



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi  
Firat University Journal of Social Science  
Cilt: 20, Sayı: 2, Sayfa: 121-135, ELAZIĞ-2010

## SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ABD ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI YÖNELİMİ ALGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ VE ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ) \*

*The Analysis of the Candidate of the Primary Teacher's Perception Orientation of  
Success in Terms of Different Variations (Atatürk University and Ondokuz Mayıs  
University Sample)*

**Adnan KÜÇÜKOĞLU<sup>1</sup> H. İbrahim KAYA<sup>2</sup> Ayça TURAN<sup>3</sup>**

### ÖZET

Bu araştırma farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerine ilişkin algıları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplamak için Midgley ve diğerleri (1998) tarafından Goal Orientations Scale adıyla geliştirilmiş ve Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye Başarı Yönelimleri Ölçeği olarak uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından öğrenme yönelimleri ve performans-yaklaşma yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmişken; performans-kaçınma yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Başarı Yönelimi, Öğrenme Yönelimi, Performans Yönelimi

### ABSTRACT

In this research, perception related with success orientation of the candidates of primary teachers who attend different universities. The research is in descriptive model. To gather data for the research, just one scale, which was developed with the name Goal Orientations Scale by Midgley and others and translated into Turkish as Başarı Yönelimleri Ölçeği by Akın and Çetin (2007), was used. At the end of the research while a meaningful differentiation, between performance-approach orientations and learning orientation in terms of different variations of candidate of primary teachers, was fixed, it was seen that there was no meaningful differentiation between performance-avoidance orientations.

**Key Words:** Orientation of achievement, learning orientation, performance orientation

\* Bu çalışma XVI. Eğitim Bilimleri Kongresinde (Tokat, 2007) sunulan sözlü bildirinin geliştirilmesi ile oluşturulmuştur.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum; adnank@atauni.edu.tr

<sup>2</sup> Araştırma Görevlisi, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum.

<sup>3</sup> Araştırma Görevlisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Samsun.

## **Giriş**

Başarı yönelimli olmak gerçek başarıyla ilişkili midir?

Bu soruya psikologların ve eğitim bilimcilerin verdiği cevap “evet”tir.

Başarı önceden standartları belirlenmiş hedeflere ulaşmayı anlatan bir kavramdır. Dolayısıyla ulaşılabilecek hedefin ne ölçüde gerçekleştirileceğini belirleyen bir standart vardır. Eğer birey bu standartlara ulaşırsa başarılı, ulaşamazsa başarısız kabul edilir. Buna bağlı olarak başarı yönelimi ise bireyin standardı belirlenmiş hedeflere ulaşmak için zamanını ve enerjisini kullanma eğiliminde ve kararlılığında olmasını ifade eder.

Başarı güdüsü öğrenme görevlerini mükemmelleştirme güdüsüdür. Bu güdü başarı ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Başarılı olma ve başarısızlıktan kaçınma insanlarda farklı düzey ve şiddette bir arada bulunur (Öncü, 2000). Eğer bir kişide başarıma ihtiyacı başarısızlık korkusundan daha yüksekse o kişi riskleri göze alarak deneyecektir. Yüksek başarı yönelimi öğrencilerin yapılacak işlemin ve ya öğrenilecek öğrenme biriminin gerektirdiği becerilerde daha kusursuz olmalarını sağlar. Diğer taraftan daha çabuk öğrenirler, diğerlerinden daha sıkı çalışıp, görevlerini daha kısa zamanda tamamlarlar. Öğrenme hızı ve niteliğindeki bu değişim başarı güdüsünün başarı motivasyonuna dönüşmesi ile açıklanabilir. Bu değişimin ana kaynağı olarak görülen motivasyon, doğrudan yada dolaylı olarak her bir öğrenme modelini bir motivasyon teorisiyle bağlayan oldukça önemli bir değişkendir (Maerh & Mayer, 1997). Ve bu motivasyon teorileri motivasyonun; toplumsal değerler, kişilik, başarı ve öğrenme ile ilgili akademik amaçlara ulaşmaya yardım eden her bir davranışın nasıl başladığını, yönetildiğini ve sürdürüldüğünü açıklayan kuramsal bir yapı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda cevaplandırılması gereken soru; *öğrencileri motive eden şeyin ne olduğudur*. Çünkü öğrenci performansının artırılarak başarı oranının yükseltilmesi ve gerekli bilgi-becerilerle donanımlı hale getirilebilmesinin temelinde bu cevap yatmaktadır. Cevaplaması çok karmaşık olan bu soruna başarı yönelimi teorisi perspektifinden netlik kazandırılabilir. Başarı yönelimi teorisi, aynı zamanda öğrenme sürecinde yeterliliğin nasıl kazanıldığı ve geliştirildiğinin anlaşılmasına da yardımcı olabilmektedir (Akın & Çetin, 2007).

Başarı yönelimi amaçlara ulaşma arzusundan kaynaklanan zihinsel süreçleri ve aktiviteleri ifade etmektedir (DeShon & Gillespie, 2005). Ve bu yönelim başarı bağlamında önemli rol oynamaktadır (Dweck & Leggett, 1988). Araştırmalar başarı yöneliminin öğrenme yönelimi ile performans yöneliminde etkilendiğini göstermektedir. Onlardan ilki olan öğrenme yönelimi literatürde farklı kavramlarla karşılanırsa da başarı yöneliminin bu tipi öğrencilerin bir görevle ilgili olarak üst düzey bilişsel becerilerini

kullanması ve ısrarlı çabaları ile olumlu duyguları ve ilgileri ile yaptığı işe değer vermelerini ve yapması gerekeni en iyi biçimde yapmaya çalışması ile karakterize edilen bir öğrenme yaklaşımını yansıtmaktadır (Pintrich, 2000).

Başarı kuramına göre başarı, başarıya yaklaşma ve başarısızlıktan kaçınma eğilimleri ya da başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmanın sonucudur. Atkinson'a göre başarıya yaklaşma, a- **başarı gereksinimi**, b- **başarı olasılığı**, c- **başarının değeri** olarak üç etken tarafından belirlenir. Başarı gereksinimi yüksek bir kişi başaracağını tahmin ettiği onun için değerli olan işleri başarmaya çalışır. Bazen de bunun aksi söz konusudur. Kişi başarısızlık korkusuyla girişimde bulunmaktan çekinir. Bir işe başlarken başarı beklentisi ve başarısızlık korkusu olarak adlandırılabilir bu iki duygu birbiriyle çatışır. Başarı beklentisinin yüksek, başarısızlık korkusunun düşük olduğu durumlarda kişinin başarı güdüsü oldukça yüksektir. Bu iki duygunun gücünün eşit olduğu durumlarda başarı güdüsü orta düzeyde ve başarısızlık korkusunun yüksek olduğu durumlarda ise başarı güdüsü düşük düzeydedir.

Başarı güdüsü yüksek olanlar; öğrenmiş olmak için öğrenen, ortak amaçlar ortaya koyan, yeterli duyguları gelişmiş, çabaya yüklenme yapan, güçlükle karşılaşınca onu aşmaya çalışan kişilerdir. Düşük başarı güdüsüne sahip olan kişiler ise öğrenmiş görünmeye çalışan, çok kolay ulaşabileceği ya da ulaşamayacağı amaçlar ortaya koyan, yeterli duyguları gelişmemiş, dışsal etmenlere yüklenme yapan ve güçlükle karşılaştığında çabuk yılmaya kapılan tiplerdir. Başarı güdüsünün oluşmasında yetiştirme tarzının, geçmişteki başarı ve başarısızlıkların büyük önemi vardır. Çocukluğunda yeteneklerini deneme ve keşfetme fırsatı bulmuş ve başarının zevkini tatmış kişilerin başarı güdülerinde de yüksek olacaktır (Açıkgöz, 2000). Bu güdü hayatın ilk yıllarında biçimlenir. Okul çağındaki çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar; özdenetimleri yüksek, canlı, merak duygusu gelişmiş ve arkadaşları ile iyi geçinen çocukların hayat yeterliliklerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu özelliklere sahip çocukların ileri yaşlarda iç motivasyonlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Baltaş'a (2003) göre başarı yönelimli insanların özellikleri; sonuç odaklılık, hesaplanmış risk almak, geri bildirim almaktan hoşlanmak, işe dört elle sarılmak, kişisel sorumluluk almak, ek görevlere talip olmak, girişimcilik ve yenilikten hoşlanmak olarak ifade edilebilir. Başarılı olma ihtiyacının olumsuz biçimi "başarısızlık korkusudur, başarıdan kaçınmadır". Atkinson başarı ihtiyacını başarısızlıktan kaçınma ihtiyacının bir sonucu olarak görmektedir (Özbay, 2004).

Başarısızlık korkusu üzerine okulda yapılan araştırmaların ortak sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür.

\*Öğrenciler arasına başarısızlıkla karşılaşırlarsa, başarılı olma ihtiyacı başarısızlıktan kaçınmaktan daha yüksek olacaktır. Bu durumda öğrenciler başarmaya daha kararlı ve çözemediği bir problemin çözümünü yeniden denemeye daha istekli görünmektedir.

\*Çok kolay kazanılmış başarılar başarı yönelimi yüksek öğrencilerin başarılı olma isteğinin azalmasına neden olmaktadır.

\*Başarısızlıktan kaçınma güdüsü yüksek olanlar, başarısızlık sonucu duraksayabilirler. Başarılı olmak deneyimleri onları cesaretlendirir.

\*Başarı yönelimi yüksek olanlar oldukça zor problemleri seçerler. Bu öğrenciler karşılaşılan zor bir problemi çözmekten vazgeçmeden önce, o problem üzerinde uzun süre çalışır, alternatif çözüm yollarına başvururlar.

\*Öğrenme kabiliyetleri ve yetenek göstergeleri benzer olan öğrencilerden başarı yönelimi yüksek olanlar -çoğunlukla- daha başarılı olmaktadır. Diğer taraftan başarı yöneliminin okul ortamında geçerli olan yönleri Fidan (1996) tarafından şöyle ifade edilmektedir:

- 1-Bilişsel yönden belirsizlik;
- 2-Kendini gerçekleştirme ve tanıtmaya
- 3-Başkaları tarafından kabul edilme

Psikologlar, başarısızlık korkusu ile güdülenen bireylerin güdülendiği durumu başardıktan sonra kolay kolay yeni atılımlara girmediğini, başarısızlık riski olmayan görevleri tercih ettiklerini ileri sürmektedirler. Diğer yandan başarıya güdülenmiş bireyler risk alabilmektedir. Dolayısıyla hem diğer görevlere talip olabilmekteler hem de başarısızlıktan yılmamaktadırlar. Başarısız olduklarında durumu kabullenip, niçin başarısız olduklarını araştırmakta ve yeniden denemektedirler (Arı, 2006).

Başarı yönelimi konusunda araştırmaları bulunan (Mc Clelland, 1967) kişilerin mükemmelere erişmek için çaba gösterdiklerini ve bunu dışarıdan verilen ödülleri almak için yaptıklarını ileri sürmektedir. Stephens'in (1958) yaklaşımına göre ise okul yaşamı sırasında başarı deneyimi yaşantısına sahip olan öğrenciler daha sonraki okul görevlerinde ve ileriki yaşamlarında yeni görevlerde ve öğrenme alanlarında başarılı olma konusunda diğer öğrencilerden daha motive olurlar. Başarı güdüsünün gelişimini inceleyen Stipek'e göre (1984) ise başarı güdüsü edimle ilgili beklentiler, kendi yeteneği ve başarı ürünlerinin nedenleri ile ilgili algılar, başarı ürünlerine verilen değer, okula yönelik tutum gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Açıkgöz, 2000).

Araştırmalar başarı yönelimini öğrenme yönelimi ve performans yönelimi olmak

üzere iki karşıt yönelim olarak ele almışlardır (Ames & Archer 1988; Button ve diğ., 1996; Heyman & Dweck, 1992). Öğrenme yönelimi, bireyin öğrenme sürecinde öğreneceği konuyu tam anlamıyla öğrenmek istemesiyle ilgilidir. Öğrenme yönelimi öğrencilerin başarıyı göreve bağlı olarak tanımlamalarına ve gelişimlerini sosyal karşılaştırma yerine bilişsel referanslara göre değerlendirmelerine yardımcı olur. Öğrenme yönelimli birey yeterlilik düzeyini kendisi değerlendirir, gelişmeye odaklanır ve diğerlerinin aynı öğrenme görevinde nasıl bir performans sergilediğiyle ilgilenmez. İnsanlar öğrenme eğilimleri ile ilgili çabalarının performanslarının artırmaya öncülük ettiğine inanmaktadır. Onlar kabiliyetlerini geliştirmek ve bir alandaki bilme ve anlamalarının gelişimine odaklanmaktadır (Elliot & Dweck, 1988).

Yetenek odaklı amaçlar olarak da ifade edilen performans amaçları yönelimi ise bireyin bir görevi diğerlerinden daha iyi yapmaya odaklanmış görünmesi ve diğerlerinin performans ve kabiliyetini dikkate almasıyla oldukça ilgilidir. Başarı yöneliminin bu tipi zihinsel stratejilerinin kullanımıyla daha az ilişkili olmasına rağmen duygusal etkilerle oldukça iç içedir. Bu yüzden öğrenme yönelimine göre bireyin öğrenmesi üzerinde daha az etkiye sahiptir (Thorkilsen & Nicholls, 1998; Urdan, 1997). Araştırmalar bireylerin performans yönelimlerinde bir taraftan kendi kabiliyetlerini sergilemek isterken diğer taraftan da kabiliyetleri ile ilgili karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlardan kaçınmayı istediklerini ortaya koymuştur (Dweck & Leggett 1988; Elliot & Dweck, 1988).

Performans yönelimlerinden olan kaçınma yönelimi bireyin diğerlerine oranla yeteneksiz görünmekten kaçınma arzusunu yansıtmaktadır (Elliot & Church, 1997). Yapılan deneysel çalışmalar performans kaçınma eğilimi ile bilişsel, duyuşsal ve davranışsal performans ürünleri arasında olumsuz bağlar olduğunu göstermektedir (Church ve diğ., 2001; Cury ve diğ., 2002; Payne, 2007). Diğer taraftan performans yaklaşma yönelimi ise bireyin kendini diğerlerinden daha başarılı gösterme arzusunu ifade etmektedir (Elliot & McGregor, 2001). Ve bu yönelim ısrarlı olma sürekli çaba gösterme gibi bir yaklaşma süreciyle ilgilidir (Elliot ve diğ., 2005). Performans yaklaşma yönelimi benzer başarıma durumlarında bir taraftan ısrarlı çabaları ve rekabete dayalı mücadeleyi artırmaya neden olurken diğer taraftan muhtemel bir başarısızlık durumunda yüksek kaygıya ve motivasyon kaybına yol açabilmektedir (Elliot, 1997)

Eğitim bilimcilerin uzun zamandan beridir araştırma konuları arasında yer alan başarı yönelimine ilişkin yurtiçi çalışmalar oldukça yeni sayılır. Yapılan çalışma ile de alan yazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerine ilişkin algılarını tespit etmek ve aynı zamanda algılarının cinsiyet, sınıf, öğretim kurumu gibi değişkenler açısından değişip değişmediğini belirlemektir.

### **Yöntem**

Bu araştırmada, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerine İlişkin Algılarını” belirlemek amacıyla survey yöntem kullanılmıştır. Survey yöntemi; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ‘ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir. Bunlar nedir? sorusuna cevap bulmaya yöneliktirler. Bununla, mevcut durumlar, şartlar ve özellikler aynen ortaya konulmaya çalışılır (Kaptan, 1995).

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2000)

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini AÜ Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve OMÜ Eğitim Fakültesinin sınıf öğretmenliği anabilim dallarının 1. ve 4. sınıflarına devam eden toplam 870 öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem gruplarının belirlenmesinde sistematik örnekleme yolu tercih edilirken gruba dahil olan bireylerin seçiminde ise seçkisiz örnekleme yolu kullanılmıştır. Bu yaklaşımlarla oluşturulan örneklem ilgili evrenden alınan 400 öğrenciden oluşturulmuştur.

### **Ölçme Aracı-İstatistiksel Teknikler**

Araştırmada **Başarı Yönelimleri Ölçeği** (BYÖ) kullanılacaktır. Orijinal ölçek Midgley ve diğerleri (1998) tarafından **Goal Orientations Scale** (GOS) adıyla geliştirilmiş, Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe’ye Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ) adıyla uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu 5’li likert tipinde olup, ilk 6’sı öğrenme yönelimi (ÖY), ikinci 6’sı performans-yaklaşma yönelimi (PYAY) ve son 6’sı da performans-kaçınma yönelimini (PKAY) belirlemeye yönelik 18 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan BYÖ ölçeği ise yine üç alt boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Uyarlanmış ölçeğin dilsel eşdeğerliği, yapı geçerliği, madde analizi Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlikleri sağlanmıştır. Dilsel

eşdeğerlik korelasyonları ÖY için .93, PYAY için .90 ve PKAY için .96 olarak eşdeğer bulunmuştur. Faktör yükleri üç alt boyut için .47 ile .92 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ÖY için .77, PYAY için .79 ve PKAY için .78 olarak tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirlikleri ÖY için .95, PYAY için .91 ve PKAY için .94 olarak tespit edilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 10.00 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir.

### **Bulgu ve Yorumlar**

Bu başlık altında bulgular analiz edilerek yorumlar yapılacaktır.

Tablo-1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demografik Özellikleri

<b>Cinsiyet</b>		
	f	%
Kız	230	58,2
Erkek	165	41,8
Toplam	395	100,0

  

<b>Sınıf</b>		
	f	%
1.Sınıf	222	56,2
4 Sınıf	173	43,8
Toplam	395	100,0

  

<b>Okul</b>		
	f	%
AÜ	195	49,4
OMÜ	200	50,6
Toplam	395	100,0

Tablo-1’de araştırmaya örneklem teşkil eden sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin cinsiyete, buldukları sınıfa ve okudukları okula göre dağılımları görülmektedir. Tablonun incelenmesinden de anlaşılacağı üzere örnekleme dahil olan 395 öğrencinin %58,2’sini kız öğrenciler, %41,8’ni erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemin %56,2’si 1.sınıf öğrencilerinden, %43,8’i 4.sınıf öğrencilerden oluşturulmuştur. Örneklemin okullara göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %49,4’ünün Atatürk Üniversitesi, %50,6’sının ise Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencilerinden oluşmuş olduğu görülmektedir.

Tablo-2: Ölçek Alt Boyutları Özet Tablosu

Madde	Sıklık Düzeyi					$\bar{X}$	$\Sigma \bar{X}$
	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Bazen	Her zaman		
Ö.Y. 1-	13	33	61	140	148	3,94	3,94
Ö.Y. 2-	15	20	55	117	188	4,11	
Ö.Y. 3-	8	15	41	110	221	4,13	
Ö.Y. 4-	5	20	32	84	254	4,41	
Ö.Y. 5-	14	49	89	455	88	3,63	
Ö.Y. 6-	26	62	94	140	73	3,42	
P.Y.Y. 7-	75	45	60	76	133	3,34	3,30
P.Y.Y. 8-	55	55	74	102	109	3,38	
P.Y.Y. 9-	32	46	57	120	140	3,72	
P.Y.Y. 10-	54	56	62	89	134	3,48	
P.Y.Y. 11-	126	62	67	75	65	2,72	
P.Y.Y. 12-	69	68	70	100	88	3,17	
P.K.Y. 13-	181	80	66	64	24	2,26	2,18
P.K.Y. 14-	177	73	66	57	22	2,17	
P.K.Y. 15-	124	77	45	40	17	1,89	
P.K.Y. 16-	268	56	26	28	17	1,65	
P.K.Y. 17-	193	75	53	34	39	2,10	

Tablo-2’de Başarı Yönelimleri Ölçeğindeki (*Ek-1*) üç boyut ve 17 maddeye göre öğrencilerin görüşleri özet olarak sunulmuştur. 5’li likert tipinde ki ölçekte yer alan maddelerin, ilk 6’sı öğrenme yönelimi (ÖY), ikinci 6’sı performans-yaklaşma yönelimi (PYAY) ve son 5’i ise performans-kaçınma yönelimini (PKAY) belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Tabloda her bir maddenin sıklık düzeyini gösteren puanlar ve puan ortalamaları birlikte verilmiştir. Sıklık düzeylerine bakıldığında bireylerin diğer bireylere oranla yeteneksiz görünmekten kaçınma eğilimini ifade eden performans-kaçınma yöneliminin başarıları üzerinde “hiç” etkisi olmadığını belirtenler “her zaman” etkili olduğunu belirtenlere oranla oldukça fazla olduğu görülmektedir. Diğer taraftan bireyin kendini diğerlerinden daha başarılı gösterme arzusunu ifade eden performans-yaklaşma yöneliminin başarıları üzerinde “her zaman” etkili olduğunu belirtenler “hiç” etkili olmadığını belirtenlere oranla oldukça fazladır. Öğrencilerin başarıyı göreve bağlı olarak tanımlamalarına ve gelişimlerini sosyal karşılaştırma yerine bilişsel referanslara göre değerlendirmelerini ifade eden öğrenme yönelimi sıklık düzeyi açısından ele alındığında, öğrenme yöneliminin başarıları üzerinde “her zaman” etkili olduğunu ifade edenlerin oranının “hiç” etkili olmadığını ifade edenlere göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında sıklık düzeyleri açısından öğrenme yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi sonuçları arasında bir tutarlılık olduğu söylenebilir.



## 1- Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo- 3: Cinsiyete İlişkin Puan Ortalamaları

	cinsiyet	n	$\bar{X}$	Std.	t	p
ÖY	kız	230	24,0391	4,13455	1,290	.198*
	erkek	165	23,4364	5,13749		
PYAY	kız	230	20,3087	6,33872	2,108	.036*
	erkek	165	18,9091	6,73706		
PKAY	kız	230	20,1130	4,84117	1,494	.136
	erkek	165	19,3394	5,38573		

\*p&lt;0.05

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından başarı yöneliminin incelendiği Tablo-3'ten anlaşılacağı üzere, öğrencilerin öğrenme yönelimi ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma **bulunmuştur**

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından performans-yaklaşma yönelimi ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma **bulunmuştur.**

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından performans-kaçınma yönelimi ortalamaları arasında cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Bu bulgular ışığında kız öğrencilerin başarı yönelimi algılarının hem öğrenme yönelimi hem de performans yaklaşma yönelimi açısından erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

## 2- Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo- 4: Sınıf Düzeyine İlişkin Puan Ortalamaları

	sınıf	n	$\bar{X}$	Std.	t	p
ÖY	1.Sınıf	222	24,2297	4,02890	2.184	.030*
	4.Sınıf	173	23,2197	5,16678		
PYAY	1.Sınıf	222	20,6396	6,14720	3.190	.002*
	4.Sınıf	173	18,5491	6,84413		
PKAY	1.Sınıf	222	19,8694	4,94550	.349	.725
	4.Sınıf	173	19,6879	5,26791		

\*p&lt;0.05

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından başarı yöneliminin incelendiği Tablo-4'ten anlaşılacağı üzere, öğrencilerin öğrenme yönelimi ortalamaları

arasında 1.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma **bulunmuştur**

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından performans-yaklaşma yönelimi ortalamaları arasında 1.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma **bulunmuştur.**

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından performans-kaçınma yönelimi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Bu bulgular ışığında I. sınıf öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının hem öğrenme yönelimi hem de performans yaklaşma yönelimi açısından 4.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç orta öğretimden yeni gelmiş olan öğrencilerin öğrenme isteğinin ve coşkusunun daha yüksek olmasına bağlanabilir ve yüksek öğrenime yeni başlayan öğrencilerin başarı yönelimi algılarının son sınıf öğrencilerinden daha yüksek olması anlamlı karşılanabilir.

Tablo-5: Okula İlişkin Puan Ortalamaları

	okul	n	$\bar{X}$	Std.	t	p
ÖY	AU	195	24,3282	4,24203	2,329	0.20*
	OMU	200	23,2600	4,84663		
PYAY	AU	195	21,2103	5,81164	4,574	.000*
	OMU	200	18,2750	6,88377		
PKAY	AU	195	19,1538	5,49291	-2,471*	0.14
	OMU	200	20,4100	4,57894		

\*p<0.05

Sınıf öğretmeni adaylarının okul değişkenine göre başarı yöneliminin incelendiği Tablo-5'ten anlaşılacağı üzere, öğrencilerin öğrenme yönelimi ortalamaları arasında AÜ öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma **bulunmuştur.**

Sınıf öğretmeni adaylarının okul değişkeni açısından performans-yaklaşma yönelimi ortalamaları arasında AÜ öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma **bulunmuştur.**

Sınıf öğretmeni adaylarının okul değişkeni açısından performans-kaçınma yönelimi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Bu bulgular ışığında AÜ öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının hem öğrenme yönelimi hem de performans yaklaşma yönelimi açısından OMÜ öğrencilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç öğrenme çevresine, okul kültürüne, yaşam alanlarına ve diğer kişisel değişkenlere bağlanabilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgulardan varılan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

#### **A-Öğrenme Yönelimine İlişkin Bulgular**

- 1- Öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi öğrencilerin başarıları üzerinde oldukça yüksek bir etkiye sahipken; performans kaçınma yönelimi öğrenci başarısı üzerinde daha az bir etkiye sahiptir.
- 2- Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin öğrenme yönelimi ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma vardır.
- 3- Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından öğrencilerin öğrenme yönelimi ortalamaları arasında 1.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma vardır.
- 4- Sınıf öğretmeni adaylarının okul değişkenine öğrencilerin öğrenme yönelimi ortalamaları arasında AÜ öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma vardır.

#### **B- Performans Yönelimine İlişkin Bulgular**

- 1- Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma vardır.
- 2- Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi ortalamaları arasında cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılaşma yoktur.
- 3- Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi ortalamaları arasında 1.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma vardır.
- 4- Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.
- 5- Sınıf öğretmeni adaylarının okul değişkeni açısından öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimi ortalamaları arasında AÜ öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma vardır.
- 6- Sınıf öğretmeni adaylarının okul değişkeni açısından öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Bu bulgular ışığında, başarı yönelimi boyutlarından öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi öğrencilerin başarıları üzerinde oldukça yüksek bir etkiye sahipken; performans-kaçınma yönelimi öğrenci başarısı üzerinde daha az bir etkiye sahiptir olduğu söylenebilir. Diğer taraftan araştırmaya dahil olan öğrencilerin öğrenme

yönelimleri ve performans-yaklaşma yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiş ancak performans-kaçınma yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında başarı güdüsü yüksek olan öğrencilerin yaşama daha kolay uyum sağlayabileceği, zorluklarla daha kolay başa çıkabileceği ifade edilebilir. Dolayısıyla öğrencilerdeki; sonuca *odaklanma*, *kabul edilebilir risk almak*, *geri bildirim almaktan hoşlanmak*, *işe dört elle sarılmak*, *kişisel sorumluluk alma*, *ek görevler talip olmak*, *girişimcilik ve yenilikçilik* gibi niteliklerin ortaya çıkması ve desteklenmesi gelecek için büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerin başarı yönelimini fark edebilme ve yönlendirebilme konusunda bilgilendirilmesi esastır. Sınıflarda ders düzeni ve etkinlikler başarı yönelimini destekler nitelikte organize edilmelidir. Okul dışı faktörlerin özellikle ailenin öğrencinin başarı güdüsünü destekleyici davranışlarda bulunması konusunda eğitilmesi uygun olacaktır. Çünkü başarı güdüsü büyük oranda yaşamın ilk yıllarında şekillenmektedir. Bu nedenlerden dolayı hem okul içi hem de okul dışı değişkenlerin öğrencilerin başarı yönelimini olumlu yönde destekler nitelikte organize edilmesi –mümkün olduğu kadar- gereklidir.

Diğer taraftan okullarda öğrencilerin başarı yönelimi algılarının tespit edilmesi uygun olacaktır. Öğrencilerin başarı yönelimlerini olumsuz etkileyen dış değişkenler üzerinde yeni organizasyonlara gidilebilir. Okullarda/sınıflarda öğrencilerin özellikle öğrenme yönelimlerini ve performans-yaklaşma yönelimlerini destekleyici sınıf içi formal ve informal ilişkiler ağında düzenlemeler yapılması öğrencilerin başarı yönelimli (öğrenme yönelimli- performans-yaklaşma yönelimli) olmalarına sonuçta ise öncesine göre daha başarılı olmalarına olumlu katkılar sağlayabilir. Sınıfta öğrencilerin performans-kaçınma yönelimlerini destekleyen veya buna yol açan değişkenler kontrol altına alınmalıdır. Bu tür yönelimle hareket ederek başarılı olan öğrencilerin başarılarını ödüllendirmekten vazgeçilmelidir.

Yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde bu sonuçları destekleyen bulgulara varıldığı görülmektedir. Lin ve diğerlerinin 2008’de yaptıkları öğrenme yöneliminin öğrencilerin matematik dersindeki başarıları üzerine etkisi konulu araştırmada da öğrenci başarıları üzerinde başarı yönelimi boyutlarından öğrenme yöneliminin *en çok*; performans-kaçınma yöneliminin ise *en az* etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Lin ve diğ.,2008). Başarı yönelimi üzerine yapılan araştırmalarda öğrenme yöneliminin başarı üzerinde performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yöneliminden daha etkili olduğu ortaya konulmuştur.(Hovath ve diğ., 2006; Middleton ve diğ., 2004; Tapola & Niemivirta, 2008).

Ayrıca bu araştırma sonuçlarından hareketle kız öğrencilerin başarı yönelimi algılarının neden erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, yüksek öğrenime yeni başlayan öğrencilerin başarı yönelimi algılarının son sınıf öğrencilerinden yüksek olmasının sebepleri, öğrenme çevresi ile başarı yönelimi arasındaki ilişkileri konu alan farklı öğrenme düzeylerinde araştırmalar yapılması önerilebilir.

### **Kaynakça**

- Açıkgöz, K.Ü. (2000). Etkili Öğrenme ve Öğretme. Kanyıldız Matbaası, İzmir.
- Akın, A. & Çetin, B. (2007). “Başarı Yönelimleri Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” Eğitim Araştırmaları, Yıl-7, Sayı. 26
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students’ learning strategies and motivational processes. *Journal of Applied Psychology*, 76, 478–487.
- Arı, R. (2006). “Güdülenmenin Doğası” Sınıf Yönetimi (Edit, Ramazan Arı), Nobel Yayınları, Ankara.
- Batlaş, A. (2003). “Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimleri” Kaynak Dergisi, Batlaş-Baltaş Yayınları, Mart-Nisan, Sy. 13
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 26–48.
- Chuan-Ju Lin, Pı-Hsıa Hung, Su-Wei Lin, Bor-Hung Lin And Fou-Lai Lin (2008) “The power of learning goal orientation in predicting student mathematics achievement” *International Journal of Science and Mathematics Education*, (Online Published) Friday, May 16, 2008, Taiwan
- Church, M. A., Elliot, A., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43–54.
- Cury, F., Elliot, A., Sarrazin, P., Da Fonesca, D., & Rufo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 473–481.
- DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *The Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1096–1127.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. S. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Elliot, A., Shell, M., Bouas Henry, K., & Maier, M. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 630–640.
- Elliot, A., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
- Elliot, A. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 143–179.

- Elliot, A.& 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., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Fidan, N. (1996). *Eğitim Psikolojisi, Alkım Yayınları, Ankara.*
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231–247.
- Horvath, M., Herleman, H.A., McKie, R. L. (2006). “Goal orientation, task difficulty, and task interest: a multilevel analysis” *Motiv Emot*, 30:171–178.
- Kaptan, S. (1995), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Tekışık Web Ofset Yayınları, Ankara.*
- Karasar, N. (2000), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri-kavramlar, ilkeler, terimler-,Nobel Yayın Dağıtım, 10. Baskı, Ankara.*
- Maerh, M.R. & Meyer, H.A. (1997) *Understanding Motivation And Scholling: Where we’ve been, where we are and where need to go. Educational Psychology Review*, 9, 399-427.
- McClelland, D.C. (1967) *The Achiving Society, Free Pres Paperback, Macmillian Co.*
- Middleton, M.J., Kaplan, A.& Midgley, C. (2004) “The change in middle school students’achievement goals in mathematics over time”. *Social Psychology of Education* 7: 289–311.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T., Hicks-Anderman, L., (1998). “*The Development and Validation of Scales Assessing Students’ Achievement Goal Orientations*” *Contemporary Educational Psychology* 23,113-131
- Öncü, H. (2000). “*Motivasyon*” *Sınıf Yönetimi*, (Edit. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayınları, Ankara.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. PegemA Yayınları, Ankara.*
- Payne, S. C., Satoris, S. Y., & Beaubien, J. M. (2007). A metaanalytic examination of the goal orientation nomological net. *The Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128–150.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple Goals, Multiple Patways: The role of goal orientation in learning in achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Stephens, J.M. (1958). *Educational Psychology, Halt, Rinehert and Winston, New York.*
- Tapola, A. & Niemivirta, M.(2008) “The role of achievement goal orientations in students’ erceptions of and preferences for classroom environment.” *British Journal of Educational Psychology* (2008), 78, 291–312
- Thorkilsen, T.A. & Nicholls, J.G. (1998). Fifth grades’ achievement orientations and beliefs: individual and classroom diferences. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 179-201.
- Urdan, T.C. (1997). Examining the relations among aerly adolescent students’ goals and friends’ orientation towards effort and achievement in scholl. *Contemporary Educational Psychology*, 22.(2), 165-191.

Ek-1. Başarı Yönelimi Ölçeği

Öğrenme Yönelimi	Bir çok hata yapsam bile bir şeyler öğrenebildiğim okul çalışmalarını seviyorum.	1
	Okul çalışmalarımın en önemli nedeni yeni bir şeyler öğrenmeyi istememdir.	2
	Beni düşünmeye sevk eden okul çalışmalarını daha çok severim.	3
	Okulda yaptığım çalışmaların en önemli amacı kendimi geliştirmektir.	4
	Okul çalışmalarını yaparım, çünkü onlara ilgi duyarım.	5
	Okul çalışmalarını yapmamın en önemli nedeni onlardan hoşlanmamdır.	6
Performans Yaklaşma Yönelimi	Sınıfta öğretmenin sorusuna cevap veren tek öğrenci ben olsaydım kendimi gerçekten iyi hissederdim.	7
	Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	8
	Sınıftaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmayı isterim.	9
	Diğer öğrencilerin birçoğundan daha başarılı olursam kendimi başarılı hissederim.	10
	Öğretmenime sınıftaki diğer öğrencilerden daha zeki olduğumu kanıtlamayı isterim.	11
	Okuldaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak benim için önemlidir.	12
Performans Kaçınma Yönelimi	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.	13
	Okul çalışmalarımı yapmamın amacı, öğretmenimin diğer öğrencilerden daha az bilgiye sahip olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.	14
	Çalışmalarımı yapmamın nedeni, diğer öğrencilerin beceriksiz olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.	15
	Sınıf çalışmalarına katılmamanın bir nedeni de aptal görünmekten kaçınmaktır.	16
	Çalışmalarımı yapamıyormuşum gibi görünmekten kaçınmak en önemli amaçlarımdan birisidir.	17

