

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN UMUT DÜZEYLERİ VE BAŞARI
YÖNELİMLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEHRA VAHAPOĞLU

TEMMUZ- 2013

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN UMUT DÜZEYLERİ VE BAŞARI
YÖNELİMLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEHRA VAHAPOĞLU

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. TUNCAY AYAS

TEMMUZ- 2013

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını tezin herhangi bir kısmının üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.



Zehra VAHAPOĞLU

15.07.2013

Yüksek Ön Lisans Öğrencilerinin Umut Düzeyleri Ve Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı bu yüksek lisans tezi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN

İmza



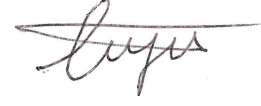
Üye: Yrd. Doç. Dr. Tuncay AYAS

İmza



Üye: Yrd. Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ

İmza



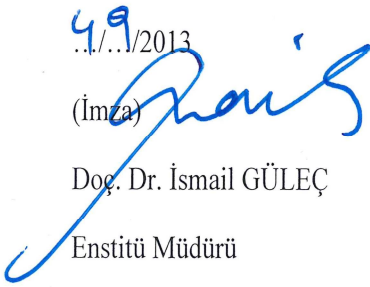
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

49
..../..../2013

(İmza)

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Ön Lisans öğrencilerinin umut düzeyleri ve başarı yönelimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi konulu çalışma, geleceğimizin teminatı olan gençlerimizin daha mutlu, geleceğine umut ile sarılan meslek elemanı olarak yetişmelerine katkı sağlaması amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada benden yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Murat İskender' e ve danışmanım Yrd.Doç. Dr. Tuncay Ayas' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca her zaman destekçim olan aileme, eşime ve zamanlarından aldığım çocuklarıma sonsuz sevgilerimle...

Zehra VAHAPOĞLU

ÖZET

ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN UMUT DÜZEYLERİ VE BAŞARI YÖNELİMLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Zehra Vahapoğlu

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Tuncay Ayas

Temmuz, 2013. 70 Sayfa.

Bu tez çalışmasında, Sakarya Üniversitesi, Geyve Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin umut düzeyleri ve başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır.. Araştırmanın amacı, Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyi ve başarı yönelimlerini bireysel, sosyal ve ekonomik farklılıkların etkileyip etkilemediğini ortaya koymaya çalışmaktır.

Araştırmanın evrenini, Sakarya Üniversitesi Geyve Meslek Yüksekokulunda 2011- 2012 öğretim yılında farklı bölümlerde, sınıflarda ve öğrenim türünde öğrenim gören öğrenciler kapsamaktadır. Araştırma kapsamına giren 5 bölümden 284 öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur. İçeriksel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veri toplamak için Midgley ve diğerleri (1998) tarafından Goal Orientations Scale adıyla geliştirilmiş ve Akın ve Çetin tarafından Türkçe'ye uyarlanan Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Beck ve ark. tarafından geliştirilmiş ülkemizde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Seber ve ark. tarafından yapılmış Beck Umutsuzluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda ön lisans öğrencilerinin umut düzeyinin düşük olduğu, aile gelir düzeyinin öğrencilerin umut düzeyin de etkili olduğu, düşük aile gelirine sahip öğrencilerde umut düzeyinin yüksek, orta ve yüksek aile gelirine sahip öğrencilerde ise umut düzeyinin düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin başarı yönelimlerine göre umut düzeyinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimine sahip ön lisans öğrencilerinin öğrenme- yaklaşma, performans-yaklaşma ve performans- kaçınma başarı yönelimine sahip öğrencilerinden daha yüksek umut düzeyine sahip olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğrencilerin umut düzeyinde cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüm, öğrenim türü ve anne öğrenim düzeyi farklılıklarının bir etki oluşturmadığı fakat meslek lisesi ve düz lise çıkışlı öğrenciler arasında bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca baba öğrenim düzeyi ilkökul olan ön lisans öğrencilerinin umut düzeyinin yüksek, baba öğrenim düzeyinin ortaokul ve lise olan ön lisans öğrencilerinin ise düşük umut düzeyine sahip olduğu sonucu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ön lisans Öğrencileri, Başarı Yönelimi Umut

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF LEVELS OF HOPE AND ACHIEVEMENT ORIENTATIONS OF ASSOCIATE STUDENTS IN TERMS OF SOME VARIABLES

Zehra Vahapoğlu

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Division of Curriculum and Instruction

Advisor: Assistant Professor Tuncay Ayas

July, 2013. 70 Pages.

This thesis was carried out to examine the levels of hope and achievement orientations of the students at the Vocational School of Geyve at Sakarya University in terms of some variables. The aim of the research is to try to reveal whether individual, social and economic differences affected the levels of hope and achievement orientations of the associate students.

The universe of research encompasses the students who were educated at different departments and in different classrooms and types of education at the Vocational School of Geyve at Sakarya University in the 2011- 2012 academic year. Some 284 students from the 5 departments within the scope of the research constituted the study group. The scale developed with the name 'the Goal Orientations Scale' by Midgley et al. (1998) and adapted to Turkish as 'Başarı Yönelimleri Ölçeği' by Akın and Çetin and the Beck Hopelessness Scale, which had been developed by Beck et al. and the validity and reliability studies of which were carried out in our country by Seber et al., were used to collect data in the research, where the content survey model was used. The data obtained in the research were analyzed using the SPSS program.

As a result of the research, it was found that the levels of hope of the associate students were low, that the family income level had an effect on students' levels of hope and that the level of hope was high among the students with a low family income, whereas the level of hope was low among the students with moderate and high family incomes. According to the achievement orientations of the students, it was concluded that the associate students with learning-avoidance achievement orientation had higher levels of hope than the students with learning-approach, performance-approach, and performance-avoidance achievement orientations.

It was established that the differences in gender, department at which they were educated, type of education and mother's education level had no effect on students' levels of hope, but they led to a difference between the students who graduated from vocational high schools and from general high schools. Furthermore, it was concluded that the associate students whose fathers' education levels were elementary school had high levels of hope, while the associate

students whose fathers' education levels were secondary school and high school had low levels of hope.

Key Words: Associate Students, Achievement Orientation, Hope

İÇİNDEKİLER

Bildirim.....	II
Juri Üyelerinin İmza Sayfası.....	III
Önsöz ve Teşekkür.....	IV
Türkçe Özet.....	V
İngilizce Özet.....	VI
İçindekiler.....	VII
Tablolar Listesi.....	VIII
1.Bölüm, Giriş.....	13
1.1. Problem Cümlesi.....	17
1.2. Alt Problemler.....	17
1.3. Araştırmanın Önemi.....	18
1.4. Tanımlar.....	19
1.5. Kısaltmalar.....	20
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi İle İlgili Araştırmalar.....	21
2.1. Mesleki Eğitim Nedir ve Neden Gereklidir.....	21
2.2. Meslek Yüksekokulları Eğitim Sistemleri.....	22
2.3. Umut.....	23
2.3.1. Çocuklarda Umut.....	25
2.3.2.Düşük ve Yüksek Umut Düzeyleri	26

2.4. Öğrenme.....	28
2.4.1. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme Kuramları.....	28
2.4.2. Eğitim, Öğretim- Öğrenme- Motivasyon İlişkisi.....	29
2.5. Ebeveyn Tutumları.....	30
2.6. Başarı Yönelimleri.....	31
2.6.1. Öğrenme Yönelimi.....	33
2.6.2. Performans Yönelimi.....	35
2.6.2.1. Performans- Yaklaşma ve Performans- Kaçınma Yönelimleri.....	36
2.7. İlgili Araştırmalar.....	38
2.8. Alanyazın Taramasının Sonucu.....	44
3. Bölüm, Yöntem.....	45
3.1. Araştırma Modeli.....	45
3.2. Evren ve Örneklem.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.4. Verilerin Analizi.....	47
4. Bölüm, Bulgular ve Yorum.....	49
4.1. Ön lisans Öğrencilerinin Umut Düzeylerine İlişkin Puanların Dağılımı.....	49
4.2. Başarı Yönelimine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	50
4.3. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	56
5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	66

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	66
5.2. Öneriler.....	69
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	69
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	69
Kaynakça.....	71
Ekler.....	75
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi.....	79

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Öğrenme ve Performans Yönelimli Öğrencilerin Karşılaştırılması.....	37
Tablo 2: Araştırma kapsamına giren meslek yüksekokulu bölümleri ve öğrenci sayıları.....	46
Tablo 3: Ön lisans öğrencilerinin umut ölçeği puanlarına ilişkin dağılımı.....	49
Tablo 4: Farklı başarı yönelimine sahip olan ön lisans öğrencilerinin umut düzeyi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları.....	50
Tablo 5: Ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimine göre umut düzeyi puanlarına ilişkin Tamhane' s T' testinin sonuçları.....	51
Tablo 6: Farklı başarı yönelimine sahip olan lisans öğrencilerinin gelecekle ilgili duygu ve beklenti düzeyi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları.....	52
Tablo 7: Ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimine göre gelecekle ilgili duygu ve beklenti puanlarına ilişkin Tamhane' s T2 testinin sonuçları.....	53
Tablo 8: Farklı başarı yönelimine sahip olan öğrencilerinin motivasyon düzeyi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları.....	54
Tablo 9: Ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimine göre motivasyon düzeyi puanlarına ilişkin Tamhane' s T2 testinin sonuçları.....	55
Tablo 10: Ön lisans öğrencilerinin cinsiyetlerine göre umut düzeyi puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri.....	56
Tablo 11: Ön lisans öğrencilerinin öğrenim türü göre umut düzeyi puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri.....	57
Tablo 12: Farklı başarı yönelimine sahip olan ön lisans öğrencilerinin umut düzeyi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları.....	57

Tablo 13: Ön lisans öğrencilerinin lise türüne göre umut düzeyi puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri.....	58
Tablo 14: Ön lisans öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre umut düzeyi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları.....	59
Tablo 15: Ön lisans öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre umut düzeyi puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	60
Tablo 16: Ön lisans öğrencilerinin baba eğitim düzeyi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları.....	61
Tablo 17: Ön lisans öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre umut düzeyi puanlarına ilişkin tamhane' s T2 testinin sonuçları.....	61
Tablo 18: Ön lisans öğrencilerinin aile gelir düzeyine göre umut düzeyi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları.....	62
Tablo 19: Ön lisans öğrencilerinin aile gelir düzeyine göre umut düzeyi puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	63
Tablo 20: Ön lisans öğrencilerinin aile gelir düzeyine göre umut düzeyi puanlarına ilişkin Tukey HSD testinin sonuçları.....	64
Tablo 21: Ön lisans öğrencilerinin üniversiteye yerleşme şekline göre umut düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum.....	65

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bir ülkenin ilerlemesi ve kalkınması, eğitim alanındaki başarısı ile bağlantılı olmuştur. Toplum eğitim alanındaki değişim ve gelişimleri ne kadar yakından takip ederse, bilim ve teknolojiyi kullanan yetişmiş insan gücüne o kadar sahip olur. Bir milletin yetişmiş insan kaynakları niteliğinin artırılması önemli ölçüde eğitim sisteminin görevidir. Eğitim hayatın her alanında olmasına karşın ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim olarak bireylerin hayata hazırlanıp mesleki yeterlilikler kazanmasını hedeflemektedir.

Eğitimin amacı, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Öğrencilerin öğretim faaliyetlerinden gerekli şekilde istifade edebilmesi, birçok etkene bağlı olmakla beraber onların materyali öğrenmek isteyip istemedikleri, öğrenmek istiyorlarsa ne amaçla öğrenmek istedikleri ile de yakından ilgilidir (Arslan, 2011).

Motivasyonel süreçler başarılı eğitim için temel unsurdur. Günümüzde eğitimcilere öğrencilerini başarılı bireyler haline getirmeleri yönünde büyük bir baskı yapılmaktadır. Öğrencilerin motivasyonel ve öğrenmeyle ilgili farklılıkları bu baskıyı daha da artırmaktadır. Eğitimcilerden hem öğrencilerin geniş bir dizi kişisel ve akademik ihtiyaçlarına cevap vermeleri hem de öğretim sürecinde müfredatın standartlarını karşılama ile öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını sağlama arasında optimum düzeyde bir denge kurmaları beklenmektedir. Bu durum öğreticiliği zor bir görev haline getirmektedir (Akın, 2006: 1).

Bireyin sağlıklı bir yetişkin olmasında, çocukluk yıllarındaki yaşam deneyimlerinin önemli etkisi olduğu bilinmektedir. Birey sosyal gelişim süreci içinde çocukluktan itibaren çevresindeki kişileri ve olayları gözleyerek, hangi davranışların hangi sonuçları doğuracağı ve hangi sonuçların kendi davranışlarından kaynaklandığı konusunda oldukça tutarlı beklentiler geliştirmektedir (Alisinanoğlu, 2003: 98).

Bir öğrencinin ev yaşantısı, onun en güçlü öğrenme yaşantısını temsil eder; çünkü, eğitimcilere göre, hayatın ilk anlarından itibaren ebeveyn ile çocuk arasında oluşturulan "duygusal bağ" öğrenmenin temel taşıdır. Dolayısıyla, güdüleyici bir ev hayatı,

çocuğun daha sonraki hayatında elde edeceği başarıları üzerinde önemli etkilere sahiptir (Saban, 2000:75).

Anne- babalar bilerek ya da bilmeyerek doğumlarından başlayarak çocuklarına nasıl davranmaları, düşünmeleri, hissetmeleri ve algılamaları gerektiğini çocuk yetiştirme tutumlarıyla öğretmektedirler. Çocuğun kişilik gelişimi üzerinde önemli etkisi bulunan anne-baba tutumlarının en belirgin iki özelliği “duygusal ilişki boyutu” ile “denetim boyutu” dur (Alisinanoğlu, 2003: 98).

Rotter (1990), denetim odağını ödül ve cezanın bireyin kendisinden kaynaklanıyorsa “içten denetim”, bireyin dışındaki bazı etkilere kaynaklanıyorsa “ dıştan denetim” olarak isimlendirmiştir.

Denetim odağının içten denetim ucuna yakın olan kişiler, yaşadığı olayların, çevresinde olup bitenlerin kendi denetimleri altında olduğuna ve yaşamlarını istedikleri yöne çevirebileceklerine inanmaktadırlar. Başarısızlıklarının sebebini dış faktörlerde aramadan, kendi davranışlarında arayabilmektedirler. Dıştan denetimli kişiler içinde yaşadıkları sosyal çevrenin kurallarına uymayı görev saymaktadırlar. Davranışlarını “ başkaları ne der?” düşüncesiyle belirleyebilmekte ve başkalarının baskılarına yenik düşebilmektedirler (Alisinanaoğlu, 2003: 98).

Demokratik aile ortamında büyüyen çocuğun, içten denetimli buna karşılık otoriter anne-baba tutumlarıyla büyüyen çocuğun dıştan denetimli olduğu görülmektedir. (Alisinanoğlu, 2003: 98).

"İstemek öğrenmeyi kolaylaştıracak duygusal bir etkidir. Ancak davranışlarımızı belirleyen ilk faktör ihtiyaç ise, ikincisi de başarıdır." başarıya ulaşmanın yine en önemli duygusal etkeni başarıyı istemek, ona yönelmektir. İstemek ve başarıya ulaşmak, ancak bireyin içsel motivasyonu ile gerçekleşebilir (Düzgün,2004:5). Öğrenme dürtüsüyle doğan insanların doğasında merak ve bundan alınan zevk bulunmaktadır. Zamanla bu merak ve istekliliğin yok olmasında dışsal etkenlerin etkisi şüphesiz ki büyüktür. Son yıllarda yapılan eğitim araştırmalarının önemli amaçlarından birisi kendine yetebilen, diğer bir deyişle, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek için gerekli süreçleri tespit edebilmektir. Bu amaçla yapılan çalışmalar sonucu ulaşılan genel bir kanı, kendi kendine yetebilen öğrencileri yetiştirmenin temel şartlarından birisinin öğrenci motivasyonunu artırmak olduğudur. Öğrenci motivasyonu ile yakından ilgili önemli bir bireysel değişken öğrencinin öğrenmeye karşı tutumu ya da amaç yönelimleridir (Özgüngör, 2006).

Öğrencilerin motivasyonlarının kavranılabilmesi için öğrencilerin başarı yönelimlerinin neler olduğunun iyi bilinmesi gerekir. Başarı yönelimleri teorisi, öğrencilerin başarısını değerlendirmek için temel başarı hedeflerinin belirlenmesinin önemini vurgular. Aynı zamanda bu teori kişilerin neden başarılı olmak istediklerinin sebeplerini arar. Bu yüzden başarı motivasyonu teorisi eğitim araştırmalarında kullanılan en temel teorilerden bir tanesi olmuştur (Agbuga, 2011). Öğrenciler öğretim etkinliklerine farklı amaçlarla katılmaktadırlar. Öğrencilerin öğretim etkinliklerine katılım amaçları, öğrenme etkinliklerine ne şekilde katıldıklarını, katılım düzeylerini ve katılımı sürdürme düzeylerini etkiler (Arslan, 2011). Bu yüzden araştırmacılar, başarı motivasyon teorisi öğrencilerin çoğunu iki temel hedef üzerinde incelemişlerdir. Bunlardan biri öğrenme yönelimli öğrenciler, diğeri performans yönelimli öğrenciler olarak iki grupta ele alınmıştır. Öğrenme yönelimli öğrencilerin temel amacı ders içinde sunulan konuyu tam olarak öğrenebilmektir. Performans yönelimli öğrencilerin sınıftaki temel amaçları ise diğerlerine ne kadar zeki ve başarılı olduklarını kanıtlamaktır (Özgüngör, 2006).

Öğrenme yönelimli öğrenciler okulun amacını, öğretilecek olan becerileri elde edilmesi olarak görürken; performans yönelimli öğrenciler kendileri hakkında olumlu yargılar elde etme veya olumsuz yargılardan kaçınma olarak görürler. Öğrenme yönelimli öğrenciler etkinliklere performans düzeylerinin sınıftaki diğer öğrencilerden yüksek olduğunu göstermek amacıyla olan öğrencilerin yönelimleri performans yaklaşma yönelimi olarak; öğretim etkinliklere öğrencilerin ve öğretmenlerin olumsuz yargılarından kaçınmak amacıyla katılan öğrencilerin yönelimleri de performans kaçınma yönelimi olarak adlandırılabilir (Arslan, 2011). Öğrencilerin öğrenme yönelimlerini eğitimcilerin bilip ona göre öğrencilerine davranış göstermesi gereklidir.

Öğrenme yönelimli öğrencilerin denetimi içseldir. Öğrenci yeterlilik düzeyini kendisi değerlendirir, gelişmeye odaklanır ve diğerlerinin aynı öğrenme görevinde nasıl bir performans sergilediğiyle ilgilenmez. Performans yönelimli öğrencilerin denetimi dışsaldır. Öğrenci sosyal karşılaştırmaya önem verir, çalışmalarını diğerlerini referans alarak ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak yerine getirmesi, daha zeki görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtır (Palancı, Özbay, Kandemir ve Çakır, 2010).

İnsanların davranışları belirli amaçlara yöneliktir ve bu amaçlara ulaşmak zihinsel faaliyetlerin yönelimi ile sağlanır. Bu amaçların değişikliklere uyumlu ve net olması

ulaşılabilirliği açısından 3nemlidir. Amacın gerçekleştirilmesindeki olumlu beklenti umudu ifade etmektedir.

Umudun en b3y3k 3zelliği, olumlu gelişmelerle beraber, bir çıkış yolu olduğuna ilişkin inanç ve planların başarılacağı 3ng3r3s3d3r. Umut kavramının içerisinde bir Őeye olan istek ve o isteği elde edebileceğine olan inanç yatmaktadır (3ng3ren ve Ehtiyar, 2009). Umudun birbiriyle ilişkili iki bileşeni ‘‘ amaca g3d3lenme’’ ve ‘‘ amaca ulaşma yolları’’ dır. Amaca g3d3lenme, kişinin amaçlarına ulaşmakta o yolları kullanabilme potansiyeline y3nelik algısı olarak tanımlanırken; amaca ulaşma yolları, kişinin hedeflenen amaçlara ulaşmak için işlevsel yollar 3retebileceğine dair algısı olarak tanımlanmaktadır. T3m bu boyutlar ele alındığında, umut başarılı amaca g3d3lenme ve amaca ulaşma yolları ilişkisi 3zerine kurulmuş pozitif bir motive edici durumdur. Bu nedenle, amaca g3d3lenme ve amaca ulaşma yolları, aynı amaca hizmet eden ve birbirini besleyen bileşenler olmalarına rağmen, tek başlarına umudu açıklamakta yeterli değillerdir (Atik ve Kemer, 2009: 380). Ayrıca Snyder, Feldman ve Rand’a (2002) g3re umut, sadece amaca y3nelik bir d3ř3nce s3reci olmakla kalmayıp aynı zamanda kişinin bu bilişsel s3rece başarıyla bağlanabilme yeteneği hakkındaki inançlarından oluşan hiyerarşik bir sistemdir.

3lkemizde ilköğretim, lise ve y3ksek3đretim ile her vatandaşın eğitim alarak bireysel gelişimini tamamlamasına, sosyal yaşama hazırlanmasına ve mesleki yaşam kazanmasına fırsat tanınmaktadır. Bu fırsatların değerlendirilmesinde 3đrencinin 3đrenme, ilerleme, başarı performans y3nelimleri ve umut d3zeyleri elde edilen başarı y3nelimlerinde farklılıklar oluşurmaktadır.

3đrencilerin akademik olarak başarılı- başarısız olmalarının sebepleri araştırmalarda tek bir değerşkene bağlı olmadığını ebeveyn tutumları, umut d3zeyleri başarı y3nelimleri ve demografik yapıları gibi bir çok değerşkenden etkilendiğini g3stermektedir.

1.1. PROBLEM C3MLESİ

Bu çalışmanın amacı, 3n lisans 3đrencilerinin umut d3zeyleri ile başarı y3nelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada aynı zamanda gelecekle ilgili duygu ve beklentileri, 3đrenim t3r3, anne-baba eğitim durumu, mezun olduğu lise t3r3, ailenin gelir durumu ve cinsiyet değerşkenleri açısında nasıl farklılaştıkları incelenecektir.

1.2.ALT PROBLEMLER

Araştırmanın temel amacı kapsamında ele alınan değişkenlere göre belirlenen alt amaçlar başlıklar halinde aşağıda verilmiştir:

1.2.1. Ön Lisans Öğrencilerinin Umut Düzeyi

Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyleri nasıldır?

1.2.2. Başarı Yönelimine İlişkin Alt Problem

- 1- Ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimlerine (öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma) göre umut düzeyleri önemli bir biçimde farklılık göstermekte midir?
- 2- Ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimlerine (öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma) göre gelecekle ilgili duygu ve beklentileri önemli bir biçimde farklılık göstermekte midir?
- 3- Ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimlerine (öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma) göre motivasyon düzeyleri önemli bir biçimde farklılık göstermekte midir?

1.2.3. Demografik Özelliklere İlişkin Alt Problemler

- 1- Ön lisans öğrencilerinin cinsiyete göre umut düzeyleri önemli bir biçimde farklılık göstermekte midir?
- 2- Ön lisans öğrencilerinin öğretim türüne göre umut düzeyleri önemli bir biçimde farklılık göstermekte midir?
- 3- Ön lisans öğrencilerinin okudukları programa göre umut düzeyleri önemli bir biçimde farklılık göstermekte midir?
- 4- Ön lisans öğrencilerinin mezun olunan lise türüne göre umut düzeyleri önemli bir biçimde farklılık göstermekte midir?
- 5-Ön lisans öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre umut düzeyleri önemli bir biçimde farklılık göstermekte midir?
- 6- Ön lisans öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre umut düzeyleri önemli bir biçimde farklılık göstermekte midir?
- 7- Ön lisans öğrencilerinin ailenin ekonomik gelirine göre umut düzeyleri önemli bir biçimde farklılık göstermekte midir?

8- Ön lisans öğrencilerinin üniversiteye yerleşme şekline göre umut düzeyleri önemli bir biçimde farklılık göstermekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu çalışmada, meslek yüksekokulu eğitiminde başarı yönelimi, umut-umutsuzluk durumları ve tüm değişkenler ile ilişkileri öğrencilerin öğrenme yaşantıları açısından önemli kavramlar olduğundan ele alınmaktadır.. Bu araştırmada öğrencileri başarı- başarısızlığa götüren sebeplerin neler olduğu, öğrencilerin umut düzeyleri ile başarı yönelimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tespit edilip motivasyon düzeylerinin attırılmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Konu alanı ile ilgili olarak yapılan literatür incelenmesi sırasında üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ve umut durumları bağımsız değişkenler olarak ele alınmasına rağmen ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimleri ve umut durumları demografik değişkenler açısından ele alınan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Çalışmanın bu boşluğu doldurması düşünülmektedir.

Başarı yönelimi ve umut, içsel motivasyon ile ilişkili olduğundan hem psikoloji hem de eğitim bilimleri alanında da güdülenme olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla her iki alandan elde edilecek verilerin oluşturacağı destek bilginin sınırlarının keşfedilerek, meslek yüksekokullarına veri oluşturmak amacıyla başarı yönelimi ve umut kavramının ön lisans öğrencilerinin eğitimi açısından incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır Bu açıdan bakıldığında çalışmanın önemi daha net biçimde anlaşılabilir.

Araştırmanın sonuçlarının; Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu ve Üniversiteler tarafından ileride Meslek Yüksekokulları ile ilgili olarak yapılacak olan bu tür çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. TANIMLAR

Akademik Başarı: Öğrencilerin okul ortamındaki belli bir ders ya da akademik programdan ne derece yararlandığının bir göstergesidir (Üredi, 2005: 251).

Başarı Yönelimi: Önüne zor hedefler koyma, zor olan bir şeyi mümkün olan en kısa zamanda ve en iyi biçimde yapmaya gayret etme, güçlükleri yenme, engeller karşısında yılmama ve gücünü denemeyi içermektedir (Baltaş, 2003)

Umut: İyi olma duygusu veren ve kişiyi harekete geçirmek için güdüleyen bir özelliktir (Akman ve Korkut, 1993: 9).

1.5. KISALTMALAR

BUÖ: Beck Umut Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MYO: Meslek Yüksekokulu

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim, insan yaşamının bütününe oluşturan ve bireyde toplumca istenen davranışları geliştirme sürecidir (Otacı, 2006). Eğitimin amacı, bireylerde istenilen davranışları geliştirmektir. Toplumun tüm bireyleri için ortak olan davranışları (bilgi, beceri ve tavırlar) geliştirmeyi amaçlayan eğitime; genel eğitim, belirli bir meslek alanında başarılı olarak çalışabilmek için gerekli olan davranışları kazandıran eğitime de meslek eğitimi denilmektedir. Genel eğitim, toplumu meydana getiren bireylerin toplu olarak yaşamaların sağlayan genel kültürü kazandırır. Meslek eğitimi ise gerekli olan özel kültürü kazandırır (Doğan, 1983: 26).

2.1.MESLEKİ EĞİTİM NEDİR VE NEDEN GEREKLİDİR?

Alkan, Doğan, Sezgin, (2001), Mesleki eğitimi, “bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir” şeklinde tanımlamaktadır.

Bu anlayışa göre mesleki ve teknik eğitim birey, meslek ve eğitim boyutlarının dengeli olarak bir araya getirilmesinden oluşmuş bir eğitim sürecidir.

Birey ve teknoloji alanında büyük ve hızlı gelişmelerin yaşandığı günümüzde toplumların eğitilmiş insan gücüne ihtiyacı had safhaya çıkmıştır. Bu nedenle de kalifiye insan gücü, bütün dünya ülkelerinin eğitim politikalarının en önemli ve vazgeçilmez konusu haline gelmiştir (Otacı, 2006).

Temelde meslek eğitimi, birey- meslek- eğitim sürecinden oluşan üçboyutlu bir bütünlük oluşturmaktadır. Mesleki eğitim teorik bilgi kazanmaktan pratik öğrenmeye, uygun meslek ahlakından, mesleğin temel prensiplerine kadar uzanan çeşitli bilgilerin öğrenilmesini gerektiren belli bir iş talebinin gerektirdiği temel ve ileri düzeydeki her çeşit hazırlık olarak tanımlanabilir (Barutçu, 1995: 3).

Ülkemiz kalkınma planları ile hızlı sanayileşme yolunu seçmiş ve benimsemiştir. Sanayiye öncelik verilmesi, sanayi üretiminin gelişmesini sağlamış ve her alanda mesleki ve teknik eğitim görmüş vasıflı elemanların bulunması zorunluluğunu doğurmuştur (MEB, 1978: 1).

2.2. MESLEK YÜKSEKOKULLARI EĞİTİM SİSTEMLERİ

Oğuz'un (2004:), de belirttiği gibi, “ Eğitim sistemleri birbirleri ile çok yakından ilişkili basamaklardan oluşur. Sistemin en üst basamağını yükseköğretim oluşturur ki, hem sistemin alt basamaklarını etkiler hem de bu alt basamaklardaki olumlu ve olumsuz gelişmelerden etkilenir. Bir toplumun eğitim sisteminin işleyişinde olduğu kadar; ekonomi, politika, sağlık vb. diğer toplumsal sistemlerinde etkili ve verimli işleyişinde; bu alanlara insan gücü yetiştiren, bilgi ve teknoloji üreten yükseköğretim kurumlarının önemli rolü vardır”.

Büyüyen Türkiye ekonomisinin uluslar arası pazarlarda rekabet gücünün yükseltilmesi ancak meslek yüksekokulları ve bunların yetiştirdiği nitelikli teknikerlerle mümkün olabilecektir (Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), 2007).

Meslek yüksekokullarının (MYO) yükseköğretim sistemi içindeki payını arttırmak için son yıllarda bazı önlemler alınmıştır. Bu önlemler: sayıları 100' e yaklaşan yeni MYO açılmıştır, MYO' ların da ikinci öğretim yaygınlaştırılmıştır, uzaktan öğretim artırılmıştır, büyük il merkezlerindeki 26 MYO' da Devlet Planlama Teşkilatı'ndan sağlanan maddi olanaklarla kapasite artışına gidilmiştir. Vakıfların MYO kurması teşvik edilmiştir, Açık öğretim Fakültesi ön lisans programları geliştirilerek daha fazla öğrencinin yerleştirilmesi sağlanmış, meslek liselerinden MYO' lara sınavsız geçiş uygulaması başlatılmıştır (Dursun, 2008: 39).

Yüksekokullara sınavsız geçiş ile birlikte MYO öğrenci profilinde ve kalitesinde önemli değişiklikler görülmeye başlanmıştır. Yüksekokulların elde ettiği başarı oranı sınavsız geçişle beraber önemli düşüş göstermeye başlamıştır. Sınavsız yerleşen öğrencilerin ulusal öğrenci profilinde değil aynı bölgenin öğrencileri olduğundan bölgesel kültürü taşımaktadır.

Subaşı, Aslan ve Demir'in (2007), “Sınavsız Geçiş Öncesi ve Sonrasında Meslek Yüksekokulu Muhasebe Programı Öğrenci Profili ve Başarısındaki Değişimin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında Sınavsız geçiş öncesi öğrencilerin farklı illerden gelmiş olması, öğrenciler arasındaki etkileşimi, başarıyı ve motivasyonlarını olumlu etkilediği düşünüldüğünden sınavsız geçiş sonrasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Mesleki Teknik liseden gelmesinin, öğrencilerin arasındaki kültürel ve sosyal etkileşimi azalttığı söylenebilir. Ünal ve Çınar (2005) “ Sınavsız Geçiş Programındaki Öğrencilerin Giriş ve Çıkıştaki Beklentilerin Karşılaştırılması” isimli araştırmalarında; öğrencilerin önemli bir

bölümünün bir dönemden sonra derslere çeşitli nedenlerle devam etmediği öğrencilerin ümitsizlik, kalitesizlik, ilgi ve bilgi eksikliği, boşa harcanan zaman vb. çeşitli karamsarlık tablosu çizen fikirlere sahip oldukları ve teknolojik olanakları yetersiz buldukları sonucuna ulaşmışlardır (Dursun, 2008: 60).

2.3. UMUT

Türk Dil Kurumu tarafından yayınlanan Güncel Türkçe Sözlük’ te ‘ ummaktan doğan güven duygusu’ olarak tanımlanan ve geleceğe yönelik olarak olumlu beklentilere sahip olma duygusunu belirten umut, insana gelecekte karşılaşılabileceği olumsuz yaşantılarla baş edebileceği duygusunu vererek ruh sağlığını olumlu etkiler (Özmen, E. Özmen, Dündar, Çetinkaya, Taşkın, 2008).

Umut sözcüğü günlük dilde daha çok herhangi bir alandaki olumlu beklentileri ifade etmek amacı ile kullanılır. Kuramsal açıdan ele alındığında ise umut sözcüğüne yüklenen anlamların farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Umut ile ilgili en kapsamlı çalışmalar yapan Jerome Frank (1968) umudu “‘iyi olma duygusu veren ve kişiyi harekete geçirmek için güdüleyen bir özellik”’ olarak ele alır (Akman, Korkut,1993: 193).

Umut, bireylerin şu anda ve ileriki zamanlarda, yaşamlarında belirledikleri amaçlarına ulaşma ve böylece kendileri için faydalı olabilecek kazançların elde edilmesinde, önemli bir role sahiptir. Bu nedenle de insanların ne tür amaçlara sahip oldukları, bu amaçlara nasıl ulaşacakları ve bu amaçlara ulaştıklarında elde edecekleri kazanımları nasıl değerlendireceklerini bilebilmek ve bu konu üzerinde tahmin yapabilmek için her şeyden önce umudun ne olduğunun, insanlarda hangi düzeyde var olduğunun ve insanlarca ne kadar yaşatılabildiğinin biliniyor olması gerekir (Sağdıç, 2005: 40).

Ayrıca Snyder; Feldman ve Rond’ a (2002) göre umut, sadece amaca yönelik bir düşünce süreci olmakla kalmayıp aynı zamanda kişinin bu bilişsel sürece başarıyla bağlanabilme yeteneği hakkındaki inançlarından oluşan hiyerarşik bir sistemdir. Bu nedenle Snyder; Feldman ve Rand (2002) umudu, birbiriyle işbirliği halinde ve karşılık belirleyici olmanın yanı sıra kendine özgü üç seviyede ele almışlardır: Sürekli (global or trait), belirli bir alana özgülük(domain- specific) ve amaca- yönelik(goal- specific). Sürekli umut, bireyin amaçlarına ulaşmada yeterli yollar belirleyebilmesine ve bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli harekete geçirici düşünceleri oluşturabilmesine ilişkin genel değerlendirilmesini ifade etmektedir (Atik ve Kemer, 2009).

Frank (1968), umudu duygu ve düşüncenin anlamlı bir karışımı olarak tanımlayarak, umudun bilişsel ve duygusal olmak üzere iki boyutu olduğunu ilk vurgulayan kuramcıdır. Aynı zamanda umudun psikoterapi sürecindeki önemi üzerinde durarak danışanın iyileşmesindeki olumlu ve hızlandırıcı rolüne işaret etmektedir (Akman ve Korkut,1993:193).

Umudun iki boyutlu ele alınması ile ilgili en kapsamlı görüşler ise Snyder ve arkadaşları tarafından öne sürülmektedir (Snyder 1989, 1991;Snyder ve ark.,1991a; Snyder ve ark., 1991b). Umudun ilk boyutu “ hedefi elde etmeyi isteme ve hedefi elde edebilmek için kendisinde güç hissetme” olarak tanımlanmaktadır. Snyder ve arkadaşları umudun bu boyutuna, “ agency” adını vermektedirler. Bu boyut geçmişteki, içinde bulunulan zamandaki ve gelecekteki hedefi elde etmede, başarılı kararlar verildiğine ilişkin duyuma denk gelen bir özellik gösterir. İkinci boyut ise “ hedefi elde edebilmek için yollar bulabilme becerisi” olarak tanımlanıp “ pathway” olarak adlandırılmaktadır. Bu boyut da kişinin hedefleri elde etmede başarılı planlar yapabildiği ya da yapılabileceği duyumuna denk gelmektedir (Akman ve Korkut,1993: 194).

İki boyut bir arada ele alındığında umut, Synder ve arkadaşları tarafından (1991a) “ hedefe ulaşabileceğine yönelik karar verme ve hedefe ulaşılacak yolları planlamaya ilişkin duyumlardan türeyen bilişsel bir yapı” olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan Synder’a (1989) göre bu iki boyut, birbirleri ile bağlantılı ve birbirlerinin etkilerini olumlu yönde arttırıcıdır. Bu durum değişik bir anlatımla“istek olursa çözümde bulunur”görüşünü destekler doğrultudadır. Bu tanımla ile umut bilişsel ağırlıklı bir yapı gibi görünse de duygusal boyutun varlığı da göz ardı edilemez. Önceki yaşantılarına bağlı olarak, kişinin hedefe ulaşabilmek için yollar bulabileceğini görmüş olması, yeni hedeflerle karşılaştığında sonuca ulaşmak için istek duymasına ve yeni yollar bulabileceğine yönelik bir güven duygusunu taşımasına yol açmaktadır. Böylece de kişi problemlerini çözdükçe, yeni problemlerle karşılaştığında bunları da çözebileceğine ilişkin güç duymakta, yani umutlu olmaktadır (Akman ve Korkut1993: 194).

Snyder’ın çok boyutlu umut kuramında üç bilişsel boyuttan bahsedilmektedir. Bu boyutlardan birisi, bireyin amaca yönelik olmasıdır. Buna göre, insan davranışları amaca yöneliktir ve bu amaçlar zihinsel faaliyetlerin yönelimini belirler. Bu amaçların olası değişikliklere açık olması ve aynı zamanda ulaşılabilir olması önemlidir. Amaçların yanı sıra, umudun birbiriyle ilişkili diğer iki bileşeni “ amaca güdülenme” ve “ amaca ulaşma yolları”dır. Amaca güdülenme, kişinin amaçlarına ulaşmakta o yolları kullanabilme potansiyeline yönelik algısı olarak tanımlanırken; amaca ulaşma yolları, kişinin hedeflenen amaçlara ulaşmak için işlevsel

yollar üretebileceğine dair algısı olarak tanımlanmaktadır. Tüm boyutlar ele alındığında, umut başarılı bir amaca güdülenme ve amaca ulaşma yolları ilişkisi üzerine kurulmuş pozitif bir motive edici durumdur. Bu nedenle, amaca güdülenme ve amaca ulaşma yolları, aynı amaca hizmet eden ve birbirini besleyen bileşenler olmalarına rağmen, tek başlarına umudu açıklamakta yeterli değildir (Atik ve Kemer, 2009).

Bu kuram, hedefi elde etmeyi isteme (agency) ve hedefi elde edebilmek için yollar planlayabilme (pathway) boyutlarının birbirleri ile bağlantılı ve birbirlerinin etkilerini olumlu yönde artırıcı olduğunu ifade etmekle birlikte umudun var olabilmesi için bu boyutlardan herhangi birinin varlığının yeterli olmadığını da vurgulamaktadır (Akman ve Korkut,1993).

2.3.1. Çocuklarda Umut

Umut, insan hayatına şekil veren, anlam kazanmasını sağlayan en önemli yaşam biçimidir. Umut mekanizması yaşamın her döneminde önemli işleve sahip olduğundan dolayı sürekli çalışmaya devam etmektedir.

Erken çocukluk dönemindeki amaçlara yönelik engellerle başa çıkmanın umutlu düşünceyi geliştirdiği ve çocukların karşılaşılan diğer zorluklardan bu umutlu düşünce sayesinde korundukları ortaya çıkmaktadır (Snyder ve diğerleri,1997). Umut insan hayatının birçok yönüne şekil veren önemli bir düşünce biçimidir. Bu düşünce biçiminin çocukluktan itibaren oluşturulduğunu düşünürsek, umutlu düşüncelerin geliştirilmesi ve kazandırılması, yetişen kuşakları yaşam olaylarına karşı daha hazır hale getirecektir.

Umudun çocuklukta kazanılan bir özellik olduğu göz önüne alınırsa çocukluk döneminde yaşamın farklı alanlarına ilişkin umutlu düşüncenin geliştirilmesi ve sürdürülmesi çocuğun güçlü yanlarına ve gereksinimlerine odaklanmada önemli bir bakış açısı sunacaktır (Atik ve Kemer, 2009).

2.3.2. Düşük ve Yüksek Umut Düzeyleri

Yaşamdaki amaç farklılıkların olması umudun yaşama ve yaşatma biçimlerinde de farklı düzeylerin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Snyder' e göre umut, hedefler ne olursa olsun onlara ulaşmak için gerekli irade ve yönetime sahip olduğumuz inancındır. Umutlu olan kişilerin kendilerini motive edebilmeleri daha yüksektir. Akademik başarı açısından eşit zihinsel yeteneklere sahip öğrencileri ayıran etken, yine umutlarıdır (Düzgün, 2007: 57).

Umut düzeyi yüksek bireyler istedikleri amaca ulaşmak için birçok yol bulabileceklerine inanırlar. Bu inanç sisteminin birey üzerinde önemli bir etkisi vardır. Özellikle engellerle karşılaştığında, sistemin etkisi bireyin yaklaşımını belirlemede dikkat çekici bir rol oynar. Snyder ve arkadaşları (1997) erken çocukluk dönemindeki amaçlara yönelik engellerle başa çıkmanın umutlu düşünceyi geliştirdiğini ve çocukların karşılaşılan diğer zorluklardan bu umutlu düşünce sayesinde korunduklarını ve ayrıca umudu hem stresli hem de stres içermeyen durumlara taşıdıklarını belirtmiştir. Başka deyişle, çocuk hasta yada sağlıklı olsun, umut mekanizması sürekli çalışmaya devam etmektedir. Bu özellik, umudu durumdan duruma dayanıklılık gösteren yönüne dikkat çekilmesini sağlamıştır (Atik ve Kemer, 2009: 379).

Yüksek düzeyde umuda sahip bireyler, kendilerine fazla sayıda ve iddialı amaçlar belirliyor olsa bile amaçlarını şekillendirmezler. Belki de, insanların amaçlarına ulaşacaklarına inanması ve onlara ulaşırken bütün imkanlar üzerinde odaklanmasından dolayıdır ki, amaçlarına ulaşamamak gibi bir düşünceyi düşünmezler (Sağdıç, 2005: 43).

Yüksek düzeyde umuda sahip bireyler, amaçları konusunda, düşük düzeyde umutlu olan bireylerden daha özel ya da otoriter olmak için düşünmezler. Tüm bunlar aynı zamanda yüksek düzeyde umuda sahip kişilerin diğer insanlarla ilişkilerinde daha duyarlı ve hoşnut olmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Belirledikleri amaçlara ulaşma konusunda da yüksek düzeyde umutlu bireyler, düşük düzeyde umutlu bireylere oranla daha başarılı sonuçlar elde etmektedir. Bu esnada, yüksek düzeyde umutlu bireyler amaçlarına ulaşarak elde ettikleri faydalardan hoşnutluk duyarlar ve elde edilen ürünlerdeki gelişimden de memnundurlar (Sağdıç, 2005: 44).

Snyder, iyimserlik(optimism) ve kendilik yeterliği(self- efficacy) ile umudu farklı yapılar olarak ele almaktadır. İyimserliğin “ olumlu olaylar olabileceğine ilişkin genellenmiş beklenti” olarak tanımlanabileceğini söyleyen Snyder, iyimserliğin umudun hedefe ulaşma isteği boyutu ile paralellik gösterebilmesine karşın hedefe ulaşmak için yollar planlayabilme boyutunu içermediğini öne sürmektedir. Bu durumda Snyder umudu, iyimserliği de içine alan daha kapsamlı bir yapı olarak ele almaktadır. Snyder (1991), Bandura’ nın kendilik yeterliği kavramı ile umut arasında da benzerlik olmasına karşın kapsam açısından farklılıklar olduğunu vurgulamaktadır. Bandura’ ya (1989) göre kişinin kendisini yeterli kabul etmesinden kaynaklanan kendilik yeterliği kavramı ancak belli bir alan ve o alandaki belirli bir işleve yönelik başarı düzeyi beklentisiyle ilgilidir. Oysa umut söz konusu olduğundan çok daha geniş bir alana yönelik beklenti kastedilmektedir (Akman ve Korkut,1993).

Umutla ilgili yapılan çalışmalarda; umut düzeyinin öğrencilerin sınav başarısı, akademik başarısı, spor başarısı fiziksel ve ruh sağlığı ile doğru orantılı olduğunu göstermektedir. Ayrıca Shorey, Cheavens, Pulvers, Taylor, Schroeder ve Adams (2009) yaptıkları bir çalışmada, umutlu düşüncenin psikolojik sorunları önlemede ve psikolojik dayanıklılığı arttırmada önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Buna göre, umudun önleyici rolü, sorun ortaya çıkmadan önceki (temel önleme) ve sorun ortaya çıktıktan sonraki (ikincil önleme) dönemlerde sorunların azaltılmasında önemli katkılar sağlamaktadır. Yine bu çalışmada, başarılı amaç güdüsünün yanı sıra yüksek umut düzeyinin, iyilik hali ve benlik algısını arttırdığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Snyder bir başka çalışmasında, umudun genel iyilik haline olumlu katkılarının olduğunu vurgulamıştır (Atik ve Kemer, 2009).

Yüksek düzeyde umutlu bireyler yarışma ortamlarına girmekten kaçınmazlar ve kendilerine güvenirlere. Çünkü yarışma onlara kendilerini test etme ve diğerleriyle etkileşimde bulunma fırsatını vermektedir (Sağdıç, 2005).

2.4.ÖĞRENME

2.4.1.Eğitim, Öğretim ve Öğrenme Kuramları

Eğitim, bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumudur. Kısaca bireyin her yönüyle bir tüm olarak kendisi ve toplumu için en uygun düzeyde geliştirilmesi sürecidir.

Çağdaş anlayışa göre eğitimin genel amacı; bedence, ruha sağlıklı, topluma aktif şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir. Diğer bir deyişle toplum düzenine sorgulamadan aynen uymak ve sürdürmek (pasif uyum) yerine toplumu ileri götürebilecek, geliştirebilecek değişimleri de sağlayabilecek (aktif uyum) bireyler yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 1996: 3).

Eğitimde hedefler genelde nasıl bir insan sorusunun yanıtını oluşturan insan özelliklerini belirleyen ifadelerdir. Bugün eğitimde öğrenci, toplum ve öğrenme- öğretme tabiatı ile ilgili geçerli ve güvenilir bilgilere dayalı olarak kaliteli bir eğitim hizmeti götürmek toplumsal ve bireysel yaşam için çok önemli bir konu teşkil etmektedir.

Öğrenme birey ile çevresi arasındaki etkileşimle oluşan kalıcı izlenimli yaşantı ürünlerinin bireyde oluşturduğu davranış değişimini ifade etmektedir. Öğretme ise öğrenmenin kılavuzlanması veya belirlenmiş özel hedeflere ulaşmak için gerekli bir seri öğrenme

görevinin planlanması, organizasyonu ve uygulanmasıdır. İletişim ise iki öge arası etkileme olgusunu ifade eden karmaşık ve çok boyutlu kavramdır (Alkan ve diğerleri, 2001).

Öğrenme psikoloji bilimini ilgilendiren bir alandır. Öğrenme ile ilgili olarak temel sorun insan zihnini, öğrenme yeteneğini, öğrenme sürecini ve bunların sonuçlarını incelemektir (Alkan ve diğerleri, 2001).

Çeşitli öğrenme kuramlarına göre “ öğrenme” kavramı: Zihni egzersizler yapma, yeni fikirler kazanma, davranış değiştirme, güdülerin harekete geçirilmesi, alışkanlık kazanma, davranışların yeniden organizasyonu ve nörofizyolojik bir süreç veya anlama ve kavrama olarak ifade olunmaktadır (Alkan ve diğerleri, 2001).

Yüzyılın başından beri sürdürülmekte olan öğrenme çalışmaları, bugünkü bilişsel psikolojinin öncüsü sayılan ve öğrenmeyi algı ilkeleri ile açıklamayan Gestaltçılar dışında davranışçı akımın etkisinde kalmıştır. Davranışçı kuramcılar, öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak görerek, uyarıların ortaya çıkardığı tepkileri gözleyerek öğrenme ve hatırlamayla ilgili temel yasaları keşfetmeye çalışmışlardır. Bilişsel davranışlar ise, semboller kullanarak meydana gelen öğrenmeleri inceleyerek, öğrenme, akıl yürütme, düşünme gibi süreçlerin nasıl olduğunu araştırmışlardır (Açıkgöz, 2003).

2.4.2. Eğitim- Öğretim- Öğrenme- Motivasyon İlişkisi

Eğitim süreci, öğretim ve öğrenme süreçlerini içine alan ve onlardan daha geniş kapsama sahip bir süreçtir. Eğitim zaman ve mekan yönünden kapsamlı, süreli ve çok boyutludur. Eğitimde bilgi dahil her türlü tecrübe (yaşantı) üzerinde durulur. Öğretim ise, güdümlüdür, planlıdır, programlıdır, desteklidir. Öğrencinin, öğretmeniyle ve onun sağladığı ortamla etkileşimi önem taşır (Düzgün, 2004). Gerçekten öğrenme- öğretim süreçleri, insan davranışını değiştirmek ve yönlendirmekle ilgili işlemler ve tekniklerle ilgilenir (Alkan ve diğerleri, 2001).

Öğretim süreçlerinin girdilerini, öğrenci, öğretmen, eğitim programı, malzeme, içerik vb. öğeler oluşturmaktadır. Süreç boyutunda bu öğelerin birbiriyle etkileşimi, çıktı boyutunda ise, girdilerde özellikle öğrencide meydana gelen değişimler söz konusudur. Öğrenciyle ilgili olarak benlik saygısı, denetim odağı, ilgi, yetenek, ön öğrenmeler, güdü, öğrenme yöntemleri gibi birçok değişken, öğretim sisteminin ürünlerini etkilemektedir (Düzgün, 2004).

Güdü(motive) kavramı psikoloji alanında, üzerinde çok tartışılan bir konudur. Hareket etme anlamına gelen Latince “movere” sözcüğünden türetilen güdü kavramı, genel olarak her

hangi bir davranışın başlatılması ve yönlendirilmesinde rol oynayan güçleri ifade eder. Galbraith' e göre (1991) güdüleme, doğrudan ölçülemeyen, değişen bir varsayıma dayalı yapıdır. Yetişkin öğrenenin güdülenmesini etkileyen başlıca altı faktör vardır: Tutum, gereksinme, uyarım, etkileme, yeterlik ve pekiştirme (Duman, 2004).

Öğrenme motivasyonu, öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme motivasyonunu etkileyen içsel ve dışsal etkenler vardır. İçsel etkenler, öğrenmeye ve başarmaya karşı tutumlar, ilgiler, dikkat düzeyi ve kişisel özellikler gibi sebeplerdir. Dışsal etkenler, bireyin dışından gelen bütün etkilerdir (Çetin, 2007).

Motivasyon organizmayı belirli tepkilerde bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorlamaktadır. Bir öğretim programı ne kadar mükemmel bir şekilde tasarlanırsa tasarlansın, öğrenme öğrencilerin motivasyon düzeylerinden daha fazla olamaz (Çetin, 2007). Öğrenenin öğrenmek için motive olması bir ölçüde öğretmenin, ailenin veya yöneticinin tutumuna da bağlıdır. Öğrenme içsel bir olaydır. Çevre tarafından ne kadar destek görülürse görülsün, başarının bireyin kendisine bağlı olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bireyin izleyeceği tutum, onu başarıya yöneltmektedir (Düzgün, 2004: 64).

2.5. EBEVEYN TUTUMLARI

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve motivasyonuna dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimidir.

Anne baba tutumları, sevgi hoşgörü ve kabul etmeyi içine alan “ demokratik tutum” ve sevginin gösterilmediği hoşgörünün olmadığı, reddetmeyi içine alan “ otoriter tutum” olmak üzere iki genel başlıkta toplanır. Anne baba, bazen çocuğa çok şey vererek onun kendi gelişimine yön vermesini engeller. Bazen de çok az şey vererek ona gerekli desteği sağlayamaz ve uygunsuz davranış örüntülerinin gelişimine neden olur.

Demokratik anne baba, çocuğun arzu ve ihtiyaçlarına karşı ilgilidir; çocuğun davranışlarını ilgi ve anlatışla izler; onun iradesine ve sağlıklı uyumuna değer verir; yaşına göre kendisi ile ilgili bazı kararlar almaya teşvik eder. Bu tutumdaki anne babalar, önemli konularda alınan kararların nedenlerini çocuklarıyla tartışır; onların görüşleriyle değer verir; dil alışverişine olanak sağlar; hemen her konuda çocuğa iyi bir rehber olmaya çalışır.

Demokratik, hoşgörölü ve kabul edici tavrın benimsendiği evlerde, çocuklar aktif, bağımsız kararlar alabilen, yaratıcı, toplumsal bireyler olarak yetişirler. Yaşlıları arasında yüksek düzeyde kabul görürler. Bu tarzda yetiştirilen çocuklar, kolay egemenlik kurulamayan, başarılı, yapıcı, özel merakları olan bireyler olur, öte yandan otoriter tutumun benimsendiği evlerdeki çocuklarda, kavgacılık, işbirliğine yanaşmama, engel olunamayan ve tekrar eden saygısız davranışlar tespit edilmiştir (Kılıç, 2007).

Demokratik ailede yetişen çocuk, sebep sonuç ilişkisi içinde kurallar belli olduğu için ne zaman ne yapacağını bilir. Böyle ortamda yetişen çocuk özgüveni, karar verme becerisi gelişmiş, sevgi ve saygıyı bilen mutlu birey olarak yaşamlarını sürdürürler.

Otoriter tutum içinde fazla kontrol ve baskı ile özen gösterilerek yetişen çocuklar ebeveyn karşı aşırı bağımlı, kendine güvensiz ve duygusal kırıklıkları olan bir kişiliğe sahip olarak yetişirler. Bu durumdaki çocukların okul başarısı da düşük olup olumsuz etkilenirler.

Çocuğun kendi başına bir şeyler yapmasını teşvik eden ve yaptıklarından dolayı onu sevecen bir biçimde ödüllendiren bir anne ve otoriter olmayan anlayışlı bir babayla büyüyen çocuklar inisiyatif kullanmaya, kendilerine güven duymaya, sorumlu ve sonuç odaklı girişimlerde bulunmaya daha yatkın olmaktadırlar. Cesaretlendirici annelerin, erken yaşlardan itibaren çocuktan, girdiği yarışlarda başarılı olmasını, yaşadığı kentte kendi başına dolaşmasını, arkadaşlarını kendi seçmesini ve yeni bir şeyler denemesini çekinmemesini bekledikleri saptanmıştır. Bu koşullarda büyüyen çocuklar ileri yaşlarda da başarı yönelim yüksek yetişkinler olarak, kendilerine daha yüksek hedefler koymakta ve yaşamlarını bu doğrultuda tasarlamaktadırlar (Baltaş, 2003).

2.6. BAŞARI YÖNELİMLERİ

Tarih boyunca sivrilmiş bireylerin başarılarının ardındaki “ esrari” çözmek bazen tarafsız gözlemci, bazen kendi anlatımlarından kitaplara, film senaryolarına konu olmuştur. 1950’ li yıllardan sonra da bilim adamları başarının bileşenlerini incelemeye girişmişlerdir. Bu konunun öncüsü olan Harvard’ lı ünlü psikolog Mc. Clelland başarılı kişilerle daha az başarılı olanları karşılaştırarak, “ başarıyı” belirleyen özellikleri bulmaya çalışmıştır. Mc. Clelland’ ın uzun yıllar sürdürdüğu çalışmalar sonucunda, başarılı kişileri diğerlerinden ayırt eden başlıca yetkinliğin temelinde bir motivasyonun, daha açık söylemek gerekirse başarı motivasyonunun olduğu görülmüştür.

Başarı güdüsü öğrenme görevlerini mükemmelleştirme güdüsüdür. Bu güdü başarı ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Başarılı olma ve başarısızlıktan kaçınma insanlarda farklı

düzyey ve Őiddette bir arada bulunur. Yüksek başarı y6nelimi 6đrencilerin yapılacak iŐlemin veya 6đrenilecek 6đrenme birikiminin gerektirdiği becerilerde daha kusursuz olmalarını sağlar. Diğer taraftan daha çabuk 6đrenirler, diğerlerinden daha sıkı çalıŐıp, g6revlerini daha kısa zamanda tamamlarlar (K66koğlu, Kaya, Turan, 2010).

6đrencilerin motivasyonlarının kavranabilmesi için 6đrencilerin başarı y6nelimlerinin neler olduğunun iyi bilinmesi gerekir. Başarı y6nelimleri teorisi, 6đrencilerin başarısını değerlendirmek için temel başarı hedeflerinin belirlenmesinin 6nemini vurgular. Aynı zamanda bu teori kişilerin neden başarılı olmak istediklerinin sebeplerini arar. Bu y6zden başarı motivasyonu teorisi eğitim araştırmalarında kullanılan en temel teorilerden bir tanesi olmuştur (Agbuga, 2011). Başarı y6nelimlerini “ davranışın amaçlarını belirleyen inanç, y6kleme ve duygular ” olarak tanımlamıştır (Ames, 1992: 261). Başarı y6nelimi: 6đrencilerin 6đrenme s6relerinde bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açılarına odaklanmış açıklamaları içerir. Başarı y6nelimleri 6đrencinin kişisel yapabilirliğini nasıl yorumladığını, eğitsel sorumluluklara nasıl tepkide bulunduğunu açıklayan farklı biliş, duygu ve davranış Őablonlarıyla sonuçlanan açıklama biçimlerini içerir (Palancı, 6zbay, Kandemir, akır, 2010: 32).

Bu teori başarı durumlarında bireylerin amaç veya niyetlerine odaklanan sosyal- bilişsel bir kuramsal çerçevede geliştirilmiş ve 6đrencileri motivasyona sahip veya ondan yoksun olarak sınıflamak yerine, 6đrencilerin kendileri, g6revleri ve performansları hakkında ne d6Ő6nd6klerine odaklanmıştır. Başarı amaçları bireyin olayları ve kendi yeterliliğini nasıl yorumladığını, onlara y6nelik nasıl tepkide bulunduğunu açıklayan ve farklı biliş, duygu ve davranış Őablonlarıyla sonuçlanan bir ereve sağlar (Akın, 2006: 15).

Başarı kuramına g6re başarı, başarıya yaklaşma ve başarısızlıktan kaçınma eğilimleri yada başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatıŐmanın sonucudur. Atkinson' a g6re başarıya yaklaşma, a-başarı gereksinimi, b- başarı olasılığı, c- başarının değerleri olarak 6 etken tarafından belirlenir. Başarı gereksinimi yüksek bir kişi baŐaracađını tahmin ettiği için değerli olan iŐleri başarmaya çalışır. Başarı beklentisinin yüksek, başarısızlık korkusunun d6Ő6k olduğu durumlarda kişinin başarı g6d6s6 olduğa y6ksektir. Bu iki duygunun eşit olduğu durumlarda başarı g6d6s6 orta d6zeyde ve başarısızlık korkusunun y6ksekte olduğu durumlarda ise başarı g6d6s6 d6Ő6k d6zeydedir (K66koğlu ve diğerleri, 2010).

AraŐtırmalarda genellikle iki farklı başarı y6nelimi tanımlanmaktadır. Bunlar: (a) yeteneği geliştirme y6nelimi, (Dweck ve Leggett, 1988), g6rev- ilgi y6nelim (Nicholls, Patashnick ve Nolen, 1985) veya hakim olma y6nelimi (Ames & Archer, 1988) (b) Yeteneği

kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma yönelimi ise araştırmalarda; performans yönelimi (Dweck ve Leggett, 1988) ego- ilgili yönelim (Nicholls vd. 1985) veya yetenek yönelimi (Midgley ve diğerleri, 1998) olarak adlandırılmıştır. Öğrenme yönelimi, öğrencinin öğrenme sürecinde üzerinde çalışılan içeriği veya materyali tam anlamıyla öğrenme ve konuya hakim olmak isteğiyle ilişkilidir (Palancı ve diğerleri, 2010). Bu çalışmada öğrenme ve performans yönelimi kavramları kullanılacaktır.

Başarı yönelimi yüksek bir kişinin en belirgin özellikleri sonuç odaklıdır. Yaptığı işin sonuçlarını almak ister. Sonuca ulaşmamış iş onun için anlamlı değildir. Hesaplanmış risk alır. Sınırlarını zorlayan ama başarılabilir, orta düzeyde risk almayı tercih eder. Kendini sınamayı sever, ama başarı şansı olmayan ve gerçeklerle bağdaşmayan durumlardan ve gerçeklerle bağdaşmayan durumlardan uzak durur.

Başarı yönelimi geri bildirim almak ister. Yüksek başarı güdüsüne sahip kişiler, yaptıkları işin, gösterdikleri çabanın karşılığını görmek isterler. Böylece başarı düzeylerini değerlendirme şansı kazanır, hedeflerini mevcut duruma uyarlama olanağı bulurlar. İşine dört elle sarılır. Başarı güdüsü yüksek kişi işine çok bağlıdır ve yoğun biçimde işine gömülür. Bir işi yarıda bırakmak zorunda kaldığında rahatsız olur, işten başını kaldırmakta zorlanır. Kişisel sorumluluk üstlenir. Bir işin yapılmasının ve sonuçlandırılmasının sorumluluğunu yüklenir. Ek görevlere talip olur ve tek başına çalışmaktan zevk alırlar (Baltaş, 2003).

2.6.1.Öğrenme Yönelimi

Öğrenme yönelimi öğrencilerin başarıyı göreve bağlı olarak tanımlamalarına ve gelişimlerini sosyal karşılaştırma yerine bilişsel referanslara göre değerlendirilmelerine yardımcı olur. Öğrenme yönelimli birey yeterlilik düzeyini kendisi değerlendirir, gelişmeye odaklanır ve diğerlerinin aynı öğrenme görevinde n asıl performans sergilediğiyle ilgilenmez (Küçüköğlü ve diğerleri, 2010).

Öğrenme yönelimi, öğrencinin öğrenme sürecinde üzerinde çalışılan içeriği veya materyali tam anlamıyla öğrenme ve konuya hakim olmak isteğiyle ilişkilidir. Araştırmalar öğrenme yönelimli öğrencilerin, motivasyon bağlamında olumlu özellikler sergilediklerini ve ilişkili öğrenme değişkenleri ile pozitif yönde ilişkiler sergilediklerini göstermektedir (Palancı ve diğerleri, 2010). Öğrenme yönelimli öğrenciler daha etkili öğrenme stratejilerini kullanmakta, derse karşı olumlu tutuma sahip olup, zorlayıcı etkinlikleri tercih etmekte ve başarının çabaya bağlı olduğunu düşünmektedirler (Arslan, 2011). Bu değişkenler arasında; algılanan yetenek, verimli bilişsel stratejileri kullanma, başarıyı bireysel çabaya atfetme ve zor durumlar

karşısında azimli olma sayılabilir. Aynı zamanda öğrenme yöneliminin, öz- engelleyici stratejilerin kullanılması ve öğrenilmiş acizlikle negatif yönde ilişkili olduğu kanıtlanmıştır (Akın, 2006).

Öğrenme yönelimli kişiler, yalnızca öğrenme arzusu ve aşkıyla bilginin peşindedirler. Amaç ve etkinlik yönelimli bireylerden farklı olarak öğrenme yönelimli kişilerin büyük çoğunluğu kendilerini bildi bileli sürekli bir öğrenme içinde olmuşlardır. Öğrenme artık onlar için gerçek bir yaşam biçimi olmuştur. Bunun için gerçek bir yaşam boyu öğrenen olarak kabul edilebilirler. Okumayı çok severler, katıldıkları gezilere, gruplara sınıflara, kurslara hep bir eğitsel amaç için katılırlar, izledikleri ve dinledikleri TV ve radyo programları, genellikle eğitsel amacı olan ciddi programlardır. Öğrenme yönelimli kişiler için bir eğitim ve öğrenme etkinliğine katılma nedeni güçlü öğrenme ve bilme isteği, eğitimsel hazırlık, bilişsel ve zihinsel bir etkinlikte bulunma isteğidir (Duman, 2004).

Burger'a (2006) göre, öğrenme yönelimleri, yetkinlik geliştirmekle ilgilidir. Bilgi kazanma hedefiyle güdülenmiş öğrenciler, dersi derste öğrenmek için çok çalışır. Konuyu anladıklarında ve bir yeterlik derecesinde öğrendiklerinde, tatmin duygusu oluştururlar (Palancı ve diğerleri, 2010).

Jagacinski ve Nicholls' e(1987) göre öğrenme yönelimi, öğrencilerin başarıyı göreve bağlı olarak tanımlamalarında ve gelişimlerini kendi referanslarına göre değerlendirmelerinde yardımcı olur. Öğrenme yönelimli öğrenci yeterlilik düzeyini kendisi değerlendirir, gelişmeye odaklanır ve diğerlerinin aynı öğrenme görevinde nasıl bir performans sergilediğiyle ilgilenmez. Sosyal karşılaştırma bilgisi bireyin kendi yeterliliğini değerlendirmesi için gerekli değildir. Ayrıca öğrenme amacına sahip öğrenciler normal performans için gerekli olan bilgiye değil görevi en iyi nasıl yapacaklarına ilişkin bilgiye odaklanır (Akın, 2006: 21). Öğrenme yönelimli öğrenciler okulda mümkün olduğunca fazla bilgi öğrenmenin yanında ve iyi not almanın da önemini vurgular (Arslan, 2011).

2.6.2. Performans Yönelimi

Dweck, performans yönelimini öğrencilerin öğrenme çalışmalarını “ yeterliliklerine yönelik uygun değerlendirmeler kazanmak ve negatif değerlendirmelerden kaçınmak amacıyla” yerine getirmesi olarak tanımlamıştır (Akın, 2010). Performans yönelimli öğrenciler yetenek odaklı olup, yeteneklerini olumsuz olarak değerlendirmekte ve başarısızlıklarını yeteneğe yüklemektedirler. Performans yönelimli öğrenciler, sınıflarındaki diğer öğrencilerden yüksek

not alma, yanlış yapma ve yeteneksiz görünmelerini sağlayacak durumlardan kaçınmaya odaklanmışlardır (Arslan, 2011).

Performans yönelimli öğrencilerin sınıftaki temel amaçları ise diğerlerine ne kadar zeki ve başarılı olduklarını kanıtlamaktır. Bu öğrenciler için öğrenme ancak onların yeteneğini kanıtlayıcı nitelikte ise değerlidir. Sınıfta en yüksek notu alma, sınıfın en iyisi olma çabaları ile ifade edilen performans yönelimi kolay ödevleri tercih etme, ihtiyaç olduğunda yardım istemekten kaçınma, ezber kullanma ve zorluklarda kolayca pes etme negatif akademik davranışlarla ilişkilendirilmiştir (Özgüngör, 2006).

Performans amaçları öğrencinin sosyal karşılaştırmaya önem vermesi, çalışmalarını diğerlerini referans alarak ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak yerine getirmesi, daha zeki ve daha yetenekli görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtır (Akın, 2006: 20).

Performans hedeflerini içeren başarı oryantasyonu ise daha çok başkalarına başarılı olduğunu göstermekle ilgilidir. Yüksek performans hedefine sahip öğrenciler yüksek bir not, hatta sınıftaki en yüksek notu almak isterler. Tatmin duygusu başarıyla beraber gelen tanıma duygusuyla gerçekleşir. Bir sınıfta sınavlara ve ödevlere aynı özeni gösteren, eşit derecede çalışan iki öğrenci, benzer notlar alabilir; ama onları başarıya güdüleyen hedefler farklıdır. Öğrencilerden birisi başarılı olmayı yeterlilik duygusuna ulaşmak, içeriği kavrama, öğrenme amaçları belirleme ve kişisel beklentiler oluşturma gibi gerekçelerle önemser. Diğerisi ise iyi bir not almak için ne yapması gerektiğine karar verir ve çalışma önceliğini özellikle notu elde etmek üzere ayarlar (Palancı ve diğerleri, 2010)

Dweck ve Leggett (1988) öğrenme ve performans amaçlarının verimli biçimde koordine edilmesinin akademik başarıya katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Performans amacına oryante olma gerçekçi beklentiler belirlemeye yardımcı olur ve sadece bireyin yeteneğine çok fazla vurgu yapıldığı durumlarda problemlili hale gelir. Öte yandan öğrenme amacına çok fazla odaklanmak ise aşırı azimli olmaya yani uyumsuzluğa yol açabilir. Bundan dolayı öğrenme ve performans amaçlarının koordineli biçimde işlemesi uyumlu motivasyon ve davranışa katkıda bulunur (Akın, 2006).

Son zamanlarda birçok araştırmacı, bu ikili başarı yönelim modelinin öğrencilerin başarı yada başarısızlık nedenlerini açıklamada yetersiz kaldığını öne sürmüşler ve “üçlü başarı yönelim modeli” ortaya atılmıştır. Bu modele göre görev yönelimli hedefler ikili başarı modelinde

olan görevi aynen üstlendiği halde performans yönelimli hedefler iki ayrı göreve ayrılmıştır: (a) Performans yaklaşma yönelimi ve (b) performans kaçınma yönelimi (Agbuga, 2011).

2.6.2.1. Performans- Yaklaşma ve Performans-Kaçınma Amaç Yönelimleri

Bazı öğrenciler güdüsel olarak öğrenme (görev) yönelimli iken, geriye kalanları performans yönelimlidirler. Performans yönelimli öğrenciler okulun amacını, kendileri hakkında olumlu yargılar elde etme veya olumsuz yargılardan kaçınma olarak görürler. Öğrenme yönelimi öğrenciler etkinliklere performans düzeylerinin sınıftaki diğer öğrencilerden yüksek olduğunu göstermek amacıyla olan öğrencilerin yönelimleri performans yaklaşma yönelimi olarak; öğretim etkinliklerine öğrencilerin ve öğretmenlerin olumsuz yargılarından kaçınmak amacıyla katılan öğrencilerin yönelimleri de performans kaçınma yönelimi olarak adlandırılabilir (Arslan, 2011).

Performans yaklaşım yöneliminde başarılı olmak kadar başarılı olarak değerlendirilecek bir izlenim bırakmanın önemli olduğu bilinmektedir. Dış dünya beklentilerinin aşırı önemli olduğu sosyal kaygılı ve çekingen bireylerde olduğu gibi performans yaklaşım yönelimini tercih eden öğrencilerin dış dünya tarafından hatalı olarak algılanmaya yönelik rezervlerinin seçimleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Başarılı olmak daha çok sergilendiği ve diğerleri tarafından algılandığı zaman birey için tatmin edici bir durum oluşturmaktadır. (Palancı ve diğerleri, 2010).

Performans kaçınma yönelimli öğrenciler yetersizlik hissine kapılarak başarısızlık durumundan kaçınmaya odaklanmış ve bu nedenle gereken gayreti göstermemeye odaklanmıştır. Performans yaklaşma yönelimli öğrenciler ise diğer öğrencilerden daha başarılı ve üstün olma isteklerini daha az bir gayret ile ve kestirmeden başarmak ister. Araştırmacılar, bu yaklaşım- kaçınmalı ayırım sayesinde öğrencilerin başarı yönelimlerini daha doğru tespit edilebileceğini ve hatta öğrencilerin ortaya koyduğu hedefler ile bilişsel, motivasyonel ve davranışsal durumları arasındaki ilişkilerini daha detaylı ve doğru bir şekilde anlaşılabilirliğini öne sürmüşlerdir (Agbuga, 2011).

Öğrenme yönelimi doğal olarak içseldir ve bu yönelimi benimseyen öğrenciler gerçek anlamda bir şeyler öğrenmeye odaklanır. Performans yönelimi ise doğa olarak dışsaldır ve bu yönelimi benimseyen öğrenciler öğrenme çalışmalarına, diğerlerine yetenekli olduğunu kanıtlamak gibi dışsal nedenlerden dolayı motive olur (Akın, 2010).

Tablo.1. Öğrenme ve Performans Yönelimli Öğrencilerin Karşılaştırılması

Öğrenme Yönelimli Öğrenciler	Performans Yönelimli Öğrenciler
Ders materyalini öğrenme istekleri ve içsel motivasyonları yüksektir.	Pekiştireç elde etmek veya cezadan kaçınmak amacıyla dışsal motivasyona sahiptirler.
Yeteneğin uygulama ve çabaya bağlı olarak geliştiğine inanırlar.	Yeteneğin değişmediğine inanırlar.
Öz düzenlemeli öğrenme ve davranışını daha çok gösterirler.	Daha az öz düzenleme gösterirler.
Doğru kavrama sağlayan öğrenme stratejilerini kullanırlar.	Ezberle öğrenme stratejilerini kullanırlar.
Öğrenme düzeylerini üst düzeye çıkaran görevleri tercih ederler.	Yeteneklerini göstermelerini sağlayacak görevleri tercih eder, yeteneksiz görünmelerini sağlayacak görevlerden kaçınırlar.
Performanslarını kendi ilerlemelerine göre değerlendirirler.	Performanslarını başkalarının performansıyla karşılaştırırlar.
Hatayı öğrenme sürecinin faydalı bir bölümü olarak görürler.	Hatayı başarısızlığın ve yeteneksizliğin bir işareti olarak görürler.

(Arslan, 2011: 109).

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Akın (2006) üniversite öğrencilerinin başarı oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve kız erkek üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları açısından farklılıklarının araştırılması çalışmasında, üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları, biliş ötesi farkındalık düzeyleriyle yakından ilişkili bulunmuştur. Öğrenme amaç oryantasyonlu üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde biliş ötesi farkındalığa sahip olduğunu göstermiştir. Benzer biçimde performans- yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler de, öğrenme amaç oryantasyonlu öğrenciler kadar olmasa da yüksek düzeyde bilişötesi

farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Performans- kaçınma amaç oryantasyonlu üniversite öğrencileri ise bilişötesi farkındalık açısından oldukça düşük düzeyde bulunmuştur. Buna göre üniversite öğrencilerinin öğrenme ve performans- yaklaşma amaç oryantasyonunu benimsemeleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif, performans- kaçınma amaç oryantasyonunu benimsemeleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında negatif ilişki olduğunu belirtmiştir.

Palancı ve diğerleri (2010) nin yaptığı Üniversite öğrencilerinin başarı amaçlılıklarının beş faktör kişilik modeli ve mükemmeliyetçilik kişilik özellikleri ile açıklanması çalışmasında başarı kavramının bireylerin “ öğrenme amaçları” ve “performans amaçları” kapsamında ele alınarak açıklanması önemli bulunmaya başlanmıştır. Öğrencilerin başarı hedeflerini belirlemesine çok faktörlü kişi içi ve dışı süreçlerin etki ettiği bilinmektedir. Bu araştırmada, kişi içi tutarlı davranış kalıpları ile performans amaçlarına etki ettiği değerlendirilen psiko-sosyal süreçler ve ilişkili kişilik özellikleri kullanılarak başarı amaçlılığı yordanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerin başarı amaç oryantasyonunun, beş faktör kişilik özellikleri (nevrotiklik, dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve sorumluluk) ve mükemmeliyetçilik) yordanabileceğine ilişkin anlamlı sonuçlar bulunmuştur.

Alisinanoğlu (2003), çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında, çocukların denetim odaklarında sosyo- ekonomik düzey, kardeş sayısı, doğum sırası, çocukların denetim odağı ortalamalarında farklılığa neden olmadığı, ancak cinsiyet ve anne öğrenim düzeyinin denetim odağı puan ortalamalarında önemli bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların annelerini demokratik ve otoriter olarak algılamaları ile denetim odakları arasında önemli ilişkinin olmadığı saptanırken, koruyucu anne tutumu ile denetim odağı arasında pozitif yönde önemli bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Özer (2009), bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışının sıklığı, olası nedenlerini belirlemek ve umut düzeyinin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisini anlamak için yaptığı çalışmasında , Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği- Öğrenci Formu (Solomn ve Rothbum, 1984) ve Durumluluk Umut Ölçeği (Snyder ve ark., 1996) veri toplama araçları olarak kullanılmış, 223 (120 kız, 103 erkek) öğrenciden bu ölçekler yoluyla veri toplamıştır. Çalışma sonuçları katılımcıların % 54' ünün akademik konuları sıklıkla ertelediklerini gösterirken, akademik ertelemeye ilişkin cinsiyet farkına yönelik uygulanan faktör analizi sonuçları, olası erteleme nedenlerinin başarısızlık korkusu, karar verme güçlüğü, tembellik ve risk alma davranışı olduğunu göstermektedir. Ayrıca durumluluk

umut düzeyinin akademik erteleme üzerinde güçlü ve anlamlı bir etkisi olduğunu destekler nitelikte olduğunu belirtmiştir.

Özer ve Altun (2011), üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri çalışmasında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri cinsiyetlerine, okul başarılarına, umut, mükemmeliyetçilik, dıştan denetim, özsaygı, sorumluluk, akademik öz yeterlik ve başarı yönelimlerine bağlı olarak ele almıştır. Araştırma grubunu 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında, Gazi üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenimlerine devam eden, 74' ü erkek, 201' i kız (14 belirtmeyen) toplam 289 lisans ve yüksek lisans öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda performans kaçınma- amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin, başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik çalışmaların erteledikleri bulunmuştur.

Duman (2004), yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma çalışmasında, 2003-2004 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Fen ve Sosyal Bilimler Enstitüleri öğrencileri arasında Sosyal bilimler öğrencilerinde öğrenme yönelimlilik en baskın güdüsel yönelimdir. Öğrencilerin % 55.9' u öğrenme yönelimli, % 40.7' si amaç yönelimli ve sadece %3.4' ü etkinlik yönelimlidir. Fen bilimleri öğrencileri açısından ise durum farklıdır: Fen bilimleri öğrencileri arasında amaç yönelimlilik % 60.9 ile ilk sıradadır. Öğrenme yönelimli olanların oranı % 37, etkinlik yönelimli olanların ise oranı % 2.2' dir. Güdüsel yönelimle, cinsiyet, yaş, medeni durum ve iş arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sosyal bilimler enstitüsü öğrencileri, öğrenme yönelimlilik açısından Fen Bilimleri öğrencilerinden anlamlı bir şekilde farklıdır.

Özmen ve arkadaşları (2008), lise öğrencilerinde umut ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler çalışmasında yaşları 14- 19 arası değişen 1.sınıf öğrencisi ele alınmıştır. Umutsuzluk düzeyi Beck Umutsuzluk Ölçeği ile benlik saygısı Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile, depresyon düzeyi Çocuklar için Depresyon Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular lise 1. sınıfta okuyan öğrencilerin gelecekte genel olarak umutlu olduklarını, fakat umutsuz olanların oranının da az olmadığını ve sosyoekonomik olarak daha düşük düzeyde olan ve sosyal refahtan daha az pay alan ailelerin çocuklarının daha umutsuz olduğunu göstermektedir. Öznel iyilik durumunu belirlemede önemli bir ölçüt olan umutsuzluk, gençleri tüm okul yaşamı boyunca aileleri, yaşam koşulları ve sosyo ekonomik düzeyleri ile birlikte değerlendirilebilen halk sağlığı hemşiresi ya da okul hemşiresi tarafından tanınması gereken bir fenomendir.

Özgüngör (2006), öz bilinç, olumsuz değerlendirilme korkusu, performans odaklı sınıf algısı ve not yönelimi çalışmasında öz bilincin olumsuz değerlendirilme korkusu ile not yönelimi arasındaki ilişkide aracı değişken olarak işlev gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, bulgular öğrencilerin sınıf ortamını performans odaklı algıladıkları durumlarda olumsuz değerlendirilme korkularının arttığı ve bu etkinin öz bilinci yüksek öğrenciler için daha belirgin olduğunu ortaya koymuştur.

Üngören ve Ehtiyar (2009), Türk ve Alman öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması ve umutsuzluk düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Turizm eğitimi alan öğrenciler üzerinde bir araştırma çalışmasında, eğitim memnuniyetsizliği öğrencileri gelecekleri hakkında olumsuz düşüncelere ittiği, umutsuzluk düzeylerini arttırdığı saptamıştır. Eğitim memnuniyetinin ise öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyini arttırdığı ve geleceğe umutla bakmasına katkıda bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Dursun (2008), Meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin karşılaştırılması, çalışmasında Meslek Lisesi öğrencilerinin tüm derslerde diğer liselerden gelen öğrencilerden daha başarısız oldukları, ÖSS puanı ile yerleştirilen öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Otacı (2006), G. Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarına etki eden etmenlerin incelenmesi, çalışmasında kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin akademik başarıları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu; Nakış bölümü öğrencilerinin başarıları diğer bölüm öğrencilerinin başarısından yüksek olduğu; seramik bölümünün başarısının düşük olduğu; Anadolu Kız Meslek Lisesi öğrencilerinin başarıları diğer okul türlerinden mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğu; yabancı uyruklu öğrencilerin en düşük başarıya sahip olduğunu belirtmiştir.

Agbuga (2011), öğrencilerin başarı yönelimleri ve devamlılık/ gayretleri arasındaki cinsiyet farklılıkları, çalışmasında cinsiyetler arasında bir farklılık bulunmadığını tespit etmiş. Genel olarak üçlü başarı yönelimleri modelinin geçerliliğini kanıtlamakla kalmayıp, özel olarak bu başarı yöneliminin Türkiye’de beden eğitimi ve spor derslerini kapsayan bir eğitim ortamında kullanılabileceğini göstermiştir.

Sağdıç (2005), öğrencilerin meslek lisesi tercihini etkileyen etmenler ve umut düzeyleri araştırmasında, meslek lisesi öğrencilerine göre toplum meslek liselerini yeterince tanımamaktadır ve dar gelirli ailelerin çocuklarına meslek kazandıran okullar olarak görmektedir. Meslek liselerine önem verilme sebebi olarak öğrenciler kısa yoldan meslek

sahibi olmada bir araç olarak düşünülmesini ve iş bulma imkanının fazla olmasını göstermektedirler. Öğrencilerin büyük kısmı meslek liselerini arkadaşlarına önermektedir. Yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri, okulları ve babalarının eğitim durumu değişkenlerine göre meslek liselerini tercih sebepleri arasında fark bulunmuştur. Okullara göre meslek liselerine önem verilme sebepleri farklılık göstermektedir. Öğrencilerin babalarının çalışma durumlarına göre umut düzeyleri farklılık göstermektedir.

Düzgün (2004), mimari tasarım eğitiminde başarı yöneliminin ölçülmesi araştırmasında, bireyin içsel motivasyonunun başarı yöneliminde en önemli faktör olduğu motivasyonunun arttıkça başarı yöneliminin de arttığı, bireyin içsel motivasyonunun yanında dışsal motivasyonun da sağlanması ile başarı yöneliminin daha da kuvvetleneceği fakat sadece dışsal motivasyon başarı yönelimi için yeterli bir faktör olmadığını belirtmiştir. Bireyin yaratıcılığı ve problem çözümüne odaklanması içsel motivasyonla artmaktadır. İçsel motivasyon bireyi hedefine ve daha ileri amaçlara götürür. İçsel motivasyonun bireyde ölçülebilir bir değer olması bireyin kendisini tanımasına ve bilişsel sürecin gelişimine yardımcı olmaktadır. İçsel motivasyona sahip birey başarısızlıklardan yılmayarak çalışmaya devam edecektir. İçsel motivasyon başarı yöneliminde en önemli faktör olduğundan mimari tasarım eğitiminin amacına ulaşmasında önemlidir.

Arslan (2011), öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi çalışmasında, öğretmen adaylarının amaç yönelimlerinin ve yapılandırmacılığa ilişkin görüşlerinin okumuş oldukları bölüme göre değişmediği, öğrenme yönelimi ile yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Küçükoğlu, Kaya, Turan (2010), sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi çalışmasında, öğrenme yönelimleri ve performans- yaklaşma yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmişken; performans- kaçınma yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görüldüğünü tespit etmiştir.

İzci ve Koç (2012), pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi çalışmasında, öğrencilerin cinsiyetleri, branşları, mezun oldukları lise türlerinin, başarı yönelimleri alt boyutları olan öğrenme yönelimi, performans- yaklaşma yönelimi, performans kaçınmaya göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, buna karşın akademik başarı algıları “ orta başarılı ”olan öğrencilerin performans- yaklaşma, performans—kaçınma alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duda, Nicholls (1992), okul ve spor başarı motivasyon boyutları çalışmasında, 207 lise öğrencilerinin okul ve sporda başarı nedenleri hakkında inançları kendi kişisel hedeflerine mantıklı bir biçimde ilişkili olduğu bulunmuştur. Üstünlük ego tutulan hedef başarı yüksek yeteneği gerektirir inancı ile ilişkili olduğu, görev yönelimi ise (bilgi kazanma hedefi) başarısı ilgi, çaba ve akranları ile işbirliği gerektirdiğini inançları ile ilişkili bulunmuştur. Bu hedefe inanç boyutları, ya da başarı ile ilgili teoriler, spor ve okul arasında kesti. Ancak, biraz çapraz etki alanı genelliği yetenek ve içsel tatmin algılamalarına bulundu. Sporda içsel memnuniyeti öncelikle bu ortamda algılanan yeteneği ile ilgili. Görev yönelimi, yetenek algılanan değil, okul memnuniyet başlıca belirleyicisidir.

Wolters, Cristopher (2004), sınıf amaç yapı, öğrenci motivasyonu ve akademik başarı çalışmasında, önemli kanıtlar ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin en olumlu motivasyon ve okul ayarları ustalık, anlayış ve gelişen bilgi ve becerileri vurgulamak öğrenme modelleri göstermektedir. Yüksek yeteneğini gösteren ve notları bazı öğrencilerin akademik performansını arttırabilmeniz için rekabet odaklı okul ortamları oysa, araştırmalar pek çok genç insan bu koşullar altında azalan motivasyon elde ettiklerini göstermektedir.

Linnenbrink, Elizabeth (2005), Performans-Yaklaşım Hedeflerinin İkilemi: Öğrenci motivasyonu ve öğrenimini desteklemek için çoklu hedef bağlamlarının kullanımı çalışmasında, küçük grupları vurgulayan 5 haftalık matematik ünitesi süresince, 237 üst ilköğretim öğrencisi için, yarı- deneysel sınıf hedef durumunu, performans yaklaşım, ve girilen motivasyona ilişkin kişisel hedef yönelimlerini, duygusal iyiliği, çare aramayı bilişsel belirleyici ve başarıyı incelemiştir. Sonuç olarak sınıf hedef durumunun en faydalı modeli gösteren kombine durumlarla birlikte, çare arama ve başarı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu, kişisel ustalık hedeflerinin başarı dahil 12 sonucun 11'inde yararlı; kişisel performans yaklaşım hedefleri, başarı ve sınav kaygısı için zararlı olduğu ve sonuçlarla ilgisinin olmadığını, sınıf hedef durumu etkisinin girilen kişisel hedef yöneliminin temeline göre değişmediği, çeşitli hedeflere ilişkin mevcut başarı hedef teorisinin içeriklerinin tartışılması gerekliliğini belirtmektedir.

Darnon, Harackiewicz, Butera, Mugny, Quiamzade (2005), performans yaklaşım ve performans-boşaltma hedefi çalışmasında, Performans önleme hedeflerinin (performans gösterenleri diğerlerine göre engelleme isteği) performans üzerinde sürekli olarak zararlı etkilere sahip olduğu fakat performans yaklaşım hedeflerinin de (diğerlerinden daha iyi performans gösterme çabası) etkilerinin daha karmaşık olduğunu belirtmektedir. Her iki çalışmada performans yaklaşım hedeflerinin performans üzerindeki etkilerini tarafsız olarak

inceleyerek birinci deney, yönlendirilmiş performans yaklaşım hedeflerinin, performansla ilgili belirsizlik yokluğunda, performans önleyici hedeflere göre daha iyi bir performansa neden olduğunu göstermektedir; fakat katılımcılar problem çözümlerinde, belirsizlik yaratılmasında kendileri ile aynı fikirde olmadığını düşünürse performans yaklaşım hedeflerinin, performans önleyici hedeflerden etki bakımında bir farkı kalmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, İkinci deney, bu belirsizliğin performans yaklaşım hedeflerinde kişisel engellerin etkilerini azalttığını göstermektedir.

2.8. ALANYAZIN TARAMASININ SONUÇLARI

Alan yazının taraması sonucunda öğrencilerin sınıf ortamını performans odaklı algıladıkları durumlarda arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirilme korkularının arttığı ve bu etkinin öz bilinci yüksek öğrenciler için daha belirgin olduğu ortaya çıktığı görülmüştür (Akın, 2006). Öğrencilerin davranışlarında öğrenme veya performans amaç yönelimli olmalarının etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerinin içten veya dıştan denetimli olmalarında ebeveyn tutum ve davranışlarının etkili olduğu öğrenme yönelimli öğrencilerin içten denetimli performans yönelimli öğrencilerin dıştan denetimli oldukları tespit edilmiştir (Düzgün, 2004). Ebeveyn davranışlarının öğrenme yönelimlerini etkileyen unsurlar arasında yer aldığı dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısızlıklarında umutsuzluk düzeylerinin artış gösterdiği araştırma sonuçlarında bulunmuştur. Öğrencilerin babalarının çalıştığı iş alanlarının umut düzeylerinde etkili olduğu babanın meslek ve eğitim seviyesinin çocukların umut düzeyi üzerinde etkisinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Sağdıç, 2005). Eğitim ortamlarındaki memnuniyetsizlik, öğrencileri geleceklere hakkında olumsuz düşüncelere ittiği, öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir. (Üngören ve Ehtiyar, 2009). Ayrıca eğitim memnuniyetinin öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyini arttırdığı ve geleceğe umutla bakmasına katkıda bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama tekniği, veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması konuları yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma bir alan araştırması niteliğindedir. Araştırma modeli, meslek yüksekokulundaki ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimleri ve umutsuzluk düzeylerini etkileyen bireysel, sosyal, ekonomik unsurları ve farklı ebeveyn tutumlarını belirlemeye yönelik içeriksel tarama modelidir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni 2011- 2012 eğitim- öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Geyve Meslek Yüksekokulu içinde bulunan 5 programın (Emlak ve Emlak Yönetimi, Dış Ticaret, Bankacılık ve Sigortacılık, İşletme Yönetimi, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları) I. ve II. öğretiminde okuyan I. ve II. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Öğrencilerin kişisel bilgi formunu doldurmaları istenerek demografik yapılarına yönelik bilgiler elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Başarı Yönelimler Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca Beck Umut Ölçeği (BUÖ) Beck ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Ülkemizde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Seber ve ark. tarafından yapılmış olup bireyin geleceğe yönelik olumsuz beklentilerini belirlemek amacıyla kullanılır. Daha sonra Durak ölçek üzerinde çalışmış; ölçeğin geçerliliğine, güvenilirliğine ve faktör yapısına ilişkin daha ayrıntılı bilgiler elde edilmiştir. BUÖ 20 maddeden oluşan, 0-1

arasında puanlanan bir ölçektir. Alınan puanlar yüksek olduğunda bireydeki umutsuzluğun yüksek olduğu varsayılır (Özmen ve ark. 2008: 10).

Araştırmacı Sakarya Üniversitesi Geyve Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin derslerine giren öğretim elemanlarından anketi derslerinde uygulamalarının iznini almıştır. Öğretim elemanı tarafından anket uygulatarak araştırmacıya teslim edilmiştir.

Verilerin elde edilmesinde toplam 284 öğrenciden elde edilen anketler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında bulunan ve verilerinden yararlanan öğrenci sayıları Tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ön lisans öğrencilerinin programlara göre sayıları ve dağılımı

CINSİYET		işletme yönetimi	emlak yönetimi	Muhasebe	dış ticaret	bankacılık	TOPLAM
Bayan	N	38	24	46	44	29	181
	%	77,6%	55,8%	64,8%	53,7%	74,4%	63,7%
Erkek	N	11	19	25	38	10	103
	%	22,4%	44,2%	35,2%	46,3%	25,6%	36,3%
Toplam	N	49	43	71	82	39	284
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesi “SPSS 11.5 for windows” paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için, Tek Yönlü Varyans Analizi, T-testi, Welch testi, Tukey HSD testi, Tamhane’s T2 testi ve Levene istatistiği kullanılmıştır. Bağımsız değişken düzeyi iki olan değişkenlere göre umut düzeyi puan ortalamaları arasındaki farkların önem kontrolü bağımsız gruplara

uygulanan T-testi ile yapılmıştır. Varyansların homojen olup olmadığına göre ilgili t değeri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda öğrenim türü (1. Öğretim, 2. öğretim), cinsiyet, lise türü (düz lise, meslek lisesi) ve üniversiteye yerleşme şekli (sınavla geçiş, sınavsız geçiş) değişkenleri açısından ön lisans öğrencilerinin umut düzeylerinin önemli bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için T-testi kullanılmıştır.

Verilerin analizinde bağımsız değişken düzeyi ikiden fazla olan değişkenlere ilişkin farkların önem kontrolü, varyansların homojenliği durumunda Tek Yönlü Varyans analizi ile, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Welch testi ile belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli bulunduğu durumlarda farkın hangi ortalamalar arasındaki farklılardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla varyansların homojen olduğu durumlarda T testi kullanılmıştır. Ancak varyansların homojen olmadığı durumlarda Welch test tekniği kullanıldığı zaman ikili karşılaştırmalar için Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Bu çerçevede araştırmada ön lisans öğrencilerinin anne eğitim düzeyine (ilkokul, ortaokul, lise) ve aile gelir düzeyine (çok düşük, düşük, orta, yüksek) göre umut düzeylerinin önemli bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucu farklılığın anlamlı olması durumunda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Araştırmada başarı yönelimi (öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimine) ve program türü (işletme yönetimi, emlak yönetimi, muhasebe, dış ticaret, bankacılık) değişkenlerine ilişkin varyansların dağılımının homojen olmadığı tespit edildiği için bu değişkenlere göre ön lisans öğrencilerinin umut düzeylerinin önemli bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans analizinin alternatifi olan Welch testi yapılmıştır. Ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimine (öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimine) göre gelecekle ilgili duygu ve beklenti düzeyleri ile motivasyon düzeylerinin önemli bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için varyansların dağılımının homojen olmaması nedeniyle Tek Yönlü Varyans analizinin alternatifi olan Welch testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olduğu bulunmuş ve bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Varyansların homojen olup olmadığı ise Levene istatistiği ile belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada etki büyüklüğünün belirlenmesi için ise Eta Squared (μ^2) değerleri dikkate alınmış ve bu değerler Cohen tarafından belirlenen değerler (.01 ise küçük, .06 ve üstü ise orta

ve .14 ve üstü ise geniş) ölçüt alınarak yorumlanmıştır (Pallant, 2003; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulguların ve yorumların sunulmasında araştırmanın alt amaçları sırası ile ele alınarak, her bir alt amaca ilişkin verilerin istatistiksel çözümlenmeleri doğrultusunda ulaşılan bulgularla, bunların yorumlarına yer verilmiştir. İlk olarak ön lisans öğrencilerinin umut düzeyleri betimlenmiş, daha sonra umut düzeylerinin başarı yönelimleri (öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma) demografik değişkenlerle (cinsiyet, öğretim türü, okudukları program, yaşların, mezun olunan lise türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin ekonomik geliri, üniversiteye yerleşme şekli) ilişkisi ile ilgili bulgular sunulmuştur.

4.1. ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN UMUT DÜZEYLERİNE İLİŞKİN PUANLARIN DAĞILIMI

Araştırmada, Ön lisans öğrencilerinin umut düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Beck Umutsuzluk Ölçeği'nin alt boyutu olan Umut alt ölçeğinden alınan puanların ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ön lisans öğrencilerinin umut ölçeği puanlarına ilişkin dağılım

Ön Lisans Öğrencilerinin Umut Ölçeği Puanları	N	Min. Puan	Maks. Puan	\bar{X}	s	Yüzdeler (%)		
						%25	%50	%75
	284	0	7	1.40	1.46	0	1	2

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin umut ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı incelendiğinde alınan en düşük puanın 0 olduğu, en yüksek puanın ise 7 olduğu gözlenmiştir. Aritmetik ortalama 1.40 ve standart sapmada 1.46 olarak bulunmuştur. Puanların dağılımı yüzdeler açısından incelendiğinde ise en yüksek puanları alan %25'lik grubun puanları, 2 ile 7 arasında değişmektedir. En düşük puanları alan %25'lik grubun puanlarının ise 0 olduğu gözlenmektedir. Çalışma grubunun ikinci ve üçüncü çeyreğinden oluşan orta grubun puanlarının ise 0 ile 2 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Umut Ölçeği'nden alınacak minimum puanın 0, maksimum puanın 7 olduğu dikkate alınırsa araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin çoğunlukla umut düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

4.2. BAŞARI YÖNELİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

4.2.1.Ön Lisans Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerine Göre Umut Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, başarı yönelimi farklı olan ön lisans öğrencilerinin umut düzeyleri açısından farklı olup olmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimine sahip olan öğrencilerin Umut Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Farklı Başarı Yönelimine Sahip Olan Ön Lisans Öğrencilerinin Umut Düzeyi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Başarı Yönelimleri	N	\bar{x}	S
Öğrenme Yaklaşma	185	1,16	1,25
Öğrenme Kaçınma	28	2,28	1,69
Performans Yaklaşma	45	1,75	1,70
Performans Kaçınma	25	1,64	1,70

Tablo 4'de görüldüğü gibi farklı başarı yönelimine sahip olan ön lisans öğrencilerin umut düzeyi ortalamalarının değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu ortalamaların önemli bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmek istenmiştir. Bu amaçla, ilk önce puanların varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda, varyansların homojen olmadığı ortaya çıkmıştır [$F(3,279) = 4,18, p < .05$]. Bu nedenle tek yönlü varyans analizi yerine alternatif olarak Welch testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Bu testten elde edilen sonuçların önemli olduğu bulunmuştur [Welch Testi: $F(3,56) = 5,07, p < .05$]. Başarı yönelimine ilişkin gruplar arasındaki ortaya çıkan bu önemli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek

için ise varyansların homojenliği sayılığını dikkate almayan testlerden Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Tamhane's T2 testine ilişkin sonuçlar ise aşağıda Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Ön Lisans Öğrencilerinin Başarı Yönelimine Göre Umut Düzeyi Puanlarına İlişkin Tamhane's T2 Testinin Sonuçları

Başarı Yönelimi	Öğrenme Yaklaşma	Öğrenme Kaçınma	Performans Yaklaşma	Performans Kaçınma
Öğrenme Yaklaşma	-	-1,12(*)	-,58	-,47
Öğrenme Kaçınma		-	,53	,64
Performans Yaklaşma			-	,11
Performans Kaçınma				-
* $p < .05$				

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimine göre öğrenme kaçınma başarı yönelimine sahip olan öğrencilerin umut puanı ortalaması ($\bar{X} = 2,28$) öğrenme yaklaşma başarı yönelimlerine sahip olan öğrencilerin umut puanı ortalaması (Öğrenme yaklaşma için $\bar{X} = 1,16$) arasındaki fark önemli bulunmuştur. Diğer olası ikili karşılaştırmalarda ise önemli bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna göre, öğrenme kaçınma başarı yönelimine sahip ön lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimine sahip ön lisans öğrencilerinden daha yüksek umut düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Ön lisans öğrencilerinin en yüksek umut düzeyi puan ortalaması öğrenme kaçınma başarı yönelimine ($\bar{X} = 2,28$) sahip olanların olduğu görülmektedir. En düşük umut düzeyi puan ortalaması ise öğrenme yaklaşma başarı yönelimine ($\bar{X} = 1,16$) sahip olan öğrencilerin olduğu bulunmuştur.

4.2.2. Ön Lisans Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerine Göre Gelecekle İlgili Duygular ve Beklentilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, başarı yönelimi farklı olan ön lisans öğrencilerinin gelecekle ilgili duyguları ve beklentileri açısından farklı olup olmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı

yönelimine sahip olan öğrencilerin Gelecekle İlgili Duygular ve Beklentiler Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Farklı Başarı Yönelimine Sahip Olan Ön Lisans Öğrencilerinin Gelecekle İlgili Duygu ve Beklenti Düzeyi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Başarı Yönelimleri	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Öğrenme Yaklaşma	185	,61	1,01
Öğrenme Kaçınma	28	1,28	1,76
Performans Yaklaşma	45	1,11	1,31
Performans Kaçınma	25	1,20	1,58

Tablo 6'da görüldüğü gibi farklı başarı yönelimine sahip olan ön lisans öğrencilerin gelecekle ilgili duyguları ve beklentileri ortalamalarının değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu ortalamaların önemli bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmek istenmiştir. Bu amaçla, ilk önce puanların varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda, varyansların homojen olmadığı ortaya çıkmıştır [$F(3,279) = 9,11, p < .05$]. Bu nedenle tek yönlü varyans analizi yerine alternatif olarak Welch testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Bu testten elde edilen sonuçların önemli olduğu bulunmuştur [Welch Testi: $F(3,55) = 3,61, p < .05$]. Başarı yönelimine ilişkin gruplar arasındaki ortaya çıkan bu önemli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için ise varyansların homojenliği sayılıştısını dikkate almayan testlerden Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Tamhane's T2 testine ilişkin sonuçlar ise aşağıda Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Ön Lisans Öğrencilerinin Başarı Yönelimine Göre Gelecekle İlgili Duygu ve Beklenti Puanlarına İlişkin Tamhane's T2 Testinin Sonuçları

Başarı Yönelimi	Öğrenme Yaklaşma	Öğrenme Kaçınma	Performans Yaklaşma	Performans Kaçınma
Öğrenme Yaklaşma	-	-,67	-,49	-,58
Öğrenme Kaçınma		-	,17	-,08
Performans Yaklaşma			-	-,08
Performans Kaçınma				-
* $p < .05$				

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimine göre gelecekle ilgili duygu ve beklenti puanı düzeyleri arasında önemli bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

4.2.3. Ön Lisans Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerine Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, başarı yönelimi farklı olan ön lisans öğrencilerinin motivasyon düzeyleri açısından farklı olup olmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimine sahip olan öğrencilerin Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Farklı Başarı Yönelimine Sahip Olan Ön Lisans Öğrencilerinin Motivasyon Düzeyi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Başarı Yönelimleri	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>
Öğrenme Yaklaşma	185	1,80	1,58
Öğrenme Kaçınma	28	3,03	2,51
Performans Yaklaşma	45	2,46	1,87
Performans Kaçınma	24	3,08	2,10

Tablo 8’de görüldüğü gibi farklı başarı yönelimine sahip olan ön lisans öğrencilerin motivasyon düzeyleri ortalamalarının değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu ortalamaların önemli bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmek istenmiştir. Bu amaçla, ilk önce puanların varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda, varyansların homojen olmadığı ortaya çıkmıştır [$F(3,278) = 8,67, p < .05$]. Bu nedenle tek yönlü varyans analizi yerine alternatif olarak Welch testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Bu testten elde edilen sonuçların önemli olduğu bulunmuştur [Welch Testi: $F(3,55) = 5,46, p < .05$]. Başarı yönelimine ilişkin gruplar arasındaki ortaya çıkan bu önemli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için ise varyansların homojenliği sayılığını dikkate almayan testlerden Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır. Tamhane’s T2 testine ilişkin sonuçlar ise aşağıda Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. Ön Lisans Öğrencilerinin Başarı Yönelimine Göre Motivasyon Düzeyi Puanlarına İlişkin Tamhane's T2 Testinin Sonuçları

Başarı Yönelimi	Öğrenme Yaklaşma	Öğrenme Kaçınma	Performans Yaklaşma	Performans Kaçınma
Öğrenme Yaklaşma	-	-1,23	-,66	-1,28*
Öğrenme Kaçınma		-	,57	-,04
Performans Yaklaşma			-	-,61
Performans Kaçınma				-
* $p < .05$				

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimine göre performans kaçınma başarı yönelimine sahip olan öğrencilerin motivasyon puanı ortalaması ($\bar{M} = 3,08$) öğrenme yaklaşma başarı yönelimlerine sahip olan öğrencilerin motivasyon puanı ortalaması ($\bar{M} = 1,80$) arasındaki fark önemli bulunmuştur. Diğer olası ikili karşılaştırmalarda ise önemli bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna göre, performans kaçınma başarı yönelimine sahip ön lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma başarı yönelimine sahip ön lisans öğrencilerinden daha yüksek motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Ön lisans öğrencilerinin en yüksek motivasyon puan ortalaması performans kaçınma başarı yönelimine ($\bar{M} = 3,08$) sahip olanların olduğu görülmektedir. En düşük motivasyon puan ortalaması ise öğrenme yaklaşma başarı yönelimine ($\bar{M} = 1,80$) sahip olan öğrencilerin olduğu bulunmuştur.

4.3. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

4.3.1. Ön Lisans Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Umut Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ön lisans öğrencilerinin cinsiyetlerine göre umut düzeyi puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen umut düzeyi puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t değerine ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Ön Lisans Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Umut Düzeyi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kadın	181	1.32	1.38	1.25	Önemsiz p= .21
Erkek	103	1.55	1.60		

sd= 282

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğrencilerin umut puanları cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.3.2. Ön Lisans Öğrencilerinin Öğrenim Türüne Göre Umut Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ön lisans öğrencilerinin öğrenim türüne göre umut düzeyi puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen umut düzeyi puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t değerine ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Ön Lisans Öğrencilerinin Öğrenim Türü Göre Umut Düzeyi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Öğrenim Türü	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
1. Öğrenim	158	1.55	1.56	1.92	Önemsiz .056
2. Öğrenim	126	1.22	1.31		

sd= 282

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrencilerin umut puanları öğrenim türüne göre karşılaştırıldığında anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.3.3. Ön Lisans Öğrencilerinin Okuduğu Programa Göre Umut Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, okuduğu program farklı olan ön lisans öğrencilerinin umut düzeyleri açısından farklı olup olmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede işletme yönetimi, emlak yönetimi, muhasebe, dış ticaret ve bankacılık programlarında okuyan öğrencilerin Umut Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Farklı Başarı Yönelimine Sahip Olan Ön Lisans Öğrencilerinin Umut Düzeyi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Program Türü	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>
İşletme Yönetimi	49	1,40	1,36
Emlak Yönetimi	43	1,55	1,41
Muhasebe	71	1,35	1,46
Dış Ticaret	82	1,57	1,68
Bankacılık	39	1,00	1,07

Tablo 12’de görüldüğü gibi farklı programlarda okuyan ön lisans öğrencilerinin umut düzeyi ortalamalarının değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu ortalamaların önemli bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmek istenmiştir. Bu amaçla, ilk önce puanların varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda, varyansların homojen olmadığı ortaya çıkmıştır [$F(4,279) = 2,65, p < .05$]. Bu nedenle tek yönlü varyans analizi yerine alternatif olarak Welch testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Bu testten elde edilen sonuçların önemli olmadığı bulunmuştur. [Welch Testi: $F(4,127) = 1,61, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle farklı programlarda okuyan öğrencilerin umut düzeyleri önemli bir biçimde farklılaşmamaktadır.

4.3.4. Ön Lisans Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Umut Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ön lisans öğrencilerinin lise türüne göre umut düzeyi puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen umut düzeyi puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t değerine ilişkin bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Ön Lisans Öğrencilerinin Lise Türüne Göre Umut Düzeyi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Lise Türü	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Düz Lise	155	1.24	1.40	2.07	Önemli p= .03
Meslek Lisesi	129	1.60	1.52		

sd= 282

Tablo 13’te görüldüğü gibi öğrencilerin umut puanları lise türüne göre karşılaştırıldığında anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Meslek lisesi mezunu olan ön lisans öğrencilerinin umut düzeyi puan ortalamalarının (\bar{X} =1.60) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, önemli bulunan bu sonuca ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde, mezun olunan lise türünün umut düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün (μ^2 = 0.02), Cohen’in ölçütleri çerçevesinde düşük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirtilebilir.

4.3.5. Ön Lisans Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Umut Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ön lisans öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre umut puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, öğrencilerin annelerinin ilkokul ile üniversite düzeyi arasında değişen eğitim düzeyi, ilkokul mezunu olanlar “ilkokul”, ortaokul mezunu olanlar “ortaokul”, lise, ön lisans ve lisans mezunu olanlarda “lise” olarak gruplandırılmıştır. Bu gruplara ilişkin umut düzeyi puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Ön Lisans Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Umut Düzeyi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Anne Eğitim Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>
İlkokul	196	1,4643	1,46191
Ortaokul	52	1,2115	1,36247
Lise	36	1,3889	1,64365

Tablo 14’de verilen gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, Levene testine ilişkin varyansların homojen olması [$F(2,281)= .75, p= .47$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Ön Lisans Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Umut Düzeyi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önemlilik Düzeyi
Gruplar arası	2,64	2	1,32	,612	,54
Grup içi	605,97	281	2,15		Önemsiz $p>.05$
Toplam	608,62	283			

Tablo 15’de yer alan bulgulara göre anne eğitim düzeyine ilişkin gruplar arasında önamlı bir farklılık görülmemektedir [$F(2,281)= .61, p>.05$]. Böylece anne eğitim düzeyine göre ön lisans öğrencilerinin umut düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

4.3.6. Ön Lisans Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Umut Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ön lisans öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre umut puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, öğrencilerin babalarının ilkökul ile üniversite düzeyi arasında değişen eğitim düzeyi, ilkökul mezunu olanlar “ilkokul”, ortaokul mezunu olanlar “ortaokul”, lise, ön lisans ve lisans mezunu olanlar da “lise” olarak gruplandırılmıştır. Bu gruplara ilişkin umut düzeyi puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Ön Lisans Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Umut Düzeyi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Baba Eğitim Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>
İlkokul	128	1,60	1,54
Ortaokul	74	,97	1,03
Lise	82	1,48	1,59

Tablo 16’da görüldüğü gibi babaları farklı eğitim düzeyine sahip olan ön lisans öğrencilerinin umut düzeyi ortalamalarının değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu ortalamaların anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmek istenmiştir. Bu amaçla, ilk önce puanların varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda, varyansların homojen olmadığı ortaya çıkmıştır [$F(2,281) = 7,16, p < .05$]. Bu nedenle tek yönlü varyans analizi yerine alternatif olarak Welch testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Bu testten elde edilen sonuçların anlamlı olduğu bulunmuştur [Welch Testi: $F(2,174) = 6,80, p < .01$]. Baba eğitim düzeyine ilişkin gruplar arasındaki ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için ise varyansların homojenliği sayılığını dikkate almayan testlerden Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır. Tamhane’s T2 testine ilişkin sonuçlar ise aşağıda Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17. Ön Lisans Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Umut Düzeyi Puanlarına İlişkin Tamhane's T2 Testinin Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	Ortaokul	Lise
İlkokul	-	,63*	,12
Ortaokul		-	-,51
Lise			-

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinden babalarının eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin umut puanı ortalaması (İlkokul için $\bar{X} = 1,60$) babalarının eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin umut puanı ortalaması (ortaokul için $\bar{X} = ,97$) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Diğer olası ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna göre, babalarının eğitim düzeyi ilkokul olan ön lisans öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ortaokul ve lise olan ön lisans öğrencilerinden daha yüksek umut düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Ön lisans öğrencilerinin en yüksek umut düzeyi puan ortalaması baba eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{X} = 1,60$) olanların olduğu görülmektedir. En düşük umut düzeyi puan ortalaması ise baba eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{X} = ,97$) olan öğrencilerin olduğu bulunmuştur. Ayrıca, anlamlı bulunan bu sonuca ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde, baba eğitim düzeyinin umut düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün ($\mu^2 = 0.03$), Cohen'in ölçütleri çerçevesinde düşük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirtilebilir.

4.3.7. Ön Lisans Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Umut Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ön lisans öğrencilerinin aile gelir düzeyine göre umut puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, ön lisans öğrencileri aile gelir düzeyine “çok düşük”, “düşük”, “orta” ve “yüksek” olarak gruplandırılmıştır. Bu gruplara ilişkin umut düzeyi puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Ön Lisans Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Umut Düzeyi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Aile Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	S
Çok Düşük	12	1,50	1,56
Düşük	33	2,06	1,56
Orta	226	1,34	1,45
Yüksek	13	,76	,92

Tablo 18’de verilen gruplar arasında önemli bir farklılığın olup olmadığı, Levene testine ilişkin varyansların homojen olması [$F(3,280)= .81, p= .49$] nedeniyle tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Ön Lisans Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Umut Düzeyi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	P
Gruplar arası	20,35	3	6,78	3,22	,02
Grup içi	588,26	280	2,10		Önemli P<.05
Toplam	608,62	283			

P<.05

Tablo 19’da yer alan bulgulara göre anne eğitim düzeyine ilişkin gruplar arasında önemli bir farklılık görülmektedir [$F(3,280)= 3.22, p<.05$]. Aile gelir düzeyine ilişkin gruplar arasındaki ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için ise

varyansların homojenliği sayılısını dikkate alan testlerden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Tukey HSD testine ilişkin sonuçlar ise aşağıda Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20. Ön Lisans Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Umut Düzeyi Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testinin Sonuçları

Aile Gelir Düzeyi	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek
Çok Düşük	-	-,56	,15	,73
Düşük		-	,71*	1,29*
Orta			-	,57
Yüksek				-
* $p < .05$				

Tablo 20 incelendiğinde, araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin aile gelir düzeyine göre aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin umut puanı ortalaması (düşük için $\bar{X} = 2,06$) aile gelir düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerin umut puanı ortalaması (orta için $\bar{X} = 1,34$) ile aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin umut puanı ortalaması (yüksek için $\bar{X} = ,76$) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Diğer olası ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna göre, düşük aile gelirine sahip ön lisans öğrencilerinin çok düşük, orta ve yüksek seviyede aile gelir düzeyine sahip ön lisans öğrencilerinden daha yüksek umut düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Ön lisans öğrencilerinin en yüksek umut düzeyi puan ortalaması düşük aile gelir düzeyine ($\bar{X} = 2,06$) sahip olanların olduğu görülmektedir. En düşük umut düzeyi puan ortalaması ise yüksek aile gelir düzeyine ($\bar{X} = ,76$) sahip olan öğrencilerin olduğu bulunmuştur. Ayrıca, önemli bulunan bu sonuca ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde, gelir düzeyinin umut düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün ($\mu^2 = 0.03$), Cohen’in ölçütleri çerçevesinde düşük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirtilebilir.

4.3.8. Ön Lisans Öğrencilerinin Üniversiteye Yerleşme Şekline Göre Umut Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ön lisans öğrencilerinin üniversiteye yerleşme şekline göre umut düzeyi puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen umut düzeyi puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t değerine ilişkin bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Ön Lisans Öğrencilerinin Üniversiteye Yerleşme Şekline Göre Umut Düzeyi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değeri

Üniversiteye Yerleşme Şekli	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Sınavsız Geçiş	98	1.57	1.57	1.36	Önemsiz p= .17
Sınavla Geçiş	186	1.32	1.40		

sd= 282

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğrencilerin umut puanlarının üniversiteye yerleşme şekline göre karşılaştırıldığında anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği bulunmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada amaç, ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimleri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmek için üç temel araştırma sorusu kullanılmıştır. Öğrenim hayatının her döneminde ihtiyaç duyulan başarı güdüsü ve hayata anlam katan umut duygusunun önemi düşünülerek elde edilen sonuçlar öğrenme yaşantılarında hem eğitimci hem de öğrenciler için katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyle sıralanabilir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Ön lisans öğrencilerinin umut düzeylerinin genelde düşük olduğu görülmüştür. Üngören ve Ehtiyar, (2009) da yaptıkları Türk ve Alman öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması konulu araştırmada da geleceğe yönelik olumsuz beklentileri düzeyinin yüksek olduğunu, geleceğe şüpheyle baktıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin hafif umutsuzluk derecesinde olması, gelecekleri ile ilgili karamsar düşüncelerin başladığını, geleceğe yönelik motivasyon sorunlarının olabileceğini göstermektedir.

Ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimlerine göre umut düzeylerinin öğrenme kaçınma başarı yönelimine sahip ön lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimine sahip ön lisans öğrencilerinden daha yüksek umut düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Ön lisans öğrencilerinin en yüksek umut düzeyi ortalaması öğrenme kaçınma başarı yönelimine sahip olanların olduğu görülmektedir. Palancı ve diğerleri (2010), öğrenme kaçma yönelimi ile kaygılı olmak arasındaki ilişki, başarılı olabilmeye yönelik seçimleri kaygılı olmanın güçleştirdiğini göstermektedir. Yanlış yapmaya yönelik kaygı davranışlardan şüphe duymayla ilgili mükemmeliyetçi tutumlarla birleştiğinde öğrenme kaçınma yönelimi artmaktadır. Öğrenme yaklaşım yöneliminin aksine kaçınma daha çok kişi içi özelliklerle ilişki göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin başarılı olmaya yönelik kararlılık ve beklentilerini geliştirici, öz yeterliliklere ve güvenlerine katkı sağlayacak desteğin başarılı olmaya yönelik tercihleri olumlu yönde değiştirebileceği bu sonuçlardan hareketle değerlendirilebilir. Atik ve Kemer (2009), umudun başarı güdüsünü sürdürme işlevinin yanı sıra, karşılaşılan sorunlarda önleyici koruyucu rolü ve stres

durumlarındaki dayanıklılığı arttırıcı fonksiyonunun, olduğunu belirterek bu çalışmayı desteklemektedir.

Ön lisans öğrencilerinin öğrenme-yaklaşım, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşım veya performans- kaçınma başarı yönelimine sahip olması gelecekle ilgili duygu ve beklentileri arasında önemli bir farklılaşma oluşturmadığı bulunmuştur.

Ön lisans öğrencilerinin başarı yönelimlerine göre motivasyon düzeylerine ilişkin bulgularda performans kaçınma başarı yönelimine sahip öğrencilerinin öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma başarı yönelimine sahip ön lisans öğrencilerinden daha yüksek motivasyona sahip oldukları bulunmuştur.

Ön lisans öğrencilerinin cinsiyetlerine ilişkin umut düzeylerinde bayan ve erkek olması arasında bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Atik, Kemer, (2009), çalışmasında, umut düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma göstermemesi, kız ve erkek öğrencilerin kendi cinsiyetlerine uygun bir şekilde amaçlara güdülenme ve bu amaçlara ulaşma yolları konusunda benzer nitelikler gösterdiğini ifade ederek bu çalışmayı desteklemektedir

Ön lisans öğrencilerinin I. veya II. öğrenim de olmalarının umut düzeylerinde bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Ön lisans öğrencilerinin yükseköğretim de yerleştikleri programlarda I.öğretim ile, II. Öğretim arasında yüksek bir puan farkı olmadığından öğrencilerin akademik başarı seviyelerinde anlamlı bir farklılığın olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyinin farklı programlarda okuyan öğrencilerde umut düzeyinin de farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Şahin (2002), çalışmasında, BUÖ ortalama puanının edebiyat fakültesi sosyoloji bölümü öğrencilerinde 5.61, ilahiyat fakültesi öğrencilerinde 4.46 ve eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinde 3.47 olduğu; ortalama puanların yaş, cinsiyet ve ekonomik durum gibi değişkenlerden etkilenmediğini belirleterek bu çalışma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyi mezun oldukları düz lise veya meslek lisesine göre farklılık oluşturduğu meslek lisesi mezun öğrencilerinin umut düzeyinin düz lise mezunu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ülkemizin üretim sektöründe yetişmiş nitelikli eleman istihdamındaki açık meslek lisesi mezunlarından karşılanabildiği için meslek lisesi mezunu öğrencilerin iş bulma kaygı düzeyi düz lise mezunu öğrencilerinden daha düşük olduğundan dolayı ön lisans öğrencilerin umut düzeyi daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ön lisans öğrencilerinin umut düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Bu çalışma bulgusuna farklı olarak Alisinanoğlu (2003), anne eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların içten denetiminin arttığını, içten denetimli çocukların, sorumluluklarını bilen, güvenilir, uyumlu, umudu yüksek başarısızlıkların sebebini dış faktörde aramayan başarının kendi elinde olduğuna inanan çocuklar yetiştirdiklerini ifade etmektedir. Bu konuda belli bir değerlendirme yapabilmek için yeni araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır.

Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyinin baba eğitim düzeyi ilkököl olan, ön lisans öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi ortaokul ve lise olan ön lisans öğrencilerden daha yüksek umut düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilkököl seviyesinde olan ön lisans öğrencilerinin, umut düzeyinin yüksek olması babaların çocuklarının üniversite eğitimi alarak hayat standartlarının kendi hayat standartlarından daha iyi olacağı beklentisi ile yetiştirmelerinin etkisi olabileceğini düşündürmektedir.

Ön lisans öğrencilerinin aile gelir düzeyine göre umut düzeylerinin düşük aile gelirine sahip ön lisans öğrencilerin yüksek, orta ve yüksek aile gelir düzeyine sahip öğrencilerin düşük umut düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Çalışmamızın bulgularından farklı olarak Özmen ve diğerleri (2008), sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük olan ailelerde yaşayan ergenlerin daha umutsuz olduğunu ifade etmektedir. Bu konu ile ilgili farklı bulgular olmasından dolayı bilime ışık tutacak yeni çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Ön lisans öğrencilerin üniversiteye sınavlı veya sınavsız biçimde yerleşme durumlarına göre umut düzeyinde bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Atik, Kemer, (2009), çalışmasında altıncı sınıf öğrencilerin umut düzeyi, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunduğunu, ancak (Snyder ve ark.,1997) tarafından yapılan orijinal ölçek çalışmasında, yaş açısından umut puanlarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiş, fakat herhangi bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu farklı bulgu, ülkemizdeki eğitim sisteminin bir yansıması olan sınav kaygısı öğrencilerin umut düzeyini etkilediği, yükseköğretime yerleşmiş ön lisans öğrencilerin sınav kaygı düzeyi ortadan kalktığı için sınavlı veya sınavsız biçimde yerleşmiş olmaları umut düzeyinde bir farklılığın oluşmamasını etkilediği söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- 1- Araştırmaların ışığında öğrencilerin öğrenme yönelimleri ve umut düzeylerinin tespit edilmesi bu ölçütlerin sadece yüksek öğrenim düzeyinde değil eğitimin en alt kademesinde tespit edilip açık uçlu yanlarının geliştirilmesine destek verilmelidir.
- 2- Ebeveyn tutumları çocukların içten denetimli veya dıştan denetimli olmalarını etkileyen en önemli ortamlardır. Öğrencilerin içten denetimli olup performans amaç oryantasyonlu değil, öğrenme amaç oryantasyonlu olarak yetiştirilmeleri için anne- baba adaylarının zorunlu eğitim seminerlerine katılımları sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler çocukluktan itibaren demokratik ebeveyn tutumuna sahip ortamlarda yetişme imkanına sahip olabilirler.
- 3- Öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarı yönelimlerini belirlemek ve yapılan çalışmalarını genellemek amacıyla farklı bölümlerde ve düzeylerde çalışmalar yapılmalıdır.
- 4- Öğrenme ortamlarında performans amaç oryantasyonlu öğrencilere en az öğrenme amaç oryantasyonlu öğrenciler kadar imkan tanınıp daha aktif hale getirilebilecek sosyal destek ortamları oluşturulmalıdır. Öğrencilerin başarı yönelimlerini olumsuz etkileyen dış etkenlerin üzerine yeni organizasyonların yapılması fırsatları ortaya çıkarılmalıdır.
- 5- Eğitimcilerin öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin takdir edilmesinden çok performans amaç oryantasyonlu öğrencilerin yeteneklerinin ön plana çıkmasına fırsat vermelidir. Örneğin performans yönelimli öğrencilere sosyal sorumluluk alanlarında görevler verilerek kendini ifade etme ortamları sağlanarak öz güveninin artmasına katkı sağlanmış olur.

5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın diğer yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilere ve uygulanarak araştırma bulgularının daha genellenebilir bir ifadeye ulaşması sağlanabilir. Ayrıca yüksekokul ve fakülte öğrencilerinin akademik başarısı ve meslek seçimi farklı olduğundan fakülte öğrencilerine bu çalışma uygulanarak farklı sonuçlar ortaya çıkarılarak gençlerin umut düzeyi ve başarı yönelimleri hakkında genel bir sonuca ulaşılabilir.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle düşük ve yüksek umut düzeyine sahip öğrencilerin mezun olduktan sonra umut düzeylerinde bir değişikliğin olup olmadığı umudun farklı ortamlarda değişiklik gösterip göstermediği araştırılarak yapılması önerilebilir.

Sonuç olarak öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması başarı güdülerinin yüksek olmasını ve gelecek ile ilgili beklentilerinin de olumlu olmasını beraberinde getirmektedir. Eğitim ortamlarında öğrencilerin başarı yönelimlerinin tespit edilip, başarı yönelimlerini ve umut düzeylerini olumsuz etkileyen tüm faktörlerin kaldırılması yönünde rehberlik hizmetleri verilerek öğrencilerin başarılı olabilecekleri alanlara yönlendirilmeli, böylece gelecekleri ile ilgili umut düzeylerinin daha yüksek tutulmasına katkı sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası Yayınları, 4.Basım, İzmir.
- Agbuga, B., (2011). Öğrencilerin Başarı Yönelimleri ve Devamlılık/Gayretleri Arasındaki Cinsiyet Farklılıkları, *Eurasian Journal of Educational Research*, 2011(Yaz), 44.
- Akın, A., (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Biliş Ötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., (2010). Başarı Yönelimleri ve Akademik Kontrol Odağı: Yapısal Eşitlik Modeli, *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, Winter 2010, 1-18.
- Akın, A., (2006). 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ekim 2006, 12.
- Akman, Y., Korkut, F., (1993). Umut Ölçeği Üzerine Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1993, 9.
- Alisinanoğlu, F., (2003). Çocukların Denetim Odağı İle Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çocukların Denetim Odağı İle Anne Tutumları), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,1(1), 97-107,Ankara
- Alkan, C., Doğan, H., Sezgin, S., (1980). *Mesleki Ve Teknik Eğitimin Prensipleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 90, Ankara.
- Ames, C., (1992). “Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation”. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Arslan, A., (2011). Öğretmen Adaylarının Amaç Yönelimleri ile Yapılandırmacılığa Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,30(1), 107-122
- Atik, G., Kemer, G., (2009). Psychometric Properties of Children’s Hope Scale: Validity and Reliability Study, *Elementary Education Online*, 8(2), 379-390.
- Baltaş, A., (2003). Başarı Güçlü Yönleri Güçlendirerek Gerçekleşir, http://acaraltas.com/makaleler_detay adresinden erişilmiştir.
12.12.2011

- Baltaş, A., (2003). Başarının Ardındaki İnsan, <http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler> adresinden erişilmiştir. 29.11.2011
- Barutçu, P., (1995). *Ticaret Turizm Meslek Liselerine Olan Bireysel Talebi Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi, (Ankara İl Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çetin, Ü., (2007). *Arcs Motivasyon Modeli Uyarınca Tasarlanmış Eğitim Yazılımı ile Yapılan Öğretimle Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmenin Kalıcılığı Açısından Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, H., (1983). Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi, Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu, Ankara, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayını, 126*
- Duman, A., (2004). Yetişkin Öğrenenlerin Güdüsel Yönelimleri Üzerine Karşılaştırılmalı Bir Araştırma(Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencileri Örneği), *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Dursun, F., (2008). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Düzgün E., (2004). *Mimari Tasarım Eğitiminde “ Başarı Yöneliminin” Ölçülmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İzci, E., Koç, S., (2012). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarı Yönelim Düzeylerinin İncelenmesi, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Kasım, 31- 43.
- Kılıç, H. G., (2007). *Bazı Demografik Değişkenler ve Anne Baba Tutumlarına Göre Madde Bağımlısı Bireylerin Anne Baba Bağlılıkları ilişkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
- Küçüköğlü, A., KAYA, İ., TURAN, A., (2010). Sınıf Öğretmenliği ABD Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği), *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:20, 2, 121-135, Elazığ.

- MEB(Milli Eğitim Bakanlığı), (1978). *Mesleki ve Teknik Eğitime Toplu Bakış*, Ankara: Mesleki Teknik Öğretim Etüt ve Programlama Dairesi Yayını
- Oğuz, A., (2004). Yükseköğretimde Yapılandırıcı Öğrenme Uygulamalar, *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bildirileri, Cilt I, 79
- Otaç, A., (2006). *G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etki Eden Etmenlerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, B., (2009). Bir Grup Lise Öğrencisinde Akademik Erteleme Davranışı: Sıklığı, Olası Nedenleri ve Umudun Rolü, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2009, 4(32), 12-19.
- Özer, A., Altun, E., (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 11,21, Haziran 2011, 45-72.
- Özgüngör, S., (2006). Öz Bilinç, Olumsuz Değerlendirilme korkusu, Performans Odaklı Sınıf Algısı ve Not Yönelimi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl 2006(1),19.
- ÖZMEN, E., Özmen, D., DüNDAR, P., ÇETINKAYA, A., TAŞKIN, O., (2008). Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk ve Umutsuzluk Düzeyini Etkileyen Etkenler, *Anatolian Joournal of Psychiatry* 2008; 9: 8-15.
- PALANCI, M., ÖZBAY, Y., KANDEMİR, M., ÇAKIR, O., (2010).Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaçlılıklarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Açıklanması, *TSA/ Yıl:14,1*, Nisan 2010.
- Pallant, J., (2003). *SPSS survival manual*. Philadelphia: Open University Pres.
- Saban. A., (2000). *Öğrenme- Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Sağdıç, M., (2005). *Öğrencilerin Meslek Lisesi Tercihini Etkileyen Etmenler ve Umut Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Snyder, C.R., Feldman,D.B.,&Rand,K.L., (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling*, 5(5), 298-307.

Sipahi, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde spss' le veri analizi (2.)*, İstanbul: Beta Yayım Dağıtım.

Üngören, E. EHTİYAR, R., (2009). Türk ve Alman Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeylerinin Karşılaştırılması ve Umutsuzluk Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Turizm Eğitimi Alan Öğrenciler Üzerinde Bir Araştırma, *Journal of Yasar University*, 4(14), 2093-2127.

Üredi, I., L., (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü ,*Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt, 2, Aralık 2005, 250- 260.

Yeşilyaprak, B., (1988). *Lise Öğrencilerinin İçsel Yada Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YÖK (2007). *Meslek Yüksekokullarının Günümüzdeki Durumu*, Ankara: 2005,

[http:// www.yok.gov.tr/egitim/endustriyel/myo](http://www.yok.gov.tr/egitim/endustriyel/myo)

EKLER

EK I : KİŞİSEL BİLGİ FORMU ANKETİ

Sevgili öğrenciler,

Bu anket Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında yapılmakta olan “ Ön Lisans Öğrencilerinin Umut düzeyleri Ve Başarı Yönelimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Soruları cevaplarken ilgili seçeneklerin yanında bulunan boş parantezin içine (x) işareti koyunuz. Ayrıca herhangi bir kategoriye uymayan cevaplarınız için başka (Belirtiniz) seçeneğini kullanmanız gerekmektedir.

Anket sorularına vereceğiniz cevapların gerçeği yansıtması araştırmanın doğru ve güvenilir olarak sonuçlandırılmasını sağlayacaktır.

LÜTFEN HİÇBİR SORUYU CEVAPSIZ BIRAKMAYINIZ. KATKILARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

Zehra VAHAPOĞLU

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyeti: () Bayan () Erkek Öğrenim Türü: () 1.Öğretim () 2.Öğretim

Programı:.....

Yaşı:.....Mezun olunan Lise Türü:.....

Anne Eğitim Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön lisans () Lisans

() Lisansüstü

Baba Eğitim Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön lisans () Lisans

() Lisansüstü

Ailenin Ekonomik Geliri: () Çok Düşük () Düşük () Orta () Yüksek

() Çok Yüksek

Üniversiteye Yerleşme Şekli: () Sınavsız Geçiş () ÖSS Puanı

EK II: BAŞARI YÖNELİM ÖLÇEĞİ

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına (X) seçeneği koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; “(1) Hiçbir zaman” “ (2) Nadiren” “ (3) Sık sık” “(4) Genellikle” ve “(5) Her zaman” anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

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

18	Arkadaşlarıma göre daha başarılı görünmek benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
19	Sınıfta kötü not alma ihtimalinden dolayı kaygılanırım.	1	2	3	4	5
20	Öğrenme çalışmalarında hata yapmamak için aşırı özen gösteririm.	1	2	3	4	5
21	Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
22	Başarılı olabilmem için neler yapmam gerektiğini çok iyi bilirim.	1	2	3	4	5
23	Dersleri tam anlamı ile öğrenememe korkusu yaşıyorum.	1	2	3	4	5
24	İyi not alabilmek için gerekiyorsa kopya çekerim.	1	2	3	4	5
25	Diğer öğrencilere göre başarısız veya beceriksiz görünmekten kaçınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26	Arkadaşımdan daha bilgili görünmek benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5

EK III : BECK UMUTSUZLUK ÖLÇEĞİ

Aşağıda geleceğe ait düşünceleri ifade eden bazı cümleler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi okuyarak bunların size ne kadar uygun olduğuna karar veriniz. Örneğin okuduğunuz ilk ifade size uygun ise “ Evet”, uygun değil ise “ Hayır” ifadesinin altındaki kutunun içine (x) işareti koyunuz.

	EVET	HAYIR
1. Geleceğe umut ve coşku ile bakıyorum.		
2. Kendim ile ilgili şeyleri düzeltmediğime göre çabalamayı bıraksam iyi olur.		
3. İşler kötüye giderken bile her şeyin hep böyle kalmayacağını bilmek beni rahatlatıyor.		
4. Gelecek on yıl içinde hayatımın nasıl olacağını hayal bile edemiyorum.		
5. Yapmayı en çok istediğim şeyleri gerçekleştirmek için yeterli zamanım var.		
6. Benim için çok önemli konularda ileride başarılı olacağımı umuyorum.		
7. Geleceğimi karanlık görüyorum.		
8. Dünya nimetlerinden sıradan bir insandan daha çok yararlanacağımı umuyorum.		
9. İyi fırsatlar yakalayamıyorum. Gelecekte yakalayacağıma inanmam için de hiçbir neden yok.		
10. Geçmiş deneyimlerim beni geleceğe iyi hazırladı.		
11. Gelecek benim için hoş şeylerden çok tatsızlıklarla dolu görünüyor.		
12. Gerçekten özlediğim şeylere kavuşabileceğimi ummuyorum.		
13. Geleceğe baktığımda şimdikine oranla daha mutlu olacağımı umuyorum.		
14. İşler bir türlü benim istediğim gibi gitmiyor.		
15. Geleceğe büyük inancım var.		
16. Arzu ettiğim şeyleri elde edemediğime göre bir şeyler istemek aptallık olur.		
17. Gelecekte gerçek doyuma ulaşmam olanaksız gibi.		
18. Gelecek bana bulanık ve belirsiz görünüyor.		
19. Kötü günlerden çok, iyi günler bekliyorum.		
20. İstediğim her şeyi elde etmek için çaba göstermenin gerçekten yararı yok, nasıl olsa onu elde edemeyeceğim.		

ÖZGEÇMİŞ

Zehra VAHAPOĞLU 1977 yılında Sakarya’ da doğdu. İlköğretimini Mithatpaşa ilkokulunda, ortaokulu Atatürk ortaokulunda yaptı. Lise eğitimini 1990- 1993 yılları arasında Sakarya Kız Meslek Lisesi Giyim Bölümünde tamamladı. 1994 yılında Gazi Üniversitesi Giyim Endüstrisi ve Giyim Sanatları Eğitimi bölümüne girdi. 1998 yılında mezun olup Sakarya ili Kocaali ilçesinde Giyim öğretmeni olarak göreve başladı. 1999 yılında Sakarya Üniversitesi Geyve Meslek Yüksekokulunda Öğretim Görevlisi olarak göreve başladı.2012 yılından itibaren Ferizli Meslek Yüksekokulu Tekstil bölümünde çalışmaya devam etmektedir. Zehra VAHAPOĞLU evli 3 çocuk annesidir.

İletişim Bilgileri:

Zehra Vahapoğlu

Sakarya Üniversitesi Ferizli Meslek Yüksekokulu

Tekstil Teknolojisi Bölümü

zehrav@sakarya.edu.tr