



Success purpose tendencies of high school students

Lise öğrencilerinin başarı amaç yönelimleri¹

İlker Köstereliolu²

Ümit Çelen³

Meltem Akın Köstereliolu⁴

Rasim Ahıska⁵

Abstract

The aim of this research is to investigate success purpose tendencies of high school students related to the high school type variable. The data was obtained through a developed questionnaire for 796 students attending different high schools in Amasya and 2x2 Achievement Goals Questionnaires. For the analyses of the data t-test, one-way variance analysis and (LSD) test to determine the difference among the groups in the variance analysis and ki-square test were used. Furthermore, descriptive statistical scores that the students got from the scale were presented. When the averages investigated, it is seen that learning approach sub-scale average scores are the highest and performance avoidance average scores are the lowest. It is found out that female students have higher average scores related to learning approach and learning avoidance sub-scale whereas the male students have higher average scores in performance approach and performance avoidance sub-scale. There has seen no difference in the class level success purpose tendency average scores of the students related to the class levels. When the scores of the

Özet

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin başarı amaç yönelimlerini lise türü değişkeni açısından incelemektir. Veriler Amasya ilindeki farklı liselerde öğrenim gören 796 öğrenciden geliştirilen anket formu ve 2x2 Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi ve varyans analizinde farklı bulunan grupların tespiti için asgari önemli fark (LSD) testi ve ki-kare testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri sunulmuştur. Ortalamalar incelendiğinde öğrenme yaklaşma alt ölçeği puan ortalamasının en yüksek, performans kaçınma alt ölçeği puan ortalamasının ise en düşük olduğu saptanmıştır. Öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma alt ölçeklerinde kızların, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt ölçeklerinde ise erkeklerin puan ortalaması daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri başarı amaç yönelimi puan ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılık elde edilmemiştir. Öğrencilerin lise türüne göre puanları incelendiğinde öğrenme kaçınma alt ölçeği puan ortalamalarının lise

¹ Bu araştırma Amasya Üniversitesi SEB-BAP 17-154 nolu oraoje kapsamında desteklenen projeden üretilmiştir ve 18-21 Mayıs 2017 tarihleri arasında Macaristan'da düzenlenen ERPA Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doc. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ikostereli@gmail.com

³ Dr. Öğr. Üyesi., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, umitcelen@yahoo.com

⁴ Doc. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mkostereli@hotmail.com

⁵ Öğr. Gör., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim İlköğretim Bölümü, rasim.ahıska@gmail.com



students related to the high school type investigated, there has seen no difference in the learning avoidance sub-scale average scores regarding to the type of school. However, there is a statistically difference in the average scores of the other sub-scale. There is a meaningful relationship between the success perception of the students and success purpose tendency sub-scale in which the students got the highest scores. The adoption in the the percentage of learning approach tendency of the students who accept themselves partially successful is higher than the percentage of learning approach tendency of the students who see themselves partially unsuccessful. The adoption in the the percentage of learning avoidance and performance avoidance tendency of the students who accept themselves partially unsuccessful is higher than the percentage of the performance approach tendency of the students who see themselves unsuccessful.

Keywords: Success; success purpose tendency; high school students; approach; avoidance; performance.

[\(Extended English summary is at the end of this document\)](#)

Giriş

Öğretim sürecinin niteliğini artıran önemli değişkenlerden birisi öğrenciler için hazırlanan etkinliklere öğrencilerin katılım düzeyleridir. Eğitimin tarihi süreci içinde sıklıkla vurgulanan öğrenme ilkelerinden birisi öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin biçimde katılım göstermelerinin başarıya katkı sağlayacağı yönündedir. Öğrenenin öğrenme sürecinde etkin katılım göstermesinin yanında beklenti ve hedeflerinin de dikkate alınması önemlidir.

Öğretim faaliyetlerinin amacı dersin programında belirlenen hedeflerine ulaşmaktır. Öğrenme hedeflerine ulaşılması başarı kavramıyla özdeşleşmiştir. Öğrenciler başarıya ulaşmak için farklı yollar izlemektedirler. Öğrencilerin bu amaçla başvurdukları yolları açıklamaya çalışan teorilerden birisi başarı amaç teorisidir. Başarı amaç teorisi, öğrencilerin başarılı olmak için hangi yolları neden izledikleri ile ilgilenir (Kaplan ve Maehr, 1999). Başarı amaç teorisini, başarı kavramına odaklanmakla birlikte öğrencilerin öğrenme ile ilgili olarak derse katılım, okulu bırakma, devamsızlık yapma veya öğrenmeyi değerli bulma gibi okula ilişkin olumlu ya da olumsuz davranışlarını açıklamaya odaklanmaktadır (Schunk, Pintrich ve Meece, 2008). Bu teori başarmak için bir görevle karşı karşıya kaldığında öğrenenin, bu görev doğrultusunda hedeflerini belirlemeye ve öğrenenin öğrenme görevleriyle meşgul olma nedenlerini açıklamaya çalışan sosyobilişsel bir teoridir (Middleton, Kaplan ve Midgley, 2004; Murayama, Elliot ve Yamagata, 2011, Özgüngör, 2003).

Alanyazın incelendiğinde öğrenenlerin, temelde öğrenme hedef yönelimi (mastery goal approach) ve performans hedef yönelimi (performance goal approach) olmak üzere iki yönelimi tercih ettikleri vurgulanmaktadır (Ames ve Archer, 1988; Elliot ve McGregor, 2001). Klasik başarı

türüne göre farklılık göstermediği; diğer alt ölçek puan ortalamalarında ise istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı algılarıyla en yüksek puan aldıkları başarı amaç yönelimi alt ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kendini kısmen başarılı ve başarılı gören öğrencilerin öğrenme yaklaşma yönelimini benimseme yüzdesi kısmen başarısız ve başarısız görenlerden fazladır. Kısmen başarısız öğrencilerde öğrenme kaçınma ve performans kaçınma yönelimini benimseme yüzdesi, başarısız gören öğrencilerde ise performans yaklaşma yönelimini benimseyen öğrenci yüzdesi diğerlerinden fazladır.

Anahtar Kelimeler: Başarı; başarı amaç yönelimi; lise öğrencileri; yaklaşma; kaçınma; performans.

amaç modeli olarak adlandırılan bu modelde öğrenme hedef yönelimi öğrencilerin öğrenme, anlayış kazanma ve kendini geliştirmelerine odaklanırken performans hedef yönelimi öğrencilerin diğer öğrenenlere karşı daha fazla yetenekli görünmelerine odaklanır (Agbuga and Xiang, 2008). Öğrenenin, öğrenme hedef yönelimi, olumlu bir tutum olarak kabul edilmektedir. Bu yönelime sahip öğrenenler yeteneklerini arttırmakta istekli ve kendi kendilerini sürekli geliştirme arzusundadırlar. Öğrenme hedefleri onlar için daha fazla öğrenme, onları motive etme ve belli kavramları öğrenme, gelişim sağlama, bir öğrenmeyi tamamlamada kendi kendine zorlukların üstesinden gelmek için çaba göstermeyi ifade etmektedir (Pintrich, 2000). Öğrenme yönelimli öğrenciler, bilgilerini geliştirme ve yeni beceriler geliştirmeye odaklanır (Albaili, 1998). Başka bir söylemle bu öğrenciler bilgiyi içselleştirme ve yeterlik geliştirmeye karşı içsel motivasyon taşımaktadırlar (Rawsthorne ve Elliot, 1999).

Performans hedef yönelimli öğrenciler öncelikli olarak diğer arkadaşlarına karşı daha iyi görünmek amacıyla yeteneklerini göstermekle ya da algılanan yeteneğindeki eksikliği gizlemeyle ilgilenirler (Ames, 1992). Bu yönelime sahip kişiler olumsuz değerlendirmelere maruz kalmamak için zorlu görevlerden kaçınma eğilimi gösterirler ve öğrenmek için motivasyonları daha düşüktür. Öğrenciler yetenekleri üzerine odaklanır ve yeteksiz olarak görüleceklerini düşündüklerinde kolaylıkla görevden vazgeçme davranışı sergilerler (Dweck ve Leggett, 1988). Performans hedef yönelimli öğrenciler sosyal karşılaştırmaları dikkate alarak performanslarıyla ilgili olumsuz dönüt almaktan kaçınırlar (Elliot, 1999). Bu öğrencilerin motivasyon kaynakları daha çok dışsal kaynaklardır. Kısaca, öğrenme amaç yönelimi ilgi, öğrenme, yoğun çaba gösterme, kendi ile yarışma hali ve diğer değişkenlere karşı olumlu duygular besleme ile ilgiliyken; performans amaç yönelimi daha çok başarının yeteneğe dayalı olduğu, başkalarıyla yarış halinde olduğunu göz önüne alarak başarının buna göre anlamlandırıldığı ve az çaba ile başarıya ulaşılacağı inancını temsil etmektedir (Ağbuğa, 2014).

Tablo 1. Başarı Amaç Yönelimleri Yaklaşma ve Kaçınma Durumları (Pintrich, 2000)

Başarı Amaçları	Kaçınma Durumu	Yaklaşma Durumu
Öğrenme Amaçları	Yanlış anlamaktan, öğrenememek ve görevi başaramamaktan kaçınma	Görevi başarma, öğrenme ve anlamaya yoğunlaşma
	Doğru standartlar belirleme ve bu standartları göreve bağlı olarak yanlış kullanmaktan kaçınma	Kendini geliştirmek için standartlar belirleme, ilerleme ve görevi derinlemesine anlama
Performans Amaçları	Aşağılanmaktan kaçınma, başkalarıyla karşılaştırıldığında aptal gibi görünmemeye çalışma	Zeki görünmeye ve görevde başkalarıyla karşılaştırıldığında en iyi olmaya çalışma
	En düşük puanları almamak, sınıfın en kötüsü olmamak gibi normatif standartlar kullanma	En yüksek puanları almak, sınıfın en iyisi olmak gibi normatif standartlar kullanma

Özellikle 1990'lı yıllarda araştırmacılar öğrenme hedef yönelimi ve performans hedef yöneliminin öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarını açıklamada yeterli olmadığını düşünerek Üçlü Başarı Modeli'ni (Elliot, 1999; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996) ve ardından da 2x2 Başarı Hedef Modeli'ni (Conroy, Elliot ve Hofer, 2003; Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001) geliştirilmiştir. Bu araştırmanın da konusunu teşkil eden 2x2 Başarı Amaç Yönelimi'nde öğrenme hedef yönelimi ve performans hedef yönelimi kendi içerisinde yaklaşma ve kaçınma durumu olarak dört faktörlü bir yapıda ele alınmıştır.

Öğrenme amaç yönelimine sahip bireyler çaba göstermenin beceri edinmeyi artırdığına inanırlar ve kendi gelişimlerini belirleyebilmek için geçmiş performansıyla şimdiki karşılaştırma yoluna giderler (Schunk, 1996). Öğrenme amaç yönelimi bir bireyin öğrenilmesi gereken konu ile ilgili tam anlamıyla öğrenme isteği durumu olarak tanımlanmakta ve bu yönelimin bireylerin öğrenme

sürecindeki gösterdikleri çabayı arttırdığını, bireylerin daha iyi bir gelişim için kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Schunk, 1996). Öğrenme-amaç yönelimli bireylerin öğrenme süreçlerinde içsel motivasyonları ile harekete geçtiği, öğrenilmesi gereken konu ile ilgili; olumlu başarı davranışları sergileme, öğrenme için çaba gösterme, orta düzey zorluktaki aktivitelere yönelme, içsel motivasyonla performansını geliştirme ve başarısızlık durumunda da yeniden motive olup çalışmaya devam etme şeklinde olumlu tutum ve davranışlar sergilediği söylenebilir (Lemyre, Roberts ve Ommundsen, 2002). Elliot ve Harackiewicz (1996) de bireylerin sahip oldukları öğrenme amaçlarının içsel motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiğini ifade etmiştir. Pajares ve Cheong'a (2003) göre, bir öğrenci herhangi bir öğrenme sürecinde söz konusu bilgiyi eksiksiz öğrenmeyi amaçlıyor, her açıdan konuya hâkimiyet kurmayı hedefliyorsa öğrenme-amaç yöneliminde olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, Meece, Blumenfeld ve Hoyle (1988) öğrenme amaç yönelimli bireylerin başarı elde etmek amacı ile bilişsel olarak daha aktif olduklarını, algılanan yeteneklerinin öğrenme sürecinde yeterli düzeyde olduğunu düşünerek içsel olarak motive olduklarını ifade etmişlerdir. Ames (1992) göre de, öğrenme amaç yönelimli öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda görev belirleyerek kendi yetenekleri doğrultusunda standartlar oluştururlar. Elliot ve Harackiewicz (1996) öğrenme amaçlarının içsel motivasyonu artırdığını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda, öğrenme-amaç yönelimli bireylerin öğrenmeye karşı motivasyon sahibi, performans-amaç yönelimli bireylerin ise öğrenmeye karşı negatif tutumlara sahip olduğu ifade edilmektedir (Pajares ve Cheong, 2003). Green ve Miller (1996) araştırmalarında akademik başarının yetenek ve öğrenme amaç yönelimi ile pozitif yönde ilişkili olduğunu, algılanan yetenek ve amaç yöneliminin bilişsel çaba ile doğrudan, akademik başarı ile dolaylı olarak ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Performans amaç yönelimi içinde kaçınma durumunda olan öğrenciler için başkaları tarafından iyi değerlendirilmek çok önemlidir ve bu öğrenciler olumsuz yargılanmaktan kaçınırlar (Finney, Pieper ve Barron, 2004). İçinde buldukları dışsal motivasyonun etkisiyle hata yaptıklarında bu durumu başarısızlık işareti olarak tanımladıklarından devam ettikleri çalışmayı kolayca bırakabilirler. Bu bireyler zor durumlara yüzleşmekten kaçınır; yetenekli ve yeterli görünmeye özen gösterir, başarı elde etmek veya başarısızlıktan kaçınmak için çaba harcayarak diğer insanlarda bir izlenim oluşturmayı amaçlarlar (Green ve Miller, 1996). Çünkü hedef başkalarına göre daha başarısız görünmek gibi olumsuz olasılıklardan uzaklaşmaktır (Elliot, 2005). Performans amaç yöneliminin yaklaşma biçiminde ise öğrenciler, sınıfın en iyisi olmayı, arkadaşlarıyla karşılaştırılınca daima sınıfta en iyi performansı gösteren, en yüksek notları alan kişi olmayı ve öğrenmekten ziyade başarılı görünmeyi amaçlarlar (Pintrich, 2000). Performans yaklaşımda kendisini başkalarına karşı akademik anlamda üstünlük kanıtlama çabası (Özgüngör, 2014), performans kaçınmada ise başkalarına karşı akademik anlamda zayıf görünmekten kaçınma durumu (Finney, Pieper ve Barron, 2004) söz konusudur. Performans yaklaşımlı öğrenmeyi benimseyen öğrenciler kendilerini diğerleri ile kıyaslarlar ve kendilerini yeniden motive ederek yetenek ve başarılarını kanıtlamaya yönelirken performans kaçınma yönelimine sahip öğrencilerin odağı diğer öğrencilere bağlı olarak bir öğrencinin yeteneğini veya yetenek eksikliğini göstermek isteksizliği olarak farklılaşmaktadır (Wolters, 2004). Öğrenme amaç ve performans amaçları üzerindeki genel yargı şudur: öğrenciler her ikisini de okulda algılarlar ve edindikleri bu hedefleri benimserler ve bu da onların okuldaki davranışları üzerinde önemli faktörlerdir (Kaplan ve Maehr, 1999). Bu bakımdan öğrencilerin okullarda geçirdikleri yaşantı ve öğrenme deneyimlerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Başarı amaç yönelimi ile ilgili olarak literatür incelendiğinde içsel yada dışsal kaynaklara göre öğrenenlerin öğrenme sürecine katılma durumları da değişmektedir. Öğrenenler bazen derinlemesine öğrenmek için mücadele etmekte, bazen başarısız görünmemek için öğrenme sürecine katılmamaktadır. Bazen arkadaşlarının gözünde ben en iyiyim şeklinde algılanmak istemekte bazen de arkadaşlarının gözünde yine başarısız olmuş gibi görünmek şeklinde algılanmaktan dolayı yaklaşma ya da kaçınma davranışları sergilemektedirler. Örneğin, yaşadığımız toplumda öğrencinin hangi tür lisede öğrenim gördüğü önemlidir. Toplumun fen liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilere bakış açıları farklı olabilmektedir. Aileler açısından çocuğunun fen lisesinde

öğrenim görmesi tercih edilir bir durumdur. Bu nedenle öğrencinin öğrendiği lise türü, ailenin ortalama gelir düzeyi, cinsiyet farklılıkları ve ailede çocuk sayısı gibi değişkenler açısından lise öğrencilerinin başarı amaç yönelimlerinin (performans/öğrenme odaklı ya da kaçınma/yaklaşma davranışı) belirlenmesi bu liselerdeki öğrencileri tanıma ve davranışlarını anlamlandırmaya katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada, öğrencilerin cinsiyetleri, öğrendikleri lise türü, kendilerine ilişkin başarı algıları öğrencilerdeki başarı amaç yönelimleriyle anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Buradan hareketle, araştırma sonucunda elde edilen verilerin öğrencileri tanıma, onları yönlendirme ve gerekse de motive etmede kullanılmak üzere öğretmenlere veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama türünde tasarlanmış nicel bir araştırmadır. Bu bölümde araştırmanın evren ve örneklem, ölçme araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Amasya ilinde liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2015-2016 öğretim yılında Amasya ilinde bulunan lise sayısı 63'tür. Bu okullarda 1062 şubede öğrenim gören öğrenci sayısı ise 12544 erkek ve 11905 kız olmak üzere toplam 24449'dur. Bu evrenden küme örnekleme yöntemiyle 15 lise örnekleme dâhil edilmiştir. Örnekleme giren okullardan her sınıf düzeyinde bir şube rasgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve bu şubelerde ölçme araçları uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 796 öğrenciden elde edilen veriler analize dâhil edilmiştir.

Ölçme Araçları

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ve Türkçeye Arslan ve Akın (2015) tarafından uyarlanan 2x2 Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Toplam 26 maddeden oluşan ölçeğin öğrenme yaklaşma (8 madde), öğrenme kaçınma (5 madde), performans yaklaşma (7 madde) ve performans kaçınma (6 madde) olmak üzere 4 alt boyutu bulunmaktadır. Maddeler hiçbir zaman (1) ve her zaman (5) arasında değişen 5 sıklık derecesiyle yanıtlanmaktadır. Akın (2006) tarafından 728 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen uyarlama çalışması bulgularına göre ölçek dört boyutlu yapısıyla toplam puandaki değişimin %67.25'ini açıklamaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.92 ile 0.97 arasında, test tekrar test güvenilirlik katsayıları ise 0.77 ile 0.86 arasında bulunmuştur. Bu çalışmada da Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.73, 0.62, 0.75 ve 0.59 olarak hesaplanmıştır. Alt boyut puanları hesaplanırken toplam puan o alt boyutun içerdiği madde sayısına bölünmüştür. Bireyin hangi başarı yönelimini benimsediği ise en yüksek puanı aldığı alt boyut olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacılar tarafından örnekleme seçilen okullara gidilerek toplanmıştır. Okula gidildiği gün okul idaresinin iş birliği ile her sınıf düzeyinden bir şube seçilmiş, ölçme araçları ders saatleri içinde, sınıfta ve gözetim altında uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce kullanılması düşünülen testlerin varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik varsayımının incelenmesinde basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında yer alması kriterine bakılmış ayrıca histogram ve Q-Q grafikleri incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda puan dağılımlarının normallik varsayımını sağladığı görülmüştür. Bu nedenle iki ortalama arasındaki farkın karşılaştırılmasında ilişkisiz t testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi yöntemi kullanılmıştır. Varyans analizinde farklı bulunan grupların tespiti asgari önemli fark

(LSD) yöntemiyle yapılmıştır. Öğrencilerin başarı amaç yönelimi grubu ile diğer değişkenler arasındaki ilişki incelenirken ise ki-kare testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Anket formunun ve 2x2 Başarı Amaç Yönelimi Ölçeğinin uygulandığı 796 öğrenciden elde edilen verilerin analizi ve ortaya çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Lise Türü Değişkenlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde	Lise Türü		Sayı	Yüzde
Erkek	327	41.1	Anadolu Lisesi		325	40.8
Kız	469	58.9	Sosyal Bilimler Lisesi		58	7.3
Toplam	796	100.0	Anadolu Sağlık Meslek Lisesi		39	4.9
Sınıf	Sayı	Yüzde	İmam Hatip Lisesi		64	8.0
1			Otelcilik ve Turizm Lisesi		53	6.7
2	226	28.4	Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi		97	12.2
3	176	22.1	Ticaret Meslek Lisesi		59	7.4
4	163	20.5	Kız teknik ve Meslek Lisesi		56	7.0
Toplam	796	100.0	Fen Lisesi		45	5.7
			Toplam		796	100.0

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %41.1'i erkek, %58.9'u kız öğrencidir. %29'u birinci sınıfta, %20.5'i ise son sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%40.8) Anadolu lisesinde öğrenim görmektedir. Teknik ve endüstri meslek lisesinde öğrenip görüp araştırmaya katılmış olan öğrencilerin oranı %12.2'dir. Bu oran diğer lise türlerinde %4.9 ile %8.0 arasındadır.

Tablo 3. Öğrencilerin 2x2 Başarı Amaç Yönelimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri

İstatistik	Öğrenme Yaklaşma	Öğrenme Kaçınma	Performans Yaklaşma	Performans Kaçınma
Ortalama	3.77	3.23	3.12	2.81
Medyan	3.75	3.20	3.14	2.83
Mod	3.75	3.40	3.29	2.5
Standart Sapma	0.66	0.80	0.90	0.78

Tablo 3'te öğrencilerin 2x2 Başarı Amaç Yönelimi Ölçeğinden aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri sunulmuştur. Ortalamalar incelendiğinde öğrenme yaklaşma alt ölçeği puan ortalamasının en yüksek, performans kaçınma alt ölçeği puan ortalamasının ise en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 2x2 Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	Öğrenme Yaklaşma		Öğrenme Kaçınma		Performans Yaklaşma		Performans Kaçınma	
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Erkek	327	3.69	0.73	3.10	0.82	3.22	0.88	2.88	0.81
Kız	469	3.83	0.60	3.32	0.78	3.04	0.90	2.76	0.75
Toplam	796	3.77	0.66	3.23	0.80	3.12	0.90	2.81	0.78
t, p		t=-2.96, p=0.003		t=-3.83, p=0.000		t=2.75, p=0.006		t=2.07, p=0.039	

Tablo 4'te erkek ve kız öğrencilerin 2x2 başarı amaç yönelimi alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalar sunulmuştur. Bütün alt ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma alt ölçeklerinde kızların, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt ölçeklerinde ise erkeklerin puan ortalaması daha yüksektir.

Tablo 5. Cinsiyete Göre En Yüksek Puan Alınan Alt Ölçekler

Cinsiyet	Öğrenme Yaklaşma		Öğrenme Kaçınma		Performans Yaklaşma		Performans Kaçınma	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Erkek	167	51.1	48	14.7	68	20.8	44	13.5
Kız	281	59.9	86	18.3	72	15.4	30	6.4
Toplam	448	56.3	134	16.8	140	17.6	74	9.3

$$\chi^2=17.78, p=0.000$$

Öğrencilerin en yüksek puana sahip oldukları ölçek başarı amaç yönelimi türü olarak belirlenmiş bu dağılımın cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan karşılaştırma Tablo 5'te sunulmuştur. Öğrencilerin yarıdan fazlasının (%56.3) en yüksek puana sahip olduğu alt ölçek öğrenme yaklaşmadır. Bu öğrenme yaklaşımında yer alma yüzdesi kızlarda (%59.9) erkeklerden (%51.1) yüksektir. Benzer şekilde öğrenme kaçınma yaklaşımında yer alan kızların oranı (%18.3), erkeklerden (%14.7) fazladır. Performans yaklaşma ve performans kaçınma yaklaşımında ise durum tersine dönmüş ve bu yaklaşımlardaki erkek oranları kız oranlarından yüksek bulunmuştur. Yapılan karşılaştırmada başarı amaç yönelimi türlerinin dağılımının kız ve erkeklerde farklı olduğu bulunmuştur ($\chi^2=17.78, p < 0.05$).

Tablo 6. 2x2 Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Sınıf	n	Öğrenme Yaklaşma		Öğrenme Kaçınma		Performans Yaklaşma		Performans Kaçınma	
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
1	231	3.82	0.68	3.27	0.83	3.24	0.91	2.86	0.80
2	226	3.73	0.64	3.16	0.78	3.15	0.83	2.82	0.77
3	176	3.77	0.66	3.26	0.74	3.15	0.89	2.91	0.77
4	163	3.76	0.67	3.24	0.86	2.85	0.93	2.62	0.75
Toplam	796	3.77	0.66	3.23	0.80	3.12	0.90	2.81	0.78
F, p		F=0.77, p=0.511		F=0.83, p=0.480		F=6.56, p=0.000		F=4.59, p=0.003	

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre 2x2 başarı amaç yönelimi puan ortalamaları Tablo 6'da sunulmuştur. Öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma alt ölçeklerinden alınan puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür ($p > 0.05$). Performans yaklaşma ve kaçınma alt ölçeklerinde ise sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur ($p < 0.05$). Yapılan ikili karşılaştırmalarda her iki alt ölçekte de 4. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 7. Sınıf Düzeyine Göre En Yüksek Puan Alınan Alt Ölçekler

Sınıf	Öğrenme Yaklaşma		Öğrenme Kaçınma		Performans Yaklaşma		Performans Kaçınma	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1	126	54.5	42	18.2	43	18.6	20	8.7
2	133	58.8	31	13.7	35	15.5	27	11.9
3	97	55.1	26	14.8	35	19.9	18	10.2
4	92	56.4	35	21.5	27	16.6	9	5.5
Toplam	448	56.3	134	16.8	140	17.6	74	9.3

$$\chi^2=10.32, p=0.325$$

Tablo 7’de öğrencilerin en yüksek puana sahip oldukları ölçek başarı amaç yönelimi türünün sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan karşılaştırma sunulmuştur. Yapılan karşılaştırmada başarı amaç yönelimi türlerinin dağılımının sınıf düzeyine göre farklı olmadığı görülmektedir ($\chi^2=10.32, p>0.05$).

Tablo 8. 2x2 Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği Puanlarının Lise Türüne Göre Karşılaştırılması

Lise Türü	n	Öğrenme Yaklaşma		Öğrenme Kaçınma		Performans Yaklaşma		Performans Kaçınma	
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Anadolu, Fen, Sosyal Bilimler L.	428	3.70	0.65	3.20	0.81	2.86	0.86	2.71	0.75
İmam Hatip Lisesi	64	3.86	0.65	3.13	0.82	3.44	0.90	2.73	0.81
Meslek Liseleri	304	3.86	0.67	3.31	0.78	3.40	0.84	2.97	0.80
Toplam	796	3.77	0.66	3.23	0.80	3.12	0.90	2.81	0.78
F, p		F=5.97, p=0.003		F=2.30, p=0.101		F=40.61, p=0.000		F=9.86, p=0.000	

Öğrencilerin 2x2 başarı amaç yönelimi ölçeğinden almış oldukları puanların lise türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde öğrenme kaçınma alt ölçeği puan ortalamalarının lise türüne göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$). Diğer alt ölçek puan ortalamaları ise lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklıdır ($p<0.05$). Öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma alt ölçeklerinde imam hatip ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları Anadolu, fen ve sosyal bilimler liselerinde öğrenim gören öğrencilerden yüksektir. Performans kaçınma alt ölçeğinde ise meslek lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları diğer liselerdeki öğrencilerin puan ortalamalarından yüksektir.

Tablo 9. Lise Türüne Göre En Yüksek Puan Alınan Alt Ölçekler

Lise Türü	Öğrenme Yaklaşma		Öğrenme Kaçınma		Performans Yaklaşma		Performans Kaçınma	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Anadolu, Fen, Sosyal Bilimler L.	250	58.4	80	18.7	53	12.4	45	10.5
İmam Hatip Lisesi	34	53.1	8	12.5	20	31.2	2	3.1
Meslek Liseleri	164	53.9	46	15.1	67	22.0	27	8.9
Toplam	448	56.3	134	16.8	140	17.6	74	9.3

$$\chi^2=23.04, p=0.001$$

Tablo 9’da en yüksek alınan alt ölçeğin lise türlerine göre dağılımı sunulmuştur. Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre benimsenen öğrenme yaklaşımı ile lise türü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<0.05$). Öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma yönelimini benimseyen öğrenci oranı Anadolu fen ve sosyal bilimler liselerinde öğrenim gören öğrencilerde diğer öğrencilerden yüksektir. En belirgin

farklılık performans yaklaşma alt ölçeğinde göze çarpmaktadır. Bu yönelimi benimseyen öğrenci oranı imam hatip lisesindeki öğrencilerde %31.2, meslek liselerinde %22.0 ve Anadolu, fen ve sosyal bilimler liselerinde %12.4'tür.

Tablo 10. 2x2 Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Başarı Algılarına Göre Karşılaştırılması

Başarı Algısı	n	Öğrenme Yaklaşma		Öğrenme Kaçınma		Performans Yaklaşma		Performans Kaçınma	
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Başarısız	29	3.19	0.80	2.99	1.02	2.95	0.95	2.67	0.80
Kısmen Başarısız	93	3.43	0.63	3.12	0.82	2.99	0.89	2.96	0.78
Kısmen Başarılı	447	3.76	0.60	3.23	0.76	3.08	0.87	2.80	0.79
Başarılı	227	4.02	0.66	3.32	0.82	3.25	0.92	2.79	0.74
Toplam	796	3.77	0.66	3.23	0.80	3.12	0.90	2.81	0.78
F, p		F=28.85, p=0.000		F=2.50, p=0.058		F=2.75, p=0.042		F=1.56, p=0.198	

Öğrencilerin başarı amaç yönelimi alt ölçeğinden aldıkları puanların başarı algılarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir. Öğrenme yaklaşma ve performans kaçınma alt ölçeği puan ortalamaları öğrencilerin başarı algılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma alt ölçekleri puan ortalamaları ise başarı algısına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Öğrenme yaklaşma alt ölçeğinde başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin puan ortalaması diğer başarı algısı durumlarından, kısmen başarılı olduğunu düşünenlerinki ise kısmen başarısız ve başarısız olanlardan yüksektir. Performans yaklaşma alt ölçeğinde ise başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin puan ortalamaları diğerlerinden yüksektir.

Tablo 11. Öğrencinin Başarı Algısına Göre En Yüksek Puan Alınan Alt Ölçekler

Başarı Algısı	Öğrenme Yaklaşma		Öğrenme Kaçınma		Performans Yaklaşma		Performans Kaçınma	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Başarısız	12	41.4	3	10.3	10	34.5	4	13.8
Kısmen Başarısız	35	37.6	24	25.8	16	17.2	18	19.4
Kısmen Başarılı	252	56.4	75	16.8	75	16.8	45	10.1
Başarılı	149	65.6	32	14.1	39	17.2	7	3.1
Toplam	448	56.3	134	16.8	140	17.6	74	9.3

$\chi^2=41.97$, $p=0.000$

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin başarı algılarıyla en yüksek puan aldıkları başarı amaç yönelimi alt ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini kısmen başarılı ve başarılı gören öğrencilerin öğrenme yaklaşma yönelimini benimseme yüzdesi kısmen başarısız ve başarısız görenlerden fazladır. Kısmen başarısız öğrencilerde öğrenme kaçınma ve performans kaçınma yönelimini benimseme yüzdesi, başarısız gören öğrencilerde ise performans yaklaşma yönelimini benimseyen öğrenci yüzdesi diğerlerinden fazladır.

Tartışma

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, tüm ölçek alt puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak öğrenme amaç yönelimi alt ölçeklerinde kızların, performans amaç yönelimi alt ölçeklerinde ise erkeklerin lehine anlamlı sonuç elde edilmiştir. Smith ve Sinclair (2005) ise araştırmalarında

katılımcıların cinsiyetleri ile başarı amaç yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Diğer taraftan, Ablard ve Lipschultz (1998) kızların öğrenmeye Freudenthaler, Spinath ve Neubaue (2008) ise erkeklerin performansa önem verdiklerini tespit etmişlerdir. Hanrahan ve Cerin'de (2009) kızların öğrenme-yaklaşma yöneliminde oldukları bulgusunu elde etmiştir. Barron, Finney, Davis ve Owens (2003) araştırmalarında yüksek yeterlik beklentisi ile akademik başarınının öğrenme ve performans yaklaşma yönelimlerini yordadığını tespit etmiş, söz konusu beklenti ve akademik başarının düşük olmasının da performans-kaçınma yönelimleri ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Araştırmada ayrıca, performans-yaklaşma amaçlarının olumlu akademik sonuçlara olumlu yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. İzci ve Koç (2012) araştırmalarında pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler üzerinde yürüttüğü araştırmada, katılımcıların cinsiyetlerinin öğrenme yönelimi, performans-yaklaşma, performans-kaçınmaya göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Küçüköğlü, Kaya ve Turan (2010) araştırmalarında öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yöneliminin öğrencilerin başarı düzeylerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğunu, performans-kaçınma yönelimlerinin ise öğrenci başarıları üzerinde daha az bir etki düzeyine sahip olduğu bulgusunu elde etmiştir. Pekrun, Elliot ve Maier'de (2006) araştırmalarında amaç yönelimlerinin performans amaçları üzerinde etkili olduğu bulgusunu elde etmiştir. Régner, Loose ve Dumas (2009) aileler ve öğretmenler tarafından sağlanan akademik izleme algılarının öğrencileri performans amaç yönelimlerine yönlendirdiği bulgusunu elde etmiştir. Rosas (2015) araştırmasında performans-yaklaşmanın akademik performans üzerinde pozitif bir yordayıcı olduğu bulgusunu elde etmiştir. Soltaninejad (2015) araştırmasında öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma amaç yönelimlerinin performans-yaklaşma, performans-kaçınma amaç yönelimleri ile negatif yönde ilişkili olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Araştırmada öğrencilerin en yüksek puana sahip oldukları yönelim, öğrenme amaç yönelimi olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlasının en yüksek puana sahip olduğu alt ölçek ise öğrenme yaklaşımdır. Bu öğrenme yaklaşımında yer alma yüzdesi kızlarda erkeklerden yüksektir. Benzer şekilde öğrenme kaçınma yaklaşımında yer alan kızların oranı erkeklerden fazladır. Performans yaklaşma ve performans kaçınma yaklaşımında ise durum tersine dönmüş ve bu yaklaşımlardaki erkek oranları kız oranlarından yüksek bulunmuştur. Küçüköğlü, Kaya ve Turan (2010) araştırmalarında katılımcıların öğrenme yönelimi ortalamaları değerlendirildiğinde kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre performans-yaklaşma yönelimlerine ilişkin ortalamaların kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını, performans-kaçınma yönelimlerine ilişkin ortalamalarda ise farklılaşmadığını tespit edilmiştir (Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010). Buldur (2014) ise araştırmasında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına dair algıları ile başarı amaç yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, ancak katılımcıların cinsiyetlerinin benimsenen başarı amaç yönelimi üzerinde etkili olmadığını tespit etmiştir. Dinç (2010) ve Aydın (2014)'ın öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü araştırmada öğretmen adayları en çok öğrenme yönelimine sahip maddelere yönelim göstermişlerdir. Arslan'da (2011) araştırmasında aday öğretmenlerin öğrenme yönelimlerinin performans yönelimlerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiş ve öğretmen adaylarının olumsuz eleştirilerden uzak durmak ve kendilerini kanıtlamaktan ziyade, ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinmek amacıyla derse katıldıklarını tespit etmiştir.

Araştırmada, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma alt ölçeklerinden alınan puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Buradan hareketle, öğrenmeye ilişkin öğrenende oluşan motivasyon öğrenme odaklı olduğundan dolayı hangi sınıf seviyesinde olursa olsun motivasyonlarının olumsuz etkilenmediği söylenebilir. Bu kapsamda Rawsthorne ve Elliot'un (1999) 1971-1997 yılları arasında başarı hedefleri ve içsel motivasyon konusunda yayınlanan makaleler üzerinde yaptıkları meta analiz sonuçlarına göre de öğrenme hedeflerinin, performans hedeflerine göre içsel motivasyon üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia, ve Tauer (2008) araştırmalarında, öğrenme amaç yönelimlerinin öğrencilerin ilgisini arttırdığını ve motivasyon kaynağı olduğunu tespit etmiştir. Akın (2008) ise araştırmasında öz-

duyarlık ve başarı yönelimi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öz-duyarlılığın öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutlarının öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma yönelimleriyle pozitif, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimleriyle negatif ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Diğer taraftan, öz-duyarlık ile ilgili diğer alt boyutlarda öz-yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme ise öğrenme-yaklaşma ile negatif, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimleriyle pozitif ilişkili bulunmuştur. Bartels ve Magun-Jackson (2009) araştırmalarında öz düzenleme ve amaç yönelimi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve katılımcıların başarıya duydukları ihtiyaç ile öz-düzenleme arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Araştırma sonucunda, başarısız olma kaygısı ve öz-düzenleme becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilirken, amaç yönelimlerinin bu ilişkiyi etkilemediği bulunmuştur (Bartels ve Magun-Jackson, 2009). Kadioğlu ve Kondakçı (2014) lise öğrencilerinin kimya dersine ilişkin benimsedikleri öğrenme stratejileri ile sahip oldukları hedef yönelimlerini incelediği araştırmasında, öğrenme-yaklaşma hedefleri ile bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit etmiş ve yeni beceriler kazanmak isteyen öğrencilerin yüksek düzeyde farkındalıkla ders çalışırken plan yapma stratejilerinden yararlandığı bulgusunu elde etmiştir. Hulleman, Durik, Schweigert ve Harackiewicz (2008) araştırmalarında öğrenme-yaklaşma amaçları ve derse ilişkin ön ilginin motivasyonuyordadığını tespit etmiş ve performans-yaklaşma amaçlarının öğrenmeye karşı olumlu tutumu açıkladığı bulgusuna erişmişlerdir. Isoard-Gauthier, Guillet-Descas ve Duda'da (2013) araştırmalarında sezon başında öğrenme-yaklaşma amaçları yüksek olan sporcuların sezon sona erdiğinde daha düşük seviyede tükenmişlik yaşadıklarını bulmuştur. Küçükoğlu, Kaya ve Turan (2010) araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme yönelimlerini incelemiş ve 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşma; katılımcıların performans-yaklaşma yönelimlerine ilişkin 1. sınıfta öğrenim gören öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğunu, performans-kaçınma yönelimi ortalamalarında ise sınıf değişkenine göre farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Öğrenim görülen lise türü açısından ele alındığında, öğrenme kaçınma alt ölçeği puan ortalamalarının lise türü değişkeni açısından farklılık göstermediği bulunmuştur. Diğer alt ölçek boyutlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma alt ölçeklerinde imam hatip ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları Anadolu, fen ve sosyal bilimler liselerinde öğrenim gören öğrencilerden yüksektir. Performans kaçınma alt ölçeğinde ise meslek lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları diğer liselerdeki öğrencilerin puan ortalamalarından yüksektir. Analiz sonuçlarına göre benimsenen öğrenme yaklaşımı ile lise türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma yönelimini benimseyen öğrenci oranı Anadolu, fen ve sosyal bilimler liselerinde öğrenim gören öğrencilerde diğer öğrencilerden yüksektir. En belirgin farklılık performans yaklaşma alt ölçeğinde göze çarpmaktadır. İzci ve Koç (2012) araştırmalarında katılımcıların mezun olduğu lise türünün başarı yönelimlerinin alt boyutları, öğrenme yönelimi, performans-yaklaşma, performans kaçınmaya göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada ayrıca öğrenme yaklaşma ve performans kaçınma alt ölçeği puan ortalamaları öğrencilerin başarı algılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma alt ölçekleri puan ortalamaları ise başarı algısına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğrenme yaklaşma alt ölçeğinde başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin puan ortalaması diğer başarı algısı durumlarından, kısmen başarılı olduğunu düşünenlerinki ise kısmen başarısız ve başarısız olanlardan yüksektir. Performans yaklaşma alt ölçeğinde ise başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin puan ortalamaları diğerlerinden yüksektir. İzci ve Koç (2012) araştırmalarında pedagojik formasyon öğrencilerinin akademik başarıya ilişkin algılarının öğrenme yönelimine göre anlamlı farklılık göstermediğini, ancak performans-yaklaşma, performans-kaçınmaya göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ve bu farklılığın da akademik başarı algıları “orta düzeyde başarılı” olanların lehinde olduğunu tespit etmiştir.

Wang, Liu, Lochbaum ve Stevenson (2009), 309 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, öğrencileri fiziksel aktiviteler konusunda kendi yetenek algılarına göre üst düzey yetenek grubu ve düşük düzey yetenek grubu olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. Her bir grup için hedef yönelimlerinin içsel motivasyonu nasıl etkilediğini test etmişlerdir. Araştırma sonuçları her iki grupta da sadece öğrenme yaklaşma hedeflerinin içsel motivasyonu pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği, öğrenme kaçınma hedeflerinin ise yalnızca düşük düzey yetenek grubu için içsel motivasyonu anlamlı fakat negatif yönde etkilediği bulunmuştur. Diğer yandan performans kaçınma ve performans yaklaşma hedefleri her iki grupta da içsel motivasyonla ilişkili bulunmamıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin başarı algılarıyla en yüksek puan aldıkları başarı amaç yönelimi alt ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendini kısmen başarılı ve başarılı gören öğrencilerin öğrenme yaklaşma yönelimini benimseme yüzdesi kısmen başarısız ve başarısız görenlerden fazladır. Kısmen başarısız öğrencilerde öğrenme kaçınma ve performans kaçınma yönelimini benimseme yüzdesi, başarısız gören öğrencilerde ise performans yaklaşma yönelimini benimseyen öğrenci yüzdesi diğerlerinden fazladır. Ames ve Archer (1988) yaptıkları çalışmada, sınıf içerisinde amaç yönelimli öğrencilerin etkili stratejiler kullandıklarını, zorlayıcı çalışmaları tercih ettiklerini ve başarının çaba sonucu ortaya çıkan bir durum olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Akın ve Arslan (2014) başarı amaç yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırma sonucunda, öğrenme-yaklaşma amaç yönelimini kararlılık ile pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Diğer taraftan, öğrenme-kaçınma amaç yönelimi, performans / yaklaşma/kaçınma amaç yönelimlerinin kararlılık ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, başarı amaç yönelimleri kararlılığın önemli bir belirleyicisi olduğu ve başarı ve motivasyon ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir. Akpur (2016), üniversite öğrencilerinin amaç yönelim davranışları ile akademik başarılarını incelediği çalışmasında, öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans yaklaşmanın akademik başarının önemli yordayıcıları olmadığını, Antoniou (2014) ise öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınmanın akademik başarının olumlu yönde yordayıcıları olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

- Ortalamalar incelendiğinde öğrenme yaklaşma alt ölçeği puan ortalamasının en yüksek, performans kaçınma alt ölçeği puan ortalaması ise en düşüktür.
- Öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma alt ölçeklerinde kızların, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt ölçeklerinde ise erkeklerin puan ortalaması daha yüksektir.
- Öğrencilerin sınıf düzeyleri başarı amaç yönelimi puan ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin lise türüne göre puanları incelendiğinde öğrenme kaçınma alt ölçeği puan ortalamalarının lise türüne göre farklılık göstermediği diğer alt ölçek puan ortalamalarında ise istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık bulunmamaktadır.
- Öğrencilerin başarı algılarıyla en yüksek puan aldıkları başarı amaç yönelimi alt ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kendini kısmen başarılı ve başarılı gören öğrencilerin öğrenme yaklaşma yönelimini benimseme yüzdesi kısmen başarısız ve başarısız görenlerden fazladır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak şu öneriler geliştirilmiştir.

- Okullarda rehberlik servislerinin öğrencilere düzenleyeceği başarı amaç yönelimi anketleri aracılığıyla öğrencilerin başarı yönelimleri ortaya konulabilir.
- Elde edilen sonuçlar öğretmenlerle paylaşılarak öğrencilerin daha iyi tanınması sağlanabilir.
- Öğrencilerin başarı yönelimlerinin dikkate alınacağı öğrenme grupları oluşturularak öğrenme çıktıları değerlendirilebilir.

- Öğrencileri öğrenme yaklaşıma odaklı olacak biçimde öğrenmeye yönlendirmek ve motivasyonu sürdürmeye yönelik uygulamalara yer verilebilir.
- İleriki süreçlerde yapılacak farklı araştırmalarda, öğrencilerin başarı yönelimlerini etkileyen etmenler üzerine öğrencilerle görüşmeler yapılarak araştırma derinleştirilebilir.

Kaynakça

- Ablard, K. E. ve Lipschultz, R. E. (1998). Self regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94- 101.
- Ağbuga, B. ve Xiang, P. (2008). Achievement Goals and Their Relationsto Self-Reported Persistence/Effort in Secondary Physical Education: A Trichotomous Achievement Goal Framework. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 179-191.
- Ağbuga, B. (2014). 3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeğinin Türk Lisans Öğrencileri İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 25(3), 109-117
- Akın, A. (2006). 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akın, A. (2008). Self-compassion and Achievement Goals: A Structural Equation Modeling Approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31,1-15.
- Akın, A. ve Arslan, S. (2014). The relationships between achievement goal orientations and grit. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 267-274
- Akpur, U. (2016). The explanatory and predictive relationship pattern between university students' goal orientation behaviours and their academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 11(17), 1650-1658.
- Albaili, M. A. (1998). Goal orientations. Cognitive strategies and academic achievement of United Arab Emirates college students. *Educational Psychology*, 18(2), 195-203.
- Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Antoniou, F. (2014). One for All or All for One? Do Principal's and Teacher's Goal Orientations Affect Students' Achievement in Reading, Spelling and Vocabulary? *Procedia – Soc. Behav. Sci.*, 131, 484-490. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.04.153.
- Arslan, A. (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırıcılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 107-122
- Arslan, S. ve Akın, A. (2015). 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1),7-15.
- Aydın, S. (2014). Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterliklerinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 221-230.
- Barron, K. E., Finney, S. J., Davis, S. L. & Owens, K. M. (2003). Achievement Goal Pursuit: Are Different Goals Activated and More Beneficial in Different Types of Academic Situations? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 21-25.
- Bartels J. ve Magun-Jackson (2009). Approach- avoidance motivation and metacognitive self regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Learning and Individual Differences*, 19, 459-463.
- Buldur, S. (2014). Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Cinsiyet Perspektifi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 213-225.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J. ve Hofer, S. M. (2003). A 2X2 achievement goals questionnaire for sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 456-476.

- Dinç, Z. F. (2010). Relationship between Achievement Goal Orientation and Physical Self-perception among Students Attending Physical Education Teaching. *World Applied Sciences Journal*, 11(6), 662-668.
- Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York, NY: Guilford Publications.
- Elliot, A. J. ve Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. ve Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. ve McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Finney, S. J., Pieper, S. L. ve Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the Achievement Goal Questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 365-382.
- Freudenthaler, H. H., Spinath B. ve Neubauer A.C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22(3), 231-245.
- Green, B. A. ve Miller, R. B. (1996). Influences on Achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181-192.
- Hanrahan, J. S. ve Cerin, E. (2009). Gender, level of participation, and type of sport: Differences in achievement goal orientation and attributional style. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12 (2009), 508-512.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., ve Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100, 105-122.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. B. ve Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 398-416.
- Isoard-Gauthier, S., Guillet-Descas, E. ve Duda, J. L. (2013). How to achieve in elite training centers without burning out? An achievement goal theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 72-83.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 31-43.
- Kadioğlu, C. ve Kondakçı, E. U. (2014). Relationship between learning strategies and goal orientations: A multilevel analysis. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-22, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.56.4>
- Kaplan, A. ve Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330-358.
- Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ. ve Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneđi). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121-135.
- Lemyre, P., Roberts, G. C. ve Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 120-136.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. ve Hoyle, R. H. (1988). Students' Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Middleton, M. J., Kaplan, A. ve Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 7, 289-311.
- Murayama, K., Elliot, A. ve Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 238-256.

- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 25-30.
- Özgüngör, S. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı Düzeyine Göre Kimlik Statüleri ile Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 33-46.
- Pajares, F. ve Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 437-455.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. ve Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 921-104.
- Rawsthorne, L. J. ve Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344.
- Régner, I., Loose, F. ve Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 14(2), 263-277.
- Rosas, J. S. (2015). Validation of the Achievement Goal Questionnaire – Revised in Argentinean University Students (A-AGQ-R). *Int.J.Psychol.Res.*, 8(1), 10-23
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. ve Meece, J. L. (2008). Motivation in education: theory, research, and applications (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Smith, L. ve Sinclair, K. E. (2005). Empirical evidence for multiple goals: A gender-based, senior high school student perspective. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 55-70.
- Soltaninejad, M. (2015). Investigating Predictive Role of 2x2 Achievement Goal Orientations on Learning Strategies with Structural Equation Modeling. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 3(3), 21-30.
- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Lochbaum, M. R. ve Stevenson, S. J. (2009). Sport Ability Beliefs, 2 x 2 Achievement Goals, and Intrinsic Motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 303-312. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2009.10599565>
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>.

Extended English Summary

Introduction

The purpose of instructional activities is to achieve the objectives of the curriculum. Achieving the objectives of the curriculum is associated with the term “success”. Students follow different paths to obtain success. One of the theories which attempts to explain the means that are employed by students is Goal Orientation Theory. It dwells on motivations for success and the positive and negative behaviors displayed by the students, including active engagement to the courses and appreciating the learning as well as drop out and absenteeism (Schunk, Pintrich and Meece, 2008). Emerging evidence suggests that learners are often apt to adopt two tendencies as to academic motivation, such as mastery goal or performance goal orientation (Ames and Archer, 1988; Elliot and McGregor, 2001). This model, cited as Traditional Goal Orientation Model, underpins that learners who pursue academic behaviors in order to develop their skills and who assess their competence according to their self-improvement would be labeled as having a mastery goal orientation, whereas those with academic behaviors in order to display their skills and assess their competence according to others (Xiang, 2008) would be labeled as having a performance goal orientation (Agbuga and Xiang, 2008). In a nutshell, mastery goal orientation is related to having positive attitudes to being successful, learning, giving effort and competing with yourself.

Alternatively, performance goal orientation is concerned about the performance in relation to others, is focused on performing better than others and presumes that achievement can be reached via less efforts (Agbuga, 2014).

Method

This study employed a quantitative research method, designed as a descriptive one. The sample for the study was drawn from students who study in Amasya Province of Turkey. There were 24449 students of whom were 12544 male and 11905 female students in 1062 classes according to Turkish Statistical Institute (TIS) data. Participation from 25 high schools in Amasya city out of a total of 63 schools in 2015-2016 education year was solicited. A class in each grade among the sampling schools was randomly recruited and data was obtained through data collection instruments in these randomly selected classes. The data collection instrument was submitted to 796 students. In order to obtain data, a questionnaire developed by the researcher and 2X2 Achievement Goal Orientations Scale, adopted to Turkish by Arslan and Akin (2015) were employed in order to collect data in the study. The scale encompassed 4 subdimensions with total of 26 items. Independent samples t-test was used to compare the means of two independent samples, while One-Way ANOVA was employed to make multiple comparisons. For evaluating differences among the groups, the least significance difference (LSD) method was employed. The chi-square test was applicable to while examining the relation between the variables based on a hypothesis.

Findings

Employing the statistical analysis, it was found that the mean score of the learning approach goal orientation subscale was the highest, whereas performance avoidance goal orientation was the lowest. Female participants had the highest scores in learning approach and learning avoidance goal orientations subscales, while the male counterparts had the highest scores in performance approach and performance avoidance subscales. The mean scores obtained from learning approach and learning avoidance goal orientations subscales didn't show any significant differences according to grade level, whereas a statistical significant difference was found in performance approach and performance avoidance subscales according to grade level. To determine whether the mean scores of the 4th grade students are significantly different from other grade levels, pairwise comparisons were employed and it was found that the mean scores of the 4th grade students are lower than the other grades in both subscales. When it was evaluated in terms of school type, it was found that the mean scores of Religious Vocational and other vocational high school students had higher mean scores in learning approach and performance approach goal orientation subscales than the students attending Anatolian, Science and Social Sciences high schools. The mean scores of the vocational students, on the other hand, were higher than the scores of the students of the other type of high schools in the performance avoidance subscale. In the learning approach subscale, the mean scores of the students who perceived themselves as successful were higher than the others, while those who regarded themselves partly successful were higher than the students who were unsuccessful and partly unsuccessful. In the performance approach subscale, mean scores of the students considering themselves successful were higher than the other students. The percentage of the students regarding themselves as successful or partly successful in learning approach tendency was higher than the students considering themselves unsuccessful or partly unsuccessful. The percentage of the students regarding themselves as partly successful in learning avoidance and performance avoidance tendency was higher than percentage of the students who adopted a performance approach goal orientation motivation.

Result

When the mean scores are evaluated, it can be mentioned that the mean score of the learning approach subscale is the highest, whereas that of performance avoidance is the lowest. Female students have higher scores in learning approach and learning avoidance goal orientations, while male counterparts have higher scores in performance approach and performance avoidance goal orientations. The goal orientation mean scores of learners don't show any significant differences in terms of grade level. When the scores of the learners according to school type are examined, it can be noted that there is no statistical difference in the learning avoidance subscale scores of the students and there is meaningful statistical difference in the other subscale mean scores. A statistical significant difference is found between the scores of success perceptions of the students and goal orientation tendency subscale.

Recommendations

The goal orientations of the students can be revealed through goal orientation questionnaires conducted by counselling services in schools. The obtained results can be shared with teachers so that they can know them well. Learner groups can be formed thanks to these analyses based on the goal orientations of the students. Activities can be designed to lead students to learning designed for learning approach and it helps students continue their motivation. Based on the findings of this present study, this paper is believed to serve as a base for future studies on in-depth interviews on the factors affecting the goal orientations of the students.