



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı

**ÖĞRENCİLERİN BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE POZİTİF VE
NEGATİF DUYGULANIM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Banan Wahab SHARIF

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2018

ÖĞRENCİLERİN BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE POZİTİF VE NEGATİF
DUYGULANIM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Banan Wahab SHARIF

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Gaye Zeynep ÇENESİZ

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2018

KABUL VE ONAY

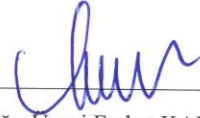
Banan Wahab SHARIF tarafından hazırlanan “Öğrencilerin Başarı Yönelimleri ile Pozitif ve Negatif Duygulanım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 27.03.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Fuat TANHAN (Başkan)



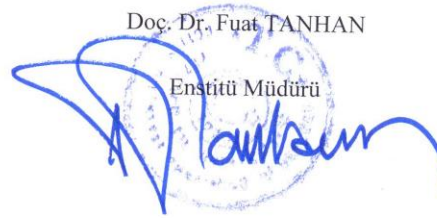
Dr. Öğr. Üyesi Gaye Zeynep ÇENESİZ (Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Ferhat KARDAŞ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN
Enstitü Müdürü



BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

27.03.2018



Banan Wahab SHARIF

Aileme



TEŞEKKÜR

Bu tezin ortaya çıkmasını mümkün kılan birçok kiŐiye teşekkür ediyor olmaktan büyük bir mutluluk duyuyorum. Yüksek lisans eğitimim sırasında derslerini aldığım Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'ndeki hocalarımın desteği, cesaretlendirmesi ve bilgelikleri, kişisel ve mesleki geliŐimim üzerinde çok büyük katkı sağladı.

Danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gaye Zeynep ÇENESİZ'e bana sunduğu destek, yönlendirme ve istatistik konusundaki nerileri ve yorumları için, ama en önemlisi sorularımı yanıtız bırakmadığı ve süreç boyunca bana sabırla zaman ayırdığı için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Ayrıca, bana öğrettikleri, rehberliği, sabırı ve cesaretlendirmesi için Hocam ve enstitü müdürüm Doç. Dr. Fuat TANHAN'a teŐekkürü borç bilirim.

Sundukları sonsuz destek için Kocamave aileme teşekkür ederim. Onlar olmasa bunların hiçbirini baŐaramazdım.

Son olarak, bu tez sürecinde bana yardımcı olan herkese mteŐekkr olduğumu belirtmek isterim.

Banan Wahab SHARIF

ÖZET

SHARİF, Banan Wahab. *Öğrencilerin Başarı Yönelimleri ile Pozitif ve Negatif Duygulanım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2018.

Öğrencilerin olumlu sonuçlara ulaşma ve olumsuz sonuçlardan uzaklaşmaya yönelik sahip oldukları yaklaşma ve kaçınma yönelimleri, motivasyonları açısından önem taşımaktadır. Yaklaşma ve kaçınma yönelimleri, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkiye sahiptir. Buna ek olarak, pozitif ve negatif duygulanım düzeyleri, akademik performanslarına bağlı olarak değişim göstermektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Kuzey Irak'ın Süleymaniye şehrinde öğrenim gören 140 lise öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği (PNDÖ), Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından Kürtçe'ye uyarlanmıştır. PNDÖ açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin iki alt boyuttan oluşan bir yapı gösterdiğini ortaya koymuştur. BYÖ için elde edilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin orijinal formundan farklı olarak, 'yaklaşma yönelimi' ve 'kaçınma yönelimi' olmak üzere iki faktörlü bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. PNDÖ ve BYÖ doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeklerin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeylerde olduğunu göstermektedir. Araştırma değişkenleri ile yapılan korelasyon analizleri, öğrencilerin yaşları ile pozitif duygulanım düzeyleri arasında negatif, pozitif duygulanım düzeyleri ile yaklaşma yönelimleri arasında orta düzeyde pozitif, yaklaşma ve kaçınma yönelimi arasında orta düzeyde pozitif ve kaçınma yönelimleri ile negatif duygulanım düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur. Pozitif ve negatif duygulanım düzeyleri ile yaklaşma ve kaçınma yönelimlerinin cinsiyet, eğitim alanı ve yaş grupları açısından farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) ile test edilmiştir. Cinsiyete göre; pozitif ve negatif duygulanım, yaklaşma ve kaçınma yönelimi düzeylerinin kadınlar lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği gözlemlenmiştir. Eğitim alanına göre gözlemlenen grup farklılıkları ele alındığında, pozitif duygulanım düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Sayısal alanda okuyan öğrencilerin pozitif duygulanım düzeylerinin sözel alanda okuyan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu görülmüştür. Son olarak, 16-17 yaş grubundaki öğrencilerin, 19 yaş

grubundaki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek pozitif duygulanım düzeyleri olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış ve araştırma ve uygulama alanlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler:

Pozitif ve Negatif Duygulanım, Yaklaşma ve Kaçınma Yönelimleri, Lise Öğrencileri.



ABSTRACT

SHARĪF, Banan Wahab. *Investigating the Relationship between Students' Achievement Orientation and Positive and Negative Affect*, Masters Thesis, Van, 2018.

Students' attitudes towards reaching positive results and moving away from negative results are important in terms of their motivations. Previous studies showed that approach and avoidance orientations have an influence on the academic achievement of students. In addition, the levels of positive and negative affect vary depending on the students' academic performances. In the present study, the relationship between students' achievement orientation and positive and negative affects were examined. The sample consisted of 140 high school students studying in Sulaimaniyah, Northern Iraq. Positive and Negative Affectivity Scale (PANAS), 2 X 2 Achievement Goals Questionnaire (AGQ) and demographic information form were used as data collection tools. The scales were adapted to Kurdish by the researcher. The results of the PANAS explanatory factor analysis showed that the scale has a two-factor structure. The results of the exploratory factor analysis obtained for AGQ showed that the scale has a two-factor structure as 'approach orientation' and 'avoidance orientation', unlike the original four-factor form of scale. The results of the confirmatory factor analysis of the PANAS and AGQ showed that the goodness of fit indices of the scales are at acceptable levels. Correlation analyzes with the research variables revealed that there was a negative relationship between age and positive affect levels of students, moderate positive relationship between positive affect levels and approach orientations, moderate positive relationship between approach and avoidance orientations, and low positive correlations between avoidance orientations and negative affect levels. One-way analysis of variance (ANOVA) were used to test whether positive and negative affect levels and approach and avoidance tendencies differed in terms of gender, education field, and age groups. According to gender; positive and negative affect, and approach and avoidance orientation levels showed significant differences in favor of women. The group differences observed according to the education field were considered. Results indicated a significant difference in terms of positive affect level. It was observed that the positive affect levels of the students who study in science were significantly higher compared to the students who study in social field. Finally, the students in the 16-17 age group were

found to have significantly higher levels of positive affect than the students who are 19 years old. The findings were discussed in the light of the relevant literature and suggestions were made for research and application areas.

Key Words

Positive and Negative Affect, Approach and Avoidance Orientations, High School Students.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
İTHAF	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Duygular ve Pozitif/Negatif Duygulanım	6
2.1.1. Öğrenci Duygularının Kategorileri ve Boyutları	7
2.1.2. Akademik Başarıya Yönelik Atıflar ve Duygular.....	10
2.2. Başarı Duygusu	12
2.2.1. Kontrol Değeri Teorisi	13
2.2.2. Başarı Hedefi Teorisi	16
2.3. Başarı Hedefleri.....	18
2.3.1. Başarı Hedefleri ve Duygular	19
2.4. Duygu ve Akademik Performans.....	20
2.5. Başarı Hedefleri ve Akademik Performans.....	22

2.6. Öğrenci Motivasyonu ve Sınıf Hedef Yapıları.....	23
2.6.1. Sınıf-İçi Duygusal İklim	26
2.6.2. Sınıf-İçi Duygusal İklim ve Akademik Başarı.....	28
3. BÖLÜM: YÖNTEM	30
3.1. Araştırmanın Modeli	30
3.2. Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu	30
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	31
3.3.1. Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği (PNDÖ)	31
3.3.2. Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ)	32
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	33
3.4. Araştırmada İşlem ve Veri Analizi.....	33
4. BÖLÜM: BULGULAR.....	34
4.1. PNDÖ Faktör Analizleri ile İlgili Bulgular.....	34
4.1.1. PNDÖ Açıklayıcı Faktör Analizi ile İlgili Bulgular	34
4.1.2. PNDÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi ile İlgili Bulgular.....	37
4.2. BYÖ Faktör Analizleri ile İlgili Bulgular	38
4.2.1. BYÖ Açıklayıcı Faktör Analizi ile İlgili Bulgular.....	38
4.2.2. BYÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi ile İlgili Bulgular	40
4.3. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular	40
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	46
5.1. Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeğine İlişkin Bulgular	46
5.2. Başarı Yönelimleri Ölçeğine İlişkin Bulgular	47
5.3. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular	47
KAYNAKÇA	51
EK. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Kırtçe Formu	69

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	31
Tablo 2. PNDÖ Dönüştürülmüş Faktör Matrisi	35
Tablo 3. PNDÖ Madde Matrisi İstatistiği	36
Tablo 4. PNDÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri	37
Tablo 5. BYÖ Dönüştürülmüş Faktör Matrisi.....	38
Tablo 6. BYÖ Madde Matrisi İstatistiği.....	40
Tablo 7. BYÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri.....	40
Tablo 8. Araştırma Değişkenlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	41
Tablo 9. Araştırma Değerleri Arasındaki Korelasyon Düzeyleri.....	42
Tablo 10. Cinsiyete Göre Tek-Yönlü ANOVA Sonuçları	43
Tablo 11. Eğitim Alanına Göre Tek-Yönlü ANOVA Sonuçları.....	44
Tablo 12. Yaş Gruplarına Göre Tek-Yönlü ANOVA Sonuçları.....	45

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları ile ilgili bilgi verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Sınıf ortamı, duygusal özelliği olan bir yerdir. Öğrenme ve başarının öğrencilerin eğitim süreçleri açısından kritik bir öneme sahip olması, akademik faaliyetlerin ve kazanımların duyguları yoğun bir şekilde uyardığı anlamına gelmektedir. İlgili başarı duyguları arasında; öğrenmekten zevk alma, umut ve gurur gibi olumlu duyguların yanı sıra; öfke, kaygı, utanç veya sınıf ortamında sıkılma gibi olumsuz duygularda yer almaktadır. Sınıf ortamının etkileşimli doğasından ötürü; hayranlık, hor görme veya kıskançlık gibi etkileşim sonucunda ortaya çıkan duygular da bu tür ortamlarda önemli bir rol oynayabilmektedir. Ayrıca, duygular öğrencilerin akademik motivasyonlarını, davranışlarını, performanslarını, sağlıklarını ve kişilik gelişimlerini etkilemesi nedeniyle işlevsel olarak da önem taşımaktadırlar. Öğrencilerin duygularına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar özellikle kaygı duygusuna odaklanmaktadır. Öğrencilerin sınav kaygılarının incelendiği araştırmalar 1950'lerden bu yana ayrıntılı olarak yapılmaktadır (Zeidner, 1998, 2007) ve eğitim uygulamalarına ışık tutacak bir bilgi birikimi oluşmuştur. Ancak; kaygı duygusu dışında diğer duygular incelendiğinde, öğrencilerin diğer duygularına yönelik araştırmaların kaygıya kıyasla çok daha sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum; öğrencilerin yaşadığı çoğu duyguya yönelik olarak kesin yargıların varmanın zor olduğunu işaret etmektedir (Schutz ve Pekrun, 2007).

Duygular veya duygulanım ve başarıya yönelik en yaygın bulgular; durumsal ya da eğilimsel kaygının ve okul başarısı arasındaki olumsuz ilişkilerdir (örneğin; sınav performansı, ders notları ve liseyi bitirme: Duchesne, Vitaro, Larose ve Tremblay, 2008; Seipp, 1991). Olumsuz duygulanımdaki durumsal duygusal yanıtlar ve bireysel farklılıkların birçok sosyal gelişim modelinde önemli bir rol oynadığı (Davidson, Scherer ve Goldsmith, 2003; Lengua, West ve Sandler, 1998) görülmektedir.

Duygulanım ile ilgili sorunlar okuldan ayrılma riskini artırdığı için diğer duygular üzerinde çok fazla durulmaması araştırmacılar tarafından şaşırtıcı bir durum olarak değerlendirilmektedir (Stein ve Kean, 2000).

Negatif duygulanım konusunda olumsuz duygu veya bireysel farklılık ölçütlerin çok geniş olması, öğrencilerin not ortalaması ve başarı puanları ile olumsuz bir ilişki içerisindedir (Gumora ve Arsenio, 2002), ancak farklı ölçütler kullanılarak bu sonuçların tekrarlanmasına yönelik yapılan çalışmalar sonucunda her zaman önemli bir ilişki tespit edilememiştir. Zhou, Main ve Wang (2010), Çinli öğrencilerin eğilimsel öfkesine yönelik öğretmenlerin (ebeveynlerin değil) hazırladığı raporların not ortalaması ile ileriye dönük olarak ters orantılı olduğunu bulmuşlardır. Öte yandan, Pekrun, Elliot ve Maier (2006) başarıyla ilişkili öfke ve not ortalaması arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır.

Öğrenci motivasyonu üzerine yapılan son araştırmalar, sosyal-bilişsel ve duygusal yapılara ve bunların akademik başarıda oynadığı rollere odaklanmaktadır (Anderman ve Wolters, 2006; Schutz ve DeCuir, 2002; Schutz, Hong, Cross ve Osbon, 2006; Stephanou, 2006, 2008; Wosnitza, Karabenick, Efklides ve Nenniger, 2009). Weiner'in (1992, 2005) motivasyonel atıf modeli, bu yapılardan birçoğunu içermekte ve öğrencilerin akademik başarılarını anlamaya yardımcı olmaktadır (Anderman ve Wolters, 2006; Schunk ve Zimmerman, 2006). Özellikle, Weiner'in (2005) atıf modelinde, duygular ve beklentiler akademik başarının birincil öncelleri olarak algılanır. Önceki araştırmalardan elde edilen bulgular, geçmişteki performansa yönelik atıfların gelecekteki performansı etkilediğini ortaya koymaktadır çünkü bu atıflar beklentiler ve duygularla ilişkili psikolojik sonuçlar doğurmaktadırlar (Pintrich ve Schunk, 2002; Stephanou, 2004; Weiner, 1992).

İçsel motivasyon; zorlayıcı görevlerde ısrarcı olma, ders materyallerine ilgi duyma, etkili öğrenme stratejilerinin kullanılması ve akademik başarı ile olumlu bir ilişki içinde olduğu için öğrencilerin sınıftaki ideal motivasyonunu arttırmak önem taşımaktadır. Öğrenmeye motive olmamış öğrencilerin okul görevlerini yerine getirme niyetinin olmaması, öğrenme etkinliklerinde az çaba sarf etmeleri veya öz düzenleme yapmaları ve genellikle beceriksizlik duyguları hissetmeleri, beklentilerinin düşük

olması ve okulda düzenlenen etkinliklere ilgi duymamasından dolayı, sınıf ortamında öğrencileri motive etme eğitimciler açısından son derece önemlidir (Deci ve Ryan,2000). Motivasyonu yüksek olan öğrenciler, akademik motivasyonu düşük olan öğrencilere göre, öğrenme faaliyetlerine daha fazla ilgi duyarlar, daha heveslidirler ve daha fazla katılım gösterirler ve zor görevleri başarmada daha ısrarcı olmaları, karşılaştıkları zorluklarla daha aktif bir şekilde başa çıkmaları, okulda daha uzun süre kalmaları ve daha yüksek oranda başarılı olma olasılıkları daha yüksektir (Ames, 1990; Pintrich ve DeGroot, 1990).

Sınırlı sayıda araştırmada, duyguların ya da duygulanımdaki bireysel farklılıkların akademik yeterlilikle ilişkisi ele alınmıştır ve bu ilişkilerin ne zaman ve neden bulunduğu (veya bulunmadığına) dair neredeyse hiç ampirik veri yoktur. Duygu ve başarı üzerine yapılan az sayıdaki çalışma, büyük oranda kaygıya odaklanmıştır, ancak bu çalışmalarda diğer duygular teorik ve ampirik açıdan kısıtlı olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin duygularının akademik başarıları üzerindeki ılımlı ve dolaylı etkilerinin ve akademik işleyişin hangi şartlar altında duyguların başarıyla ilişkili olup olmadığına dair bir anlayış sunabileceğinin göz önüne alınması önerilmektedir. Olumlu duyguları başarıyla ilişkilendiren az sayıdaki çalışmada; sevinç, umut ve gururun öğrencilerin akademik öz yeterliği, akademik ilgisi ve çabaları ve genel başarısı ile pozitif bir korelasyon gösterdiği ortaya konulmuştur (Pekrun ve diğerleri, 2004).

1.2. Araştırmanın Amacı

Yukarıda belirtilen nedenler ışığında, bu çalışmada öncelikle öğrencilerin olumlu ve olumsuz duygulanımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmektedir. İkinci olarak, öğrencilerin pozitif ve negatif duygulanım düzeyleri ile yaklaşma ve kaçınma başarı yönelimlerinin demografik değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediği incelenecektir.

Yukarıda belirtilen değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklanması noktasında Kuzey Irak Bölgesi'nde kullanılabilecek bir ölçüm aracının geliştirilmemiş olması öncelikli olarak bu ihtiyacın karşılanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada öncelikli olarak pozitif ve negatif duygulanım ile başarı yönelimlerini ölçmek için

kullanılan ölçeklerin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin gerçekleştirilmesi de önem arz etmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin pozitif duygulanım, negatif duygulanım, yaklaşma yönelimive kaçınma yönelimi değişkenleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?
2. Öğrencilerin pozitif duygulanım düzeyleri cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin pozitif duygulanım düzeyleri eğitim aldıkları alana göre bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin negatif duygulanım düzeyleri cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin negatif duygulanım düzeyleri eğitim aldıkları alana göre bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin yaklaşma yönelimi düzeyleri cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin yaklaşma yönelimi düzeyleri eğitim aldıkları alana göre bir farklılık göstermekte midir?
8. Öğrencilerin kaçınma yönelimi düzeyleri cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir?
9. Öğrencilerin kaçınma yönelimi düzeyleri eğitim aldıkları alana göre bir farklılık göstermekte midir

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin pozitif ve negatif duygulanım düzeylerinin belirlenmesi ve başarı yönelimlerinde kullanmakta oldukları yöntemlerin yaklaşma yönelimi mi yoksa kaçınma yönelimi mi olduğunun ele alınması, öğrencilerin akademik başarılarının artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu değişkenlerin Kuzey Irak'ta ölçümlerinin gerçekleştirilmesi için öncelikli olarak kullanılabilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Gerçekleştirilen çalışmada kullanılan ölçeklerin Kürtçe'ye çevrilmiş olmaları araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışma sayesinde elde edilen sonuçların, ilerleyen zamanda yapılacak çalışmalar için bir başlangıç noktası olması beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışma ışığında, ilerleyen çalışmaların başarı

yönelimlerinin pozitif ve negatif duygulanım ile olan ilişkilerini incelemesine yönelik bir başlangıç noktası ortaya konulacaktır. Son olarak, çalışmada ele alınan cinsiyet ve eğitim alınan alan ve yaş gibi demografik özelliklerin anlamlı farklara neden olup olmadığının incelenmesi gerçekleştirilecek müdahale programları için yol gösterici olacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada katılımcı olarak katkı sağlayacak öğrencilerin vreni temsil etme gücünün yüksek olduğu varsayılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçları olan Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği, Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunu gerekli özeni göstererek, içtenlikle cevaplayacakları varsayılmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ise ölçülmesi hedeflenen özellikleri tam ve hatasız olarak ölçecekleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma kullanılan ölçeklerin ölçüm gücü ve ölçüm alanıyla sınırlıdır. Bununla beraber ölçme araçları Kuzey Irak'ın Süleymaniye ilinde yaşayan lise öğrencilerinin oluşturmuş olduğu kültürel çeşitlilikle sınırlıdır.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde duygular, pozitif ve negatif duygulanım, başarı yönelimleri kavramları ve bu kavramları açıklayan kuramlar ve ilişkili çalışmalar ele alınacaktır.

2.1. Duygular ve Pozitif/Negatif Duygulanım

Duygular önemli olaylara ve nesnelere verilen tepkilerdir. Daha sonraki algı, biliş ve eylemler için hazırlık yapılması ve bunların uyarlamalı bir şekilde düzenlenmesi görevini gören duygular, çoklu koordinasyona sahip süreçler olarak tanımlanmaktadır (Lewis ve Haviland-Jones, 2000). Önemli bileşenler arasında şunlar yer almaktadır:

(i) Duygusal bileşenler: Fizyolojik olarak amigdala gibi korteks altı sistemlerin etkinleştirilmesine bağlı hassas duyguları kapsar (örn., sınav öncesinde yaşanan rahatsızlık ve asabiyet duyguları).

(ii) Bilişsel bileşenler: Duyguyaözgü düşünceleri kapsar (örn., sınavda başarısız olma tehdidine yönelik endişeler).

(iii) Fizyolojik bileşenler: Eylemin hazırlanmasına hizmet ederler (örn., kalp atış hızı, solunum hızı ve terlemenin artması gibi belirtilerde ortaya çıktığı üzere kaygı durumunda gözle görülen fizyolojik etkinlik).

(iv) Motivasyonel bileşenler: Davranışsal dürtüler ve isteklerden oluşur (örn., kaygı durumunda kaçınma motivasyonu).

(v) Dışavurumcu bileşenler: Duygunun yüz, vücut duruşu ve sesli olarak ifade edilmesini içerir (örn., yüz kaslarında gerginlik, seste titreme).

Kaygı dışında, öğrenci duygularının etkilerine yönelik sınırlı miktarda araştırmadan elde edilen bulgular bulunmaktadır. Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2002a), öğrenmekten keyif almak gibi olumlu duygularla akademik başarı arasında olumlu korelasyonlar bulunduğu bildirmiştir. Öfke ve utanç duyguları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ise genel olarak olumsuz ilişkiler tespit edilmiştir. Bununla birlikte

kaygıda olduğu gibi, etkilerin tamamen negatif olması gerekmemektedir. Örneğin, yeteneklerine inanan öğrencilerde, sınavda başarısız olmakla ilgili utanç duymak, gelecekte daha fazla çaba harcamaları için motivasyonlarını arttırabilir (Turner ve Schallert, 2001). Öte yandan, sıkıntı ve umutsuzlukla ilgili bulgular, bu iki duygunun bilişsel kaynaklar, motivasyon, bilgi işleme ve her türlü akademik performans üzerinde olumsuz etkiler yaratarak sadece zararlı olduğunu ortaya koymaktadır (Pekrun ve diğerleri, 2002a).

Özetle, elimizdeki kanıtlar, olumlu duyguların daima olumlu etkiler yarattığını ve olumsuz duyguların ise daima olumsuz etkiler yarattığını varsaymanın doğru olmayacağı anlamına gelmektedir. Bilakis, bu etkiler aracı süreçlere ve dikkate alınan belirli görev taleplerine bağlıdır. Daha belirgin bir biçimde anlatacak olursak, öğrenmekten keyif almak gibi olumlu şekilde etki yaratan duygular çoğu görev durumunda öğrencilerin öğrenme ve performansları açısından faydalı olmaktadır. Diğer yandan, umutsuzluk ve sıkıntı gibi olumsuz şekilde kişiyi etkisiz hale getiren duyguların her türlü akademik performans üzerinde bir yıkıma yol açabileceği varsayılabilir. Bununla birlikte, rahatlama ve gevşeme gibi pozitif etkileriyle kişiyi etkisizleştiren duyguların yaratabileceği sonuçlar ise muhtemelen daha belirsizdir. Benzer bir şekilde; endişe, utanç ve öfke gibi olumsuz biçimde etkinleştirici duygular dikkat ve ilgiyi azaltarak belirsiz etkilere neden olmakla birlikte; dışsal motivasyonu ve öğrenme materyalinin basit düzeyde tekrarlanması gibi daha katı bilgi işleme şekillerini de güçlendirebilir. Bu nedenle, olumsuz biçimde etkinleştirici duygular, öğrencileri genel olarak olumsuz etkilemesine rağmen, belirli durumlarda performansı artırabilmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002b).

2.1.1. Öğrenci Duygularının Kategorileri ve Boyutları

Duyguları incelerken, kategorik ve boyutsal yaklaşım olmak üzere iki farklı bakış açısı ile hareket edilmektedir. Kategorik yaklaşımlarda, keyif, öfke, kaygı veya sıkıntı gibi, niteliksel açıdan farklı duygular ayrıştırılmaktadır. Bu yaklaşım, farklı duygulara özgü benzersiz bileşen ve işlev modellerinin göz önünde bulundurulmasını sağlamaktadır.

Boyutsal yaklaşımda ise, insanların duygularını tanımlamak için az sayıda duygunun yeterli olduğu savunulmaktadır. Bu yaklaşımdaki iki önemli boyutu; değerlik (olumluya karşı olumsuz veya hoş olana karşı hoş olmayan) ve etkinleştirme (etkinleştirmeye karşı etkisizleştirme) oluşturmaktadır. Kategorik ve boyutsal yaklaşımlar, alt-düzey faktörler olarak farklı duyguları kabul eden hiyerarşik modellere ve farklı duyguların ortak özelliklerini tanımlayan üst-düzey faktörler olarak duygusal boyutlara dahil edilebilir (Feldman, Barrett ve Russell, 1998).

Değerlik ve etkinleştirme boyutları, öğrencilerin başarı duygularını sınıflandırmak için de kullanılabilir (Pekrun, 2006). Başarı duyguları, başarı faaliyetleri (akademik öğrenme gibi) ve bunların sonuçlarıyla (akademik başarı ve başarısızlık gibi) ilgili duygular olarak tanımlanır. Bu iki boyut, dört farklı başarı duygusu kategorisi oluşturur: (1) olumlu duyguları etkinleştirme (örneğin, sevinç, umut, gurur); (2) olumlu duyguları etkisiz hale getirme (örneğin rahatlama, gevşeme); (3) olumsuz duyguları etkinleştirme (öfke, kaygı, utanç gibi); ve (4) olumsuz duyguları etkisizleştirme (örneğin, umutsuzluk, sıkıntı). Bunlara ek olarak, başarı duyguları ya öğrenme gibi başarı faaliyetleriyle ya da bu faaliyetlerin başarı ve başarısızlık sonuçlarıyla ilgili olarak, nesne odaklarına göre farklılık göstermektedirler. Ayrıca, bazı başarı duyguları, olumluya karşı olumsuz yönden değer biçilen faaliyetleri ve sonuçları kişinin kendisine bağlayarak duyuşsal bir öz-değerlendirme yapmaktadır (örn., başarıdan sonra gurur ve başarısızlıktan sonra utanç duyma gibi). Öz-değerlendirici duygular, öğrencilerin öz saygılarının geliştirilmesi açısından kritik önem taşır (Covington ve Beery, 1976).

Çalışmalarda, öğrencilerin öğrenmelerinin ve performanslarının duygularından yoğun bir şekilde etkilendiğini gösteren iki kanıt mevcuttur. Bunlardan birincisi öğrencilerin ruh hali ile ilgili gerçekleştirilen deneysel çalışmalar ile elde edilmiştir. İkincisi ise alan araştırmaları aracılığıyla kazanılmıştır. Deneysel ruh hali araştırmaları sonucunda, ruh hali ve duyguların, ruh hali ile uyumlu bellek süreçlerini kolaylaştırdığı görülmektedir. Benlik ile ilişkili olumlu bilgiler olumlu bir ruh halinde iken; olumsuz bilgiler ise olumsuz bir ruh halinde iken daha kolay depolanıp ve hatırlanabilmektedir (Olafson ve Ferraro, 2001).

Sonuç olarak, olumlu bir ruh hali öğrencilerin öğrenme görevlerine yaklaşmak için motivasyonlarını arttırmaktayken; olumsuz bir ruh hali ise kaçınma motivasyonunu tetikleyebilmektedir. Ek olarak, bu bulgular, olumlu ve olumsuz ruh halinin farklı bilgi işleme tarzlarını teşvik edebileceğini göstermektedir. Olumlu bir ruh hali; yaratıcı, esnek ve bütünsel düşünme biçimlerini kolaylaştırırken, olumsuz bir ruh hali ise daha analitik, katı ve detaylı bilgi işleme biçimlerini pekiştirmektedir (Lewis ve Haviland-Jones, 2000).

Öte yandan, bu deneysel bulguların dış geçerliliği, laboratuvar ortamında bireylerde daha yoğun duyguların oluşmasını sağlayacak müdahaleleri engelleyen etik kısıtlamalar da dahil olmak üzere, laboratuvar ve gerçek hayattaki sınıf durumları arasındaki farklılıklardan dolayı sınırlı olabilmektedir. Bu nedenle, gerçekleştirilen saha çalışmaları ile, öğrencilerin doğal sınıf ortamlarında tecrübe ettikleri, öğrencilerin duygularından kaynaklanan etkileri doğrudan ele almaktadır. Bu çalışmaların çoğu öğrencilerin sınav kaygıları üzerine odaklanmıştır (Zeidner, 1998, 2007).

Sınav kaygısı üzerine yapılan araştırmalar; kaygının, bilişsel kaynaklara ihtiyaç duyan karmaşık veya zorlu görevlerde (örn., zorluk seviyesi yüksek matematik görevleri) performansı olumsuz etkilediğini göstermiştir. Kolay ve daha az karmaşık nitelikteki görevlerde sergilenen performans ise kaygıdan olumsuz yönde etkilenmemektedir ancak aynı zamanda performansı daha iyi bir hale de getirmemektedir. Kaygının, olumsuz performanstan kaynaklanan etkilerini açıklamak için, müdahale ve dikkat eksikliği modelleri önerilmiştir. Bu modellerde, göreve yöneltilen ilgiyi azaltan ve bunun sonucu olarak dikkatle ilgili kaynak ayrılmasını gerektiren görevler için, performansa müdahale eden görevdenbağımsız düşünmeyi gerektiren durumlar olduğu varsayılmaktadır: Olası bir başarısızlık konusunda kaygı duyan öğrenciler, dikkatlerini öğrenmeye veya başarıya odaklayamazlar. Bunun yerine duydukları kaygıya odaklanır ve onun üzerine düşünürler. İkinci olarak, çalışmalarda ve bireylerin genelinden elde edilen korelasyonlara baktığımızda bunların sadece olumsuz nitelikte olmadığı görülmektedir. İlişkinin olmadığı durumların yanı sıra, olumlu ilişkilerin olduğu durumlar da tespit edilmiştir. Bunun sebeplerinden biri, kaygının işlevsel olarak kullanılabilmesi motivasyonel etkiler olabilir: Kaygı, öğrencilerin ilgisini ve içsel motivasyonunu azaltır; fakat aynı zamanda, başarısız olmamaları için

öğrencilerin ekstra çaba sarf etmelerine de neden olabilir. Bireysel vakalarda, bu motive edici etkiler o kadar güçlü olabilir ki, dikkat ve içsel motivasyon üzerindeki olumsuz etkileri telafi edilebilir. Bununla birlikte, bir eğitici açısından, ders konusuna duyulan ilgi ve akademik performans üzerindeki olumsuz etki, öğrencilerin çoğunda, kaygının bir öğrenci üzerinde yarattığı herhangi bir olumlu etkiden daha fazla olmaktadır.

2.1.2. Akademik Başarıya Yönelik Atıflar ve Duygular

Öğrenciler, karşılaştıkları bir akademik başarı ya da başarısızlık durumunu, yaşadıkları olayın nedenlerini ele alarak ve bunların arasındaki ilişkileri kurarak değerlendirebilirler (Smith ve Lazarus, 1990; Trope ve Gaunt, 2005). Yapmış oldukları değerlendirmeler, uyarının (örn., okul performansı) öğrenci açısından ne anlam ifade ettiğini ve öğrencinin performansını düşündüğünde başarılı veya başarısız olup olmadığını yansıtır (Weiner, 2002, 2005). Özellikle nedensel düşünmenin beklenmedik, olumsuz veya önemli sonuçların alınması durumunda kullanılma olasılığı yüksektir (Peterson, Maier ve Seligman, 1993; Stephanou, 2006, 2008; Weiner, 1992, 1995). Bir olayın sonucu sonsuz sayıda nedenle ilişkilendirilebilse de yetenek (doğuştan gelen veya edinilmiş), çaba (kısa ve uzun dönemli), görevin zorluğu (veya kolaylığı) ve şans faktörü akademik başarının veya başarısızlığın tanımlanmasında kullanılan en belirgin nedenlerdir (Graham ve Hoehn, 1995; Weiner, 1992, 2005).

Bununla birlikte, bunların arasında, yetenek ve çabanın en baskın olan faktörler olduğu söylenebilir (Schunk ve Zimmerman, 2006; Stephanou, 2005; Weiner, 2001, 2005). Atıflar, psikolojik ve davranışsal sonuçları olan nedensellik odağı (kişinin kendi içinden/dışından gelen), istikrar (zaman içinde istikrarlı/istikrarsız olma) ve kontrol edilebilirlik (kişisel ve dışsal olarak kontrol edilebilir/kontrol edilemez olma) boyutları olmak üzere 3 boyutta sınıflandırılmıştır (Anderman ve Wolters, 2006; McAuley, Duncan ve Russell, 1992; Schunk ve Zimmerman, 2006; Weiner, 2001, 2005, 2006). McAuley ve arkadaşları (1992), kontrol edilebilirlik boyutunu; kişisel kontrol edilebilirlik ve dıştan kontrol edilebilirlik olarak ikiye ayırmaktadır.

Başarılı/başarısız akademik performans, kişinin olaya yönelik atıflarının nasıl olacağını belirler (Fiske ve Taylor, 1991; Mullen ve Riordan, 1988; Trope ve Gaunt, 2005). Bireyler, başarılarını kendilerine (içsel, istikrarlı, kişisel olarak kontrol edilebilir

ve dıştan kontrol edilemeyen nedenler) ve başarısızlıklarını ise diğer şahıslara ve durumsal faktörlere bağlarlar (Peterson, Maier ve Seligman, 1993; Stephanou, 2005; Weiner, 1995, 2001, 2005, 2006).

Duygulara değer biçme teorisinin (Ellsworth ve Scherer, 2003; Frijda, 1988, 2005), akademik ortamlarda duyguları incelemek açısından önemli olduğunu kanıtlanmıştır. Duygulara yapılan atıfsal değerlendirme bakış açısı, özellikle, üzüntü ve öfke gibi belirli duyguların nasıl ortaya çıktığına ve belli bir başarı durumunda üstlendikleri motivasyonel işlevlere odaklanmaktadır (Weiner, 2002, 2006).

Öğrencilerin performanslarının ne kadar iyi olduğu konusundaki algıları ve performansın algılanan nedenleri ile ilgili performansa yönelik atıfları, ele alınan akademik performansın sezgisel değerlendirilmesi noktasında öğrencilerin duygularının önemli kaynaklarıdır (Weiner, 2002). Weiner'in (2005) atıf teorisine göre, performansın değerine ilişkin ilk ve en güçlü olarak verilen yanıtlar olan 'sonuca bağlı' duygular (örn., mutluluk, zevk, üzüntü) ve performansın nedensel olarak açıklanmasından etkilenen 'atıfa-bağlı' duygular (örn., teşvik, öfke) mevcuttur.

Tüm atıfsal boyutlar, performans duygularıyla alakalı olsa da olmasa da farklı duygularda görülme oranları değişiklik göstermektedir. Spesifik olarak, nedensellik, istikrar ve kontrol edilebilirlik odakları sırasıyla öz-saygı (gurur), beklenti (güven) ve sosyal (utanç, öfke ve şükran) durumlarla bağlantılı olan duyguları etkilemektedir (Berndsen ve Manstead, 2007; Pintrich ve Schunk, 2002; Stephanou, 2008; Weiner, 1995, 2001, 2005, 2006). Örneğin, başarılı okul performansı açısından kişinin kendine yönelik yaptığı içsel atıflar; güven ve gurur duygusunu ortaya çıkarırken, dışsal atıflar ise; yardım arayışı gibi olumlu davranışlara ya da çaresizlik, kaçınma ve sebat eksikliği gibi olumsuz tepkilere yol açmaktadır. Öte yandan, akademik başarının içsel faktörlere atfedilmesi; yetersizlik, utanç, suçluluk ve vazgeçme duygularının ortaya çıkmasına neden olurken, akademik başarısızlığın diğerlerine atfedilmesi ise öfke, saldırganlık ve kindarlık gibi duyguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Akademik başarının kararlı (istikrarlı) faktörlere atfedilmesi, performans beklentilerini artırmakta ve göreve katılım göstermeyi kolaylaştırmaktayken; başarısız bir performansın kararsız faktörlere atfedilmesi ise performansı artırma ve umutsuzluk

ile ilişkili duyguların düzeyini büyük oranlarda azaltmaktadır. Diğer taraftan; başarısızlığın kararlı faktörlere atfedilmesi, olumlu beklentileri en aza indirmekte, umutsuzluk duygusunu ortaya çıkarmakta ve öğrenilmiş çaresizliğe yol açması büyük bir olasılıktır. Bunun sonucunda ise, çaba gösterilmediğinde ortaya çıkan performansın yetersiz olacağı görülmektedir. (Peterson, Maier ve Seligman, 1993; Weiner, 2001, 2005).

Suçluluk ve öfke duyguları kontrol edilebilir nedenler tarafından ortaya çıkabilir, ancak suçluluk içsel faktörlerden kaynaklanırken, öfke dış faktörlerden kaynaklanmaktadır (Stephanou, 2004, 2006, 2008; Weiner, 1992, 1995). Dahası, öfke sonucunda, istenmeyen bir olaydan dolayı yaşanan sıkıntı ve bu sıkıntıdan diğerlerinin sorumlu olduğunu düşünmek bir arda görülmektedir (Ortony, Clore ve Collins, 1988). Ayrıca, kararlı nedenler; kontrol edilemeyen nedenler göz önüne alındığında, merhamet duygularını ve kontrol edilebilen nedenler göz alındığında ise öfke duygularını en üst düzeye çıkarmaktadır (Graham ve Hoehn, 1995). Genel olarak, bir öğrencinin okul başarısının nedenlerine yönelik inançları, duyguları ve gelecekteki performans beklentilerinin üzerinde etkili olmaktadır. Sonrasında ise, duygular ve beklentiler öğrencinin gelecekteki gerçek performansını etkilemektedir.

2.2. Başarı Duygusu

Başarı duyguları, başarı faaliyetlerine veya başarı sonuçlarına doğrudan bağlı duygular olarak tanımlanmaktadır. Daha önce gerçekleştirilen araştırmalarda, başarı duyguları üzerine yapılan çalışmalar genellikle başarı sonuçlarına ilişkin duygular üzerine odaklanmıştır. Burada sunulan tanım, başarı ile ilgili faaliyetlerle ilgili duyguların aynı zamanda başarı duyguları olarak değerlendirildiği anlamına gelmektedir. Öğrenmekten keyif alınması, sınıfta can sıkıntısı yaşanması ya da zor görevlerle uğraşırken hayal kırıklığı ve öfke yaşanması, etkinliklerle ilgili başarı duygularından sadece birkaçıdır. Bu nedenle, nesne odağında farklılık gösteren iki başarı duygusu türünden bahsedilebilmektedir: Devam eden başarıya ilişkin faaliyetler ile ilgili faaliyet duyguları ve bu faaliyetlerin sonuçlarına ilişkin sonuç duyguları (Pekrun ve diğerleri, 2002; Pekrun, Elliot ve Maier, 2006).

Faaliyetlerin sonuçlarına ilişkin sonuç duyguları; olası, öngörücü duyguları içermektedir (örn. başarı için umut duyma, başarısızlığa yönelik kaygı hissetme) ve daha genel olarak başarı duyguları belirli bir zaman aralığında belirli bir durum içindeki anlık olaylar olarak kavramsallaştırılabilir (durumsal başarı duyguları; örn., sınav öncesinde yaşanan durumsal kaygı). Alternatif olarak, bunlar; başarı faaliyetleri ve sonuçlarıyla ilişkili olarak bir kişinin tipik olarak yaşadığı alışılmış ve tekrarlanan duygular olarak da kavramsallaştırılabilir (sürekli başarı duyguları; örn., sürekli test kaygısı) (Spielberger, Anton ve Bedell, 1976).

Sürekli başarı duygularını durumsal başarı duygularından ayıran temel özellik, durumsal genellikten ziyade zamansal genelliktir, çünkü sürekli başarı duyguları duruma özgü de olabilmektedir (örn., matematikle ilgili durumlarda yaşanan alışılmış duygulara ilişkin sürekli matematik duyguları gibi). Duygu psikolojisi üzerine geliştirilmiş olan çağdaş perspektifler dahilinde; kendi ile ilgili ve durumsal değerlendirmeler, insan duygularının önemli yakınsal belirleyicileri olarak kabul edilmektedir (Scherer, Schorr ve Johnstone, 2001).

Eğitim açısından bakıldığında, değerlendirmeler de önem taşımaktadır, çünkü durumsal faktörlerin etkisine aracılık ettiği varsayılmaktadır ve duyguların olumlu olarak gelişmesini teşvik etmeyi amaçlayan eğitimsel müdahalelerin hedefinde yer almaktadırlar. Değer biçme ve hedef uyumluluğu, beklenilirlik ve olasılık, kontrol edilebilirlik ve başa çıkma potansiyeli, kendi veya diğerleriyle neden sonuç ilişkisi kurma ve olaylardan kaynaklanan duyguların normatif önemi de dahil olmak üzere insan duygularını tanımlamak için bir takım değerlendirme boyutları farklı teoriler tarafından önerilmiştir (Roseman ve Smith, 2001; Scherer, 2001).

2.2.1. Kontrol Değeri Teorisi

Bu başlık altında açıkladığımız açıklanan kontrol değeri teorisine göre, iki değerlendirme grubunun başarı duyguları açısından özel bir anlam ifade ettiği varsayılmaktadır. Ele alınan bu iki değerlendirme aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

(1) Başarı faaliyetleri ve bunların sonuçları üzerindeki öznel kontrol

(2) Başarı faaliyetleri ve bunların sonuçlarının öznel değerleri

Başarı faaliyetleri ve bunların öznel sonuçlarına yönelik yapılan değerlendirmelerde bireyin çalışma konusunda ısrar etmesinin bireyi harekete geçireceğine ve sonucunda başarıya ulaşacağına ilişkin beklentileri örnek olarak gösterilebilir. Başarı faaliyetlerinin ve bunların sonuçlarının öznel değerleri ile ilgili ise bireyin elde ettiği başarıya yönelik algılamış olduğu önem verilebilir. Kişinin bir başarıyı önemli olarak görüp görmemesi onun ortaya koyacağı duygusal tepkiyi belirlemektedir.

‘Subjektif kontrol’ terimi, burada, bir aracının eylem ve sonuçlar üzerindeki algılanan nedensel etkisine atıfta bulunmak için kullanılmaktadır (Skinner, 1996). ‘Subjektif değer’ terimi ise, eylemlerin ve sonuçların algılanan değerlerini ifade etmektedir. Subjektif kontrol ele alındığında; bir başarı durumu, benlik, kişinin kendi başarı faaliyetleri ve bunların sonuçları arasındaki nedensel ilişkilerle ilgili beklentiler ve atıflar önem taşımaktadır. Nedensel beklentiler ve nedensel atıflar, aynı nedensel ilişkilere ait olmakla birlikte, farklı bakışaçıları ile değerlendirilebilir. Nedensel beklentiler, nedenler ve bunların gelecekteki etkileri arasındaki ilişkileri ele alan ileriye dönük bilişlerdir (örn., mevcut çabanın yaklaşmakta olan bir sınavda gösterilecek performans üzerindeki etkisi). Nedensel atıflar ise, belirli bir etkinin nedenleriyle ilgili geriye dönük bilişlerdir (örn., yeni girilen bir sınavdaki başarının nedenleri). Kontrol ve değerlerle ilgili çeşitli değerlendirmelerin, başarı duygularının teşvik edilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir (Pekrun, 1988). Durum-sonuç beklentileri, durumun kendi kendine harekete geçmeye gerek olmadan olumlu sonuçlar doğuracağı ya da herhangi bir önlem alınmazsa olumsuz sonuçlar doğuracağı anlamına gelmektedir (Bolles, 1972; Heckhausen, 1977). Kontrol değerlendirmeleri, başarıya ilişkin eylem ve sonuçların algılanan kontrol edilebilirliği ile ilgilidir. Bu itibarla, iki önemli kontrol değerlemesi türü, eylem-kontrol beklentileri ve eylem-sonuç beklentileri olarak sıralanabilir (Skinner, 1996).

Eylem-kontrol beklentileri, bir eylemin birey tarafından başlatılıp gerçekleştirilebileceği beklentisidir (Pekrun, 2006). Bandura (1977) tarafından önerilen

‘öz-yeterlilik beklentisi’ terimi son derece yaygın bir kullanıma sahip olmuştur, basitçe bir eylem oluşturabilmeye yönelik değerlendirme anlamına gelmek yerine, sonuç oluşturmak için kendi yeterliliği de dahil olmak üzere bireyin genel eylemliliğini ifade ettiği için kolaylıkla yanlış anlaşılma gibi bir dezavantaja sahiptir.

Eylem-sonuç beklentileri, bireyin kendi eylemlerinin olumlu bir sonuç doğuracağı ya da olumsuz bir sonucun ortaya çıkmasını engelleyeceği, bu sonucun etkisini azaltacağı veya ortadan kaldıracığı anlamına gelmektedir. Tarihsel olarak, ‘kontrol’ terimi, ilk olarak psikolojideki eylem-sonuç beklentilerini ifade etmek için kullanılmıştır (Skinner, 1996). Durum-sonuç, eylem-kontrol ve eylem-sonuç beklentileri; herhangi bir başarı sonucunun genel kontrol edilebilirliğini ve olma ihtimalini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Olumlu sonuçlar için, toplam sonuç beklentisinin, durum-sonuç beklentisinin yüksek olması ya da bireyin sonucu kendisinin ortaya çıkarabileceği beklentisinin yüksek olması halinde ya da her iki durumda da yüksek olduğu varsayılmaktadır. Örneğin, kendi başarılarından bağımsız olarak para kazanma beklentisi içinde olan bir kişi, yüksek durum-sonuç beklentilerine dayalı olumlu genel sonuç beklentilerine sahip olabilir. Çaba sarf edebileceğini ve bu çabanın kendisini başarıya ulaştıracağını bekleyen bir öğrenci ise, olumlu eylem-kontrol ve eylem-sonuç beklentilerine dayalı olumlu sonuç beklentilerine sahip olacaktır (Pekrun, 1988).

Başarısızlık gibi olumsuz sonuçlar için; durum-sonuç beklentisi yüksek olduğunda ve eylem-kontrol ve/veya eylem-sonuç beklentileri düşük olduğunda, toplam sonuç beklentisinin yüksek olduğu varsayılır (Pekrun, 1988). Bu nedenle, (a) önleyici herhangi bir eylemin uygulanmaması durumunda bir başarısızlık algısı oluşuyor ise ve (b) önleyici eylemden beklenen eylem-kontrol veya eylem-sonuç beklentileri olumsuz olduğu için başarı üzerinde algılanan kontrol düşük ise başarısızlık beklentisinin yüksek olacağı düşünülmektedir. Örneğin, yaklaşmakta olan bir sınava yeterince hazırlanamayacağına inanan bir öğrenci, başarısızlık beklentisi içinde olacaktır (düşük eylem-kontrol beklentisi). Benzer şekilde, önyargılı derecelendirme uygulamaları dolayısıyla hazırlık aşamasının iyi notlar alacak kadar yeterli olmadığına inanan bir öğrenci de başarısızlık beklentisi içinde olacaktır (düşük eylem-sonuç beklentileri). Başarı durumlarında, başarılı olmak veya başarısızlığı önlemek için kişinin kendisinin

çabalaması gereklidir. Bu nedenle, durum-sonuç beklentileri genellikle başarı için düşük ve başarısızlık için yüksek seviyede olacaktır. Dolayısıyla, başarı beklentilerinin; başarıya ilişkin eylem-kontrol ve eylem-sonuç beklentilerinin işaret ettiği gibi, birincil olarak başarı üzerinde algılanan içsel kontrole dayandığı varsayılabilir (Pekrun, 2006).

Eylem ve sonuçların değerleri, içsel değerlerin değerlendirilmesi, doğal olarak bir faaliyetin veya sonucun değeri ile ilgilidir. Böyle bir değerlendirme, akademik çalışma ve öğrenme materyalini, kişinin karşılığında alacağı nattan bağımsız olarak sadece çalışma ve öğrenme materyallerine değer vermek olarak düşünülebilir. Benzer bir şekilde, uzun vadeli hedeflere ulaşmak için kullanılacak bir araç olmasa dahi, akademik başarının algılanan içsel değeri de temel olarak başarıya değer vermek anlamına gelmektedir. Dışsal değerlerin değerlendirilmesi, diğer hedeflere ulaşılması açısından eylemlerin veya sonuçların araçsal yararlılığı ile ilişkilidir. Buna örnek olarak; ebeveynler ve öğretmenler tarafından kabul görmeyi sağlamak için bir çocuğun çalışma konusunda ısrarcı olmasının değeri veya gelecekteki kariyer hedeflerine ulaşmak açısından akademik notların değeri verilebilir. Çıktıların içsel ve dışsal öznel değerlerinin, sonucun genel değerine (sonuç değerinin) yönelik bir değerlendirmeyle birleştirildiği varsayılmaktadır. Örneğin, başarı, yalnızca doğal bir değeri olduğu için değil, aynı zamanda bir kariyer oluşturma açısından da faydalı olduğu için daha fazla değer görecektir (Pekrun, 2006).

2.2.2. Başarı Hedefi Teorisi

Motivasyon teorileri, hedefe yönelik faaliyeti açıklayan süreçlere odaklanmaktadır (Pintrich ve Schunk, 2002). Genel olarak, motivasyon teorisyenleri, sadece görevle meşgul olma ve sebat gösterme gibi fiziksel etkinliklerin açıklanmasıyla ilgilenmemekte, aynı zamanda problem çözme ve karar verme gibi bilişsel etkinliklerin açıklanmasına da ilgi duymaktadırlar. Eğitim araştırmalarında, motivasyon teorileri, daha çok öğrencilerin etkinlik seçimlerini, meşguliyetlerini, sebat göstermelerini, yardım talebinde bulunmalarını ve okuldaki performanslarını açıklamak için kullanılmaktadır. Motivasyon aynı zamanda, okula uyum sağlamanın bir ölçütü olarak da kullanılmaktadır (Roeser ve Eccles, 1998).

Bulunduğu ortama yabancılaşmış veya bu ortamdan rahatsız olan öğrenciler genel olarak okula devam etme ve öğrenme faaliyetlerine katılım gösterme konusunda motivasyon eksikliği çekerler. Motivasyon araştırmaları, William James'in felsefesiyle başlayan ve 1980'lerin başarı hedef teorilerine kadar uzanan uzun bir geçmişe sahiptir. İlk teorilerin çoğunda, motivasyona dayalı davranışlar; güdüler, içgüdüler, dürtüler ve diğer iç özellikler ile açıklanmaktadır (Weiner, 1990).

Motivasyon aynı zamanda, ödül ihtimali de dahil olmak üzere davranışsal ilişkiler açısından açıklanmıştır (Pintrich ve Schunk 2002). Daha güncel teoriler ise, motivasyon kaynağı olarak sosyal-bilişsel süreçlere odaklanmaktadır. Bu görüş, başarı çabasını başarı durumlarında bireylerin başarılarını ve başarısızlıklarını nasıl yorumladığıyla ilişkilendiren motivasyon atıf teorilerinde temsil edilmektedir (Weiner, 1992).

Motivasyona yönelik bir diğer sosyal-bilişsel yaklaşım olan beklenti-değer teorisi ise, başarıya bağılı davranış ile bireysel beklenti ve değer algıları arasında ilişki kurmaktadır (Atkinson, 1964; Eccles 1983; Wigfield ve Eccles 1992, 2000). Başarılı olmayı beklemeleri ve verilen görevin onlar için değeri olması durumunda bireylerin belirli bir başarı görevi ile meşgul olma olasılığı daha fazladır. Benzer bir şekilde, başarı motivasyonuna yönelik öz-yeterlik teorilerinde de bireysel yetkinlik yargılarının önemi vurgulanmaktadır (Bandura 1986).

Başarı hedefi teorisi, bu sosyal-bilişsel motivasyon görüşü içerisinde yer almaktadır. Son 25 yıldır, motivasyonla ilgili ortaya çıkan en önemli teorilerinden biridir (Anderman ve Wolters 2005, Pintrich 2000). Ayrıca, farklı sınıf yapılarının ve okul ortamlarının öğrencinin motivasyonu ve öğrenmesi üzerindeki etkinin analiz edilmesinde önemli bir odak noktası olarak görev yapmıştır. Yetenek algıları ve nedensel atıflara odaklanmaktan ziyade, motivasyona yönelik amaç teorileri, bireylerin başarı durumlarında takip ettiğı hedef türlerine odaklanmaktadır. Hedef teorisyenlerine göre davranışlar; amaçlı ve kasıtlıdır ve belirli hedeflere ulaşmaya yöneliktir (Pintrich ve Schunk 2002).

Başarı hedefi teorisyenleri, özellikle yeterliklerin geliştirilmesi veya sergilenmesini içeren hedeflere odaklanmaktadırlar (Maehr ve Nicholls 1980, Nicholls

1984). Nicholls'a göre (1984, s. 328), "başarı davranışının ayırt edici özelliği, yetkinliğin ya da yetkinlik algılamasının hedeflenmesidir" ve yetenek çeşitli şekillerde tanımlanabilmektedir. Bu nedenle, insanların yetkinliklerini değerlendirmek için kullandığı mükemmellik kriterleri veya standartları, başarı hedefi teorisinin temel noktasıdır. Sınıflar ve okul ortamları, öğrencilerin akademik ilerlemelerini ve başarılarını değerlendirmek için kullanılan değerlendirme standartlarına göre farklılık gösterdiği için bu husus büyük bir önem taşımaktadır (Ames, 1992; Ames ve Archer, 1988; Eccles ve Midgley 1989; Nicholls, 1989).

2.3. Başarı Hedefleri

Başarı hedefleri; bireylerin başarı ortamlarında ulaşmak için gayret gösterdikleri yetkinlikle ilgili hedefler olarak tanımlanmaktadır. Başarı hedefleri üzerine yapılan ilk çalışmalarda, üstünlük hedeflerinin yetkinliğin geliştirilmesine, performans hedeflerinin ise yetkinliğin sergilenmesine odaklandığı üstünlük-performans zeminine oturtulan, ikili bir çerçeve kullanılmıştır. Daha güncel çalışmalarda ise, bunlara ek olarak yaklaşma ve kaçınmaya yönelik başarı hedefleri arasında ayırım yapılmaktadır (Dweck, 1986; Nicholls, 1984).

Bu ayırım, ilk olarak performans hedeflerine uygulanmış ve bu hedeflerin ikiye ayrılması sağlanmış ve böylece üçlü bir hedef çerçevesi oluşturulmuştur (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Üçlü çerçevede, üç hedef ele alınır: bir üstünlük hedefi (görev temelli ya da içsel standartlar tarafından tanımlanan yetkinliğe ulaşmaya odaklı bir yaklaşım hedefi), bir performans-yaklaşım hedefi (normatif standartlar tarafından tanımlanan yetkinliğe ulaşmaya odaklı bir yaklaşım hedefi), ve bir performans-kaçınma hedefi (normatif standartlar tarafından tanımlanan yetersizlikten kaçınmaya odaklı bir kaçınma hedefi). Daha sonra, bu hedeflere üstünlük-kaçınma hedefleri eklenmiş ve böylece başarı hedefleriyle ilgili 2x2'lik bir sınıflandırma sistemi oluşturulmuştur (Elliot, 1999).

Elliot ve McGregor (2001) gerçekleştirdikleri çalışmada anaokulundan 12.Sınıfa kadar en yaygın olarak desteklenen hedeflere odaklanmış ve bu nedenle üçlü modeli kullanmışlardır. Güçlü performans hedefleri ile motive olmuş öğrenciler, yüksek bir not almak ve muhtemelen de sınıfın en yüksek notunu almak isterler. Memnuniyet,

başarının ardından takdir görme sonucunda ortaya çıkar. Tipik bir sınıfta, genel olarak sınava hazırlanmak ve ödevleri tamamlamak için eşit seviyede çalışan ve benzer notları alan, ancak motivasyon kaynakları birbirinden çok farklı olan iki öğrenci gözlemlenebilir. Başarılı öğrencilerden biri, ders konusunu öğrenmek ister ve yetkinlik hissine ulaşmak için karşılaştığı zorlukların üstesinden gelirken yaşadığı hissten zevk duyar. Diğeri ise, iyi bir not için neyin gerekli olduğunu tespit eder ve istenen sonucu elde etmek için çalışma zamanını ayarlar. Bu farklı öğrenciler, başarı hedefleri doğrultusunda farklı duygular hissedebilirler.

2.3.1. Başarı Hedefleri ve Duygular

Başarı hedefleri ve duygular üzerine yapılan mevcut araştırmaların çoğu, duygusal deneyim açısından üstünlük hedeflerinin faydalı ve performans hedeflerinin ise zararlı olduğu varsayımıyla birlikte, ikili başarı hedefleri modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Benzer şekilde, daha önce belirtildiği üzere, bu çalışmaların çoğunda, ayrı duyguların farklı yapılarına odaklanmak yerine, genel, iki boyutlu, olumlu ve olumsuz duygu kavramları kullanılmıştır. Üstünlük hedeflerinin, yaş grupları (ilkokuldan liseye), akademik alanlar (matematik, fen) ve genel okul öğrenimi genelinde öğrencilerin olumlu duygularıyla sürekli olarak olumlu bir ilişki içerisinde olduğu gözlemlenmiştir (Kaplan ve Maehr, 1999; Linnenbrink, 2005; Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988; Nicholls, Patashnick ve Nolen, 1985; Nolen ve Haladyna, 1990; Pintrich, 2000; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996; Seifert, 1995).

Öte yandan, üstünlük hedefleri ve genel olumsuz duygular arasındaki ilişkilerde ise tutarsızlık görülmemiştir; bazı çalışmalarda olumsuz ilişkiler tespit edilirken (Linnenbrink, 2005; Linnenbrink, Ryan ve Pintrich, 1999; Seifert, 1995) bazı çalışmalarda ise (Meyer, Turner ve Spencer, 1997; Pintrich, 2000; Turner, Thorpe ve Meyer, 1998) herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Performans hedefleri ve duygular arasındaki ilişkilerde de benzer şekilde tutarsızlıklar gözlemlenmiştir. Mevcut çalışmaların çoğunda, performans hedefleri performans-yaklaşım hedefleri olarak işlevsel hale getirilmiştir. Bu şekilde işlevsel hale getirildiğinde, performans hedeflerinin hem genel olumlu hem de genel olumsuz duygularla ya olumlu bir ilişki içinde oldukları ya da bunlarla ilgisiz oldukları ortaya

konulmuştur (Elliott ve Dweck, 1988; Linnenbrink, 2005; Meece ve diğ., 1988; Meyer ve diğ., 1997 Nolen ve Haladyna, 1990; Roeser ve diğ., 1996; Seifert, 1995; Turner ve diğ., 1998).

Bazı çalışmalarda, çok amaçlı performans hedefi ölçütleri (hem yaklaşma hem de kaçınma öğelerinden oluşmaktadır) kullanılarak genel olumlu duygulara odaklanılmış ve bu iki yapının herhangi bir ilişki içerisinde olmadıkları gösterilmiştir (Nicholls ve diğ., 1985; Roeser ve diğ., 1996). Diğer araştırmalarda ise, ayrı bir performans-kaçınma hedefi ölçütü kullanılarak olumsuz duygulara odaklanılmış ve bu ikisinin bazen olumsuz duygular ile ilişkili olduğu ancak bazen de herhangi bir ilişki sergilemediği saptanmıştır (Sideridis, 2003, 2005).

Literatürdeki tutarsızlıklar ele alınırken (Pekrun ve diğ., 2006), hedef-duygu ilişkisi içersinin analizinde hem başarı hedeflerine hem de başarı duygularına dair daha belirli kavramlara ihtiyaç duyulduğu savunulmaktadır. Özellikle, başarı hedeflerinin yaklaşma-kaçınma boyutunun dikkate alınması gerektiğini (Sideridis, 2003, 2005) ve hem faaliyetle ilgili hem de sonuçla ilgili duygular da dahil olmak üzere çeşitli ayrık duygular arasındaki ayrımın yapılması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Pekrun ve diğerlerinin öne sürdüğü model ile, üstünlük hedefleri ile faaliyet duyguları ve performansa dayalı hedefler ile sonuç duyguları arasındaki belirli bağlar saptanmıştır. Başarı hedefleri ve ayrık duygular hakkında sahip olunan bilgiler bu özgüllük hipotezi ile uyumludur. Test kaygısı, öğrencilerin veya tüm sınıfın genel başarı hedefleri konusunda yapılan çalışmalarda en çok ilgi çeken duygu olmuştur. Zamansal ve durumsal olarak sınırlandırılmış ölçütlerle her iki yapıyı da değerlendirerek, daha spesifik bir şekilde hedef-duygu ilişkisini inceleyen araştırmaların yapılması gerekmektedir.

2.4. Duygu ve Akademik Performans

Elde edilen iki bulgu dizisine göre, öğrencilerin duyguları akademik performanslarını etkilemektedir. Bunlardan birincisi olan deneysel ruh hali araştırmaları sonucunda, duygusal durumların, bilişsel performansla ilişkili motivasyonel ve bilişsel süreçleri etkilediği gösterilmiştir. Daha spesifik olarak anlatacak olursak, ruh hali ve

duyguların, ruh hali ile uyumlu bellek süreçlerini kolaylaştırdığı gösterilmiştir (Olafson ve Ferraro, 2001).

Bu durum, olumlu duygulanım durumlarının görevlere yaklaşma motivasyonunu artırabileceğini işaret ederken, olumsuz duygulanım durumlarının ise ruh hali ile uyumlu kaçınma motivasyonunu artırabileceğini işaret etmektedir. Ayrıca, elde edilen bulgular; olumlu duygulanım durumlarının yaratıcı, esnek ve bütünsel düşünme biçimlerini teşvik ettiğini gösterirken, olumsuz duygulanım durumlarının ise bilgi işleme konusunda daha analitik, detaylı ve katı yolların kullanılmasını teşvik ettiğini göstermektedir (Ashby, Isen ve Turken, 1999; Fiedler, 2001).

İkinci olarak, sınıf ortamında öğrencilerin duygularını doğrudan analiz eden çalışmalar, akademik performans açısından duyguların önemini ortaya koymaktadır. Öte yandan, hedef-duygu ilişkileri üzerine yapılan araştırmalarda olduğu gibi, bu çalışmaların çoğu test kaygısı üzerine yoğunlaşmıştır (Zeidner, 2007). Elde edilen kanıtlar; kaygının, bilişsel kaynaklar gerektiren karmaşık veya zorlu görevlerde performansı olumsuz etkilediğini ve yaş grupları ve akademik alanlar genelinde başarıyla ters orantılı olduğunu göstermektedir (Hembree, 1988). Uzlamsal çalışmalar sınırlı olsa da bu çalışmalardan elde edilen bulgular, kaygının öğrencilerin başarısı üzerinde gerçekten de olumsuz bir etki yarattığını göstermektedir (Meece, Wigfield ve Eccles, 1990; Pekrun, 1992).

Kaygı ve performans haricindeki başarı duyguları arasında bulunan ilişkilere dair oldukça sınırlı miktarda veri bulunmaktadır. Öğrenmeden zevk alma ile ilgili olarak, bu durumun performansla olumlu ilişkiler içinde olduğu gözlemlenmiştir (Frenzel, Pekrun ve Goetz., 2007; Goetz ve diğ., 2007; Helmke, 1993; Larson ve diğ., 1985; Pekrun ve diğ., 2002a, 2002b), ancak genel olumlu duygularla olan ilişkilerin tutarsız olduğu görülmüştür (Linnenbrink, 2007).

Öfke, utanç ve genel olumsuz duygularla ilgili olarak, bunların performansla olan olumsuz ilişkiler içinde oldukları görülmüştür (Boekaerts, 1993; Linnenbrink ve diğ., 1999; Pekrun ve diğ., 2002; Pekrun ve diğ. 2004), ancak bu olumlu ilişki her durumda tespit edilememiştir (Linnenbrink, 2007; Turner ve Schallert, 2001). Sıkıntı ve

umutsuzluk duyguları ile ilgili olarak, bulgular, bu duygular ile performans arasındaki ilişkinin olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır (Pekrun ve diğ., 2002).

Özetle, başarı duyguları ile akademik performans arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalar şu an için sınırlı sayıdadır. Ampirik çalışmaların büyük çoğunluğunda, kaygı performansın olumsuz bir belirleyicisi olarak gösterilmiştir. Az sayıdaki ilave çalışmalarda, diğer başarı duygularına odaklanılmış ve öğrenmeden zevk alma duygusunun performansın olumlu bir belirteç olma eğiliminde olduğunu ancak öfke, utanç, can sıkıntısı ve umutsuzluk gibi duyguların ise olumsuz bir belirteç olma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrık duygular (kaygı dışında) ve performans kazanımı arasındaki ilişki üzerine daha fazla araştırmanın yapılması açıkça gerekmektedir (Pekrun ve diğ. 2009).

2.5. Başarı Hedefleri ve Akademik Performans

Öğrencilerin başarı hedefleri ile çeşitli görevlerdeki performansları arasındaki ilişkinin ele alındığı çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardaki hedef ölçütlerinin, görevlerin ve bağlamların çeşitliliği göz önüne alındığında bekleneceği gibi, bu tür araştırmalardan alınan sonuçlar arasında büyük bir çeşitlilik söz konusudur (Elliot ve diğ., 2005; Kaplan ve Maehr, 2007).

Ancak, özellikle performans dayalı hedefler konusunda, yayınlanan çalışmalardan belirgin kalıpların ortaya çıktığını gözlenmektedir. Performans-yaklaşım hedefleri, performans sonuçlarının genellikle olumlu belirteçleridir (Elliot ve Church, 1997; Lopez, 1999; Skaalvik, 1997; Tanaka ve Yamauchi, 2000; Urdan, 2004) ancak literatürde herhangi bir ilişkinin tespit edilemediği çalışmalar da mevcuttur (Lee ve diğ., 2003; Pajares ve Valiante, 2001). Öte yandan, performans-kaçınma hedefleri ise, genel olarak performansın olumsuz belirteçleridir (Church ve diğ., 2001; Elliot ve McGregor, 1999; Finney ve diğ., 2004, Vansteenkiste ve diğ., 2004; Wolters, 2004) ancak literatürde ilişkinin tespit edilmediği bazı sonuçlar da mevcuttur (Sideridis, 2005; Tanaka ve Yamauchi, 2001).

Performans-yaklaşım ve performans-kaçınma hedeflerine yönelik bu modeller genelde sıfır düzenli ilişkilerde görülür, ancak en çok başarı hedeflerinin eş zamanlı

yordayıcılar olarak girildiği analizlerde görülürler. Ustalaşma amaçları ile ilgili yordayıcı modelin, kullanılan analiz türünün bir fonksiyonu olarak değiştiği görülmektedir. Ustalık hedefleri; sıfır düzenli korelasyonlar dikkate alındığında, genel olarak performansın olumlu belirteçleridir (Elliot ve diğ., 1999; Linnenbrink, 2005; Silver ve diğ., 2006; Tanaka ve diğ., 2006). Ancak bazı geçersiz sonuçlar da elde edilmiştir (Brett ve VandeWalle, 1999; Senko ve Harackiewicz, 2005). Öte yandan, tüm hedefler eşzamanlı yordayıcılar olarak hep birlikte incelendiğinde (Cury ve diğ., 2006; Elliot ve Church, 2003; Malka ve Covington, 2005), ustalık hedeflerinin genellikle performansla ilgili olmadığı (veya daha az ilişkili olduğu) tespit edilmiştir. Ancak bazı çalışmalarda, ustalık hedefleri aynı anda yapılan analizlerde performansın olumlu yorsayıcıları olmaya devam etmektedir (Church ve diğ., 2001; Klein, Noeve Wang, 2006; Porath ve Bateman, 2006; Sideridis, 2007).

Yapılan analiz türüne ek olarak, ustalık hedeflerinin sahip olduğu yordama avantajının, görev türünün ve katılımcının yaşının bir fonksiyonu olarak belirli bir dereceye kadar değiştiği görülmektedir. Ustalık hedefleri, ezberle öğrenme ve performansın aksine, kavramsal öğrenme ve performansın olumlu bir yordayıcısı olma olasılığı daha fazladır ve bu hedeflerin üniversite öğrencilerine nazaran genç öğrenciler için performansın artırılmasında daha faydalı olduğu görülmektedir. Özetle, başarı hedefleri ile performans kazanımı arasındaki ilişkiler, literatür çalışmalarında genel olarak tutarlı bulunmuştur ve belirgin kalıpların tespit edilmesi mümkündür. Performans-yaklaşım hedefleri genellikle olumlu yordayıcılardır, performans-kaçınma hedefleri genellikle olumsuz yordayıcılardır ve ustalık hedefleri bazen olumlu yordayıcılardır; bazen de görev türüne, katılımcının yaşına ve yapılan analiz türüne bağlı olarak herhangi bir ilişkiyi yordamazlar (Pekrun ve diğ., 2009).

2.6. Öğrenci Motivasyonu ve Sınıf Hedef Yapıları

Öğrenci motivasyonu, doğal olarak öğrencilerin öğrenme sürecine katılma arzusu ile ilgilidir. Fakat aynı zamanda, akademik faaliyetlere katılmaları veya katılmamalarının altında yatan sebepler veya amaçlarla da ilgilidir. Öğrenciler bir görevi yerine getirmek için eşit derecede motive olsalar da motivasyonlarının kaynakları farklı olabilir. İçsel olarak motive olan bir öğrenci, bir etkinliği kendi iyiliği için,

sağladığı zevk için, kendine sağladığı öğrenme imkanı için veya uyandırdığı başarı duyguları için yapar (Lepper, 1988). Dışsal olarak motive olan bir öğrenci ise, notlar, çıkartmalar veya öğretmenin takdiri gibi belirli bir ödül kazanmak veya faaliyetin gerçekleştirilmesi sonucunda oluşabilecek birtakım cezalardan kaçınmak için performans sergiler (Lepper, 1988). Öğrenme motivasyonu terimi biraz farklı bir anlam taşımaktadır. Bir yazar tarafından doğal olarak ilgi çekici olup olmamasına bakılmaksızın, öğrenci açısından akademik görevlerin anlam, değer ve fayda ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır (Marshall, 1987). Bir diğer yazar ise, öğrenme motivasyonunun, öğrenmeye uzun vadeli, nitelikli bir katılım ile ve öğrenme sürecine olan bağlılık ile karakterize edildiğini belirtmektedir (Ames, 1990).

İçsel olarak motive olduklarında, öğrenciler daha fazla çaba gerektiren ve bilgiyi daha derinlemesine işleyebilmelerini sağlayan stratejiler kullanmaya eğilim gösterirler (Lepper, 1988). Öğrencilerin karmaşık entelektüel görevlerle karşı karşıya kalmaları durumunda, içsel bir yönelimi olan öğrencilerin, dışsal bir yönelimi olan öğrencilere nazaran, daha mantıklı bilgi toplama ve karar verme stratejileri kullandıklarını tespit etmişlerdir. İçsel yönelimli öğrenciler, aynı zamanda orta derecede zorluk içeren görevleri tercih etme eğilimindeyken, dışsal yönelimli öğrenciler ise zorluk derecesi düşük görevlere doğru yönelirler. Dışsal yönelimli öğrenciler, en büyük ödülü elde etmek için gereken düşük çabayı sergileme eğilimindedirler (Lepper, 1988). Her eğitim etkinliğinin içsel motivasyon sağlayamasa da ve belki de sağlamaması gerekse de bu bulgular, öğretmenlerin öğrencilerde mevcut bulunan içsel motivasyonu kullandıklarında, birtakım potansiyel faydalar elde edebileceğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin motivasyon geçmişleri, her yeni sınıf ortamında kendilerine eşlik etse de öğretmenlerin kendilerini öğrenmek için öğrencinin motivasyonunu uyarabilen aktif sosyalleşme araçları olarak görmeleri son derece önem taşımaktadır (Brophy, 1987, 1988).

Sınıf iklimi önemlidir. Öğrenciler, içlerinde buldukları sınıfları; sınıfa aidiyet duygusunun bulunduğu, herkesin değer ve saygı gördüğü, yardımsever, destekleyici bir yer olarak deneyimlense, öğrenme sürecine daha bütünüyle katılma eğiliminde olacaklardır. Öğrenme motivasyonu, çeşitli görev boyutları tarafından da teşvik edilebilir. İdeal olarak, görevler zorlayıcı ancak gerçekleştirilebilir olmalıdır.

Bağlamsallaştırmanın yani öğrencilerin gerçek dünyada becerilerin nasıl uygulanabileceğini anlamalarına yardımcı olmanın öğrenmeyi teşvik etmesinin yanı sıra, uygunluk da motivasyonu teşvik eder (Lepper, 1988). Orta seviyeli tutarsızlık veya uyumsuzluklar içeren görevler öğrenciler açısından faydalıdır, çünkü bu durum öğrencilerin merakını uyandırır, bu da içsel bir motivasyon kaynağıdır (Lepper, 1988). Ayrıca, görevlerin belirli, kısa vadeli hedefler açısından tanımlanması, öğrencilerin çabalarını başarıyla ilişkilendirmesine yardımcı olabilir (Stipek, 2001). Belirli görevler öğrencilere tanıtılırken hedeflerin sözlü olarak belirtilmesinde fayda vardır (Davis, 2003). Öte yandan, mevcut içsel motivasyonu azaltma potansiyeline sahip oldukları için dışsal ödüllerin dikkatle kullanılması gerekmektedir. Sınıfta gerçekleşen faaliyetler kritik önem taşır, ancak sınıf bir ada değildir (Maehr ve Midgley, 1991). Sınıf dışında öğrencilerin içinde buldukları okul ve aile gibi ortamlar da motivasyonları üzerinde belirleyici etkilere sahiptir.

Sınıf hedeflerine ve uygulamalarına uygunluk derecelerine bağlı olarak, üniversite çağındaki hedefler sınıf çalışmalarının etkisini azaltır veya artırır. Öğrenme motivasyonunu desteklemek için, kurum düzeyindeki politikalar ve uygulamalarda, göreceli performans ve rekabetten ziyade öğrenme, görevde ustalık kazanmış bir hale gelme ve çaba öğeleri vurgulanmalıdır. Öğrenci motivasyonundaki bireysel farklılıkların incelenmesine yönelik bir çerçeve sunmanın yanı sıra, başarı hedefi teorisi aynı zamanda sınıf ortamlarının öğrencilerin motivasyonu ve öğrenme kalıpları üzerinde etkisini analiz etmek için de faydalıdır (Maehr ve Midgley, 1991).

Sınıf hedef yapıları genel olarak, motivasyon ve başarı kalıpları üzerinde daha yakın bir etkiye sahip olduğu düşünülen öğrencilerin kişisel hedef yönelimlerinin öncülleri olarak görülmektedir (Church ve diğ. 2001, Greene, Crowson, Duke ve Akey, 2004, Nolen 2001, Nolen ve Haladyna 1990, Roeser ve diğ. 1996, Urdan 2004). Buna ek olarak; cinsiyet, yetenek seviyesi veya mevcut hedef yönelimleri gibi öğrenci özelliklerinin öğrencilerin sınıf ortamını algılama biçimlerini etkilediği düşünülmektedir (Roeser ve diğ. 1996).

Bu iddialar çoğunlukla, path analizi yöntemlerini kullanan çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Öğrencilerin kişisel hedef yönelimleri, sınıf hedef yapısına ilişkin

algılamalarıyla örtüşmektedir (Anderman ve Midgley 1997, Roeser ve diğ. 1996, Urdan 2004) ve öğrenci özelliklerinde farklılıklar kontrol edildiğinde dahi bu ilişkiler varlıklarını sürdürmektedir. Öğrenciler, sınıflarını veya okullarını çaba ve anlayışın vurgulandığı ortamlar olarak algıladıklarında, ustalık-odaklı hedefleri benimseme ihtimalleri daha yüksektir. Öte yandan, öğrenciler okul ortamlarını, notlar için rekabetin olduğu ve sosyal yetenek kıyaslamalarının yapıldığı bir yer olarak algıladıklarında ise, performans-odaklı hedefleri benimseme ihtimalleri daha yüksek olur. Daha önceki araştırmalarla tutarlı olarak, öğrencilerin kişisel hedefleri de beklendiği üzere, çeşitli motivasyonlar, strateji kullanımı ve performans ölçütleri ile ilişkilidir. Bu nedenle, çeşitli çalışmalarda, sınıf hedef yapılarının öğrencilerin benimsediği kişisel hedeflerin türünü şekillendirerek öğrencinin davranışını ve öğrenmesini etkilediği ortaya konulmuştur (Meece ve diğ., 2006)

2.6.1. Sınıf-İçerik Duygusal İklim

Öğrencilerin sınıflarında beslediği duygusal bağların, okuldaki başarılarını etkilemesi son derece olasıdır. Dersleriyle ilgili öğrenciler özenlidir ve sınıf tartışmalarına katılırlar, sınıf etkinliklerinde çaba gösterirler ve öğrenmek için ilgi ve motivasyon sergilerler (Fredricks ve diğ., 2004; Marks, 2000; Skinner ve Belmont, 1993). Dersleriyle ilgili olmayan öğrenciler ise yıkıcıdır, yüksek öğrenim hedeflerinin peşinden koşma ihtimalleri daha azdır, notları daha düşüktür ve okulu bırakma ihtimalleri daha yüksektir (Kaplan, Peck ve Kaplan, 1997). Dersle meşgul olmayan öğrenciler ayrıca daha pasif öğrencilerdir ve sınıfta olmaktan sıkıldıklarını, kaygılandıklarını veya hatta bu konuda öfke duyduklarını bildirirler (Skinner ve Belmont, 1993). Bu nedenle, etkili öğrenme, öğrencilerin sınıf içi öğrenme faaliyetlerine ne ölçüde dahil olduklarına bağlıdır (Chen, 2005; Finn ve Rock, 1997; Osterman, 2000; Wang ve Pomerantz, 2009).

Öğrenci katılımı ve akademik başarı genellikle bireysel öğrenci nitelikleri veya özellikleri olarak görülürken, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini nasıl yapılandırdıklarının bir sonucu olarak görülmezler (Urdan ve Schoenfelder, 2006). Öğrenci başarısı ile sınırlı bir ilişki içinde olan öğrenci katılımı ve performansın yordayıcıları olarak öğretmenlerin nüfus ve kimlik bilgilerinin ötesine gitmeyi

amaçlayan araştırmacılar (Gilliam ve Marchesseault, 2005; Huang ve Moon, 2009), öğrencilerin daha iyi sonuçlar almasını sağlayan öğretmen-öğrenci ilişkilerini veya sınıf içi sosyal süreçleri incelemek için çaba sarf etmeye odaklanmaktadır (Brophy, 1986, 1988; Patrick ve diğ., 2007; Pianta ve diğ., 2008). Bazı öğretmenlerin, diğerlerine göre sınıftaki çok sayıda öğrenciyle daha olumlu ilişkiler kurma eğiliminde olduklarına dair kanıtlar bulunmaktadır (Hamre ve Pianta, 2007).

Sınıf-içi duygusal iklimi yüksek olarak tanımlanan sınıflar: (a) öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı öğretmenlere; (b) sıcak, sevecen, korumacı ve uyumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerine; (c) öğrencilerinin bakış açılarını dikkate alan öğretmenlere ve (d) alaycılıktan ve sert disiplin uygulamalarından kaçınan öğretmenlere sahiptir. Bu tür sınıflar aynı zamanda, öğretmenin öğrencilere karşı düzenli bir şekilde sıcak yaklaşımlarda bulunarak, onlara saygı duyarak ve onlarla ilgilenerek ve birbirleriyle iş birliği yapmalarını teşvik ederek öğrencinin bulunduğu ortamda rahat hissetmesini ve bu ortamdan keyif almasını teşvik ettiği sınıflardır. Sınıf-içi duygusal iklimi yüksek olan sınıfların öğretmenleri aynı zamanda öğrencilerinin duygusal ve akademik ihtiyaçlarının farkındadırlar ve hem kendilerini ifade etmelerini teşvik eden hem de ilgi alanlarına ve bakış açlarına hitap eden yaşlarına uygun etkinliklerin neler olduğunu seçerek öğrencilerine katkıda bulunurlar. Öte yandan, olumsuz bir duygu ikliminin bulunduğu sınıf ortamlarında ise (yani sınıf-içi duygusal iklimi düşük sınıflar), öğretmenler ve öğrenciler birbirleriyle çok az duygusal bağ kurarlar ve düzenli bir şekilde birbirlerini göz ardı ederler, birbirlerine saygısız davranırlar, alay ederler, aşağılarlar, tehdit ederler hatta fiziksel olarak birbirlerine saldırırlar. Bu tür sınıflardaki öğretmenler, derslerini öğrencilerin bakış açılarını veya bilişsel yeteneklerini göz önünde bulundurarak tasarlamaz veya uygulamazlar ve bu öğretmenler, öğrencilerin canları sıkıldığında, öğrenciler rahatsız olduklarında veya kafaları karıştığında bile mevcut olan ders planının dışına çıkmazlar. Nötr olarak nitelendirilen sınıf içi duygusal iklimlerde ise, öğretmenler ve öğrenciler birbirlerine karşı tutarsız bir şekilde saygı gösterirler. Öğretmen, ılımlı derecede sıcak ve saygılı olabilir ve öğrencilerinin duygularının farkında olabilir, ancak zaman zaman da kontrol edici veya ilgisiz olabilir. Bu tür sınıflardaki öğrenciler bazen birbirleriyle paylaşım kurabilir veya birbirlerine yardımcı olabilir veya öğretmenleriyle gülebilir ve onlara gülümseyebilir, ancak başka

zamanlarda öğretmenlerine nasıl yaklaşacakları konusunda duyarsız ve belirsiz bir tutum sergilerler (Meece ve diğ., 2006).

2.6.2. Sınıf-İçi Duygusal İklim ve Akademik Başarı

Sınıf-içi duygusal iklimin, öğrenci başarısı açısından neden önemli bir araç olduğu incelenmelidir. Özerklik teorisine göre; öğrencilerin ilişkisellik, yeterlik ve özerklik ihtiyaçlarının karşılanması durumunda, okulda başarılı olma ihtimallerinin yüksek olacağı ileri sürülmektedir (Connell ve Wellborn, 1991). Sınıf-içi duygusal iklimin yüksek olduğu sınıflar oluşturan öğretmenler, öğrencilerin bakış açılarını göz önünde bulundurur, olumlu etkileşimleri teşvik eder ve öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilere zihinsel alan ve güven sağlar (Skinner ve Belmont, 1993). Buna karşılık olarak, öğrencilerin öğrenme sürecine girme olasılıkları da artar (Patrick ve diğ., 2007; Skinner, Wellborn ve Connell, 1990; Wentzel, 1997). Eğitimin ilk yıllarından itibaren, öğretmenleriyle daha iyi duygusal bağları olan öğrenciler, akademik performans düzeyleri kontrol edildikten sonra bile (Wentzel, 1997), öğretmenleriyle duygusal bağ kuramayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde öğrenmeye katılım düzeyleri sergilemektedirler (Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2001). Geçmişten günümüze toplanan bilgiler, Sınıf-içi duygusal iklimin öğrenci çıktılarını açısından önemini destekler niteliktedir. Duygusal açıdan destekleyici sınıflarda bulunan öğrenciler daha fazla ilgi duyduklarını, keyif aldıklarını ve katılım gösterdiklerini bildirmişlerdir (Curby ve diğ., 2009; Marks, 2000; Rimm-Kaufman ve diğ. 2005; Skinner ve Belmont, 1993; Wentzel, 1998; Woolley ve diğ., 2009).

Duygusal açıdan destekleyici sınıf ortamlarının bir diğer özelliği olarak öğretmenleriyle daha nitelikli ilişkiler kurduğunu bildiren öğrencilerin, zayıf ilişkiler kurduklarını bildiren öğrencilere göre yaklaşık üç kat daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir (Klem ve Connell, 2004). Duygusal açıdan destekleyici sınıf ortamlarında bulunan öğrencilerin, hem aldıkları notlardan (Rimm-Kaufman ve Chiu, 2007; Wentzel, 1998) hem de standart test puanlarından anlaşıldığı üzere (LaRocque ve Mvududu, 2008) daha karmaşık bilişsel etkinlikleri seçme (Howes ve Smith, 1995) ve daha iyi akademik başarı sergileme eğiliminde oldukları görülmektedir (Pianta ve diğ., 2008; Rudasill ve diğ. 2010). Ancak, diğer çalışmalarda bu bulgulara ulaşılamamıştır

(Hamre ve Pianta, 2005; Hindman ve diğ., 2010; Mashburn ve diğ., 2008). Bu konuda daha fazla araştırmanın yapılması gerekmektedir. Özet olarak, öğretmenlerin topluluk duygusu yaratması, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeleri ve olumlu ilişkileri desteklemeleri durumunda, yani sınıf-içi duygusal iklimi yüksek olan sınıfları ortaya koymaları durumunda, akademik başarının da takip eden bir şekilde geleceği görölmektedir, bunun sebebi muhtemelen öğrencilerin derse daha fazla katılması ve öğrenme konusunda daha hevesli olmalarıdır.



3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmanın veri toplama araçları ve araştırmada işlem ve veri analizi ele alınacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişim ilişkilerinin mevcudiyetini ve düzeyini belirleyen ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2011) kullanılmıştır. Bu modelin kullanılmasıyla öğrencilerin yaş, cinsiyet ve eğitim alanı şeklindeki demografik değişkenleri ile pozitif ve negatif duygu durumları ve başarıyönelimleri değişkenleri arasındaki ilişki ve düzeyleri incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Kuzey Irak'ta bulunan altıncı sınıfa giden lise öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme Kuzey Irak'ın Süleymaniye şehrinde eğitim gören 150 öğrenciden oluşmuştur. Katılımcılar belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, örneklem belirlenirken zaman, para ve işgücü gibi kısıtlılıklar nedeniyle ulaşılabilir ve kolaylıkla uygulama yapılabilir birimler kullanılarak örnekleme seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Araştırmaya 150 öğrenci katılmıştır. Veri analizinin öncesinde yapılan veri incelemesi sonucunda 3 katılımcı tek değişkenli uç değer, 7 katılımcı ise çok değişkenli uç değer olduğu için veri setinden çıkarılmış ve analizler 140 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin (N = 140) 80'i kadın (% 57.10), 60'ı (% 42.90) ise erkektir. Katılımcıların 76'sı (% 54.30) sayısal alanda eğitim görmekteyken, 64 öğrenci (% 45.70) ise sözel alanda eğitim görmektedir. Öğrencilerin yaşları incelendiğinde, 3 (% 2.10) öğrencinin 16, 48 (% 34.30) öğrencinin 17, 50 (% 35.70) öğrencinin 18, 39 (% 27.90) öğrencinin ise 19 yaşında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik özellikler	Sayı	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	80	57.10
Erkek	60	42.90
Toplam	140	100
Eğitim Alanı		
Sayısal	76	54.30
Sözel	64	45.70
Toplam	140	100
Yaş		
16	3	2.10
17	48	34.30
18	50	35.70
19	39	27.90
Toplam	140	100

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin demografik bilgileri Kişisel Bilgi Formu; pozitif ve negatif duygu durumları Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve başarı yönelimleri Başarı Yönelimleri Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçekler, Sorani lehçesine çevrilerek faktör yapıları incelenmiştir.

3.3.1. Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği (PNDÖ)

Bireylerin pozitif ve negatif olmak üzere iki boyutta değerlendirilen duygu durumlarını ölçme amacıyla İngilizce olarak geliştirilen pozitif ve negatif duygulanım ölçeği (PNDÖ) 20 maddeden oluşmaktadır (Watson, Clark ve Tellegen, 1988). Ölçeği dolduran bireylerden ölçekte yer alan 20 duygu durumunu son bir hafta ne kadar hissettiklerini 5'li likert tipi ölçüm üzerinden değerlendirmeleri istenmektedir. Ölçek sonucunda 10'ar maddeden oluşan pozitif duygu düzeyi ve negatif duygu düzeyi belirlenmektedir. Yüksek negatif duygu düzeyi öznel hoşnutsuzluğa işaret ederken; yüksek pozitif duygu düzeyi ise bireyin bulunduğu ortamla hoşnut bir ilişki kurduğuna işaret etmektedir.

Bu çalışmada, PNDÖ Kuzey Irak Bölgesinde yoğun olarak kullanılan Sorani lehçesine uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçekte iki alt faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin Cronbach Alpha katsayısı sırasıyla pozitif duygulanım için .71, negatif duygulanım için ise .76'dır.

3.3.2. Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ)

Bireylerin akademik başarılarını değerlendirirken hangi standartlara göre değerlendirme yaptıklarını ve kendi özelliklerini nasıl değerlendirdiklerini ele alma amacıyla kullanılmakta olan Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ) dört yönelim içermektedir: Öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma. İlk yönelim olan öğrenme yönelimi, bireyin öğrenmekte olduğu konuyu içselleştirme ve bilgiye yönelik bir hakimiyete sahip olma yönelimini ortaya koymaktadır. Birey öğrenme yönelimi ile hareket ediyorsa kendini geliştirmesini sağlayacak yollara ulaşmaya (öğrenme-yaklaşma) ya da öğrenmesini engelleyecek durumlardan uzak durmaya (öğrenme-kaçınma) önem vermektedir. Performans yönelimi ise bireyin kendini başkalarıyla olan durumuna göre karşılaştırdığı yönelime işaret etmektedir. Birey performansını diğerlerinden yüksek gösterecek (performans-yaklaşma) ya da diğerlerinden daha kötü olacağı durumlardan uzaklaşma (performans-kaçınma) gayreti içinde olur. Bu yönelimlerin ölçümü için geliştirilmiş olan BYÖ (Elliot ve McGregor, 2001) 5'li likert tipi 12 maddeden oluşmaktadır.

Bu çalışmada, BYÖ Sorani lehçesine uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde kişilerin daha olumlu durumlara ulaşabilmelerine yönelik yaklaşma ve kaçınma yönelimlerini temel alan iki alt boyutun oluştuğu görülmektedir ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .80 ve .70 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda bireyin demografik özelliklerini belirlemek için sorulan sorular bulunmaktadır. Bu kapsamda katılımcıların cinsiyeti, yaşı ve eğitim gördüğü alan sorulmuştur.

3.4. Araştırmada İşlem ve Veri Analizi

Gerekli izinlerin alınmasının ardından anket bataryası 150 öğrenciye dağıtılarak uygulanmıştır. Anketlerin doldurulması yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Toplanan anket verilerinin SPSS paket programına girilmesinin ardından betimleyici analizler ve normallik varsayımı testleri gerçekleştirilmiş ve uç değer olarak görölen 10 katılımcının verileri veri setinden çıkarılmıştır. Veri analizi gerçekleştirilirken öncelikli olarak ölçeklerin açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Sonrasında değişkenler arasındaki ilişkilerin tespiti için Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve grup karşılaştırmaları için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.



4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği (PNDÖ) ve Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ) için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve araştırma soruları ile ilgili bulgular yer almaktadır.

4.1. PNDÖ Faktör Analizleri ile İlgili Bulgular

4.1.1. PNDÖ Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken; veri setinin analize uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin belirlenmesi, faktör rotasyonunun yapılması ve son olarak faktörlerin isimlendirilmesi olmak üzere dört aşamalı bir süreç izlenmektedir (Kalaycı, 2005). PNDÖ için bu aşamalar takip edilerek açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak veri setinin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi için Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) testinden yararlanılmıştır. Gözlenen korelasyon katsayısı ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indeks olan KMO değerinin .50 ve üzeri olması kabul edilebilir değerlere karşılık gelmektedir (Kalaycı, 2005). PNDÖ için KMO değeri .70 ($p=.000$) olarak bulunmuştur. Bu değer .50 üzerinde olması, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

İkinci aşama olarak faktörlerin elde edilmesine yönelik, özdeğer (eigenvalues) istatistiğinden yararlanılmıştır. Üçüncü aşamada ise faktörlerin rotasyonuna yönelik “varimax” tekniğinden yararlanılmıştır. Bu aşamaların gerçekleştirilmesinin ardından elde edilen bulgular Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. *PNDÖ Dönüştürülmüş Faktör Matrisi*

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2
Madde16	.725	.189
Madde13	.678	.308
Madde8	.598	-.006
Madde4	.591	.307
Madde2	.585	.210
Madde7	.548	.235
Madde18	.531	.192
Madde6	.459	-.147
Madde11	.439	-.206
Madde10	.101	.783
Madde17	-.141	.752
Madde15	.157	.726
Madde14	-.254	.698
Madde9	.381	.565
Madde12	-.212	.521
Madde1	-.116	.479
Madde5	-.182	.451
Madde19	.102	.352
Madde3	.023	.330
Madde20	.199	.328
Özdeğeri	3.435	3.026
Açıklanan Varyans (%)	17.175	15.128
Cronbach Alpha Katsayısı	.764	.708

Tablo 2’de görüldüğü gibi Birinci Faktör altında yer alan ölçek maddeleri 2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 16 ve 18 olup; faktör yükleri .725 – .439 aralığında değişmektedir. Maddelerin içerikleri değerlendirildiğinde, bu faktörün “negatif duygulanım” a karşılık geldiği görülmektedir. Ölçeğin İkinci Faktöründe 1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 19 ve 20. maddeler yer almıştır ve faktör yükleri .623 – .328 aralığında elde edilmiştir. Bu faktörde yer alan maddeler ise bireylerin “pozitif duygulanım”larına karşılık gelmektedir. Faktör yükleri, .30-.59 aralığında bulunduğu anda orta düzeyde; .60 ve yukarısında olduğunda ise yüksek düzeyde yük değerine sahip olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2002). PNDÖ’de yer alan maddelerin yüklerinin yüksek ve orta düzeyde oldukları görülmektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin hangi faktörlere yüklendikleri orijinal ölçekle karşılaştırılarak incelendiğinde; ölçeğin orijinal formundan farklı olarak 16. madde (kararlı) negatif bir duygu durumu olarak, 15. madde (tedirgin) ise pozitif bir duygu

durumu olarak kendini gösterdiği görülmektedir. Ayrıca, orijinalinden farklı olarak İkinci faktöre yüklenen 20. madde (korkmuş) ise .328'lik faktör yükü ile düşük bir şekilde bu faktöre yüklenmiştir. Ancak, bu maddelerin çıkarılmasının ölçeğin iç tutarlılığı açısından bir düşüşe yol açacağı veya bir değişiklik yaratmayacakları görüldüğünden (bkn. Tablo 3) ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Özdeğer istatistiğine bakıldığında ise değerlerin 1'den yüksek olması halinde faktörler anlamlı olarak değerlendirilebilmektedir (Kalaycı, 2005). Tablo 4.1'de görüldüğü üzere, uyarlanan ölçeğin 2 alt faktörüne ait olan özdeğerler 1'den yüksek olarak bulunmuştur. Birinci alt faktör, toplam varyansın % 17.18'ini, ikinci alt faktör ise % 15.13'ünü açıklamaktadır. İki alt ölçek ise birlikte toplam varyansın % 32.31'ini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik ise Cronbach Alpha Katsayısı'ndan yararlanılmıştır. Alt ölçeklerin Cronbach Alpha Katsayıları negatif duygulanım için .76, pozitif duygulanım için ise .71 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin madde matrisi istatistikleri Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. *PNDÖ Madde Matrisi İstatistiği*

	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Eğer madde silinirse Cronbach Alpha
S1	3.929	1.284	.281	.699
S2	2.762	1.403	.478	.719
S3	3.064	1.293	.274	.700
S4	3.211	1.474	.521	.711
S5	3.700	1.268	.347	.689
S6	1.823	1.304	.271	.750
S7	3.143	1.580	.368	.738
S8	2.149	1.474	.418	.729
S9	3.271	1.444	.456	.670
S10	3.364	1.465	.495	.663
S11	1.857	1.191	.348	.739
S12	3.350	1.404	.318	.694
S13	3.218	1.404	.493	.716
S14	3.536	1.190	.410	.680
S15	3.457	1.311	.390	.682
S16	2.742	1.491	.525	.710
S17	3.236	1.295	.433	.675
S18	2.708	1.478	.419	.729
S19	3.121	1.196	.257	.701
S20	2.214	1.044	.199	.708

Ölçekteki her bir maddenin ortalaması, standart sapması, madde toplam korelasyonu ve eğer ilgili madde silinirse Cronbach Alpha katsayısının hangi değerlere sahip olduğu tablo 4.2’de yer almaktadır. Ölçek maddelerinin ortalamaları 3.93 ile 1.82 arasında değişirken; standart sapmaları 1.47 ile 1.04 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları ise .20 ile .53 arasında değişmektedir. Eğer ilgili madde silinirse Cronbach Alpha katsayısının .66 ile .75 arasında elde edileceği görülmektedir. Maddelerin silinmesi durumunda alt ölçekler için güvenirlik katsayısında düşüşlerin gözlenmesi maddelerin silinmemesinin gerekliliğini ortaya koymuştur.

4.1.2. PNDÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları ile İlgili Bulgular

Ölçeğin maddeleriyle gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki faktörlü bir yapı olduğu görülmüştür. Bu bilginin ardından doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, yapısal eşitlik modellemesinin bir türüdür. Toplanan verilerin teorik yapı ile uyum derecesini belirleyen çeşitli indeks sonuçlarının değerlendirilmesine dayanmaktadır (Çapık, 2014).

Çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizine sokulduğunda, elde edilen uyum indekslerinin bilgileri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. PNDÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri

X^2	Df	p	$X^{2/df}$	GFI	CFI	RMSEA	NFI	IFI	RFI	RMR	AGFI
135.96	99	.00	1.674	.89	.89	.065	.75	.89	.66	.132	.84

Doğrulayıcı faktör analizinde $X^{2/df}$ değerinin 3’ün altında olması (Aytaç ve Öngen, 2012) uyum iyiliği indekslerinin 1’e yaklaşması (Doğan ve Başokçu, 2010) ve RMSEA değerinin .08’in altında olması (Çapık, 2014) beklenmektedir. Yapılan analiz sonucunda ise $X^{2/df}$ değeri 3’ün altında, uyum indeksleri .89 ile .75 düzeylerinde (sadece RFI değeri .77 düzeyinde) ve RMSEA değeri .065 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyumunun çok iyi düzeyde olmasa da kabul edilebilir düzeylerde olduğunu göstermektedir.

4.2. Başarı Yönelimleri Ölçeği Faktör Analizleri ile İlgili Bulgular

4.2.1. BYÖ Açımlayıcı Faktör Analizi ile İlgili Bulgular

BYÖ için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sırasında bir önceki başlıkta açıklanan; veri setinin analize uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin belirlenmesi, faktör rotasyonunun yapılması ve son olarak faktörlerin isimlendirilmesi aşamaları izlenmiştir.

İlk olarak veri setinin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi için Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) testinden yararlanılmıştır. BYÖ için KMO değeri .82 ($p=.000$) olarak bulunmuştur. Bulunan değer .50 üzerinde olması sonucunda veri setinin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci olarak faktörlerin elde edilmesine yönelik, özdeğer (eigenvalues) istatistiğinden yararlanılmıştır. Üçüncü aşamada ise faktörlerin rotasyonuna yönelik “varimax” tekniğinden yararlanılmıştır. Bu aşamaların gerçekleştirilmesinin ardından elde edilen bulgular Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5. *BYÖ Dönüştürülmüş Faktör Matrisi*

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2
Madde5	.718	.219
Madde1	.678	.202
Madde4	.667	-.098
Madde7	.646	.111
Madde3	.635	.346
Madde8	.568	.327
Madde9	.523	.395
Madde10	.035	.793
Madde12	.052	.698
Madde11	.366	.617
Madde6	.178	.544
Madde2	.385	.509
Özdeğeri	3.153	2.546
Açıklanan Varyans (%)	26.278	21.219
Cronbach Alpha Katsayısı	.797	.703

Tablo 5’te görüldüğü gibi 1., 3., 4., 5., 7., 8. ve 9. maddeler Birinci Faktör altında yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yükleri .718 ile .523 aralığında bulunmuştur. Maddelerin içerikleri değerlendirildiğinde, bu faktörün “yaklaşma yönelimi” olarak değerlendirilmesinin uygun olduğu görülmüştür. “Kaçınma yönelimi” olarak adlandırılan ikinci faktörde yer alan ölçek maddeleri 2, 6, 10, 11, 12 olarak bulunmuştur ve faktör yükleri .793 – .509 aralığında elde edilmiştir. BYÖ ölçeğinde bulunana maddelerin çoğunun yüksek düzeyde yük değerine sahip olduğu görülmektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin hangi faktörlere yüklendikleri orijinal ölçekle karşılaştırılarak incelendiğinde; ölçeğin orijinal formunda oluşan dört faktörlü (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, başarı-yaklaşma, başarı-kaçınma) yapının bu çalışmada karşılanmadığı görülmektedir. Çalışmada ortaya çıkan durum öğrenme ve başarı yönelimlerinin bir ayrılmaya yol açmadığı; öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda yaklaşma ve kaçınma yönelimi olarak ik faktörlü bir yapı oluştuğu görülmektedir.

Özdeğer istatistiği incelendiğinde, 1’den yüksek özdeğer sahip iki faktör olduğu görülmektedir. Özdeğer değerinin 1’den büyük olması halinde faktörler anlamlı olarak değerlendirilebilmektedir (Kalaycı, 2005). Tablo 5’te görüldüğü gibi, birinci alt faktörün özdeğeri 3.15; ikinci faktörün ise 2.55’tir. İlk faktör, toplam varyansın % 26.28’ini, ikinci alt faktör ise % 21.22’sini açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 47.50’dir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerlendirilmiştir. Yaklaşma alt ölçeği için Cronbach Alpha katsayısı .80, kaçınma alt ölçeği için ise .70 olarak bulunmuştur.

Ölçekte yer alan maddelerin madde matrisi istatistikleri Tablo 6’da belirtilmiştir. Ölçek maddelerinin ortalamaları 4.32 ile 3.71 arasında değişmektedir. Standart sapmaları ise 0.87 ile 1.35 aralığındadır. Madde toplam korelasyonları ise .40 ile .61 arasında değişmektedir. Eğer ilgili madde silinirse Cronbach Alpha katsayısının .62 ile .80 arasında olacağı görülmüştür. Maddelerin silinmesi halinde iç tutarlılık katsayısında düşüşlerin olacağı gözlenmiş ve hiçbir maddenin silinmemesine karar verilmiştir.

Tablo 6. *BYÖ Madde Matrisi İstatistiği*

	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Eğer madde silinirse Cronbach Alpha
S1	4.429	0.968	.574	.762
S2	4.193	1.059	.477	.649
S3	4.414	0.873	.562	.765
S4	4.021	1.096	.400	.797
S5	4.236	0.934	.613	.755
S6	3.714	1.225	.412	.675
S7	4.264	1.036	.506	.774
S8	4.329	0.978	.555	.765
S9	4.229	1.020	.507	.774
S10	4.007	1.178	.536	.621
S11	4.350	1.017	.502	.641
S12	3.721	1.347	.398	.689

4.2.2. BYÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Ölçeğin maddeleriyle gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki faktörlü bir yapı olduğu görülmüştür. Bu bilginin ardından doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizine sokulduğunda, elde edilen uyum indekslerinin bilgileri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. *BYÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri*

χ^2	Df	P	χ^2/df	GFI	CFI	RMSEA	NFI	IFI	RFI	RMR	AGFI
80.19	53	.00	1.706	.92	.93	.071	.84	.93	.78	.071	.87

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda χ^2/df değerinin 1.706 bulunması, uyum iyiliği indekslerinin 1’e yaklaşmış olması RMSEA değerinin .07 olması, ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.3. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerin pozitif ve negatif duygulanım düzeyleri, başarı yönelimleri ve demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda öncelikli olarak değişkenler arasındaki korelasyon düzeyleri incelenmiş; ardından ise pozitif ve negatif duygu durumları ile yaklaşma ve kaçınma yönelimleri üzerinde cinsiyet, eğitim alanı ve yaş değişkenleri açısından grup farklarının olup olmadığı ele alınmıştır.

Araştırma değişkenlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de özetlenmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 17.89 (sd = 0.84), pozitif duygulanım düzeyleri ortalaması 36.24 (sd = 7.20), negatif duygulanım düzeyleri ortalaması 23.39 (sd = 7.29), yaklaşma yönelimi ortalamaları 29.92 (4.64) ve kaçınma yönelimi ortalamaları 19.99 (3.96) olarak bulunmuştur.

Tablo 8. *Araştırma Değişkenlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Değişken	Ortalama	Standart Sapma
Yaş	17.89	0.84
Pozitif duygulanım	36.24	7.20
Negatif duygulanım	23.39	7.29
Yaklaşma yönelimi	29.92	4.64
Kaçınma yönelimi	19.99	3.96

Araştırma değişkenlerinin arasındaki korelasyon düzeyinin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (bkn. Tablo 9). Buna göre öğrencilerin yaşları ile pozitif duygulanım düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.22$, $p < .01$). Öğrencilerin yaşları arttıkça pozitif duygulanım düzeyleri azalmaktadır. Öğrencilerin pozitif duygulanım düzeyleri ile yaklaşma yönelimleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur ($r = .34$, $p < .01$). Öğrencilerin yaklaşma yönelimi arttıkça pozitif duygulanım düzeyleri artmaktadır. Buna ek olarak yaklaşma yönelimi ile kaçınma yönelimi arasında orta düzeyde anlamlı pozitif yönde ilişki bulunmuştur ($r = .53$, $p < .01$). Öğrencilerin yaklaşma yönelimleri arttıkça kaçınma yönelimleri de artmaktadır. Son olarak, öğrencilerin kaçınma yönelimleri ile negatif duygulanım düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = .17$, $p < .05$). Yani, öğrencilerin kaçınma yönelimleri arttıkça negatif duygulanım düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 9. Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Düzeyleri

	Yaş	Pozitif duygulanım	Negatif duygularım	Yaklaşma yönelimi	Kaçınma yönelimi
Yaş	1				
Pozitif duygulanım	-.226**	1			
Negatif duygulanım	-.086	-.015	1		
Yaklaşma yönelimi	-.091	.336**	-.044	1	
Kaçınma yönelimi	-.109	.070	.171*	.533**	1

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

Grup karşılaştırmaları olarak, öğrencilerin cinsiyet, eğitim alanı ve yaş gruplara ayrılmalarına bağlı olarak pozitif duygulanım, negatif duygulanım, yaklaşma yönelimi ve kaçınma yönelimi değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediklerinin ele alınması için tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda yaş değişkeni 16-17 yaşında olan öğrenciler, 18 yaşında olan öğrenciler ve 19 yaşında olan öğrenciler olmak üzere 3'e ayrılmıştır.

Cinsiyete göre pozitif duygulanım düzeyi, negatif duygulanım düzeyi, yaklaşma yönelimi ve kaçınma yönelimi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösteriyor mu sorusunu yanıtlamak için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da özetlenmiştir. Bu sonuçlara göre; pozitif duygulanım düzeyi [$F(1,138) = 9.902$, $p < .01$]; negatif duygulanım düzeyi [$F(1,138) = 5.456$, $p < .05$]; yaklaşma yönelimi düzeyi [$F(1,138) = 13.680$, $p < .001$] ve kaçınma yönelimi düzeyi [$F(1,138) = 8.867$, $p < .01$] kadınlar lehinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin pozitif duygulanım düzeyleri (ort = 37.85), negatif duygulanım düzeyleri (ort = 24.61), yaklaşma yönelimi düzeyleri (ort = 31.13) ve kaçınma yönelimi düzeyleri (ort = 20.83) erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir (erkek öğrenciler için pozitif duygulanım ort = 34.10; negatifduygulanım ort = 21.75; yaklaşma yönelimi ort = 28.32; kaçınma yönelimi ort = 18.87).

Tablo 10. Cinsiyete Göre Tek-Yönlü ANOVA Sonuçları

Pozitif Duygulanım					
<i>Kaynak</i>	<i>Sd</i>	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1	482.14	482.14	9.902**	.002
Gruplar içi	138	6719.60	48.69		
Toplam	139	7201.74			
Negatif Duygulanım					
<i>Kaynak</i>	<i>Sd</i>	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1	280.93	280.93	5.456*	.021
Gruplar içi	138	7106.24	51.49		
Toplam	139	7387.17			
Yaklaşma Yönelimi					
<i>Kaynak</i>	<i>Sd</i>	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1	270.40	270.40	13.680***	.000
Gruplar içi	138	2727.73	19.77		
Toplam	139	2998.14			
Kaçınma Yönelimi					
<i>Kaynak</i>	<i>Sd</i>	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1	131.49	131.49	8.867**	.003
Gruplar içi	138	2046.48	14.83		
Toplam	139	2177.97			

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

Eğitim alanına göre gözlemlenen grup farklılıkları ele alındığında, pozitifduygulanım düzeyi [$F(1,138) = 8.508$, $p < .01$] açısından anlamlı bir fark bulunurken, diğer değişkenler açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır (bkn. Tablo 4.10.). Buna göre sayısal alandaokuyan öğrencilerin (ort = 37.83) pozitif duygulanım düzeyleri sözel alanda okuyanöğrencilerden (ort = 34.36) anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 11. Eğitim Alanına Göre Tek-Yönlü ANOVA Sonuçları

Pozitif Duygulanım					
<i>Kaynak</i>	<i>Sd</i>	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1	418.23	418.23	8.508**	.004
Gruplar içi	138	6783.51	49.16		
Toplam	139	7201.74			
Negatif Duygulanım					
<i>Kaynak</i>	<i>Sd</i>	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1	101.26	101.26	1.918	.168
Gruplar içi	138	7285.91	52.80		
Toplam	139	7387.17			
Yaklaşma Yönelimi					
<i>Kaynak</i>	<i>Sd</i>	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1	60.83	60.83	2.858	.093
Gruplar içi	138	2937.31	21.29		
Toplam	139	2998.14			
Kaçınma Yönelimi					
<i>Kaynak</i>	<i>Sd</i>	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1	2.83	2.83	0.179	.672
Gruplar içi	138	2175.14	15.76		
Toplam	139	2177.97			

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

Son olarak yaş gruplarına göre yapılan analizler pozitif duygulanım düzeyinin anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir [$F(1,138) = 3.638$, $p < .05$] (bkn. Tablo 12). Hangi grupların farklılaştığının incelenmesi için yapılan Bonferroni post hoc karşılaştırması 16-17 yaş grubundaki öğrenciler ve 18 yaş grubundaki öğrenciler (ort = 36.70) arasında ve 18 yaş grubundaki öğrenciler ve 19 yaş grubundaki öğrenciler

arasında anlamlı bir fark ortaya koymazken; 16-17 yaş grubundaki öğrencilerin (ort = 37.71), 19 yaş grubundaki öğrencilerden (ort = 33.74) anlamlı olarak daha yüksek düzeyde pozitif duygulanımları olduğunu göstermiştir.

Tablo 12. Yaş Gruplarına Göre Tek-Yönlü ANOVA Sonuçları

Pozitif Duygulanım					
<i>Kaynak</i>	<i>Sd</i>	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2	363.22	181.61	3.638*	.029
Gruplar içi	137	6838.52	49.92		
Toplam	139	7201.74			
Negatif Duygulanım					
<i>Kaynak</i>	<i>Sd</i>	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2	115.57	57.78	1.089	.340
Gruplar içi	137	7271.60	53.08		
Toplam	139	7387.17			
Yaklaşma Yönelimi					
<i>Kaynak</i>	<i>Sd</i>	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2	32.03	16.01	0.740	.479
Gruplar içi	137	2966.11	21.65		
Toplam	139	2998.14			
Kaçınma Yönelimi					
<i>Kaynak</i>	<i>Sd</i>	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2	24.76	12.38	0.788	.457
Gruplar içi	137	2153.21	15.72		
Toplam	139	2177.97			

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

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları özetlenmiş, bulgular ışığında ilgili literatür ele alınmış ve ileride gerçekleştirilecek çalışmalar ile uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeğine İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında Kürtçe Sorani lehçesine çevrilmiş olan Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeğinin (PNDÖ) açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında; elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonuçları ölçeğin faktör analizi için uygun bir yapı göstermekte olduğunu ortaya koymuştur. Özdeğer (eigenvalues) istatistiği, ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları ölçeğin iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Orijinal ölçekte (Watson, Clark ve Tellegen, 1988) gözlemlenen ‘Pozitif Duygulanım’ ve ‘Negatif Duygulanım’ alt boyutları benzer bir şekilde bu çalışmada da oluşmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin hangi faktörlere yüklendikleri orijinal ölçekte karşılaştırılarak incelendiğinde; ölçeğin orijinal formundan farklı olarak ‘kararlı’ olmak negatif bir duygu durumu olarak, ‘tedirgin’ ise pozitif bir duygu durumu olarak kendini gösterdiği görülmektedir. Ayrıca, orijinalinden farklı olarak ‘korkmuş’ maddesi de pozitif duygulanım alt boyutuna yüklenmiştir. Bireyselci kültürlerde bireylerin pozitif duyguları deneyimlemesi daha önemli olarak görülmektedir, benzer bir şekilde, negatif duyguların kabul edilmesi ve başkaları ile paylaşılması daha güçtür; diğer taraftan ise, kollektivist kültürlerde kişinin olumlu duygularını ifade etmesi daha olumsuz görülmekte ve negatif duygular kültürel olarak daha kabul edilebilir ve mütevazilik göstergesi olarak algılanmaktadır (Eid ve Diener, 2001). Bu durum bu çalışmada görülen kimi duygu durumlarının pozitif ve negatif olarak algılanmasına yönelik farkı destekler niteliktedir.

PNDÖ doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyumunun çok iyi düzeyde olmasa da kabul edilebilir düzeylerde olduğunu göstermektedir. Uyum düzeyleri, katılımcı sayısından

etkilenen değerlerdir. Örneklem büyüklüğüne bağlı olarak tip II hata (β) yapılması gibi bir sonuçla karşılaşılabilmektedir (Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Bu çalışmada örneklem sayısının düşük olması çalışmanın test gücünü dşüren bir etken olarak değerlendirilebilir.

5.2. Başarı Yönelimleri Ölçeğine İlişkin Bulgular

Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ) için elde edilen bulgular KMO değerinin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymuştur. Faktör analizi sonuçları, ölçeğin ‘yaklaşma yönelimi’ ve ‘kaçınma yönelimi’ olmak üzere iki faktörlü bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal formunda (Elliot ve McGregor, 2001) oluşan dört faktörlü (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, başarı-yaklaşma, başarı-kaçınma) yapının bu çalışmada karşılanmadığı görülmektedir. Öğrenme ve başarı yönelimleri, çalışma grubu açısından bir ayrışma yaratmamaktadır. Öğrenciler daha çok elde edilen sonuçlar üzerinden yaklaşma ve kaçınma durumlarına odaklanarak değerlendirme yapmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarında elde edilen Cronbach alfa değerleri, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. BYÖ doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerlerinin iyi düzeyde olması, ölçeğin kullanıma uygun bir araç olduğunu göstermektedir. Ancak örneklem sayısının yüksek olmadığı da dikkate alınarak ileride yürütülecek geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının önemli olduğu düşünölmektedir.

5.3. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerin pozitif ve negatif duygulanım düzeyleri, başarı yönelimleri ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma değişkenlerinin arasındaki korelasyon düzeyleri için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin yaşları ile pozitif duygulanım düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, pozitif duygulanım düzeyleri ile yaklaşma yönelimleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif ilişki, yaklaşma yönelimi ile kaçınma yönelimi arasında orta düzeyde anlamlı pozitif yönde ilişki ve kaçınma yönelimleri ile negatif duygulanım düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Yaklaşma yönelimi kişinin olumlu sonuçlara ulaşmaya yönelik motivasyonuna işaret ederken, kaçınma yönelimi ise

olumsuz sonuçlardan uzaklaşma motivasyonuna karşılık gelmektedir (Elliot, 1999). Bu bağlamda, bireyin olumlu sonuçlar elde ettiğinde pozitif duygu hali yaşaması ve olumsuz durumların varlığına ilişkin negatif duygu halinin daha baskın olması beklenir. Aynı zamanda okul ikliminin ve öğrencilerin okul ortamına ilişkin algılarının da olumlu veya olumsuz sonuçlara yönelik duygu hallerini etkileyeceği ve bunun sonucu olarak da kişinin yaklaşma ve kaçınma yönelimleri etkilenmektedir (Church, Elliot ve Gable, 2001). Bu çalışmada da benzer bir şekilde yaklaşma yönelimi pozitif duygulanım, kaçınma yönelimi ise negatif duygulanım ile ilişkili bulunmuştur.

Pozitif ve negatif duygulanım düzeyleri ile yaklaşma ve kaçınma yönelimlerinin öğrencilerin cinsiyet, eğitim alanı ve yaş grupları açısından farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) ile test edilmiştir.

Cinsiyete göre grup farkları incelendiğinde, pozitif duygulanım, negatif duygulanım, yaklaşma yönelimi ve kaçınma yönelimi düzeylerinin kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Kız öğrencilerin pozitif duygulanım düzeyleri, negatif duygulanım düzeyleri, yaklaşma yönelimi düzeyleri ve kaçınma yönelimi düzeyleri; erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Benzer bir şekilde, daha önceki çalışmalar, cinsiyetin kişilerin duygularını ifade etmeleri ve motivasyonları üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Kissau, 2006; Meece, Ghenk ve Burg, 2006). Özellikle kollektivist kültürler değerlendirildiğinde, erkeklerin gerek pozitif gerekse negatif duygularını ifade etmelerinin kültürel açıdan daha olumsuz değerlendirildiği ve bir güçsüzlük göstergesi olarak algılandığı görülmektedir. Bu açıdan, çalışmada yer alan erkek öğrencilerin, ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar sonucunda hem pozitif hem de negatif duygulanım düzeyleri açısından daha düşük ortalamalara sahip olmaları, kültürel açıdan uyumlu bir sonuçtur. Benzer bir şekilde, aile ve arkadaşlardan gelen destek üzerinden, erkek öğrencilerin sahip oldukları kaçınma ve yaklaşma motivasyonlarının ifade edilmesinin daha düşük düzeyde kalmış olması da beklendik bir bulgudur (Chen, 2005).

Eğitim alanına göre gözlemlenen grup farklılıkları ele alındığında, pozitifduygulanım düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunurken, diğer değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuçlar, sayısal alandaokuyan öğrencilerin

pozitif duygulanım düzeylerinin sözel alanda okuyan öğrencilerin pozitif duygulanım düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. Pozitif duygulanım, bu çalışmada da bulunmuş olduğu gibi kişilerin olumlu sonuçlar elde etmelerine ilişkin yönelimleri ile ilişkilidir. Olumlu sonuçlar, genel olarak, öğrencilerin akademik başarıları şeklinde bir yansıma bulmaktadır. Bu açıdan toplumsal olarak daha başarılı oldukları düşünülen sayısal alan öğrencilerinin, bunun sonucu olarak daha olumlu bir duygu durumunda oldukları söylenebilir. Buna destek olabilecek bir bulgu olarak, Seyis, Yazıcı ve Altun (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda fen liseleri öğrencilerinin daha yüksek başarı düzeylerine sahip olduklarına ilişkin çalışma sonuçları gösterilebilir.

Yaş gruplarına göre yapılan analizler pozitif duygulanım düzeyinin anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir. 16-17 yaş grubundaki öğrenciler ve 18 yaş grubundaki öğrenciler arasında ve 18 yaş grubundaki öğrenciler ve 19 yaş grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, 16-17 yaş grubundaki öğrencilerin, 19 yaş grubundaki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek pozitif duygulanım düzeyleri olduğu görülmüştür. Bu durum, ergenliğin bitmeye yaklaşması ve yetişkinliğe geçiş ile birlikte, kişilerin duygudurumlarında yaşanan değişimle bağlantılı olarak değerlendirilebilir. Yaşın ilerlemesi ile birlikte artan sorumluluklar, geleceğe yönelik beklentiler, kişilerin kaygı düzeylerinde bir artışa neden olmaktadır (Gürsoy, 2006). Buna bağlı olarak pozitif duygulanım düzeylerinde bir azalma olması da beklenen bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

5.4. Bulgular Işığında Sunulan Öneriler

Gerçekleştirilen araştırma, PNDÖ ve BYÖ ölçeklerinin Kuzey Irak'ta kullanılmak üzere Sorani lehçesine kazandırılması yönünde bir katkı sunmuştur. Bu çerçevede, gerçekleştirilen çalışma bir öncül olma niteliği taşımaktadır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulguların artırılması, farklı örneklem gruplarında uygulamalar yapılması değer taşımaktadır. Bu nedenle, ölçeklere ilişkin başka araştırmaların yapılması önem taşımaktadır. Özellikle BYÖ'nin faktör yapısındaki farklılıkların, ilerleyen dönemde gerçekleştirilecek çalışmalar ile değerlendirilmesi önerilmektedir.

Çalışma kapsamında, öğrencilerin pozitif ve negatif duygulanım düzeyleri, yaklaşma ve kaçınma yönelimleri, cinsiyet, yaş ve eğitim alınan alan değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu değişkenlere ek olarak, farklı değişkenlerin de etkilerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenciler açısından bir inceleme gerçekleştirilmemiştir. Sosyo-ekonomik düzey, okul düzeyi (ilkokul, ortaokul, lise) gibi farklı demografik değişkenler üzerinden incelemelerin yapılması, ilişkilerin doğası açısından daha kapsamlı betimsel bilgilere sahip olunmasını sağlayacaktır. Ayrıca, okul ortamının öğrencilerin motivasyon yönelimleri ve duygudurumları üzerinde etkili olduğuna ilişkin önceki çalışma bulguları da düşünülerek; bu yönde çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bunun dışında, özellikle aile tarafından verilen sosyal desteğin önemi yadsınamayacağı için, bu yöndeki değişkenlerin etkilerinin incelenmesi de önemli olarak görülmektedir.

Elde edilen bulgular, pozitif ve negatif duygulanım ile yaklaşma ve kaçınma yönelimleri arasında ilişkiler olduğunu ve yönelim türlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Yaklaşma yönelimine sahip bireylerin pozitif duygu deneyimlemelerinin ve kaçınma yönelimli öğrencilerin negatif duygulanım sergilemelerinin olası olduğu görülmüştür. Bu çerçevede, okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin duygu durumlarını incelerken aynı zamanda motivasyonlarının yönelimlerini incelenmesi ve buna uygun olarak müdahalelerde bulunması önem taşımaktadır.

Ayrıca, bu çalışmayla akademik motivasyonun sadece belirli başarılarla ulaşmaya yönelik (yaklaşma-yönelimi) bir motivasyon olmadığı, öğrencilerin aynı zamanda olumsuz durumlardan kaçınmaya yönelik (kaçınma-yönelimli) bir motivasyonla da hareket edebildiklerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu çerçevede, okullarda verilen rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinde öğrencilerin motivasyon yönelimlerinin incelenmesi, gerekli eğitsel çalışmaların gerçekleştirilmesi önemlidir. Buna ek olarak, ailelerin bu konuda eğitim süreçlerine dahil edilmesi de önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Ames, C.A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*,91(3), 409 – 421.
- Anderman, E. M. ve Midgley, C. (1997). Changes in personal achievement goals and the perceived goal structures across the transition to middle schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Anderman, E. M. ve Wolters, C. A.(2005). Goals, values, and affects: Influences on student motivation. In P. AlexanderandP. Winne (Eds.)*Handbook of educational psychology*, 369-389. New York: Simon ve Schuster/Macmillan.
- Ashby, F. G., Isen, A. M. ve Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *PsychologicalReview*, 106, 529-550.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*.Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*.Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*,84, 191-215.
- Berndsen, M. ve Manstead, A. S. R. (2007). On the relationship between responsibility and guilt: Antecedent appraisal or elaborated appraisal? *European Journal of Social Psychology*, 37,774 – 792.
- Birch, S. H. ve Ladd, G. W. (1997). The teacher– child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Boekaerts, M. (1993). Anger in relation to school learning. *Learning and Instruction*, 3,269-280.

- Bolles, R. C. (1972). Reinforcement, expectancy, and learning. *Psychological Review*, 79, 394-409.
- Brett, J. F. ve VandeWalle, D. (1999). Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. *Journal of Applied Psychology*, 84, 863-873.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41, 1069-1077.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40-48.
- Brophy, J. (1988). Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for instruction of Chapter 1 students. *Educational Psychologist*, 23, 235-286.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirme kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chen, J. J.L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131, 77-127.
- Church, M. A., Elliot, A. ve Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Connell, J. P. ve Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar and L. A. Sroufe (Ed.), *Self processes and development. The Minnesota symposia on child psychology*, 43-77. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Covington, M. V. ve Beery, R. G. (1976). *Self-worth and school learning*. Oxford, England: Holt, Rinehart, ve Winston.
- Curby, T., LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M. ve Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20,346-372.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. ve Moller, A. C. (2006). The social– cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*,90,666-679.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanılması. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17 (3), 196-205.
- Davidson, R. J., Scherer, K. R., Goldsmith, H. (2003). *Handbook of affective sciences*. Oxford University Press: London.
- Davis, B.G. (1993). Motivating students. In B. G. Davis (Ed). *Tools for Teaching*, 193-201. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Doğan, N. ve Başokçu, T., O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1 (2), 65-71.
- Duchesne, S. P., Vitaro, F., Larose, S., ve Tremblay, R. E. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1134-1146.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41,1040–1048

- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*, 75-146. San Francisco, CA: Freeman.
- Eid, M. ve Diener, E. (2001). Norms for experiencing emotions in different cultures: Inter- and intranational differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 869-885.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 149–169.
- Elliot, A. J. ve Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. ve Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Elliot, A. J. ve McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. ve Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549–563.
- Elliott, E. S. ve Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Ellsworth, P. C. ve Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, H. Goldsmith ve K. R. Scherer (Eds.), *Handbook of the affective sciences*, 572-595. New York and Oxford: Oxford University Press.

- Feldman, D., Barrett, L., ve Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 967-984.
- Finn, J. D. ve Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82,221–234.
- Finney, S. J., Pieper, S. L., ve Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the Achievement Goals Questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*,64,365–382.
- Fiske, S. ve Taylor, S. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. ve Goetz T. (2007). Girls and mathematics—A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 497–514.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349-358.
- Frijda, N. H. (2005). Emotion experience. *Cognition ve Emotion*, 19, 473-498.
- Gilliam, W. S. ve Marchesseault, C. M. (2005). *From capitols to classrooms, policies to practice: State-funded prekindergarten at the classroom level. Part 1: Who’s teaching our youngest students? Teacher education and training, experience, compensation and benefits, and assistant teachers*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C. ve Ludtke, O. (2007). Between- and within-domain relations of students’ academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99,715–733.

- Graham, S. ve Hoehn, S. (1995). Children's understanding of aggression and withdrawal as social stigmas: An attributional analysis. *Child Development*, 66,1143-1161.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, M., Duke, B. ve Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499-517
- Gumora, G, ve Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413.
- Gürsoy, F. (2006). Farkli sosyo ekonomik düzeydeki ergenlerin benliktasarım düzeyleri ile kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 183-190.
- Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox and K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, 49-83. Baltimore, MD: Brookes.
- Hamre, B. ve Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76,949-967.
- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion*, 1, 283-329.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe [Development of learning enjoyment from kindergarten to grade five]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7,77- 86.
- Hindman, A., Skibbe, L., Miller, A. ve Zimmerman, M. (2010). Ecological contexts and early learning: Contributions of child, family, and classroom factors during head

start, to literacy and mathematics growth through first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 25,235–250.

Howes, C. ve Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10,381–404.

Huang, F. ve Moon, T. (2009). Is experience the best teacher? A multilevel analysis of teacher characteristics and student achievement in low performing schools. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*,21,209–234.

Kalaycı, Ş. (2005). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, 321-331. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kaplan, A. ve Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.

Kaplan, D. S., Peck, M. ve Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure–dropout relationship: A longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research*, 90,331–343.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kissau, S. (2006). Gender differences in second language motivation: An investigation of micro-andmacro-level influences. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 73-96.

Klein, H. J., Noe, R. A. ve Wang, C. (2006). Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Personnel Psychology*, 59,665–702.

Klem, A. M. ve Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74,262–273.

- LaRocque, M. ve Mvududu, N. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24, 289–305.
- Larson, R., Hecker, B. ve Norem, J. (1985). Students' experience with research projects: Pains, enjoyment and success. *High School Journal*, 69, 61–69.
- Lee, F. K., Sheldon, K. M. ve Turban, D. B. (2003). Personality and the goal-striving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on performance and enjoyment. *Journal of Applied Psychology*, 88, 256–265.
- Lengua, L. J., West, S. G., ve Sandler, I. N. (1998). Temperament as a predictor of symptomatology in children: Addressing contamination of measures. *Child Development*, 69, 164–181.
- Lepper, M.R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4): 289-309.
- Lewis, M., ve Haviland-Jones, J. M. (Eds.). (2000). *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197–213.
- Linnenbrink, E. A., Ryan, A. M. ve Pintrich, P. R. (1999). The role of goals and affect in working memory functioning. *Learning and Individual Differences*, 11, 213–230.
- Lopez, D. F. (1999). Social cognitive influences on self-regulated learning: The impact of action-control beliefs and academic goals on achievement-related outcomes. *Learning and Individual Differences*, 11, 301–319.

- Maehr, M. ve Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.) *Studies in cross-cultural psychology*, 221-267. New York: Academic
- Maehr, M.L. ve Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3 ve 4). 399-427.
- Malka, A. ve Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 60–80.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153–184.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., ve McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Marshall, H.H. (1987). Motivational strategies of three fifth-grade teachers. *The Elementary School Journal*, 88(2), 135-150.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. ve Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.
- McAuley, E., Duncan, T. E. ve Russell, D. W. (1992). Measuring causal attributions: The revised causal dimension scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 566 – 573.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. ve Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523.

- Meece, J. L., Glienke, B. B., ve Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44*(5), 351-373.
- Meece, J. L., Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82*, 60-70.
- Meyer, D. K., Turner, J. C. ve Spencer, C. A. (1997). Challenge in mathematics classrooms: Students' motivation and strategies in projectbased learning. *Elementary School Journal, 97*, 501-521.
- Mullen, R. ve Riordan, C. A. (1988). Self-serving attributions for performance in naturalistic settings: A meta-analytic review. *Journal of Applied Social Psychology, 18*, 3-22.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. ve Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*, 683-692.
- Nolen, S. B. ve Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology, 15*, 116-130.
- Nolen, S. B. (2001). Learning environment, motivation, and achievement in high school science. *Journal of Research in Science Teaching, 40*, 347-368.
- Nolen, S. B. ve Haladyna, T. M. (1990). Motivation and studying in high school science. *Journal of Research in Science Education, 27*, 115-126.
- Olafson, K. M. ve Ferraro, F. R. (2001). Effects of emotional state on lexical decision performance. *Brain and Cognition, 45*, 15-20.

- Ortony, A., Clore, G. L. ve Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: University Press.
- Osterman, K. E. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367.
- Pajares, F., ve Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26,366–381.
- Patrick, H., Ryan, A. M., ve Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99,83–98.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, motivation und persönlichkeit [Emotion, motivation and personality]*. Munich/Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., ve Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., ve Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37,91–106.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., ve Perry, R. P. (2002b). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals,visions, and challenges*, 149-174. Oxford, England: Elsevier.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., ve Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions

questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, ve Coping: An International Journal*, 17, 287–316.

Peterson, C., Maier, S., ve Seligman, M. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University press.

Pianta, R., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., ve Morrison, F. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45,365–397.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.

Pintrich, P. R., DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.

Pintrich P, ve Schunk D. (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Porath, C. L., ve Bateman, T. S. (2006). Self-regulation: From goal orientation to job performance. *Journal of Applied Psychology*, 91,185–192.

Rimm-Kaufman, S., ve Chiu, Y. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: An intervention study examining the contribution of the responsive classroom approach. *Psychology in the Schools*, 44,397–413.

Rimm-Kaufman, S., La Paro, K., Downer, J., ve Pianta, R. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105,377–394.

Roeser, R.W. ve Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Resarch on Adolescence*, 8, 123–158.

- Roeser, R., Midgley, C., ve Urdan, R. (1996). Perceptions of the school psychological climate and early adolescents' self-appraisals and academic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 88,408–422.
- Roseman, I. J., ve Smith, C. A. (2001). Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies. In K. R. Scherer, A. Schorr ve T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion*, 3–19. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rudasill, K., Gallagher, K., ve White, J. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology*, 48,113–134.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In K. R. Scherer, A. Schorr ve T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion*, 92-120. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (2006). Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander ve P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 349-368. London: Lawrence Erlbaum.
- Schutz, P. A., ve DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125 – 134.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., ve Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotions among educational contexts. *Educational Psychology Review*, 18,343-360.
- Schutz, P. A., ve Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Seifert, T. (1995). Academic goals and emotions: A test of two models. *Journal of Psychology*, 129,543–552.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4, 27–41.

- Senko, C., ve Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97, 320–336.
- Seyis, S., Yazıcı, H., ve Altun, F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 197, 51-63.
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with Weiner, B. (2007): Examining emotional diversity in the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions. In P. A. Schutz ve R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*, 75-88. San Diego, CA: Academic Press.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366–375.
- Sideridis, G. D. (2007). Why are students with learning disabilities depressed? A goal orientation model of depression vulnerability. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 526–539.
- Silver, L. S., Dwyer, S., ve Alford, B. (2006). Learning and performance goal orientation of salespeople revisited: The role of performance approach and performance-avoidance orientations. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 26, 27–38.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549–570.
- Skinner, E., ve Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.

- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., ve Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22–32.
- Smith, C. A., ve Lazarus, R. S. (1990). Emotions and adaptation. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*, 609-637. New York: Guilford.
- Spielberger, C. D., Anton, W. D., ve Bedell, J. (1976). The nature and treatment of test anxiety. In M. Zuckerman ve C. D. Spielberger (Eds.), *Emotions and anxiety: New concepts, methods, and applications*, 317–344. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stein, M. B., ve Kean, Y. M. (2000). Disability and quality of life in social phobia: Epidemiologic findings. *American Journal of Psychiatry*, 157, 1606–1613.
- Stephanou, G. (2004). Effects of ability self-perception, perceived task-difficulty, performance expectations and importance of performance on performance and attributions in specific academic domains. In J. Baumert, H. W. Marsh, U. Trautwein ve G. E. Richards (Ed.), *Proceedings of the 3rd International SELF Research Conference: Self-Concept, Motivation and Identity* (CD form). Berlin, Germany: Max
- Stephanou, G. (2006). Effects of cognitive factors and teacher effectiveness on students' academic emotions and performance. In R. G. Graven, J. Eccles ve M. T. Ha (Eds.), *Proceedings of the 4rd International SELF Research Conference: Self-Concept, Motivation, Social and Personal Identity for the 21st Century*
- Stephanou, G. (2008a). Students' value beliefs, performance expectations, and school performance: The effect of school subject and gender. *Hellenic Journal of Psychology: The Journal of the Psychological Society of Northern Greece*, 5, 231-257.
- Stephanou, G. (2008b). Effects of cognitive and perceived teacher-related factors on student emotions in physical education. In Y. Theodorakis, M. Goudas ve A. Papaioannou (Eds.), *Proceedings of the 12th European Congress of Sport*

Psychology, Sport and Exercise Psychology. Bridges between disciplines and culture, 242 – 247.

Stipek, D. (2001). *Motivation to learn: From theory to practice* (4th ed.). Boston: Allyn ve Bacon.

Tanaka, A., ve Yamauchi, H. (2001). A model for achievement motives, goal orientations, intrinsic interest, and academic achievement. *Psychological Reports, 88*, 123–135.

Trope, Y., ve Gaunt, R. (2005). Attribution and person perception. In M. A. Hogg ve J. Cooper (Eds.), *Handbook of social psychology, 190-208*. London: Sage.

Turner, J. E., ve Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology, 93*, 320-335.

Turner, J. C., Thorpe, P. K., ve Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology, 90*, 758–771.

Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology, 96*, 251–264.

Urduan, T., ve Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331–349.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L., ve Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: Goal content matters. *Journal of Educational Psychology, 96*, 755–764.

Wang, Q., ve Pomerantz, E. M. (2009). The motivational landscape of early adolescence in the United States and China: A longitudinal investigation. *Child Development, 80*, 1272–1287.

- Watson D, Clark, L. A. ve Tellegen A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616–622.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. London: Sage.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford.
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Weiner, B. (2002). Social emotions and personality inferences: A Scaffold for a new direction in the study of achievement motivation. Key Speech at the 8th WATM ve Motivation and Emotion Conference, Moskow, Russia.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. In Elliot, A. J., ve Dweck, C. S. (Eds.). *Handbook of competence and motivation*, 73-84. New York: Guilford.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach*. Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 2, 265–310.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.

- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96,236–250.
- Woolley, M., Kol, K., ve Bowen, G. (2009). The social context of school success for Latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *The Journal of Early Adolescence*, 29,43–70.
- Wosnitza, M., Karabenick, S. A., Efklides, A., ve Nenniger, P. (2009). Introduction. In M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Efklides ve P. Nenniger (Eds.). *Contemporary motivation research: From global to local perspectives*, vii-xi. Cambridge: Hogrefe ve Huber Publishers.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Plenum.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In Schultz, P. & Pekrun, R. (Eds.). *Emotion in Education*, 165-184. San Diego, CA: Academic Press.
- Zhou, Q., Main, A., ve Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 120(1), 180 – 196.

Ek. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Kürtçe Formu

خویندکاری خوشهویست

کۆمهڵێک (وشه) له بهرهستتدايه ئاماژهن بۆ ههسته جياوازهکانی مرۆف، بۆیه داوات لێ ئهکەین که به وردی بیانخوینیتوه و ئهو وهلامانه ههلبژێریت که خۆت ههستیان پێ ئهکەیت ئهویش به دانانی نیشانهی (✓) له ناو بۆشاییهکان، دلنیا به ئهمه بهشیکه له توێژینهوهی زانستی بۆیه هاوکاری کردنت خزمهت کردنه به زانست و وهلامهکانت به ئهمانهتهوه پارێزران لای توێژه

سوپاس بۆ هاوکاری کردنتان

تیبینی:

- ژماره 1 ئاماژهیه بۆ رادهی (زۆر کهم یان هیچ)
- ژماره 2 ئاماژهیه بۆ رادهی (کهم)
- ژماره 3 ئاماژهیه بۆ رادهی (مام ناوهند)
- ژماره 4 ئاماژهیه بۆ رادهی (تارادهیهک)
- ژماره 5 ئاماژهیه بۆ رادهی (زۆر)

بۆ ههر وشهیهک تهنها یهک وهلام ههلبژێره

زانباری گشتی:

من

رەم ئێر مئ

بهش سستی ی

بهنان وههاب شهريف

د.گایا زهینهب

خویندکاری ماجستیر

سههر پهرشتیار

زانباری تایبەت بە توێژینهوه

.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(1) ئارەزوو
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(2) سەغەتەتی
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(3) جۆش و خرۆش
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(4) نیگەرانی
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(5) بەهیزی
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(6) تاوانبار
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(7) دلەر اوکی
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(8) دزایەتی
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(9) پینداگری
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(10) شانازی
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(11) زوو توره بوون
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(12) بە ئاکایی
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(13) شەرمەزاری
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(14) هاندان
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(15) تورهیی
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(16) بریاردان
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(17) گوێرایەتی
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(18) تورهیی (بەردەوام)
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(19) چالاکی
.....5	.....4	.....3	.....2	.....1	(20) ترسان

كۆمەلىك رستە لە بەردەستىدايە داواكارىن بە وردى بىيانخوينىتەو و ئىو وەلامانە ھەلبۇزىرېت كە پىت واپە دەربىرى
بىروراي خۆتە بە دانانى نىشانەى (✓) لە ناو كەوانەكان:

تېيىنى:

بۇ ھەر رستەيەك تەنھا يەك وەلام ھەلبۇزىرە

زانبارى تايبەت بە تويۇنەو:

- 1) گرنگە بۆ من كە لە خویندكارەكانى تر باشتر بىم
زۆر كەم () كەم () مام ناوئەند () تارادەيەك () زۆر ()
- 2) نىگەرانى ئىووم كە فىرى ھەموو ئىو شتانە نەبىم كە پىويستە لە پۇلدا فىرېبىم
زۆر كەم () كەم () مام ناوئەند () تارادەيەك () زۆر ()
- 3) ئىمەوئىت بەپىتى توانا زۆر شت فىرېبىم لە پۇلدا
زۆر كەم () كەم () مام ناوئەند () تارادەيەك () زۆر ()
- 4) ئىمەوئىت خۆم بىپارىزم لە شتى لاوەكى لە پۇلدا
زۆر كەم () كەم () مام ناوئەند () تارادەيەك () زۆر ()
- 5) گرنگە بۆ من كە كارى باش بىكەم لە پۇلدا بە بەراورد بە خویندكارەكانى تر
زۆر كەم () كەم () مام ناوئەند () تارادەيەك () زۆر ()
- 6) ھەندى جار ئىمەرسىم كە بەو جۆرەى كە خۆم ھەز ئىكەم لە ناوئەوئىكى وانەكان تى نەگەم بە تەواوتى
زۆر كەم () كەم () مام ناوئەند () تارادەيەك () زۆر ()
- 7) بايەخ ئىدەم بەوئى كە لە ناوئەوئىكى وانەكان بە تەواوتى تى بىگەم
زۆر كەم () كەم () مام ناوئەند () تارادەيەك () زۆر ()
- 8) ئامانجىم ئىوئىە كە لاواز دەرنەكەوم لە پۇلدا
زۆر كەم () كەم () مام ناوئەند () تارادەيەك () زۆر ()
- 9) ئامانجىم لەم پۇلدا ئىوئىە كە نەمەى باشتر بىنم لە زۆر بەى خویندكارەكان
زۆر كەم () كەم () مام ناوئەند () تارادەيەك () زۆر ()
- 10) زۆر جار خەمى ئىوئىە كە رەنگە فىرى ھەموو ئىو شتانە نەبىم كە لە پۇلدا باس ئىكەرىت
زۆر كەم () كەم () مام ناوئەند () تارادەيەك () زۆر ()
- 11) ئارموزو دەكەم بە تەواوى شارمەزىم ھەبىم لەو ماددانەى كە لە پۇلدا ئىوئىتەو
زۆر كەم () كەم () مام ناوئەند () تارادەيەك () زۆر ()
- 12) ترسى بەلاواز دەركەوتىم زۆر جار پالئەرى سەرمكى منە بۆ خویندىن
زۆر كەم () كەم () مام ناوئەند () تارادەيەك () زۆر ()



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

25/05/2018.

Tez Başlığı / Konusu

Öğrencilerin Başarı Yönelimleri ile Pozitif ve Negatif Duygulanım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 84 sayfalık kısmına ilişkin, 25/05/2018 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Tuncitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 7 (Yedi) dir.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

25/05/2018.
Banen Wahab Sharif
Adına İmza

Adı Soyadı : Banen Wahab Sharif
Öğrenci No :
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Programı : Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
Statüsü : Y. Lisans Doktora

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Gaye Zeynep GENESİZ
25/05/2018.

ENSTİTÜ ONAYI
U YÜZÜNCÜ YIL
02.05.2018
Servet
Enstitü Sekreteri