



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Ergenlerde Başarı Amaç Yönelimleri, Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyinin Yaşam Doyumunu Yordama Gücü

Sevgi ÖZGÜNGÖR¹, Tuncay ORAL², Ali KARABABA³

¹*Doç.Dr. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD*

²*Öğr.Gör. Pamukkale Üniversitesi Kale Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hiz. Bölümü*

³*Uzm.Psk.Dan. Denizli Doğan Demircioğlu Emsan İlkokulu, MEB.*

¹*sozgunor@hotmail.com*, ²*toral@pau.edu.tr*, ³*karababa_ali@hotmail.com*

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, başarı yönelimleri, ile cinsiyetin ortak etkisinin öğrenci yaşam doyumunun farklı boyutlarını yordama gücünün belirlenmesidir. Bu amaçla, 229 kız ve 180 erkek olmak üzere toplam 409 lise öğrencisine Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ve Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği sunulmuştur. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrenme yönelimi başta okul yaşam doyumunu olmak üzere tüm yaşam doyumunu boyutlarını anlamlı düzeyde yordamakta ve okul, benlik ve yaşanan çevre boyutları performans kaçınma yönelimi tarafından olumsuz yönde yordanmaktadır. Ayrıca, performans kaçınma yönelimi ile cinsiyetin ortak etkisinin okul yaşam doyumunu yordama gücü anlamlıdır. Bu bulgular, başarı yönelimlerinin sadece akademik değişkenleri açıklamak açısından yararlı bir kavram olmayıp, ergenlerin yaşamlarının her alanına ilişkin doyum düzeyleriyle de ilişkili olduğunu ve bu ilişkilerin cinsiyete göre farklılaştığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Başarı Amaç Yönelimleri, Yaşam Doyumu, Ergen.

The Role of Goal Orientations, Gender and Class in Predicting Adolescent's Life Satisfaction

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the predictive power of goal orientation, class level, gender and interaction between goal orientation and gender for subcomponents' of high school students' life satisfaction. For this aim, 229 girls and 180 boys, a total of 409 high school students were administered Multidimensional Life satisfaction scale and Achievement Goal Orientations Scale. According to the results, learning goal orientation was the best predictor of all components of life satisfaction and the most strong relationship between learning orientation and life satisfaction was for school life satisfaction factor. In addition, the interaction between gender and performance avoidance goal was significant in predicting school life satisfaction. These findings demonstrate that goal orientation is not only useful in explaining adolescents' academic behaviors, but also useful in explaining the every aspects of adolescent students' life satisfaction and these relationships vary based on gender.

Key Words: Achievement Goal Orientations, Life Satisfaction, Adolescent.

GİRİŞ

Rogers'in (1961) alanda çığır açan çalışmalarıyla başlayan klinik odaklı danışmanlık anlayışından yaşam boyu gelişime odaklı rehberlik ve danışmanlık anlayışına geçişin (Yeşilyaprak, 2012) doğal bir sonucu olarak, son yıllarda araştırma kapsamında da sorunlu davranış yerine bireyin gelişimini destekleyen olumlu süreçlerle iyilik hali ve mutluluk gibi konulara yönelik ilgi artmıştır. Buna rağmen, alanda halen psikolojik olarak iyi olmaya nazaran psikolojik sorunlara ilişkin bilgi daha fazladır. Örneğin, Türkiye Yüksek Öğretim Kurulu'na (YÖK) ait ulusal tez arşivi incelendiğinde; 1984 ile 2013 yılları arasında psikoloji, psikolojik danışmanlık ve eğitim-öğretim alanında yüksek lisans ve doktora çalışmalarının 649'unun kaygı, 377'sinin depresyon, 181'inin öfke ile ilgiliyken; sadece 86'sının yaşam doyumu, 43'ünün öznel iyi oluş ve iyilik hali ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu istatistiklerin ışığında, olumlu duygu durumları üzerinde olumsuz duygu durumlarına göre 1/10 oranında daha az çalışıldığı anlaşılmaktadır. Oysaki çağımızda ruh sağlığı psikolojik sorunların olmamasının yanı sıra mutlu olma gibi olumlu psikolojik işlevlere de sahip olma olarak algılanmaya başlanmıştır.

Mutluluk terimi, psikoloji ile ilgili literatürde genellikle öznel iyi oluş (subjective well-being) olarak adlandırılmaktadır (Diener, 2000). Öznel iyi oluş, bireyin yaşamına yönelik bilişsel ve duyuşsal tepkilerini, yargılarını ve değerlendirmelerini yansıtmaktadır ve olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumu şeklinde üç ayrı, ancak birbiriyle ilişkili genel boyut içerisinde sınıflandırılmaktadır (Yetim, 2001). Öznel iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin genellikle olumlu duygular içinde olması, nadiren olumsuz duyguları yaşaması ve yaşam doyumu algısının yüksek olması beklenmektedir (Suldo ve Huebner, 2006). Öznel iyi oluşun bilişsel boyutu olarak nitelendirilen yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamından bir bütün olarak ya da aile, arkadaş, okul deneyimleri gibi belirli yaşam alanları açısından hoşnut olup olmadığına ilişkin yaptığı genel bilişsel bir değerlendirmedir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Yaşam doyumunu inceleyen çalışmalar incelendiğinde, literatürde son yıllardaki artan ilgiye rağmen, ergenlerin yaşam doyumunu inceleyen çalışmaların yetişkinlerin yaşam doyumunu inceleyen çalışmalardan daha az olduğu görülmektedir (Park, Huebner, Laughlin, Valois ve Gilman, 2004). Ergenlik, fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel alanlarda pek çok değişimin bir arada ve hızlı yaşandığı bir dönem (Yörükoğlu, 2004) olarak yaşamın tüm gelişim alanlarını etkileyebilecek nitelikteki değişimleri içeren (Tarhan, 2003) ve bu dönemdeki yaşam kalitesine ilişkin algıların gelecek dönemlerdeki psikolojik uyum ve iyilik hali için temel oluşturması açısından önemli olduğu bir geçiş sürecidir. Ergenlerde yaşam doyumunu inceleyen araştırmalara bakıldığında bu konunun daha iyi anlaşılması gerektiğini destekleyen bulguların olduğu görülmektedir. Örneğin, Proctor, Linley ve Maltby'nin (2009) ergenlerle yaptıkları bir çalışmada yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin, yaşam doyumu düşük olanlara göre benlik saygılarının yüksek, depresyon düzeylerinin düşük olduğu bulunmuş ve yüksek yaşam doyumuna sahip ergenlerin olumlu akran ve ebeveyn ilişkileri gösterdikleri rapor edilmiştir. Gilman'ın (2001) yaptığı bir diğer araştırmada ise yüksek düzeyde yaşam doyumuna sahip ergenlerin düşük düzeyde yaşam doyumuna sahip ergenlere göre, sosyal ilgilerinin ve ders dışı ekstra etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Başka bir çalışmada Suldo ve Huebner (2006), yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin, yaşam doyumu düşük olanlara göre sosyal, duygusal ve akademik öz-yeterliklerinin daha fazla olduğunu, çevresinden daha çok sosyal destek aldıklarını ve daha az duygusal ve davranışsal sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Gilman ve Huebner'in (2006) bir çalışmasında ise yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin yaşam doyumu düşük olan ergenlere göre, kaygı ve depresyon düzeylerinin daha düşük, benlik saygısı ve umut düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı araştırmada yaşam doyumu yüksek olan

ergenlerin okula ve öğretmenlere yönelik daha olumlu tutumlar içerisinde olup, akademik başarı açısından yaşam doyumu düşük olan ergenlere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Ergenlerde yaşam doyumunun pek çok önemli değişkenle ilişkilerini sergileyen bu bulgular ışığında, son çalışmalar ergenlerin büyük bir çoğunluğunun zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okula ilişkin değişkenler ile yaşam doyumu arasındaki ilişkilere odaklanmış ve akademik öz yeterlilik, öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyi (Suldo ve Huebner, 2006), okul iklimi (Baker, 1998), mükemmeliyetçilik (Öngen, 2009) ve bilişsel olarak derse katılım (Lewis, Huebner, Malone ve Valois, 2011) değişkenlerinin ergenlerde yaşam doyumuyla ilişkili olduklarını ortaya koymuşlardır. Norveç, Finlandiya, Slovakya ve Litvanyalı toplam 16374 öğrencinin yer aldığı kapsamlı bir çalışmada ise Samdal, Nutbeam, Wold ve Kannas (1998) her ne kadar ele alınan ülkeye göre değişebilse de, genel olarak 3 değişkenin; öğretmenlerin destekleyici olmaları, okulda kendini güvende hissetme ve adil muamele görme değişkenlerinin tüm ülke öğrencilerinin okul yaşam doyumlarıyla en yüksek ilişkileri olan değişkenler olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaların bulguları bir arada ele alındığında, gerek okul yaşam doyumunun, gerekse genel yaşam doyumunun öğrencilerin akademik çevreyi destekleyici, tehdit verici olmayan ve verilen akademik görevlerin altından kalkılabilir olduğu ölçüde arttığı görülmektedir. Öğrencilerin akademik çevreyi tehdit edici ya da güvenli hissetmeleri ya da akademik görevi başarıp başarmayacaklarına ilişkin inançlarıyla sıklıkla ilişkilendirilen önemli bir kavram ise başarı amaç yönelimleri kavramıdır.

Bireylerin akademik ortamlardaki amaca ulaşma sürecinde farklı yollar tercih etmelerinin nedenlerine odaklanan “başarı amaç yönelimi” teorisi; bireylerin, durumları ve kendi performanslarını nasıl yorumladığını, durumlara ilişkin nasıl bir tepkide bulunduğunu açıklayan bir çerçeve ortaya koyar (Dweck ve Leggett, 1988). Öğrencilerin öğrenme sürecindeki bilişsel, davranışsal ve duygusal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açısı olarak ifade edilen başarı amaç yönelimi kavramı; öğrencilerin başarıya ulaşmaya yönelik sahip oldukları inanç ve performanslarını değerlendirmede kullandıkları ölçüt ve standartlar üzerinde durur (Schunk, 2000). Ames (1992), başarı amaçlarını “davranışın amaçlarını belirleyen bütünleşmiş inanç, yükleme, duygu formları ve çeşitli aktiviteleri başarmak için farklı yaklaşım, müdahale ve tepki verme yolları” şeklinde tanımlamıştır. Başarı amaç yönelimi, bireylerin başarı için belirledikleri amaçların ne olduğuna odaklanmaktan ziyade, bu amaçlara niçin ve nasıl ulaşıldığı üzerinde durur; okuldaki etkinliklerin, öğrenme oluşumlarının ve akademik görevlerin

gerçekleştirilme sürecinde gösterilen performansın sebeplerini ortaya çıkarmaya çalışır (Kaplan ve Maehr, 2007; Pintrich, 2000). Başarı amaç yönelimleri, öğrencilerin kişisel başarılarına yönelik amaçlarına “uyum göstermelerini ve onları kabullenmelerini” ifade eder. Bu doğrultuda başarı amaç yönelimleri konuya hakim olma veya performans, yetenek sergileme gibi bireylerin başarı için belirledikleri genel odak noktalarını ve amaçlarını kapsamaktadır. Bunun yanında, bireylerin amaçlarını tanımlamak için kullanabilecekleri gelişme, kendi odaklı olma veya sosyal karşılaştırma yapma gibi kriter ve standartlarını da içerebilir (Pintrich, 2000).

Öğrencilerin akademik süreçteki düşüncelerini, duygularını ve tepkilerini anlamaya rehberlik eden iki genel amaç tarzı bulunmaktadır (Dweck ve Leggett, 1988): Bunlardan birincisi “öğrenme amaçları” ikincisi ise “performans amaçları”dır. Öğrenme amaç yönelimi, bir öğrencinin öğrenme sürecinde konuya tam anlamıyla hakim olmayı-odaklanmayı ve öğrenmeyi arzulamasıyla ilişkilidir. Öğrenciler öğrenme sürecinde konuya yönelik anlayış, duyarlık ve beceri kazanmayı isteme eğilimindedirler. Yeteneklerini geliştirmeye odaklanan öğrenme amaç yönelimli öğrenciler, çalışmak istedikleri görevlerde bulunmak isterler, çalışmaktan kaçmamaya ve sabırlı olmaya önem verirler (Ames, 1992; Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988; Kaplan ve Maehr, 2007; Pintrich, 2000). Genel amaç tarzlarından ikincisi olan performans amaç yönelimi, öğrencinin yeteneğini kanıtlama ve yeteneksiz görünmekten kaçınma amacıyla ilişkilidir ve kendi içerisinde “performans yaklaşma” ve “performans kaçınma” olmak üzere iki gruba ayrılır (Elliot, 1999). Elliott ve Harackiewicz’e göre (1996) performans yaklaşma amacını benimseyen bir öğrenci, başkalarının kendisi hakkında olumlu tutuma sahip olması için ve diğerlerinden daha yüksek başarı göstermek için çabalarken; performans kaçınma amacını benimseyen öğrenciler ise diğerlerinden daha yeteneksiz görünmeme amacıyla ve başkalarının kendisi hakkında olumsuz tutuma sahip olmaması için çaba harcarlar. Performans yaklaşma yönelimini benimseyen bireyler kapasiteleri çerçevesinde en mükemmeli ortaya koymak için çaba harcayabilirken; performans kaçınma yönelimini benimsemiş bireyler ise herhangi bir başarısızlık sonucuyla karşılaşmamak için üzerinde yoğunlaştıkları çalışmayı yarıda bırakabilmektedirler.

Alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde öğrenme amaç yöneliminin, öz-yeterlilik (Radosevich, Vaidyanathan, Yeo ve Radosevich, 2004), akademik başarı (Menderes, 2009), denetim odağı (Buluş, 2011), öz-düzenleme (Middleton ve Midgley, 1997) gibi öğrenme sürecinin pek çok önemli değişkeniyle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Öte yandan, performans yönelimini benimsemiş bireyler, hem sınıfta iyi öğrenci

olduğunu göstermek hem de çevresindekileri memnun etmek amacıyla mükemmel bir öğrenci olmaya yaklaşma eğilimi sergileyebilirlerken, yetenezsiz ve başarısız görünmemek için kaçınma eğilimi de gösterebilirler (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Araştırmacılar bu durumun, öğrencinin başarı durumunun zorluğunu nasıl yorumladığına göre farklılık gösterdiğini belirterek, performans yaklaşma yöneliminin uyumlu davranışlara, performans kaçınma yöneliminin ise uyumsuz davranışlara neden olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca performans yaklaşma eğiliminin içsel motivasyonu olumlu şekilde etkilediği bildirilmiştir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Yapılan araştırmalar performans kaçınma yöneliminin düşük öz-yeterlilik, uyumsuz öğrenme davranışları (Dweck ve Legget, 1988), sınav kaygısı, yardım arama davranışından kaçınma (Middleton ve Midgley, 1997), düşük öz-denetim ve düşük akademik başarı (Buluş, 2011) değişkenleriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Performans yaklaşma amaç yönelimine ilişkin literatür incelendiğinde ise tutarlı sonuçlar elde edilmediği görülmektedir. Bazı çalışmalar performans yaklaşma amaç yöneliminin sebat, olumlu duygulanım (Elliot, 1999; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot ve Thrash, 2002), yüksek akademik başarı (Şenay, 2010; Akın, 2006), biliş-ötesi farkındalık düzeyi (Akın, 2006), öz-yeterlilik (Şenay, 2010), başkalarından yardım isteme (Tanaka, Takehara ve Yamauchi, 2002) gibi olumlu değişkenlerle pozitif yönde ilişkiler ortaya koymuştur. Bunun yanında literatürde performans yaklaşma amaç yöneliminin bilgiyi uzun süreli saklayamama (Midgley, Kaplan ve Middleton, 2001), düşük akademik başarı (Midgley ve Urdan, 1995) gibi olumsuz değişkenlerle de pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Dahası, bu etkilerin gelişimsel olarak değiştiği; performans yaklaşma amaç yöneliminin ilkökul ve ortaokulda akademik başarı ile olumsuz yönde ilişkili iken, bu etkilerin daha sonraki yıllarda azalarak üniversite yıllarında olumlu ilişkiye dönüştüğü ortaya konmuştur (Linnenbrink-Garcia, Tyson ve Patall, 2008).

Başarı yönelimlerinin ergen öğrencilerin yaşamında önemli pek çok değişkenle olan ilişkileri bazı araştırmacıların yaşam doyumu ile başarı yönelimleri arasında ilişkiler olabileceğini düşünmelerine neden olmuştur. Bu sayılıtlar doğrultusunda Kaplan ve Maehr (1999) öğrenme yöneliminin akademik başarı ve yaşam doyumuyla olumlu yönde ilişkili olduğunu, Tuominen-Soini, Salmela-Aro ve Niemivirta (2008) ise iyilik haliyle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Her ne kadar bu çalışmalar başarı yönelimlerinin yaşam doyumu ve ilgili değişkenlerle ilişkilerine yönelik destekleyici bulgular ortaya koymuşsa da, bu konunun daha fazla çalışılmasını gerektiren birkaç nokta bulunmaktadır.

İlk olarak, akademik değişkenlerle yaşam doyumu arası ilişkiler kültürel farklılıklar göstermektedir (Suldo, Riley ve Shaffer, 2006). Örneğin, Amerikalı üniversite öğrencilerinde akademik başarı ve yaşam doyumu arası ilişkiler manidar iken (Powers, 2008) ortaokul öğrencileriyle yapılan bazı çalışmalar akademik başarının kendisinin değil (Huebner, 1991) akademik öz yeterlilik inançlarının (Huebner, Gillman ve Laughlin, 1999) yaşam doyumuyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, Chang, McBride-Chang, Stewart ve Au (2003) Çinli ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin manidar olduğunu belirtmişlerdir. Bizim ülkemizde ise, gerek akademik başarı puanlarının doğrudan LGS, LYS gibi sınavlarda geleceği belirleyici etkileri olması ve çoğu durumda öğrencinin aile ve yetişkinlerden onay alabilmesinin önemli bir kriteri olarak akademik başarının gerekli olarak algılanması ve gerekse olumlu benlik tasarımı ile akademik başarı arasında gözlenen olumlu ilişkiler (Erdoğan, 1995) çerçevesinde akademik başarı ve ilgili kavramların öğrencilerin yaşam doyumuyla ilişkilerinin yüksek olması beklenir.

İkinci olarak, henüz bu konuyu ele alan sınırlı sayıda çalışma (Diseth, Danielsen ve Samdal, 2012; Kaplan ve Maehr, 1999), başarı yönelimleri ile yaşam doyumu arasında ilişkileri destekleyici bulgular sunmuş olsa da, bu çalışmalarda şimdiye kadar sadece çoğu durumda tek madde ile ölçülen genel yaşam doyumu ele alınmıştır. Oysa Huebner (1991, 1994) yaşam doyumunun çok boyutlu olduğunu ve aile, çevre, okul, arkadaş ve benlik olmak üzere 5 alt ögeye sahip olduğunu belirtmektedir. Akademik başarı, öz yeterlilik ve motivasyonla güçlü ilişkilere sahip başarı yönelimlerinin de okul yaşam doyumuyla ilişkilerinin güçlü olması beklenir. Benzer şekilde, ergen öğrencilerde benlik saygısının önemli bir belirleyicisi akademik başarı olduğu için (Erdoğan, 1995) bu ilişkinin benlik boyutu için daha belirgin iken, diğer alt boyutlarla ilişkilerinin düşük olması beklenir.

Bu çalışmanın amacı bu sayıtları test etmek amacıyla öğrenme, performans amaç ve performans kaçınma yaklaşımlarının her bir yaşam doyumu alt boyutunu yordama gücünün belirlenmesidir. Çivitci'nin (2009) yaşam doyumu alt boyutlarının cinsiyet ve sınıfa göre farklılaştığını gösteren bulguları ışığında ayrıca cinsiyet ve sınıf da analize dahil edilmiştir. Son olarak gerek yaşam doyumu, gerekse başarı yönelimlerinin cinsiyete göre değiştiğini gösteren çalışmaların ışığında, başarı yönelimleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bu iki değişken arasındaki etkileşimin rolü de incelenmiştir. Kısaca özetlemek gerekirse, bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinde başarı yönelimleri, cinsiyet, sınıf ve başarı yönelimleri ile cinsiyet arasındaki etkileşimin arkadaş, okul, çevre, aile ve benlik yaşam

doyumlarını yordama gücünün belirlenmesidir. Araştırmanın temel amaçları aşağıda sıralanmıştır:

Lise öğrencilerinde;

- a) Başarı yönelimleri, cinsiyet, sınıf ve başarı yönelimleri ile cinsiyet arasındaki etkileşimin, arkadaş yaşam doyumunu yordama gücü nedir?
- b) Başarı yönelimleri, cinsiyet, sınıf ve başarı yönelimleri ile cinsiyet arasındaki etkileşimin, okul yaşam doyumunu yordama gücü nedir?
- c) Başarı yönelimleri, cinsiyet, sınıf ve başarı yönelimleri ile cinsiyet arasındaki etkileşimin, çevre yaşam doyumunu yordama gücü nedir?
- d) Başarı yönelimleri, cinsiyet, sınıf ve başarı yönelimleri ile cinsiyet arasındaki etkileşimin, aile yaşam doyumunu yordama gücü nedir?
- e) Başarı yönelimleri, cinsiyet, sınıf ve başarı yönelimleri ile cinsiyet arasındaki etkileşimin, benlik yaşam doyumunu yordama gücü nedir?

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın evreni Denizli il merkezinde öğrenim gören tüm lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde öğrenim gören ve araştırmaya basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile dahil edilen 229 kız (%56) ve 180 erkek (%44) olmak üzere toplam 409 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler Denizli Anadolu Lisesi, Denizli Hasan Tekin Ada Anadolu Lisesi ve Denizli Yaşar Saniye Gemici Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören birinci sınıf (%57), ikinci sınıf (%22,5) ve üçüncü sınıf (%20,5) öğrencilerinden elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği: Huebner (1994) tarafından geliştirilen özgün formu 10'u olumsuz toplam 40 maddeden oluşan bir ölçektir. Bu ölçek aile, arkadaş, okul, yaşanılan çevre ve benlik olmak üzere toplam beş boyuttan oluşmakta olup "Hiçbir zaman" ile "Her zaman" arasında değişen dörtlü Likert tipi bir ölçektir. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin (ÇÖYDÖ) Türkçeye uyarlama çalışması Çivitçi (2007) tarafından yapılmış olup faktör analizi sonucunda ölçeğin özgün formundaki 15, 24, 35 ve 36. maddeler analizden çıkarılmıştır. Yapılan döndürme işlemi sonunda ölçeğin, faktör yükleri .34 ile .81 arasında değişen, beş faktörden ve toplam 36 maddeden oluştuğu görülmektedir. Çok Boyutlu

Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Croanbach Alpha iç tutarlık katsayıları aile alt boyutunda .74; okul alt boyutunda .76; arkadaş alt boyutunda .85; benlik alt boyutunda .70; yaşanan çevre alt boyutunda .75 ve genel yaşam doyum puanı ise .87 olarak hesaplanmıştır (Çivitçi, 2007). Bu araştırma kapsamında ölçeğe ilişkin Croanbach Alpha iç tutarlık katsayıları aile alt boyutunda .86; okul alt boyutunda .84; arkadaş alt boyutunda .83; benlik alt boyutunda .70; yaşanan çevre alt boyutunda .77 ve genel yaşam doyum puanı ise .88 olarak hesaplanmıştır.

Başarı Yönelimleri Ölçeği: Araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerinde başarı amaç yönelimlerini araştırmak amacı ile Midgley vd., (1998) tarafından geliştirilen ve Akın (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu 18 maddeden ve üç alt ölçekten oluşmakta iken Türkçe uyarlaması 17 maddeden ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin alt ölçekleri; öğrenme amaç yönelimi, performans-yaklaşma amaç yönelimi ve performans-kaçınma amaç yönelimidir. Ölçekte ilk 6 madde öğrenme amaç yönelimini, 7-12'nci maddeler performans-yaklaşma amaç yönelimini, 13-17'nci maddeler ise performans-kaçınma amaç yönelimini ölçmeye yönelik maddelerdir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik çalışması Akın (2006) tarafından, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 164 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere ölçeğin Türkçe formu 21 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Test-tekrar test güvenilirlikleri öğrenme amaç yönelimi için .95, performans-yaklaşma amaç yönelimi için .91 ve performans-kaçınma amaç yönelimi için .94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları öğrenme amaç yönelimi için .77, performans-yaklaşma amaç yönelimi için .79 ve performans-kaçınma amaç yönelimi için .78 olarak bulunmuştur (Akın, 2006). Ölçeğin bu örneklem için iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları öğrenme amaç yönelimi için .89, performans-yaklaşma amaç yönelimi için .87 ve performans-kaçınma amaç yönelimi için .79 olarak gözlenmiştir.

İşlem

Araştırma verileri 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Denizli il merkezinde öğrenim gören lise öğrencilerinden elde edilmiştir. Uygulama işlemi araştırmacı tarafından gruplar halinde sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce öğrencilere araştırmanın amacı, kullanılan ölçme araçlarının nasıl cevaplanacağı konusunda gerekli ön bilgiler verilmiş ve gönüllülük esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca başarı amaç yönelimlerinin yaşam doyumunu yordama gücünü belirlemek amacıyla stepwise regresyon analizi kullanılmıştır. Analizler bilgisayar ortamında ve SPSS 16.0 paket programı yardımıyla test edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın amaçlarına uygun olarak bulgular bölümünde ilk olarak değişkenler arasındaki ilişkiler, aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır (Tablo 1). Analizlerin ikinci aşamasında her bir yaşam doyum alt boyutunu yordayan başarı yönelimini belirlemek amacıyla 5 ayrı regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerine sırasıyla başarı yönelimleri, cinsiyet, sınıf ve başarı yönelimleri ile cinsiyet arasındaki etkileşim terimleri dahil edilmiştir. Bulgular aşağıda araştırmanın amaçlarına uygun olarak sunulmuş ve anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla tablolarda sadece istatistiksel olarak anlamlı değişkenlere yer verilmiştir.

Bulgu 1: Başarı yönelimleri ve Yaşam Doyumu alt boyutları arasındaki ilişkilere ait bulgular.

Tablo 1. Değişkenler Arası Korelasyonlar, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	P Y	PK	Yaşam Doyumu Boyutları					\bar{X}	ss	N
			Arkadaş	Okul	Çevre	Aile	Benlik			
Öğrenme	,177**	,031	,246**	,560**	,274**	,197**	,292**	3,32	,97	409
PY		,161**	,027	,112*	,052	,054	,172**	4,03	,94	409
PK			-,034	-,097	-,080	-,062	-,052	2,21	,99	409
Arkadaş				,272**	,127**	,226**	,443**	27,05	3,81	409
Okul					,328**	,200**	,247**	20,04	5,03	409
Çevre						,479**	,202**	20,54	4,38	409
Aile							,243**	22,26	4,41	409
Benlik							-	18,83	2,92	409

*p<.05 **p<.01

Not: PY: Performans Yaklaşma, PK: Performans Kaçınma.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, performans yaklaşma yönelimi hem öğrenme hem de performans kaçınma yönelimiyle anlamlı ilişkiler göstermiş ve sadece öğrenme yönelimi tüm yaşam doyum alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili iken performans kaçınma yönelimi hiçbir alt boyutla anlamlı

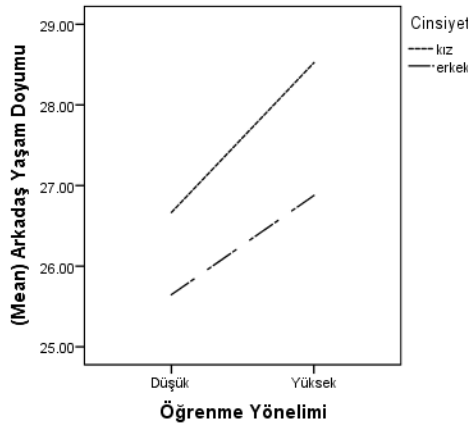
düzeyde ilişki göstermemiştir. Performans yaklaşma yönelimi ise okul ve benlik alt boyutlarıyla olumlu yönde ilişkilidir.

Bulgu 2: Başarı yönelimleri, cinsiyet, sınıf ve başarı yönelimleri ile cinsiyet arasındaki etkileşimin, arkadaş yaşam doyumunu yordama gücüne ilişkin bulgular Yaşam doyumunun arkadaş alt boyutunu yordayan başarı amaç yönelimleri boyutlarını belirlemek amacıyla yapılan ilk regresyon analizine göre öğrenme yönelimi ve öğrenme yönelimi ile cinsiyet arasındaki etkileşim manidardır. Öğrenme yönelimi ve öğrenme yönelimi ile cinsiyet arasındaki etkileşim arkadaş yaşam doyumuna ilişkin varyansın %9'unu açıklamaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. Arkadaş Yaşam Doyumunu Yordayan Değişkenlere İlişkin Regresyon Sonuçları

	B	SEB	Beta	T	Sig.
Öğrenme Yönelimi	1,452	0,225	0,371	1,452	,000
Öğrenme YxCinsiyet	-0,408	0,107	-0,219	-3,817	,000
(R=0,246, R ² =0,061, F=26,251, p<0,001 ve R=0,305, R ² =0,093, F=14,571, p<0,001)					

Öğrenme yönelimi ile cinsiyet arasındaki etkileşimin yönünü belirlemek amacıyla oluşturulan grafiğe göre arkadaş yaşam doyumunu kızlarda erkeklerden daha yüksektir ve her ne kadar her iki cinsiyet içinde öğrenme yönelimi arttıkça arkadaş yaşam doyumunu da artsa da, bu değişim kız öğrenciler için biraz daha belirgindir (Şekil 1).



Şekil 1. Öğrenme Yönelimi ile Cinsiyet arasındaki Etkileşimin Arkadaş Yaşam Doyumuyla İlişkisi

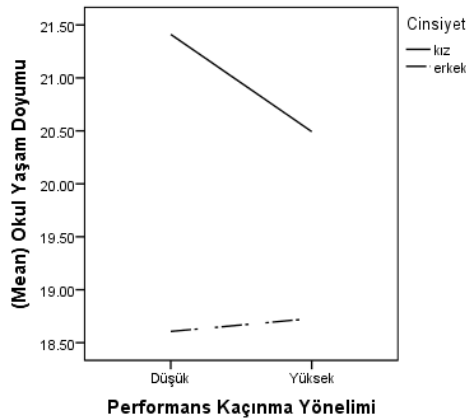
Bulgu 3: Başarı yönelimleri, cinsiyet, sınıf ve başarı yönelimleri ile cinsiyet arasındaki etkileşimin, okul yaşam doyumunu yordama gücüne ilişkin bulgular.

Yaşam doyumunun okul alt boyutunu yordayan başarı amaç yönelimlerini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine göre öğrenme yönelimi, sınıf ve performans kaçınma yönelimi ile cinsiyet arasındaki etkileşim manidardır. Öğrenme yönelimi, sınıf ve performans kaçınma yönelimi ile cinsiyet arasındaki etkileşim okul yaşam doyumuna ilişkin varyansın %36'ını açıklamaktadır (Tablo 3).

Tablo 3. Okul Yaşam Doyumunu Yordayan Değişkenlere İlişkin Regresyon Sonuçları

	B	SEB	Beta	t	Sig.
Öğrenme Yönelimi	2,770	0,210	0,536	13,163	0,000
Performans K. YXCinsiyet	-0,484	0,104	-0,187	-4,670	0,000
Sınıf	-0,604	0,255	-0,096	-2,366	0,018
(R=0,560, R ² =0,314, F=186,338, p<0,001; R=0,589, R ² =0,347, F=20,417, p<0,001; R=0,596, R ² =0,356, F=5,600, p<0,001)					

Performans Kaçınma Yönelimi ile Cinsiyet arasındaki etkileşimin doğasını belirlemek amacıyla oluşturulan grafikte görüldüğü gibi (Şekil 2) performans kaçınma yönelimi yükseldikçe kızların okul doyum düzeyleri düşmekte ancak erkek öğrencilerde performans kaçınma yönelimi ile okul yaşam doyumunda ilişki görülmemektedir.



Şekil 2. Performans Kaçınma Yönelimi ile Cinsiyet arasındaki Etkileşimin Arkadaş Yaşam Doyumuyla İlişkisi

Bulgu 4: Başarı yönelimleri, cinsiyet, sınıf ve başarı yönelimleri ile cinsiyet arasındaki etkileşimin, çevre yaşam doyumunu yordama gücüne ilişkin bulgular.

Yaşam doyumunun yaşanılan çevre alt boyutunu yordayan başarı amaç yönelimleri boyutlarını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine göre öğrenme amaç yönelimi, cinsiyet, sınıf ve performans kaçınma amaç yönelimi manidardır. Bu dört değişken toplam varyansın %11'ini açıklamaktadır. Etkileşim terimlerinin etkileri anlamlı değildir (Tablo 4).

Tablo 4. Yaşanılan Çevre Yaşam Doyumunu Yordayan Değişkenlere İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

	B	SEB	Beta	t	Sig.
Öğrenme Yönelimi	1,235	0,219	0,274	5,650	0,000
Cinsiyet	1,070	0,421	0,121	2,540	0,011
Performans Kaçınma Y.	-0,475	0,209	-0,107	-2,266	0,024
Sınıf	-0,564	0,263	-0,103	-2,148	0,032
(R=0,274, R2=0,075, F=33,026, p<0,001; R=0,295, R2=0,087, F=5,359, p<0,021; R=0,312, R2=0,097, F=4,539, p<0,034; R=0,328, R2=0,107, F=4,615, p<0,032)					

Bulgu 5: Başarı yönelimleri, cinsiyet, sınıf ve başarı yönelimleri ile cinsiyet arasındaki etkileşimin, aile yaşam doyumunu yordama gücüne ilişkin bulgular.

Yaşam doyumunun aile alt boyutunu yordayan başarı amaç yönelimlerini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizinin sonuçlarına göre aile yaşam doyumunu yordayan tek değişken öğrenme yönelimidir. Öğrenme yönelimi toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır. Cinsiyet, sınıf ve etkileşim terimlerinin hiçbirisi anlamlı değildir (Tablo 5).

Tablo 5. Aile Yaşam Doyumunu Yordayan Değişkenlere İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

	B	SEB	Beta	t	Sig.
Öğrenme Yönelimi	0,893	0,221	0,197	4,049	0,000
(R=0,197, R2=0,039, F=16,395, p<0,001)					

Bulgu 6: Başarı yönelimleri, cinsiyet, sınıf ve başarı yönelimleri ile cinsiyet arasındaki etkileşimin, benlik yaşam doyumunu yordama gücüne ilişkin bulgular.

Son olarak benlik alt boyutunu yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine göre öğrenme ve performans yaklaşma amaç yönelimleri manidir. Bu iki değişken toplam varyansın %10'unu açıklamaktadır. Cinsiyet, sınıf ve etkileşim terimlerinin etkisi manidir (Tablo 6).

Tablo 6. Benlik Yaşam Doyumunu Yordayan Değişkenlere İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

	B	SEB	Beta	t	Sig.
Öğrenme Yönelimi	0,810	0,144	0,270	5,640	0,000
Performans Yaklaşma Y.	0,386	0,149	0,124	2,602	0,010
(R=0,292, R ² =0,085, F=37,904, p<0,001; R=0,317, R ² =0,100, F=6,768, p<0,001)					

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın temel amacı öğrenme, performans yaklaşım ve performans kaçınma yönelimleri, cinsiyet, sınıf ve cinsiyet ile başarı yönelimleri arasındaki etkileşimin öğrenci yaşam doyumunun boyutlarını yordama gücünün belirlenmesiydi. Yapılan analizler, başarı yönelimlerinin, beklentiler doğrultusunda, en fazla okul yaşam doyumuyla ilişkili olduğunu ve en önemli yordayıcının, öğrenme yönelimi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme yönelimi, sınıf ve performans kaçınma yönelimi ile cinsiyet arasındaki etkileşim, okul yaşam doyumunun %36'nı açıklarken, bu varyansın %31'i öğrenme yönelimine aitti. Diğer bir ifadeyle, lise öğrencileri, okuldaki görev ve sorumluluklarına, konuyu daha iyi öğrenme, ilgi ve motivasyonları doğrultusunda kendilerini geliştirme amacıyla yaklaştıkça, okul yaşam doyumları da olumlu yönde değişmektedir. Bu bulgular, gerek öğrenme yönelimi ile öz yeterlilik, sebat, akademik başarı gibi istendik akademik davranış ve değişkenlerle ilişkiler gösteren geçmiş çalışmalar (Ames, 1992; Dweck ve Leggett, 1988; Elliot, 1999), gerekse Amerikalı öğrencilerde öğrenme yönelimi ile yaşam doyumunu arasında olumlu ilişkiler ortaya koyan çalışmalarla (Diseth, Danielsen ve Samdal, 2012) uyum içindedir. Bu bulgularla yine uyumlu olarak alan yazında, olumsuz akademik sonuçlarla ilişkileri güçlü bir şekilde desteklenen performans kaçınma yöneliminin ise okul yaşam doyumuyla olumsuz yönde ilişkili olduğu, ancak daha da çarpıcı olarak, bu ilişkinin erkek öğrenciler

için belirgin değil iken; kız öğrenciler için anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgular, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere nazaran, başarının çabadan çok doğuştan gelen yetilere dayalı olduğu inancına sahip oldukları (Henderson ve Dweck, 1990) ve erkek öğrencilere nazaran sosyal onay hedefleri ve onanmaya daha çok önem verdiklerini belirten (Wentzel, 1989) çalışmalarla paralellik göstermektedir. Akademik görevi yapabileceğine ilişkin inancın düşük olduğu ve bu yüzden de yetersizliği saklama hedefiyle tanımlanan kaçınma yönelimine sahip bireyler için bu yetersizlik duyguları, diğerlerinin onayına ihtiyaç duyma ve bunu sosyal bir zorunluluk olarak algılama kaygıları ve bu konuda akademik olarak yapabileceklerinin sınırlı olduğu inancıyla birleştiğinde, çaresizlik ve düşük yaşam doyumu hislerinin kaçınılmaz olması beklenir. Yine Çivitci'nin (2012) yaşam doyumu düşük olan kız öğrencilerinde başatlık ihtiyacının, yaşam doyumu yüksek olan kız öğrencilerinkinden daha düşük olduğunu belirten bulguları bu olasılığı destekler niteliktedir. Okul yaşam doyumunun bu çalışmadaki bir diğer yordayıcısı, toplam varyansın %4'ünü açıklayan sınıf değişkenidir. Sınıf düzeyi arttıkça, okul yaşam doyumunun azaldığı ve en düşük 11. sınıfta olduğu görülmektedir. Bu bulgular yine ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları açısından sınıflara göre farklılık olduğunu ve 6. sınıftan itibaren gittikçe azaldığını gösteren bulgularla (Çivitci, 2009) uyumaktadır. SBS (Seviye Belirleme Sınavı) gibi zorlayıcı bir sınavın baskısından henüz kurtulmuş olan 9. sınıf öğrencilerine göre daha üst sınıflarda yine stres yaratan YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) yaklaştıkça; okul, dershaneye göre daha az tercih edilen ve zorunluluk olarak algılanan bir yer haline geliyor olabilir.

Öğrenme yönelimi, okul doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu gibi, diğer tüm yaşam doyumu boyutlarının da anlamlı yordayıcıdır. Alan yazında henüz başarı yönelimleri ile yaşam doyumunun farklı boyutları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışma bulunmadığından, bu bulguları doğrudan destekleyecek çalışma olmasa da, bu bulgulara dolaylı olarak destek sağlayacak çalışmalar yer almaktadır. Gerek öğrenme yöneliminin akademik başarı, öz yeterlilik ve iyilik hali gibi benlik tasarımı destekleyebilecek değişkenlerle ilişkisini ortaya koyan çalışmalar (Radosevich ve ark., 2009, Tuominen-Soini ve ark., 2008), gerekse Sideris'in (2005) ve Odacı, Çelik ve Çıkrıkçı'nın (2013) benlik ile öğrenme yönelimi arasındaki doğrudan ilişkisini destekleyen çalışmaları, eldeki çalışmanın, öğrenme yöneliminin benlik yaşam doyumunu olumlu; performans kaçınma yöneliminin ise olumsuz yönde yordadığını gösteren bulgularıyla tutarlıdır.

Öğrenme yönelimi ile aile yaşam doyumu arasındaki olumlu ilişkilere ait bulgular ise Elliot ve Reis'in (2003) güvenli bağlanmanın öğrenme yönelimiyle olumlu ilişkilerini ortaya koyan ve Kim, Schallert ve Kim'in (2010) ebeveynlerin, özerklik destekleyici ve öğrenme yönelimine sahip olmalarının, çocuklarının öğrenme yönelimini benimsemeleriyle olumlu ilişkileri olduğunu gösteren çalışmalarının bulgularıyla tutarlıdır. Bu bulgular, ailenin çocuğun sağlıklı psiko-sosyal gelişimini destekleyici davranışlarının, çocuğun akademik yaşantısında benlik değerinin, başkalarının onayına dayalı olduğu performans yönelimleri yerine, içsel hedeflere göre hareket etmeyi olanaklı kılan öğrenme yönelimi geliştirmeyi kolaylaştırdığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak, daha düşük olsa da başka bir olasılık da, genel olarak akademik başarı ve olumlu akademik davranışlarla ilişkilendirilen öğrenme yöneliminin aile ile ergen arasındaki çatışmayı azaltarak aileye yönelik yaşam doyumunun artmasına neden olabileceğidir. Çivitci'nin (2009) okul, aile ve benlik yaşam doyumlarının algılanan akademik başarı düzeyine göre değiştiğini gösteren bulguları da bu olasılıkları destekleyici niteliktedir.

Bu çalışmada başarı yönelimleriyle daha düşük düzeyde ilişki göstermesi beklenen arkadaş yaşam doyumuna ait varyansın %6'sı, öğrenme amaç yönelimi tarafından açıklandığı gözlenmiştir. Bu ilişki, öğrenme yöneliminin aşırı yüke karşı daha olumlu tepkiler vermeyi kolaylaştırması (Whinghter, Cunningham, Wang ve Burnfield, 2008), olumlu benlik algısını, okula ve hayata olumlu bakış açısını desteklemesi ve ergenlerde arkadaşlığın akademik hedef ve başarı düzeyi açısından benzerliğe dayalı olup (Flashman, 2012) aynı olumlu özelliklere sahip olan bir arkadaşına sahip olmanın, ilişkiyi destekleyecek bir avantaj sağlaması nedenleriyle ortaya çıkıyor olabilir.

Son olarak, Gong ve Fan'ın (2006) öğrenme amaç yönelimine sahip bireylerin yeni bir kültüre daha kolay adapte olabildiklerini gösteren bulguları, bu çalışmanın yaşanılan çevre yaşam doyumunu olumlu yönde yordayan öğrenme yönelimine ilişkin bulgularıyla uyumludur.

Eldeki çalışma ve bu çalışmanın bulgularıyla uyumlu sonuçlar bildiren çalışmalar bir arada ele alındığında, öğrenme yöneliminin sadece akademik değişkenlerle ilişkili olmayıp bireyin hayata daha olumlu yaklaşması ve adaptif davranışlar benimsemesini destekleyecek kişilik özellikleriyle de ilişkili olabileceği olasılığı artmaktadır. Nitekim, Wang ve Erdheim'in (2007) öğrenme amaç yöneliminin dışa dönüklük kişilik özelliğini anlamlı yönde yordadığını gösterdiği çalışmaları, öğrenme yöneliminin akademik başarının ötesinde yaşamın genel olarak daha olumlu

algılamasına neden olan davranış ve tutumlarla ilişkili olduğu fikrini desteklemektedir.

Bu çalışma her ne kadar başarı amaç yönelimleri ile yaşam doyumu gibi ergenlerin yaşamında son derece önemli olduğu konusunda güçlü ampirik desteğe sahip iki değişkeni, yaşam doyumunun boyutlarını ayırıştırarak alan yazına katkıda bulunsa da, konunun daha iyi anlaşılması için pek çok yeni soruyu da ortaya çıkarmaktadır. Mesela, takip çalışmalarında, öğrenme yönelimi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkilerde, okul başarı puanının ara değişken olup olmadığı incelenebilir. Daha da önemli olarak bu ilişkinin aile tutumu, ailenin ergenden başarı konusundaki gerçekçi olmayan beklentileri, okulun eğitim anlayışı ve öğrencinin benlik saygısı düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir. Aynı şekilde, bu ilişkilerin, sınav kaygısının daha yoğun olduğu üst sınıflara göre alt sınıflarda daha az belirgin olup olmadığını test etmek amacıyla sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınabilir. Araştırılması gereken başka bir konu ise ülkemizde ergenler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinde akademik benzerliğin ne kadar önemli olduğuna yöneliktir. Yurt dışında yapılan çalışmalar özellikle kız öğrencilerinin ve başarılı öğrencilerin ve şehirde yaşayan öğrencilerin arkadaşlarının da benzer akademik başarı düzeyine sahip olduğunu göstermiştir (Epstein, 1983). Bizim ülkemizde de akademik değişkenlerin arkadaş seçimi ve arkadaşlık ilişkilerine etkileri araştırmaya açık bir konudur. Son olarak, yaşam doyumu boyutları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin ilkökul yıllarından itibaren izlendiği boylamsal çalışmalar yaşam doyumu ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin doğası ve yönünün daha iyi anlaşılması açısından önemlidir.

KAYNAKLAR

- Akın, A., 2006. Başarı Amaç Oryantasyonları İle Biliş Ötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Algılanan Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ames, C., 1992. Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, (3), 261-271.
- Baker, J. A., 1998. The social context of school satisfaction among urban, low-income, African-American students. *School Psychology Quarterly*, 13, 25-44.
- Buluş, M., 2011. Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.

- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. M. and Au, E., 2003. Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 182-189.
- Çivitci, A., 2007. Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Eğitim Araştırmaları*, 26, 51-60.
- Çivitci, A., 2009. Psikolojik danışman adaylarında yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkide mesleki benlik saygısının rolü. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Çivitci, A., 2012. Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 321-336.
- Diener, E., 2000. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. and Smith, H. L., 1999. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diseth, A., Danielsen, A. G. and Samdal, O., 2012. A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335-354.
- Dweck, C. S. and Leggett, E. L., 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J., 1999. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. and Harackiewicz, J. M., 1996. Approach and avoidance goals and intrinsic motivation, a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., and Reis, H. T., 2003. Attachment and exploration in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 317-331.
- Epstein, J. L., 1983. *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools*. New York: Academic Press.
- Erdinç, G. A., 1995. İzmir İli Lise Öğrencilerinde Benlik İmajı-Başarı İlişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Flashman, J., 2012. Academic achievement and its impact on friend dynamics. *Sociology of Education*, 85(1), 61-80.
- Gilman, R., 2001. The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 749-767.

- Gilman, R. and Huebner, E. S., 2006. Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 293-301.
- Gong, Y. and Fan, J., 2006. Longitudinal examination of the role of goal orientation in cross-cultural adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 176–184.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. and Thrash, T. M., 2002. Revision of achievement goal theory, necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Henderson, V. L. and Dweck, C. S., 1990. *Motivation and achievement*. Cambridge: Harvard University Press.
- Huebner, E. S., 1991. Initial development of the students' life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12, 231–240.
- Huebner, E. S., 1994. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149–158.
- Huebner, E. S., Gilman, R. and Laughlin, J. E., 1999. A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research*, 46, 1–22.
- Kaplan, A. and Maehr, M. L., 1999. Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.
- Kaplan, A. and Maehr, M. L., 2007. The contribution and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kim, J., Schallert, D. L. and Kim, M., 2010. An integrative cultural view of achievement motivation: Parental and classroom predictors of children's goal orientations when learning mathematics in Korea. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 418–437.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S. and Valois, R. F., 2011. Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 249–262.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F. and Patall, E. A., 2008. When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21, 19-70.
- Meece, J. L., Blumenfield, P. C. and Hoyle, R. K., 1988. Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Menderes, H. Ç., 2009. *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaç Oryantasyonlarının Stresle Başa Çıkma Tarzları, Duygulanım Durumları ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Middleton, M. and Midgley, C., 1997. Avoiding the demonstration of lack ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A. and Middleton, M. J., 2001. Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L. M., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. and Roeser, R., 1998. The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-13.
- Midgley, C. and Urdan, T., 1995. Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *The Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Odacı, H., Çelik, Ç. B. ve Çıkrıkçı, Ö., 2013. Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 95-105.
- Öngen, D. E., 2009. The relationship between perfectionism and multidimensional life satisfaction among high school adolescents in Turkey. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 37(1), 52-64.
- Park, N., Huebner, E. S., Laughlin, J. E. Valois, R. F. and Gilman, R., 2004. A cross-cultural comparison of the dimensions of child and adolescent life satisfaction reports. *Social Indicators Research*, 66, 61-79.
- Pintrich, P. R., 2000. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Rogers, Carl. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Powers, C. L., 2008. Academic achievement and social involvement as predictors of life satisfaction among college students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 13(3), 128-136.
- Proctor, C., Linley, P. A. and Maltby, J., 2009. Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research*.
- Radosevich, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, S. and Radosevich, D. M., 2004. Relating goal orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 207-229.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., and Kannas, L., 1998. Achieving health and educational goals through schools. *Health Education Research*, 13(3), 383-397.
- Schunk, D. H., 2000. Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.

- Sideridis, G. D., 2005. Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 366–375.
- Suldo, S.M., and Huebner, E.S., 2006. Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179–203.
- Suldo, S. M., Riley, K., and Shaffer, E., 2006. Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27, 567–582.
- Şenay, A., 2010. The Contribution of Chemistry Self-Efficacy and Goal Orientations to Eleventh Grade Students' Chemistry Achievement. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tanaka, A., Takehara, T. and Yamauchi, H., 2002. Achievement goals, attitude, toward help seeking and help-seeking behavior in the classroom. *Learning and Individual Differences*, 13, 23-25.
- Tarhan, N., 2003. Gençlikte kimlik bunalımı. <http://www.e-psikiyatri.com> (02.03.2005).
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., and Niemivirta, M., 2008. Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251–266.
- Wentzel, K. R., 1989. Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81,131–142.
- Wang, M. and Erdheim, J., 2007. Does the five-factor model of personality relate to goal orientation? *Personality and Individual Differences*, 43, 1493–1505.
- Whinghter, J. L., Cunningham, C. J. L., Wang, M. and Burnfield, J. L., 2008. The Moderating Role of Goal Orientation in the Workload–Frustration Relationship. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(3), 283–291.
- Yeşilyaprak, B., 2012. Eğitimde rehberlik hizmetleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yetim, Ü., 2001. Toplumdan bireye mutluluk resimleri. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yörükoğlu, A., 2004. Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar. İstanbul: Özgür Yayınları.

Başvuru: 02.06.2014

Yayına Kabul: 03.02.2015

