireylerin performanslarını başarı için ölçüt almaktadırlar. Özerklik de bireyin kendi kararlarını kendi alabilme yeteneği olarak açıklanmaktadır. Bu bağlamda özerk bireylerin öğrenme başarı yönelimlerini benimsemelerinin kuramsal açıklamalar ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Kontrol odağı

İnsanların davranışları çevresel ve psikolojik birçok farklı etmeden etkilenebilmektedir. Bu çerçevede psikoloji alanında insan davranışlarını inceleyen ve açıklayan birçok yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu kuramlardan biri olan davranışçı yaklaşım insan davranışlarını temel anlamda uyarıcı-tepki ilişkisi ile açıklamıştır. Sosyal bilişsel kuram ise davranışları yalnızca uyarıcı verilen otomatik tepkiler olmaktan öte bilişsel süreçlerin de insan davranışlarında önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle uyarıcın niteliğinin yanı sıra birey tarafından nasıl algılandığı ve yorumlandığı da davranışları etkilemektedir (Rotter, 1966). Başka bir deyişle insanlar yalnızca uyarıcılara tepki veren pasif bir konumda değil, uyarıcıyı bilişsel süzgeçinden geçirerek algılayıp, anlamlandırır ve böylece davranışta bulunan aktif bir konumdadırlar.

Bireyler, sonucunda ödül aldıkları ve hoşnut kaldıkları davranışları sürdürme eğilimindedirler. Bu bağlamda bazı bireyler aldıkları olumlu sonucun kendi davranışlarından kaynaklandığını düşünmesine karşın bazı bireylerde aldıkları olumlu sonuçların kendileri dışında bir güç tarafından kontrol edildiğini düşünmektedir (Rotter,

1990). Başka bir deyişle bazı bireyler davranışlarının sorumluluklarını üstlenirken bazı bireylerde davranışlarının sorumluluklarını kendileri dışındaki kişi ya da olaylara yüklerler. Bu durum sosyal öğrenme kuramının “beklenti” kavramının bir sonucu olan kontrol odağı kavramına göre açıklanmaktadır (Rotter, 1966). Kontrol odağı ise iç kontrol odağı ve dış kontrol odağı olmak üzere iki boyuta sahiptir. Buna göre bireylerin yaşantılarının kendi davranışları sonucunda şekillendiği inancına sahip olmaları içsel kontrol olarak adlandırılırken bireylerin yaşantılarının şans, kader ya da diğer güçlü insanlar tarafından kontrol edildiğine ilişkin inanca sahip olmaları dışsal kontrol olarak adlandırılmaktadır (Rotter, 1966). Başka bir deyişle, içsel odaklı bireyler öz-referanslı dışsal odaklı bireyler ise diğerleri-referanslıdır.

Kontrol odağı kavramı davranışın bilişsel temellerinin anlaşılması açısından önemli bir kavramdır (Skinner, 1996). Nitekim bu kavram bireyin davranışlarını açıklarken çevresel özellikler ya da bireyin kendisi dışındaki diğer bireylerin davranışlarından ziyade bireyin bu etkenlere ilişkin algısının kendi davranışlarını yönlendirdiğini yönünde açıklamalar getirmektedir. Bu çerçevede bireylerin davranışlarını ya da davranışlarının sonuçlarını ne derece kontrol edebileceklerine ilişkin algı ve inançları, sergileyecekleri davranışlar açısından önemli bir rol oynamaktadır.

İç kontrol odağına sahip bireyler davranışlarının sonuçlarına ve yaşam koşullarına ilişkin sorumluluğa sahiptirler (Broos ve Roe, 2006). Bu nedenle diğer bireylerin ya da çevresel koşulların zorlamalarına karşı dayanıklıdır ve bunlara kolay boyun eğmezler. Dış kontrol odağına sahip bireyler ise yaşamlarının kontrolünün diğer bireylere ve çevresel koşullara bağlı olduğuna inanırlar (Rotter, 1971). Böylece diğer bireylerin yaşamlarına müdahale etmelerine zemin hazırlamış olurlar. Yeşilyaprak (2004) iç kontrole sahip bireylerin özelliklerini geleceğini iyi planlayan, önemli kararlar alırken zamana ihtiyaç duyan, yaratıcı ve doyumlarının geciktiği durumlara dayanıklı olan bireyler olarak tanımlamıştır. Dışsal kontrole sahip bireylerin özellikleri ise düşük düzeyde yeteneğe sahip, benlik saygıları düşük, depresif özelliklere sahip ve düşük beklentiler geliştiren bireyler olarak tanımlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2004). Bu davranış örüntüleri dikkate alındığında iç kontrol odağının olumlu özelliklere dış kontrol odağının ise olumsuz özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

İçsel kontrol odağına sahip bireyler davranışlarının olumlu sonuçlarını becerikli olmalarına bağlarken dış kontrol odaklı bireyler ise davranışlarının olumlu sonuçlarını şanslı olmalarına bağlamaktadırlar (Rotter ve Mulry 1965). Bu durum bireylerin motivasyon süreçleri ile ilgili olduğunu akla getirmektedir. Bu bağlamda, davranışlarının olumlu sonuçlarını becerisine bağlayan bireyler benzer sonuçlara ulaşmak için çaba göstermeye motive olabilirler. Diğer taraftan, davranışlarının olumlu sonuçlarını şansa bağlayan birey ise aynı şekilde şanslı olmayı bekleyerek çaba göstermekten kaçınabilirler.

İç ve dış kontrol odağı birbirine zıt olmasına karşın bir bireyin tamamen iç kontrol odaklı ya da tamamen dış kontrol odaklı olmayabilir. Böyle bir kutuplaşma yerine bireyler bu iki kutup arasında bir yerde de olabilirler (Rotter, 1975; Rotter, 1990). Bu açıdan bakıldığında bireylerin iç ya da dış kontrol odağına sahip olma düzeyleri duruma göre de değişiklik gösterebilir. Örneğin, otorite figürünün olduğu bir ortamda bireyler otoritenin isteklerine uygun davranırken otoritenin olmadığı bir ortamda kendi istekleri doğrultusunda davranışlarda bulunabilir.

Kontrol odağı ile ilgili araştırmalar

Akın (2010) akademik kontrol odağı ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2 x 2 başarı yönelimlerinin temel alındığı araştırmanın çalışma grubu 627 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre dış akademik kontrol odağının öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini negatif; öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimini ise pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Bununla birlikte iç akademik kontrol odağının da öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimini pozitif; performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerini ise negatif yönde yordadığı bulunmuştur.

Buluş (2011) kontrol odağının başarı yönelimleri üzerindeki yordayıcılığını incelemiştir. Araştırma 270 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları öğrenme başarı yönelimlerinin iç kontrol odağı tarafından pozitif yönde yordandığını göstermektedir. Dış kontrol odağı ise performans-kaçınma başarı yönelimini pozitif yönde yordamaktadır. Ayrıca öğrenme başarı yönelimleri ve içsel kontrol odağı akademik başarıyı pozitif yönde yordamaktadır.

Bu araştırmalar iç kontrol odağı ve i akademik kontrol odağı düzeylerinin arttıca öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerini benimseme düzeyinin de arttığını göstermektedir. ğrenme-yaklaşma başarı yönelimli bireyler başarılarını değerlendirirken geçmiş performanslarını ya da yapmakta oldukları görevin en iyi Şekilde nasıl yapılabileceğini lt almaktadırlar. Ayrıca dış kontrol odaklı bireylerin, başarılarını değerlendirirken başka bireylerin performanslarını kendilerine lt edinen performans başarı yönelimlerini benimsedikleri görülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı niversite ğrencilerinin başarı yönelimlerinin doğasını ortaya koymaktır. Bu çerçevede öncelikle niversite ğrencilerinin başarı yönelimleri sınıf düzeyi ve akademik başarı algısına göre incelenmiştir. Sonrasında niversite ğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, akılcı olmayan inançlarının, mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin, kontrol odaklarının, özerkliklerinin ve cinsiyetlerinin onların başarı yönelimlerini nasıl yordadığı incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma Soruları

1. Üniversite ğrencilerinin öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyleri nasıldır?
2. Üniversite ğrencilerinin sınıf düzeylerine göre,
 - 2.1. ğrenme-yaklaşma başarı yönelimleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 2.2. ğrenme-kaçınma başarı yönelimleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 2.3. performans-yaklaşma başarı yönelimleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 2.4. performans-kaçınma başarı yönelimleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite ğrencilerinin akademik başarı algılarına göre,
 - 3.1. ğrenme-yaklaşma başarı yönelimleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 3.2. ğrenme-kaçınma başarı yönelimleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 3.3. performans-yaklaşma başarı yönelimleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - 3.4. performans-kaçınma başarı yönelimleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, akılcı olmayan inançlarının, mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin, kontrol odaklarının, özerkliklerinin ve cinsiyetlerinin onların,
- 4.1. öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı mıdır?
 - 4.2. öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı mıdır?
 - 4.3. performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı mıdır?
 - 4.4. performans-kaçınma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı mıdır?

Önem

Öğretimin her kademesinde öğrencilerden derslere etkin bir biçimde katılmaları ve okul yaşamı boyunca başarılı olmaları beklenmektedir. Özellikle meslek ve kariyer gelişimi için son derece önemli olarak görülen üniversite öğreniminde öğrencilerin akademik başarıları, mesleki başarılarının bir ön koşulu olarak görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ders çalışmaya ve başarılı olmaya nasıl güdülendiklerinin anlaşılması önem kazanmaktadır. Başarı yönelimleri kuramı da öğrencilerin ders materyallerine ve öğrenmeye karşı nasıl güdülendikleri açıklamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin motivasyon süreçlerini açıklamada önemli katkılar sağlayan başarı yönelimleri ile araştırmada ele alınan akılcı olmayan inançlar, akademik öz-yeterlik, kontrol odağı, mükemmeliyetçilik ve özerklik arasındaki ilişkilerin ortaya koyulması üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin güdülenme kaynaklarının anlaşılmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Dört alt boyuttan oluşan başarı yönelimlerinin öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma boyutları daha çok olumlu değişkenler (başarı ihtiyacı, yüksek sınav performansı) ile pozitif ilişkiliyken öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma boyutları ise daha çok olumsuz değişkenler (hata korkusu, sınav kaygısı) ile pozitif yönde ilişkilidir (Elliot ve McGregor, 2001). Bu bağlamda, araştırmada ele alınan değişkenler hem olumlu (akademik öz-yeterlik, özerklik, iç kontrol odağı) hem de olumsuz (akılcı olmayan inançlar, dış kontrol odağı, mükemmeliyetçilik) özellikler göstermesi bakımından öğrencilerin başarıya uyumlu mu yoksa uyumsuz bir şekilde mi güdülendiklerini açıklamak açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyi ve algılanan akademik başarı düzeyine göre hangi başarı

yönelimlerini benimsediklerini belirlemek bu özellikler açısından farklılık gösteren grupların motivasyon düzeylerini nasıl olduğuna ilişkin bilgiler de sağlayacaktır.

Öğrencilerin öğrenmeye karşı nasıl güdülendikleri sınıf ortamıyla da yakından ilişkilidir (Ames, 1992). Öyle ki, sınıf ortamını eğlenceli algılayan öğrenciler başarı yönelimlerinin uyumlu yönü olan öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini benimsemektedirler (Elliot ve McGregor, 2001). Buradan hareketle bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin uyumlu olarak başarıya güdülenmeleri için sınıf ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiği ve öğretmen rolleri konusunda eğitimcilere fikir verebilir. Sınıf ortamı daha geniş bir kapsamda düşünüldüğünde ise okul ortamı ve okul ikliminin öğrencileri uyumlu amaçlara yönelmeye uygun hale getirilmesi açısından da bu araştırmanın sonuçları önemli görülmektedir. Ayrıca eğitimcilerin yanı sıra araştırma sonuçları anne-babalara da çocuklarının başarı motivasyonlarını etkileyen kişisel özellikleri hakkında önemli bilgiler sunacaktır.

Okullarda birçok öğrenci motivasyon eksikliği nedeniyle ya da yanlış amaçlar edinmenin bir sonucu olarak başarısızlık yaşamaktadır. Bu nedenlerden dolayı başarısız öğrencilerin kişilik özelliklerinin edindikleri amaçlar üzerinde nasıl bir etkisi olduğunun anlaşılması önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin başarısızlık nedenlerini anlama ve onlara başarılı olmaları konusunda yardım etme açısından okul psikolojik danışmanlarına da önemli bilgiler sunabilir. Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçlarının öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmeyi amaç edinen psiko-eğitim programlarının hazırlanması için de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları başarı yönelimleri üzerine yapılacak olan sonraki araştırmalar için diğer araştırmacılara ipucu olabilecek bilgiler sağlayabilir. Ayrıca ülkemizde başarı yönelimleri hakkında yapılan araştırmalar eğitim fakültesi öğrencileri ile sınırlı kalmıştır. Bu araştırma ise 12 farklı fakültede öğrenim gören öğrenciler katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada başarı yönelimlerine ilişkin elde edilen bulguların genellenebilirliğinin önceki araştırmalara göre daha yüksek olması açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülebilir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan başarı yönelimleri düzeyi 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin kapsadığı nitelikler ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma sonucunda elde edilecek olan bulguların genellenebilirliği, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesinin dört yıllık örgün eğitim veren Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, Fen, Güzel Sanatlar, Hukuk, İktisadi-İdari Bilimler, İletişim Bilimleri, Mimarlık ve Tasarım, Mühendislik ve Turizm fakültelerine devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Başarı yönelimi

Başarı yönelimleri bireylerin bir öğrenme görevi ile ilgilenirken edindikleri amaçları ifade eden bilişsel, duygusal ve davranışsal bir süreçtir (Dweck, 1986; Elliot ve Dweck, 1988; Nicholls, 1984).

Öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi

Öğrenme görevi süresince bireyin yeteneğini geliştirmeye odaklanmasıdır (Elliot ve McGregor, 2001).

Öğrenme-kaçınma başarı yönelimi

Öğrenme görevi süresince bireyin daha önce gösterdiği performanstan daha düşük performans göstermekten ve öğrenme materyalini yanlış öğrenmekten kaçınmasıdır (Elliot ve McGregor, 2001).

Performans-yaklaşma başarı yönelimi

Bireyin öğrenme görevlerinde diğer bireylerden daha üstün performans göstermeye odaklanmasıdır (Elliot ve Church, 1997).

Performans-kaçınma başarı yönelimi

Bireyin öğrenme görevlerinde diğer bireylerden daha düşük performans göstermekten ve yeteneksiz görünmekten kaçınmasıdır (Elliot ve Church, 1997).

Akademik öz-yeterlik

Akademik öz-yeterlik, bireyin akademik görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine ilişkin inancıdır (Shunk, 1991).

Akılcı olmayan inançlar

Gerçek dışı, mantıksız, zorunluluk içeren ve kanıtlanamayan düşüncelerdir (Ellis, 1995).

Mükemmeliyetçilik

Bireylerin oldukça yüksek kişisel standartlara sahip olmasıdır (Slaney ve Ashby, 1996).

Özerklik

Özerklik, bireyin kendi kendine kararlar alması ve aldığı kararlar doğrultusunda sergilemiş olduğu davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesidir (Deci ve Ryan, 2000).

Kontrol odağı

Bireylerin davranışları sonrasında elde ettikleri sonuçların kendi davranışlarından ya da kendileri dışında bir güç tarafından kontrol edildiğine ilişkin inançlarıdır (Rotter, 1966, Rotter, 1990).

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılacak olan yöntem ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler bu bölümün içeriğini oluşturmaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada sınıf ve algılanan akademik başarı düzeylerine göre üniversite öğrencilerin başarı yönelimleri düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca araştırmada cinsiyet, akademik öz-yeterlik, akılcı olmayan inançlar, mükemmeliyetçilik, özerklik ve kontrol odağının üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini nasıl yordadığı incelenmiştir. Bu amaçları incelemek üzere araştırmada genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 öğretim yılında Anadolu Üniversitesinin Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, Fen, Güzel Sanatlar, Havacılık ve Uzay Bilimleri, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim Bilimleri, Mimarlık ve Tasarım, Mühendislik ve Turizm fakültelerinin örgün programlarına devam eden toplam 1958 üniversite öğrencisinden oluşmuştur.

Çalışma grubunun oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda veri setinin uygulanacağı tüm fakülteler bölüm ve sınıf bazında listelenerek her sınıf düzeyinden öğrencilerin çalışma grubuna alınması ve kız-erkek oranı gözetilerek uygulamanın gerçekleştirilmesine çalışılmıştır. Bu çerçevede ölçek uygulama çalışmaları sırasında 1958 öğrenciye ulaşılabilmektedir. Ölçek uygulama çalışmaları tamamlandıktan sonra kontrol edilerek eksik ve hatalı doldurulmuş olduğu belirlenen 254 veri seti değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece toplam 1704 ölçek seti araştırmaya dahil edilmiştir. Analizlere dahil edilen öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte ve sınıf düzeylerine göre dağılımları ise Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Fakülte ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam*	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Eczacılık Fakültesi*										
Analize alınan öğrenci sayısı	17	11.6	25	16.2	10	6.8	11	7.7	70	11.9
Mevcut Öğrenci Sayısı	146	100	154	100	147	100	142	100	589	100
Edebiyat Fakültesi										
Analize alınan öğrenci sayısı	28	6.8	39	8.7	71	16.3	21	4.5	159	8.9
Mevcut Öğrenci Sayısı	412	100	466	100	435	100	466	100	1779	100
Eğitim Fakültesi										
Analize alınan öğrenci sayısı	76	8.6	89	10.2	107	11.2	71	7.2	343	9.3
Mevcut Öğrenci Sayısı	879	100	876	100	955	100	985	100	3695	100
Fen Fakültesi										
Analize alınan öğrenci sayısı	7	8.2	8	6	42	11.9	41	8	98	9.1
Mevcut Öğrenci Sayısı	85	100	133	100	351	100	510	100	1079	100
Güzel Sanatlar Fakültesi										
Analize alınan öğrenci sayısı	10	9.2	9	8.3	7	4.6	26	7.2	52	7.1
Mevcut Öğrenci Sayısı	109	100	109	100	151	100	363	100	732	100
H. ve Uzay Bil. Fakültesi										
Analize alınan öğrenci sayısı	8	10.1	16	17.8	14	12.8	6	3.2	44	9.1
Mevcut Öğrenci Sayısı	79	100	90	100	109	100	184	100	482	100
Hukuk Fakültesi										
Analize alınan öğrenci sayısı	19	8.8	27	12.6	24	12.3	18	10.3	88	11
Mevcut Öğrenci Sayısı	217	100	215	100	195	100	174	100	801	100
İkt. İdari Bil. Fakültesi										
Analize alınan öğrenci sayısı	61	8.8	101	15.4	74	10	80	11.1	316	11.3
Mevcut Öğrenci Sayısı	696	100	655	100	737	100	720	100	2808	100
İletişim Bil. Fakültesi										
Analize alınan öğrenci sayısı	17	14.7	3	1.3	18	15.3	21	5.9	59	7.3
Mevcut Öğrenci Sayısı	116	100	215	100	117	100	356	100	804	100
Mim. ve Tas. Fakültesi										
Analize alınan öğrenci sayısı	6	3.6	3	1.3	15	6.8	11	2.5	35	3.3
Mevcut Öğrenci Sayısı	165	100	217	100	221	100	435	100	1038	100
Mühendislik Fakültesi										
Analize alınan öğrenci sayısı	32	13.3	53	9.6	29	11.6	66	10.4	180	10.7
Mevcut Öğrenci Sayısı	241	100	553	100	249	100	630	100	1679	100
Turizm Fakültesi										
Analize alınan öğrenci sayısı	14	12.1	9	8.3	27	13.2	15	6.4	65	9.8
Mevcut Öğrenci Sayısı	116	100	109	100	205	100	233	100	663	100
Genel Toplam*										
Analize alınan öğrenci sayısı	295	9	382	10.1	438	11.3	387	7.4	1509	9.4
Mevcut Öğrenci Sayısı	3261	100	3792	100	3872	100	5198	100	16123	100

*Eczacılık Fakültesi 5. sınıfta öğrenim göre 65 kız, 57 erkek öğrenciden 2 kız, 5 erkek öğrenci araştırmaya dahil edilmiş ve bu öğrenci sayıları Eczacılık Fakültesi toplamına ve genel toplama eklenmiştir.

Tablo 3'teki dağılımdan anlaşılacağı üzere araştırmının veri grubunu oluşturan 1509 öğrenci belirtilen fakültelerin örgün programlarına devam eden toplam 16123 öğrencinin %9.4'ünü temsil etmektedir. Veri grubundaki öğrencilerin 295'i birinci sınıf, 382'si ikinci sınıf, 438'i üçüncü sınıf, 387'si dördüncü sınıf ve 7'si beşinci sınıf öğrencileridir. Analize dahil edilen öğrencilerin en küçüğü 18, en büyüğü ise 44 yaşında olup öğrencilerin yaş ortalaması ve ranjı sırasıyla 21.7 ve 26'dır. Ayrıca, analize dahil edilen öğrencilerin akademik genel not ortalamaları 0.67 ile 4.00 arasında değişmekte olup ortalama ve ranjı sırasıyla 2.64 ve 3.33'tür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan başarı yönelimleri ile ilgili veriler "2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği" (Ek-1) ile toplanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan akademik öz-yeterlik, akılcı olmayan inançlar, mükemmeliyetçilik, özerklik ve kontrol odağı ile ilgili veriler ise sırasıyla "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği" (Ek-2), "Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği-Kısa Formu" (Ek-3), "APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği" (Ek-4) ve "Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği" (Ek-5) "Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği" (Ek-6), ölçme araçları ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Anketi" (Ek-7) kullanılmıştır.

2 x 2 Başarı yönelimleri ölçeği

2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Akın (2006b) tarafından üniversite öğrencilerinin akademik görevlere nasıl güdülendiğini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 26 maddeden oluşan ölçek öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde dört alt boyuta sahiptir. Beşli likert tipi derecelemeye sahip olan ölçek 1=hiç bir zaman, 2=nadiren, 3=sık sık, 4=genellikle, 5=her zaman şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek her alt boyuta ilişkin ayrı puan vermekte ve ölçekten toplam puan elde edilmemektedir (Akın 2006b).

Öğrenme-yaklaşma boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 8 en yüksek puan ise 40 olup elde edilen yüksek puanlar bireylerin öğrenme materyalini tam anlamıyla öğrenme ve kendini geliştirme amaçları ile başarıya yöneldiklerine işaret

etmektedir. Öğrenme-kaçınma boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 5 en yüksek puan ise 25 olup elde edilen yüksek puanlar bireylerin öğrenme materyalini tam anlamıyla öğrenememekten kaçınma amacıyla başarıya yöneldiklerine işaret etmektedir. Performans-yaklaşma boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 7 en yüksek puan ise 35 olup elde edilen yüksek puanlar bireylerin diğerlerinden daha üstün performans gösterme amacıyla başarıya yöneldiklerine işaret etmektedir. Performans-kaçınma boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 6 en yüksek puan ise 30 olup elde edilen yüksek puanlar bireylerin diğerlerinden daha yeteneksiz görünmekten kaçınma amacıyla başarıya yöneldiklerine işaret etmektedir (Akın 2006b).

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ölçek maddelerini oluşturmak için 58 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu maddeler üzerinde beş öğretim üyesinin yaptığı incelemeler sonucunda ölçek maddesi olması uygun görülmeyen 11 madde havuzdan çıkarılmıştır. Geriye kalan 47 madde 16 yüksek lisans öğrencisine uygulanmış ve açık ve anlaşılır olmadığına karar verilen 8 madde daha formdan çıkarılarak geriye kalan 39 madde üzerinden geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Akın 2006b).

2 x 2 Başarı yönelimleri ölçeğinin geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre faktör yükleri .30'un altında kalan 13 madde ölçekten çıkarılarak geriye kalan 26 madde üzerinde geçerlik çalışması yapılmıştır. Geriye kalan 26 madde ölçeğin 2 x 2 başarı yönelimleri modeline uygun olarak dört alt boyutu oluşturmuştur. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .41 ile .98 arasında değişmektedir. Alt boyutların toplam varyansı açıklama oranlarına bakıldığında ise 8 maddeden oluşan öğrenme-yaklaşma boyutu %28.43, 5 maddeden oluşan öğrenme-kaçınma boyutu %17.7, 7 maddeden oluşan performans-yaklaşma boyutu %12.7 ve 6 maddeden oluşan performans-kaçınma boyutu %8.3 oranında toplam varyansa katkı sağlamaktadır. Böylece toplam varyansın %67'sini açıklayan ve 2 x 2 başarı yönelimleri modeline uygun olan dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır (Akın, 2006b).

2 x 2 Başarı yönelimleri ölçeğinin güvenirliği

Akın (2006b) Ölçeğin güvenirliğine ilişkin yapılan çalışmalarda ise iç tutarlık kat sayısı öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma

alt boyutları için sırasıyla .92, .97, .97 ve .95 olarak hesaplanmıştır. Üç hafta ara ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 176 öğrenci üzerinde yapılan ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik çalışmasında ise güvenilirlik katsayıları öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutları için sırasıyla .77, .82, .84 ve .86 olarak bulunmuştur. Spearman-Brown iki yarı güvenilirlik kat sayıları ise öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutları için sırasıyla .96, .98, .97 ve .97 olarak bulunmuştur (Akın 2006b). Mevcut araştırma kapsamında ise ölçeğin öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimi boyutları için iç tutarlık katsayıları sırasıyla .73, .66, .78 ve .62 olarak bulunmuştur.

Akademik öz-yeterlik ölçeği

Jerusalem ve Schwarzer (1981, akt. Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007) tarafından geliştirilen Akademik Öz-yeterlik Ölçeği öğrencilerin akademik görevlere ilişkin kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Yılmaz ve diğerleri (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek 7 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler dörtlü likert tipi dereceleme ile “bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor ve bana hiç uymuyor” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin 7. maddesi ters puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 7 en yüksek puan ise 28 olup alınan yüksek puanlar bireyin akademik öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında öncelikle ölçek Almanca'dan Türkçe'ye çevrilmiş ve çevirisi yapılan maddeler üç dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Dil uzmanlarının görüşleri sonucunda düzeltmeler yapılmış ve Türkçeye uygunluk açısından bir Türk dili uzmanı ve yapı bakımından da öz-yeterlik alanında çalışan akademisyenlerin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğe son hali verilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına geçilmiştir (Yılmaz ve diğerleri, 2007).

Akademik öz-yeterlik ölçeğinin geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda tek faktörde toplam varyansın %45'ini açıklayan ve faktör yükleri .50 ile .83 arasında değişen bir yapı

ortaya çıkmıştır. Bu yapı ölçeğin orijinal formuna da uygun bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği için Benlik Saygısı Ölçeği ile arasındaki ilişki incelendiğinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı .44 olarak bulunmuştur (Yılmaz ve diğerleri, 2007).

Akademik öz-yeterlik ölçeğinin güvenilirliği

Ölçeğin orijinal formunda Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında ise güvenilirlik katsayısı olarak Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı .79 olarak hesaplanmıştır (Yılmaz ve diğerleri, 2007). Bu çalışma kapsamında ise iç tutarlık katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

Akılcı olmayan inançlar ölçeği-kısa formu

Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği-Kısa Formu, Türküm (2003) tarafından bireylerin akılcı olmayan inançlara sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Ellis'in akılcı olmayan inançlar ve Beck'in bilişsel çarpıtmalar olarak tanımladıkları bilişsel modellere uygun şekilde geliştirilmiştir. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği-Kısa Formu 15 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Diğer insanlardan taktir edilmeye ilişkin akılcı olmayan inançları içeren alt ölçek "onaylanma ihtiyacı", kişilerarası ilişkilere ilişkin akılcı olmayan inançları içeren alt ölçek "kişilerarası ilişkiler" ve kişinin kendisine ilişkin akılcı olmayan inançlarını içeren alt ölçek "ben" olarak adlandırılmıştır. Ölçek maddeleri "hiç uygun değil, pek uygun değil, kararsızım, oldukça uygun ve tamamen uygun" şeklinde beşli likert dereceleme ile puanlanmaktadır. Her alt boyuttan ayrı puan hesaplanmakla birlikte toplam puan da hesaplanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 15 en yüksek puan 75 olup alınan yüksek puanlar akılcı olmayan inançların varlığına işaret etmektedir. (Türküm, 2003).

Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği-Kısa Formu Türküm (1999) tarafından geliştirilen Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği üzerinde yapılan kısaltma çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinin geliştirilmesi çalışması aşamasında ölçek maddelerinin hazırlanmasında öncelikle akılcı olmayan inançları ölçmek için daha önce geliştirilmiş olan ölçekler incelenmiş ve Ellis'in akılcı olmayan inançlar ve Beck'in bilişsel çarpıtmalar modeli temel alınarak temalar oluşturulmuştur. Cümle

tamamlama testinden esinlenerek üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarını yansıtacak biçimde bu temalara ilişkin tamamlanabilir özellikte 41 madde yazılmıştır. 41 tamamlanabilir maddeden oluşan form 150 Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencisine uygulanmış ve bu uygulama sonucunda üçü dolgu madde olan 32 maddelik bir form araştırmacı tarafından tekrar düzenlenmiştir. 32 maddelik form üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda işlemeyen bir madde ve dolgu maddelerin çıkarıldığı 28 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. (Türküm, 1999). Türküm (2003) ise Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği'nin kısaltma çalışmalarını yaparak ortaya çıkan yeni ölçeği Akılcı Olmayan İnançlar-Kısa Formu olarak adlandırmıştır. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeğinin-Kısa Formuna ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalar aşağıdaki gibidir.

Akılcı olmayan inançlar ölçeği-kısa formunun geçerliği

Türküm (2003) ölçeğin geçerliği için faktör analizi ve ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları yapmıştır. Yapılan faktör analizi çalışmasında bir maddenin en az .40 faktör yüküne sahip olması ve bir başka maddedeki faktör yükünün .20'den fazla olmaması ölçüt olarak alınmış ve 29 maddeden bu ölçüte uyan toplam 15 madde ölçeğe alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizi sonuçlarına göre toplam varyansın %15.03'ünü açıklayan onaylanma ihtiyacı alt ölçeğinin faktör yükleri .51 ile .74 arasında, toplam varyansın %14.54'ünü açıklayan kişiler arası ilişkiler alt ölçeğinin faktör yükleri .58 ile .69 arasında ve toplam varyansın 13.36'sını açıklayan ben alt ölçeğinin faktör yükleri .54 ile .67 arasında değişmektedir. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini belirlemek için Fonksiyonel olmayan tutumlar ölçeği, Sınav kaygısı ölçeği ve Beck Depresyon Envanteri ile Akılcı olmayan inançlar ölçeği arasındaki ilişki incelenmiş ve sırasıyla bu ölçekler arasında .40, -.03 ve .16 düzeyinde korelasyon katsayısı bulunmuştur. Ölçüt bağımlı geçerlik için yapılan bu çalışmalarda yalnızca Fonksiyonel olmayan tutumlar ile akılcı olmayan inançlar arasında anlamlı ve beklendik yönde ilişkiler bulunmuştur (Türküm, 2003).

Akılcı olmayan inançlar ölçeği-kısa formunun güvenirliği

Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. 10 hafta arayla uygulanan test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .81'dir. Ayrıca ölçeğin madde-toplam korelasyonları

.50 ile .52 arasında değişmektedir (Türküm, 2003). Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin iç tutarlık katsayısı .72 olarak bulunmuştur.

APS Mükemmeliyetçilik ölçeği

APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği Slaney, Rice, Mobley, Trippi ve Ashby (2001) tarafından geliştirilmiş olup Abacı ve Sapmaz (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek bireylerin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçi kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Orijinal ölçek üç alt boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçekler yüksek standartlar, düzen ve çelişki olarak adlandırılmaktadır. Ölçeğin yüksek standartlar ve düzen boyutları mükemmeliyetçiliğin olumlu özelliklerine, çelişki boyutu ise mükemmeliyetçiliğin olumsuz özelliklerine işaret etmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır (Sapmaz, 2006).

Ölçeğin orijinal formunda üç alt ölçek bulunurken Türkçe uyarlama çalışmasında çelişki alt boyutuna ait olan altı maddenin dördüncü bir faktörde toplandığı gözlenmiş ve bu dördüncü boyut tatminsizlik olarak adlandırılmıştır. Böylece ölçeğin Türkçe uyarlamasında yüksek standartlar, düzen, çelişki ve tatminsizlik olmak üzere dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Buna göre yüksek standartlar ve düzen alt boyutları uyumlu mükemmeliyetçilik kategorisine girerken çelişki ve tatminsizlik alt ölçekleri uyumsuz mükemmeliyetçilik kategorisine girmektedir (Sapmaz, 2006).

Ölçek 7'li likert tipi dereceleme sahiptir. Ölçeğin puanları 1=tamamen katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kısmen katılmıyorum, 4=kararsızım, 5=kısmen katılıyorum, 6=katılıyorum, 7=tamamen katılıyorum şeklindedir. Yüksek standartlar boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 7 en yüksek puan ise 49 olup elde edilen yüksek puanlar bireylerin kendilerine yüksek standartlar belirlediklerine işaret etmektedir. Düzen boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 4 en yüksek puan ise 28 olup elde edilen yüksek puanlar bireylerin düzenli olduklarına işaret etmektedir. Çelişki boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 6 en yüksek puan ise 42 olup elde edilen yüksek puanlar bireylerin standartları ve gerçek performanslarının çeliştiğine işaret etmektedir. Tatminsizlik boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 6 en yüksek puan ise 42 olup elde edilen yüksek puanlar bireylerin gösterdikleri performanstan tatmin olmadıklarına işaret etmektedir (Sapmaz, 2006).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında orijinal form ölçeği uyarlayan

araştırmacı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yüksek lisans yapan dört İngilizce öğretmeni ve iki öğretim görevlisi tarafından birbirlerinden habersiz olarak Türkçe çevrilmiştir. Daha sonra tüm çeviriler bir araya getirilerek ilgili maddeyi en iyi ifade ettiği düşünülen Türkçe karşılıkları seçilmiştir. Daha sonra mükemmeliyetçilik alanında çalışma yapan iki uzman psikolojik danışman formu incelemiştir. Son olarak ise iki Türk dili uzmanı ölçek maddelerini incelemiş ve ölçeğe son hali verilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda ölçeğin Türkçe metninin orijinal metne uygun olduğu kabul edilmiştir (Sapmaz, 2006).

APS Mükemmeliyetçilik ölçeğinin geçerliği

Ölçeğin geçerliği için yapı geçerliği, kapsam geçerliği ve ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonuçlarına göre yüksek standartlar, düzen, çelişki ve tatminsizlik alt boyutları sırasıyla toplam varyansın %5.8, %14, %8.7 ve %21.7 sini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri .33 ile .85 arasında değişmektedir (Sapmaz, 2006).

Kapsam geçerliği çalışması için mükemmeliyetçilik üzerine çalışmalar yapmış olan alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve bu uzmanlar ölçeğin bireyin mükemmeliyetçi olup olmadığını ve mükemmeliyetçiliğin uyumlu ve uyumsuz yönlerini ölçebilecek özellikte olduğu kanısına varmışlardır (Sapmaz, 2006).

Ölçüt bağımlı geçerliğe ilişkin yapılan analizler sonucu ise APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yüksek standartlar ve düzen alt ölçeklerinin puanlarının toplanması ile elde edilen uyumlu mükemmeliyetçilik puanı ile ÇBMÖ'nün toplam puanı ve alt ölçekleri olan düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri, kişisel standartlar arasında sırasıyla .24, .36, .05, .06, -.04, .05 ve .33 düzeylerinde ilişki bulunmuştur. Çelişki ve tatminsizlik alt ölçeklerinin toplam puanı ile hesaplanan uyumsuz mükemmeliyetçilik puanları ile ÇBMÖ'nün toplam puanı ve yukarıdaki sırayla alt ölçekleri arasında .51, .04, .48, .51, .27, .43 ve .30 düzeylerinde ilişki olduğu bulunmuştur (Sapmaz, 2006).

APS Mükemmeliyetçilik ölçeğinin güvenilirliği

Ölçeğin madde-toplam korelasyonları ise .33 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .79 olarak bulunurken yüksek standartlar, düzen, çelişki ve

tatminsizlik alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları sırasıyla .72, .83, .72 ve .81'dir. Ölçeğin yüksek standartlar ve düzen alt ölçeklerinin puanlarının toplanması ile elde edilen uyumlu mükemmeliyetçilik ve çelişki ve tatminsizlik alt ölçeklerinin toplam puanı ile hesaplanan uyumsuz mükemmeliyetçilik için iç tutarlık katsayıları sırası ile .79 ve .82 olarak hesaplanmıştır. Test yarılama güvenilirlik katsayısı ise uyumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .74, uyumsuz mükemmeliyetçilik içinse .80'dir . Alt ölçeklerde ise test yarılama güvenilirlik katsayıları .69 ile .79 arasında değişmektedir (Sapmaz, 2006). Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin yüksek standartlar, düzen, çelişki ve tatminsizlik boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları sırasıyla .83, .88, .77 ve .84 olarak bulunmuştur.

Özerk benlik yönetimi ölçeği

Sheldon ve Deci (1996 akt. Ersoy-Kart ve Güldü, 2008) tarafından bireylerin özerklik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği (Self-Determination Scale) Ersoy-Kart ve Güldü (2008) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. 10 maddeden oluşan orijinal ölçek bireysel farkındalık ve seçim hakkı olmak üzere iki alt boyut içermektedir. Ölçeğin her bir maddesi birbirine zıt iki ifadeden oluşmakta ve 9'lu likert tipi dereceleme kullanılarak ölçeği dolduran katılımcılar bu iki zıt ifade arasında kendilerini değerlendirmektedirler. Ancak ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında 9'lu derecelendirmenin Türkçe için uygun olmadığı görülmüş ve ölçeğin Türkçe formunda beşli likert tipi dereceleme esas alınmıştır. Ölçeğin iki boyutuna ilişkin ayrı puan hesaplanmakla birlikte ölçekten toplam puan da elde edilmektedir. Ölçekten toplamda elde edilebilecek en düşük puan 9 en yüksek puan ise 45 olup yükselen puanlar bireyin özerk davranışlar sergilediğinin bir işareti olarak görülmektedir (Ersoy-Kart ve Güldü, 2008).

Özerk benlik yönetimi ölçeğinin geçerliği

Ersoy-Kart ve Güldü (2008) ölçeğin geçerliği için kapsam, yapı ve ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları yapmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizi sonuçlarında ölçeğin üçüncü maddesi üçüncü bir faktör olarak ortaya çıkmış ve farklı bir yapıyı ölçüyor olabileceği gerekçesi ile üçüncü madde formdan çıkarılmıştır. Üçüncü maddenin ölçekten çıkarılması ile birlikte 9 madde ve 2 faktörden oluşan bir

yapı ortaya çıkmıştır. Faktör yükleri .47 ile .69 arasında değişen bireysel farkındalık boyutu toplam varyansın %13.14'ünü açıklarken faktör yükleri .48 ile .70 arasında değişen seçim hakkı boyutu toplam varyansın %22.33'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini belirlemek için Empatik Eğilim Ölçeği ile arasındaki ilişkilere bakılmış ve Empatik Eğilim Ölçeği ile ölçeğin toplam puanı, bireysel farkındalık boyutu ve seçim hakkı boyutu arasında sırasıyla .39, .27 ve .35 korelasyon katsayılarına ulaşılmıştır. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği için otonomi ölçeği ile aralarındaki ilişki incelenmiş ancak otonomi ölçeği ile özerk benlik yönetimi ölçeği arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için ise 10 maddelik deneme formu psikoloji alanında uzman üç öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve uzmanlar ölçeğin geçerli olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir (Ersoy-Kart ve Güldü, 2008).

Özerk benlik yönetimi ölçeğinin güvenilirliği

Ölçeğin iç tutarlık katsayıları bireysel farkındalık ve seçim hakkı boyutlarının her ikisi için de .70 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları bireysel farkındalık boyutu için .63 ile .74 arasında değişirken seçim hakkı boyutu için .64 ile .78 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin ayırt ediciliğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda alt grup ve üst grup puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Bu sonuç da ölçeğin özerklik inancına sahip olan bireylerle sahip olmayan bireylerin ayırt etmekte ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Ersoy-Kart ve Güldü, 2008). Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin toplam puanı iç tutarlık kat sayısı .82 olarak bulunmuştur.

Rotter iç-dış kontrol odağı ölçeği

Rotter (1966) tarafından geliştirilen İç-dış Kontrol Odağı Ölçeği bireylerin bir davranışa güdülenirken kendi görüşlerini mi yoksa çevrelerindeki diğer insanların görüşlerini mi referans aldıklarını belirleme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek Dağ (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek her bir maddede iki seçenek bulunan 29 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan her bir maddedeki iki seçenektan sadece birini seçmeleri istenmektedir. Ölçeğin altı maddesi dolgu maddedir. Dolgu maddeler ölçeğin amacını gizlemek için eklenmiş ve puanlamaya dahil edilmemektedirler. Dolgu maddeler dışında kalan 23 madde puanlanmaya dahil edilmekte ve iç kontrol odağına işaret eden

maddeler “0”, dış kontrol odağına işaret eden maddeler ise “1” olarak puanlanmaktadır. Böylece ölçekten 0-23 arasında puan elde edilmekte ve yükselen puanlar dış kontrol odağı inancına, düşük puanlar ise iç kontrol odağı inancına işaret etmektedir. Ölçek uyarlama çalışması kapsamında Dağ (1991), ölçeği Türkçe’ye çevirdikten sonra ölçek formu ikisi psikometri biri klinik alanındaki uzmanlarca incelenmiş ve ölçeğe son hali verilmiştir.

Rotter iç-dış kontrol odağı ölçeğinin geçerliği

Ölçeğin geçerliği için temel bileşenler analizi, ölçüt bağımlı geçerlik analizleri ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerini uygulamıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için temel bileşenler analizi yapılmış ve toplam varyansın %46.7’sini açıklayan 7 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu çok faktörlü yapı ölçeğin orijinal formundaki faktör yapıları ile benzerlik göstermektedir. Ölçüt bağımlı geçerlik çalışmalarında İç-dış Kontrol Odağı ile Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Belirti Tarama Listesi arasında sırasıyla -.29 ve .21 korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme puanları ile ölçekten aldıkları puanları arasında .69 düzeyince bir korelasyon hesaplanmıştır (Dağ, 1991).

Rotter iç-dış kontrol odağı ölçeğinin güvenilirliği

Rotter (1966) yaptığı analizler sonucu İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği’nin iç tutarlık katsayısını .71 olarak bulmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında ise güvenilirliğini ilişkin yapılan analizlerde KR-20 güvenilirlik katsayısı .68, iç tutarlık katsayısı .70 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur (Dağ, 1991). Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin iç tutarlık katsayısı .63 olarak bulunmuştur.

Kişisel bilgi anketi

Kişisel bilgi anketi araştırmacı tarafından katılımcılara ilişkin bazı kişisel bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda kişisel bilgi formu cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi, son döneme ait genel akademik not ortalaması ve akademik başarı algısı bilgilerini içermektedir. Katılımcılar verilen boşluğa istenilen bilgiyi yazarak veya verilen seçeneklerden kendilerine uygun olanı işaretleyerek formu doldurmaktadırlar.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2012-2013 eğitim-öğretim yılının Mart-Nisan aylarında bir kitapçık şeklinde veri grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamalardan önce Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nden uygulamanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır (Ek-8). Uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra uygulama yapılacak olan Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, Fen, Güzel Sanatlar, Havacılık ve Uzay Bilimleri, Hukuk, İktisadi-İdari Bilimler, İletişim, Mimarlık ve Tasarım, Mühendislik, Sağlık Bilimleri ve Turizm fakültelerinin yöneticileri ve ilgili öğretim elemanları ile görüşmeler yapılarak uygulama yapılacak gün ve saatler belirlenmiştir.

Veriler araştırmacı tarafından uygulama yapılması belirlenen gün ve saatlerde sınıflarda hazır bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden toplanmıştır. Araştırmacı her sınıfta öncelikle kendini tanıtmış daha sonra araştırmanın amacı, önemi ve ölçek setinin nasıl yanıtlanacağı hakkında bilgiler vermiştir. Öğrencilerin kimlik bilgilerine ihtiyaç duyulmadığı ve toplanan verilerin gizli tutulacağı öğrencilere duyurulmuştur. Ayrıca araştırmaya katılımın gönüllü olduğu ve araştırma sonuçlandıktan sonra isteyen öğrencilere araştırmanın sonuçları hakkında bilgi verilebileceği de ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri setini yaklaşık 15-25 dakika arasında doldurdıkları gözlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan 1704 öğrencinin verileri üzerinde yapılan incelemeler sonucunda ölçümleri normal dağılımdan sapan 93 katılımcı ve regresyon analizinin varsayımlarının karşılanmasına ilişkin 102 katılımcı olmak üzere toplam 195 katılımcının verileri uç değer olduğundan dolayı veri grubundan çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından araştırmanın alt amaçlarını incelemeye ilişkin analizler 1509 öğrenciden toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlemesi "SPSS 20 for Windows" paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve akademik başarı algılarına göre başarı yönelimi düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonuçları anlamlı bulunduğu durumlarda farklılıkların hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin akademik öz-yeterlik, akılcı olamayan inançlar, mükemmeliyetçilik, özerklik ve kontrol odağı ile olan ilişkilerini belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, akademik öz-yeterlik, akılcı olamayan inançlar, mükemmeliyetçilik, özerklik ve kontrol odaklarının onların başarı yönelimleri üzerindeki yordayıcılığını belirlemek için ise çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Tüm istatistiksel analizler için anlamlılık değeri .05 olarak alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçları sırası ile ele alınmış ve her bir alt amaca ilişkin verilerin analizi ile elde edilen bulgular sıralanmıştır. Bu bağlamda öncelikle üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimleri düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından sınıf düzeyleri ve akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimleri düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular sunulmuştur. Son olarak akademik öz-yeterlik, akılcı olmayan inançlar, mükemmeliyetçi (yüksek standartlar, düzen, çelişki, tatminsizlik) kişilik özellikleri, kontrol odağı, özerklik ve cinsiyetin öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimleri üzerindeki yordayıcı rollerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimlerine ilişkin dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri Düzeylerine İlişkin Dağılımları (N=1509)

Başarı Yönelimleri	Alınan		\bar{X}	s	Yüzdeler		
	En düşük puan	En yüksek puan			%25	%50	%75
Öğrenme-yaklaşma	17	40	30.42	4,36	27	31	34
Öğrenme-kaçınma	6	25	15.77	3.64	13	16	18
Performans-yaklaşma	7	33	17.06	5.41	13	16	21
Performans-kaçınma	6	27	14.99	4.12	12	15	18

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenme-yaklaşma başarı yöneliminin ortalamasının 30.42 ve standart sapmasının 4.36 olduğu görülmektedir. Öğrenme-yaklaşma başarı yönelimine ilişkin ölçekten alınabilecek en düşük puanın 8 ve en yüksek puanın 40

olabileceği, ölçekten alınan en düşük puanın 17 en yüksek puanın 40 olduğu, yüzdelerinin de 27 (%25), 31 (%50) ve 34 (%75) olduğu göz önüne alındığında üniversite öğrencilerinin genel olarak yüksek düzeyde öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini benimsedikleri söylenebilir.

Öğrenme-kaçınma başarı yöneliminin ise ortalaması 15.77 ve standart sapması 3.64'tür. Bu başarı yönelimine ilişkin ölçekten alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan da 25'tir. Ayrıca ölçekten alınan en düşük puan 6 ve alınan en yüksek puan 25 olup ranjı 19'dur. Bu bilgilere ek olarak öğrenme-kaçınma başarı yöneliminin yüzdelerinin de 13 (%25), 16 (%50) ve 18 (%75) olduğu dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin genel olarak orta düzeyde öğrenme-kaçınma başarı yönelimini benimsedikleri söylenebilir.

Performans yaklaşma başarı yöneliminin ortalaması ve standart sapması sırasıyla 17.06 ve 5.41'dir. Bu yönetime ilişkin ölçekten elde edilebilecek en düşük ve en yüksek puan sırasıyla 7 ve 35'tir. Ölçekten alınan en düşük ve en yüksek puan ise sırasıyla 7 ve 33 olup ranjı 26'dır. Performans-yaklaşma başarı yönelimi puanlarının yüzdeleri de 13 (%25), 16 (%50) ve 21 (%75) olduğu görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda üniversite öğrencilerinin genel olarak düşük düzeyde performans-yaklaşma başarı yönelimini benimsedikleri söylenebilir.

Son olarak performans-kaçınma başarı yöneliminin ortalaması 14.99 ve standart sapması 4.12'dir. Performans-kaçınma başarı yönelimine ilişkin ölçekten elde edilebilecek en düşük ve en yüksek puanın sırasıyla 6 ve 30 ölçekten alınan en düşük ve en yüksek puanlar ise sırasıyla 6 ve 27'dir. Performans-kaçınma başarı yöneliminin yüzdelerinin 12 (%25), 15 (%50) ve 18 (%75) olduğu da göz önüne alındığında üniversite öğrencilerinin genel olarak düşük düzeyde performans-kaçınma başarı yönelimini benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf Düzeylerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre benimsedikleri öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla farklı fakültelerin tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin başarı yönelimi düzeylerine ilişkin

bilgiler toplanmıştır. Eczacılık Fakültesi'nin bünyesinde diğer fakültelerden farklı olarak beşinci sınıfların da bulunması, beşinci sınıf öğrencilerinden yalnızca yedi öğrenciden veri toplanabilmesi ve dördüncü sınıfların bu fakülte için son sınıf olmaması nedeniyle bu fakültenin dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden toplanan verilerin analize dahil edilmesinin son sınıf olma açısından örüntüyü bozacağı düşünülmüş sınıf düzeyine göre başarı yönelimlerinin incelenmesinde Eczacılık Fakültesi'nin dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilere ait veriler analizlere dahil edilmemiştir. Eczacılık Fakültesi'nin dördüncü ve beşinci sınıflarının analiz dışında bırakılmasından sonra öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı	%
1. Sınıf	295	19.8
2. Sınıf	382	25.6
3. Sınıf	438	29.4
4. Sınıf	376	25.2
Toplam	1491	100

Tablo 5'te görüldüğü Eczacılık Fakültesi dördüncü ve beşinci sınıfların dışında kalan katılımcıların 295'i birinci sınıf, 382'si ikinci sınıf, 438'i üçüncü sınıf ve 376'sı dördüncü sınıftır. Bu gruplarda yer alan öğrencilerin başarı yönelimlerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerine ilişkin bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sınıf düzeyine göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6
Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme-yaklaşma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>s</i>
1. Sınıf	295	30.56	4.39
2. Sınıf	382	30.61	4.27
3. Sınıf	438	30.19	4.57
4. Sınıf	376	30.44	4.24
Toplam	1491	30.43	4.38

Tablo 6 incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi ortalama ve standart sapmalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Tablo 6’da verilen grupların arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bunun için de varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve bu testin sonuçları varyansların homojen olduğu ($F_{3-1487}= 1.522, p>.05$) göstermiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizinin sonuçları da Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7
Sınıf Düzeylerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme-yaklaşma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	<i>sd</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	43.437	3	14.48	.756	.519
Grup içi	28489.055	1487	19.16		
Toplam	28532.492	1490			

Tablo 7’deki sonuçlar çerçevesinde üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($F_{3-1487}= .756, p>.05$).

Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerine ilişkin bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sınıf düzeyine göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8
Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme-kaçınma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>s</i>
1. Sınıf	295	16.41	3.55
2. Sınıf	382	15.88	3.49
3. Sınıf	438	15.70	3.79
4. Sınıf	376	15.32	3.64
Toplam	1491	15.79	3.64

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerine ilişkin en yüksek puan ($\bar{X}=16.41$) birinci sınıf öğrencilerine, en düşük puan ise ($\bar{X}=15.32$) dördüncü sınıf öğrencilerine aittir. Tablo 8’de verilen grupların öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bunun için de varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve bu testin sonuçları varyansların homojen olduğu ($F_{3-1487}=1.894, p>.05$) göstermiştir. Uygulanan tek yönlü varyans analizinin sonuçları da Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9
Sınıf Düzeylerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme-kaçınma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	<i>sd</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	201.860	3	67.287	5.110	.002
Grup içi	19579.551	1487	13.167		
Toplam	19781.411	1490			

Tablo 9’daki bulgular çerçevesinde üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaştığı bulunmuştur ($F_{3-1487}=5.110, p<.05$). Üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanları arasındaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme-kaçınma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf düzeyi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
1. Sınıf	-	.52	.70	1.09*
2. Sınıf		-	.18	.56
3. Sınıf			-	.39
4. Sınıf				-

* $p < .05$

Tablo 10'daki bulgulara göre birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanı ortalamaları ile dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, diğer sınıf düzeylerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanları ise anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyleri ($\bar{X}= 16.41, s=3.55$) dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeylerine ($\bar{X}= 15.32, s=3.64$) göre daha yüksektir.

Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sınıf düzeyine göre üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11

Sınıf Düzeylerine Göre Performans-yaklaşma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>s</i>
1. Sınıf	295	18.40	5.27
2. Sınıf	382	17.18	5.41
3. Sınıf	438	16.44	5.39
4. Sınıf	376	16.56	5.40
Toplam	1491	17.05	5.42

Tablo 11'de görüldü gibi üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi ortalama puanlarının birinci ($\bar{X}=18.40$), ikinci ($\bar{X}=17.18$) ve üçüncü ($\bar{X}=16.44$) sınıf düzeylerinde giderek düşmekte ve dördüncü sınıfta ($\bar{X}=16.56$) ise

üçüncü sınıfa göre az bir miktar artmaktadır. Tablo 11’de verilen grupların performans-yaklaşma başarı yönelimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Bunun için de öncelikle grup varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile incelenmiş ve bu testin sonuçları varyansların homojen olduğunu ($F_{3-1487} = .301, p > .05$) göstermiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12
Sınıf Düzeylerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Performans-yaklaşma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	<i>sd</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	789.217	3	263.072	9.105	.000
Grup içi	42965.935	1487	28.894		
Toplam	43755.152	1490			

Tablo 12’de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{3-1487} = 9.105, p < .05$). Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi puanları arasındaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13
Sınıf Düzeylerine Göre Performans-yaklaşma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf düzeyi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
1. Sınıf	-	1.22*	1.96*	1.82*
2. Sınıf		-	.74	.60
3. Sınıf			-	.14
4. Sınıf				-

* $p < .05$

Tablo 13’te görüldüğü gibi birinci sınıf öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi puanları ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin performans-

yaklaşma başarı yönelimleri puanları arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular birinci sınıf öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin ($\bar{X}=18.40$, $s= 5.27$), ikinci sınıf ($\bar{X}=17.18$, $s=5.41$), üçüncü sınıf ($\bar{X}=16.44$, $s=5.39$) ve dördüncü sınıf ($\bar{X}=16.56$, $s=5.40$) öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerine göre daha yüksektir.

Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimi düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sınıf düzeyine göre üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14’de verilmektedir.

Tablo 14

Sınıf Düzeylerine Göre Performans-kaçınma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>s</i>
1. Sınıf	295	15.76	4.10
2. Sınıf	382	15.36	4.19
3. Sınıf	438	14.68	3.98
4. Sınıf	376	14.39	4.13
Toplam	1491	14.99	4.13

Tablo 14’deki bulgulara göre üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimi puanlarına ilişkin en yüksek puanın birinci sınıfta ($\bar{X}=15.76$) en düşük puanın ise dördüncü sınıfta ($\bar{X}=14.39$) olduğu görülmektedir. Tablo 14’de verilen grupların performans-kaçınma başarı yönelimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bunun için de öncelikle grup varyanslarının homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve bu testin sonuçları varyansların homojen olduğunu ($F_{3-1487}= .661$, $p>.05$) göstermiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizinin sonuçları da Tablo 15’te verilmektedir.

Tablo 15

Sınıf Düzeylerine Göre Performans-kaçınma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	399.943	3	133.314	7.934	.000
Grup içi	24985.953	1487	16.803		
Toplam	25385.896	1490			

Tablo 15'te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimi puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{3-1487} = 7.934, p < .05$). Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimi puanları arasındaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Sınıf Düzeylerine Göre Performans-kaçınma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf düzeyi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
1. Sınıf	-	.40	1.07*	1.36*
2. Sınıf		-	.67	.96*
3. Sınıf			-	.29
4. Sınıf				-

* $p < .05$

Tablo 16'da verilen bulgulara göre üniversite birinci sınıf öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimi puanları; üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimi puanlarından ve üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimi puanları dördüncü sınıf öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimi puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bunların dışındaki sınıf düzeylerine ilişkin karşılaştırmalar da ise performans-kaçınma başarı yönelimi puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu bulgulara göre üniversite birinci sınıf öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimleri düzeyinin ($\bar{X}=15.76, s=4.10$) üçüncü ($\bar{X}=14.68, s=3.98$) ve dördüncü ($\bar{X}=14.39, s=4.13$) sınıf öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimi düzeylerinden daha yüksektir. Ayrıca, üniversite ikinci sınıf

öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimi düzeylerinin ($\bar{X}=15.36$, $s=4.19$) dördüncü sınıf öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimi düzeylerinden ($\bar{X}=14.39$, $s=4.13$) daha yüksektir.

Akademik Başarı Algılarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik başarı algıları açısından öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimi puanlarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarı algılarını belirlemek için kişisel bilgi anketinde “akademik başarı düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu altında öğrencilerden “çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek” seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Ancak “çok düşük” ($N=57$) ve “çok yüksek” ($N=18$) grubunda az sayıda öğrenci bulunması nedeniyle “çok düşük” grubu “düşük” grubu ile birleştirilmiş ve “çok düşük-düşük” grubu oluşturulmuştur. Benzer biçimde “çok yüksek” grubu da “yüksek” grubu ile birleştirilerek “yüksek-çok yüksek” grubu oluşturulmuştur. Bu işlem sonucunda “çok düşük-düşük”, “orta” ve “yüksek-çok yüksek” olmak üzere üç grup üzerinden karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı algı gruplarına göre dağılımları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Çok düşük-düşük	299	19.8
Orta	919	60.9
Yüksek-çok yüksek	291	19.3
Toplam	1509	100

Tablo 17’ye göre akademik başarısını çok düşük-düşük algılayan 299, orta algılayan 919 ve yüksek-çok yüksek algılayan 291 öğrenci bulunmaktadır. Akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını ilişkin bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmada akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Akademik Başarı Algılarına Göre Öğrenme-yaklaşma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri

Akademik başarı algısı	<i>N</i>	\bar{X}	<i>s</i>
Çok düşük-düşük	299	29.41	4.34
Orta	919	30.25	4.28
Yüksek-çok yüksek	291	32.00	4.23
Toplam	1509	30.42	4.36

Tablo 18’deki bulgular akademik başarı algıları çok düşük-düşük öğrencilerden ($\bar{X}=29.41$), orta ($\bar{X}=30.25$) ve yüksek-çok yüksek ($\bar{X}=32.00$) olan öğrencilere doğru öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi puanlarının giderek arttığı görülmektedir. Tablo 18’de verilen grupların öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bunun için de varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve bu testin sonuçları varyansların homojen olduğunu ($F_{3-1505}=.055, p>.05$) göstermiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular ise Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Akademik Başarı Algılarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme-yaklaşma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	<i>sd</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1062.782	2	531.391	28.949	.000
Grup içi	27644.746	1506	18.356		
Toplam	28707.528	1508			

Tablo 19’da görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi puanları akademik başarı algılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır

($F_{2-1506} = 28.949, p < .05$). Akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi puanları arasındaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Akademik Başarı Algılarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme-yaklaşma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Akademik başarı algısı	Çok düşük-düşük	Orta	Yüksek-Çok yüksek
Çok düşük-düşük	-	-.85*	-2.60*
Orta		-	-1.75*
Yüksek-çok yüksek			-

* $p < .05$

Tablo 20’deki bulgulara göre çok düşük-düşük, orta ve yüksek-çok yüksek akademik başarı algısına sahip bireylerin her biri birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu bulgulara göre çok düşük-düşük akademik başarı algısına sahip öğrencilerin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri ($\bar{X}=29.41, s=4.34$) hem orta düzeyde akademik başarı algısına sahip öğrencilerin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinden ($\bar{X}=30.25, s=4.28$) hem de yüksek-çok yüksek başarı algısına sahip öğrencilerin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinden ($\bar{X}=32.00, s=4.23$) daha düşüktür. Orta düzeyde akademik başarı algısına sahip olan öğrencilerin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri ($\bar{X}=30.25, s=4.28$) yüksek-çok yüksek düzeyde akademik başarı algısına sahip bireylerin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinden ($\bar{X}=32.00, s=4.23$) daha düşüktür. Bu bağlamda akademik başarı algısı arttıkça öğrenme-yaklaşma yönelimini benimseme oranının da artmakta olduğu söylenebilir.

Akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmada akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre öğrenme-kaçınma başarı yönelimine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Akademik Başarı Algılarına Göre Öğrenme-kaçınma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri

Akademik başarı algısı	<i>N</i>	\bar{X}	<i>s</i>
Çok düşük-düşük	299	15.75	3.68
Orta	919	15.67	3.66
Yüksek-çok yüksek	291	16.12	3.52
Toplam	1509	15.77	3.64

Tablo 21'deki verilere göre çok düşük-düşük akademik algıya sahip olan öğrencilerden oluşan grup en düşük öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanına ($\bar{X}=15.75$) yüksek-çok yüksek akademik başarı algısına sahip olan öğrencilerden oluşan grup ise en yüksek öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanına ($\bar{X}=16.12$) sahiptir. Tablo 21'de verilen grupların öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Bunun için de öncelikle grup varyanslarının homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve bu testin sonuçları varyansların homojen olduğunu ($F_{3-1505} = .380, p > .05$) göstermiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular ise Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Akademik Başarı Algılarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme-kaçınma Başarı Yönelimi Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	<i>sd</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	45.671	2	22.835	1.724	.179
Grup içi	19942.675	1506	13.242		
Toplam	19988.346	1508			

Tablo 22 incelendiğinde çok düşük-düşük ($\bar{X}=15.75, s=3.68$), orta ($\bar{X}=15.67, s=3.66$) ve yüksek-çok yüksek ($\bar{X}=16.12, s=3.52$) akademik başarı algısına sahip öğrencilerin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{2-1506} = 1.724, p > .05$).

Akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmada akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre performans-yaklaşma başarı yönelimine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Akademik Başarı Algılarına Göre Performans-yaklaşma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri

Akademik başarı algısı	<i>N</i>	\bar{X}	<i>s</i>
Çok düşük-düşük	299	16.64	5.33
Orta	919	16.88	5.38
Yüksek-çok yüksek	291	18.06	5.49
Toplam	1509	17.06	5.41

Tablo 23 incelendiğinde en düşük performans-yaklaşma başarı yönelimi puanına çok düşük-düşük akademik başarı algısına sahip öğrencilerin ($\bar{X}=16.64$) sahip olduğu görülürken en yüksek performans-yaklaşma başarı yönelimi puanına ise yüksek-çok yüksek akademik başarı algısına sahip öğrencilerin ($\bar{X}=18.06$) sahip olduğu görülmektedir. Tablo 23'te verilen grupların performans-yaklaşma başarı yönelimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Bunun için de grup varyanslarının homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve bu testin sonuçları varyansların homojen olduğunu ($F_{3-1505} = .195, p > .05$) göstermiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular ise Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24

Akademik Başarı Algılarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Performans-yaklaşma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	<i>sd</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	372.095	2	186.048	6.396	.002
Grup içi	43807.508	1506	29.089		
Toplam	44179.604	1508			

Tablo 24’de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi puanları akademik başarı algılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{2-1506} = 6.396, p < .05$). Akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi puanları arasındaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

Akademik Başarı Algılarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Performans-yaklaşma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Akademik başarı algısı	Çok düşük-düşük	Orta	Yüksek-Çok yüksek
Çok düşük-düşük	-	-.23	-1.41*
Orta		-	-1.18*
Yüksek-çok yüksek			-

* $p < .05$

Tablo 25’deki bulgulara göre çok düşük-düşük ve orta düzeyde akademik başarı algısına sahip öğrencilerin performans-yaklaşma başarı yönelimi puanlarının yüksek-çok yüksek düzeyde akademik başarı algısına sahip öğrencilerin performans-yaklaşma başarı yönelimi puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Çok düşük-düşük ve orta düzeyde akademik başarı algısına sahip bireylerin performans-yaklaşma başarı yönelimi puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgulara göre yüksek-çok yüksek düzeyde akademik başarı algısına sahip öğrencilerin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi ($\bar{X}=18.06, s=5.49$) hem çok düşük-düşük akademik başarısına sahip olan öğrencilerin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyinden ($\bar{X}=16.64, s=5.33$) hem de orta düzeyde akademik başarı algısına sahip öğrencilerin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyinden ($\bar{X}=16.88, s=5.38$) daha yüksektir.

Akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimleri düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmada akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre

performans-kaçınma başarı yönelimine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Akademik Başarı Algılarına Göre Performans-kaçınma Başarı Yöneliminin Betimsel İstatistik Değerleri

Akademik başarı algısı	<i>N</i>	\bar{X}	<i>s</i>
Çok düşük-düşük	299	15.20	4.05
Orta	919	14.94	4.15
Yüksek-çok yüksek	291	14.96	4.11
Toplam	1509	14.99	4.12

Tablo 26’daki bulgulara göre çok düşük-düşük ($\bar{X}=15.20$), orta ($\bar{X}=14.94$) ve yüksek-çok yüksek ($\bar{X}=14.96$) akademik algıya sahip olan öğrencilerden oluşan grupların performans-kaçınma başarı yönelimi puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablo 26’da verilen grupların performans-kaçınma başarı yönelimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Bunun için de grup varyanslarının homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve bu testin sonuçları varyansların homojen olduğunu ($F_{3-1505} = .340, p > .05$) göstermiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular ise Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Performans-kaçınma Başarı Yönelimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	<i>sd</i>	Kareler ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	15.738	2	7.869	.463	.629
Grup içi	25572.159	1506	16.980		
Toplam	25587.896	1508			

Tablo 27 incelendiğinde çok düşük-düşük ($\bar{X}=15.20, s=4.05$), orta ($\bar{X}=14.94, s=4.15$) ve yüksek-çok yüksek ($\bar{X}=14.96, s=4.11$) akademik başarı algısına sahip öğrencilerin performans-kaçınma başarı yönelimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{2-1506} = .463, p > .05$).

Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, akılcı olmayan inançlarının, mükemmeliyetçi (yüksek standartlar, düzen, çelişki, tatminsizlik) kişilik özelliklerinin, özerklerinin, kontrol odaklarının ve cinsiyetlerinin onların öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerinin her biri için önemli bir yordayıcı olup olmadıkları incelenmiştir. Bu amaçla, verilerin çözümlenmesinde hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerine ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği grafiksel olarak incelenmiş ve dağılımı normallikten saptıran 93 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından çok değişkenli normallik varsayımını incelemek üzere araştırmaya dahil edilen tüm değişkenlere ilişkin uç değerlerin olup olmadığını belirlemek için Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Mahalanobis uzaklık değerleri ölçüt değerinin ($X^2(9)=16.919, p=.05$ 'e göre) üzerinde olan 102 uç değer de analize dahil edilmemiştir. Böylece toplamda 1509 veri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Hiyerarşik regresyon analizi uygulanmadan önce değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon analizine ilişkin katsayılar ve betimsel istatistikler Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Korelasyon Katsayıları ve Betimsel İstatistikler (N=1509)

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Öğrenme-yaklaşma	-											
2. Öğrenme-kaçınma	.33**	-										
3. Performans-yaklaşma	.07**	.30**	-									
4. Performans-kaçınma	-.07*	.40**	.59**	-								
5. Akademik öz-yeterlik	.41**	-.02	.11**	-.16**	-							
6. Akılcı olmayan inançlar	.11**	.28**	.32**	.32**	.01	-						
7. Özerklik	.24**	-.06*	-.06*	-.21**	.34**	-.08**	-					
8. Kontrol odağı	-.18**	-.001	-.04	.08**	-.25**	.06*	-.18**	-				
9. Yüksek standartlar	.45**	.28**	.20**	.03	.38**	.27**	.15**	-.12**	-			
10. Düzen	.31**	.27**	.13**	.07*	.18**	.26**	.11**	-.05	.48**	-		
11. Çelişki	-.08**	.25**	.18**	.33**	-.30**	.31**	-.37**	.16**	.15**	.08**	-	
12. Tatminsizlik	.04	.23**	.19**	.21**	-.05	.26**	-.25**	.00	.39**	.10**	.59**	-
\bar{X}	30.4	15.8	17.1	14.9	19.5	55.5	33.4	12.1	37.1	21.3	24.6	23
s	4.4	3.6	5.4	4.1	3.3	6.6	6.4	3.6	6.9	5.3	6.7	7.9

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 28’de görüldüğü üzere araştırmada ele alınan değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca, cinsiyet değişkeni regresyon analizlerine dahil edilirken yapay (dummy) değişken olarak kodlanmıştır. Buna göre kız=0 ve erkek=1 olarak kodlanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin yordayıcılarının incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, akılcı olmayan inançlarının, mükemmeliyetçi (yüksek standartlar, düzen, çelişki, tatminsizlik) kişilik özelliklerinin, özerklerinin, kontrol odaklarının ve cinsiyetlerinin onların öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Öğrenme-yaklaşma başarı yönelimine ilişkin regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce regresyon analizinin bazı sayıltılarına ilişkin istatistiksel değerler hesaplanmıştır. Bu bağlamda çoklu bağlantı ile ilgili istatistiki değerler incelendiğinde, varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin 1.04 ile 1.91 arasında değiştiği ve ölçüt alınan değer 10’dan (Field, 2005) küçük olduğu görülmüştür Tolerans değerlerinin ise .52 ile .96 arasında değiştiği ve ölçüt alınan değer .2’nin (Field, 2005) üzerinde oldukları bulunmuştur. Son olarak analizde otokorelasyon olup olmadığı incelendiğinde Durbin-Watson testi katsayısının 1.933 olduğu ve ölçüt alınan 1 ile 3 değerleri (Field, 2005) arasında olduğu bulunmuştur. Böylece regresyon analizine ilişkin sayıltıların karşılandığı görülmüştür.

Regresyon analizine ilişkin sayıltıların karşılandığı anlaşıldıktan sonra öğrenme-yaklaşma başarı yöneliminin yordayıcılarının incelenmesine ilişkin doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizini gerçekleştirilmiştir. Analize gerçekleştirilirken sırasıyla akademik öz-yeterlik, mükemmeliyetçi kişilik özellikleri (yüksek standartlar, düzen, çelişki, tatminsizlik), özerklik, kontrol odağı, akılcı olmayan inançlar ve cinsiyet değişkenleri her bir adımda modele girilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29
Öğrenme-yaklaşma Başarı Yöneliminin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	SH _B	β	t	R	R ²	ΔR ²	F
1	Akademik öz-yeterlik	.53	.03	.41	17.27***	.41	.16	.16	298.47
	Akademik öz-yeterlik	.32	.03	.25	9.67***				
	Yüksek standartlar	.21	.02	.34	11.36***				
2	Düzen	.09	.02	.11	4.32***	.53	.28	.12	119.48***
	Çelişki	-.01	.02	-.02	-.76				
	Tatminsizlik	-.04	.02	-.08	-2.60**				
	Akademik öz-yeterlik	.30	.03	.23	8.89***				
	Yüksek standartlar	.21	.02	.32	10.85***				
3	Düzen	.09	.02	.11	4.19***	.54	.29	.01	102.55***
	Çelişki	.00	.02	-.001	-.02				
	Tatminsizlik	-.03	.02	-.06	-2.08*				
	Özerklik	.06	.02	.09	3.62***				
	Akademik öz-yeterlik	0.29	.03	.22	8.35***				
	Yüksek standartlar	.20	.02	.32	10.81***				
	Düzen	.09	.02	.11	4.21***				
4	Çelişki	.01	.02	.01	.32	.54	.295	.005	89.84***
	Tatminsizlik	-.04	.02	-.07	-2.34*				
	Özerklik	.06	.02	.08	3.36***				
	Kontrol odağı	-.09	.03	-.07	-3.15**				
	Akademik öz-yeterlik	.29	.03	.22	8.32***				
	Yüksek standartlar	.20	.02	.32	10.62***				
	Düzen	.08	.02	.10	3.99***				
5	Çelişki	.00	.02	.01	.10	.54	.295	.00	78.78***
	Tatminsizlik	-.04	.02	-.07	-2.372**				
	Özerklik	.06	.02	.08	3.38***				
	Kontrol odağı	-.09	.03	-.07	-3.21***				
	Akılıcı olmayan inançlar	.02	.02	.03	1.11				
	Akademik öz-yeterlik	.29	.03	.22	8.47***				
	Yüksek standartlar	.20	.02	.32	10.59***				
	Düzen	.08	.02	.09	3.71***				
	Çelişki	.00	.02	.01	.10				
6	Tatminsizlik	-.04	.02	-.07	-2.25*	.55	.30	.005	70.64***
	Özerklik	.06	.02	.08	3.29***				
	Kontrol odağı	-.09	.03	-.08	-3.30***				
	Akılıcı olmayan inançlar	.02	.02	.02	1.02				
	Cinsiyet (Kız=0, Erkek=1)	-.40	.20	-.05	-2.04*				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 29 incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmektedir. Modelin açıklayıcılık gücü dikkate alındığında akademik öz-yeterliğin, mükemmeliyetçiliğin boyutları olan yüksek standartlar, düzen ve tatminsizliğin, özerkliğin, kontrol odağının ve cinsiyetin birlikte öğrenme-yaklaşma başarı yönelimindeki toplam varyansın %30'unu ($R = .55$, $R^2 = .30$, $p < .001$) açıkladığı bulunmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre ise yordayıcı değişkenler incelendiğinde yüksek standartların öğrenme-yaklaşma başarı yöneliminin

en önemli yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu değişkeni önem sırasıyla akademik öz-yeterlik, düzen, özerklik, kontrol odağı, tatminsizlik ve cinsiyet değişkenleri takip çerçevesinde akademik öz-yeterlik, yüksek standartlar, düzen ve özerklik düzeyi arttıkça öğrenme-yaklaşma başarı düzeyi arttıkça ise öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi azalmaktadır. Ayrıca cinsiyet değişkeninin yordayıcılığı açısından ise kız öğrencilerin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin yordayıcılarının incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, akılcı olmayan inançlarının, mükemmeliyetçi (yüksek standartlar, düzen, çelişki, tatminsizlik) kişilik özelliklerinin, özerklerinin, kontrol odaklarının ve cinsiyetlerinin onların öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Öğrenme-kaçınma başarı yönelimine ilişkin regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce regresyon analizinin bazı sayıltılarına ilişkin istatistiksel değerler hesaplanmıştır. Bu bağlamda çoklu bağlantı ile ilgili istatistiksel değerler incelendiğinde, varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin 1.04 ile 1.91 arasında değiştiği ve ölçüt alınan değer 10'dan (Field, 2005) küçük olduğu görülmüştür. Tolerans değerlerinin ise .52 ile .96 arasında değiştiği ve ölçüt alınan değer .2'nin (Field, 2005) üzerinde oldukları bulunmuştur. Son olarak analizde otokorelasyon olup olmadığı incelendiğinde Durbin-Watson testi katsayısının 2.001 olduğu ve ölçüt alınan 1 ile 3 değerleri (Field, 2005) arasında olduğu bulunmuştur. Böylece regresyon analizine ilişkin sayıltıların karşılandığı görülmüştür.

Regresyon analizine ilişkin sayıltıların karşılandığı anlaşıldıktan sonra öğrenme-kaçınma başarı yöneliminin yordayıcılarının incelenmesine ilişkin doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizini gerçekleştirilmiştir. Analiz gerçekleştirilirken sırasıyla mükemmeliyetçi kişilik özellikleri (yüksek standartlar, düzen, çelişki, tatminsizlik), akılcı olmayan inançlar, özerklik, akademik öz-yeterlik, kontrol odağı ve cinsiyet puanları her bir adımda modele girilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30
Öğrenme-kaçınma Başarı Yöneliminin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon
Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	SH _B	β	t	R	R ²	ΔR^2	F
1	Yüksek standartlar	.08	.02	.15	5.10***	.38	.14	.14	64.32***
	Düzen	.12	.02	.18	6.37***				
	Çelişki	.11	.02	.20	6.62***				
	Tatminsizlik	.01	.02	.03	.952				
2	Yüksek standartlar	.07	.02	.13	4.42***	.41	.155	.015	59.57***
	Düzen	.10	.02	.15	5.46***				
	Çelişki	.09	.02	.16	5.25***				
	Tatminsizlik	.01	.02	.02	.76				
	Akılcı olmayan inançlar	.08	.01	.15	5.90***				
3	Yüksek standartlar	.07	.02	.14	4.51***	.41	.155	.00	49.76***
	Düzen	.10	.02	.15	5.49***				
	Çelişki	.08	.02	.15	4.85***				
	Tatminsizlik	.009	.015	.020	.633				
	Akılcı olmayan inançlar	.08	.01	.15	5.88***				
	Özerklik	-.01	.02	-.02	-.91				
4	Yüksek standartlar	.09	.02	.16	4.96***	.41	.16	.005	43.38***
	Düzen	.10	.02	.15	5.45***				
	Çelişki	.07	.02	.13	4.11***				
	Tatminsizlik	.01	.02	.02	.67				
	Akılcı olmayan inançlar	.08	.01	.15	5.91***				
	Özerklik	-.01	.02	-.01	-.51				
	Akademik öz-yeterlik	-.06	.03	-.06	-2.08*				
5	Yüksek standartlar	.09	.02	.16	4.93***	.41	.16	.00	38.07***
	Düzen	.10	.02	.15	5.45***				
	Çelişki	.07	.02	.14	4.19***				
	Tatminsizlik	.01	.02	.02	.59				
	Akılcı olmayan inançlar	.09	.01	.15	5.96***				
	Özerklik	-.01	.02	-.02	-.59				
	Akademik öz-yeterlik	-.07	.03	-.06	-2.20*				
	Kontrol odağı	-.02	.03	-.02	-.96				
6	Yüksek standartlar	.08	.02	.16	4.89***	.42	.17	.01	35.01***
	Düzen	.10	.02	.14	5.05***				
	Çelişki	.07	.02	.14	4.20***				
	Tatminsizlik	.01	.02	.03	.77				
	Akılcı olmayan inançlar	.08	.01	.15	5.82***				
	Özerklik	-.01	.02	-.02	-.73				
	Akademik öz-yeterlik	-.06	.03	-.06	-1.95				
	Kontrol odağı	-.03	.03	-.03	-1.10				
	Cinsiyet (Kız=0, Erkek=1)	-.53	.18	-.07	-2.98***				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 30 incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmektedir. Modelin açıklayıcılık gücü dikkate alındığında mükemmeliyetçiliğin boyutları olan yüksek standartlar, düzen ve çelişkinin, akılcı olmayan inançların, akademik öz-yeterliğin ve cinsiyetin birlikte öğrenme-kaçınma başarı yönelimindeki toplam varyansın %17'sini ($R = .42$, $R^2 = .17$, $p < .001$) açıkladığı bulunmuştur.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenler incelendiğinde ise yüksek standartların öğrenme-kaçınma başarı yöneliminin en önemli yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu değişkeni önem sırasıyla akılcı olmayan inançlar, düzen, çelişki ve cinsiyet değişkenleri takip etmiştir. Akademik öz-yeterlik, özerklik, kontrol odağı ve tatminsizlik değişkenlerinin ise öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular çerçevesinde akılcı olmayan inançlar yüksek standartlar, düzen ve çelişki düzeyi arttıkça öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyi de artmaktadır. Ayrıca, cinsiyet değişkenin yordayıcılığı açısından kız öğrencilerin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin yordayıcılarının incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, akılcı olmayan inançlarının, mükemmeliyetçi (yüksek standartlar, düzen, çelişki, tatminsizlik) kişilik özelliklerinin, özerklerinin, kontrol odaklarının ve cinsiyetlerinin onların performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Performans-yaklaşma başarı yönelimine ilişkin regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce regresyon analizinin bazı sayıltılarına ilişkin istatistiksel değerler hesaplanmıştır. Bu bağlamda çoklu bağlantı ile ilgili istatistiksel değerler incelendiğinde, varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin 1.04 ile 1.91 arasında değiştiği ve ölçüt alınan değer 10'dan (Field, 2005) küçük olduğu görülmüştür. Tolerans değerlerinin ise .52 ile .96 arasında değiştiği ve ölçüt alınan değer .2'nin (Field, 2005) üzerinde oldukları bulunmuştur. Son olarak analizde otokorelasyon olup olmadığı incelendiğinde Durbin-Watson testi katsayısının 1.894 olduğu ve ölçüt alınan 1 ile 3 değerleri (Field, 2005) arasında olduğu bulunmuştur. Böylece regresyon analizine ilişkin sayıltıların karşılandığı görülmüştür.

Regresyon analizine ilişkin sayıltıların karşılandığı anlaşıldıktan sonra performans-yaklaşma başarı yöneliminin yordayıcılarının incelenmesine ilişkin doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizini gerçekleştirilmiştir. Analiz gerçekleştirilirken sırasıyla akılcı olmayan inançlar, mükemmeliyetçi kişilik özellikleri

(yüksek standartlar, düzen, çelişki, tatminsizlik), akademik öz-yeterlik, özerklik, kontrol odağı ve cinsiyet puanları her bir adımda modele girilerek regresyon analiz gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31
Performans-yaklaşma Başarı Yöneliminin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	SH _B	β	t	R	R ²	ΔR ²	F
1	Akılcı olmayan inançlar	.26	.02	.32	12.97***	.32	.10	.10	168.24***
	Akılcı olmayan inançlar	.21	.02	.26	9.80***				
2	Yüksek standartlar	.08	.02	.10	3.14**				
	Düzen	.01	.03	.01	.20	.35	.12	.02	41.11***
	Çelişki	.04	.03	.05	1.75				
	Tatminsizlik	.03	.02	.05	1.43				
3	Akılcı olmayan inançlar	.21	.02	.26	9.82***				
	Yüksek standartlar	.03	.03	.04	1.24				
	Düzen	.01	.03	.01	.25				
	Çelişki	.08	.03	.10	3.05**	.36	.13	.01	37.87***
	Tatminsizlik	.03	.02	.05	1.50				
	Akademik öz-yeterlik	.20	.05	.12	4.38***				
4	Akılcı olmayan inançlar	.21	.02	.26	9.77***				
	Yüksek standartlar	.04	.03	.05	1.49				
	Düzen	.01	.03	.01	.34				
	Çelişki	.07	.03	.09	2.62**	.37	.135	.005	33.09***
	Tatminsizlik	.03	.02	.04	1.19				
	Akademik öz-yeterlik	.22	.05	.13	4.67***				
5	Özerklik	-.05	.02	-.05	-1.98*				
	Akılcı olmayan inançlar	.21	.02	.26	9.86***				
	Yüksek standartlar	.04	.03	.05	1.44				
	Düzen	.01	.03	.01	.33				
	Çelişki	.075	.027	.092	2.775**	.37	.135	.00	29.36***
	Tatminsizlik	.02	.02	.04	1.05				
	Akademik öz-yeterlik	.21	.05	.13	4.37***				
	Özerklik	-.05	.02	-.06	-2.11*				
6	Kontrol odağı	-.07	.04	-.04	-1.72				
	Akılcı olmayan inançlar	.22	.02	.26	9.96***				
	Yüksek standartlar	.04	.03	.05	1.48				
	Düzen	.02	.03	.02	.58				
	Çelişki	.07	.03	.09	2.78**				
	Tatminsizlik	.02	.02	.03	.923	.37	.14	.005	26.63***
	Akademik öz-yeterlik	.20	.05	.12	4.18***				
	Özerklik	-.05	.02	-.06	-2.02*				
6	Kontrol odağı	-.06	.04	-.04	-1.62				
	Cinsiyet (Kız=0, Erkek=1)	.56	.27	.05	2.07*				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 31 incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmektedir. Modelin açıklayıcılık gücü dikkate alındığında akılcı olmayan

inançların, mükemmeliyetçiliğin çelişki boyutunun, akademik öz-yeterliğin, özerkliğin ve cinsiyetin birlikte toplam varyansın %14'ünü ($R=.37$, $R^2=.14$, $p<.001$) açıkladığı görülmüştür. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenler incelendiğinde ise akılcı olmayan inançların performans-yaklaşma başarı yöneliminin en önemli yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu değişkeni önem sırasıyla akademik öz-yeterlik, çelişki, özerklik ve cinsiyet değişkenleri takip etmiştir. Yüksek standartlar, düzen, tatminsizlik ve kontrol odağı değişkenlerinin ise performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular çerçevesinde akılcı olmayan inançlar, akademik öz-yeterlik ve çelişki düzeyi arttıkça performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi de artmaktadır. Özerklik düzeyi arttıkça ise performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi azalmaktadır. Ayrıca cinsiyet değişkeninin yordayıcılığı açısından ise erkek öğrencilerin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin kız öğrencilere göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimlerinin yordayıcılarının incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, akılcı olmayan inançlarının, mükemmeliyetçi (yüksek standartlar, düzen, çelişki, tatminsizlik) kişilik özelliklerinin, özerklerinin, kontrol odaklarının ve cinsiyetlerinin onların performans-kaçınma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcı olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Performans-kaçınma başarı yönelimine ilişkin regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce regresyon analizinin bazı sayıltılarına ilişkin istatistiksel değerler hesaplanmıştır. Bu bağlamda çoklu bağlantı ile ilgili istatistiki değerler incelendiğinde, varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin 1.04 ile 1.91 arasında değiştiği ve ölçüt alınan değer 10'dan (Field, 2005) küçük olduğu görülmüştür. Tolerans değerlerinin ise .52 ile .96 arasında değiştiği ve ölçüt alınan değer .2'nin (Field, 2005) üzerinde oldukları bulunmuştur. Son olarak analizde otokorelasyon olup olmadığı incelendiğinde Durbin-Watson testi katsayısının 1.994 olduğu ve ölçüt alınan 1 ile 3 değerleri (Field, 2005) arasında olduğu bulunmuştur. Böylece regresyon analizine ilişkin sayıltıların karşılandığı görülmüştür.

Regresyon analizine ilişkin sayılıtların karşılandığı anlaşıldıktan sonra performans-kaçınma başarı yöneliminin yordayıcılarının incelenmesine ilişkin doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizini gerçekleştirilmiştir. Analiz gerçekleştirilirken sırasıyla akılcı olmayan inançlar, mükemmeliyetçi kişilik özellikleri (yüksek standartlar, düzen, çelişki, tatminsizlik), özerklik, akademik öz-yeterlik, kontrol odağı ve cinsiyet puanları her bir adımda modele girilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32
Performans-kaçınma Başarı Yöneliminin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	SH _B	β	t	R	R ²	ΔR ²	F
1	Akılcı olmayan inançlar	.20	.02	.32	13.30***	.32	.10	.10	176.89
	Akılcı olmayan inançlar	.16	.02	.26	10.08***				
2	Yüksek standartlar	-.07	.02	-.12	-3.93***				
	Düzen	.03	.02	.04	1.50	.42	.17	.07	62.39***
	Çelişki	.15	.02	.24	7.94***				
	Tatminsizlik	.02	.02	.04	1.31				
3	Akılcı olmayan inançlar	.16	.02	.26	10.04***				
	Yüksek standartlar	-.06	.02	-.09	-3.10**				
	Düzen	.04	.02	.05	1.65	.42	.175	.005	54.60***
	Çelişki	.13	.02	.21	6.78***				
	Tatminsizlik	.01	.02	.03	.81				
	Özerklik	-.06	.02	-.09	-3.62***				
4	Akılcı olmayan inançlar	.16	.02	.26	10.08***				
	Yüksek standartlar	-.04	.02	-.07	-2.18*				
	Düzen	.03	.02	.04	1.61				
	Çelişki	.12	.02	.19	5.97***	.43	.18	.005	47.53***
	Tatminsizlik	.01	.02	.03	.85				
	Özerklik	-.05	.02	-.08	-3.18***				
	Akademik öz-yeterlik	-.07	.03	-.06	-2.09*				
5	Akılcı olmayan inançlar	.16	.02	.26	10.07***				
	Yüksek standartlar	-.04	.02	-.07	-2.18*				
	Düzen	.03	.02	.04	1.61				
	Çelişki	.12	.02	.19	5.96***	.43	.18	.00	41.57***
	Tatminsizlik	.01	.02	.03	.83				
	Özerklik	-.06	.02	-.09	-3.19***				
	Akademik öz-yeterlik	-.07	.04	-.06	-2.10*				
	Kontrol odağı	-.01	.03	-.01	-.18				
6	Akılcı olmayan inançlar	.16	.02	.26	10.07***				
	Yüksek standartlar	-.04	.02	-.07	-2.17*				
	Düzen	.04	.02	.05	1.63				
	Çelişki	.12	.02	.19	5.96***				
	Tatminsizlik	.01	.02	.03	.81	.43	.185	.005	36.93***
	Özerklik	-.05	.02	-.08	-3.17**				
	Akademik öz-yeterlik	-.07	.04	-.06	-2.11*				
	Kontrol odağı	-.01	.03	-.01	-.17				
	Cinsiyet (Kız=0, Erkek=1)	.05	.20	.01	.27				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 32 incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmektedir. Modelin açıklayıcılık gücü dikkate alındığında akılcı olmayan inançların, mükemmeliyetçiliğin boyutları olan yüksek standartlar ve çelişkinin, özerkliğin ve akademik öz-yeterliğin birlikte toplam varyansın %18.5'ini ($R = .43$, $R^2 = .185$, $p < .001$) açıkladığı görülmüştür. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenler incelendiğinde ise akılcı olmayan inançların performans-kaçınma başarı yöneliminin en önemli yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu değişkeni önem sırasıyla çelişki, özerklik, yüksek standartlar ve akademik öz-yeterlik değişkenleri takip etmiştir. Düzen, tatminsizlik, kontrol odağı ve cinsiyet değişkenlerinin ise performans-kaçınma başarı yöneliminin önemli bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular çerçevesinde akılcı olmayan inançlar ve çelişki düzeyleri arttıkça performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyi de artmaktadır. Özerklik, yüksek standartlar ve akademik öz-yeterlik düzeyleri arttıkça ise performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyi azalmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YORUM, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular alan yazındaki diğer araştırmalar çerçevesinde tartışılacak ve yorumlanacaktır. Ayrıca araştırmanın sonuçları çerçevesinde öneriler sunulacaktır.

Üniversite Öğrencilerinin

Başarı Yönelimleri Düzeylerine İlişkin Yorumlar

Araştırmanın birinci amacına ilişkin bulgularına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini genel olarak yüksek düzeyde, öğrenme-kaçınma başarı yönelimini genel olarak orta düzeyde, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerini ise genel olarak düşük düzeyde benimsedikleri söylenebilir. Bu bulgular Toğluk (2009)'un bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi başarı yönelimleri içinde en uyumlu özelliklere sahip başarı yönelimidir (Elliot ve McGregor, 2001). Bu nedenle üniversite öğrencilerin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini yüksek düzeyde ve diğer başarı yönelimlerini daha düşük düzeyde benimsedikleri için öğrencilerin genel anlamda uyumlu bir profil çizdikleri düşünülebilir. Ayrıca üniversite yıllarında ergenlik döneminin sona ermesi ve yetişkinliğe geçiş süreci olması nedeniyle kişilik gelişimi de büyük oranda tamamlanmaktadır. Böylece bireylerin kendilerine daha uyumlu amaçlar edinmeleri anlaşılır bir sonuçtur. Öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerini benimseyen bireyler geçmiş performanslarına ya da yapmakta oldukları görevin niteliklerine göre kendi başarı ölçütlerini oluştururlar (Elliot ve McGregor, 2001). Üniversite öğrencilerinin de bu başarı yönelimlerini yüksek ve orta düzeyde benimsemelerinin onların kendilerine başarı ölçütleri oluştururken daha çok kendi içsel süreçlerini dikkate aldıklarını akla getirmektedir. Diğer taraftan performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerine sahip bireyler başarılarını diğer bireylerin performanslarına göre değerlendirmektedirler (Elliot 1999). Üniversite öğrencilerinin bu yönelimleri düşük düzeyde benimsemesi ise başarı ölçütlerini oluştururken büyük oranda diğer bireylerden bağımsız olduklarına işaret etmektedir.

Sınıf Düzeylerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri Düzeylerine İlişkin Yorumlar

Araştırmanın bir diğer amacı sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri düzeyleri arasında farklılık olup olmadığının incelenmesidir. Bu çerçevede üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı ile sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yorumlar aşağıda sıralanmıştır.

Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerine ilişkin yorumlar

Bu araştırmanın bulgularına göre sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrenme-yaklaşma yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği inceleyen araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada sınıf düzeylerine göre öğrencilerin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur (Eryenen, 2008). Toğluk (2009)'da hemşirelik öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan üniversite öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde öğrenme başarı yönelimlerini benimsedikleri bulunmuştur (Çelik-Menderes, 2009). Ayrıca yaş arttıkça öğrenme başarı yönelimleri düzeyinin de arttığını gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır (Burley ve diğerleri, 1999; Eppler ve Harju 1997). Yaşa ilişkin bulgular sınıf düzeyi arttıkça öğrenme başarı yönelimlerinin arttığını gösteren araştırma bulguları ile tutarlı görünmektedir. Sonuç olarak sınıf düzeyine göre öğrenme-yaklaşma yönelimlerini inceleyen araştırmaların sonuçları birbiri ile tutarlılık göstermemektedir. Bunun nedeni bu araştırmalara katılan öğrencilerin farklı profillere sahip olmaları olabilir.

Bu araştırmada sınıf düzeyine göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermemesi araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyine sahip

olmalarına bağlanabilir. Öğrencilerin birçoğunun yüksek düzeyde öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini benimsedikleri için araların farklılık ortaya çıkmadığı düşünülebilir.

Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerine ilişkin yorumlar

Bu çalışmada sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu çerçevede birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyi dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme kaçınma başarı yönelimleri düzeyinden anlamlı ölçüde yüksektir. Diğer sınıf düzeyleri arasında ise öğrenme-kaçınma başarı yönelimi açısından farklılık ortaya çıkmamıştır.

Toğluk (2009) dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde düşük öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyine sahip olduğunu bulmuştur. Bu bulgu bu çalışmanın bulguları ile tutarlı görünmektedir. Diğer taraftan Eryenen (2008) öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri düzeyinin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu konuda yapılan çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasında anlamlı fark olmamasına karşın öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanları incelendiğinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir azalma olduğu gözle çarpılmaktadır. Bu çerçevede birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyleri sınıfları arttıkça azalmakta ve dördüncü sınıfa geldiklerinde ise en düşük seviyeye inmekte olduğu akla getirebilir. Öğrenme-kaçınma başarı yönelimine sahip bireyler daha önce göstermiş oldukları performanstan daha düşük performans göstermekten kaçınırlar. Bu nedenle üniversite giriş sınavlarından başarıyla geçerek üniversiteye yerleşen birinci sınıf öğrencilerinin bu başarılarını devam ettirememeye kaygısı yaşadıkları için öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerini benimsedikleri düşünülebilir. Ayrıca üniversitedeki derslerin işleniş biçimi ve lisedekinden farklı oluşu da üniversite ortamına yeni giren öğrencilerin performanslarını sürdürmemeye açısından kaygılanmalarına neden olabilir. Zaman içinde öğrencilerin üniversite ortamına uyum sağlamalarıyla birlikte bu kaygılarının azalarak öğrenme-kaçınma başarı yönelimini daha az benimsedikleri düşünülebilir.

Öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin sınıf düzeylerine göre nasıl farklılık gösterdiğini inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bunun nedeni başarı yönelimleri üzerinde yapılan araştırmalarının birçoğunun üçlü başarı yönelimleri modeline göre yapılmış olmasıdır. Üçlü başarı yönelimleri modeli öğrenme-kaçınma başarı yönelimini içermediği için bu modeli temel alan araştırmalardan öğrenme-kaçınma başarı yönelimi hakkında bilgi edinilememektedir. Bu nedenle öğrenme-kaçınma başarı yönelimini içeren 2 x 2 başarı yönelimlerini esas alan yeni araştırmaların öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin yapısı hakkında önemli bilgiler sunacağı düşünülebilir.

Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimlerine ilişkin yorumlar

Araştırmada performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara göre birinci sınıf öğrencilerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyine sahip oldukları görülmektedir. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri arasında ise anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerini sınıf düzeylerine göre inceleyen bir araştırmada üniversite birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri üçüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Eryenen, 2008). Benzer biçimde üniversite birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Küçüköğlü ve diğerleri, 2010). Bu bulgular bu araştırmanın bulgularına paralel olarak birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek düzeyde performans-yaklaşma başarı yönelimini benimsediklerini destekler niteliktedir. Diğer taraftan üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Çelik-Menderes, 2009; Toğluk, 2009). Bu çerçevede üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre performans-yaklaşma başarı yönelimini inceleyen az sayıda araştırmanın birbirinden farklı sonuçlar verdiği görülmektedir.

Performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi yüksek olan öğrenciler diğer öğrencilerden daha üstün performans göstermeye odaklanırlar. İyi bir üniversite ve üniversitede iyi bir bölüm kazanmanın ön koşulu ise üniversiteye giriş sınavlarından yüksek puanlar alabilmektir. Bu nedenle öğrenciler istedikleri üniversite ve bölümü kazanabilmek için üniversiteye giriş sınavlarında rakibi olan diğer öğrencilerden daha üstün performans göstermelidirler. Özellikle lise son sınıfta bu bilinçle üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan öğrenciler performans odaklı eğilimler sergileyebilir. Bu nedenle böyle bir süreçten çıkıp üniversiteye gelmiş olan öğrencilerin bu tutumlarını üniversitenin ilk yıllarında da sürdürmekte oldukları düşünülebilir.

Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimlerine ilişkin yorumlar

Araştırmada performans-kaçınma başarı yönelimi düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu çerçevede 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 ulaşılmıştır. Birinci-ikinci, ikinci-üçüncü ve üçüncü-dördüncü sınıf karşılaştırmalarında ise performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgular çerçevesinde performans-kaçınma başarı yönelimlerine ilişkin genel eğilimin birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru azaldığı dikkat çekmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları ile paralel biçimde bazı araştırmalar sınıf düzeyi yükseldikçe performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyinin azaldığını göstermiştir (Eryenen, 2008; Toğluk, 2009). Diğer taraftan performans-kaçınma başarı yönelimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği sonucunu veren araştırmalar da (Çelik-Menderes, 2009; Küçükoğlu ve diğerleri, 2010) mevcuttur.

Performans-kaçınma başarı yönelimini benimseyen bireyler diğer bireylerden daha düşük performans sergileyerek küçük düşme kaygısı yaşamakta ve bu nedenle başarısız olmaksızın bir göreve hiç başlamamayı tercih etmektedirler. Birçok öğrenci üniversite öğrenimine ailesinden uzak başka bir şehirde devam etmektedir. Bu nedenle özellikle birinci sınıfta buldukları ortam öğrenciler için hem dersler hem de

kişilerarası ilişkiler bakımından oldukça yabancı bir ortamdır. Bu bağlamda öğrencilerin performanslarına ilişkin kaygı yaşama ihtimalleri de daha yüksek olabilir. Böylece birinci sınıf öğrencileri yeni girmiş oldukları ortamda küçük düşme ve yeteneksiz görünme korkusu ile performans-kaçınma başarı yönelimli pasif davranışlar sergileyebilirler. Ancak hem ortama uyum sağlamanın etkisi hem de son sınıflara doğru mesleki yeterlik kazanmak adına derslere verilen önemin artmasıyla birlikte öğrenciler pasif olmak yerine daha aktif davranabilir ve böylece performans-kaçınma başarı yönelimi düzeylerinin azaldığı düşünülebilir.

Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimi düzeylerini sınıf düzeylerine göre inceleyen araştırmalar oldukça sınırlı sayıdadır (Çelik-Menderes, 2009; Eryenen, 2008; Küçükoglu ve diğerleri, 2010; Toğluk, 2009). Ayrıca bu araştırmalar birbirinden farklı sonuçlar vermektedir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile onları başarı yönelimleri arasındaki ilişki inceleyecek yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülebilir.

Akademik Başarı Algılarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri Düzeylerine İlişkin Yorumlar

Araştırmada üniversite öğrencilerinin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile başarı yönelimleri düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çerçevede öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerinin akademik başarı algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yorumlar aşağıda sıralanmıştır.

Akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimleri düzeylerine ilişkin yorumlar

Araştırmanın bulguları yüksek-çok yüksek başarı algısına sahip öğrencilerin orta ve çok düşük-düşük akademik başarı algısına sahip öğrencilere göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte orta düzeyde akademik başarı algısına sahip öğrencilerin de çok-düşük-düşük akademik başarı algısına sahip bireylerden daha yüksek düzeyde öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda algılanan

akademik başarı düzeyi arttıkça öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyinin de artmakta olduğu söylenebilir.

Akın (2006a) kendini başarılı algılayan bireylerin öğrenme başarı yönelimlerini daha çok benimsediğini bulmuştur. Bununla birlikte birçok araştırma algılanan yetenek düzeyi yüksek olan bireylerin öğrenme başarı yönelimlerini daha yüksek düzeyde benimsediklerini göstermiştir (Ames, 1992; Cho ve diğerleri, 2011; Dweck, 1986; Elliot ve Dweck, 1988; Tutaş, 2011). Taş (2008) ise akademik başarı ve akademik yeterlik düzeyi yüksek bireylerin yüksek düzeyde öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini benimsediğini bulmuştur. Ayrıca akademik başarının öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini pozitif yönde yordadığı bulunmuştur (Baldwin, 2001; Tenowich, 2009). Bu bulgular bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Başarı yönelimleri konusunda yapılan bu araştırmalar öğrenme-yaklaşma başarı yöneliminin hem algılanan akademik başarı düzeyi hem var olan akademik başarı düzeyi ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu konusunda birbiri ile tutarlı sonuçlar vermiştir. Bu çerçevede, bu araştırmanın bulguları kapsamında algılanan akademik başarı düzeyi arttıkça bireylerin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerini benimseme düzeyinin de artmakta olduğu düşünülebilir.

Akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri düzeylerine ilişkin yorumlar

Araştırmada üniversite öğrencilerinin algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulguları üniversite öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeylerinin algıladıkları akademik başarı düzeyleri açısından farklılık olmadığını göstermiştir. Öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyinin algılanan akademik başarı düzeyine göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşan bir araştırmaya (Toğluk, 2009) daha rastlanmıştır. Ancak başarı yönelimleri üzerinde yapılan araştırmalar çoğunlukla öğrenme-kaçınma boyutunu içermeyen üçlü başarı yönelimleri modeline göre yapıldığı için alan yazında öğrenme-kaçınma başarı yönelimine ilişkin bilgiler sınırlıdır.

Öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyinin akademik başarı algısına göre farklılık göstermemesinin nedeni hata korkusu yaşamalarına bağlanabilir. Akademik

başarı algıları yüksek de olsa düşük de olsa önceki performanslarından daha düşük performans gösterme korkusu ile öğrenciler benzer düzeyde öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri benimseyebilecekleri düşünülebilir.

Akademik başarı algularına göre üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma başarı yönelimleri düzeylerine ilişkin yorumlar

Araştırmada üniversite öğrencilerinin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları yüksek-çok yüksek akademik başarı algısına sahip olan öğrencilerin orta ve çok düşük-düşük akademik başarı algısına sahip öğrencilere göre performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgular akademik başarı düzeyi yüksek-çok yüksek olan bireylerin performans kaçınma başarı yönelimlerini de yüksek düzeyde benimsedikleri göstermektedir. Akın (2006a) bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen bulgulara ulaşmıştır. Benzer biçimde diğer bir araştırmada ise akademik yeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin akademik yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha çok performans-yaklaşma başarı yönelimini benimsediğini göstermiştir (Taş, 2008). Diğer taraftan bazı araştırmalar algılanan başarı düzeyi açısından performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin farklılık göstermediğini bulmuşlardır (Çelik-Menderes, 2009; Toğluk, 2009; Tutaş, 2011).

Performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi yüksek olan öğrenciler diğer öğrencilerden daha üstün performans göstermeye odaklanmaktadırlar. Bununla birlikte performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin akademik başarı düzeyiyle pozitif yönde ilişkilidir (Tenowich, 2009). Bu çerçevede yüksek düzeyde akademik başarı algısına sahip öğrencilerin yüksek akademik başarı ile ilişkili olan performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin de yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılması mevcut bulguları destekler niteliktedir.

Akademik başarı algularına göre üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma başarı yönelimleri düzeylerine ilişkin yorumlar

Araştırmada üniversite öğrencilerinin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre üniversite öğrencilerinin akademik başarı algı düzeylerine göre performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyleri farklılık göstermemektedir. Çelik-Menderes (2009) bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Diğer taraftan kendini başarısız algılayan öğrencilerin başarılı algılayan bireyler göre (Akın, 2006a) ve yetenek düzeyine düşük algılayan öğrencilerin yetenek düzeyini yüksek algılayan öğrencilere göre (Tutaş, 2011) daha yüksek düzeyde performans-kaçınma başarı yönelimini benimsedikleri bulunmuştur. Diğer bir araştırmada ise kendini orta düzeyde başarılı algılayan öğrencilerin kendini düşük düzeyde başarılı algılayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyine sahip olduğu bulunmuştur (Toğluk, 2009). Bu araştırmaların algılanan akademik başarı düzeyi açısından performans-kaçınma başarı yönelimi düzeylerinin nasıl farklılık gösterdiği noktasında birbirinden farklı sonuçlar verdikleri görülmektedir. Bu araştırmada elde edile bulgular doğrultusunda akademik başarı algısına göre performans-kaçınma başarı yönelimi düzeylerinin arasında farklılık olmaması araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak düşük düzeyde performans-kaçınma başarı yönelimi düzeylerine sahip olmalarına bağlanabilir.

Akademik başarı algısı açısından başarı yönelimlerinin nasıl farklılaştığına ilişkin araştırma bulguları ele alındığında hem bu araştırmanın bulguları hem de diğer araştırmaların bulguları akademik başarı algısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre yüksek düzeyde öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerini benimsediklerini göstermektedir. Ancak öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimleri düzeylerinin akademik başarı algısı düzeylerine göre nasıl farklılık gösterdiğini inceleyen araştırmalar birbirinden farklı sonuçlar vermektedir. Bu nedenle akademik başarı algısı açısından bu başarı yönelimlerine ilişkin bulguların farklı çalışma gruplarında farklı sonuçlar verdiği göze çarpmaktadır.

Başarı Yönelimlerinin Yordayıcılarına İlişkin Yorumlar

Öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerinin yordayıcılarına ilişkin yorumlar aşağıda sıralanmıştır.

Öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin yordayıcılarına ilişkin yorumlar

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, akılcı olmayan inançlarının, mükemmeliyetçi (yüksek standartlar, düzen, çelişki, tatminsizlik) kişilik özelliklerinin, özerklerinin, kontrol odaklarının ve cinsiyetlerinin onların öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede önem sırasına göre mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar boyutu, akademik öz-yeterlik, mükemmeliyetçiliğin düzen boyutu, özerklik, kontrol odağı, mükemmeliyetçiliğin tatminsizlik boyutu ve cinsiyet öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini önemli düzeyde yordamaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre akademik öz-yeterlik düzeyi arttıkça öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi de artmaktadır. Alan yazında öğrenme-yaklaşma başarı yönelimleri ile akademik öz-yeterliğin pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar vardır (Eryenen, 2008; Roeser ve diğerleri, 1996). Ayrıca bazı araştırmalarda öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi ile öz-yeterliğin pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Odacı ve diğerleri, 2013; Wolters ve diğerleri, 1996). Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Akademik öz-yeterlik ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri arasındaki bu tutarlı ilişki öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin tamamen uyumlu özellikler taşıyan bir başarı yönelimi olduğunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulgularına göre mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar ve düzen boyutu düzeyleri arttıkça öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyinin de artmaktadır. Diğer taraftan mükemmeliyetçiliğin tatminsizlik boyutu düzeyi arttıkça öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi azalmaktadır. Hanchon (2010) mükemmeliyetçiliğin uyumlu özelliklerini taşıyan bireylerin öğrenme-yaklaşma yönelimini daha fazla benimsediklerini bulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına göre mükemmeliyetçiliğin uyumlu özellikleri olan yüksek standartlar ve düzen öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini pozitif yönde yordarken uyumsuz özellik olan tatminsizlik ise negatif yönde yordamaktadır. Bu çerçevede Hanchon (2010)'nun bulguları ile bu araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir. Diğer taraftan Hanchon (2011) ise uyumlu mükemmeliyetçi bireylerin uyumsuz mükemmeliyetçi bireylerden daha yüksek öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi puanlara sahip olmalarına karşın bu iki grup arasında öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi açısından farklılık olmadığını

bulmuştur. Öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin en uyumlu başarı yönelimi profili olması açısından bakıldığında ise mükemmeliyetçiliğin uyumlu özellikleri ile pozitif yönde ilişkili olması öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin uyumlu yönünü destekler niteliktedir. Ayrıca öğrenme-yaklaşma başarı yönelimli bireyler ulaşabilecekleri güçlükte hedefler seçmektedirler. Bu açıdan kendilerine yüksek hedefler belirlemiş olsalar bile bunlar gerçekçi ve ulaşılabilir hedeflerdir. Mükemmeliyetçi bireyler de yüksek ama ulaşabilecekleri hedefler seçtikleri de uyumlu davranışlar sergilemektedirler. Bu bağlamda bu araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde yüksek standartlar ile öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi arasındaki pozitif yönlü ilişkinin olması kuramsal açıdan da tutarlı görünmektedir.

Araştırmanın bulguları özerklik düzeyi arttıkça öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyinin de arttığını göstermiştir. Öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini benimseyen bireyler öz-referanslıdır (Elliot, 1999). Başka bir deyişle kendi kararlarını kendileri alırlar. Bununla birlikte bazı araştırmalar öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini benimseyen bireylerin içsel motivasyon düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Rawsthorne ve Elliot, 1999; Wolters, 1998). Özerk bireyler ise kendi kararlarını kendileri alabilen ve içsel motivasyon düzeyi yüksek olan bireylerdir (Deci ve Ryan, 2000). Bu çerçevede bu araştırmanın öğrenme-yaklaşma başarı yönelimine ilişkin sonuçları önceki araştırmaların sonuçları ile tutarlı görünmektedir. Bu sonuçlar öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin uyumlu yapısını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulguları dış kontrol odağı düzeyi arttıkça öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeyinin de arttığını göstermiştir. Başarı yönelimleri ve kontrol odağı arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmada iç kontrol odağı öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerini pozitif yönde yordamaktadır (Buluş, 2011). Benzer biçimde akademik iç kontrol odağı öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerini pozitif yönde yordamakta ve akademik dış kontrol odağı ise öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerini negatif yönde yordamaktadır (Akın, 2010). Bu çerçevede bu araştırmanın sonuçları diğer araştırmaların sonuçları ile tutarlı görünmektedir. İç kontrol odağı yüksek olan bireylerin elde ettikleri sonuçların kendi davranışlarından kaynaklandığına inanmaları ve öğrenme-yaklaşma yönelimli bireylerin de başarı ölçütlerini kendilerini merkeze alarak belirlemeleri bu iki özelliğin benzer yönleridir. Bu araştırmanın bulguları kontrol

odağı ve öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin bu ortak yönlerini de doğrular niteliktedir.

Araştırmanın bulguları kız öğrencilerin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Birçok araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini daha fazla benimsediklerini göstermiştir (Akın, 2006a; Elliot ve McGregor, 2001; Küçüköğlü ve diğerleri, 2010; Toğluk, 2009; Tutaş, 2011). Bu bulgular bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Diğer taraftan cinsiyet açısından öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşan araştırmalar da vardır (Çelik-Menderes, 2009; Odacı ve diğerleri, 2013). Ancak araştırma sonuçları ağırlıklı olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini benimsediklerine işaret etmektedir.

Araştırmada akılcı olmayan inançların öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akılcı olmayan inançlara sahip olan bireylerin akademik erteleme davranışı gösterdikleri ve akademik başarısızlık yaşadıklarını gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Bozkurt, 1998; Bridges ve Roing 1997). Öğrenme-yaklaşma başarı yönelimleri ise akademik başarı ile pozitif yönde bir ilişkiye sahiptir (Buluş, 2011; Eryenen, 2008; Pintrich ve diğerleri, 2003). Bu nedenle bu araştırmanın sonuçlarına göre akılcı olmayan inançların öğrenme-yaklaşma yöneliminin önemli bir yordayıcısı olmadığı sonucunun bu iki değişkenin akademik başarı ile olan ilişkilerini ortaya koyan araştırmalarca desteklenmektedir. Ayrıca akılcı olmayan inançlar kaygı ve depresyon gibi duygusal bozukluklara neden olabilmektedir (Bozkurt, 1998). Öğrenme başarı yönelimleri ise pozitif duygularla ilişkilidir (Çelik-Menderes, 2009). Bu bulguların da bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin yordayıcılarına ilişkin bulguların alan yazındaki diğer araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarının öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin uyumlu özellikler taşıdığını destekler nitelikte olduğu da söylenebilir.

Öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin yordayıcılarına ilişkin yorumlar

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, akılcı olmayan inançlarının, mükemmeliyetçi (yüksek standartlar, düzen, çelişki, tatminsizlik) kişilik özelliklerinin, özerklerinin, kontrol odaklarının ve cinsiyetlerinin onların öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrenme-kaçınma başarı yönelimini önem sırasına göre mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar boyutu, akılcı olmayan inançlar, mükemmeliyetçiliğin düzen ve çelişki boyutları ve cinsiyet yordamaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre akılcı olmayan inanç düzeyi arttıkça öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyi de artmaktadır. Akılcı olmayan inançlara sahip bireyler zorunluluk içeren inançlara sahiptirler. Örneğin “ her zaman başarılı olmalıyım hata yaparsam bu benim için bir felaket olur” ve “son derece dikkatli, düzenli ve titiz olmalıyım” gibi inançlar akılcı olmayan inançlarıdır (Ellis, 1994). Öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri ise hata korkusu ve yeteneğin değişmez olduğu inancı ile pozitif yönde ilişkilidir (Elliot ve Mcgregor, 2001). Ayrıca hem akılcı olmayan inançlar (Boyacıoğlu ve Küçük, 2008; Wong, 2008) hem de öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri (Elliot ve Mcgregor, 2001) sınav kaygısına yol açmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın akılcı olmayan inançların öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulguların bu kuramsal bilgiler ve aynı değişkenlerle olan benzer ilişkilerini gösteren araştırma sonuçları tarafından desteklendiği söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar, düzen ve çelişki boyutlarının düzeyleri arttıkça öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeyi de artmaktadır. Öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerini benimseyen bireyler öğrendiklerini unutma, öğrenme materyalini yanlış öğrenme gibi korkular yaşarlar (Eliot, 1999). Bu korkuların nedeni ise öğrenme-kaçınma başarı yönelimini benimseyen bireylerin kendi yüksek standartlarından dolayı hata yapmaktan kaçınmalarıdır (Pintrich ve diğerleri, 2003). Bu araştırmanın bulguları bu kuramsal bilgiler ile paralellik göstermektedir. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar ve çelişki boyutundan yüksek puan alan bireyler uyumsuz mükemmeliyetçi bireyler olarak sınıflanmaktadır (Rice ve Ashby, 2007). Bu çerçevede öğrenme-kaçınma başarı yöneliminin hem yüksek standartlar hem de çelişki ile pozitif yönde ilişki olması nedeniyle öğrenme-kaçınma başarı yönelimini benimseyen bireylerin uyumsuz mükemmeliyetçi özellikler taşıdıkları söylenebilir.

Araştırmanın bulguları kız öğrencilerin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi düzeylerinin erkek öğrencilere daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrenme başarı yönelimlerini öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri olarak ayırmayan üçlü modele göre yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öğrenme başarı yönelimlerini benimsediklerini göstermiştir (Akın, 2006a; Toğluk, 2009; Tutaş, 2011). Ancak üçlü model öğrenme başarı yönelimlerini yaklaşma ve kaçınma boyutlarına ayırmamakla birlikte daha çok 2 x 2 başarı yönelimleri modelindeki öğrenme-yaklaşma başarı yöneliminin özelliklerini içermektedir. Öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin cinsiyet açısından nasıl farklılık gösterdiğini inceleyen bir araştırmada ise kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha fazla öğrenme-kaçınma başarı yönelimini benimsediklerini göstermiştir (Odacı ve diğerleri, 2013). Bu bulgular bu araştırmanın sonucu ile tutarlı görünmektedir. Bu araştırmanın bulguları çerçevesinde kız öğrencilerin hata yapmaktan, konuyu yanlış öğrenmekten ve önceki performanslarından daha düşük düzeyde performans göstermekten erkek öğrencilere göre daha fazla kaçındıkları düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçları akademik öz-yeterlik, özerklik ve kontrol odağı ile öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin ilişkisiz olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerini benimseyen bireylerin hata korkusu ve yanlış öğrenmekten kaçınma gibi özellikleri nedeniyle kendilerini akademik olarak yeterli hissetmeyebilecekleri nedeniyle akademik öz-yeterlik ile öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin ilişkisiz olduğu düşünülebilir. Öğrenme-kaçınma başarı yönelimli bireyler hata ve yanlış öğrenme korkusu gibi olumsuz özelliklerin yanı sıra kendi başarı ölçütlerini kendi belirleme gibi olumlu özelliklerde içermektedir. Elliot ve McGregor (2001) özerkliğin öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerini negatif yönde yordadığını bulmuştur. Bu araştırmada ise özerklik ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri ilişkisiz bulunmuştur. Bunun nedeni bu araştırmalara katılan öğrencilerin öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin olumlu ve olumsuz özelliklerini birbirinden farklı düzeyde benimsemeleri olabilir. Akın (2010) hem dış hem de iç akademik kontrol odağının öğrenme-kaçınma başarı yönelimini pozitif yönde yordadığını bulmuştur. Her iki akademik kontrol odağının da öğrenme-kaçınma yönelimlerini pozitif yönde yordaması iç kontrol odaklı bireylerin de dış kontrol odaklı bireylerin de öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerini benimseyebileceğine işaret etmektedir. Bu durum çelişkili görünmekle

birlikte öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin hem olumlu ve hem de olumsuz özellikler taşımasına bağlanabilir. Bu araştırmanın bulguları çerçevesinde ise kontrol odağı ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin ilişkisiz çıkması da öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin kontrol odağından bağımsız olabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin yalnızca akademik kontrol odağı ile ilişkili olabileceği genel kontrol odağı ile ise ilişkisiz olabileceği düşünülebilir.

Bu araştırmanın öğrenme-kaçınma başarı yöneliminin yordayıcılarına ilişkin bulgularının alan yazındaki kuramsal bilgiler ve daha önce yapılan araştırmalarla uyumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca başarı yönelimlerine ilişkin yapılan birçok araştırmada üçlü başarı yönelimleri temel alındığı için öğrenme-kaçınma başarı yönelimleri hakkında bilgi veren araştırmaların sayısı oldukça az olduğu görülmektedir. Bu nedenle 2 x 2 başarı yönelimlerini temel alan bu araştırmanın öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerine ilişkin önemli bilgiler sunduğu söylenebilir.

Performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin yordayıcılarına ilişkin yorumlar

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, akılcı olmayan inançlarının, mükemmeliyetçi (yüksek standartlar, düzen, çelişki, tatminsizlik) kişilik özelliklerinin, özerklerinin, kontrol odaklarının ve cinsiyetlerinin onların performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre performans-yaklaşma başarı yönelimlerini önem sırasıyla akılcı olmayan inançlar, akademik öz-yeterlik, mükemmeliyetçiliğin çelişki boyutu, özerklik ve cinsiyet yordamaktadır.

Araştırmanın bulguları akılcı olmayan inançlar düzeyi arttıkça performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyinin de arttığını göstermiştir. Performans-yaklaşma başarı yönelimini benimseyen bireyler diğerlerinden üstün performans göstermek ve yetenekli olduklarını kanıtlamak için başarıya yönelmektedirler (Elliot, 1999; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Akılcı olmayan inançlar ise her zaman başarılı ve üstün olmalıyım gibi düşünceler içermektedir (Ellis, 1994). Bu çerçevede araştırmada akılcı olmayan inançların performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin pozitif bir yordayıcısı olduğu sonucu bu kuramsal açıklamalar ile uyumaktadır.

Araştırmanın bulguları mükemmeliyetçiliğin çelişki boyutu düzeyi arttıkça performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyinin de arttığını göstermiştir. Uyumsuz

mükemmeliyetçi ve mükemmeliyetçi olmayan bireyler daha fazla performans-yaklaşma başarı yönelimlerini benimsemektedirler (Hanchon, 2010; 2011). Bu araştırmada ise mükemmeliyetçiliğin yalnızca çelişki boyutunun performans-yaklaşma başarı yönelimini pozitif yödediği sonucuna varılmıştır. Uyumsuz mükemmeliyetçi olarak değerlendirilen bireylerin hem yüksek standartlar hem de çelişki boyutundan yüksek puanlar aldığı dikkate alındığında bu araştırmaya katılan ve mükemmeliyetçi olmayan bireylerin performans-yaklaşma başarı yönelimini daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Bu sonuç Hanchon (2010; 2011)'un araştırmaları ile tutarlıdır. Ayrıca performans-yaklaşma başarı yönelimli bireylerin başarı ölçütlerini diğer bireylerin başarı ölçütlerine göre belirledikleri için yüksek standartların performans-yaklaşma başarı yöneliminin önemli yordayıcısı olmaması bu bireylerin başarı ölçütlerini kendi iradeleri dışında diğerlerinin başarı ölçütlerini göre belirlemelerine bağlanabilir. Son olarak başarı ölçütlerini başkalarına göre belirleyen performans-yaklaşma başarı yönelimli bireylerin kendilerine uygun olmayan başarı ölçütleri belirlediklerini ve bunun sonucu olarak bu ölçütlere ulaşamadıklarında performanslarına ilişkin çelişki yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre akademik öz-yeterlik düzeyi arttıkça performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi de artmaktadır. Öz-yeterlik ile performans-yaklaşma başarı yönelimleri pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Wolters ve diğerleri, 1996). Bu bulgu doğrudan akademik öz-yeterlikle ilgili olmasa da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Diğer taraftan öz-yeterlik performans-yaklaşma başarı yönelimlerini negatif yönde yordamaktadır (Odacı ve diğerleri, 2013). Eryenen (2008) ise akademik öz-yeterlik ve performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin birbiri ile ilişkili olmadığını bulmuştur. Bu araştırmaların sonuçlarının birbiri ile uyuşmadı görülmektedir. Ancak bu araştırmaların bulguları çerçevesinde akademik öz-yeterliğin performans-yaklaşma başarı yönelimini pozitif yönde yordaması performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin akademik başarı ve akademik yeterlikle ile pozitif yönde ilişkili (Elliot ve McGregor, 2001; Taş, 2008) olmasına bağlanabilir. Performans-yaklaşma başarı yönelimli bireyler her ne kadar başarı ölçütlerini diğer bireylerin başarı ölçütlerine göre belirleseler de bu ölçütleri karşılayabilecekleri ilişkin inançlarının yüksek olması nedeniyle akademik öz-yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bulgularına göre özerklik düzeyi arttıkça performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyi de artmaktadır. Özerklik bireylerin kendi kararlarını kendileri almaları ve sorumluluk üstlenmeleri ile ilgilidir (Gagné ve Deci, 2005). Performans-yaklaşma başarı yönelimli bireyler ise normatif performans bilgisi ile ilgilenirler ve diğer bireylerin performanslarından daha fazla performans göstermek için kendi başarı ölçütlerini oluştururlar (Butler, 1992; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bu kuramsal bilgilerin özerkliğin performans-yaklaşma başarı yönelimlerini negatif yönde yordaması desteklediği düşünülebilir.

Araştırmanın bulguları erkek öğrencilerin performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kız ve erkek öğrencilerin başarı yönelimlerini inceleyen bazı araştırmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde performans-yaklaşma başarı yönelimini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Akın, 2006a; Küçükoğlu ve diğerleri, 2011; Middleton ve Midgley, 1997; Midgley ve Urđan, 1995; Roeser ve diğerleri, 1996). Bu sonuçlar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Diğer taraftan Tutaş (2011) ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde performans-yaklaşma başarı yönelimini benimsediğini bulmuştur. Ayrıca cinsiyet açısından performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri arasında fark olmadığını gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır (Çelik-Menderes, 2009; Odacı ve diğerleri, 2013). Bu araştırmaların sonuçları birbirinden farklı olmakla birlikte ağırlıklı olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde performans-yaklaşma başarı yönelimlerini benimsediklerini göstermektedirler. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda toplumun erkeklerden her zaman daha başarılı ve üstün olmasını beklemesi ve erkeklerinde bu yönde inançlar geliştirmesinin sonucu olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde performans-yaklaşma başarı yönelimlerini benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmanın bulguları kontrol odağının performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı değildir. Buluş (2011) kontrol odağı ve performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin birbiri ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın kontrol odağı ve performans-yaklaşma başarı yönelimleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulguları da Buluş (2011)'un bulguları ile tutarlıdır. Diğer taraftan performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin akademik dış kontrol odağı

tarafından pozitif, akademik iç kontrol odağı tarafından ise negatif yönde yordandığı bulunmuştur (Akın, 2010). Bu durumda kontrol odağını yalnızca akademik görevler açısından ele alan akademik kontrol odağı ile genel kontrol odağının yapısındaki farklılıklar nedeniyle bu sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Başka bir deyişle performans-yaklaşma başarı yönelimleri akademik görevlere ilişkin akademik iç ya da dış kontrol odağı ile ilgili olabilirken genel kontrol odağından bağımsız sonuçlar verebilmektedir.

Bu araştırmanın performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin yordayıcılarına ilişkin bulgularının alan yazındaki diğer araştırma bulguları ve kuramsal açıklamalar ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Performans-yaklaşma başarı yönelimleri hem olumlu hem olumsuz özellikler taşıması açısından karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu çalışmada ele alınan değişkenlerinde olumlu ve olumsuz özellikler taşıdığı dikkate alındığında araştırmanın bulgularının performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin açıklanmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Performans-kaçınma başarı yönelimlerinin yordayıcılarına ilişkin yorumlar

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, akılcı olmayan inançlarının, mükemmeliyetçi (yüksek standartlar, düzen, çelişki, tatminsizlik) kişilik özelliklerinin, özerklerinin, kontrol odaklarının ve cinsiyetlerinin onların performans-kaçınma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcı olup olmadığı incelenmiştir. Performans-kaçınma başarı yönelimlerini önem sırasıyla akılcı olmayan inançlar, mükemmeliyetçiliğin çelişki boyutu, özerklik, mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar boyutu ve akademik öz-yeterlik tarafından yordanmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre akılcı olmayan inançlar düzeyi arttıkça performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyi de artmaktadır. Performans-kaçınma başarı yönelimi yeteneksiz görünmekten kaçınma, hata yapmaktan korkma, diğerlerine göre başarısız ve yeteneksiz görünmekten korkma, ne yaparlarsa yapsınlar yeteneklerini geliştiremeyeceklerine inanma ve diğer bireylerin yanında küçük düşmekten korkma gibi özellikler taşımaktadır (Elliot, 1999; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Middleton ve Midgley, 1997). Bu çerçevede “her zaman başarılı olmalıyım”, “diğer insanlar tarafından her zaman kabul görmeliyim”, “yaşamımdaki güçlüklerden kaçınmak onlarla yüzleşmekten daha kolaydır”, “az çaba harcayarak

mutlu olabilirim”, “benim kendimi beğenebilmem için önce başkaları beni beğenmelidir” akılcı olmayan inançlarının performans-kaçınma başarı yönelimine ilişkin inançlarla benzerlik göstermektedir (Ellis, 1994). Bu kuramsal bilgiler bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca performans-kaçınma başarı yönelimleri sınav kaygısı ile pozitif, sınav performansı ile ise negatif yönde ilişkilidir (Elliot ve McGregor, 2001). Benzer biçimde akılcı olmayan inançlar da sınav kaygısı ile pozitif (Boyacıoğlu ve Küçük, 2008; Wong, 2008), akademik başarıyla ise negatif (Bozkurt, 1998) yönde ilişkilidir. Performans-kaçınma başarı yönelimleri ve akılcı olmayan inançların aynı değişkenler ile benzer ilişkilere sahip olmasının da bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bulguları mükemmeliyetçiliğin çelişki boyutu düzeyi arttıkça, yüksek standartlar boyutu düzeyi ise azaldıkça performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyinin arttığını göstermiştir. Performans-kaçınma başarı yönelimini benimseyen bireyler yeteneksiz ve başarısız görünmekten kaçınırlar (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bu nedenle akademik görevlerden de kaçınırlar ancak diğer taraftan da başarılı görünmek isterler. Mükemmeliyetçi bireyler ulaşmak istedikleri hedefler ile gerçekteki performansları uyuşmadığı zaman çelişki yaşarlar ve uyumsuz özellikler gösterirler (Slaney ve Ashby, 1996). Bu çerçevede hem başarı görünmek isteyen hem de akademik görevlerden kaçınan performans-kaçınma başarı yönelimini benimseyen bireylerin performansları hakkında çelişki yaşamaları bu kuramsal bilgiler tarafından desteklenebilir. Performans-kaçınma başarı yönelimini benimseyen bireyler kendi başarı ölçütlerini diğer bireylerin başarı ölçütlerine göre oluştururlar (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Ancak düşük performans göstermekten ve başarısız olmaktan korktukları için kolay ulaşabilecekleri amaçlar edinmektedirler. Bu nedenle performans-kaçınma başarı yönelimli bireylerin kendilerine düşük standartlar belirledikleri söylenebilir. Ayrıca bir bireyin mükemmeliyetçi olarak değerlendirilmesi için öncelikle yüksek kişisel standartlara sahip olması gerekmektedir (Rice ve Ashby, 2007). Bu bakımdan yüksek standartların performans-kaçınma başarı yönelimini negatif yordaması nedeniyle performans-kaçınma başarı yönelimlerini benimseyen bireylerin yüksek standartlar benimsemedikleri ve bu nedenle mükemmeliyetçi özellikler taşımadıkları söylenebilir. Hanchon (2011)’un bulguları da bu açıklamayı destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulgularına göre özerklik düzeyi arttıkça performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyi azalmaktadır. Özerk bireyler yüksek düzeyde içsel motivasyona sahiptirler (Vallerand ve diğerleri, 2008). Performans başarı yönelimli bireylerinde içsel motivasyon düzeylerinin düşük dışsal motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Rawsthorne ve Elliot, 1999; Wolters, 1998). Bununla birlikte Elliot ve McGregor (2001) özerkliğin performans-kaçınma başarı yönelimlerini negatif yönde yordadığını bulmuştur. Bu bulgular özerkliğin performans-kaçınma başarı yönelimi üzerindeki yordayıcı rolü açısından bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca özerkliğin bireyin kendi kararlarını kendisi alabilmesi ile ilgili olduğu ve performans-kaçınma başarı yönelimli bireylerinde kendi ölçütlerini diğer bireylerin ölçütlerine göre belirledikleri için aralarında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bulgularına göre akademik öz-yeterlik düzeyi arttıkça performans-kaçınma başarı yönelimi düzeyi azalmaktadır. Performans-kaçınma başarı yönelimlerinin öz-yeterlik (Odacı ve diğerleri, 2013), akademik öz-yeterlik ve öğretmen öz-yeterliği (Eryenen, 2008) ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte akademik öz-yeterliğin akademik performans ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur (Chemers ve diğerleri, 2001; Gore, 2006; Satıcı, 2013). Performans-kaçınma başarı yönelimleri ise sınav performansı ile negatif yönde ilişkilidir (Elliot ve McGregor, 2001). Bu bulguların bu çalışmada elde edilen sonuçları desteklediği görülmektedir. Ayrıca performans-kaçınma başarı yönelimini benimseyen bireylerin kolay ulaşılabilir hedefler belirlemeleri ve başarısız görünmekten kaçındıkları için akademik görevlerden de kaçınmaları nedeniyle düşük düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip oldukları düşünülebilir.

Araştırmada kontrol odağının performans-kaçınma başarı yöneliminin önemli bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Buluş (2011) dış kontrol odağının performans-kaçınma başarı yönelimini pozitif yönde yordadığını bulmuştur. Benzer biçimde performans-kaçınma başarı yöneliminin akademik dış kontrol odağı tarafından pozitif, akademik iç kontrol odağı tarafından ise negatif yönde yordandığı bulunmuştur (Akın, 2011). Bu bulgular bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu nedenle yapılacak yeni araştırmaların kontrol odağı ve performans-kaçınma başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet performans-kaçınma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı değildir. Bazı araştırmaları (Çelik-Menderes, 2009; Odacı ve diğerleri, 2013) cinsiyet açısından performans-yaklaşma başarı yönelimi düzeyleri arasında fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgular bu araştırmanın sonuçları ile tutarlı görünmektedir. Bazı araştırmalar ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde performans-kaçınma başarı yönelimini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Akın, 2006a; Middleton ve Midgley, 1997; Midgley ve Urdan, 1995; Roeser ve diğerleri, 1996). Bu araştırmaların aksine Tutaş (2011) ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde performans-kaçınma başarı yönelimini benimsediğini bulmuştur. Görüldüğü gibi yapılan araştırmalar ağırlıklı olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde performans-kaçınma başarı yönelimlerini benimsediklerini gösterse de farklı sonuçlara ulaşan araştırmalarda mevcuttur. Alan yazında ağırlıklı olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yüksek düzeyde performans-kaçınma başarı yönelimleri benimsemelerine ilişkin araştırma sonuçları olmasına rağmen bu araştırmanın bulguları cinsiyetin performans-kaçınma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı olmayabileceğine işaret etmektedir.

Bu araştırmanın performans-kaçınma başarı yönelimlerinin yordayıcılarına ilişkin bulguları büyük ölçüde alan yazındaki kuramsal bilgiler ve diğer araştırmaların bulguları ile tutarlık göstermektedir. Ancak bu araştırmanın kontrol odağının performans-kaçınma başarı yöneliminin önemli bir yordayıcı olmadığına ilişkin bulgusu alan yazınla farklılık göstermektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olduğu için bu konunun aydınlanması için yapılacak yeni araştırmaları ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Benzer durum cinsiyet değişkeninin yordayıcılığı açısından da söylenebilir.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin benimsedikleri başarı yönelimlerinin sınıf düzeyi, akademik başarı algısı, cinsiyet, akademik öz-yeterlik, akılcı olmayan inançlar, mükemmeliyetçilik, özerklik ve kontrol odağı gibi değişkenlerden bağımsız olmadığı görülmektedir. Başarı yönelimleri kuramına göre öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi başarı yönelimleri içindeki en uyumlu, performans-kaçınma başarı yönelimi ise başarı yönelimleri içerisindeki en uyumsuz özellikler taşıyan başarı yönelimi profilleridir (Elliot ve McGregor, 2001). Bu araştırmada ele alınan uyumlu ve uyumsuz değişkenler

ile öğrenme-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerinin ilişkilerine ilişkin bulgularda bu görüş ile tutarlı sonuçlar vermiştir. Ayrıca öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma başarı yönelimleri ise hem uyumlu hem de uyumsuz özellikler taşımaktadırlar (Elliot, 1999; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve McGregor, 2001). Bu araştırmada ele alınan değişkenler ve öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler de bu görüş ile aynı doğrultudadır. Bu çerçevede öğrencilerin akademik öz-yeterlik, özerklik, mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar ve düzen boyutları ve iç kontrol odağı düzeyleri arttıkça, akılcı olmayan inançlar, mükemmeliyetçiliğin çelişki ve tatminsizlik boyutları ve dış kontrol odağı düzeyleri azaldıkça öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi düzeylerinin artacağı ön görülebilir. Böylece öğrenciler kendi bilgi ve becerilerini geliştirmek, öğrenme materyalini tam anlamı ile öğrenebilmek ve hatalarından ders çıkarmak gibi uyumlu amaçlarla başarılı olmaya odaklanacaklardır.

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları çerçevesinde eğitimcilere sunulabilecek öneriler:

- Öğrenme-yaklaşma başarı yönelimleri başarı yönelimlerinin en uyumlu özellikler taşıyan profildir. Bu nedenle eğitimcilere sınıf ortamının öğrencileri öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerini benimsemeye fırsat sunacak şekilde düzenlemeleri önerilebilir. Sınıf ortamını öğrenmeyi teşvik edici ve öğrencilerin iş birliği yapmasına olanak sağlayan bir ortam haline getirmek öğrenme-yaklaşma başarı yöneliminin gelişmesine fırsat verebilir.
- Öğrencilerin başarıya nasıl güdülendiklerini anlamak açısından bu araştırmanın sonuçlarından okul psikolojik danışmanları, yöneticileri ve öğretmenleri faydalanabilir. Böylece bu eğitimciler sınıf ortamı gibi okul ikliminin de öğrencilerin uyumlu başarı yönelimleri kazanmalarını teşvik edici hale gelmesini sağlayabilirler.

Bu araştırmanın bulguları çerçevesinde okul psikolojik danışmanlarına sunulabilecek öneriler:

- Bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin başarısız olmalarının nedenleri hakkında okul psikolojik danışmanlarına faydalı bilgiler sunabilir. Böylece okul psikolojik

danışmanları öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik çalışmalarda onların başarı yönelimlerini de dikkate alan etkinliklerle öğrencilerin uyumlu başarı yönelimlerini benimsemelerine ve başarılarını arttırabilmelerine yardımcı olabilir.

- Okul psikolojik danışmanları öğrencilerin akademik öz-yeterlik, yüksek standartlar, düzen, özerklik ve içsel kontrol odağı düzeylerini artırıcı; akılcı olmayan inançlar, çelişki ve tatminsizlik düzeylerini azaltıcı etkinliklerle onların uyumlu başarı yönelimleri benimsemelerine yardımcı olabilir. Böylece öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmalarına yardımcı olabilir.

Bu araştırmanın bulguları çerçevesinde yapılacak yeni araştırmalara ilişkin sunulabilecek öneriler:

- Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre başarı yönelimi düzeyleri farklılık göstermektedir. Hangi sınıf düzeylerinde hangi başarı yöneliminin ön plana çıktığının bilinmesi öğrencileri uyumlu başarı yönelimlerine yönlendirmek açısından hangi sınıf düzeylerinde nasıl etkinlikler yapılabileceği konusunda faydalı olabilir. Araştırmada sadece üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri açısından başarı yönelimleri incelenmiştir. Bu nedenle diğer öğretim kademelerindeki öğrencilerin başarı yönelimlerinin incelenmesi önerilebilir. Böylece erken yaşlarda öğrencileri uyumlu başarı yönelimlerine yönlendirmek mümkün olabilir. Ayrıca bu araştırmada kesit alma yöntemi ile sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin başarı yönelimi düzeyinin nasıl farklılık gösterdiği incelenmiştir. Yapılacak olan boylamsal çalışmalar sınıf düzeyi ve zaman içerisinde başarı yönelimlerinin nasıl farklılık gösterdiğini anlamak açısından önemli olacağı düşünülebilir.
- Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarı algısına ilişkin bilgiler kendi ifadelerine bağlı olarak çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek seçeneklerinden birini seçmeleri sonucunda elde edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin bilgilerin farklı ölçme araçlarıyla ve öğrencilerin kendi ifadeleri yerine ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşlarından alınan bilgilerle elde edilmesi ile yapılacak yeni araştırmaların akademik başarı

ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin anlaşılması açısından önemli görülebilir.

- Bu araştırma Anadolu Üniversitesi'nin 12 farklı fakültesinin örgün programlarına devam eden öğrencilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ülkemizdeki farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerden toplanan bilgilerle başarı yönelimleri hakkında yapılacak yeni araştırmalar başarı yönelimlerine ilişkin özelliklerin genellenebilirliğini genişleteceği düşünülebilir.
- Bu araştırma 2 x 2 başarı yönelimleri modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Ancak son zamanlarda 3 x 2 başarı yönelimleri modeli ortaya atılmıştır. Bu nedenle 3 x 2 başarı yönelimleri modeline uygun özellikleri ölçen ölçme araçlarının geliştirilmesi ve bu modele uygun araştırmaların gerçekleştirilmesi başarı yönelimleri hakkında daha geniş bilgiler edinilmesini sağlayabilir.
- Araştırmada öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimleri ile kontrol odağı arasındaki ilişkilere ilişkin bulgular alan yazındaki diğer araştırma bulguları ve 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin kuramsal açıklamaları ile örtüşmemektedir. Bu nedenle kontrol odağı ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri inceleyen yeni araştırmalar bu ilişkilerin anlaşılmasına katkı sağlayıcı olabilir.
- Bu araştırmada veriler nicel yöntem kullanılarak elde edilmiş ve nicel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu nedenle başarı yönelimlerine ilişkin araştırmalarda nitel yöntemler kullanılarak yapılacak yeni araştırmalar başarı yönelimlerini ilişkin kuramsal bilgilerin geliştirilmesi açısından önemli görülebilir. Ayrıca deneysel yöntemle yapılacak çalışmalarda alana katkı sağlayacaktır.

EKLER

- EK-1: 2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)
- EK-2: Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)
- EK-3: Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği-Kısa Formu (seçilmiş örnek maddeler)
- EK-4: APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)
- EK-5: Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)
- EK-6: Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)
- EK-7: Kişisel Bilgi Anketi
- EK-8: Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu tarafından verilen izin belgesi

EK-1: 2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)

Açıklama: Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifade için mutlaka TEK bir seçenek işaretleyiniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. Katılarınız için teşekkür ederim.

Madde no		Hiç bir zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
1	Derslerde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2	Başarısız olduğum durumlarda daha fazla çalışmayı denerim.	1	2	3	4	5
9	Sınıfta bir soruya cevap verdiğimde komik duruma düşmekten kaygılanırım.	1	2	3	4	5
12	Öğrenme çalışmalarımı mümkün olduğunca en iyi şekilde yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
15	Öğreneceğim şeyleri yanlış öğrenme ihtimali beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
16	Başarılı olamayacağımı düşündüğüm öğrenme çalışmalarına katılmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
17	Başarısız olduğum durumlarda bile bir şeyler öğrendiğime inanırım.	1	2	3	4	5
18	Arkadaşlarıma göre daha başarılı görünmek benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
25	Diğer öğrencilere göre başarısız veya beceriksiz görünmekten kaçınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26	Arkadaşımdan daha bilgili görünmek benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5

EK-2: Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)

Açıklama: Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği çarpı (X) şeklinde işaretleyiniz.

Madde no		Bana hiç uymuyor	Bana çok az uyuyor	Bana uyuyor	Bana tamamen uyuyor
1	Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	()	()	()	()
3	İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum...	()	()	()	()
5	Başarısız olacağım her hangi bir sınav düşünemiyorum...	()	()	()	()
7	Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem...	()	()	()	()

EK-3: Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği-Kısa Formu (seçilmiş örnek maddeler)

Açıklama: Aşağıda insanların benimsedikleri bazı düşünceler yazılmıştır. Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyup, bu cümlelerde yazılan düşüncelere ne derece sahip olduğunuzu belirtiniz.

Yanıtlarken her bir ifadeyi dikkatle okuyarak, sizi anlatma derecesine göre “Tamamen Uygun”, “Oldukça Uygun”, karar veremiyorsanız “Kararsızım”, “Biraz Uygun” veya “Hiç Uygun Değil” seçeneklerinden birini seçerek, o sütundaki paranteze (X) biçiminde çarpı işareti koyunuz. Tüm ifadeleri okuyup, eksik işaretleme yapmamaya özen gösteriniz.

Okuduğunuz ifadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur, önemli olan sizin kişisel görüşünüzdür. Bu nedenle okuduğunuz cümle üzerinde uzun süre düşünmeden, içinizden gelen ilk cevabı vermeniz beklenmektedir.

Madde no		Tamamen uygun	Oldukça uygun	Kararsızım	Biraz uygun	Hiç uygun değil
1	Başarılı ve çalışkan insanlar saygıdeğerdir...	()	()	()	()	()
2	Çok çalışmak başarılı olmak için yeterlidir...	()	()	()	()	()
5	Bir hata yaptığımda kendimi zor affederim...	()	()	()	()	()
8	Dostlarım bana yalan söylememeli...	()	()	()	()	()
9	Sevilen bir insan olmak benim için önemlidir...	()	()	()	()	()
12	Aksilikler hep ardarda gelir...	()	()	()	()	()
15	İhtiyacı olanlara yardım elini uzatmalıyız...	()	()	()	()	()

EK-4: APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)

Açıklama: Aşağıdaki maddeler insanların kendilerine, performanslarına ve diğer insanlara karşı tutumlarını ölçmek için hazırlanmıştır. Doğru ya da yanlış cevap diye bir şey yoktur. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız. Maddeler üzerinde çok fazla zaman kaybetmeden, aklınıza ilk gelen ve sizin için en uygun olan cevabı veriniz. Her madde ile ilgili düşüncelerinizi ve her maddeye ne oranda katıldığınızı yandaki ifadelerden yararlanarak rakamların bulunduğu ilgili bölüme işaretleyiniz. Lütfen her madde için tek seçenek kullanınız. Teşekkürler.

Madde no		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Bir fikrim yok	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	İşyerindeki yada okuldaki performansıma ilişkin standartlarım yüksektir.	1	2	3	4	5	6	7
2	Düzenli bir insanım.	1	2	3	4	5	6	7
3	Hedeflerime ulaşmadığım için çoğu kez hayal kırıklığı yaşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6	En iyi yaptığım şeyler bile hiçbir zaman bana yeterli görünmez.	1	2	3	4	5	6	7
9	Yüksek standartlarıma nadiren ulaşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
12	Kendim için çok yüksek standartlar koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
15	Beklentilerimi karşılayamama endişesi çoğu kez beni endişelendirir.	1	2	3	4	5	6	7
18	Yaptığım her şeyin en iyisini yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
21	Yaptığım şeyin yeterince iyi olduğunu nadiren düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
22	Mükemmeliyeti (mükemmeli) elde etmek için çok fazla çabalama ihtiyacı hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7
23	Bir işi tamamladığımda genellikle hayal kırıklığı duyarım, çünkü daha iyisini yapabileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5	6	7

EK-5: Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)

Açıklama: Bu ankette bulunan her madde birbirine zıt iki ifadeden oluşmaktadır. Her bir zıt ifade ise beşli derecelemenin uç kutuplarında yer almaktadır. Sizden istenen her iki kutupta yer alan ifadeler arasında kendinizi değerlendirerek derecelendirme çizelgesinde kendinize en uygun olanı çarpı (X) şeklinde işaretlemenizdir.

1.	Yaptığım şeyler her zaman kendi seçimimdir.	←————→ 1 2 3 4 5	Bazen yaptığım şeylerin gerçekte kendi seçimim olmadığını düşünürüm.
2.	Duygularım bazen bana yabancı gibi görünür.	←————→ 1 2 3 4 5	Duygularımın daima bana ait olduğunu düşünürüm.
5.	Bir şeyi başardığımda, çoğu zaman bunu başaran ben değilmişim gibi hissederim.	←————→ 1 2 3 4 5	Bir şeyi başardığımda, daima bunu yapanın ben olduğuma inanırım.
8.	Tercihlerimde kendimi oldukça özgür hissederim.	←————→ 1 2 3 4 5	Çoğu kez kendi seçimim olmayan şeyleri yapıyorum.
9.	Bazen aynaya bakıyorum ve bir yalancı görüyorum.	←————→ 1 2 3 4 5	Aynaya baktığımda kendimi görürüm.

EK-6: Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)

Açıklama: Bu anket, toplumumuzdaki bazı önemli olayların farkı insanları etkileme biçimini bulmaya amaçlamaktadır. Her maddede “a” ya da “ b “ harfiyle gösterilen iki seçenek bulunmaktadır. Lütfen, her seçenek çiftinde sizin kendi görüşünüze göre gerçeği yansıttığına en çok inandığınız cümleyi (yalnız bir cümleyi) çarpı (X) şeklinde işaretleyiniz.

1.	a ()	Anne babaları çok cezalandırdıkları için çocuklar çok problemlili oluyor.
	b ()	Günümüz çocuklarının çoğunun problemi, anne babaları tarafından aşırı serbest bırakılmalarıdır.
2.	a ()	İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu biraz da şanssızlıklarındandır.
	b ()	İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur.
5.	a ()	Öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır.
	b ()	Öğrencilerin çoğu, notların tesadüfi olaylardan etkilendiğini fark etmez.
10.	a ()	İyi hazırlanmış bir öğrenci için, adil olmayan bir sınav hemen hemen söz konusu olamaz.
	b ()	Sınav soruları derste işlenenle çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki çalışmanın anlamı kalmıyor.
15.	a ()	Benim açımdan istediğimi elde etmenin talihle bir ilgisi yoktur.
	b ()	Çoğu durumda, yazı tura atarak isabetli kararlar verebiliriz.
16.	a ()	Kimin patron olacağı genellikle, doğru yerde ilk önce bulunma şansına kimin sahip olduğuna bağlıdır.
	b ()	İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir, şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.
21.	a ()	Uzun vadede yaşamınızdaki kötü şeyler, iyi şeylerle dengelenir.
	b ()	Çoğu talihsizlikler yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ya da her üçünün birden sonucudur.
24.	a ()	İyi bir lider, ne yapacaklarına halkın bizzat karar vermesini bekler.
	b ()	İyi bir lider herkesin görevinin ne olduğunu bizzat belirler.
29.	a ()	Siyasetçilerin neden öyle davrandıklarını çoğu kez anlamıyorum.
	b ()	Yerel ulusal düzeydeki kötü idareden uzun vadede halk sorumludur.

EK-7: Kişisel Bilgi Anketi

Kişisel Bilgiler

Sevgili öğrenciler bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere aşağıda sizden bazı bilgiler istenmektedir. Lütfen adınız, soyadınız gibi kimliğinizi belli edecek bilgilere yer vermeden aşağıdaki formu doldurunuz. Teşekkürler.

1. Cinsiyet: () Kız () Erkek
2. Yaş:
3. Bölüm:
4. Sınıf Düzeyi: () 1 () 2 () 3 () 4
5. Son döneme ait not ortalamanız:
6. Akademik başarı düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
() Çok düşük () Düşük () Orta () Yüksek () Çok Yüksek

EK-8: Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu tarafından verilen izin belgesi



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : B.30.2.ANA.0.70.01.00-399- 1265

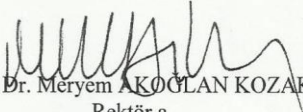
14/11/2012

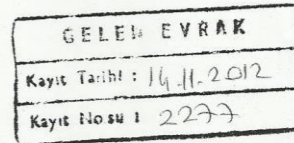
Konu :

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ahmet Rıfat KAYIŞ'ın, "Üniversite Öğrencilerinin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenler Açısından Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili çalışmasını 2012-2013 öğretim yılı Bahar döneminde Üniversitemiz Fakültelerinde gerçekleştirmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Meryem AKOĞLAN KOZAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



- İlgiliye
14.11.2012

KAYNAKÇA

- Abacı, R., & Sapmaz, F. (2006). *APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. 14. Ulusal Psikoloji Kongresi (6-8 Eylül 2006), Ankara, Türkiye.
- Akın, A. (2006a). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A. (2006b). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-14.
- Akın, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals and depression, anxiety and stress: a structural equation modeling. *World Applied Sciences Journal*, 3(5), 725- 732.
- Akın, A. (2010). Achievement goals and academic locus of control: structural equation modeling. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 1-18.
- Akın, A., Çetin, B., & Gündüz, H. B. (2009). Başarı yönelimleri, başarı ve iş doyumunu: yapısal eşitlik modeli. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 22-28.
- Alkharusi, H., & Aldhafri, S. (2010). Gender differences in the factor structure of the 2×2 achievement. *College Student Journal*, 44(3), 795-804.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Baldwin, C. A. (2001). *Achievement goals and exam performance: an exploration of the role of study strategies and anticipatory test anxiety*. Yayınlanmamış doktora tezi, Indiana State University, Terre Haute.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Society for Research in Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722.
- Barrow, J. C., & Moore, C. A. (1983). Group interventions with perfectionistic thinking. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(10), 612-615.
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2004). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495.
- Boyacıoğlu, N., & Küçük, L. (2008). Irrational beliefs and test anxiety in Turkish school adolescents. *The Journal of School Nursing*, 27(6), 447-454.

- Bozkurt, N. (1998). Lise öğrencilerinin okul başarısızlıklarının altında yatan, depresyonla ilgili otomatik düşünce kalıpları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bridges, K. R., & Roing, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: a re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Broos, A., & Roe, K. (2006). The digital divide in the playstation generation: self-efficacy, locus of control and ICT adoption among adolescents. *Poetics*, 34, 306–317.
- Brunel, P. C. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 365-374.
- Buluş, M. (2011). Goal orientations, locus of control and academic achievement in prospective teachers: an individual differences perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 540-546.
- Burley, R. C., Turner, L. A., & Vitulli, W. F. (1999). The relationship between goal orientation and age among adolescents and adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(1), 84-88.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14, 34-52.
- Butler, R. (1992). What young people want to know when: effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 934-943.

- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64.
- Cho, Y., Weinstein, C. E., & Wicker, F. (2011). Perceived competence and autonomy as moderators of the effects of achievement goal orientations. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 31*(4), 393-411.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 43-54.
- Collard, J., & O'Kelly, M. (2011) Rational Emotive Behaviour Therapy: A Positive Perspective. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 29*(4), 248-256.
- Costello, T. A. (2010). *Achievement goals, interets, study strategies and academic achievement*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fordham University, New York.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online, 2*(2), 28-34.
- Çelik-Menderes, H. (2009). *Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları ve akademik başarılarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'ın iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi, 7*(26), 10-16.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268.
- Deci, E. L., Eghrarl, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, *62*(1), 119-142.
- Dryden, W. (2013). On rational beliefs in rational emotive behavior therapy: a theoretical perspective. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *31*(1), 39-48.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(1), 218-232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(3), 461-475.

- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 X 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Ellis, A. (1993). Reflections on rational-emotive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 199-201.
- Ellis, A. (1994). Reason and emotion in psychotherapy: A compressive method of treating human disturbances. Revised and updated. New York: Carol Publishing Group.
- Ellis, A. (1995). Thinking processes involved in irrational belief and their disturbed consequences. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 9(2), 105-116.
- Ellis, A. (1999a). Why rational-emotive therapy to rational emotive behavior therapy. *Psychotherapy*, 36(2), 154-159.
- Ellis, A. (1999b). Early theories and practices of rational emotive behavior therapy and how they have been augmented and during the last three decades. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 17(2), 69-93.
- Ersoy-Kart, M., & Güldü, Ö. (2008). Özerk benlik yönetimi ölçeği: uyarılama çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 187-207.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının*

yordanmasındaki rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Flett, G. L., Hewitt P. L., & Cheng, W. M. W. (2008). Perfectionism, distress, and irrational beliefs in high school students: analyses with an abbreviated survey of personal beliefs for adolescents. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26(3), 194-205.
- Frayer, J. W., & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 700-714.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gonzalez-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-Pumariiega, S., Alvarez, L., Rocés, C., & Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: two incremental validity studies. *Journal of career assessment*, 14(1), 92-115.
- Gökalp, M. (2006). Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen okul-içi faktörler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 72-81.

- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research, 90*(1), 33-41.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology Today, 15*, 27-33.
- Hanchon, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences, 49*, 885-890.
- Hanchon, T. A. (2011). Examining perfectionism through the lens of achievement goal theory. *North American Journal of Psychology, 13*(3), 469-490.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist, 33*(1), 1-21.
- Heckert, T. M., & diğerleri. (1999). Creation of a new needs assessment questionnaire. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(1), 121-136.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1990). Perfectionism and depression: a multidimension analysis. *Journal of Social Behavior and Personality, 5*(5), 423-438.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1993). Dimensions of perfectionism, daily stress, and depression: a test of the specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology, 102*(1), 58-65.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry, 6*, 94-103.
- Ingledeu, D. K., Markland, D., & Sheppard, K. E. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality and Individual Differences, 36*, 1921-1932.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta-analysis*.
<http://www.ccsstl.com/sites/default/files/Cooperative%20Learning%20Research%20.pdf> adresinden 16 Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.
- Kasatura, İ. (1991). *Okul başarısı 'ndan hayat başarısı 'na: başarıyı yaratan ya da engelleyen faktörler*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Katheryn, A. (2004). *Effects of participation in a guided reflective writing program on middle school students' academic self-efficacy and self-regulated learning strategy use*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Colorado, Denver.
- Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., & Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği abd öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121-135.
- Lemyre, P. N., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 120-136.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2002). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251-258.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.

- Marchanti G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B., A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton N. J.: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1965). N achievement and entrepreneurship: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(4), 389-392.
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582-590.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of Lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: a further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
- Millburg, S. N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Cincinnati, Ohio.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Odacı, H., Berber-Çelik, Ç., & Çıkrıkçı, Ö. (2013). Psikolojik Danışman Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 95-105.
- Özer, S., & Sarı, A. (2009). Kovaryans analizi modelleriyle üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Atatürk üniversitesi İİBF öğrencileri için bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 105-126.
- Özgüven, İ., E. (1974). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan etkenler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Özgüven, İ., E. (2007). *Bireyi tanıma teknikleri. 7. baskı*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychological*, 39(4), 386-390.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Palancı, M., Özbay, Y., Kandemir, M., & Çakır, O. (2010). Üniversite öğrencilerinin başarı amaçlılıklarının beş faktör kişilik modeli ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ile açıklanması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 31-46.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research, 39*, 319–337.
- Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology, 54*(1), 72-85.
- Rice, K. N., Lopez, F. G., & Vergara, D. (2005). Parental/social influences on perfectionism and adult attachment orientations. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(4), 580-605.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408-422.
- Rotter, J. B. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist, 26*(5), 443-452.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*(1), 56-67.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement. *American Psychologist, 45*(4), 489-493.
- Rotter, J. B. (1996). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1-28.
- Rotter, J. B., & Mulry, R. C. (1965). Internal versus external control of reinforcement and decision time. *Journal of Personality and Social Psychology, 2*(4), 598-604.

- Sakız, G. (2011). Mastery and performance approach goal orientations in relation to academic self-efficacy beliefs and academic help seeking behaviors of college students in Turkey. *Educational Research*, 2(1), 771-778.
- Sapmaz, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin psikolojik belirti düzeyleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). *The development of academic self-efficacy*. (A. Wigfield, & J. Eccles Eds.), Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press, Inc.
- Sencer, M. (1981). *Yöntembilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sharf, R. S. (2010). *Theories of Counseling and Psychotherapy: Concepts and Cases*. (5. Baskı). Andover: Cengage Learning.
- Shcherbakova, J. G. (2001). Moderating effects of self-efficacy on the relationship between perfectionism and depression among college students. Yayınlanmamış doktora tezi, Mississippi State University, Mississippi.
- Shunk, D. H. (1991). Self efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 207-231.
- Siddiqui, A. Q., Tewari, S. G., Sultana, M., Malik M. A., & Ahmad, P. (1983). Factors affecting academic achievement of school children. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 103, 50-52.

- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 549-570.
- Slaney, R. B., & Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling and Development*, 74(4), 393-398.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130-145.
- Strong, J., H. (1984). Organizational Characteristics of the High School: Factors Affecting Student Achievement. *The High School Journal*, 68(1), 37-41.
- Sungur, S., & Senler, B. (2010). Students' achievement goals in relation to academic motivation, competence expectancy, and classroom environment perceptions. *Educational Research and Evaluation*, 16(4), 303-324.
- Taş, Y. (2008). *The interplay of student' perception of classroom goals structures, personal goals orientations and learning related variables*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical Üniversitesi, Ankara.
- Tenowich, P. A. (2009). *Examination of achievement goals social goals of college students at different level of expertise*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Maryland, Baltimore County.
- Terryshort, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663-668.
- Toğluk, E. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Tutaş, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler arasından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2012). *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr/sozluk.asp> adresinden 15 Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.
- Türküm, A. S. (1999). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın bilişsel çarpıtmalar ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türküm, A., S. (2003). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltma çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 41-47.
- Urda, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257-262.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.

- Wong, S. S. (2008). The relations of cognitive triad, dysfunctional attitudes, automatic thoughts, and Irrational beliefs with test anxiety. *Current Psychology*, 27(3), 177-191.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yunus, M. M., Osman, W. S. W., & Ishak, N. M. (2011). Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2637-2641.
- Yücel, Z., & Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.
- Yüksel, G., & Sezgin, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler: Gazi Üniversitesi örneği. *Milli Eğitim*, 179, 66-81.