

T.C
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ İLE FİZİK
ÖĞRENMEYE YÖNELİK AKADEMİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖKTUĞ ALPER GENÇ

TEMMUZ-2019

KARS

T.C
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ İLE FİZİK
ÖĞRENMEYE YÖNELİK AKADEMİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Göktuğ Alper GENÇ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Volkan GÖKSU

TEMMUZ-2019

KARS

T.C. Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi **Göktuğ Alper Genç**'in Dr. Öğr. Üyesi Volkan Göksu danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığı "**Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri İle Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**" adlı bu çalışma, yapılan tez savunması sınavı sonunda jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği uyarınca değerlendirilerek oy *benliyo?*..... ile kabul edilmiştir.

01 /07 / 2019

Başkan : Doç. Dr. Solmaz AYDIN
Üye : Doç. Dr. Alptürk AKÇÖLTEKİN
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Volkan GÖKSU

[Handwritten signatures of the jury members]

Bu tezin kabulü, Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .. / .. / 20.. gün ve / sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Fikret AKDENİZ
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Göktuğ Alper Genç

01. 07. 2019

ÖZET
(Yüksek Lisans Tezi)

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ İLE FİZİK
ÖĞRENMEYE YÖNELİK AKADEMİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Göktuğ Alper GENÇ

T.C. Kafkas Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Volkan GÖKSU

Bu araştırmanın amacı, lise (9., 10., 11. ve 12. sınıf) öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışmada, lise öğrencilerinin sınıf, okul türü, cinsiyet, günlük fizik dersi çalışma saati, ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilme düşüncesi, meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenlerine göre başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlar arasındaki ilişkinin farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Çalışmanın örneklemi 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kars il merkezinde bulunan liselerde eğitim gören dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencileridir. Örneklem 806 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma tarama modelindedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda “Kişisel Bilgiler Anketi”, “Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği” ve “Başarı Hedef Yönelim Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde farklı istatistiksel işlemler yapılmıştır. Buna göre, lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin ve fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının sınıf düzeyinde incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Aynı analiz yöntemi, okul türü ve günlük ders çalışma saati değişkenlerine göre yapılan incelemelerde de kullanılmıştır. Cinsiyete göre yapılan incelemede bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Yine fizik ile ilgili bir bölüm okuyabilme düşüncesi ve

meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenlerine göre yapılan incelemede bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyon arasındaki ilişki düzeyini incelemek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için Lisrel 8.80 paket programı kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, lise öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu ancak başarı hedef yönelimlerinde ise öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma yönelimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada cinsiyet değişkenine göre bir farklılık bulunamamıştır. Sınıf değişkenine göre dışsal motivasyon-sosyal puanlarında 9. ve 12. sınıflar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca başarı hedef yönelimlerinde öğrenme-yaklaşma yöneliminde 9. ile 10. sınıf ve 10. ile 11. sınıf arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Okul türü değişkenine göre motivasyonların tüm alt boyutlarında Güzel Sanatlar Lisesi ile diğer liseler arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Başarı hedef yöneliminin alt boyutu olan öğrenme-kaçınma yönelimi için meslek liseleri ile Anadolu liseleri arasında farklılıklar olduğu tespit edildi. Çalışmada, fizik ile ilgili bölüm okuyabilme değişkeni ile meslek tercihinde fizik dersinin etkili olabilme değişkenleri dikkate alındığında akademik motivasyon ve başarı hedef yönelimlerinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar görölmüştür. Son olarak günlük çalışma saati değişkenine göre de akademik motivasyonların tüm alt boyutları için gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların 1 saatten az ders çalışanlar ile 2-3 saat arası çalışanlar arasında olması da dikkate değer bir sonuçtur. Yine günlük çalışma saati değişkenine göre başarı hedef yönelimlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Başarı Hedef Yönelimi, Akademik Motivasyon, Fizik Eğitimi, Lise Öğrencileri.

ABSTRACT

(M. Sc. Thesis)

RESEARCH THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS AND THEIR ACADEMIC MOTIVATIONS TOWARDS LEARNING PHYSICS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Göktuğ Alper GENÇ

Kafkas University
Graduate School of Sciences
The Department of Mathematics and Science Education

Advisor: Assist. Prof. Dr. Üyesi Volkan GÖKSU

The aim of this study is to investigate the relationship between the achievement goal orientations of high school students (9th, 10th, 11th and 12th grades) and their academic motivations for physics learning in terms of various variables. In this study, it was examined whether the relationship between the achievement goal orientations and academic motivations towards physics learning differed according to the variables of class, type of school, gender, daily physics lesson working hours, the idea of reading a department about physics, effect of physics course in career choice.

The sample of the study was the ninth, tenth, eleventh and twelfth grade students in high school in the city center of Kars in 2019-2020 academic year. The sample consists of 806 students. The study is in the screening model. For the purpose of this study, “Personal Information Survey”, “Academic Motivation Scale for Physics Learning” and “Achievement Goal Orientation Scale” were used as data collection tools.

In the analysis of the data obtained in the study, different statistical procedures were performed. According to this, one-way analysis of variance was used to evaluate the achievement goal orientations of high school students and their academic motivations for physics learning at the classroom level. The same analysis method was used in the examinations made according to the variables of the school type and daily working hours. Independent groups t-test was applied to the gender study. In addition, independent

groups t-test was used for the idea of reading a department about physics and the effect of physics course in career choice variables.

Correlation analysis was used to examine the relationship between achievement goal orientations and academic motivations for physics learning. SPSS 15.0 package program was used in the analysis. Lisrel 8.80 package program was used for Confirmatory Factor Analysis (CFA).

As a result of the analysis of the findings, it was determined that high school students' motivation towards learning physics was high, but in terms of achievement goal orientations, learning-avoidance and performance-avoidance orientations were high. There was no difference in the study according to gender. A significant difference was found between the 9th and 12th grades in terms of external motivation-social and motivational total scores according to the class variable. In addition, it was determined that there was a significant difference between the 9th and 10th grades and the 10th and 11th grades in the mastery approach goals in the success target orientations. According to the school type variable, all sub-dimensions of the motivations were found to be different between the High Schools of Fine Arts and other high schools. For the mastery avoidance goals which to be sub-dimension of achievement of achievement goal orientations it was found there were differences between vocational high schools and Anatolian high schools. In the study, it was observed that there were significant differences among groups in terms of academic motivation and success goal orientations when the idea of reading a department about physics and the effect of physics course in career choice variables were taken into consideration. Finally, according to the daily working hour variable, it was determined that there were significant differences between the groups for all sub-dimensions of academic motivations. It is also noteworthy that these differences are between employees of less than 1 hour and employees of 2-3 hours. Again according to the daily working hour variable, it was determined that there was no significant difference between the groups in the success target orientations.

Key Words: Achievement Goal Orientation, Academic Motivation, Physics Education, High School Students.

ÖNSÖZ

Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile ilgili bu çalışmanın yeni araştırmalara katkı sağlamasını dilerim.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, bilgileri ve deneyimleriyle bana yol gösteren, tezimin her aşamasında gerekli yönlendirmelerde bulunarak yardımlarını esirgemeyen, danışmanlığın ötesinde bana abilik yapan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Volkan GÖKSU' ya teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca tez çalışmamda katkılarından dolayı Doç. Dr. Solmaz AYDIN ve Dr. Öğr. Üyesi Uğur AKBABA hocalarıma teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca yardımlarını asla esirgemeyen ve üzerimde emeği bulunan Kafkas Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı hocalarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bana evini açan ve desteklerini esirgemeyerek yanımda olan tüm arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Son olarak, bu süreçte maddi ve manevi her zaman yanımda olan aileme çok teşekkür ederim.

Kars-2019

Göktuğ Alper GENÇ

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	v
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
SEMBOLLER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1. GENEL BİLGİLER.....	1
1.1. Giriş.....	1
1.1.1. Problem Durumu	3
1.1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.1.4. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.1.6. Tanımlar	7
1.2. Kavramsal Çerçeve	8
1.2.1. Fizik Eğitimi	8
1.2.2. Başarı Hedef Yönelimleri	9
1.2.3. Akademik Motivasyon	12
1.2.4. İlgili Araştırmalar	16
1.2.4.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	16
1.2.4.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	20
2. MATERYAL VE YÖNTEM.....	26
2.1. Araştırma Modeli	26
2.2. Evren ve Örneklem	26
2.3. Verilerin Toplanması	28
2.3.1. Kişisel Bilgiler Anketi	28
2.3.2. Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği.....	30
2.3.3. Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği.....	33

2.4. Verilerin Analizi.....	36
3. BULGULAR.....	37
3.1. Lise Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Akademik Motivasyonlarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	37
3.2. Lise Öğrencilerinin Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	39
Bu bölümde lise öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, günlük ders çalışma saati, ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilme ve meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenlerine ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.....	39
3.3. Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	51
3.4. Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	53
Bu bölümde lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, günlük ders çalışma saati, ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilme ve meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenlerine ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.	53
3.5. Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişki Düzeyinin İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	62
4. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	63
KAYNAKLAR	70
EKLER.....	82
ÖZGEÇMİŞ.....	88

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.3.2.1: Fizik Öğrenmeye Yönelik Dfa Sonuçları	32
Şekil 2.3.3.1: Hedef Yönelimleri Dfa Sonuçları.....	35

TABLolar DİZİNİ

Tablo2.1: Çalışma Örnekleminin Demografik Özellikleri	27
Tablo 2.3.1.1: Kişisel Bilgiler Anketi	29
Tablo 2.3.2.1: Bamö Güvenirlik Katsayıları İle Bu Çalışmanın Güvenirlik Katsayıları	30
Tablo 2.3.2.2: Uyum Ölçütleri İle Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması	31
Tablo2.3.3.1: Bhy Anketi Güvenirlik Katsayısı.....	33
Tablo 2.3.3.2: Uyum Ölçütleri İle Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması	34
Tablo 3.1.1: Lise Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Kullandıkları Akademik Motivasyonun Betimsel İstatistikleri	37
Tablo 3.2.1.1: Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonun Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonucu	39
Tablo 3.2.2.1: Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Puanlarının Betimsel İstatistikleri	40
Tablo 3.2.2.2: Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonun Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları.....	41
Tablo 3.2.3.1: Lise Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Puanlarının Betimsel İstatistikleri	43
Tablo 3.2.3.2: Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonun Okul Türlerine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları.....	44
Tablo 3.2.4.1: Lise Öğrencilerinin Günlük Ders Çalışma Saatine Göre Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Puanlarının Betimsel İstatistikleri	46
Tablo 3.2.4.2: Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonun Günlük Ders Çalışma Saatlerine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	47
Tablo 3.2.5.1: Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonun Fizikle İlgili Bölüm Okuyabilme Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonucu	49

Tablo 3.2.6.1: Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonun Meslek Tercihinde Fizik Dersi Etkili Olabilme Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonucu	50
Tablo 3.3.1: Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Betimsel İstatistikleri ..	51
Tablo 3.4.1.1: Başarı Hedef Yönelimlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonucu	53
Tablo 3.4.2.1: Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Başarı Hedef Yönelimleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri	54
Tablo 3.4.2.2: Başarı Hedef Yönelimlerinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	55
Tablo 3.4.3.1: Lise Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Başarı Hedef Yönelimleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri	56
Tablo 3.4.3.2: Başarı Hedef Yönelimlerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	57
Tablo 3.4.4.1: Lise Öğrencilerinin Günlük Ders Çalışma Saatine Göre Başarı Hedef Yönelimleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri	58
Tablo 3.4.4.2: Başarı Hedef Yönelimlerinin Günlük Ders Çalışma Saatine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	59
Tablo 3.4.5.1: Başarı Hedef Yönelimlerinin Fizikle İlgili Bölüm Okuyabilme Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonucu	60
Tablo 3.4.6.1: Başarı Hedef Yönelimlerinin Meslek Tercihinde Fizik Dersi Etkili Olabilme Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonucu	61
Tablo 3.5.1: Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri İle Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları Arasındaki Korelasyon Sonuçları	62

SEMBOLLER VE KISALTMALAR DİZİNİ

DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
DMM	Dışsal Motivasyon Meslek
DMS	Dışsal Motivasyon Sosyal
F	F testi sonucu elde edilen F değeri
İM	İçsel Motivasyon
M	Motivasyonsuzluk
N	Toplam öğrenci sayısı
ÖK	Öğrenme Kaçınma
ÖY	Öğrenme Yaklaşma
p	Anlamlılık düzeyi
PK	Performans Kaçınma
PY	Performans Yaklaşma
r	Korelasyon katsayısı
R ²	Çoklu açıklayıcılık katsayısı
S	Standart Sapma
Sd (Df)	Serbestlik derecesi
t	T testi sonucu elde edilen t değeri
\bar{x}	Ortalama

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Giriş

Eğitim sistemi bireylerin başarılı olmalarını amaçlar. Bu amaca erişebilmede, eğitim ve öğretime ait birden fazla değişkenin birbirleriyle etkileşimi söz konusu olmaktadır. Eğitim sisteminde öğrencilerin ders başarılarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek pek çok etkenden bahsedilebilir. Bu etkenler bireyin eğitim gördüğü okul, aile, arkadaş çevresi ve kendi bireysel özellikleri ile ilişkili olabilir. Akademik başarı hakkında son yıllarda yapılmış olan araştırmaların odak noktasını bireylerin öğrenme süreçleri üstünde etkisinin büyük olduğu düşünülen güdüsel süreçler oluşturmaktadır (Tutaş, 2011).

Türk eğitim sisteminin akademik başarı odaklı olması öğrencileri ezberci bir yola sürüklemektedir. Bu durum öğrencilerin performans odaklı çalışmalar yapmasına sebep olmaktadır. Öğretim sürecinde bilgi edinmek isteyen öğrencilerin performans hedef yönelimlerini öğrenme hedef yönelimlerine göre daha fazla kullandıkları düşünülmektedir. Bu nedenle bireylerin başarıya ulaşmakta izlediği süreç tutumları ve neden başarıya ulaşmak istediklerinin bilinmesi önemlidir (Tutaş, 2011). Öğrencilerin başarıya ulaşmak istediği bu süreçte akademik başarılarının başarı hedef yönelimleri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişki onların niçin başarıyı elde etmek istediklerini açıklayacağı düşünülmektedir.

Başarı hedef yönelimleri, öğrencilerin başarıya ulaşma yolunda koydukları hedeflere yönelik inançları ve öğrenmeyi isteme sebeplerine ilişkin algıyı ifade etmektedir (Ames, 1992; Kaplan ve Maehr 2007; Pintrich, 2000a; Pintrich ve diğerleri, 1991). Öğrencilerin başarıya ulaşmasında motive olmalarına sebep olan en önemli nedenlerden biri başarı hedef yönelimidir. Başarı hedef yönelimleri kuramı, öğrencilerin başarıya ulaşma yolunda belirlemiş oldukları hedeflere odaklanarak bireylerin vermiş oldukları kararların nedenleriyle ilgilenmektedir (Kaplan ve Maehr 2007; Pintrich, 2000a).

Hedef yönelimleri, bazı araştırmacılar tarafından temelde farklı bir biçimde isimlendirilmiş ve iki kısma ayrılmıştır. İsimlendirmeler içinde günümüzde en fazla kullanılanı “performans hedefleri” ve “öğrenme hedefleridir” (Ames ve Archer, 1988). Performans hedef yöneliminde birey başarılı olduğunu diğer arkadaşlarına göstermeye

çalışırken, öğrenme hedef yöneliminde birey kendi başarısı için gayret göstermektedir (Ames ve Archer, 1988).

Literatürde çeşitli çalışmacılar sonradan performans hedef yönelimini iki alt boyut yani “performans kaçınma” ve “performans yaklaşma” olarak incelemişlerdir (Ames, 1992). Öğrenciler eğitim öğretim etkinliklerine performanslarını diğer arkadaşlarından yüksek olduğu gösterme çabası içerisindeyse “performans yaklaşma yöneliminde”, olumsuz sonuçlardan kaçınmak için çaba gösteren öğrencilerde “performans kaçınma yönelimine” sahiptirler (Pintrich, 2000b). Bu sebepten dolayı performans hedef yönelimi kaçınma-yaklaşma şeklinde ele alınmıştır. Son yıllarda çeşitli araştırmacıların yapmış olduğu çalışmalarda 2X2 başarı hedef yönelimleri kuram olarak kullanılarak öğrenme yönelimini kaçınma-yaklaşma olarak iki alt boyut olarak ele almış ve kimi öğrencilerin “öğrenme kaçınma” hedef yönelimlerine sahip olabilecekleri hakkında düşünce ortaya atılmıştır (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a). Bu öğrencilere ya da bireylere mükemmeliyetçi kişiler denmektedir. Bunun nedeni bu bireylerin öğrenmesi gerektiği şeyleri tamamen öğrenememekten endişe duyması ve yanlış öğrenmekten genellikle kaçınmaya çalışmalarından dolayıdır (Pintrich ve diğerleri, 2003).

Çeşitli hedef yönelimleri benimseyen bireylerin bazılarının kendilerini değerlendirirken kişisel bakış açısına sahip olması, bazılarının da kendilerini normatif standartlara bakarak değerlendirmesinin temelinden bazı etkenler yer almaktadır. Bu çeşitli etkenlerden biride bireylerin kendi aile yaşantısında algılamış oldukları anne-baba tutumlarıdır. Her bireyin hedef yönelimleri ile algılamaya çalıştığı anne-baba tutumları arasında çok güçlü bir bağ vardır (Gonzalez ve diğerleri, 2001). Bireyin bulunduğu aile ortamı kendisinin eğitimi ve okula karşı olan beklentilerine etki edebilmektedir. Ebeveynlerin çocukları ile kurmuş olduğu ikili iletişimin türü, çocukların başarılı olması ile ilgili beklentileri, ebeveynlerin bütün bu kontrol ve disiplin stratejilerini çocuğun eğitim gördüğü okuldaki başarısı ile doğrudan ilişkilendirilmektedir (Baharudin ve diğerleri, 2010).

Başarı hedef yönelimi kuramı öğrenme sürecinde bireylerin nasıl motive oldukları üstünde durmakta ve öğrenen bireylerin ise öğrenmesini gerçekleştirirken yapmış olduğu okul içi etkinlikleri, bu süreçte göstermiş olduğu performanslarını nedenleriyle ortaya koymaya yöneliktir (Ames, 1992). Bu doğrultuda düşünüldüğünde bireylerde akademik motivasyonun göz önünde bulunması gerekmektedir.

Akademik motivasyonu bireylerin akademik etkinliklere karşı motivasyonları olarak nitelendiren Deci ve Ryan (1985), öz-belirleme teorisine (self-determination theory) dayalı olarak motivasyonu dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak üç farklı alt boyutta incelenmiştir. Deci ve Ryan (2000), yapmış olduğu bu sınıflandırmada bireyin bazı şeyleri içsel olarak ilgi duyduğu ve hoşlandığı için yapmasına içsel motivasyon olarak tanımlarken, bireyin bazı şeyleri ilerde hedeflemiş olduğu sonuçlar için yapmasına da dışsal motivasyon olarak tanımlamışlardır. Deci ve Ryan (1985), motivasyonsuzluğu da bireyin tekrarlamış olduğu başarısızlık durumunda performansı ile ilgili sürekli olumsuz yönde dönüt aldığı ve tekrar eden başarısızlık durumunda ortaya çıktığını söylemişlerdir.

1.1.1. Problem Durumu

Öğrenme bireylerin hayatında doğduğu gün başlayıp ölene kadar devam etmektedir. Birey doğumdan ölüme kadar giden bu öğrenme sürecinde devamlı olarak merak ettiği şeyler hakkında bilgi toplamaya ve çevresini tanımaya çalışmaktadır. Bireylerin bilgiye duymuş oldukları bu ihtiyaçlar öğrenmenin daha hızlı ve etkili nasıl gerçekleşebileceğini akıllara getirmektedir. Hızlı ve etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmek için araştırmacılar geçmişten günümüze eğitim alanında çok sayıda çalışma yapmışlardır. Yapılan araştırmaların sonucunda eğitimin öneminin büyük olduğu öne çıkmış ve öğrenme için zorunlu eğitimin olduğu sonucuna varılmıştır. Bireylerin elde edecekleri bilgileri ezberlemek yerine bilgiyi elde etmek istedikleri bu yolda, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Böylece ezberci bir anlayıştan kurtulmuş öğrenmek istediklerini neden öğrendiğinin farkında olan ve bilgiyi kalıcı olarak edinen başarılı bir nesil yetişmiş olur.

Akbaba (2006), ülkelerin düzenlemiş olduğu eğitim sisteminde, bireylerin en üst seviyede başarıyı elde etmelerini istediklerini belirtmektedir. Ancak istenilen bu hedefe ulaşmak her an mümkün olamayabilir bunun en önemli nedeni de motivasyondur. Birey iyi bir şekilde güdülenmemiş ise, öğrenmeye hazır olmadığını göstermektedir. Bireyler güdülendikleri, ilgi duydukları şeyler öğrenme sürecinde daha hızlı öğrenilebilmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde ödevlerini yaptıkları, derslerine dikkat ettikleri, sınavlara

çalıştıkları bu zamanda motive oldukları ve ilgi duydukları, söylenebilir. Kısaca birey motive olduğu zaman başarılı olmasında kaçınılmaz olur. Bireylerin eğitim sürecinde öğrenmeyi sağlamak yani başarıyı elde edebilmeleri için öğrencilerin motivasyonları, kullandıkları stratejiler ve birçok etkinlikler buna etkindir. Bu nedenle öğrenme stratejileri ve motivasyon üzerine yapılmış olan bütün araştırmaların önemi görülmekte olup bu araştırmaları daha fazla araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Literatüre akademik motivasyon konusu hakkında bakılıp incelendiğinde öğrencilerin öğrenme sürecinde ve akademik performansları üzerinde akademik motivasyonun pozitif yönde etkileri olduğu sonucuna varılmıştır (Fortier ve diğerleri, 1995; Singh ve diğerleri, 2002; Wentzel ve Wigfield, 1998). Bu nedenle bireyin öğrenme sürecinde öğrenmeyi neden gerçekleştirdiği algısı üzerinde duran başarı hedef yönelimleri (Pintrich ve diğerleri, 1991) ile bireyin akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek önemli bir sonuç ortaya koyacaktır.

Literatürde yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında, lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ve fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları ile ilgili çok fazla araştırmanın olmadığı görülmektedir. İlgili araştırmaları incelediğimizde akademik başarı odaklı oldukları ve araştırmaların birçoğunun ortaokul ile üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı, genelinde fizik ile ilgili çalışmanın yok denecek kadar az olduğunu söyleyebilmekteyiz. Bu çalışmanın ilgili literatüre bu yönlü katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri (performans yaklaşma, performans kaçınma, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma) ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları (içsel motivasyon, dışsal motivasyon-sosyal, dışsal motivasyon-meslek, motivasyonsuzluk) arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler (sınıf, cinsiyet, okul türü, günlük fizik dersi çalışma saati, ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilme, meslek tercihinde fizik dersinin etkisi) açısından ne derece ve hangi yönde ilişkili olduğunu araştırmaktır. Literatüre bakıldığında bu bölümde yapılmış olan çalışmaların genelinde içsel motivasyona odaklanıldığı için motivasyonun diğer alt

boyutları ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişki ile ilgili yeterince çalışma olmadığı düşünülmektedir. İçsel motivasyon ve başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişki ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda ise sonuçların tutarlı olmadığı görülmüştür (Rawsthorne ve Elliot, 1999).

Bu amaç doğrultusunda ele alınacak alt amaçlar aşağıda verilmiştir:

1. Lise öğrencilerinin fizik dersine yönelik akademik motivasyonları ne düzeydedir?
2. Lise öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları sınıf, cinsiyet, okul türü, günlük fizik dersi çalışma saati, ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilme ve meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ne düzeydedir?
4. Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri sınıf, cinsiyet, okul türü, günlük fizik dersi çalışma saati, ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilme ve meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasındaki ilişki düzeyi nasıldır?

1.1.3. Araştırmanın Önemi

Türk eğitim sisteminin temel amaçlarından biri akademik başarısı yüksek bireyler yetiştirmektir (Tutaş, 2011). Bu eğitim sisteminde öğrencilerin başarıya ulaşmalarında da onları motive eden temel nedenlerden biri başarı hedef yönelimleridir (Kaplan ve Maehr 2007). Ayrıca başarı hedef yönelimleri öğrencilerin akademik motivasyonları için önemli unsurlardan biridir. Bu yönlü baktığımızda lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin sınıf, cinsiyet, okul türü, ileride fizikle ilgili bölüm okuyabilme, günlük fizik dersi çalışma saati, meslek tercihinde fizik dersinin etkisi açısından ne derece ve ne kadar etkili olduğu düşünülerek bu araştırma yapılmıştır. Ayrıca en geniş bilim dallarından biri olan fizik yaşantımız

boyunca her alanda çok kapsamlı ve sürekli gelişmekte olan bir bilim dalıdır. Bu nedenle Lise öğrencilerinin fiziğe yönelik başarı hedef yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler tarafından belirlenmesinin faydalı olacağı sonucuna varılmaktadır.

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen verilerin, yeni araştırmalara, literatürde daha önceden yapılmış benzer çalışmalara ve araştırmacılara katkıda bulunacağı ve ışık tutacağı düşünölmektedir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin başarı hedef yönelimleri ve akademik motivasyonları belirlenerek eğitimcilerin yapmış oldukları araştırmalarda onlara kılavuz olacağı düşünöldüğünde araştırmanın önemini net olarak anlaşılabilmektedir.

1.1.4. Araştırmanın Sayılıları

1. Öğrencilerin kendilerine verilen veri toplama araçlarını okuyarak ve anlayarak doldurduğu kabul edilmiştir.
2. Örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın örnekleminin Kars kent merkezinde öğrenim gören Lise 9.10.11. ve 12. Sınıf öğrencileri ile,
2. Bu çalışma Lise 9.10.11. ve 12. Sınıf öğrencilerin fizik öğrenmeye yönelik başarı hedef yönelimleri ve akademik motivasyonları ile sınırlıdır.

1.1.6. Tanımlar

Başarı hedef yönelimi: Bireylerin başarıya ulaşma yolunda kendilerine koydukları hedefleri açığa çıkarmaya yönelik başarılarının devamlılığı için hedeflerine odaklanmaları ve öğrenmeyi isteme sebeplerine ilişkin algıyı ifade etmektedir (Ames, 1992; Kaplan ve Maehr 2007; Pintrich, 2000a; Pintrich ve diğerleri, 1991).

Performans Hedef yönelimleri: Bireylerin eğitim süreçlerinde karşılaşmış olduğu etkinliklerde performanslarının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermek amacıyla katılıyorsa “performans yaklaşma” hedef yönelimine, olumsuz sonuçlardan kaçınmak için katılıyorsa “performans kaçınma” hedef yönelimine sahiptir (Pintrich, 2000b).

Öğrenme Hedef Yönelimleri: Bireylerin eğitim süreçlerinden öğrenmesi gereken bütün bilgileri öğrenememekten endişe duyması veya yanlış bilgileri öğrenmekten kaçınmaya çalışmasına “öğrenmek kaçınma” hedef yönelimi, birey öğrenmesi gereken her şeyi mümkün olduğunca iyi öğrenmeye çalışması da “öğrenme yaklaşma” hedef yönelimidir (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a).

Akademik motivasyon: Bireylerin eğitim öğretim sürecinde akademik etkinliklere karşı motivasyonlarıdır. Akademik motivasyon içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bireyin bazı şeyleri içsel olarak ilgi duyduğu ve hoşlandığı için yapması “içsel motivasyon”, birey bazı şeyleri ileride hedeflemiş olduğu sonuç için yapmışsa “dışsal motivasyon”, bireyin tekrarlamış olduğu başarısızlık durumunda performansı ile ilgili sürekli olumsuz yönde dönüt aldığı ve tekrar eden başarısızlık durumu ise “motivasyonsuzluk” dur (Deci ve Ryan, 1980;1985).

1.2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde başarı hedef yönelimleri ve akademik motivasyon kuram çerçevesinde hedef yönelimleri ve motivasyon alt boyutlarına değinilerek açıklanacak ve fizik öğretimine yer verilecektir. Ardından akademik motivasyon ve başarı hedef yönelimleri ile ilgili literatüre yer verilecektir.

1.2.1. Fizik Eğitimi

Toplumların gelişmesinde fen bilimleriyle elde edilen teknolojilerin sağlamış oldukları katkılar azımsanamayacak kadar fazladır (Fullan, 1991). Bu sebepten dolayı fen bilimlerinin ve fiziğin insan yaşantısındaki önemi günden güne artmaktadır. Fizikteki en büyük gelişmelerden biri 2. Dünya Savaşında Amerika'nın kullanmış olduğu atom bombasıdır. Bu olayla beraber fiziğe verilen önem artmıştır. Toplumlarda fizik eğitimi önem kazanmış ve fizik eğitimini çağdaş hale getirebilmek için çalışmalar yürütülmüştür.

Öğretim programları bulunmuş olduğu döneme göre şekil alan dönemin özelliklerini barındıran bir yapıya sahiptir. Gelişmiş ülkeler bilim ve teknolojideki gelişmeleri yakından takip ederek öğretim programlarını buna göre düzenlemektedirler. Çünkü çağın gereksinimlerine cevap verebilecek bireylerin eğitilmesinde öğretim kurumlarının önemi oldukça fazladır (Arslan ve diğerleri, 2012).

Bilim ve teknolojide yapılan gelişmeler yaşantımızın her alanını şekillendirmektedir (Ergin, 2010). Toplumların kendilerini geliştirebilmeleri için fizik alanında yapılan çalışmalara bağlı oldukları bilinmektedir (Çorlu ve diğerleri, 1992). Bilim ve teknolojinin gelişmesinde fizik önemli bir yer almaktadır. Toplumlarda fizik eğitiminin öneminin artmasıyla beraber fizik eğitiminde yenilikler zorunlu bir hale gelmiştir.

Eğitim sistemlerinde öğrencilerin fiziğe karşı ilgisiz ve duyarsız olmalarını göz ardı edemeyiz. Bundan dolayı motivasyon alanında yapılan teorik çalışmalara baktığımızda Deci ve Ryan'ın motivasyon teorileri dikkatimizi çekmekte olup öğrencilerin fizik derslerinde başarılı bir şekilde öğrenmelerini açıklayan bu kavrama motivasyon denmektedir (Fischer ve Horstendahl, 1997).

1.2.2. Başarı Hedef Yönelimleri

Başarı hedef yönelimleri kavramı, Maehr, Dweck, Ames ve Nicholls tarafından işbirlikçi bir çalışma ile bağımsız bir şekilde geliştirildi. Bu araştırmacıların her biri 1970'lerin sonlarında Illinois Üniversitesi'nde başarı motivasyonları üzerine araştırmalarını devam ettiriyorlardı. 1977 yılının son baharında bu bireyler Çocuk Davranışları ve Gelişim Enstitüsü'nde verilen motivasyon konulu seminerde toplanarak motivasyon ve başarı kavramları hakkında tartışmalar gerçekleştirdiler. Bu bireylerin seminer boyunca yapmış oldukları bu tartışmalar kendilerini etkilemiş olacak ki çok fazla bir zaman geçmeden başarı hedef yönelimleri ile başarı motivasyonu hakkında çalışmalar yapıp bulgularını yayınlamışlardır (Elliot ve Dweck, 2005).

Başarı hedef yönelimleri bireylerin eğitim öğretim sürecinde elde etmek istediği başarıya yönelik performanslarını ölçmede kullandıkları ölçüt ve etkinlikleri inceler (Pintrich ve Schunk, 2002). Daha net olarak açıklamak gerekirse bireylerin öğrenme sürecindeki duyuşsal, bilişsel ve davranışsal tepkilerini etkilemiş olan bakış açılarını ifade etmektedir. Bireylerin vermiş olduğu bu tepkiler onları uyumlu ya da uyumsuz tutumlara sürükleyici niteliktedir.

Kuramcılar genel anlamda iki başarı amacı belirlemişlerdir. Bu amaçlardan birincisi yeteneğini geliştirmektir ve çeşitli çalışmalarda; hakim olma (Ames ve Archer, 1988), öğrenme (Dweck ve Leggett, 1988) veya görev-ilişkili (Nicholls ve diğerleri, 1985) olarak tanımlanmıştır. Bu amaçlardan ikincisi ise yeteneksiz görülmekten kaçınma yada olan yeteneği kanıtlama çalışmalarında; yetenek amaçları (Midgley ve diğerleri, 1988), performans amaçları (Dweck ve Laggett, 1988) yada ego-ilişkili amaç (Nicholls ve diğerleri, 1985) olarak tanımlanmıştır. Ames, Dweck, Maehr ve Nicholls iş birliği içinde yapmış oldukları çalışmalarla başarı hedef yönelimini motivasyon literatürüne kazandırmışlardır (Elliot, 2005). Başarı hedef yönelimleri üzerine yapmış oldukları çalışmaları ve belirlemiş oldukları yaklaşımları bir araya getirmek amacıyla Ames ve Archer (1988), başarı hedef yönelimleri kuramsal yapısını net olarak açıklamaya çalışarak, tanımlamış oldukları hedef yönelimleri yetenek, başarı, geri bildirim, değerlendirme ve çaba hakkındaki inançlar ya da bilişsel ağlar şeklinde incelemişlerdir. Bireylerin hedef yönelimleri, kendilerinin başarı ulaşmak için motivasyon olma nedenleri veya amaçları dışında, kendilerine koymuş oldukları hedefleri başarma yolunda göstermiş

oldukları performanslarını da değerlendirebilecekleri ölçütler de içermektedir (Pintrich, 2000a, 2000b, 2000c, 2003).

Geçmişte yapılan çalışmalarda başarı hedef yönelimleri ile ilgili teorik yapının ortaya çıkması ile başarı hedef yönelimleri temelde ikiye ayrılarak varlıklarından söz ettirmişlerdir (Ames, 1992; Dweck, 1986). Ele alınmış olan bu iki temel hedef yönelimi, performans hedef yönelimi (gösterme yönelimi/yetkinliği kanıtlama) ve öğrenme hedef yönelimi (yetkinliği artırma yönelimi) şeklinde tanımlanmıştır (Ames, 1992; Midgley ve diğerleri, 1998). İleriki dönemlerde hedef yönelimleri üzerine yapılan çalışmalar ile iki temel hedef yönelimi bireylerin güdülenmelerini yaklaşma/kaçınma davranışları şeklinde ele almış ve bireylerin başarıya ulaşma yolunda nasıl güdülendiklerini iki kuramsal yaklaşım ile ayrıntılı bir şekilde açıklanabileceğini savunmuşlardır (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve Church, 1997). Elliot ve McGregor (2001), yapmış oldukları araştırmada başarı hedef yönelimleri yetkinliklerini tanımlarken öğrenme/performans yetkinliklerini, nasıl değerlendireceklerini de (yaklaşma/kaçınma) şeklinde iki boyutta tanımlana bileceğini belirtmiştir.

Yapılan bu yaklaşım modellerine dayanarak ilk olarak üçlü hedef yönelimi modeli kabul edilmiş olup bu model performans-yaklaşma, performans-kaçınma ve öğrenme hedef yönelimleri olarak tanımlanmıştır. Sonraki dönemlerde yapılmış olan araştırmalarda öğrenme hedef yönelimlerini de performans hedef yönelimleri gibi yaklaşma ve kaçınma şeklinde ayrılabilceği ortaya atılmıştır (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a, 2000b, 2000c; Elliot ve McGregor, 2001).

Başarı hedef yönelimi kuramsal yapısının ortaya çıkmış olduğu ilk zamanlarda performans ve öğrenme hedef yönelimlerinin varlığı bilinmektedir (Dweck, 1999; Elliot, 2005). Bu iki temel hedef yöneliminin anlaşılabilmesinde yetkinlik algısının önemi büyüktür, performans hedef yöneliminde yetkinliğin gösterilmesi, öğrenme hedef yöneliminde ise yetkinliğin kazanılması iki yönelimde temel odak noktalarıdır (Elliot, 1999, 2005; Elliot ve Church, 1997).

Başarı hedef yönelimleri kuramsal çerçevesiyle, ilk zamanlardan beri ele alınan iki temel hedef yöneliminden öğrenme hedef yönelimi literatüre bakıldığında, bireylerin yeni beceriler geliştirebilmeleri, bireysel hedeflerinde uzmanlaşabilmeleri, öğrenmede konuyu

daha iyi bir şekilde anlayabilmeleri için odaklanmaları, öğrenmeye öncelik vermeleri şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Pintrich ve Schunk, 2002). Yine bu hedef yönelimlerinden öğrenme hedef yönelimlerinin bireyin öğrenme sürecinde var olan olumlu birçok değişken ile arasında ilişki olduğu yapılan çalışmalarda çoğunlukla belirtilmektedir (Ames, 1992; Dweck ve Legget, 1988; Elliot, 1999).

Kuramcılar tarafından başarı hedef yönelimlerini temel alan ikinci yönelimde performans hedef yönelimidir. Birey diğer akranlarına kendini gösterme ya da kanıtlaması üzerine ve bireyin değer duygularına odaklanıyorsa performans hedef yönelimine sahip olduğunu göstermektedir. Performans hedef yönelimine göre “yetenek” hedeflenen başarı seviyesinin üzerine çıkabilmek, bireyin az çaba ile başarabilmesi ve diğer akranlarından daha iyi sonuçlar elde etmesi olarak tanımlanmaktadır (Fowler, 2003). Bireyler performans hedef yönelimine sahip ise öğrenme sürecinde bir konuyu öğrenirken diğer akranlarına göre daha iyi sonuçlar almaya ya da akranları karşısında kendilerini yeteneksiz göstermemek için ve onlardan daha başarısız olmamak için çaba göstermeye odaklandıkları belirlenmiştir (Pintrich, 2000a, 2000b). Ligon (2006), çalışmasında performans hedef yönelimi, öğrenme hedef yönelimine göre daha baskın olan kişilerin, asıl kaygılarının öğrenme sürecinde çalışılan konu hakkında kendi yetkinliklerini gösterebilmek olduğu, bu nedenden ötürü de bireyin önüne kendilerini zorlayıcı şeyler çıktığında cesaretlerinin kırıldığını belirtmiştir.

Performans hedef yönelimine sahip olana bireyler yetkinlikleri ile ilgili öz güven güçlüğü yaşıyorsa, bu olay onların problem çözebilmeye becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Stipek, 2002). Bunun yanı sıra bazı kuramcılar performans hedef yöneliminin uyumsuz olmadığı diğer durumları açıklayarak, öğrenme hedef yönelimin içsel güdülenme, performans hedef yönelimin ise yüksek başarı ile birebir ilişki olduğunu belirlemişlerdir (Midgley ve diğerleri, 2001; Pintrich, 2000a). Ayrıca performans hedef yönelimine sahip bireylerin başarıyı elde ettikleri ortamda tercihen diğer akranları ile iletişim kurmadıkları; fakat, kendi performanslarını arttırmak adına öneli olan bütün bilgileri öğrenebilmede öğrenme hedef yönelimindeki akranlarından daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Poortvliet ve diğerleri, 2007).

Yapılan birçok araştırmada performans hedef yönelimin çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilerek tutarsız sonuçlar elde edilmesi, performans hedef yöneliminin kuramsal

yapısının yeniden incelenmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenden dolayı performans hedef yönelimi kuramcılar tarafından iki alt boyuta ayrılarak incelenmesinin daha doğru olacağı belirtilmiştir (Middleton ve Midgley, 1997; Skaalvik, 1997).

Elliot (1999), yapmış olduğu çalışmasında, performans hedef yönelimlerinin belirlenmiş tutarsız bulgularının, başarı hedef yönelimleri incelendiğinde başarı güdülenmesi literatüründe önemli bir yer edinen yaklaşma/kaçınma davranışlarına göre ayrılmamasının nedeni olacağını ileri sürmüştür. Bu iki davranış yönelimini de ele aldığımızda kaçınma yönelimi başarısız olmaktan kaçınmaya odaklanırken yaklaşma yönelimi ise başarılı olmaya odaklanmaktadır. Elliot (1999), başarı hedef yönelimleri üçlü modellemesine göre performans hedef yönelimini, performans-kaçınma ve performans-yaklaşma şeklinde iki boyutta incelemektedir.

Başarı hedef yönelimlerinin alt boyutlarından performans-yaklaşma, performans-kaçınma yönelimlerinde bulunan bireylerin iki alt boyuttaki ortak noktası da kendilerini diğer akranları ile performans düzeyleri açısından karşılaştırmaya çalışmalarıdır. Yalnız bireylerin performans-yaklaşma yöneliminde asıl amaçları diğer akranlarından daha iyi performans sergilemek iken, diğer alt boyutu olan performans kaçınmada ise birey diğer akranlarından başarısız olmaktan kaçınmayı amaç edinir. Son zamanlarda yapılan diğer çalışmalarda ise başarı hedef yönelimleri teorisi 2X2 şeklinde bireylerin öğrenme yönelimi de öğrenme-kaçınma ve öğrenme-yaklaşma iki alt boyutu şeklinde düşünülmüştür (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a). Bireylerin öğrenme kaçınma yöneliminde temel edindikleri amaç öğretim sürecinde öğrenmeleri gereken her şeyi tamamen öğrenememekten kaygı duyması veya yanlış öğrenmeden kaçınmaya çalışmasıdır. Öğrenme kaçınma yöneliminde bulunan mükemmeliyetçi bireyler denmektedir (Pintrich ve diğerleri, 2003). Öğrenmek yaklaşma yönelimindeki temel amaçta bireyin öğretim sürecindeki her şeyi mümkün olduğunca iyi anlamaya çalışmasıdır.

1.2.3. Akademik Motivasyon

Motivasyon, Latince “movere” yani hareket etme kökünden gelmiş olup, “güdülenme, güdüleme” (Ayvaşık ve diğerleri, 2000) şeklinde ifade edilmekte ve en kapsamlı haliyle

kişilerin belirli bir amaç doğrultusunda, bu amacı gerçekleştirmek adına kendi arzuları ile çeşitli davranış sergilemeleri (Baumeister ve Vohs, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Cüceloğlu, (2004) motivasyonu arzuları, dürtüleri, istekleri, gereksinimleri ve ilgileri bütünüyle barındıran bir kavram olduğunu belirtmektedir. Motivasyon diğer bir ifade ile bireyin yeni bilgiler edinmesi veya öğrenme sürecinde sergilemiş oldukları ya da bireyin sahip olduğu içsel istekler olarak ifade edilmiştir (Lin, 2012).

Motivasyon kavramını Gage ve Berliner (1992) bir otomobilin motoru ile direksiyonu arasındaki ilişki ile bağdaştırmıştır. Motivasyon hakkında yapmış oldukları tanımda ise motivasyonun kişinin sıkılganlık durumundan ilgili hale yönlendiren güç olarak tanımlamışlardır. Motivasyonun temel kaynağı bireylerin ihtiyaçları ve onları gerçekleştirme dürtüsüdür. İnsanoğlu çeşitli olaylara karşı duymuş olduğu ilgi, tutum ve değerlerinin şekillendirdiği değerlerde bu süreçte etkisini göstermektedir.

Akademik motivasyon için yapılan en temel sınıflandırmalardan biri bireylerin öğrenme sürecinde akademik etkinliklere karşı olan motivasyonlarıdır (Deci ve Ryan, 1985). Yapılan bu sınıflandırmada akademik motivasyon; dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak üç alt boyutta incelenmiştir. Motivasyonun alt boyutlarından içsel motivasyonu ele aldığımızda bireyin bazı şeyleri ilgi duyduğu ya da hoşlandığı için yapması, dışsal motivasyonun ise temel amacı bireyin bazı şeyleri ileride elde etmiş olacağı sonuç için yapması, motivasyonsuzluk ise bireylerin sürekli tekrar eden başarısızlık durumlarında veya bireylerin kendilerini yetersiz buldukları, yani bireylerin performansları hakkında sürekli olumsuz bir yönde dönüt almış oldukları zaman ortaya çıkmaktadır (Deci ve Ryan 1985).

Geçmişten günümüze yapılan araştırmalara bakıldığında akademik motivasyonun bireylerin akademik başarıları üzerinde öğrenme ve performanslarının pozitif yönde etkisi görülmektedir (Fortier ve diğerleri, 1995; Sugh ve diğerleri, 2002; Wentzel ve Wigfield, 1998). Yani bireylerin öğrenme sürecinde öğrenme ile niçin ilgilenmiş olduğu algısı üstünde duran başarı hedef yönelimi (Pintrich ve diğerleri, 1991) ile bireyin akademik motivasyonları arasındaki ilişki büyük önem göstermektedir.

Yapılan tanımlar ortak birkaç unsur barındırsa da motivasyon kavramının tamamında net olarak bir çerçeveye sahip olmadığı görülmektedir (Oxford ve Shearin, 1994). Kleinginna

ve Kleinginna (1981), yapmış olduğu motivasyon kavramının açıklamasında tam olarak 102 birbirinden farklı tanım cümlesi ve bu cümlelerin sınıflandırıldığı toplamda 9 ayrı kategorinin olduğunu bu nedenlerden dolayı motivasyonun tanımı hakkında herhangi bir uzlaşma sağlamanın güç olduğunu belirtmektedir. Kısacası bu konuda basit bir betimleme yapmanın zor olacağı görülmektedir. Bu nedenle kesin bir tanımı sağlanamayan motivasyon kavramının, dönem olarak geniş bir çerçevede kabul görmüş olan teorilerle açıklanması motivasyon tanımının yapabilmek için daha da yararlı olacaktır. Çünkü öğrenme teorileri ve kavramlarının motivasyona vermiş oldukları önem ve motivasyon içindeki rolleri açısından birbirlerinden ayrı oldukları görülmektedir.

Fidan (2012) eğitimi, genel bir ifade ile bireylerin çeşitli amaçları hedef alarak yetiştirdiği bir süreç olarak tanımlarken, Ertürk (1972) ise eğitimi bireylerin davranışlarında yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istenilen yönde değişime uğrama süreci olarak tanımlamaktadır. Bireylerin doğumundan ölümüne tüm yaşantısı boyunca içerisinde buldukları bu eğitim süreci onların eğitime olan ilgileri, alakaları ve istekleri farklı sebeplerden dolayı farklılık gösterebilmektedir.

Eğitim sisteminde bireyler okula başlayıp, mezun olup, işe girip bu işte yükselip, emekli oluncaya kadar tüm yaşantılarında bu süreçlerde farklı türde sınavlar geçebilmek zorundadırlar. Bu sistemde bireylerin görmüş olduğu eğitimi ölçmek için onların akademik başarılarının yanı sıra sonuçlarına bakılmalıdır. Bu nedenle bireyin akademik başarısını etkileyen etkenlerin bilinmesinin öneminin büyük olduğunu göstermektedir.

Zeka seviyesi ortalama olan bireylerin beklenen seviyede ve onlardan bazılarının kendi akranları derecesinde bile başarıya ulaşamaması, bireyin başarısına etki edebilecek zeka harici başka çeşitli etmenlerinde olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla başarıya ulaşmada zeka etmeni çıkarıldığında geriye kalan etmenler içerisinde motivasyon kendini göstermektedir (Bozanoğlu, 2005).

Motivasyon, bireyin merakını tetikleyen ve ilgisini çeken, bireyi eğitim sürecinde ders içerisinde etkin katılımını sağlayan yaratıcı, faydalı ve yapıcı bireyler olmalarına neden olan en önemli etmendir. Bunun yanı sıra eğitim fakültesinde eğitim alan öğrencilerin ileride nitelikleri üstün birer öğretmen olabilmeleri için güdülenme düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Schumann (2004), öğrenme-

performans ile motivasyon arasında döngüsel bir ilişki olduğunu söyleyip bu döngüyü şöyle açıklamıştır: Motivasyon yani pozitif duygular, bireyin bilişsel sürecini olumlu yönde etkiler; bilişsel süreç ise bireyi yeni bilgilere ulaştırır ve öğrencilerin yeni bilgilerle motivasyonu yani pozitif duygularını güçlendirir. Motivasyon bireylerin belirlemiş olduğu ders çalışma metotlarıyla, okula yaptıkları devamlılıklarıyla ve akademik başarıları gibi farklı türde değişkenlerle ilişkilidir.

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaşmış olduğu en büyük sorunlardan biride güdülenmedir. Özellikle öğrenim hayatı boyunca çeşitli aşamalardan geçmiş bireylerin güdülenmesinde fark edilebilecek seviyede gerilemeden söz edebilirsek, genç bireylerden oluşturulmuş bir topluluk ile yapılan çalışmanın zorlukları göz ardı edilemez (Özsöz, 2007).

Bireylerin öğrenim görebilmeleri için oluşturulan öğretime ait sorumluluklardan biri de öğrencilerin öğrenme sürecinde güdülenmelerini sağlamaktır, bu nedenle güdülenme eğitim alanında birçok kez araştırılmıştır. Deci & Ryan 'a (1985) göre yapılan birçok araştırmada öğrenme, merak ve performans gibi çeşitli etkenler ile motivasyon arasında ilişkiler olduğunu göstermişlerdir. Bunun yanı sıra Boyd (2002) ile Gottfried ve diğerleri (2001) araştırmalarında akademik motivasyon düzeyleri yüksek bireylerin, akademik başarıya daha fazla ulaştıklarını belirlemişlerdir.

Colengolo (1997) araştırmasında, güdülenme seviyesi yüksek olan bireylerin; akademik hayatı boyunca gerekli tüm sorumluluklarını (ödev yapma, sınava hazırlanma, proje gerçekleştirme v.b.) yerine getirirken içinde bulunduğu süreçte daha başarılı olduğunu, bireyin akademik açıdan motivasyon noksanlığı durumunda ise sabırsız olmaları, çabuk pes etmeleri, yaptığı işten zevk almama, sıkılma gibi olumsuz akademik davranışlarını ortaya koymuştur. Bireylerin öğrenme sürecinde yeni bilgiler edinmek sebebiyle istekli olmaları ve güdülenmeleri öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin öğrenmeye karşı güdülenme seviyelerinin bilinmesi eğitimciler için önemli ipuçları sağlamaktadır. (Güllerci ve Oflaz, 2010) Bireylerin okul ortamındaki performanslarını etkileyen en önemli etmenlerden biri güdülenmedir (Francis ve diğerleri, 2004).

Araştırmalarda da görüldüğü gibi bireylerin akademik performanslarını arttırabilmek için güdülenmenin tamamen anlaşılması, bireylerin motivasyonlarını arttıran etkenlerin ya da

azaltan etkenlerin neler olduğunu her şekilde belirlemek ve bu problemlerin giderilmeye çalışılması başarının be akademik motivasyonun sağlanmış için çözüm yolu olabilir. Dolayısıyla bu nedenlere bakıldığında eğitim alanında araştırma yapan araştırmacıların motivasyon kavramı ile ilgilenme amaçları anlaşılabilir.

1.2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde Başarı Hedef Yönelimi ve Akademik Motivasyon ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

1.2.4.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Vallerand ve Bissonnette (1992), çalışmalarında dışsal güdülenme içsel güdülenme ve güdülenmesizlik şeklinde, akademik öğrenme ortamında öğrencilerin başarıya yönelik davranışlarını devam ettirebilme durumunu incelemişlerdir. Yapılan bu çalışmada bireylerin akademik motivasyonları (içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk) ile bireylerin akademik etkinliklerindeki başarıya yönelik davranışları incelenmiştir. Çalışma örneklemi 388'i kadın, 674'ü erkek öğrenciden oluşmak üzere toplamda 1062 üniversite birinci sınıf öğrencilerinden oluşmakta ve bu öğrencilerin akademik etkilere ilişkin motivasyonlarını belirlemek için "Akademik Motivasyon Ölçeği" uygulanmıştır. Eğitim öğretim yılının başında yapılan bu çalışmaya göre içsel motivasyonları yüksek olan bireylerin içsel motivasyonları düşük olan akranlarına kıyasla eğitim öğretim yılı sonuna kadar akademik etkinliklerde daha fazla motive oldukları, motivasyon kaybının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet açısından kadın öğrencilerin daha çok iç güdüsel motive oldukları, erkek öğrencilere göre motivasyonsuzluk düzeylerinin daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karsenti ve Thibert (1995), araştırmalarında öğrencilerin akademik motivasyon ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan araştırmanın çalışma örneklemi 12-18 yaş aralığında 714'ü kadın, 714'ü erkek olmak üzere toplam 1428 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla "Akademik Motivasyon Ölçeği"

kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin akademik motivasyonunun okul başarısı (not ortalamaları) ile büyük ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fortier ve diğerleri (1995), çalışmalarında öğrencilerin okul performansı ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan araştırmanın çalışma örneklemini 14,9 yaş ortalamasına sahip olup %46'sı erkek, %54'ü kadın olmak üzere toplamda 263 lise 9. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplamak için “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Akademik Öz Değerlendirme Ölçeği” ve “Algılanan Akademik Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda algılanan akademik öz değerlendirme ve algılanan akademik yeterlilik, akademik motivasyonu pozitif yönde etkilediği bu etkininde öğrencilerin okul performansları üzerinde olumlu etki sağladığı saptanmıştır. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin okul performansının tahmininde akademik motivasyonunun öneminin büyük olduğu görülmektedir.

Elliot ve Church (1997), hedef yönelimlerinin kuramsal olarak açıklama ve modellenmesi odaklı üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada performans kaçınma hedef yöneliminin başarısızlık korkusu, ustalık hedef yöneliminin başarı güdüsü ve performans yaklaşma hedef yöneliminin ise her iki güdülenmeye de öncü olduğunu bulmuşlardır. Yapılan bu modele yönelik hedef yönelimlerinin bağımsız değişken olan yetkinlik algısının performans yaklaşma ve ustalık yöneliminde yüksek, performans kaçınma yöneliminde düşük etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Howey (1999), tarafından yapılan çalışmada üniversite eğitimine yeni başlamış olan öğrencilerin akademik başarıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeyleri “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Kullanılan anket akademik motivasyonu etkileyen altı faktörü de analiz etmektedir. Motivasyonu etkileyen bu altı faktör; görev değeri, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlilik, içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, öğrenmeye ilişkin kontrol inançları ve sınav kaygısıdır. Yapılan araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Harackiewicz ve diğerleri (2000), araştırmalarında bireylerin akademik başarıları ve ilgi düzeylerinin yordamada performans ve ustalık hedef yönelimlerinin çeşitli etkilerini

incelemişlerdir. Yapılan araştırmaya göre öğrenciler performans hedef yönelimlerinin kısa ve uzun öğrenme döneminde başarıyı sağladığı, ustalık hedef yöneliminin ise kısa ve uzun süreç de derse yönelik ilginin sürdürülmesinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada performans yaklaşma hedef yönelimine sahip öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Chi-hung.Ng (2000), yapmış olduğu çalışmada başarı hedef yönelimlerinin dersin gereklerini yerine getirmeyele ilişkisini incelemiştir. Araştırmada başarı hedef yönelimlerinden ustalık hedef yönelimine sahip olan bireylerin öğrenme sürecinde uyum sağlama güçlerinin daha yüksek yönde olduğu öğrencilerin ödevlerini tamamlama ile ilgili motivasyonlarında daha olumlu ve stratejik yönlü oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin ustalık hedef yönelimleri ders çalışma stratejileri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Midgley ve Urdan (2001), yapmış oldukları araştırmalarında performans yaklaşma, performans kaçınma ve ustalık hedef yöneliminin öğrencilerin kendini engelleme düzeyleri üzerindeki etkiyi incelemişlerdir. Çalışmada hedef yönelimlerinden performans kaçınma yönelimini yüksek olarak yansıtan öğrencilerin kendini engellemeyi, performans kaçınma yönelimi düşük olan diğer akranlarından daha fazla kullandıkları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucuna göre performans kaçınma hedef yöneliminin öğrencilerin kendini engelleme düzeyleri üzerindeki etkisinin çok fazla ve belirleyici olduğu, ustalık yönelimlerinin kendini engelleme düzeyleri üzerindeki etkisinin yalnız performans-kaçınma hedef yöneliminin düşük olduğunda anlamlı bir farklılık göstereceği belirlenmiştir.

Rusillo ve Arias (2004), yaptıkları araştırmalarında ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonel değişkenler (akademik amaçlar, öğrenme stratejileri kullanımı, nedensel yüklemeler ve akademik benlik kavramı) ile matematik ve dil derslerindeki akademik performanslarında cinsiyet faktörünün etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırmanın çalışma örneklemini lise 9. ve 10. Sınıflarda eğitim görmekten olan 236'sı erkek, 285'i kadın olmak üzere 521 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılacak verilerin elde edilmesi için dört farklı ölçek (LASSI, AFA, EMA-II ve MAPE II) kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda dil alanında yapılan cinsiyet karşılaştırmalarında kadın öğrencilerin dışsal motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha düşük oldukları ve başarısızlıklarının tüm

sorumluluğunu üstlendikleri gözlemlenmiştir. İçsel motivasyon, başarıya ilişkili yüklemelerde, akademik benlik kavramlarında ve matematik dersinde öğrencilerin göstermiş olduğu performansta cinsiyet faktörünün etkisi bulunmuştur.

Gilman ve Anderman (2005), çalışmalarında motivasyon (kontrol odağı, öz-yeterlilik ve içsel motivasyon) ile uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada çalışma örneklemini küme analiz yöntemi ile seçilmiş olan 654 lise öğrencisinin motivasyon uyumlarına göre üç farklı gruba (yüksek, orta, düşük) ayrılmıştır. Araştırmada veriler CAMI (Çocuklara Yönelik İçsel Motivasyon Envanteri), MSLSS (Öğrencilere Yönelik Çok Boyutlu Yaşam Doyum Ölçeği), SSLS (Öğrencilere Yönelik Yaşam Doyum Ölçeği), BASC-2 (Çocuklara Yönelik Davranış Değerlendirme Sistemi), SSM (Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği), GPA (Akademik Başarı Ortalaması) ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada motivasyon düzeyleri “yüksek” olan öğrencilerin, diğer iki grupta bulunan öğrencilere göre daha fazla aile doyum düzeylerine ve genel doyumlarına, kişiler arası ilişkilerine, kendilerine saygıya, okula ait olma duygusuna ve okul başarı ortalamasına sosyal strese, kaygı ve düşük depresyona sahip oldukları bulunmuştur. Araştırma sonucunda yüksek motivasyonun akademik, sosyal ve psikolojik yönden etkisinin büyük olduğu sonucuna varılmıştır.

Hsieh (2005), araştırmasında hedef yönelimlerinin (performans yaklaşma, performans kaçınma ve ustalık) başarısızlıklar karşısında baş etme stratejileri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlı 196 üniversite öğrencisinden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin performans kaçınma hedef yöneliminin başarısızlıklar karşısında baş etme stratejilerinden yararlandıkları, performans yaklaşma ve ustalık hedef yöneliminde ise öğrencilerin problem odaklı oldukları bulunmuştur.

Fryer ve Elliot (2007), yapmış oldukları araştırmalarında üniversite öğrencilerinin hedef yönelimlerinin değişken ve kalıcı şekilde özellik gösterebileceği hakkında bulgular sunmuşlardır. Yapılan bu araştırmada çeşitli ölçme yöntemlerinden yararlanılmışlar, grupların genelinde ve öğrencilerin kendilerinde farklı türden dört hedef yöneliminin farklı düzeylerde değişim gösterdikleri belirlenmiştir. Verilerden elde edilen bu değişimlerin farklı eğitim düzeyleri veya örneklerde gerçekleşme sürecinin anlaşılabilmesi nedeniyle fazla sayıda araştırma bulgularına gereksinim olduğu belirtilmiştir.

Darnon ve diğeri (2009), yapmış oldukları çalışmada hedef yönelimlerinin (performans-yaklaşma, performans-kaçınma) hem algılanan zorlukla hem de öğrencilerin sınav performanslarıyla ilişkisini incelemişlerdir. Yapılan araştırmaya göre öğrencilerin performans-kaçınma hedefleri ile algılamış oldukları karmaşıklıklar arasında pozitif, performans yaklaşma hedefleri ile negatif yönlü bir ilişkide olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada bireylerin sınav performanslarıyla hedef yönelimleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise performans-kaçınma hedef yönelimi ile negatif, performans-yaklaşma hedef yönelimi ile pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Prat-Sala ve Redford (2010), yaptıkları çalışmada bireylerin motivasyon yönelimleri (içsel motivasyon ve dışsal motivasyon), öz-yeterlilikleri (makale yazma ve akademik metin okuma) ve öğrenme yaklaşımları (yüzeysel, stratejik ve derin) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin zamanla öğrenme yaklaşımlarındaki değişkenler de ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma örneklemini psikoloji alanında öğrenim görmekten olan toplamda 163 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada içsel ve dışsal motivasyon yönelimlerinin araştırma yaklaşımlarına önemli etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre öz-yeterlilik (okuma ve yazma) açısından yüksek olarak gruplandırılmış öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyleri düşük olan akranlarına göre stratejik ve derin bir yaklaşım kabullenme olasılığının daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki değişiklikler ele alındığında; öz-yeterlilik becerileri düşük öğrencilerin yüzeysel çalışma yaklaşımlarında olumlu yönde artma, derin çalışma yaklaşımında ise azalma olduğu görülmüştür. Öz-yeterlilik düzeylerinin (okuma ve yazma) yüksek olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarında değişikliklere rastlanmamıştır.

1.2.4.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Geçer ve Deryakulu (2004), araştırmalarında öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarı, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada öğrencilere yakınlık davranışları ile öğrencilerin tutum, motivasyon ve başarı düzeyleri arasında ilişki araştırılmıştır. Araştırmada çalışma örneklemini toplamda 1820 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için “Tutum ve Güdülenme Ölçeği” ve “Öğretmen Yakınlık

Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin almış olduğu ders başarılarıyla ilgili notlarda kullanılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin sözel derslerde öğretmen davranışlarını, sayısal derslerdeki öğretmen davranışlarına göre daha yakın bulduklarını, öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları ile düşük, öğrencilerin güdülenme tutumları ile orta seviyede ilişkili olduğu, ayrıca öğretmen yakınlığının öğrencilerin güdülenmelerinde ve tutumlarında yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Ertem (2006), araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik motivasyon (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Yapılan bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin güdülenmeleri ve güdülenme türleri ile öğrencilerin akademik başarıları ile kimya tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen verilere göre ortaöğretim öğrencilerin kimya derslerindeki motivasyon puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve tutumları ile kimya derslerindeki güdülenmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Akademik başarı düzeyleri farklı olan bireylerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. İçsel güdülenmenin kadın öğrencilerde, erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğu, ancak dışsal güdülenmede cinsiyet değişkenlerine bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Akın (2006), araştırmasında üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile biliş ötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda ustalık hedef yönelimlerine sahip olan üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarılarının ve biliş ötesi farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada performans kaçınma hedef yönelimine sahip olan bireylerin düşük seviyede akademik başarı algısına, düşük seviyede biliş ötesi farkındalığa ve otoriter ebeveyn tutumlarına sahip oldukları görülmektedir. Performans yaklaşma hedef yönelimine sahip olan üniversite öğrencilerinde ise algılanan ebeveyn tutumlarının demokratik ve otoriter, algılanan akademik başarılarının ve biliş ötesi farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Toraman (2006), yapmış olduğu deneysel çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin, öğrenci merkezli öğretim etkinliklerinde yer alan veya almayan farklı başarı hedef yönelimlerine

sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmıştır. Yapmış olduğu bu çalışmada, öğrenci merkezli öğretim etkinliklerinin denendiği pilot okul ile deneme dışı kalmış diğer okuldaki ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama güçlüğü açısından aralarında önem arz edecek bir farklılık tespit edilmemiştir.

Gençay ve Gençay (2007), araştırmalarında beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin mesleğe ilişkin motivasyon düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Yapılan bu araştırmanın çalışma örneklemi toplamda 138 kadın ve erkek üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada üniversite öğrencilerine “Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği” veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla olumsuz motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Çalışmada değişkenlerden sınıf değişkenine göre öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerinde sınıflar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının eğitimin ilk yıllarında yüksek olduğu ancak öğrencilerin sınıf düzeylerinin artmasıyla motivasyonlarında düşüş yaşadıkları tespit edilmiştir.

Eryenen (2008), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin anlaşılması ve bu değişkenlerin öğretmen adaylarının başarı seviyeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilikleri ve hedef yönelimleri, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermiş olup, değişkenlerin öğretmenlik öz-yeterliliği puanlarında önem arz edecek bir farklılık görülmemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik başarı düzeyleri, akademik ve öğretmenlik öz-yeterlilikleri arasında olumlu yönde ilişkiler gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırma da değişkenlerin bireylerin akademik başarıları üstündeki yordayıcı bir role sahip olduğu görülmüştür.

Menderes (2009), tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin akademik başarı düzeyleri, duygulanım durumları, sınıf ve cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada başarı hedef yönelimlerinden ustalık hedef yönelimine sahip olan bireylerin kendilerine güvenle başa çıkma yöntemini daha çok kullandığı, performans yaklaşma hedef yönelimine sahip bireylerin stresle başa çıkma yöntemlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, performans kaçınma hedef

yönelimine sahip bireylerin kendine güvenli başa çıkma yöntemlerinden daha çok kullanıp boyun eğici ve çaresiz başa çıkma yöntemlerini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda akademik başarı düzeyleri yüksek olan bireylerin başarı hedef yönelimlerinden ustalık hedef yönelimine daha fazla sahip olduğu ve bireylerin başarı hedef yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Sakız (2011), araştırmasında üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik inançları ve başarı hedef yönelimleri ve akademik yardım arama davranışları arasındaki ilişkiyi çalışma örneklemini yaş ortalamaları 21 olan 98 üniversite öğrencisi üzerinde incelemiştir. Bu çalışmada ustalık hedef yönelimlerin sahip olan bireylerin akademik yardım arama davranışları ve akademik özyeterlik inançları pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Performans-yaklaşma hedef yönelimlerine sahip bireylerde ise akademik olumsuz davranışlarda ilişkili, özyeterlik inançlarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yazıcı ve Altun (2013), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan bu araştırmanın çalışma örneklemini Trabzon ilindeki Karadeniz Teknik Üniversitesinde farklı bölümlerdeki 214'ü kadın, 308'i erkek olmak üzere toplamda 522 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışmada "Motivasyon Anketi" ve "Bilgi Toplama Formu" ile veriler elde edilmiştir. Çalışmada toplanan verilere göre öğrencilerin akademik başarıları ile içsel motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı ve dışsal motivasyonlar arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmanın sonucuna göre üniversitede eğitim gören bireylerin akademik başarılarında daha çok içsel motivasyonlarının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yerdelen ve diğerleri (2014), araştırmalarında lise öğrencilerinin biyoloji öğrenmeye yönelik başarı hedef yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın çalışma örneklemini Anadolu ve Fen liselerinde biyoloji dersi gören lise 1. ve 2. sınıftan rastgele seçilen 131'i kadın, 149'u erkek ve 1'i kayıp olmak üzere toplamda 281 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada BAMÖ (Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği) ve BHY (Başarı Hedef Yönelim Anketi) veri toplama amacı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre içsel motivasyonun öğrenme-kaçınma hedef yönelimi ile negatif, öğrenme-yaklaşma hedef

yönelimi ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak lise öğrencilerinin performans-kaçınma ve performans-yaklaşma hedef yönelimleri ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çalışmada öğrenme-yaklaşma hedef yöneliminin, motivasyon alt boyutlarından dışsal motivasyon-sosyal hariç diğer tüm boyutlarının en iyi yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Sıcak ve Başören (2015), araştırmalarında ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma örneklemini Bartın ilinde ortaöğretim 9.10.11. ve 12. sınıf öğrencilerinden toplamda 4041 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada “Akademik Motivasyon Ölçeği” veri toplamak amaçlı kullanılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonunda lise öğrencilerinin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı ölçeği alt faktörlerinden aldığı puanlar ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon seviyelerinin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin akademik motivasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik motivasyon alt boyutları ile okuldan mezun kalma durumları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Akar ve Aydın (2016), araştırmalarında öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerinin gerçekleştirme düzeyleri ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırmanın örneklemini Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde eğitim gören 438 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada “Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlikleri Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Forumu” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu verilere göre öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini üst seviyede, öğretim yöntem ve ilkeleri yeterlik alanında orta seviyede olduğu üniversite öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ise oldukça düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmada yapılan analizlere göre öğretim yöntem ve ilkeleri mesleki yeterlilik alanının üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını %9 oranıyla yordamış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğretim yöntem ve ilkeleri yeterlik

alanına orta seviyede olmasının öğretim elemanlarının kendilerini bu alanda geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Çekim ve Aydın (2018), araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma örneklemini ortaokul 6., 7., ve 8. sınıf toplamda 753 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada “Fen Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Fen Bilimleri Dersi Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Anketi” veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin içsel motivasyonlarının diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu ve öğrencilerin fen başarıları ile strateji kullanımının motivasyonsuzluk alt boyutları ile negatif yönde ilişkili, içsel motivasyon, dışsal motivasyon-sosyal, dışsal motivasyon-meslek boyutları ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmanın sonuçları cinsiyet ve sınıf değişkenine göre incelendiğinde de öğrenme stratejileri kullanımı oranlarında ve motivasyon düzeylerinde kızların erkeklere oranla daha iyi olduğu, sınıf düzeylerine bakıldığında ise en yüksek ortalamaların 6.sınıf olduğu ve sınıf düzeyleri arttıkça motivasyon ve öğrenme stratejilerini kullanmalarının azaldığı belirlenmiştir.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın nedenlerine, çalışmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ve veri analiz tekniklerine yer verilmektedir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada ilişkiyi aramaya yönelik nitelik taşıyan ilişkisel tarama modelinde, temel amaç iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Önceden var olan durumu olduğu gibi araştıran betimleyici araştırmaya tarama modeli denmektedir (Karasar, 2004).

Bu araştırmada lise öğrencilerinin (9., 10., 11. ve 12. Sınıf) başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada sınıf düzeyi, okul türü, cinsiyet, günlük fizik dersi çalışma saati, ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilme ve meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni Kars kent merkezinde toplamda 16 okulda öğrenim gören 6468 lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleme için 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kars il merkezinde bulunan 16 liseden farklı okul türleri ve cinsiyet faktörleri göz önüne alınarak 11 okul seçilmiştir. Daha sonra küme örnekleme yöntemine gidilerek her okuldan her sınıf düzeyinde 1' er şube alınarak toplam 806 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir.

Başlangıçta çalışma örnekleme toplamda 806 öğrenciden oluşmuş ancak 101 anket formu eksik veya hatalı doldurulduğu için yok sayılıp nihai sayı 705 olarak kesinleşmiştir.

Çalışma örnekleminde yer alan lise öğrencilerinin demografik özellikleri tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo2.1: Çalışma Örnekleminin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	443	63
Erkek	262	37
Sınıf		
9.Sınıf	209	30
10.Sınıf	177	25
11.Sınıf	158	22
12.Sınıf	161	23
Okul Türü		
Anadolu Lisesi	217	31
Meslek Lisesi	173	24
İmam Hatip Lisesi	138	20
Fen Lisesi	66	9
Sağlık Lisesi	65	9
Güzel Sanatlar Lisesi	46	7
TOPLAM	705	100

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma örneklemini toplamda 443’ü kadın, 262’si erkektir. Çalışma örnekleminin %63’ü kadın, %37’si erkek lise öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklemin %30’u (n=209) dokuzuncu, %25’i (n=177) onuncu, %22’si (n=158) on birinci, %23’ü (n=161) on ikinci sınıfta eğitim gören lise öğrencileridir. Öğrencilerin %31’i (n=217) anadolu lisesi, %24’ü (n=173) meslek lisesi, %20’si (138) imam hatip lisesi, %9’u (n=66) fen lisesi, %9’u (n=65) sağlık lisesi ve %7’si (n=46) güzel sanatlar lisesinde eğitim görmektedir.

2.3.Verilerin Toplanması

Bu çalışmada lise öğrencilerinin (9., 10., 11. ve 12. Sınıf) başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler tarafından incelenmesi, tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, günlük fizik dersi çalışma saati, ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilme, meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenleri de göz önüne alınmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda “Kişisel Bilgiler Anketi”, “Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği” ve “Başarı Hedef Yönelim Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgiler Anketi

Araştırmacı uzman görüşleri doğrultusunda kişisel bilgi anketi hazırlayıp kullanılabilir bir anket olduğunun kararı verilmesiyle veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplamak amaçlı araştırmacı tarafından uygulanan ankette, lise öğrencilerine cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, okul türleri, günlük fizik dersi çalışma saatleri, ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilme, meslek tercihinde fizik dersinin etkisi sorulup onlardan cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin “Kişisel Bilgi Anketi” frekans ve yüzde dağılımlar tablo 2.3.1.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.3.1.1: Kişisel Bilgiler Anketi

Kişisel Bilgiler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	443	62,8
Erkek	262	37,2
Toplam	705	100
Sınıf		
9	209	29,7
10	177	25,1
11	158	22,4
12	161	22,8
Toplam	705	100
Günlük Fizik Dersi Çalışma Saati		
1 saat den az	292	41,4
1-2 saat arası	215	30,5
2-3 saat arası	153	21,7
3 saat veya daha fazla	45	6,4
Toplam	705	100
Fizik ile ilgili bölüm okuyabilme		
Evet	228	32,3
Hayır	477	67,7
Toplam	705	100
Meslek Tercihinde fiziğin etkisi var mı		
Evet	368	52,7
Hayır	337	42,8
Toplam	705	100
Okul Türü		
Anadolu Lisesi	217	30,8
Meslek Lisesi	173	25,5
İmam hatip Lisesi	138	19,6
Fen Lisesi	66	9,4
Sağlık Lisesi	65	9,2
Güzel Sanatlar Lisesi	46	6,5
Toplam	705	100

2.3.2. Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği

Aydın ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen “Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği” (BAMÖ) araştırmada öğrencilerin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını belirlemek için kullanılmıştır. Bu ölçek toplamda 19 madde ve 4 alt boyuttan oluşup ölçeğin alt boyutları; içsel motivasyon, dışsal motivasyon-sosyal, dışsal motivasyon-meslek ve motivasyonsuzluk olarak belirtilmiştir. Ölçek Kesinlikle Katılmıyorum-1 ile Kesinlikle Katılıyorum-6 arasında derecelendirilmiş altılı likert tipi yapıdadır. BAMÖ ‘nün güvenilirlik katsayısı ile bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı tablo 2.3.2.1’de sunulmuştur.

Ölçekte yer alan maddelerde “Biyoloji” kavramı “Fizik” olarak değiştirilip ölçeğin ismi de “Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği” olarak çevrilerak düzenlenmiştir. Ölçeğin DFA (Doğrulatoryıcı Faktör Analizi) analizi için örneklem dışında 250 lise öğrencine uygulanan anket sonuçları ile analizler yapılmıştır.

Tablo 2.3.2.1: BAMÖ Güvenirlik Katsayıları ile Bu Çalışmanın Güvenirlik Katsayıları

Alt boyutlar	α	Uygulamanın α
İçsel Motivasyon (1,6,7,9,10,17)	.875	.839
Dışsal Motivasyon-Meslek (2,4,11,15)	.844	.712
Dışsal Motivasyon-Sosyal (3,5,13,18)	.736	.672
Motivasyonsuzluk (8,12,14,16,19)	.841	.712

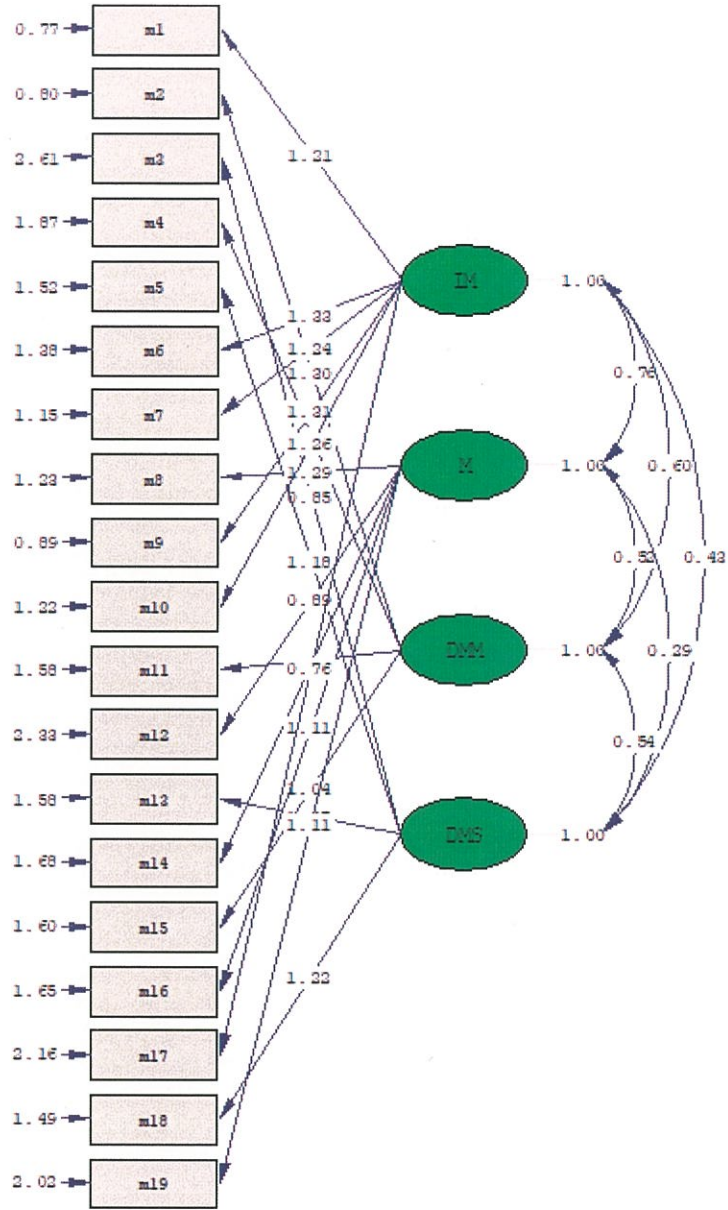
Ölçekte motivasyonun alt boyutlarından içsel motivasyonun bireylerin bazı şeyleri ilgi duyduğu ve hoşlandığı için yapması, dışsal motivasyonun bireylerin bazı şeyleri ileride hedeflemiş olduğu sonuç için yapması, motivasyonsuzluğun ise bireyin tekrarlamış olduğu başarısızlık durumunda performansı ile ilgili sürekli olumsuz yönde dönüt alması ve tekrar eden başarısızlık durumu olarak tanımlanmaktadır. Ölçeklerin tümünün uygulanması sonucunda elde edilen veriler ve betimsel istatistikler SPSS 15.0 programına girilmiştir. Ayrıca LISREL 8.80 programında kullanılacak ölçeğin doğrulatoryıcı faktör analizi (DFA) yapılarak incelenmiştir. DFA analiz sonuçlarına göre uyum katsayıları tablo 2.3.2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.3.2.2: Uyum Ölçütleri ile Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Bu Uygulamanın Uyum Katsayıları
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.056
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.90
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.94
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$	0.97
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.97
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	0.97
X ² /sd	$0 < X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 5$	1.79

(Munro, 2005; Schreiber, Nora, Stage, Barlow and King, 2006; Şimşek, 2007; Hooper, Coughlan and Mullen 2008; Schumacker and Lomax, 2010; Waltz, Strickland and Lenz 2010; Wang and Wang, 2012).

Tablo 2.3.2.2’ de uyum katsayılarına bakıldığında GFI, NFI ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir uyum ölçütü olduklarını, tablodaki NNFI, CFI, IFI ve X²/sd değerlerine baktığımızda ise mükemmel uyum ölçütü oldukları görülmektedir. Elde edilen veriler ışığında Aydın ve diğerleri (2014) tarafından hazırlanmış olan bu ölçeğin fizik öğrenmeye yönelik kullanımının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.



Chi-Square=261.69, df=146, P-value=0.00000, RMSEA=0.056

Şekil 2.3.2.1: Fizik Öğrenmeye Yönelik DFA Sonuçları

2.3.3. Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği

Çalışmaya katılan lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile ilgili bilgi edinmek için Elliot ve McGregor (2001) tarafından 2X2 başarı hedef yönelimleri kuramı doğrultusunda geliştirilen hedef yönelim anketi kullanılmıştır. Bu anket toplamda 15 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Hedef yöneliminin bu 4 alt boyutu performans yaklaşma, performans kaçınma, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma şeklindedir.

Şenler ve Sungur (2007) hedef yönelimlerini güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yaparak Türkçeye göre düzenlemişlerdir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için örneklem dışında bulunan 250 kişinin ölçek sonuçları ele alınmıştır. Yapılan araştırmada ölçme aracında 4 alt boyutu örneklemden elde edilen veriler doğrultusunda faktör analizi yapılarak test edilmiş. Başarı hedef yönelimleri (BHY) anketi güvenilirlik katsayıları tablo 2.3.3.1’de sunulmuştur.

Tablo2.3.3.1: BHY Anketi Güvenirlik Katsayısı

Alt boyut	α	Uygulamanın α
Öğrenme Yaklaşma (1,4,6)	.849	.774
Performans Yaklaşma (3,7,11)	.846	.669
Öğrenme Kaçınma (8,10,12)	.735	.610
Performans Kaçınma (2,5,9,13,14,15)	.821	.704

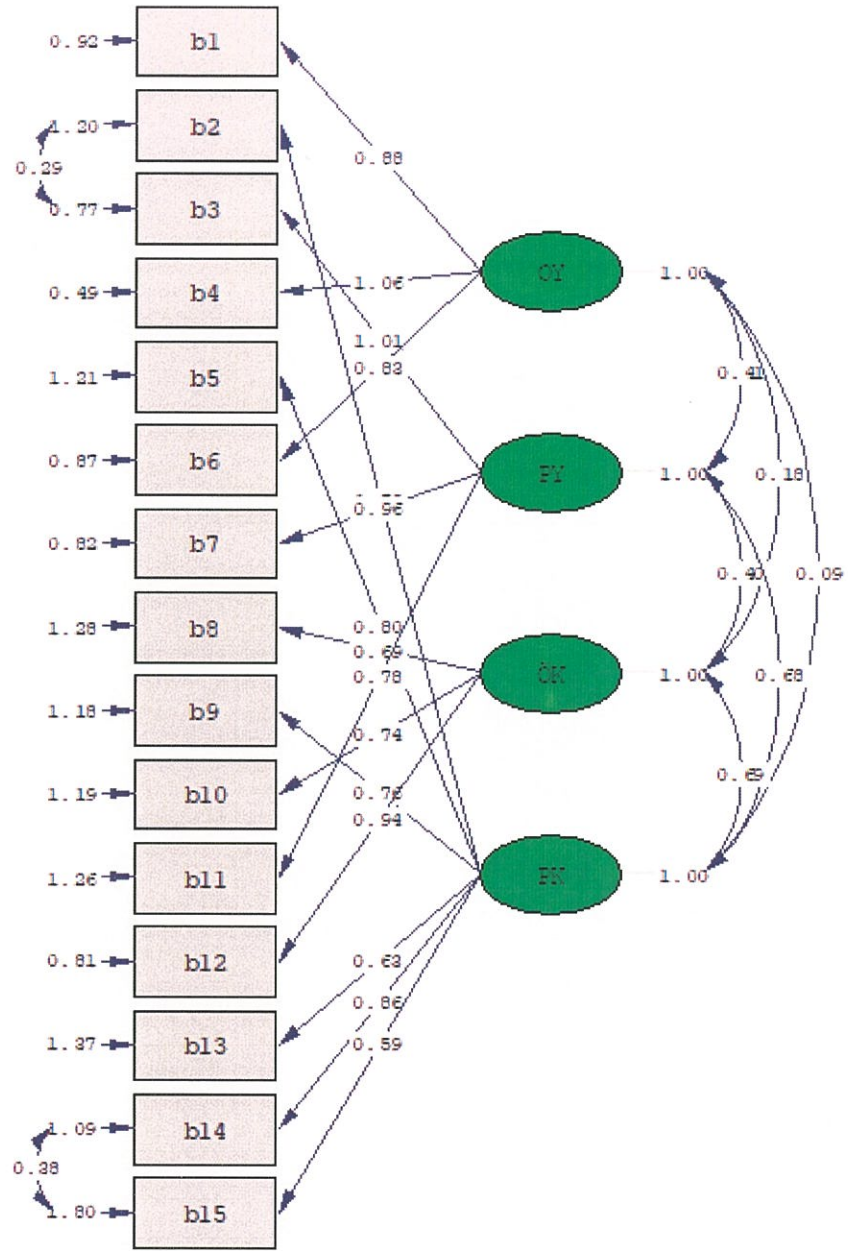
Ölçekte başarı hedef yönelimlerinin alt boyutlarından performans yaklaşma yöneliminde asıl amaç öğrencilerin diğer arkadaşlarından daha iyi performans sergilemeleri iken, performans kaçınma yöneliminde ise birey diğer arkadaşlarından başarısız olmaktan kaçınmayı amaç edinir. Bireylerin öğrenme kaçınma yöneliminde ise temel edindikleri amaç öğretim sürecinde öğrenmeleri gereken her şeyi tamamen öğrenememekten kaygı duyması veya yanlış öğrenmeden kaçınmaya çalışmasıdır. Öğrenme yaklaşma yönelimindeki temel amaçta bireyin öğretim sürecindeki her şeyi mümkün olduğunca iyi anlamaya çalışmasıdır. Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen tüm veriler SPSS 15.0 programına girilmiştir. LISREL 8.80 hedef yönelimi ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizini yapmak için kullanılmıştır. Yapılan çalışmada DFA analizine göre uyum katsayıları tablo 2.3.3.2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.3.3.2: Uyum Ölçütleri ile Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Bu Uygulamanın Uyum Katsayıları
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.067
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.92
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.90
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$	0.92
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.94
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	0.94
X ² /sd	$0 < X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 5$	2.11

(Munro, 2005; Schreiber, Nora, Stage, Barlow and King, 2006; Şimşek, 2007; Hooper, Coughlan and Mullen 2008; Schumacker and Lomax, 2010; Waltz, Strickland and Lenz 2010; Wang and Wang, 2012).

Tablo 2.3.3.2’ de uyum katsayılarına bakıldığında GFI, NFI, NNFI, CFI, IFI, X²/sd ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir uyum ölçütü oldukları görülmektedir. DFA analizi sonuçlarından elde edilen verilere göre bu ölçeğin kullanımının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.



Chi-Square=173.37, df=82, P-value=0.00000, RMSEA=0.067

Şekil 2.3.3.1: Hedef Yönelimleri DFA Sonuçları

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, SPSS 15.0 “Statistical Package for the Social Sciences” paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin parametrik testlerin genel koşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılımına bakıldığında örneklemimiz büyük olduğu için Green ve Salkind (2008) ile Tabachnick ve Fidell (2007) ye göre verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Çalışmada lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin ve fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının sınıf düzeyinde incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Aynı analiz yöntemi, okul türü ve günlük ders çalışma saati değişkenlerine göre yapılan incelemelerde de kullanılmıştır. Cinsiyete göre yapılan incelemede bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Yine fizik ile ilgili bir bölüm okuyabilme düşüncesi ve meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenlerine göre yapılan incelemede bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla uygulanan “Başarı hedef yönelimi anketi (BHY)” ve “Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği (FAMÖ)” den elde edilen verilerin analizine ve alt problemler sırasıyla göz önüne alınarak yorumlamalara yer verilmiştir.

3.1. Lise Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Akademik Motivasyonlarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin Fizik dersine yönelik akademik motivasyon düzeylerine ait betimsel istatistikler tablo 3.1.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.1: Lise Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Kullandıkları Akademik Motivasyonun Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Std. Sapma
İçsel Motivasyon	705	3,731	1,233
Dışsal Motivasyon- Meslek	705	3,723	1,241
Dışsal Motivasyon- Sosyal	705	3,555	1,245
Motivasyonsuzluk	705	2,851	1,307

Tablo 3.1.1’de belirtildiği üzere, fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği 705 lise öğrencisine uygulanmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla uygulamaya dahil olan öğrenciler 9., 10., 11. ve 12. sınıf lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Tabloda belirtilen motivasyon alt boyutlarının ortalama puanları hesaplanarak ayrı ayrı ortalamaları bulunup yorumlanmıştır. Tabloya bakıldığında içsel motivasyona sahip olan lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 3,731$), motivasyonun diğer alt boyutlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. FAMÖ altılı likert ölçeğine göre öğrencilerin içsel

motivasyon ortalamalarının 6'lı likert ölçeğe göre orta düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla lise öğrencilerinin içsel motivasyona ait “Fizik konularında tartışmaktan zevk alıyorum”, “İlgimi çeken fizik konularında yeni şeyler öğrenmek keyif veriyor” gibi ölçek maddelerini yüksek oranda işaretledikleri görülmektedir. Bu nedenle lise öğrencilerinin, Fizik dersine yönelik orta düzeyde bir içsel motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Lise öğrencilerinin Dışsal motivasyon-meslek ($\bar{X} = 3,723$) ve Dışsal motivasyon-sosyal ($\bar{X} = 3,555$) ortalamalarını ele aldığımızda, içsel motivasyon ortalamaları gibi orta düzeyde bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle lise öğrencilerinin dışsal motivasyon-meslek e ait “Fizik alanında iyi bir işe sahip olmak için”, “Meslek seçiminde önemli olduğu için” gibi ölçek maddelerini daha yüksek oranda cevaplamış oldukları görülmektedir. Öğrencilerin dışsal motivasyon-sosyal ortalamalarının da ($\bar{X} = 3,555$) altılı likert ölçeğine göre orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu nedenle yine öğrencilerin dışsal motivasyon-sosyal e ait “Fizik konularını başarabildiğimi kendime kanıtlamak için”, “Diğer öğrencilerden daha iyi olduğumu göstermek için” gibi ölçek maddelerini yüksek oranda işaretledikleri görülmektedir. Öğrencilerin Motivasyonsuzluk ortalamalarını ($\bar{X} = 2,851$) ele aldığımızda ortalamanın altında bir değere sahip olduğu görülmekte olup motivasyonsuzluğa ait “Dürüst olmak gerekirse, fizik öğrenmek için herhangi bir sebep görmüyorum”, “Doğrusu fizik konusundaki aktivitelere katılmaktan hoşlanmıyorum” gibi maddeleri ortalamanın altında cevapladıkları ve motivasyonsuzluk seviyelerinin düşük olduğu görülmektedir.

3.2. Lise Öğrencilerinin Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde lise öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, günlük ders çalışma saati, ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilme ve meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenlerine ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.2.1. Lise Öğrencilerinin Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları tablo 3.2.1.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.1.1: Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonun Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	p
İM	Kadın	443	3.76	1.26	703	0.69	0.489
	Erkek	262	3.69	1.18			
DMM	Kadın	443	3.73	1.27	703	0.18	0.854
	Erkek	262	3.71	1.19			
DMS	Kadın	443	3.54	1.29	703	0.54	0.584
	Erkek	262	3.59	1.17			
M	Kadın	443	2.86	1.42	703	0.21	0.831
	Erkek	262	2.84	1.10			

İM=İçsel Motivasyon, DMM=Dışsal Motivasyon-Meslek, DMS=Dışsal Motivasyon-Sosyal, M=Motivasyonsuzluk

*p<0,05

Tablo 3.2.1.1' e bakıldığında lise öğrencilerinin içsel motivasyon ($t_{(703)} = 0.69$, $p > .05$), dışsal motivasyon-meslek ($t_{(703)} = 0.18$, $p > .05$), dışsal motivasyon-sosyal ($t_{(703)} = 0.54$,

$p > .05$), motivasyonsuzluk ($t_{(703)} = 0.21$, $p > .05$) akademik motivasyon alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.2. Lise Öğrencilerinin Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının sınıf düzeylerine ait betimsel istatistikler tablo 3.2.2.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.2.1: Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Sınıf Düzeyleri	N	Ortalama	Std. Sapma
İM	9. Sınıf	209	3,87	1,11
	10. Sınıf	177	3,66	1,25
	11. Sınıf	158	3,79	1,23
	12. Sınıf	161	3,54	1,33
	Toplam	705	3,73	1,23
DMM	9. Sınıf	209	3,74	1,16
	10. Sınıf	177	3,68	1,30
	11. Sınıf	158	3,87	1,25
	12. Sınıf	161	3,59	1,24
	Toplam	705	3,72	1,24
DMS	9. Sınıf	209	3,74	1,22
	10. Sınıf	177	3,45	1,32
	11. Sınıf	158	3,63	1,21
	12. Sınıf	161	3,33	1,18
	Toplam	705	3,55	1,24
M	9. Sınıf	209	2,71	1,20
	10. Sınıf	177	3,02	1,54
	11. Sınıf	158	2,73	1,12
	12. Sınıf	161	2,94	1,29
	Toplam	705	2,85	1,30

Tablo 3.2.2.1’de, lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyon puanlarına ait betimsel istatistikler sunulmuştur. Tabloda lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre ortalamaları arasında bulunan farkların anlamlı olup olmadığını araştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 3.2.2.2’de belirtilmiştir.

Tablo 3.2.2.2: Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonun Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İM	Gruplararası	11.43	3	3.81	2.52	.057	
	Gruplariçi	1060.20	701	1.51			
	Toplam	1071.63	704				
DMM	Gruplararası	6.99	3	2.33	1.51	.210	
	Gruplariçi	1078.74	701	1.54			
	Toplam	1085.73	704				
DMS	Gruplararası	18.02	3	6.01	3.92	.009*	9-12
	Gruplariçi	1073.44	701	1.53			
	Toplam	1091.46	704				
M	Gruplararası	12.90	3	4.30	2.53	.056	
	Gruplariçi	1189.74	701	1.70			
	Toplam	1202.64	704				

*p< 0,05

Tablo 3.2.2.2’de görüldüğü üzere, öğrencilere yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin içsel motivasyon puanları [$F_{(3-701)}= 2.52$; $p>.05$], dışsal motivasyon-meslek puanları [$F_{(3-701)}= 1.51$; $p>.05$] ve motivasyonsuzluk puanları [$F_{(3-701)}= 2.53$; $p>.05$] sınıf düzeyine bağlı olarak incelendiğinde anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılıklar arasındaki ilişkiyi daha net anlayabilmek için post-hoc Tukey testi yapıp incelenmiştir. Dışsal motivasyon-sosyal [$F_{(3-701)}= 3.92$; $p<.05$] puanına sınıf düzeyine bağlı olarak baktığımızda 9. ve 12. Sınıflar arasında 9.sınıfların lehine anlamlı bir farklılık olduğunu görmekteyiz. Aydın (2007) çalışmasında, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılıklar

gösterdiğini ve bu farklılıkların sınıf düzeyleri arttıkça motivasyon seviyelerinin azaldığı şeklinde ifade etmiştir. Tablo 3.2.2.1’de sınıf düzeylerinin betimsel istatistiklerine baktığımızda genelinde içsel motivasyon, dışsal motivasyon meslek, dışsal motivasyon sosyal boyutlarında sınıf düzeyi arttıkça motivasyon seviyelerinin azaldığı, motivasyonsuzluk boyutunda ise sınıf düzeyleri arttıkça motivasyon seviyelerinin de arttığı görülmektedir.

3.2.3. Lise Öğrencilerinin Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının okul türlerine ait betimsel istatistikler tablo 3.2.3.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.3.1: Lise Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Okul Türü	N	Ortalama	Std. Sapma
İM	Anadolu Lisesi	217	3,91	1,19
	Fen Lisesi	66	3,73	1,28
	Meslek Lisesi	173	3,64	1,13
	Güzel Sanatlar Lisesi	46	2,78	1,26
	Sağlık Lisesi	65	4,11	1,18
	İmam Hatip Lisesi	138	3,67	1,24
	Toplam	705	3,73	1,23
DMM	Anadolu Lisesi	217	3,94	1,21
	Fen Lisesi	66	4,15	1,06
	Meslek Lisesi	173	3,58	1,11
	Güzel Sanatlar Lisesi	46	2,58	1,21
	Sağlık Lisesi	65	3,91	1,22
	İmam Hatip Lisesi	138	3,62	1,28
	Toplam	705	3,72	1,24
DMS	Anadolu Lisesi	217	3,49	1,24
	Fen Lisesi	66	3,96	1,25
	Meslek Lisesi	173	3,57	1,19
	Güzel Sanatlar Lisesi	46	2,91	1,31
	Sağlık Lisesi	65	3,60	1,19
	İmam Hatip Lisesi	138	3,62	1,22
	Toplam	705	3,55	1,24
M	Anadolu Lisesi	217	2,67	1,24
	Fen Lisesi	66	2,58	1,36
	Meslek Lisesi	173	3,01	1,08
	Güzel Sanatlar Lisesi	46	3,40	1,33
	Sağlık Lisesi	65	2,74	1,96
	İmam Hatip Lisesi	138	2,91	1,16
	Toplam	705	2,85	1,30

Tablo 3.2.3.1’de, lise öğrencilerinin okul türlerine göre fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyon puanlarına ait betimsel istatistikler sunulmuştur. Tabloda lise öğrencilerinin okul türlerine göre motivasyon anketinden almış oldukları puan ortalamaları arasında bulunan farkların anlamlı olup olmadığını araştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 3.2.3.2’de belirtilmiştir. Ayrıca analiz sonuçlarında anlamlı farklılıkları belirleyebilmek için post-hoc Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 3.2.3.2: Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonun Okul Türlerine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İM	Gruplararası	59.37	5	11.87	8.20	.000*	G-A, G-F,
	Gruplarıçi	1012.25	699	1.44			G-M, G-S,
	Toplam	1071.63	704				G-İ
DMM	Gruplararası	90.00	5	18.00	12.64	.000*	G-A,G-F,G-M,
	Gruplarıçi	995.73	699	1.42			G-S, G-İ, M-A,
	Toplam	1085.73	704				M-F, İ-F
DMS	Gruplararası	31.73	5	6.34	4.19	.001*	G-A, G-F,
	Gruplarıçi	1059.72	699	1.51			G-M, G-S,
	Toplam	1091.46	704				G-İ
M	Gruplararası	30.79	5	6.15	3.67	.003*	G-A, G-F
	Gruplarıçi	1171.84	699	1.67			
	Toplam	1202.64	704				

G: Güzel Sanatlar Lisesi, A: Anadolu Lisesi, F: Fen Lisesi, M: Meslek Lisesi, S: Sağlık Lisesi, İ: İmam Hatip Lisesi

*p< 0,05

Tablo 3.2.3.2’de görüldüğü üzere, öğrencilere yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin okul türlerine bağlı olarak içsel motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş [$F_{(5-699)}= 8.20$; $p<.05$] ve bu anlamlı farklılıkların Güzel Sanatlar Lisesi ile tüm okullar arasında olduğu belirlenmiştir. Yine lise öğrencilerinin dışsal motivasyon-meslek puanlarına okul türü açısından baktığımızda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş [$F_{(5-699)}= 12.64$; $p<.05$] ve bu anlamlı farklılıkların G-A, G-F, G-M, G-S, G-İ, M-A, M-F, İ-F okulları arasında

olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dışsal motivasyon-sosyal puanlarının da okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görölmüş [$F(5-699)= 4.19$; $p<.05$] ve bu anlamlı farklılıkların Güzel Sanatlar Lisesi ile tüm okullar arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin motivasyonsuzluk puanlarının da okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görölmüş [$F(5-699)= 3.67$; $p<.05$] ve bu anlamlı farklılıkların G-A, G-F okulları arasında olduğu belirlenmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi ile diğer liseler arasında görölen bu anlamlı farklılıkların Güzel Sanatlar Lisesinin sanat ağırlıklı olması ve öğrencilerinin fiziğe karşı tutumlarının düşük olması sebebiyle ortaya çıktığı düşünölmektedir. Okul türlerine göre betimsel istatistiklere baktığımızda Güzel Sanatlar Lisesinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon meslek ve dışsal motivasyon sosyal ortalamalarının diğer liselere göre çok düşük olduğu, motivasyonsuzluk ortalamalarının ise yüksek olduğu görölmektedir.

3.2.4. Lise Öğrencilerinin Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları Günlük Ders Çalışma Saati Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının günlük ders çalışma saatlerine ait betimsel istatistikler tablo 3.2.4.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.4.1: Lise Öğrencilerinin Günlük Ders Çalışma Saatine Göre Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Çalışma Saatleri	N	Ortalama	Std. Sapma
İM	1 saatten az	292	3,48	1,21
	1 - 2 saat arası	215	3,89	1,20
	2 - 3 saat arası	153	3,89	1,20
	3 saatten fazla	45	3,98	1,32
	Toplam	705	3,73	1,23
DMM	1 saatten az	292	3,41	1,22
	1 - 2 saat arası	215	3,83	1,18
	2 - 3 saat arası	153	3,97	1,26
	3 saatten fazla	45	4,37	1,05
	Toplam	705	3,72	1,24
DMS	1 saatten az	292	3,35	1,22
	1 - 2 saat arası	215	3,66	1,26
	2 - 3 saat arası	153	3,75	1,18
	3 saatten fazla	45	3,67	1,31
	Toplam	705	3,55	1,24
M	1 saatten az	292	3,04	1,23
	1 - 2 saat arası	215	2,72	1,46
	2 - 3 saat arası	153	2,68	1,17
	3 saatten fazla	45	2,75	1,29
	Toplam	705	2,85	1,30

Tablo 3.2.4.1’de, lise öğrencilerinin günlük ders çalışma saatlerine göre fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyon puanlarına ait betimsel istatistikler sunulmuştur. Tabloda lise öğrencilerinin günlük ders çalışma saatlerine göre motivasyon anketinden almış

oldukları puan ortalamaları arasında bulunan farkların anlamlı olup olmadığını araştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 3.2.4.2’de belirtilmiştir. Ayrıca analiz sonuçlarında anlamlı farklılıkları belirleyebilmek için post-hoc Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 3.2.4.2: Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonun Günlük Ders Çalışma Saatlerine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İM	Gruplararası	29.71	3	9.90	6.66	.000*	A-B, A-C
	Gruplariçi	1041.92	701	1.48			
	Toplam	1071.63	704				
DMM	Gruplararası	59.32	3	19.77	13.51	.000*	A-B, A-C, A-D, B-D
	Gruplariçi	1026.41	701	1.46			
	Toplam	1085.73	704				
DMS	Gruplararası	21.43	3	7.14	4.68	.003*	A-B, A-C
	Gruplariçi	1070.03	701	1.52			
	Toplam	1091.46	704				
M	Gruplararası	19.23	3	6.41	3.80	.010*	A-B, A-C
	Gruplariçi	1183.40	701	1.69			
	Toplam	1202.64	704				

A: 1 saatten az, B: 1-2 saat arası, C: 2-3 saat arası, D: 3 saatten fazla

*p<0,05

Tablo 3.2.4.2’de görüldüğü üzere, öğrencilere yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin günlük ders çalışma saatlerine bağlı olarak içsel motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş [$F_{(3-701)}=6.66$; $p<.05$] ve bu anlamlı farklılıkların A-B, A-C çalışma saatleri arasında A’nın B ve C’ den düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Yine lise öğrencilerinin dışsal motivasyon-meslek puanlarına günlük ders çalışma saatleri açısından baktığımızda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş [$F_{(3-701)}=13.51$; $p<.05$] ve bu anlamlı farklılıkların A-,B, A-C, A-D, B-D çalışma saatleri arasında A’nın B, C, D’den ve B’ nin D’ den daha düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dışsal motivasyon-sosyal

puanlarının da günlük ders çalışma saatlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüş [$F(3-701)= 4.68$; $p<.05$] ve bu anlamlı farklılıkların A-B, A-C çalışma saatleri arasında A'nın B ve C'den daha düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin motivasyonsuzluk puanlarının da günlük ders çalışma saatlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüş [$F(3-701)= 3.80$; $p<.05$] ve bu anlamlı farklılıkların A-B, A-C çalışma saatleri arasında A'nın B ve C'den daha düşük ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Tablo 3.2.4.1'e baktığımızda öğrencilerin çalışma saatleri arttıkça içsel motivasyon, dışsal motivasyon meslek, dışsal motivasyon sosyal ortalamalarının arttığı, motivasyonsuzluk da ise tam tersine azaldığı görülmektedir.

3.2.5. Lise Öğrencilerinin Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının İleride Fizikle İlgili Bölüm Okuyabilme Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilme değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve yapılan analizin sonuçları Tablo 3.2.5.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.5.1: Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonun Fizikle İlgili Bölüm Okuyabilme Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonucu

	Okuyabilme	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	p
İM	Evet	228	4,44	1,01	703	11,59	.000*
	Hayır	477	3,38	1,18			
DMM	Evet	228	4,50	1,02	703	12,91	.000*
	Hayır	477	3,34	1,15			
DMS	Evet	228	3,92	1,25	703	5,55	.000*
	Hayır	477	3,37	1,20			
M	Evet	228	2,33	1,33	703	7,50	.000*
	Hayır	477	3,09	1,22			

*p<0,05

Tablo 3.2.5.1'e bakıldığında lise öğrencilerinin tüm motivasyon alt boyutları ile ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilmeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. İçsel motivasyon ($t_{(703)} = 11.59$, $p < .05$), dışsal motivasyon-meslek ($t_{(703)} = 12.91$, $p < .05$), dışsal motivasyon-sosyal ($t_{(703)} = 5.55$, $p < .05$), motivasyonsuzluk ($t_{(703)} = 7.50$, $p < .05$) puanlarının ileride fizikle ilgili bölüm okuyabilme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Yani fizik ile ilgili bölüm okumayı düşünen öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca fizik ile ilgili bölüm okumayı düşünen öğrencilerin, bölüm okumayı düşünmeyen öğrencilere göre daha az sayıda olduğu görülmektedir.

3.2.6. Lise Öğrencilerinin Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonlarının Meslek Tercihinde Fizik Dersi Etkili Olabilme Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve yapılan analizin sonuçları Tablo 3.2.6.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.6.1: Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonun Meslek Tercihinde Fizik Dersi Etkili Olabilme Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonucu

	Meslek Tercihi	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	p
İM	Evet	368	4.10	1.15	703	8.90	.000*
	Hayır	337	3.32	1.18			
DMM	Evet	368	4.31	1.02	703	15.35	.000*
	Hayır	337	3.07	1.12			
DMS	Evet	368	3.78	1.27	703	5.15	.000*
	Hayır	337	3.30	1.16			
M	Evet	368	2.57	1.31	703	6.10	.000*
	Hayır	337	3.15	1.22			

*p<0,05

Tablo 3.2.6.1 incelendiğinde lise öğrencilerinin motivasyon alt boyutlarından almış oldukları puanlar ile meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. İçsel motivasyon ($t_{(703)} = 8.90, p < .05$), dışsal motivasyon-meslek ($t_{(703)} = 15.35, p < .05$), dışsal motivasyon-sosyal ($t_{(703)} = 5.15, p < .05$), motivasyonsuzluk ($t_{(703)} = 6.10, p < .05$) akademik motivasyon alt boyutlarının meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Yani meslek tercihinde fizik dersi etkili olur diyenlerin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca meslek tercihin

de fizik dersi etkili olabilir diyenlerin olamaz diyenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

3.3. Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri düzeylerine ait sayı, ortalamalar ve standart sapmalar tablo 3.3.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.1: Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Std. Sapma
Öğrenme-Yaklaşma	705	2.20	1.11
Öğrenme-Kaçınma	705	2.76	1.02
Performans-Yaklaşma	705	2.49	1.07
Performans-Kaçınma	705	2.69	0.90

Tablo 3.3.1’de belirtildiği üzere, başarı hedef yönelimleri ölçeği 705 lise öğrencisine uygulanmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla uygulamaya dahil olan öğrenciler 9., 10., 11. ve 12. sınıf lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Tabloda belirtilen başarı hedef yönelimi alt boyutlarının ortalama puanları hesaplanarak ayrı ayrı ortalamaları yorumlanmıştır. Tabloya bakıldığında Öğrenme-yaklaşma yönelimine sahip olan lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}=2.20$) olduğu görülmektedir. BHY beşli likert ölçeğine göre öğrencilerin Öğrenme-yaklaşma yönelimi ortalamalarının ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla lise öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma yönelimine ait “Bu derslerin içeriğini mümkün olduğunca iyi anlamak benim için önemlidir”, “Bu derslerden mümkün olduğunca çok şey öğrenmek istiyorum” gibi ölçek maddelerini düşük oranda işaretledikleri görülmektedir. Yine Performans-yaklaşma yönelimine sahip olan lise öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}=2.49$) olduğu ve ortalama değerinin altında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin Performans-yaklaşma yönelimine ait “Diğer öğrencilerden daha iyisini yapmak benim için önemlidir”, “Bu derslerde amacım, diğer pek çok öğrenciden daha iyi bir not almaktır” gibi ölçek maddelerini düşük oranda

işaretledikleri görülmektedir. Lise öğrencilerinin Öğrenme-kaçınma yönelimleri (\bar{X} =2.76) ve Performans-kaçınma yönelimleri (\bar{X} =2.69) ortalamalarını ele aldığımızda, Öğrenme-yaklaşma yönelimi ve Performans-yaklaşma yönelimi ortalamalarından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Lise öğrencilerinin Öğrenme-kaçınma yönelimine ait “Bu derslerde öğrenebileceğimden daha azını öğrenmekten korkuyorum”, “Bu derslerde öğrenilecek her şeyi öğrenemeyebileceğimden sıklıkla endişe duyuyorum” gibi ölçek maddelerini daha yüksek oranda cevaplamış oldukları görülmektedir. Yine öğrencilerin Performans-kaçınma yönelimine ait “Bu derslerdeki amacım sınıftaki diğer öğrencilerden daha kötü performans sergilemekten kaçınmaktır”, “Bu derslerde beni sıklıkla motive eden şey, diğerlerinden daha kötü performans sergileme korkusudur” gibi ölçek maddelerini daha yüksek oranda cevaplamış oldukları görülmektedir.

3.4. Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, günlük ders çalışma saati, ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilme ve meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenlerine ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.4.1. Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları tablo 3.4.1.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.1.1: Başarı Hedef Yönelimlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	p
ÖY	Kadın	443	2.15	1.14	703	1.41	.159
	Erkek	262	2.28	1.03			
ÖK	Kadın	443	2.71	1.04	703	1.62	.107
	Erkek	262	2.84	.95			
PY	Kadın	443	2.44	1.06	703	1.43	.154
	Erkek	262	2.56	1.08			
PK	Kadın	443	2.69	.91	703	.08	.938
	Erkek	262	2.68	.88			

ÖY=Öğrenme Yaklaşma, ÖK=Öğrenme Kaçınma, PY=Performans Yaklaşma, PK=Performans Kaçınma

*p<0,05

Tablo 3.4.1.1. incelendiğinde lise öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma yönelimi ($t_{(703)} = 1.41, p > .05$), öğrenme-kaçınma yönelimi ($t_{(703)} = 1.62, p > .05$), performans-yaklaşma yönelimi ($t_{(703)} = 1.43, p > .05$), performans-kaçınma yönelimi ($t_{(703)} = 0.08, p > .05$) başarı hedef yönelimi alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.2. Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin sınıf düzeylerine ait betimsel istatistikler tablo 3.4.2.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.2.1: Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Başarı Hedef Yönelimleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Sınıf Düzeyleri	N	Ortalama	Std. Sapma
ÖY	9. Sınıf	209	1,90	,96
	10. Sınıf	177	2,43	1,06
	11. Sınıf	158	2,36	1,29
	12. Sınıf	161	2,18	1,04
	Toplam	705	2,20	1,10
ÖK	9. Sınıf	209	2,88	1,00
	10. Sınıf	177	2,75	1,02
	11. Sınıf	158	2,69	1,05
	12. Sınıf	161	2,68	,98
	Toplam	705	2,76	1,01
PY	9. Sınıf	209	2,32	1,06
	10. Sınıf	177	2,60	1,09
	11. Sınıf	158	2,55	1,09
	12. Sınıf	161	2,53	1,00
	Toplam	705	2,49	1,06
PK	9. Sınıf	209	2,66	,93
	10. Sınıf	177	2,64	,83
	11. Sınıf	158	2,65	,92
	12. Sınıf	161	2,78	,91
	Toplam	705	2,68	,90

Tablo 3.4.2.1’de, lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre başarı hedef yönelimleri puanlarına ait betimsel istatistikler sunulmuştur. Tabloda lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre ortalamaları arasında bulunan farkların anlamlı olup olmadığını araştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 3.2.2.2’de belirtilmiştir. Ayrıca analiz sonuçlarında anlamlı farklılıkları belirleyebilmek için post-hoc Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 3.4.2.2: Başarı Hedef Yönelimlerinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÖY	Gruplararası	31.91	3	10.64	8.97	.000*	9-10,
	Gruplariçi	831.97	701	1.18			9-11
	Toplam	863.89	704				
ÖK	Gruplararası	4.62	3	1.54	1.50	.213	
	Gruplariçi	721.17	701	1.03			
	Toplam	725.80	704				
PY	Gruplararası	8.90	3	2.97	2.62	.050	
	Gruplariçi	795.97	701	1.13			
	Toplam	804.87	704				
PK	Gruplararası	2.04	3	.68	.83	.476	
	Gruplariçi	574.02	701	.82			
	Toplam	576.07	704				

*p< 0,05

Tablo 3.2.2.2’de görüldüğü üzere, öğrencilere yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine bağlı olarak öğrenme-yaklaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş [$F(3-701) = 8.97$; $p < .05$] ve bu farklılıkların 9. – 10. ve 9. – 11. sınıflar arasında olduğu 9. sınıfların ortalamasınının 10. ve 11. sınıftan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin öğrenme-kaçınma puanlarına sınıf düzeyinde baktığımızda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F(3-701) = 1.50$; $p > .05$]. Öğrencilerin performans-yaklaşma puanlarının da sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3-701) = 2.62$; $p > .05$]. Yine

performans-kaçınma [$F(3-701)= 0.83$; $p>.05$] puanlarına sınıf düzeyine bağlı olarak baktığımızda ise anlamlı farklılıklar olmadığını görmekteyiz.

3.4.3. Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin okul türlerine ait betimsel istatistikler tablo 3.4.2.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.3.1: Lise Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Başarı Hedef Yönelimleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Okul Türü	N	Ortalama	Std. Sapma
ÖY	Anadolu Lisesi	217	2,04	1,08
	Fen Lisesi	66	2,22	1,14
	Meslek Lisesi	173	2,29	1,04
	Güzel Sanatlar Lisesi	46	2,17	,99
	Sağlık Lisesi	65	2,49	1,39
	İmam Hatip Lisesi	138	2,20	1,07
	Toplam	705	2,20	1,10
ÖK	Anadolu Lisesi	217	2,62	1,01
	Fen Lisesi	66	2,67	1,04
	Meslek Lisesi	173	2,99	,95
	Güzel Sanatlar Lisesi	46	2,73	,97
	Sağlık Lisesi	65	2,78	1,08
	İmam Hatip Lisesi	138	2,74	1,01
	Toplam	705	2,76	1,01
PY	Anadolu Lisesi	217	2,41	1,06
	Fen Lisesi	66	2,61	1,13
	Meslek Lisesi	173	2,59	1,10
	Güzel Sanatlar Lisesi	46	2,36	1,03
	Sağlık Lisesi	65	2,62	1,05
	İmam Hatip Lisesi	138	2,40	1,00
	Toplam	705	2,49	1,06
PK	Anadolu Lisesi	217	2,67	,92
	Fen Lisesi	66	2,71	,86
	Meslek Lisesi	173	2,75	,82
	Güzel Sanatlar Lisesi	46	2,52	1,05
	Sağlık Lisesi	65	2,80	,93
	İmam Hatip Lisesi	138	2,61	,91
	Toplam	705	2,68	,90

Tablo 3.4.3.1’de, lise öğrencilerinin okul türlerine göre başarı hedef yönelimleri puanlarına ait betimsel istatistikler sunulmuştur. Tabloda lise öğrencilerinin okul türlerine göre başarı hedef yönelimleri anketinden almış oldukları puan ortalamaları arasında bulunan farkların anlamlı olup olmadığını araştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 3.4.3.2’de belirtilmiştir. Ayrıca analiz sonuçlarında anlamlı farklılıkları belirleyebilmek için post-hoc Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 3.4.3.2: Başarı Hedef Yönelimlerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÖY	Gruplararası	12.15	5	2.43	2.00	.077	
	Gruplarıçi	851.73	699	1.21			
	Toplam	863.89	704				
ÖK	Gruplararası	13.99	5	2.80	2.75	.018*	M-A
	Gruplarıçi	711.80	699	1.02			
	Toplam	725.80	704				
PY	Gruplararası	6.95	5	1.39	1.22	.299	
	Gruplarıçi	797.92	699	1.14			
	Toplam	804.87	704				
PK	Gruplararası	3.86	5	.77	.94	.452	
	Gruplarıçi	572.20	699	.82			
	Toplam	576.07	704				

*p< 0,05

Tablo 3.4.3.2’de görüldüğü üzere, öğrencilere yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin okul türlerine bağlı olarak öğrenme-yaklaşma yönelimi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(5-699)}=2.00$; $p>.05$]. Yine lise öğrencilerinin öğrenme-kaçınma yönelimi puanlarına okul türü açısından baktığımızda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş [$F_{(5-699)}=2.75$; $p<.05$] ve bu anlamlı farklılıkların sadece Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi arasında Meslek Lisesi lehine olduğu görülmektedir. Öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi puanlarının da

okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür [$F(5-699)= 1.22; p>.05$]. Öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi puanlarının da okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür [$F(5-699)= 0.94; p>.05$].

3.4.4. Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Günlük Ders Çalışma Saati Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin günlük ders çalışma saatlerine ait betimsel istatistikler tablo 3.4.4.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.4.1: Lise Öğrencilerinin Günlük Ders Çalışma Saatine Göre Başarı Hedef Yönelimleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Çalışma Saatleri	N	Ortalama	Std. Sapma
ÖY	1 saatten az	292	2,30	1,04
	1 - 2 saat arası	215	2,11	1,05
	2 - 3 saat arası	153	2,19	1,22
	3 saatten fazla	45	2,02	1,23
	Toplam	705	2,20	1,10
ÖK	1 saatten az	292	2,76	,99
	1 - 2 saat arası	215	2,76	1,04
	2 - 3 saat arası	153	2,77	1,03
	3 saatten fazla	45	2,75	,93
	Toplam	705	2,76	1,01
PY	1 saatten az	292	2,47	1,04
	1 - 2 saat arası	215	2,52	1,04
	2 - 3 saat arası	153	2,49	1,14
	3 saatten fazla	45	2,45	1,08
	Toplam	705	2,49	1,06
PK	1 saatten az	292	2,62	,90
	1 - 2 saat arası	215	2,69	,83
	2 - 3 saat arası	153	2,74	,99
	3 saatten fazla	45	2,86	,83
	Toplam	705	2,68	,90

Tablo 3.4.4.1’de, lise öğrencilerinin günlük ders çalışma saatlerine göre başarı hedef yönelimleri puanlarına ait betimsel istatistikler sunulmuştur. Tabloda lise öğrencilerinin günlük ders çalışma saatlerine göre başarı hedef yönelimleri anketinden almış oldukları puan ortalamaları arasında bulunan farkların anlamlı olup olmadığını araştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 3.4.4.2’de belirtilmiştir. Ayrıca analiz sonuçlarında anlamlı farklılıkları belirleyebilmek için post-hoc Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 3.4.4.2: Başarı Hedef Yönelimlerinin Günlük Ders Çalışma Saatine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖY	Gruplararası	6.51	3	2,17	1.78	.150
	Gruplariçi	857.38	701	1,22		
	Toplam	863.89	704			
ÖK	Gruplararası	.01	3	,01	.01	1.000
	Gruplariçi	725.78	701	1,04		
	Toplam	725.80	704			
PY	Gruplararası	.33	3	,11	.10	.962
	Gruplariçi	804.54	701	1,15		
	Toplam	804.87	704			
PK	Gruplararası	3.03	3	1,01	1.24	.295
	Gruplariçi	573.03	701	,82		
	Toplam	576.07	704			

*p<0,05

Tablo 3.4.4.2.’de görüldüğü üzere, öğrencilere yapılmış olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin günlük ders çalışma saatlerine bağlı olarak öğrenme-yaklaşma [$F_{(3-701)}= 1.78$; $p>.05$], öğrenme-kaçınma [$F_{(3-701)}= 0.01$; $p>.05$], performans-yaklaşma [$F_{(3-701)}= 0.10$; $p>.05$], performans-kaçınma [$F_{(3-701)}= 1.24$; $p>.05$] puanlarının anlamlı farklılıklar göstermediği görülmektedir.

3.4.5. Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin İleride Fizikle İlgili Bölüm Okuyabilme Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin ileride fizikle ilgili bölüm okuyabilme değişkenine göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları tablo 3.4.5.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.5.1: Başarı Hedef Yönelimlerinin Fizikle İlgili Bölüm Okuyabilme Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonucu

	Okuyabilme	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	p
ÖY	Evet	228	1.96	1.10	703	4.04	.000*
	Hayır	477	2.32	1.09			
ÖK	Evet	228	2.75	1.02	703	.24	.813
	Hayır	477	2.77	1.01			
PY	Evet	228	2.40	1.05	703	1.51	.132
	Hayır	477	2.53	1.07			
PK	Evet	228	2.70	.93	703	.41	.679
	Hayır	477	2.67	.89			

*p<0,05

Tablo 3.4.5.1 incelendiğinde lise öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma yönelimi puanlarının ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilmeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(703)} = 4.04$, $p < .05$). Öğrenme-kaçınma ($t_{(703)} = 0.24$, $p > .05$), performans-yaklaşma ($t_{(703)} = 1.51$, $p > .05$), performans-kaçınma ($t_{(703)} = 0.41$, $p > .05$) yönelimleri puanlarında ise ileride fizikle ilgili bölüm okuyabilme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yani fizik ile ilgili ileride bölüm okumayı düşünmeyen öğrencilerin öğrenme yaklaşma düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilirim diyenlerin okumak istemeyenlere göre daha az olduğu görülmektedir.

3.4.6. Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Meslek Tercihinde Fizik Dersi Etkili Olabilme Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkenine göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları tablo 3.4.6.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.6.1: Başarı Hedef Yönelimlerinin Meslek Tercihinde Fizik Dersi Etkili Olabilme Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonucu

	Meslek Tercihi	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	t	p
ÖY	Evet	368	2.09	1.15	703	2.85	.004*
	Hayır	337	2.32	1.04			
ÖK	Evet	368	2.73	1.01	703	.82	.414
	Hayır	337	2.79	1.01			
PY	Evet	368	2.44	1.08	703	1.20	.232
	Hayır	337	2.54	1.05			
PK	Evet	368	2.67	.92	703	.40	.688
	Hayır	337	2.70	.89			

*p<0,05

Tablo 3.4.6.1 incelendiğinde lise öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma yöneliminden almış oldukları puanlar ile meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(703)} = 2.85, p < .05$). Bu anlamlı farkın meslek tercihinde fizik dersi etkili olamaz diyenler lehine olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Öğrenme-kaçınma ($t_{(703)} = 0.82, p > .05$), performans-yaklaşma ($t_{(703)} = 1.20, p > .05$), performans-kaçınma ($t_{(703)} = 0.40, p > .05$) yönelimi puanlarının da meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

3.5. Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişki Düzeyinin İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasındaki ilişki düzeylerini incelemek korelasyon sonuçları tablo 3.5.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.5.1: Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	İM	DMM	DMS	M	ÖY	ÖK	PY	PK
İM	1	,468**	,366**	-,406**	-,206**	-,039	-,056	,024
DMM		1	,452**	-,287**	-,175**	-,052	-,065	,035
DMS			1	-,128**	-,129**	-,061	-,190**	-,124**
M				1	,132**	,036	-,012	-,038
ÖY					1	,232**	,436**	,221**
ÖK						1	,273**	,456**
PY							1	,477**
PK								1

*p<0,05

Tablo 3.5.1 incelendiğinde lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları korelasyon katsayılarına bakıldığında en yüksek ilişkinin öğrenme yaklaşma yönelimi ile içsel motivasyon (-.206), dışsal motivasyon-meslek (-.175), dışsal motivasyon-sosyal (-.129) arasında negatif yönde, motivasyonsuzluk (.132) arasında ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca performans yaklaşma yönelimi ile dışsal motivasyon sosyal (-.190) arasında da yüksek negatif ilişki olduğu görülmektedir. En zayıf ilişkilere de baktığımızda motivasyonsuzluk ile performans-yaklaşma yönelimi (-.012), içsel motivasyon ile performans kaçınma (.024) olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin anlaşılması ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Çalışmada lise öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının belirlenmesinde fizik öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği (FAMÖ) (Aydın ve diğerleri, 2014), başarı hedef yönelimlerinin belirlenmesinde başarı hedef yönelimleri anketi (2X2BHY) (Elliot ve McGregor, 2001) ve çeşitli bilgilerin edinilmesi amacıyla kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır.

Çalışmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kars il merkezinde bulunan liselerde eğitim gören dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrenci toplamda 806 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılanların %62,8'i (n=443) kadın, %37,2'si (n=262) erkektir.

1. Lise öğrencilerinin fizik dersine yönelik akademik motivasyonları ne düzeydedir?

Yapılan çalışmada lise öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları incelendiğinde, lise öğrencilerinin içsel motivasyon düzeyleri, dışsal motivasyon-meslek düzeyleri ve dışsal motivasyon-sosyal düzeylerinin yüksek olduğu, motivasyonsuzluk düzeylerinin de düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre lise öğrencilerinin içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Literatürde motivasyon ile ilgili çalışmalar incelendiğinde içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun bireylerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Aydın (2007) çalışmasında, fen bilgisi dersinde içsel motivasyonun önemini incelemiş ve dışsal motivasyon düzeyleri yüksek olan bireylerin, dışsal motivasyonlarının akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu ifade etmiştir. Froiland ve diğerleri (2012) yapmış oldukları çalışmalarında, öğrencilerin içsel motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş içsel motivasyon düzeyleri yüksek olan bireylerin, içsel motivasyonlarının akademik başarılarını olumlu yönde artırdığını ifade etmişlerdir. Vatankhah ve Tanbakooei (2014) yapmış oldukları

çalışmalarında, dışsal motivasyon düzeyleri yüksek olan bireylerin, öğretmenlerinden ve ailesinden yardım alan bireylere oranla başarılarının daha fazla olduklarını ifade etmişlerdir. Ryan ve Deci (2000) çalışmalarında, içsel motivasyonun bireyin bazı şeyleri ilgi duyduğu ya da hoşlandığı için yapması, dışsal motivasyonda ise temel amacı bireyin bazı şeyleri ilerde elde etmiş olacağı sonuç için yapması şeklinde ifade etmişlerdir. Deci ve Ryan (1985) çalışmalarında, motivasyonsuzluğu bireylerin sürekli tekrar eden başarısızlık durumunda veya bireylerin kendilerini yetersiz buldukları, yani bireylerin performansları hakkında sürekli olumsuz bir yönde dönüt almış oldukları zaman ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde araştırmacıların bireylerin motivasyon seviyelerinin yüksek olmasının akademik başarılarını da olumlu yönde artırdığını göstermektedir.

2. Lise öğrencilerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları sınıf, cinsiyet, okul türü, günlük fizik dersi çalışma saati, ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilme ve meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmanın bulguları göz önüne alındığında, cinsiyet değişkenine göre fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatür incelendiğinde ise Vallerand ve Bissonnette (1992), Ertem (2006), Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2007), Güvercin, vd. (2010), Çekim ve Aydın (2018) çalışmalarında içsel motivasyonun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiş ve bu farklılığın kızlar lehine olduğunu belirtmişleridir. Yani kız öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu belirtmişleridir. Vallerand ve Bissonnette (1992) çalışmalarında, dışsal motivasyonu cinsiyet değişkenine göre ele alarak kızların dışsal motivasyon düzeylerinin yine erkeklere oranla daha fazla olduğu ifade etmişlerdir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonu sınıf değişkenine göre incelediğimizde yalnızca dışsal motivasyon-sosyal puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bu anlamlı farklılığında 9. ve 12. sınıflar arasında olduğu belirlenmiştir. Sınıfların ortalama puanları incelendiğinde içsel motivasyon, dışsal

motivasyon-sosyal puanlarını en yüksek 9. sınıflarda olduğu görülmektedir. Aydın (2007) çalışmasında, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılıklar gösterdiğini ve bu farklılıkların sınıf düzeyleri arttıkça motivasyon seviyelerinin azaldığı şeklinde ifade etmiştir. Bizim çalışmamızda içsel motivasyon ve dışsal motivasyon sınıf düzeyleri arttıkça motivasyon seviyelerinin çoğunlukla azaldığı, motivasyonsuzluk da ise sınıf düzeyi arttıkça motivasyonsuzluk seviyelerinin arttığı görülmekte olup paralellik göstermektedir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda okul türü değişkeni ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların içsel motivasyonda Güzel Sanatlar Lisesi ile tüm liseler arasında, dışsal motivasyon-meslek de Güzel Sanatlar Lisesi ile tüm liseler arasında, Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ile Fen Lisesi arasında ve İmam Hatip Lisesi ile Fen lisesi arasında, dışsal motivasyon-sosyal ise yine Güzel Sanatlar Lisesi ile tüm liseler arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra motivasyonsuzluk da ise güzel Güzel Sanatlar Lisesi ile Anadolu, Fen Liseleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi ile diğer liseler arasında görülen bu farklılıkların Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin fiziğe karşı tutumlarının düşük olması sebebiyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda günlük ders çalışma saatleri değişkeni ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların motivasyon tüm alt boyutlarında 1'saaten az çalışan ile 1-2 saat ve 2-3 saat arası ders çalışanlar arasında olduğu görülmekte olup, motivasyon toplam puanlarında ayrıca 1 saatten az çalışan ile 3 saatten fazla çalışanlar ve dışsal motivasyon-meslek alt boyutunda 1 saatten az çalışan ile 3 saatten fazla çalışan, 1 – 2 saat arası çalışan ile 3 saatten fazla ders çalışanlar arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaların bulguları ele alındığında fizikle ilgili bölüm okuyabilme değişkeni ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar motivasyonun tüm alt boyutlarında belirlenmiştir. Ayrıca ileride fizikle ilgili bölüm okumak isteyenlerin okumak istemeyenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Çalışmanın bulguları ele alındığında meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkeni ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıklar motivasyonun tüm alt boyutlarında görülmektedir. Ayrıca meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilir diyenlerin etkili olamaz diyenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür.

3. Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ne düzeydedir?

Yapılan çalışmada lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma düzeylerinin yüksek öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma düzeylerinin de düşük olup ortalamaya yakın olduğu belirlenmiştir. Literatürde ilgili çalışmalar incelendiğinde başarı hedef yönelimlerinin öğrencilerin başarıya ulaşmasında motive olmalarını sağladığı görülmektedir. Elliot (1999), başarı hedef yönelimleri üçlü modellemesine göre performans hedef yönelimini, performans-kaçınma ve performans-yaklaşma şeklinde iki boyutta incelemektedir. Performans-yaklaşma yöneliminde asıl amaçları diğer akranlarından daha iyi performans sergilemek iken, diğer alt boyutu olan performans kaçınmada ise birey diğer akranlarından başarısız olmaktan kaçınmayı amaç edinir. Son zamanlarda yapılan diğer çalışmalarda ise başarı hedef yönelimleri teorisi 2X2 şeklinde bireylerin öğrenme yönelimi de öğrenme-kaçınma ve öğrenme-yaklaşma iki alt boyutu şeklinde düşünülmüştür (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a). Bireylerin öğrenme kaçınma yöneliminde temel edindikleri amaç öğrenim sürecinde öğrenmeleri gereken her şeyi tamamen öğrenememekten kaygı duyması veya yanlış öğrenmeden kaçınmaya çalışmasıdır. Öğrenme kaçınma yöneliminde bulunan mükemmeliyetçi bireyler denmektedir (Pintrich ve diğerleri, 2003). Öğrenme yaklaşma yönelimindeki temel amaçta bireyin öğretim sürecindeki her şeyi mümkün olduğunca iyi anlamaya çalışmasıdır.

4. Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri sınıf, cinsiyet, okul türü, günlük fizik dersi çalışma saati, ileride fizik ile ilgili bölüm okuyabilme ve meslek tercihinde fizik dersinin etkisi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmanın bulguları göz önüne alındığında, cinsiyet değişkenine göre başarı hedef yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatür incelendiğinde ise Koul ve diğerleri (2012) çalışmalarında lise öğrencilerinin sınıf öğrenme ortamına ilişkin algıları ile motivasyon başarı hedef yönelimlerinin biyoloji ve fizik öğrenmeye yönelik ilişkisini cinsiyet açısından incelemişler ve erkeklerin kadınlara göre fiziğe yönelik daha yüksek performans yaklaşma hedef yönelimi gösterdiğini belirlemişlerdir. Eryenen (2008) yapmış olduğu çalışmasında öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma hedef yönelimlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu bu farklılıkların da kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının erkek öğretmen adaylarına oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yine aynı çalışmanın farklı sonuçlarına göre performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimleri de cinsiyet açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Finney ve Davis, (2003) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin hedef yönelimlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulmuş ve bu farklılıklar da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek oranla öğrenme yaklaşma yöneliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Hyde ve Durik (2005) çalışmalarında, başarı hedef yönelimlerini konu alan araştırmaların cinsiyet değişkeni ile ilgili bulguları karşılaştırmış oldukları çalışmalarında, yapılan çalışmaların çoğunda hedef yönelimleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıkların görülmediğini, bunun yanı sıra bazı araştırmalar da ise öğrenme hedef yönelimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılıkların kadınların erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahip olduklarını belirlemişlerdir. Dolayısıyla bazı çalışmalar, bu çalışmanın sonucuna benzer olarak cinsiyet açısından öğrencilerin başarı hedef yöneliminde bir farklılık tespit etmişlerdir. Ayrıca kızların ya da erkeklerin lehine farklılık bulan çalışmaların olduğu da görülmektedir. Bu açılarından bakıldığında bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda başarı hedef yönelimleri sınıf değişkenine göre incelediğimizde öğrenme-yaklaşma hedef yöneliminde anlamlı bir farklılık olduğu bu anlamlı farklılıklarında 9. ve 10. sınıflar ile 9. ve 11. sınıflar arasında 10. ve 11. sınıf

lehine olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde Koç ve Karabağ, (2013) alışmalarında, öğrenme yönelimi ve performans-kaçınma yönelimlerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar bulmuşlar ve bu farklılıkların öğrenme yöneliminde 6. ve 8. sınıflar arasında performans-kaçınma yöneliminde ise tüm sınıfların birbiriyle anlamlı farklılıkları olduğunu belirlemişlerdir. Odacı ve diğerleri, (2013) alışmalarında, üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma sınıf düzeyleri ile anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiş ve bu ilişkilerin öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma yöneliminde tüm sınıfların birbirleriyle arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda okul türü değişkeni ile başarı hedef yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların öğrenme kaçınma yöneliminde sadece Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi arasında olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda günlük ders çalışma saatleri değişkeni ile başarı hedef yönelimleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür.

Çalışmaların bulguları ele alındığında fizikle ilgili bölüm okuyabilme değişkeni ile başarı hedef yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın öğrenme-yaklaşma hedef yönelimlerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ileride fizikle ilgili bölüm okumak isteyenlerin okumak istemeyenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Çalışmanın bulguları ele alındığında meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilme değişkeni ile başarı hedef yönelimleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın öğrenme-yaklaşma hedef yönelimlerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca meslek tercihinde fizik dersi etkili olabilir diyenlerin etkili olamaz diyenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür.

5. Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları arasındaki ilişki düzeyi nasıldır?

Bulgular doğrultusunda yapılan araştırmada lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları korelasyon katsayılarına bakıldığında en yüksek ilişkinin öğrenme yaklaşma yönelimi ile içsel motivasyon (-.206), dışsal motivasyon-meslek (-.175), dışsal motivasyon-sosyal (-.129) arasında negatif yönde, motivasyonsuzluk (.132) arasında ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca performans yaklaşma yönelimi ile dışsal motivasyon sosyal (-.190) arasında da yüksek negatif ilişki olduğu görülmektedir. En zayıf ilişkilere de baktığımızda motivasyonsuzluk ile performans-yaklaşma yönelimi (-.012), içsel motivasyon ile performans kaçınma (.024) olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

Yapılan çalışmanın sonuçları doğrultusunda, başarı hedef yönelimlerinin ve akademik motivasyonların cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği cinsiyet değişkeninin araştırmadaki rolünün daha net kavrayabilmek için nitel yöntemle yapılabilecek bir çalışmanın ayrıntılı bilgiler sunacağı düşünülmüştür. Çalışmanın örnekleminin sadece lise öğrencileriyle sınırlı olması sebebiyle elde edilen bulguların diğer kurumlarda eğitim gören öğrenciler ile genellenebilmesi oldukça güçtür. Öğrencilerin akademik motivasyonlarının ve hedef yönelimlerinin ilgili diğer çeşitli değişkenler ile farklı örneklem üzerinde çalışılması ilgili literatürde bilgi havuzunu genişletebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, S., (2006). Eğitimde Motivasyon. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 43-361.
- Akın, A., (2006). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 1-14.
- Ames, C., (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261-271.
- Ames, C. and Archer, J., (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80, 260-267.
- Arslan A., Ercan O. ve Tekbıyık A., (2012). Fizik dersi yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Aydın, B., (2007). Fen Bilgisi Dersinde İçsel ve Dışsal Motivasyonun Önemi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, S., (2016). An Analysis of the Relationship Between High School Students' Self-efficacy, Metacognitive Strategy Use and Their Academic Motivation for Learn Biology, Journal of Education and Training Studies, 4(2), 53-59.
- Aydın, S., Yerdelen, S., Yalmanlı, S. G. ve Göksu, V., (2014). Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. Eğitim ve Bilim, 39(176), 425-435.
- Aydoğan, H. ve Baş, M., (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine güdülenmelerinin incelenmesi. Uluslararası Spor, Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi, 2(3), 112-124.
- Ayvaşık, B., Er, N., Kışlak, Ş. ve Erkuş, A., (2000). Psikoloji Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Baharudin, R., Hong, Y.C., Lim, J.S. and Zulkefly, N.S., (2010). Educational goals, parenting practices and adolescents academic achievement. *Asian Social Science*, 6, (12), 144-152.
- Baumeister, F. Roy and Kathleen D. Vohs., (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*. Vol. 1. 1-14.
- Boyd, F. B., (2002). Motivation to continue: enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, 257-277.
- Bozanoğlu, İ., (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 17-42.
- Chi-hung, Ng., (2000). Motivational and Learning processes of university students in a distance mode of Learning: an achievement goal perspective. Paper presented at the annual conference of australian association for research in education Sydney 4th-7th december- the open university of hong kong.
- Colangelo, N. G., (1997). *Handbook of gifted education*. Allyn and Bacon, MA.
- Cüceloğlu, D., (2004). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çekim, Z. ve Aydın, S., (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 451-468.
- Çorlu, M.A., Özçelik, D.A., Özdaş, K., Ekrem, N. ve Şenyol, M., (1991). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı: Fizik Öğretimi. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*, Eskişehir, 54-55, 59-65.
- Darnon, C., Butera, F., Mugny, G., Quiamzade A., and Hulleman, Chris S., (2009). Too complex for me! Why do performance-approach and performance-avoidance

goals predict exam performance? *European Journal of Psychology of Education* , 24(4), 423-434.

Deci, E. L. and Ryan, R. M., (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.

Dweck, C. S., (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Dweck, C. S., and Leggett, E. L., (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256 – 273.

Elliot, A. J. and Harackiewicz, J. M., (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.

Elliot, A. J., (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169 – 189.

Elliot, A. J., (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Ed.), *Handbook of competence and motivation* (52 – 72). New York: Guilford.

Elliot, A. J. and Church, M. A., (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.

Elliot, A. J. and McGregor, H., (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Elliot, A. J. and Sheldon, K. M., (1997). Avoidance achievement motivation: a personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 73(1), 171-185.

Ergin, İ., (2010). Fizik Eğitiminde 5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.

- Ertem, H., (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ertürk, S., (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Eryenen, G., (2008). Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Fidan, N., (2012). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi Yayın Evi.
- Finney, S. J., and Davis, S. L., (2003). Examining the invariance of the achievement goal questionnaire across gender. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago: USA.
- Fischer, H. E. and Horstendahl, M., (1997). Motivation and Learning Physics. Research in Science Education, Special issue about Euro-pean research in science education, 27(3), 411-424.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. and Guay, F., (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. Contemporary Educational Psychology, 20, 257-274.
- Fowler, T. R., (2003). Achievement motivation in low-income, urban students: an application of Weiner's theory of attribution and emotion. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hartford University, Connecticut: USA.
- Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A. D., Kerstetter, K., Kirk, A. L., Liu, S., Thomas, A. M. and Yeh, T., (2004). Promoting academic achievement and motivation: a discussion & contemporary issues based approach. Yüksek Lisans Tezi, University of Maryland, Maryland, USA.

- Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L. and Hirschert, T., (2012). Intrinsic Motivation to Learn: The Nexus between Psychological Health and Academic Success, *Contemporary School Psychology*, 16, 91-100.
- Fryer, J. W., and Elliot, A. J., (2007). Stability and achievement in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 700-714.
- Fullan, M., (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gage, N. Lees and Berliner, C. David., (1992). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Geçer, A. ve Deryakulu, D., (2004). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,40, 518-543.
- Gençay Ö. A. ve Gençay S., (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(241), 241-253.
- Gilman, R. and Anderman, E. M., (2005). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44, 375-391.
- Gonzalez, A., Greenwood, G. and Wenhsu, J., (2001). Undergraduate students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles, *College Student Journal*, 35(2), 182-193.
- Gottfried, A. E., Fleming, J.S. and Gottfried, A.W., (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3-13.
- Green, S.B. and Salkind, N.J., (2013). *Using spss for windows and macintosh: analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson.

- Gülerci, H. ve Oflaz, F., (2010). Ambulans ve acil bakım teknikerliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerinin incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 52, 112-120.
- Güvercin, Ö., Tekkaya, C. ve Sungur, S., (2010). Öğrencilerin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 39, 233-243.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., and Elliot, A. J., (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316- 330.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. R., (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1):53-60
- Howey, S.C., (1999). The relationship between motivation and academic success of community college freshmen orientation students. (Report No. Jc. 020 419) Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39.
- Hyde, J. S., and Durik, A. M., (2005). Gender, competence and motivation. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Ed). *Handbook of Competence and Motivation* (375-391). New York: Guildford.
- Kaplan, A., and Maehr, M. L., (2007). The contribution and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Karasar, N., "Bilimsel Araştırma Yöntemi", Nobel Akademik Yayıncılık, ISBN. 978-605-5426-58-3, Ankara, 2014.
- Karsenti, T. P. and Thibert, G., (1995). What Type of Motivation Is Truly Related to School Achievement? Eric Document Reproduction Service No: Ed 391 783 (Report No. Sp 036 448). American Educational Research Association. San Francisco, USA.

- Kleinginna, R. Paul and Anne M. Kleinginna., (1981). A Categorized List of Motivation Definitions with a Suggestion for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion*. Vol. 5, No. 3, 263-291.
- Koç C. ve Karabağ, S., (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi. *NWSA: Education Sciences*, 8(2),308-322.
- Koul, R., Roy, L., and Lerdpornkulrat, T., (2012). Motivational goal orientation, perceptions of biology and physics classroom learning environments, and gender. *Learning Environments Research*, 15(2), 217-229. doi:10.1007/s10984-012-9111-9
- Ligon, N. Y., (2006). Assessing achievement motivation across grades and gender. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. University of Albany, NY: USA.
- Lin, Li-Ching., (2012). Measuring Adult Learners Foreign Language Anxiety, Motivational Factors, and Achievement Expectations: A Comparative Study between Chinese as a Second-Language Students and English as a Second Language Students. PhD. Dissertation. Cleveland State University.
- Menderes, H.Ç., (2009) Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Middleton, M. J., and Midgley, C., (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., and Middleton, M. J., (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77– 86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Hicks, L. Anderman, E. and Roeser, R. W., (1998). The development and validation of scales assessing

- students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113 – 131.
- Midgley, C. and Urdan, T., (2001). Academic self-handicapping and performance goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Munro B. H., (2005). *Statistical Methods For Health Care Research*. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins, 351-76.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., and Nolen, S. B., (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Odacı, H., Çelik, Ç. B. ve Çıkrıkçı, Ö., (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 95-105.
- Oxford, R. and Shearin, J., (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*. 78, 12-28.
- Özsöz, B., (2007). Öğrenci güdülenmesini etkileyen öğretmen özellikleri ve bu özelliklerle ilgili öğretmen farkındalığı. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Pintrich, P. R., (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.
- Pintrich, P. R., (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pintrich, P. R., (2000c). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Ed.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (451– 502). San Diego, CA: Academic Press.

- Pintrich, P. R., (2003). Motivation and classroom learning. W. M. Reynolds & G. E. Miller (Ed). Handbook of psychology: Educational psychology (103–122). New York, NY: Wiley.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. and McKeachie, W., (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.
- Pintrich, P. R., and Schunk, D., (2002). Motivation in education: theory, research, and applications. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., and Kempler, T. M., (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39,319-337.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. and McKeachie, W. J., (1991). Self-regulated learning strategies. Retrieved on March 25, 2010 from <http://www.jan.ucc.nau.edu>.
- Poortvliet, P. M., Janssen, O., Van Yperen, N. W., and Van de Vliert, E., (2007). Achievement goals and interpersonal behavior: how mastery and performance goals shape information exchange. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 1435-1447.
- Prat-Sala, M. and Redford, P., (2010). The interplay between motivation, self-efficacy and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*,80, 283-305.
- Rawsthorne, L. J. and Elliot, A. J., (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344.
- Rusillo, M. T. C. and Arias, P. F. C., (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.

- Ryan, R. M. and Deci, E. L., (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sakız, G., (2011) Mastery and performance approach goal orientations in relation to academic self-efficacy beliefs and academic help seeking behaviors of college students in Turkey. *Educational Research*, 2(1), 771-778.
- Schreiber, J.B., Nora, A., Stage, F.K., Barlow, E.A. and King, J., (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-38.
- Schumacker, R.E. and Lomax, R.G., (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New York: Taylor and Francis Group, 85-90.
- Schumann, A., (2004). Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung, (in) Börner, W. ve Vogel, K., *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, Gunter Narr Verlag: Tübingen.
- Sıcak, A. ve Başören, M., (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 548-560.
- Singh, K., Granville, M. and Dika, S., (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332.
- 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.
- Stipek, D. J., (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). Boston; Allyn and Bacon.

- Şenler, B. ve Sungur, S., (2007, November). Translation and adaptation of achievement goals questionnaire to Turkish. Paper presented at 1st National Elementary Education Congress, Ankara, Turkey.
- Şimşek, Ö.F., (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Ekinoks, 4-22.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S., (2007). Using multivariate statistics. Boston: Pearson Education, Inc.
- Toraman, Ç., (2006). Öğrenci merkezli öğretim uygulamalarında yer alan ve almayan farklı başarı amaç yönelimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tutaş, S., (2011). Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 290738)
- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14 (1), 7-32.
- Vallerand, R. J. and Bissonnette, R., (1992). Intrinsic, Extrinsic and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study, Journal of personality, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., and Vallieres, E. F., (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educational and psychological measurement, 52(4), 1003-1017.
- Vatankhah, M. and Tanbakoei, N., (2014). The Role of Social Support on Intrinsic and Extrinsic Motivation among Iranian EFL Learners, Procedia-Social and Behavioral Sciences , 98, 1912 – 1918.

- Waltz, C.F., Strickland, O.L. and Lenz, E.R., (2010). *Measurement in Nursing and Health Research*. New York: Springer Publishing Company, 176-8.
- Wang, J. and Wang, X., (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus: methods and applications*. West Sussex: John Wiley and Sons, 5-9.
- Wentzel, K. R. and Wigfield, A., (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.
- Yazıcı, H. ve Altun, F., (2013). Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (6), 1241-1252.
- Yerdelen, S., Aydın, S., Yalmanlı, S. G. ve Göksu, V., (2014). Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları ile İlişkinin İncelenmesi: Bir Yol Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176). 437-446.
- Yılmaz, H. ve Huyugüzel Çavaş, P., (2007). Reliability and Validity Study of the Students' Motivation toward Science Learning (SMTSL) Questionnaire. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.

EKLER

EK-1

Değerli Öğrenciler

Bu anketler lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını nasıl etkilediğini araştırmak için veri toplamak amaçlı yapılmaktadır. Veri toplamak amaçlı yapılan bu araştırma iki anketten oluşmaktadır.

Siz öğrencilerin yapmış olduğu bu değerlendirme; Mevcut araştırmaya önemli katkılar sağlayacaktır.

Lütfen! Ankette bulunan tüm maddeleri eksiksiz, okuyarak ve samimiyetle doldurmanızı rica eder, katkılarımız için çok teşekkür ederim.

Araştırmacı: Göktuğ Alper GENÇ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Volkan GÖKSU

Kişisel Bilgiler

1. Sınıf: 9() 10() 11() 12()

2. Cinsiyet: Kadın() Erkek()

3. Okul Adı:

4. Günlük Fizik Dersi Çalışma Saati:

5. İleride Fizikle İlgili Bölüm Okuyabilirim: Evet() Hayır()

6. Meslek tercihimde fizik dersi etkili olabilir: Evet() Hayır()

Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği

Bu bölümdeki her bir madde de “Niçin fizik öğreniyorsunuz?” sorusuyla ilgili ifadeler 6= Kesinlikle Katılıyorum, 5= Çoğunlukla Katılıyorum, 4= Kısmen Katılıyorum, 3= Kısmen Katılmıyorum, 2= Çoğunlukla Katılmıyorum, 1= Kesinlikle Katılmıyorum, şeklinde sıralanmaktadır. Sizden beklenen, “Niçin fizik öğreniyorsunuz?” size uygun katılımı belirttiğini düşündüğünüz ilgili yere (x) işareti koyarak belirtmeniz.

	Niçin fizik öğreniyorsunuz?	1	2	3	4	5	6
1	Fizik konularını öğrenmekten zevk alıyorum.						
2	Fizik alanında iyi bir işe sahip olmak için.						
3	Çevremdeki insanlardan övgüler almak istiyorum.						
4	Üniversiteyle ilgili daha iyi seçimler yapabilmek için.						
5	Aileme fizik dersini başardığımı göstermek için.						
6	Fizik konuları ilgimi çekiyor.						
7	Fizik alanında yeni öğrendiğim şeyleri paylaşmaktan keyif alıyorum.						
8	Hiçbir fikrim yok. Öğrendiklerimin ne işe yarayacağını anlamıyorum.						
9	İlgimi çeken fizik konularında yeni şeyler öğrenmek keyif veriyor.						
10	Fizik konularında tartışmaktan zevk alıyorum.						
11	Gelecek için seçtiğim meslek bu alanla ilgili olduğu için.						
12	Doğrusu fizik konusundaki aktivitelere katılmaktan hoşlanmıyorum.						
13	Fizik konularını başarabildiğimi kendime kanıtlamak için.						
14	Açıkçası öğrendiğim konuların ileride işime yarayacağını düşünmüyorum.						
15	Meslek seçiminde önemli olduğu için.						
16	Açıkçası fiziği niçin öğrenmem gerektiğini bilmiyorum.						
17	Fizik alanındaki dergi ve yazıları okumaktan çok hoşlanıyorum.						
18	Diğer öğrencilerden daha iyi olduğumu göstermek için.						
19	Dürüst olmak gerekirse, fizik öğrenmek için herhangi bir sebep görmüyorum.						

EK-2

İkinci ankette ise “Başarı Hedef Yönelimlerini” belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Bu bölümdeki her bir madde de ise başarı hedef yönelimleri ilgili ifadeler **1= Her Zaman, 2= Çoğunlukla, 3= Bazen 4= Nadiren, 5= Hiçbir Zaman**, şeklinde sıralanmaktadır. Sizden beklenen, başarı hedef yönelimlerinize hangi ifadenin daha uygun olduğunu düşündüğünüz ilgili yere (x) işareti koyarak belirtmeniz.

Siz öğrencilerin yapmış olduğu bu değerlendirme; Mevcut araştırmaya önemli katkılar sağlayacaktır.

Lütfen! Ankette bulunan tüm maddeleri eksiksiz, okuyarak ve samimiyetle doldurmanızı rica eder, katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği

		1	2	3	4	5
	1. Her Zaman 2. Çoğunlukla 3. Bazen 4. Nadiren 5. Hiçbir zaman					
1	Bu derslerin içeriğini mümkün olduğunca iyi anlamak benim için önemlidir.					
2	Bu derslerdeki amacım sınıftaki diğer öğrencilerden daha kötü performans sergilemekten kaçınmaktır.					
3	Diğer öğrencilerden daha iyisini yapmak benim için önemlidir.					
4	Bu derslerden mümkün olduğunca çok şey öğrenmek istiyorum.					
5	Bu derslerde beni sıklıkla motive eden şey, diğerlerinden daha kötü performans sergileme korkusudur.					
6	Bu derslerde verilen her şeyi tam olarak öğrenmek arzusundayım.					
7	Bu derslerde amacım, diğer pek çok öğrenciden daha iyi bir not almaktır.					
8	Bu derslerde öğrenebileceğimden daha azını öğrenmekten korkuyorum.					
9	Bu derslerdeki tek amacım diğerlerinden daha başarısız olmanın önüne geçmektir.					
10	Bu derslerde öğrenilecek her şeyi öğrenemeyebileceğimden sıklıkla endişe duyuyorum.					
11	Bu derslerden diğerlerine göre daha başarılı olmak benim için önemlidir.					
12	Bazen bu derslerin içeriğini istediğim kadar iyi anlayamayacağımdan korkuyorum.					
13	Bu derslerde amacım başarısız olmaktan kaçınmaktır.					
14	Bu derslerde beni sıklıkla motive eden şey başarısız olma korkusudur.					
15	Bu derslerde sadece başarısız olmaktan kaçınmak istiyorum.					

EK-3



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061-605.01-E.24621371
Konu: Tez Çalışması

20.12.2018

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

KARS

İlgi a) 05/12/2018 tarihli ve 35515 sayılı yazımız.
b) 20/12/2018 tarihli ve 24578975 sayılı Valilik Makam onayı.

İlgi (a) sayılı yazımıza istinaden, Üniversitemiz Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Göktaş Alper GENÇİN'in "Öğrencilerin başarı hedef yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" konulu tez çalışmasını İlimiz Merkez ve ilçelerdeki liselerimizin 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanması ile ilgili alınan ilgi (b) sayılı Valilik Makam onayı ve mühürlü ölçekler ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Gökhan ALTUN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki:
-Valilik Makam Onayı (1 adet)
-Mühürlü Ölçekler (2 adet)


EK-5

03.10.2018

Sayın Göktuğ Alper Genç,

Türkçe'ye uyarlamış olduğumuz Hedef Yönelimi Ölçeği 'ni tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar,



Doç. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Kötekli Yerleşkesi

48000 Mentеше-Muğla

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Göktuğ Alper GENÇ

Doğum Yeri ve Tarihi : Trabzon

Doğum Tarihi : 25.09.1992

İletişim (e-posta) : goktugqenc@hotmail.com

Eğitim Durumu:

Lise : Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi, 2006-2010

Lisans : Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği, 2010-2014

Yüksek Lisans : Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği, 2016-2019