

Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi

Aysel ARSLAN¹

Özet

Bu çalışmada; üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada tarama modeli, örneklem grubu belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesi amacıyla Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Arslan ve Akın (2015) tarafından yapılan "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek; öğrenme-yönelme, öğrenme-kaçınma, performans-yönelme ve performans kaçınma olmak üzere dört faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2019-2020 akademik yılı güz döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi il merkez kampüsündeki farklı fakülte ve meslek yüksekokullarda öğrenimine devam eden 363 kadın 293 erkek olmak üzere 656 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Bağımsız Gruplar T Testi, Tek Yönlü ANOVA, Tukey Testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin cinsiyet, öğretim türü, ekonomik durum, mezun olunan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği ikamet yeri, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından ise göstermediği tespit edilmiştir. Ölçeğin toplamı ile faktörleri arasında yüksek bir ilişkin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçek faktörleri arasındaki ilişki düzeyinin de yüksek düzeyde olduğu ve bu bağlamda faktörlerin birbirini desteklediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Başarı Yönelimi
Hedef Yönelimi
Üniversite
Öğrenci

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.02.2021

Kabul Tarihi: 08.11.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Dr. Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi SHMYO, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8775-1119

Determining The Achievement Goal Orientations of University Students in Terms of Various Variables

Aysel ARSLAN¹

Abstract

In this study; It is aimed to determine whether the success orientations of university students differ significantly in terms of various variables. The survey model was used in the study, and the simple random sampling method was used while determining the sample group. In order to obtain the data, the "2x2 Success Orientations Scale" developed by Elliot and Murayama (2008) and adapted into Turkish by Arslan and Akın (2015) was applied. Scale; It consists of a four-factor structure: learning-orientation, learning-avoidance, performance-orientation and performance-avoidance. The sample group of the research consists of 656 students, 363 women and 293 men, who continue their education in different faculties and vocational schools in Sivas Cumhuriyet University city center campus in the fall semester of the 2019-2020 academic year. Descriptive statistics, Independent Groups T Test, One Way ANOVA, Tukey Test and Pearson Correlation Coefficient were used in the analysis of the data. It was determined that the success orientation of university students differed significantly in terms of gender, type of education, economic status, type of high school graduated, but not in terms of place of residence and educational status of mother and father. It was determined that there was a high correlation between the total of the scale and its factors. In addition, it was determined that the level of relationship between the scale factors was at a high level and in this context, the factors supported each other.

Keywords

Successorientation
Goal orientation
University
Student

AboutArticle

Sending Date: 18.02.2021
Acceptance Date: 08.11.2021
Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Birey doğduğu andan itibaren hayatını devam ettirmek ve anlamlandırmak için çevresinde var olan her türlü varlığa, olguya, bilgiye ilişkin olarak süregiden bir öğrenme sürecini yaşamaktadır. Bireyin sahip olduğu öğrenme yetisinin nasıl olduğu ve nelerin bu yetiyi etkilediğine ilişkin olarak süreç içerisinde farklı görüşler ortaya atılmıştır. Eğitimle doğrudan bağlantı kurularak oluşturulan davranışçı öğrenme kuramlarında öncelikle çevreden gelen uyarıcılara verilen tepki aracılığıyla öğrenmenin meydana geldiği kabul edilmiştir. Ancak süreç içerisinde davranışçılığa karşı çıkan farklı görüşler ortaya çıkmıştır.

¹ Dr. Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi SHMYO, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8775-1119

Öğrenmenin sadece uyaran-tepki ilişkisinden ibaret olmadığı, bireyin bilişsel ve duygusal süreçlerinin de hem öğrenmede oldukça önemli bir etkisinin bulunduğu hem de birbirini doğrudan etkilediği kabul edilmiştir (Ames & Archer, 1988). Öğrenmede dışsal ve içsel pek çok faktör birbirini karmaşık bir şekilde etkilemektedir. Dışsal faktörler; bireyin dışındaki ortam, materyal, okul gibi faktörleri, içsel faktörler; bireyin sahip olduğu tutum, davranış, motivasyon gibi özellikleri belirtmektedir. Dışsal ve içsel faktörler arasında kurulacak dengenin bireylere özgü olduğu, bireyin öğrenmesini olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Russell, 2002). Öğrenmede oldukça önemli olan bireysel özelliklere ilişkin farklılıkların neler olduğunun belirlenmesi, anlaşılması ve bu doğrultuda öğrenme sürecinin yapılandırılması öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Bu doğrultuda bazı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin neden daha istekliken bazı öğrencilerin neden daha isteksiz olduğunu belirlemeye ilişkin çalışmalar artmaktadır. Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında bireyi öğrenmeye iten ve onu motive eden temel etkenler arasında güdünün oldukça önemli bir yerinin olduğu belirlenmiştir (Weiner, 1990). Bireyin sahip olduğu güdüler, onu harekete geçirerek yönlendirmekte ve davranışını sürdürmesini sağlamaktadır (Slavin, 2009). Psikoloji alanında güdü üzerinde yapılan çalışmalar çok uzun yıllara dayanmasına karşın akademik öğrenme üzerindeki etkisinin belirlenmesi için yapılan çalışmalar daha yakın bir geçmişe dayanmaktadır (Anderman & Dawson, 2011). Güdü ile ilgili ilk çalışmalarda dürtü, içgüdü gibi kavramlara dayanan kuramların ortaya konulduğu görülmektedir. Sonrasında ise bu kuramların nedensellik, öz-yeterlik, öz-düzenleme, motivasyon, kontrol düşünceleri, hedef yönelimi gibi kavramlara göre şekillendiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda güdü ile ilgili yapılan çalışmaların da doğal olarak davranışçılıktan bilişselciliğe doğru kaydığı görülmektedir (Açıkgöz, 2007). Başarı hedef kuramı; öğrencilerin akademik öğrenmeleri üzerindeki etkenlerin neler olduğunun belirlenmesi üzerine temellendirilmektedir (Kaplan & Maehr, 2007). Öğrencilerin farklı hedeflere yönelik başarılarının davranışları üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu (Pintrich, Conley, & Kempler, 2003), öğrenmeyi başarmak için gerekçelerinin neler olduğuna odaklanmaktadır (Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Schunk, Pintrich, & Meece, 2010). Başarı hedef yönelimi; temelinde güdüye ilişkin çalışmaların olduğu, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıları, güdülenmeleri ve aktif olarak sürece katılma gerekçelerine odaklanan bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Urdan & Maehr, 1995). Ames (1992), çevresel faktörlerin öğrenme hedefleri üzerinde etkili olduğunun uzun yıllardır bilinmekle birlikte son dönem yapılan çalışmalarda özellikle öğrencilerin kendileri, diğerleri ve gerçekleştirmekle yükümlü oldukları öğrenme görevleri hakkındaki algı ve düşüncelerinin öğrenme hedefleri üzerindeki etkilerinin önemli olduğunun belirlendiğini söylemektedir. DeShon ve Gillespie (2005), başarıya ulaşma arzusunun bireyin zihinsel süreçlerini ve performans etkinliklerini etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğrenme ve öğrendiklerini performans olarak göstermeye yönelik farklı güdülenmelerin olduğu ve her iki kavramın da etkileşimli olarak öğrencinin başarısı üzerinde etkili olduğu söylenmektedir (Pintrich, 2000). Başarı hedef yönelimi iki temel kategoriye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki; bireyin var olan yeteneğini, bilgisini, bakış açısını geliştirmeye ya da öğrenmekten kaçınmaya ilişkin olan “Öğrenme Yönelimi”, ikincisi ise; kendisinde olan yeteneği, bilgiyi sergileyerek gösterme ya da yargılanmaktan korktuğu için kaçınmaya ilişkin olan “Performans Yönelimi” olarak ifade edilmektedir (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007). Öğrenme yöneliminde birey anlama, bilme, yeterliklerini artırma, yeni beceriler öğrenmeyi hedeflemektedir. Bunu gerçekleştirmek için de bilişüstü yeterliklerini öğrenme ortamında etkin olarak kullanmaktadır. Öğrenme sürecinde ve sonunda kendi öğrenmelerini değerlendirmekte ve gerektiğinde farklı öğrenme stratejilerini kullanmaktadır (Elliot &

Dweck, 1988; Matos vd., 2007). Ayrıca öğrenmeye ilişkin olumlu tutum ve duygular oluşturmakta ve öğrenmeye ilişkin ısrarlı bir çaba göstermektedir (Pintrich, 2000). Öğrendiklerini değerli bularak zorlayıcı etkinliklere gönüllü olarak katılmaktadır. Bu anlamda öğrenmenin belirli bir çaba gerektirdiğini düşünmektedir (Arslan, 2011). Başarı yönelimi, başlangıçta öğrenme-performans şeklinde ikili bir yapı olarak açıklanmış ve başarı motivasyonu ile ilgili çalışmaların temelini oluşturmuştur (Elliot & McGregor, 2001). Ancak daha sonra bu kavramlar tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiş, kendi içinde yaklaşma ve kaçınma olarak ikili bir yapıda ele alınmıştır (Elliot vd., 1999). Öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma faktörlerinden oluşan dördümlü bir çerçevede açıklanmıştır (Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000). Yaklaşma-kaçınma kavramları ile bireyin istediği başarıyı gerçekleştirme için çaba gösterirken istenmeyen sonuçlardan kaçınmasını ve önlem almasını ifade etmektedir. Öğrenme-yaklaşma durumunda birey öğrenme konusunda derinliğine anlama, gelişimini sürdürme, tam olarak kavrama için tüm enerjisini olumlu bir şekilde kanalize ederken; öğrenme-kaçınma durumunda öğrenmenin sonucunda tam olarak öğrenememe, hatalı öğrenme vb. korkular öne çıkmaktadır (Schunk vd., 2010). Performans-yaklaşmada bulunduğu ortamda en iyi olma, öne çıkma, başkalarını geçme önemli olurken (Elliot & McGregor, 2001), performans-kaçınmada başkalarından daha kötü olmaktan kaçınma (Elliot, 1999), son sırada yer almak istememe, sınav kaygısı gibi korku unsurlarının varlığı etkili olmaktadır (Elliot & McGregor, 2001; Fryer & Elliot, 2007). Başarı yönelimlerinin farklı öğrenme ürünlerine etkisini ve öğrenme ürünleriyle ilişkisini inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenme yönelimi ile akademik başarıyı sağlayan içsel güdülenme temelinde oluşturulan farklı değişkenler arasında güçlü bir bağlantı olduğu görülmektedir (Ames, 1992; Kaplan & Midgley, 1997). Öğrenme başarı yöneliminin; bilişüstü stratejiler (Koç & Arslan, 2015), bilişsel stratejiler (Matos vd., 2007), süreklilik gerektiren çaba (Phan, 2009), akademik kontrol (Akar, Çelik, & Karataş, 2019; Altıparmak, 2015), akademik özyeterlik (Aydın, 2014), denetim odağı, akademik başarı (Buluş, 2011), yapılandırıcılık (Arslan, 2011), umut düzeyi (Berber & Eker, 2018) gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılmış ve pozitif bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Performans yaklaşma yöneliminin çaba gösterme, sınava yönelik olumlu performans gibi değişkenlerin pozitif yordayıcısı olduğu; performans kaçınma yöneliminin ise yüzeysel işleme, sınav kaygısı, düzensiz çaba, derin çaba gibi değişkenlerin negatif yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Elliot vd., 1999). Tüm bu çalışmalar başarı hedef yöneliminin; bireyin öğrenme için harcadığı zaman, zorluklar karşısında gösterdiği mücadele, başarmaya ilişkin kararlılık ve öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrenmenin kalitesini pozitif olarak etkilediğini ortaya koymaktadır (Ames, 1992). Alanyazında başarı yönelimlerinin stresle başa çıkma (Çetin & Akın, 2009), mesleki kaygı (Gözler, Bozgeyikli, & Avcı, 2018) gibi negatif etkenlerle olan ilişkisinin de araştırıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların genellikle üniversite öğrencilerine yönelik olmakla birlikte (Akar vd., 2019; Altıparmak, 2015; Arslan, 2011; Aydın, 2014; Buluş, 2011; Küçüköğlü, Kaya, & Turan, 2010), ortaokul (Koç & Arslan, 2015) ve ortaöğretim (Berber & Eker, 2018) düzeyinde, Avcu, Börekçi, Ateş ve Kaya (2021) aktif çalışan öğretmenlere yönelik yapılan çalışmaların da olduğutespit edilmiştir. Üniversite düzeyinde yapılan çalışmalar genellikle öğretmen adayları veya belli bir bölüme yönelik olarak yapılmıştır (Akar vd., 2019; Altıparmak, 2015). Alanyazında hem fakülte hem de MYO öğrencilerinin birlikte çalışmaya dâhil edildiğibir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin daha kapsamlı bir şekilde ele alınacağı, iki

yıllık MYO öğrencileri ile fakülte öğrencilerinin başarı yönelimlerinin farklı değişkenler açısından karşılaştırmasının yapılmasının uygun olacağı öngörülmüştür. Yapılan çalışmanın bu bağlamda alanyazına destek sunacağı düşünülmektedir. Araştırmada şu soruların yanıtı aranmaktadır:

- Üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimlerine ilişkin puan ortalamaları ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında hangi düzeydedir?
- Üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimlerine ilişkin puan ortalamaları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimlerine ilişkin puan ortalamalarının toplam puan ve faktörler arasındaki korelasyon düzeyi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; evren/örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Evren-Örneklem

Araştırmaya dâhil olan katılımcı grubunu 2019-2020 akademik yılı güz döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenimine devam eden 363 kadın 293 erkek olmak üzere 656 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçekle ilgili gerekli açıklamalar öğrencilere yapılmış ve uygulamada öğrenci gönüllüğü esasına riayet edilmiştir. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem Grubuna İlişkin Betimsel Özellikler

Değişkenler		(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	363	55.3
	Erkek	293	44.7
Eğitim alınan okul türü	Fakülte	412	62.8
	MYO	244	37.2
Öğretim türü	Normal	419	63.9
	İkinci	237	36.1
Mezun olunan lise türü	Meslek	221	33.7
	Anadolu	371	56.6
	Fen	18	2.7
	İHL	19	2.9
	Diğer	27	4.1
Ekonomik durum	Çok İyi	42	6.4
	İyi	291	44.4
	Orta	297	45.3
	Düşük	26	4.0
İkamet yeri	Köy	77	11.7
	İlçe	149	22.7
	Şehir	308	47.0
	Büyükşehir	122	18.6
Anne eğitim durumu	İlkokul	252	38.4
	Ortaokul	182	27.7

	Lise	171	26.1
	Üniversite	51	7.8
Baba eğitim durumu	İlkokul	133	20.3
	Ortaokul	146	22.3
	Lise	262	39.9
	Üniversite	115	17.5

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde; öğrencilerin %55.3'ünün kadın, %44.7'sinin erkek olduğu; yaklaşık 2/3'ünün normal öğretime devam ettiği; ağırlıklı olarak Meslek ve Anadolu liselerinden mezun oldukları; büyük çoğunluğunun ekonomik durumlarının iyi ve orta düzeyde olduğu; yaklaşık yarısının şehirde yaşadığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin annelerinin en fazla ilkokul en az üniversite, babalarının ise en fazla lise en az üniversite düzeyinde eğitim aldıkları belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilmesinde; Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Arslan ve Akın (2015) tarafından yapılan "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği" ve öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği:"2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği" öğrenme-yaklaşma yönelimi (3 madde), öğrenme kaçınma yönelimi (3 madde), performans-yaklaşma yönelimi (3 madde), performans-kaçınma yönelimi (3 madde) olmak üzere dört faktör ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçek uyarlama çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlığı öğrenme-yaklaşma yönelimi faktörü için .72, öğrenme-kaçınma yönelimi ilgi faktörü için .68, performans-yaklaşma yönelimi faktörü için .62 ve performans-kaçınma yönelimi faktörü için .69 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach alfa iç tutarlığı öğrenme-yaklaşma yönelimi faktörü için .91, öğrenme-kaçınma yönelimi ilgi faktörü için .84, performans-yaklaşma yönelimi faktörü için .86, performans-kaçınma yönelimi faktörü için .81 ve toplamda .94 olarak belirlenmiştir. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçek "Kesinlikle Katılmıyorum=1" ile "Kesinlikle Katılıyorum=5" arasında derecelendirilmiştir. Ölçek uygulaması sonrasında öğrencilerin tüm maddelere olumlu yanıt vermesi durumunda alınabilecek en yüksek puan 60, olumsuz yanıt vermesi durumunda ise 12 olmaktadır. Ölçeğin madde puan aralıkları ölçekten alınan en yüksek puandan en düşük puanın çıkarılması ve sonrasında ölçek maddelerinin seçenek sayısına bölünmesiyle bulunmaktadır [(5-1)/5= 0.80]. Buna göre ölçekten alınana madde puan değerleri 1.00-2.20 aralığı düşük, 2.21-3.80 aralığı orta, 3.81-5.00 aralığı yüksek düzey olarak kabul edilmektedir (Şad & Nalçaçı, 2015).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan ölçek katılımcılara uygulanmadan önce ölçeği geliştiren araştırmacılardan uygulama izni alınmıştır. Daha sonra katılımcılara araştırmacı tarafından ölçek doldurulurken dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin olarak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçek katılımcılarla yüz yüze olarak araştırmacı tarafından katılımcı gönüllüğüne riayet edilerek 687 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin öğrencilere uygulaması bittikten sonra uygulanan ölçekler öncelikle tek tek kontrol edilmiş, hatalı veya

eksik doldurulan 21 ölçek belirlenerek araştırmadan çıkarılmış, analizler 656 ölçek üzerinden yapılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayara aktararak SPSS 25.0 paket analiz programıyla analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normallik değerlerini karşılayıp karşılamadığının tespiti amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi yapılmış ve değerlerin normallik değerlerini karşılamadığı ($p < .05$) belirlenmiştir. Çarpıklık ($\pm < 1$) ve basıklık ($\pm < 2$) değerlerine bakılmış ve toplam puan ve faktörler açısından her iki değerinde kabul edilebilecek aralıkta olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde verilere parametrik analiz yöntemlerinin uygulanmasına karar verilmiştir. Katılımcıların başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları tespit edilmiş ve puan ortalamalarının değişkenler açısından istatistiksel düzeyde anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t testi ile tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilen değişkenlerde farklılığın olduğu grupların tespiti amacıyla TukeyTesti kullanılmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile faktörleri arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılarak çalışmada sunulmuştur.

BULGULAR

Bu çalışmada elde edilen bulguların analizine ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmaktadır. Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ölçeğinin faktörleri ve toplamından aldıkları puan ortalamaları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	n	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	Madde ort.	ss
Öğrenme-yaklaşma	656	3	15	12.29	4.10	3.17
Öğrenme kaçınma	656	3	15	12.11	4.04	2.97
Performans-yaklaşma	656	3	15	11.98	3.99	2.95
Performans-kaçınma	656	3	15	12.04	4.01	2.97
Toplam puan	656	12	60	48.42	4.04	10.59

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde; öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin toplamında ve dört alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (öğrenme-yaklaşma \bar{X} = 4.10, öğrenme kaçınma \bar{X} = 4.04, performans-yaklaşma \bar{X} = 3.99, performans-kaçınma \bar{X} =4.01, genel toplam \bar{X} =4.04). Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının öğrenme-yaklaşma faktörüne en düşük puan ortalamasının ise performans-yaklaşma faktörüne ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puan ortalamaları genel olarak incelendiğinde; alt faktörlere ve ölçeğin geneline ilişkin ortalamaların birbirine çok yakın olduğu saptanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet, okul türü ve öğretim türü değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmektedir.

Tablo 3.Cinsiyet, Eğitim Alınan Okul Türü ve Öğretim Türü Değişkenlerine Göre Başarı Yönelimleri Bağımsız Gruplar T Testi Bulguları

Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Öğrenme-yaklaşma	Kadın	363	12.39	2.92	.82	.413
	Erkek	293	12.18	3.47		
Öğrenme kaçınma	Kadın	363	12.24	2.75	1.24	.215
	Erkek	293	11.95	3.22		
Performans-yaklaşma	Kadın	363	12.11	2.72	1.23	.218
	Erkek	293	11.82	3.22		
Performans-kaçınma	Kadın	363	12.25	2.76	1.97	.049*
	Erkek	293	11.79	3.19		
Toplam	Kadın	363	48.99	9.74	1.49	.137
	Erkek	293	47.73	11.54		
Öğrenme-yaklaşma	MYO	244	11.95	3.18	-2.15	.032*
	Fakülte	412	12.50	3.16		
Öğrenme kaçınma	MYO	244	11.68	2.98	-2.87	.004*
	Fakülte	412	12.36	2.94		
Performans-yaklaşma	MYO	244	11.76	2.82	-1.51	.131
	Fakülte	412	12.11	3.03		
Performans-kaçınma	MYO	244	11.60	3.09	-2.91	.004*
	Fakülte	412	12.31	2.86		
Toplam	MYO	244	46.98	10.09	-2.75	.006*
	Fakülte	412	49.28	10.80		
Öğrenme-yaklaşma	Normal	419	12.17	3.12	-1.31	.192
	İkinci	237	12.51	3.26		
Öğrenme-kaçınma	Normal	419	11.98	2.86	-1.45	.148
	İkinci	237	12.34	3.14		
Performans-yaklaşma	Normal	419	11.89	2.93	-1.06	.290
	İkinci	237	12.14	2.99		
Performans-kaçınma	Normal	419	11.84	2.97	-2.31	.021*
	İkinci	237	12.40	2.93		
Toplam	Normal	419	47.88	10.27	-1.72	.086
	İkinci	237	49.39	11.10		

*p<.05

Yukarıdaki tabloda yer alan bulgular analiz edildiğinde katılımcıların başarı yönelimlerinin cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin performans kaçınma faktöründe kadın katılımcılar lehine olarak kabul edilecek düzeyde farklılık oluşturduğu (p<.05), ölçeğin geneli ve diğer faktörlerde ise oluşturmadığı (p>.05) tespit edilmiştir. Eğitim alınan okul türü değişkeni açısından ölçeğin geneli, öğrenme-yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans kaçınma faktörlerinde fakültede öğrenim gören öğrenciler lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu (p<.05); performans-yaklaşma faktöründe ise bu farklılığın anlamlı olmadığı (p>.05) belirlenmiştir. Öğretim türü değişkenine göre incelendiğinde ise performans kaçınma faktöründe ikinci öğretime devam eden katılımcılar lehine olarak anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiş (p<.05), toplam puan ve diğer faktörlerde ise istatistiksel olarak belirlenen anlamlı bir farklılık (p>.05) bulunmamaktadır. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının mezun olunan lise türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık oluşturup

oluşturmadığının tespiti için uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmektedir.

Tablo 4. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Başarı Yönelimleri ANOVA Testi Bulguları

	Mezun ol. lise	n	\bar{x}	ss	F	P	Anlamlı FarkTukey
Öğrenme-yaklaşma	1.Meslek	221	12.63	2.83	2.26	.062	Yok
	2.Anadolu	371	12.25	3.34			
	3.Fen	18	12.06	2.55			
	4.İHL	19	11.00	3.54			
	5.Diğer	27	11.22	3.30			
Öğrenme-kaçınma	1.Meslek	221	12.33	2.82	1.30	.268	Yok
	2.Anadolu	371	12.07	3.10			
	3.Fen	18	12.11	1.91			
	4.İHL	19	10.84	2.83			
	5.Diğer	27	11.70	2.91			
Performans-yaklaşma	1.Meslek	221	12.40	2.40	4.65	.001*	1 ile 4 arasında
	2.Anadolu	371	11.89	3.11			
	3.Fen	18	12.61	2.12			
	4.İHL	19	10.05	3.85			
	5.Diğer	27	10.78	3.71			
Performans-kaçınma	1.Meslek	221	12.36	2.91	1.44	.220	Yok
	2.Anadolu	371	11.90	3.01			
	3.Fen	18	12.61	1.72			
	4.İHL	19	11.58	2.43			
	5.Diğer	27	11.41	3.67			
Toplam	1.Meslek	221	49.71	9.61	2.67	.031	Yok
	2.Anadolu	371	48.10	11.05			
	3.Fen	18	49.39	6.20			
	4.İHL	19	43.47	10.67			
	5.Diğer	27	45.11	12.56			

*p<.05

Tablo 4'te yer alan bulgulara bakıldığında; üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerine ilişkin puan ortalamalarının performans yaklaşma faktöründe "Meslek ile İHL" arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<.05) toplam puan ve diğer faktörlerde ise göstermediği (p>.05) görülmektedir. Toplam puana göre bir değerlendirme yapıldığında en yüksek puan ortalamasına meslek ve fen liselerinden gelenlerin en düşük puan ortalamasına ise İHL'den gelen öğrencilerin sahip oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğine ilişkin puan ortalamalarının ekonomik durum değişkenine göre istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasına yönelik olarak uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Ekonomik Durum Değişkenine Göre Başarı Yönelimleri ANOVA Testi Bulguları

	Ekonomik durum	n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı FarkTukey
Öğrenme-yaklaşma	1.Çok İyi	42	10.67	3.65	6.22	.000*	1 ile 2, 3 arasında
	2.İyi	291	12.41	3.17			
	3.Orta	297	12.53	3.03			
	4.Düşük	26	10.88	3.09			
Öğrenme-kaçınma	1.Çok İyi	42	11.17	3.18	4.72	.003*	4 ile 2, 3 arasında
	2.İyi	291	12.33	2.85			
	3.Orta	297	12.17	3.00			
	4.Düşük	26	10.46	2.92			
Performans-yaklaşma	1.Çok İyi	42	11.26	3.17	1.62	.184	Yok
	2.İyi	291	11.97	3.09			
	3.Orta	297	12.15	2.74			
	4.Düşük	26	11.31	3.21			
Performans-kaçınma	1.Çok İyi	42	11.48	3.26	4.44	.004*	4 ile 2, 3 arasında
	2.İyi	291	12.02	3.04			
	3.Orta	297	12.30	2.67			
	4.Düşük	26	10.27	4.19			
Toplam	1.Çok İyi	42	44.57	11.24	4.83	.002*	1 ile 3 arasında 4 ile 2, 3 arasında
	2.İyi	291	48.72	10.88			
	3.Orta	297	49.16	10.00			
	4.Düşük	26	42.92	10.55			

*p<.05

Tablo 5'e göre ölçeğin geneline ait toplam puan ile öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-kaçınma faktörlerinde anlamlı bir farklılığın olduğu ($p<.05$) saptanmıştır. Ölçeğin performans-yaklaşma faktöründe anlamlılık oluşturacak düzeyde bir farklılık ($p>.05$) belirlenmemiştir. Anlamlı farklılığın olduğu grupların tespiti amacıyla uygulanan Tukey analizi sonuçlarında ölçeğin toplamında ekonomik durumu "Çok İyi ile Orta" arasında orta grup lehine; ölçeğin toplamı, öğrenme-kaçınma, performans-kaçınma faktörlerinde "Düşük ile İyi, Orta" arasında düşük grup aleyhine; öğrenme-yaklaşma faktöründe "Çok İyi ile İyi, Orta" arasında çok iyi grup aleyhine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan elde edilen bulgular toplam puana göre incelendiğinde ekonomik durumu iyi ve orta düzeyde olan öğrencilerin başarı yönelimlerine ilişkin puan ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların başarı yönelimlerinin ailenin ikâmet yeri açısından anlamlı şekilde bir farklılık oluşturup oluşturmadığının saptanması için uygulanan ANOVA testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmektedir

Tablo 6. İkâmet Yeri Değişkenine Göre Başarı Yönelimleri ANOVA Testi Bulguları

	İkâmet yeri	n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı FarkTukey
Öğrenme-yaklaşma	1.Köy	77	11.65	2.88	2.36	.070	Yok
	2.İlçe	149	12.40	2.61			
	3.Şehir	308	12.55	3.31			
	4.Büyükşehir	122	12.92	3.56			

Öğrenme- kaçınma	1.Köy	77	11.31	2.95	2.36	.070	Yok
	2.İlçe	149	12.05	2.54			
	3.Şehir	308	12.31	3.08			
	4.Büyükşehir	122	12.17	3.12			
Performans- yaklaşma	1.Köy	77	11.70	2.64	.53	.660	Yok
	2.İlçe	149	11.93	2.83			
	3.Şehir	308	12.12	2.99			
	4.Büyükşehir	122	11.87	3.20			
Performans- kaçınma	1.Köy	77	11.58	3.01	1.44	.230	Yok
	2.İlçe	149	12.07	2.58			
	3.Şehir	308	12.25	3.03			
	4.Büyükşehir	122	11.78	3.19			
Toplam	1.Köy	77	46.25	9.70	1.85	.136	Yok
	2.İlçe	149	48.45	8.69			
	3.Şehir	308	49.23	11.14			
	4.Büyükşehir	122	47.74	11.66			

*p<.05

Katılımcılardan elde edilen bulgulara ilişkin analizlerin sunulduğu yukarıdaki tablo incelendiğinde; katılımcıların başarı yönelimleri puan ortalamalarının ikâmet yeri değişkenine göre ölçeğin toplamı ve tüm faktörlerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı (p>.05) sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puanlara bakıldığında şehirde yaşayan öğrencilerin en yüksek, köyde yaşayan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerine yönelik puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla uygulanan ANOVA testi bulgularına Tablo 7'de yer verilmektedir.

Tablo 7. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Başarı Yönelimleri ANOVA Testi Bulguları

	Anne eğit.	n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı FarkTukey
Öğrenme- yaklaşma	1.İlkokul	252	12.26	3.31	.41	.748	Yok
	2.Ortaokul	182	12.25	2.88			
	3.Lise	171	12.25	3.37			
	4.Üniversite	51	12.76	2.85			
Öğrenme- kaçınma	1.İlkokul	252	11.99	3.11	.48	.698	Yok
	2.Ortaokul	182	12.12	2.82			
	3.Lise	171	12.14	3.00			
	4.Üniversite	51	12.53	2.72			
Performans- yaklaşma	1.İlkokul	252	11.98	3.00	1.78	.149	Yok
	2.Ortaokul	182	12.04	2.88			
	3.Lise	171	11.69	3.01			
	4.Üniversite	51	12.76	2.70			
Performans- kaçınma	1.İlkokul	252	11.97	3.15	.55	.648	Yok
	2.Ortaokul	182	12.03	2.90			
	3.Lise	171	12.01	2.87			
	4.Üniversite	51	12.55	2.63			
Toplam	1.İlkokul	252	48.20	11.13	.82	.484	Yok
	2.Ortaokul	182	48.44	10.02			
	3.Lise	171	48.08	10.69			
	4.Üniversite	51	50.61	9.48			

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ölçeğin toplam puanı ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı ($p>.05$) saptanmıştır. Elde edilen bulgular toplam puan açısından değerlendirildiğinde en yüksek puan ortalamasına annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, en düşük puan ortalamasına ise annesi lise mezunu olan öğrencilerin sahip oldukları tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturup oluşturmadığının saptanması için uygulanan tek yönlü ANOVA testi bulguları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Başarı Yönelimleri ANOVA Testi Bulguları

	Baba eğit.	n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı FarkTukey
Öğrenme-yaklaşma	1.İlkokul	133	12.71	2.87	1.06	.366	Yok
	2.Ortaokul	146	12.14	3.05			
	3.Lise	262	12.15	3.31			
	4.Üniversite	115	12.34	3.34			
Öğrenme-kaçınma	1.İlkokul	133	12.32	2.85	1.14	.333	Yok
	2.Ortaokul	146	11.86	3.00			
	3.Lise	262	12.00	3.03			
	4.Üniversite	115	12.43	2.91			
Performans-yaklaşma	1.İlkokul	133	12.09	2.82	.49	.687	Yok
	2.Ortaokul	146	11.83	2.95			
	3.Lise	262	11.90	3.03			
	4.Üniversite	115	12.22	2.96			
Performans-kaçınma	1.İlkokul	133	12.41	2.54	1.31	.271	Yok
	2.Ortaokul	146	11.84	3.14			
	3.Lise	262	11.89	3.04			
	4.Üniversite	115	12.23	3.04			
Toplam	1.İlkokul	133	49.52	9.54	1.13	.338	Yok
	2.Ortaokul	146	47.68	10.56			
	3.Lise	262	47.93	10.87			
	4.Üniversite	115	49.22	11.12			

Tablo 8’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından ölçeğin toplam puanı ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı ($p>.05$) saptanmıştır. Elde edilen bulgular anlamlı farklılık bulunmamasına karşın toplam puan açısından değerlendirildiğinde en yüksek puan ortalamasına babası ilkokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin sahip oldukları tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeği toplamı ve faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla uygulanan Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. Başarı Yönelimleri Korelasyon Testi Sonuçları

	Toplam	Öğren.-yak.	Öğren.-kaç.	Perf.-yak.	Perf.-kaç.
Toplam	1.00	.90**	.88**	.89**	.86**
Öğren.-yak.		1.00	.75**	.72**	.66**
Öğren.-kaç.			1.00	.70**	.64**
Perf.-yak.				1.00	.71**
Perf.-kaç.					1.00

Tablo 9 incelendiğinde; öğrencilerin başarı yönelimleri toplam puanları ile öğrenme-yaklaşma ($r=.90$), öğrenme-kaçınma ($r=.88$), performans-yaklaşma ($r=.89$), performans-kaçınma ($r=.86$) faktörleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrenme-yaklaşma ile öğrenme-kaçınma ($r=.75$), performans-yaklaşma ($r=.72$), arasında yüksek düzeyde, performans-kaçınma ($r=.66$) arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu; öğrenme-kaçınma ile performans yaklaşma ($r=.70$) arasında yüksek düzeyde, performans-kaçınma ($r=.64$) arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Performans-yaklaşma ile performans-kaçınma ($r=.71$) faktörleri arasında ise pozitif yönde yüksek düzeyde bir korelasyonun olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde; üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeğine ilişkin puan ortalamalarına ilişkin analizler sonucunda elde edilen bulgular araştırma amacına uygun olarak tartışılmıştır.

Öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin toplamında ve tüm faktörlerinde yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının öğrenme-yaklaşma faktörüne en düşük puan ortalamasının ise performans-yaklaşma faktörüne ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puan ortalamaları genel olarak incelendiğinde; toplam ve faktörlere ilişkin ortalamaların birbirine çok yakın olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular; öğrencilerin öğrenme, bilgi edinme konusunda daha çok çaba gösterdikleri ancak öğrendiklerini performanslarına yansıtmaya da odaklandıkları şeklinde yorumlanabilir. Akar vd. (2019), tarafından yapılan araştırma sonuçlarında katılımcıların başarı yönelimlerine ilişkin puan ortalamalarının bu çalışmayla tutarlı olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre; katılımcıların başarı yönelimlerinin cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin performans kaçınma faktöründe kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık oluşturduğu, toplam puan ve diğer faktörlerde ise oluşturmadığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda birbirinden farklı sonuçların elde edildiği belirlenmiştir. Küçüköğlü vd.'nin (2010) üniversite öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada performans-yaklaşma faktöründe elde edilen bulgularda kadın öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Akın (2006), Toğluk (2009), Altıparmak (2015), Koç ve Arslan (2015), Gözler vd. (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet değişkeni açısından kadın katılımcılar lehine istatistiksel bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Odacı, Berber Çelik ve Çıkrıkçı (2013), Karakiş (2020) tarafından üniversite düzeyinde yapılan çalışmada ölçeğin performans-kaçınma faktöründe erkek katılımcılar lehine olmak üzere anlamlı farklılık saptanmıştır. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; kadınların başarı yönelimlerinin erkeklere kıyasla daha olumlu olduğu düşünülebilir.

Eğitim alınan okul türü değişkeni açısından ölçeğin toplamı, öğrenme-yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans kaçınma faktörlerinde fakültede eğitimlerine devam eden öğrenciler lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı olarak kabul edilecek düzeyde farklılık bulunduğu; performans-yaklaşma faktöründe ise bu farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde elde edilen bulguların fakültede eğitim alan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Burada öğrencilerin akademik öğretim süreçlerinin sonunda MYO öğrencilerine göre gelecekle ilgili daha fazla beklenti içinde olmalarının önemli olduğu

düşünülebilir. Öğretim türü değişkenine göre incelendiğinde ise performans kaçınma faktöründe ikinci öğretime devam eden katılımcılar lehine istatistiksel olarak kabul edilecek düzeyde anlamlı farklılık belirlenmiştir, toplam puan ve diğer faktörlerde ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerine ilişkin puan ortalamalarının performans yaklaşma faktöründe anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği toplam puan ve diğer faktörlerde göstermediği görülmektedir. Toplam puana göre bir değerlendirme yapıldığında en yüksek puan ortalamasına meslek lisesinden gelen öğrencilerin, en düşük puan ortalamasına ise İHL'den gelen öğrencilerin sahip oldukları saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre meslek lisesinden gelen öğrencilerinin diğer liselerden gelen öğrencilere göre başarı yönelimleri konusunda daha farkında olarak hareket ettikleri ve gerektiğinde farklı öğrenme yollarını denedikleri yorumunda bulunulabilir. Berber ve Eker'in (2018) ortaöğretim düzeyinde yaptıkları çalışmada lise türü değişkeninin başarı yönelimleri üzerinde anlamlı etki oluşturduğu belirlenmiştir. Bu çalışma ile tutarlı olarak meslek lisesi öğrencilerinin daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir. Vahapoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada da meslek lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilere kıyasla daha yüksek puan aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde meslek lisesine devam eden öğrencilerde bu farklılığın belirgin olarak görülmesine karşın üniversiteye yerleşme durumunda bunun yansımalarının yeterli olmadığı hatta son sırada yer aldıkları görülmektedir (Arkan & Altunel, 2019). Burada öğrencilerin kendi başarı yönelimlerini doğru değerlendirmedikleri ya da bu konuda sahip oldukları yeterlikleri sınavlara yönelik olarak kullanamadıkları yorumunda bulunulabilir.

Katılımcıların ekonomik değişken açısından başarı yönelimleri puan ortalamalarının toplam puan ile öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-kaçınma faktörlerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Ölçeğin performans-yaklaşma faktöründe ise anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmemiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgular toplam puana göre incelendiğinde ekonomik durumları iyi ve orta düzeyde olan öğrencilerin başarı yönelimlerine ilişkin puan ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Burada ekonomik durumu çok iyi ve çok düşük olan öğrencilerin düşük puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Ekonomik durum açısından iki zıt konumda benzer sonuçların neden elde edildiğine ilişkin olarak; gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarılı olmak için çok çaba harcamalarına gerek duymadıkları düşünülebilir. Geliri çok düşük olan öğrencilerin ise sahip oldukları olanakların başarılı olmalarına yetmeyeceğine inanmalarının etkili olduğu yorumunda bulunulabilir. Ancak bu konuda yapılacak nitel destekli çalışmalarda ilişki elde edilecek verilerin daha doğru bulgular elde edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Katılımcıların başarı yönelimleri puan ortalamalarının ikâmet yeri değişkenine göre ölçeğin toplamı ve tüm faktörlerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puanlara bakıldığında şehirde yaşayan öğrencilerin en yüksek köyde yaşayan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Çalışma sonuçlarına göre köyde yaşayan öğrencilerin başarı yönelim stratejileri konusunda farkındalıklarını daha az geliştirdikleri yorumunda bulunulabilir. Öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından ölçeğin toplam puanı ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular toplam puan açısından değerlendirildiğinde en yüksek puan ortalamasına annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, en düşük puan ortalamasına ise annesi lise mezunu olan öğrencilerin sahip

oldukları tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından ölçeğin toplam puanı ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgularda anlamlı farklılık bulunmamasına karşın toplam puan açısından değerlendirildiğinde; en yüksek puan ortalamasına babası ilkokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla tutarlı olarak Koç ve Arslan (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçları incelendiğinde; anne ve baba eğitim durumunun öğrencilerin başarı yönelimleri üzerinde etkisi olan bir değişken olduğu görülmektedir. Üniversite mezunu ebeveynlere sahip olan öğrencilerin daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Anne eğitim durumunun yüksek olmasının öğrencilerin başarı yönelimleri üzerinde olumlu olarak belirleyici bir etki oluşturduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri toplam puan ortalamaları ile tüm faktörleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Toplam puanla en yüksek ilişki düzeyine sahip faktörün öğrenme-yaklaşma en düşük faktörün performans-kaçınma olduğu saptanmıştır. Faktörler arasındaki ilişkiye bakıldığında en yüksek ilişkinin öğrenme-yaklaşma ile öğrenme-kaçınma en düşük ilişkinin ise öğrenme-yaklaşma ile performans-kaçınma arasında olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde başarı yönelimlerine ilişkin tüm faktörlerin birbirini olumlu yönde etkilediği yorumunda bulunabilir. Başarı yönelimlerinin Koç ve Arslan (2015) tarafından yapılan çalışmada okuma stratejileri arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu, Bahadır (2021) tarafından yapılan çalışmada e-öğrenmeye yönelik tutumlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yine Berber ve Eker (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin umut düzeyleri ile başarı yönelimleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akar vd. (2019) tarafından yapılan çalışma sonuçlarında başarı yönelimlerine ilişkin faktörlerin birbirini olumlu yordadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin başarı yönelimlerine ilişkin çalışmaların ağırlıklı olarak üniversite düzeyinde yapıldığı göz önüne alındığında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde de çalışmaların sayısının artırılmasının program geliştirme çalışmalarına destek sağlayacağı düşünülmektedir. Kadın öğrencilerin başarı yönelimlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olmasının nedenlerini belirlemeye yönelik olarak nitel çalışmalarla desteklenen çalışmaların yapılmasının alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin eğitimin ilk basamaklarından itibaren bu konudaki eksikliklerinin belirlenerek ihtiyaç duydukları desteğin onlara sunulmasıyla; başarı yönelimlerine ilişkin farkındalıklarının sağlanması ve bunu performansa dönüştürmelerinin hem ulusal hem de uluslararası yapılan sınavlarda daha iyi sonuçların alınmasına katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin her kademedede öğrenme yönelimlerini geliştirecek koşulların araştırıldığı deneysel çalışmaların sayısının artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda sadece olumlu etkenlerin değil olumsuz etkenlerin de araştırılması gerekmektedir. Başarı yöneliminin okul, sınıf, ortam, materyal vb. etkenlerle ilişkisinin araştırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Bu konuda Ames ve Archer (1988) öğrencilerin başarı yönelimlerinin sınıf ortamından etkilendiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin arkadaşlıklarının ve grup çalışmalarının da başarı yönelimleri üzerindeki etkisinin araştırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Özellikle ilk ve orta derecelerde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olmaları için gerekli ortamın sağlanması konusunda beceri kazanmaları için gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme* (7. Ed.). İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akar, H., Çelik, O. T., & Karataş, A. (2019). Akademik kontrol odağı ve başarı amaç yöneliminin kendini sabotajı yordama düzeyinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1840-1859.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile üst biliş farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Altıparmak, M. E. (2015). Akademik kontrol odağı ve başarı hedef yönelimleri: beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 73-78. DOI: <https://doi.org/10.17155/spd.28168>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievementgoals in theclassroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.
- Anderman, E. M. & Dawson, H. (2011). *Learning with motivation*. In R. E. Mayer, P. A. Alexander (Eds), *Handbook of research on learning and instruction*. New York: Routledge.
- Arkan, A., & Altunel, M. (2019). *2019 yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yerleştirme sonuçları üzerine değerlendirme*. 08 Nisan 2020 tarihinde <https://setav.org/assets/uploads/2019/08/P246.pdf> adresinden alınmıştır.
- Arslan, A., (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırıcılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1) , 107-122.
- Arslan, S., & Akın, A. (2015). 2x2 başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya UniversityJournal of Education*, 5(1), 7-15. DOI:<https://doi.org/10.19126/suje.05454>
- Avcu, Y. E. , Börekci, C. , Ateş, B.,& Kaya, G. E. (2021). Investigatingthegoalorientationsforteaching of teachers in turkeyaccordingtodifferentvariables. *International e-Journal of EducationalStudies*, 5(9) , 41-54 . DOI: <https://doi.org/10.31458/iej.776274>
- Aydın, S. (2014). Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterliklerinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Electronic TurkishStudies*, 9(2), 221-230.
- Bahadır, F. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı yönelimleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Journal of EducationSciences*, 10(19), 62-73.
- Berber, A., & Eker, C. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin umut ve başarı yönelimleri arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1569-1581.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Çetin, B., & Akın, A. (2009). An investigation of therelationshipbetweenachievementgoalorientationsandtheuse of stresscopingstrategieswithcanonicalcorrelation. *Journal of Human Sciences*, 6(1), 242-255.

- DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *The Journal of Applied Psychology, 90*(6), 1096–1127. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1096>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 149-169. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5–12. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 549-563. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 613–628.
- Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 700-714. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.700>
- Gözler, A., Bozgeyikli, H., & Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmenleri adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 189-211.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educ Psychol Rev, 19*, 141-184. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology, 22*, 415-435. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0943>
- Karakış, Ö. (2020). Yabancı dil motivasyonu ve başarı yönelimi arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(1), 240-266. DOI: <https://doi.org/10.7822/omuefd.650113>
- Koç, C., & Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi / Pegem Journal of Education and Instruction, 5*(5), 485. DOI: <https://doi.org/1.14527/pegegog.2015.027>
- Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., & Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve On Dokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 121-135.
- Matos, L., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and language achievement among Peruvian high school students. *Psychologica Belgica, 47*, 51–70. DOI: <https://doi.org/10.5334/pb-47-1-51>
- Odacı, H., Berber Çelik, Ç., & Çıkrıkçı, Ö. (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışman ve Rehberlik Dergisi, 4*(39), 95-105.
- Phan, H. P. (2009). Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations. *Educational Psychology, 29*(3), 297-313. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410902877988>

- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning in achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R., Conley A. M. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.002>
- Russell, A. M. (2002). *The relation between high school students' goal-setting and their self-efficacy, goal orientation and achievement*. Unpublished Master of Education Thesis. University of Houston, Houston.
- Slavin, R. E. (2009). *Eğitim psikolojisi*. G. Yüksel (Trans Ed). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Motivation in education*. (3. Edition) New Jersey: Pearson Education.
- Toğluk, E. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Urdan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 6(3), 213-243. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170683>
- Vahapoğlu, Z. (2013). *Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyleri ve başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>