


Research Article/Araştırma Makalesi

Determination of High School Students' Attitudes towards School and Achievement Goal Orientations

Aysel ARSLAN *¹  Sait BARDAKÇI² ¹ Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Educational Sciences, Sivas, Turkey, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr² Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Turkey, sbardakci@cumhuriyet.edu.tr*Corresponding Author: ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr**Article Info****Received:** 26 October 2021**Accepted:** 21 March 2022**Keywords:** Achievement orientation, attitude, high school, student 10.18009/jcer.1015195**Publication Language:** Turkish**Abstract**

The aim of this study is to examine secondary school students' attitudes towards school and success-purpose variables in terms of various variables, and to determine the level of predicting achievement-goal orientations of students' attitudes towards school. The sample group of the research consists of 762 high school students, 392 girls and 370 boys, studying in the city center of Sivas in the spring semester of the 2019-2020 academic year. "Attitude Scale Towards School" and "Achievement Goal Orientations Scale" were used to obtain the research data. Descriptive and normality analyses, independent samples t-test, one way ANOVA, Tukey and multiple regression analysis were used to analyze the data. In the findings obtained, it was determined that the students' attitudes towards school differed significantly according to all the variables of the research. In addition, the change in the sub-dimensions of the scale of attitude towards school explains about 25.6% in learning goal orientation, 24.6% in performance/approach goal orientation, and 18.7% in performance/avoidance goal orientation.




CrossMark



To cite this article: Arslan, A., & Bardakçı, S. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin okula yönelik tutumlarının ve başarı amaç yönelimlerinin belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*. 10 (19). 157-183. <https://doi.org/10.18009/jcer.1015195>

Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yönelik Tutumlarının ve Başarı Amaç Yönelimlerinin Belirlenmesi

Makale Bilgisi**Geliş:** 26 Ekim 2021**Kabul:** 21 Mart 2022**Anahtar kelimeler:** Başarı yönelimi, tutum, ortaöğretim, öğrenci 10.18009/jcer.1015195**Yayın Dili:** Türkçe**Öz**

Bu çalışmanın amacı; ortaöğretim öğrencilerinin okula yönelik tutumları ve başarı amaç yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının başarı amaç yönelimlerini yordama düzeyinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklem grubunu 2019-2020 eğitim yılı bahar döneminde Sivas il merkezinde öğrenim görmekte olan 392 kız, 370 erkek olmak üzere toplam 762 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde "Okula İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde tanımlayıcı ve normallik analizleri, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü ANOVA, Tukey ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda öğrencilerin okula yönelik tutumlarının araştırmanın tüm değişkenlerine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca okula yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarındaki değişimi, öğrenme amaç yönelimi yaklaşık %25.6, performans/yaklaşma amaç yönelimi yaklaşık %24.6, performans/kaçınma amaç yöneliminde yaklaşık %18.7 oranında açıklamaktadır.

Summary

Determination of High School Students' Attitudes towards School and Achievement Goal Orientations

Aysel ARSLAN * ¹  Sait BARDAKÇI ² 

¹ Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Educational Sciences, Sivas, Turkey, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr

² Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Sivas, Turkey, sbardakci@cumhuriyet.edu.tr

*Corresponding Author: ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr

Introduction

The concept that expresses positive or negative behaviors and perspectives in relation to many situations such as different events, phenomena, and ways of thinking that people encounter is called attitude. An individual's attitude affects his life in many areas such as perception, behavior, social relations and communication. It is stated that the personality structure of the individual, the many experiences he has had from the moment he was born, the society in which he exists, the culture and belief system of this society have an important effect on the formation of an attitude regarding any subject in individuals. In addition, factors such as the reward-punishment system, peer influence, respectable acceptance that it encounters for his thoughts and behaviors both in the society and in the educational processes have a decisive effect on his attitudes. In this context, in order to be able to talk about the attitude of the individual towards any subject, he must have an experience on the subject beforehand. The individual, who starts to go to school at a very young age and has been a student for a very long time, has a positive or negative attitude towards school in line with his experiences at school. Positive attitudes of students towards school, learning processes and environments increase their motivation levels for learning and lay the groundwork for them to be more successful in the academic field.

However it is accepted that there are many factors on the success of students in the academic field, it is stated that first of all, a motivation level should be formed in their minds. In other words, it is important to have a willingness to learn. Students who are already willing to learn are much easier to learn and they benefit from the existing learning environment at the highest level. In this sense, in the studies conducted, the factors that affect their motivation were investigated based on why some students are more successful

than others. Most of the theories researched on the basis of motivation and developed within the framework of these researches shed light on the student's desire and success. Achievement goal orientation theory also focuses on the motivations/reasons underlying students' participation in academic processes. Achievement goal orientation theory explains the effects of students' different goals on their success-related behaviors and the reasons for participating in academic activities. In other words, achievement orientations express the why and how of students' efforts to reach different goals. In the studies carried out, achievement goal orientation was divided into two main categories. The first of these is the learning goal orientation, which is aimed at revealing and developing the student's ability. The second is performance goal orientation, which is about the student's avoidance of revealing his talent or being incapable.

Method

The study group of the research consists of 762 secondary school students, 392 girls and 370 boys, who continue their education in four different high schools in different education regions in the city center of Sivas in the spring semester of the 2019-2020 academic year. The study group of the research was determined by random sampling method. The scales prepared online were directed to students from four different high schools over the internet and the students who answered the scales were included in the study. "Attitude Scale towards School" and "Achievement Goal Orientations Scale" were used together with the demographic information form prepared by the researchers to obtain the research data. Descriptive and normality analysis, independent samples t-test, one-way analysis of variance (Oneway ANOVA), Tukey test and multiple regression analysis were used to analyze the data.

Results, Discussion and Conclusion

According to the results of the study, it was determined that the scores of the female students in the attitude scale towards school were higher than the scores of the male students at a level that would make a significant difference. It has been determined that the attitudes of the students towards the school show a significant difference according to the grade level. It was concluded that especially the 11th and 12th grade students had a significantly lower average score than the others. It was found that the attitudes of secondary school students towards school differed significantly in the Love, Value and Trust sub-dimensions of the

scale in terms of the economic level of the family. The mean scores of the Love, Harmony and Trust sub-dimensions of the students' attitude scale towards school show a significant difference according to the education level of the mother. Here, one of the interesting results is that there is a significant difference between mothers who are primary school and university graduates in two factors of the scale, and there is a significant difference between mothers who are primary school graduates and mothers who are secondary school graduates and university graduates in one factor in favor of mothers with lower education levels. In other words, the attitudes of the children of mothers who are university graduates towards school are more negative than the other groups. According to the research findings, it was determined that the students' attitudes towards school differed significantly in terms of the father's educational status variable. Looking at the results, it is seen that students whose fathers are primary and secondary school graduates have higher scores than students whose fathers are high school graduates and university graduates. In the multiple regression results applied in the study, it was concluded that the attitude scale towards school explained the sub-dimension of Learning Goal Orientation at a rate of approximately 25.6%, explained the sub-dimension of Performance/Approach Goal at a rate of approximately 24.6% and explained the sub-dimension of Performance/Avoiding Goal Orientation at a rate of approximately 18.7%.

Within the framework of the results obtained in the research, the following suggestions can be offered to researchers and practitioners:

- It is thought that longitudinal research of students' attitudes towards school and achievement goal orientations at all levels of education will be a resource for curriculum development experts in the needs determination and implementation processes.
- There is a need for experimental research that will enable the examination of learning environments and teaching methods and techniques that will improve the attitudes and success orientations of students at different levels.
- It is necessary to provide teachers with the ability to create a learning environment in which they can create a motivating and positive perception for students, both in pre-service, candidacy and in-service training processes.
- Students' learning goals are affected by the classroom learning environment. For this reason, teachers should be provided with the necessary skills to create a positive classroom learning environment in pre-service and in-service training.

Giriş

Tutum; insanların karşılaştıkları olay, olgu, düşünce tarzı gibi birçok durumda öznel olarak sergiledikleri davranışlardır. Bu durumlarda bireylerin tutumları olumlu ya da olumsuz yönde olabilir (Sezgin, Tolay, & Sürgevil, 2016). Bireyin herhangi alana ilişkin sahip olduğu tutum davranışlarını yönlendirdiği için sosyal ilişkilerinden iletişim süreçlerine kadar birçok alanda hayatını etkilemektedir (Üstüner, 2006). Eren (2001) tutumu; bireyin iç dünyasının bir ürünü olarak şekillenen değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak ortaya çıkan davranışlar şeklinde tanımlamıştır. Yapılan tanımlar değerlendirildiğinde en genel ifadeyle tutumun; bir nesne, kişi olay veya duruma yönelik olumlu veya olumsuz yaklaşıma sahip olma durumu şeklinde ifade edildiği görülmektedir (Uyanık, 2017).

Bireyin herhangi bir konuya ilişkin tutumunun kişisel ve çevre olmak üzere iki temel faktöre göre şekillendiği belirtilmektedir. Bireyin mizacı, karakteri ve öznel deneyimleri kişisel faktörleri; içinde var olduğu toplumun kültürel yapısı, inanç sistemi, yaşanan zaman dilimi ise çevresel faktörleri oluşturmaktadır. Ayrıca gerek toplum içinde gerek eğitim süreçlerinde sahip olduğu düşünce ve davranışlarına yönelik olarak karşılaştığı ödül-ceza sistemi, akran etkisi, saygın kabul gibi faktörlerin de tutumlar üzerinde belirleyici etkisi bulunmaktadır (Erden, 1995). Bu bağlamda bireyin herhangi bir konuya yönelik tutumundan bahsedilebilmesi için öncesinde konuya ilişkin bir deneyiminin olması gerekmektedir (Özkan, 2012). Bireyin yaşamışlıkları çerçevesinde farklı şekillerde içselleştirdiği değerler süreç içerisinde onun tutumunun biçimlenmesini sağlayarak onun davranışlarına ve düşüncelerine yön vermektedir (Dilmaç, 1999). Bireyin sahip olduğu deneyimlerin tutumlarını oluştururken uzun süre bu tutumunu olumlu olarak kabul etmesi sonucunda da düşünce ve davranışlarının buna uygun şekillendiği görülmektedir (Izgar, 2013). Yani birbirini besleyen bir dengenin olduğu ifade edilebilir. Bir anlamda bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal tecrübeleri tutumlarına dayanak oluşturmaktadır. Pehlivan ve Baykara (2010) bireyin sahip olduğu tutumların hepsinin aynı yoğunlukta olmadığını bazılarının daha derin bazılarının ise daha yüzeysel olduğunu söylemektedir. Bireyin sahip olduğu derin yapıları bir tutumun değişmesi çok zorken yüzeysel tutumların daha kolay şekilde değiştirilebileceği ifade edilmektedir (Baştürk, 2019).

Bireyin sahip olduğu tutumlar hayatı boyunca toplum içindeki yaşantısı, okuldaki öğrenmesi, iş hayatındaki başarısı, özel hayatındaki iletişim süreci gibi birçok alanda oldukça önemli bir yere sahiptir. Tutumlar, bireyi tanımlayarak şimdi ve geleceğe ilişkin

duygu ve düşüncelerini yöneterek tüm hayatı boyunca toplum içinde sergilediği davranışlarına yansır (Pehlivan-Baykara, 2010). Birey bu tutumlarını uzun süre tutarlı bir şekilde sergiledikleri zaman herhangi bir konu ya da durum karşısında verebilecekleri tepkileri önceden tahmin edilebilir. Tutumların şekillenmesinde belirli bir süreç ve devamlılık olması gerektiği dikkate alındığında herhangi bir konuya ilişkin olarak tutumun istenilen şekilde geliştirilmesi, şekillendirilmesi için eğitimin önemli bir araç olduğu görülmektedir (Morgan, 2010). Çok küçük yaşlarda okula gitmeye başlayan ve oldukça uzun bir süreç boyunca öğrenci olan birey okuldaki deneyimleri doğrultusunda okula ilişkin olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olmaktadır (Founder, 2011). Bu tutumların bir kısmı okulda oluşurken bir kısmı da daha okula gelmeden önceki deneyimlerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin okulda sergiledikleri davranışlar gözlemlenerek okula yönelik olumsuz tutumları belirlendiğinde bunların olumlu tutumlara dönüştürülmesine ilişkin farkındalık oluşturulabilir. Elbetteki bu tutumun altında yatan nedenin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu noktada öğretmenlerin farkındalıklarının gelişmiş olması ve öğrencileri takip etmesinin önemli rolü bulunmaktadır (Arul, 2002). Öğrencilerin okula ya da öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarının olumsuzdan olumluya evrilmesi sağlanabilirse sınıf içindeki davranış ve ilişkilerinin de olumlu olacağı belirtilmektedir. Bunun sonucunda da bulunduğu ortamda kendini iyi hisseden öğrencilerin okul ve derslere yönelik olarak edinecekleri olumlu tutumun onların akademik başarılarını artıracığı vurgulanmaktadır (Illich, 1985). Öğrencilerin okula, öğrenme süreçlerine ve ortamlarına ilişkin tutumlarının olumlu olması, öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini artırarak akademik alanda daha başarılı olmalarına zemin hazırlamaktadır (Estes, Gunter, & Mintz, 2009).

Eğitim ve dolayısıyla da okullar tüm toplumlar için varlıklarını devam ettirebilmeleri adına önemli kurumlardır. Okullar, bireyin kişisel hayatında belirleyici bir etkiye sahip olduğu kadar toplumların da gelecekteki varlıklarının nasıl ve ne şekilde hayat bulacağına da yön vermektedir. Bireyler okul dışı ortamlarda birçok bilgi edinmektedir. Ancak birey okulda günlük yaşamında kolaylıkla öğrenemeyeceği bilgileri öğrenme şansı bulmaktadır (Krishnamurti, 1994). Ayrıca okul dışı ortamlardaki yanlış öğrenmelerini düzelterek telafi şansı da bulmaktadır. Dolayısıyla da küçük yaşlardan itibaren yanlış öğrenmelerden kaynaklanan olumsuz tutumları da değiştirmektedir. Bireyin bu öğrenme sürecinde okula yönelik tutumunun nasıl olacağını belirleyen belli başlı etmenler bulunmaktadır. Bu etmenlerin başlıcaları arasında; öğrencinin ailesi, öğretmenleri, okul dışındaki ve okul

içindeki arkadaşlarıyla olan ilişkisi ve iletişimi, okulun fiziksel yapısı ve sahip olduğu sosyal olanaklar ve okul yönetimi bulunmaktadır. Tüm bunlar hep birlikte öğrenci açısından olumlu ya da olumsuz okul iklimini oluşturmaktadır. Bu iklimin olumlu olduğu durumlarda öğrenci tüm farklılıkları ve aynılıklarıyla okulda kabul gördüğünü hissetmektedir (Illich, 1985). Bunu hisseden öğrenci okuldaki akademik başarısını artırmanın yanı sıra başarıya ilişkin amaçlarını da netleştirmektedir (Glasser, 2000).

Öğrencilerin akademik alandaki başarısı üzerinde birçok etkenin varlığı kabul edilmekle birlikte öncelikle buna ilişkin bir güdü düzeyinin zihninde oluşması gerektiği ifade edilmektedir (Gürler, 2020). Yani öğrenmeye ilişkin bir istekliliğin olması önemli bulunmaktadır. Zaten öğrenmeye yönelik olarak arzulu olan öğrencilerin öğrenmeleri çok daha kolay olmakta ve var olan öğrenme ortamından en üst düzeyde yararlanmaktadırlar (Demirel, 2019). Bu anlamda yapılan çalışmalarda neden bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olduğundan yola çıkılarak güdülenmelerinde etkili olan etkenler araştırılmıştır (Koç & Arslan, 2015). Güdü kavramı ilk başlarda dürtü, istek, içgüdü vb. ile ilişkili olarak tanımlanırken; sonrasında bunun öz-yeterlik, bilişüstü beceriler, nedensel yüklemeler, kontrollü düşünce, amaç, hedef gibi kavramlar dâhilinde tanımlanmaya başlanmıştır (Açıkgöz, 2016). Akademik alanda öğrencilerin güdülenmesine ilişkin yapılan araştırma alanlarından biri de başarı amaç yönelim kuramına ilişkindir (Pintrich, Conley & Kempler, 2003). Güdü temel alınarak araştırılan ve bu araştırmalar çerçevesinde geliştirilen kuramların çoğunluğu öğrencinin istek ve başarısına ışık tutmaktadır. Başarı amaç yönelimi kuramı da öğrencilerin akademik süreçlere katılmalarının altında yatan nedenlere odaklanmaktadır (Urduan & Maehr, 1995). Başarı amaç yönelimi kuramı öğrencilerin; farklı hedeflerinin başarıya ilişkin davranışları üzerinde ne gibi bir etkisinin bulunduğunu (Pintrich vd., 2003), açıklamaktadır. Bir başka ifadeyle başarı yönelimleri, öğrencilerin farklı hedeflere ulaşmak için gösterdikleri çabanın neden ve nasıllığını ifade etmektedir (Kaplan & Maehr, 2007).

Yapılan çalışmalarda başarı amaç yönelimi iki ana kategoriye ayrılarak ele alınmıştır. Bunlardan ilki, öğrencinin yeteneğini ortaya koymasına ve geliştirmesine yönelik olan öğrenme amaç yönelimidir. İkincisi ise öğrencinin yeteneğini ortaya koyma ya da yeteneksiz olduğunun ortaya çıkmasından kaçınmasıyla ilgili olan performans amaç yönelimidir (Matos, Lens, & Vansteenkiste, 2007). Öğrenme yönelimi; öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda sürekli olarak yeni bilgiler öğrenme ve beceriler edinme arzusunu içermektedir (Ormrod & Davis, 2004). Bunun için de öğrenciler kavrama, anlama, yeterliklerini artırma,

bilgi edinme, yeni beceriler öğrenmeye odaklanarak bilişüstü becerilerini kullanma konusunda çaba göstermektedir. Öğrenme yönelimini tercih eden öğrenciler çevrelerine daha yetkin ve donanımlı görünmek amacıyla uygun öğrenme stratejilerini bilerek kullanmaktadır. Öğrenme konusunda zorlanmayı sevdikleri için başkaları tarafından zor olarak kabul edilen öğrenme görevlerini yapmayı tercih etmektedir (Arslan, 2011). Performans yöneliminde öğrenciler sahip oldukları yetenekleri sergilemek veya kendini kanıtlamak için başkalarının kendisini yeteneksiz olarak görmesinin önüne geçmeyi amaçlayan akademik faaliyetlere katılmaktadırlar (Anderman & Midgley, 1997). Performans yöneliminde özellikle sosyal kıyaslama daha belirgin olduğu için öğrenciler sahip oldukları yetenek ve becerilerine odaklanmaktadır. Genel olarak başarı amaç yönelimi kuramının alt kategorisi olan öğrenme yöneliminin öğrencinin başarılı olma; performans yöneliminin ise hata yapma korkusu temelinde şekillendiği ifade edilebilir (Elliot, 1999). Elliot ve McGregor (2001) başarı amaç yönelimi kuramının alt kategorileri olan öğrenme yaklaşımı ve performans öğrenme yaklaşımının da kendi içlerinde iki alt boyuta sahip olduğunu belirtmiştir. Bu alt boyutları ise öğrenme yaklaşma/kaçınma, performans yaklaşma kaçınma olarak ifade etmiştir. Öğrenme yaklaşma alt boyutunda öğrenciler ödül, başarı, haz, saygı vb. nedenlerle öğrenme sürecine aktif şekilde katılırken; performans yaklaşma boyutunda yine aynı gerekçelerle performanslarını sergilemeye yönelmektedir. Öğrenme kaçınma alt boyutunda öğrenciler yetersizlik, korku, başaramama, motivasyonsuzluk, kaygı gibi nedenlerle öğrenmekten ya da performans sergilemekten kaçınmaktadır (Elliot & McGregor, 2001).

Öğrencilerin sahip oldukları başarı amaç yöneliminin akademik başarıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Demiröz & Yeşilyurt, 2012). Ayrıca alan yazında başarı amaç yönelimi ile öğrenmede önemli olduğu kabul edilen farklı değişkenlerin birlikte araştırıldığı çalışmaların bulunduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalara bakıldığında; öğrencilerin başarı amaç yönelimlerinin bilişüstü stratejiler (Koç & Arslan, 2015; Matos vd., 2007), derin öğrenme-işleme, çaba, süreklilik (Phan, 2012), denetim odağı, akademik başarı (Buluş, 2011), motivasyon, akademik başarı (Demiröz & Yeşilyurt, 2012; Elliot, 1999), tutum (Kooij & Zacher) ile ilgisinin araştırıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; başarı amaç yönelimlerinin öğrenmelerin akademik başarıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu, öğrenmeyi olumlu etkileyen diğer etkenlerle olumlu bir ilişkisinin bulunduğu

söylenbilir. Yapılan alan yazın taramasında başarı amaç yönelimi ile farklı değişkenlerin araştırıldığı birçok çalışmanın bulunduğu belirlenmiştir. Ancak başarı amaç yönelimi ile okula yönelik tutumun ortaöğretim düzeyinde birlikte araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğrencinin akademik hayatında hem okula yönelik tutumunun hem de başarı amaç yöneliminin etkisi bulunduğu kabul edildiği için bu iki etkenin birlikte araştırılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Yapılan bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumları ve başarı amaç yönelimleri belirlenen değişkenlere uygun olarak incelenerek aşağıda sunulan araştırma sorularının yanıtı aranmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin;

- a) Okula yönelik tutum ve başarı amaç yönelimleri ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının düzeyi nedir?
- b) Okula yönelik tutumları ve başarı amaç yönelimleri cinsiyet, sınıf düzeyi, ekonomik durum, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- c) Okula yönelik tutumlarının başarı amaç yönelimlerini yordama düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; tarama modelleri arasında en çok tercih edilen yöntemler arasında bulunan random örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde; araştırma evreninde yer alan ve evreni temsil kabiliyeti bulunduğu varsayılan her bir birim tesadüfi olarak araştırmaya katılma şansına sahiptir (Özen & Gül, 2007). Bu yöntemin kullanılması örnekleme hatası oranının hesaplanmasına da olanak sağlamaktadır (Monette, Sullivan, & Dejong, 2013). Random olduğu için de evrendeki tüm birimler araştırmaya katılmak için eşit şansa sahip olmakta ve yapılan bir seçim diğerini etkilememektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Evren/Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim yılı bahar döneminde Sivas il merkezinde yer alan farklı öğretim bölgelerinde bulunan dört farklı lisede öğrenimlerine devam eden 392 kız, 370 erkek olmak üzere toplam 762 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin elde edildiği dört lisenin farklı türde (İHL, Meslek Lisesi, Anadolu lisesi, Fen lisesi) eğitim vermesine dikkat edilmiştir. Google Forms'da online olarak hazırlanan ölçekler belirlenen liselerdeki öğrencilere internet ortamında yönlendirilmiş ve ölçekleri yanıtlayan öğrencilerden elde edilen veriler çalışmaya dâhil edilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özelliklerine göre frekans dağılımları Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Örneklem grubunun demografik bilgileri

Değişkenler	(f)	(%)	
Cinsiyet	Kız	392	51.4
	Erkek	370	48.6
Sınıf	9. Sınıf	192	25.2
	10. Sınıf	244	32.0
	11. Sınıf	238	31.3
	12. Sınıf	88	11.5
Ailenin Ekonomik Durumu	Çok Yüksek (7500 TL ve üzeri)	46	6.0
	Yüksek (5000 TL-7500 TL)	372	48.8
	Orta (asgari ücret-5000 TL)	304	39.9
	Düşük (asgari ücretin altı)	40	5.3
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	260	34.1
	Ortaokul	206	27.0
	Lise	198	26.0
	Üniversite	98	12.9
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	112	14.7
	Ortaokul	128	16.8
	Lise	342	44.9
	Üniversite	180	23.6

Tablo 1 incelendiğinde; kız ve erkek öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu, öğrencilerin %25.2'sinin dokuz, %32.0'sinin on, %31.3'ünün on bir ve %11.5'inin on ikinci sınıfa devam ettiği belirlenmiştir. Öğrenci ailelerinin %6'sının çok yüksek, %48.8'inin yüksek, %39.9'unun orta, %5.3'ünün düşük düzeyde gelire sahip olduğu; öğrencilerin annelerinin %34.1'inin ilkokul, %27.0'sinin ortaokul, %26'sının lise ve %12.9'unun üniversite olduğu saptanmıştır. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin babalarının %14.7'sinin ilkokul, %16.8'inin ortaokul, %44.8'inin lise ve %23.6'sının üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ile birlikte “Okula İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Okula İlişkin Tutum Ölçeği (OİT): Adıgüzel (2012) tarafından 5’li Likert tipinde geliştirilen ölçek; “Sevgi”, “Değer”, “Uyum” ve “Güven” şeklinde adlandırılan 4 alt boyuttan ve 21 maddeden oluşmaktadır. Sevgi alt boyutu ölçeğin 1-6’ncı numaralı maddelerini, Değer alt boyutu 7-12’inci numaralı maddelerini, Uyum alt boyutu 13-17’inci numaralı maddelerini, Güven alt boyutu ise 18-21’inci numaralı maddelerini içermektedir. Ölçeğe verilebilecek cevaplar olumsuzdan olumluya doğru “1=Kesinlikle Katılmıyorum...5=Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanarak çevrilmesi gereken madde yer almamaktadır. Bu çalışmada ölçeğin güvenirliği 0.882’dir. Ölçeğin alt boyutlardaki değerleri “Sevgi” alt boyutunda 0.812, “Değer” alt boyutunda 0.826, “Uyum” alt boyutunda 0.79 ve “Güven” alt boyutunda 0.71’dir.

Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği (BAY): Ölçeğin orijinal formunu Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman & Roeser (1998) tarafından geliştirmiş, Türkçeye uyarlamasını ise Akın (2006) yapmıştır. Ölçek, “Öğrenme Amaç Yönelimi (ÖAY)”, “Performans/Yaklaşma Amaç Yönelimi (PYAY)” ve “Performans/Kaçınma Amaç Yönelimi (PKAY)” şeklinde adlandırılan 3 alt boyuttan ve 17 maddeden oluşmaktadır. BAY ölçeğinin maddeleri 5’li Likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin ÖAY alt boyutu 1-6’ncı numaralı maddelerini, PYAY alt boyutu 7-12’inci numaralı maddelerini, PKAY alt boyutu ise 13-17’inci numaralı maddelerini içermektedir. Ölçeğe verilebilecek cevaplar olumsuzdan olumluya doğru “1=Kesinlikle Katılmıyorum...5=Kesinlikle Katılıyorum” derecelendirilmiştir. BAY ölçeğinin güvenirliği 0.72’dir. Alt boyutlarında ise “ÖAY” alt boyutu için 0.77, “PYAY” alt boyutu için 0.79 ve “PKAY” alt boyutu için 0.78’dir.

Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları, puan ortalamalarının standart sapma değerleri, alınan maksimum ve minimum puanlar ile ölçeklerin iç tutarlılıklarına ilişkin değerler aşağıda yer alan Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Ölçeklere ve alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler ve cronbach alpha katsayıları

Alt Boyutlar Ölçekler	n	\bar{x}	ss	Min.	Maks.	Cronbach Alpha	Kurtosis	Skewness
Sevgi	762	16.58	5.24	6.00	30.00	0.750	-.287	-.122
Değer	762	16.95	4.40	5.00	25.00	0.701	-.151	-.412
Uyum	762	10.27	3.94	4.00	20.00	0.781	-.449	.164
Güven	762	18.87	4.67	6.00	29.00	0.637	.174	-.467
OİT (Toplam)	762	62.67	14.90	21.00	101.00	0.882	.240	-.374
ÖAY	762	18.32	6.24	6.00	30.00	0.876	-.617	-.205
PYAY	762	19.68	6.57	6.00	30.00	0.847	-.855	-.204
PKAY	762	19.60	5.31	5.00	25.00	0.870	-.333	-.805
BAY (Toplam)	762	57.61	10.03	22.00	85.00	0.727	.224	-.115

Tablo 2’de verilen ölçek alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayısı değerleri dikkate alındığında, OİT ölçeği alt boyutların Cronbach Alpha katsayılarının 0.637 ile 0.781 aralığında değer aldığı görülmektedir. BAY ölçeği alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları ise 0.847 ile 0.876 aralığında değişmektedir. Bu değerler göz önüne alınarak, Kartal ve Bardakçı’ya (2019) göre ölçeklerden elde edilen verilerin oldukça güvenilir olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 762 öğrenciye Google Forms platformunda çevrimiçi (online) anket yoluyla uygulanarak araştırmanın verileri elde edilmiştir. Ölçeklere öğrencilerin verdikleri yanıtlar en olumlu seçeneğe en olumsuz seçeneğe doğru 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanarak SPSS .23 programına aktarılmış ve analizler yapılmıştır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Ölçeklere ait alt boyut toplam puanlarında normallik varsayımına ilişkin analizler Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi ile incelenmiş verilerin normallik varsayımını karşılamadığı belirlenmiştir ($p < .05$). Çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve her iki ölçek puan ortalamalarının kabul edilebilir sınırlar dâhilinde (± 1.96) olduğu belirlenmiştir (Kalaycı, 2014). Yapılan analizlerde bağımsız iki gruba ait olan puan ortalamalarının birbirleriyle karşılaştırılmasında bağımsız gruplar örneklem t testi, en az üç ya da daha fazla sayıdaki örneklem grubunun ilgili değişkene ait puan ortalamalarının

karşılaştırılmasında ise ANOVA testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda aralarında manidar farklılık olan grupların tespiti için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi verilerdeki hata oranlarını muntazam olarak korur ve araştırmacıya kullandığı hata oranı hakkında doğru bilgi verir. Bu nedenle de ikiden fazla değer karşılaştırılmasında araştırmacılar tarafından yaygın olarak tercih edilmektedir (Bek & Efe, 1989). Son olarak, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının başarı amaç yönelimleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı olarak kabul edilebilecek düzeyde bir etkiye sahip olup olmadığının belirlenmesi için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular anlaşılabilirliğin sağlanması için halinde sunulmuştur. Oluşturulan tabloların altında tablo değerlerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular altlarında uygun açıklamalarla birlikte tablolar halinde sunulmaktadır.

Öğrencilerin OİT ve BAY ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı kabul edilen değerleri alıp almadıklarının tespiti amacıyla uygulanan ilişkisiz gruplar t testi sonuçları aşağıda bulunan Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre OİT ve BAY ölçekleri t testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss.	t	p
Sevgi	Kız	392	17.38	5.28	4.375	0.000*
	Erkek	370	15.74	5.07		
Değer	Kız	392	17.73	4.09	5.148	0.000*
	Erkek	370	16.12	4.57		
Uyum	Kız	392	10.67	3.81	2.961	0.003*
	Erkek	370	9.83	4.03		
Güven	Kız	392	19.36	4.50	2.969	0.003*
	Erkek	370	18.36	4.80		
ÖAY	Kız	392	18.55	5.92	1.039	0.299
	Erkek	370	18.08	6.56		
PYAY	Kız	392	20.25	6.47	2.464	0.014*
	Erkek	370	19.08	6.62		
PKAY	Kız	392	20.34	4.67	3.957	0.000*
	Erkek	370	18.83	5.83		

* $p < .05$

Tablo 3'teki bulgulara göre, kız öğrencilerin OİT ölçeği alt boyut ortalama puanlarının tamamının erkek öğrencilere göre istatistiki olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Aynı zamanda kız öğrencilerin BAY ölçeğinin

PYAY ve PKAY alt boyutlarının ortalama puanlarının da erkek öğrencilere göre istatistiki olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

Ortaöğretim öğrencilerinin araştırma ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesini amaçlayan ANOVA testinden elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf düzeyine göre OİT ve BAY ölçeklerine ilişkin ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	n	\bar{x}	ss.	F	p	Gruplar Arası Farklılık
Sevgi	1. 9. Sınıf	192	16.43	5.40	7.197	0.000	*2-1; *2-3; *2-4
	2. 10. Sınıf	244	17.75	5.28			
	3. 11. Sınıf	238	15.99	4.82			
	4. 12. Sınıf	88	15.25	5.34			
Değer	1. 9. Sınıf	192	16.75	4.49	10.567	0.000	*1-4; *2-4; *3-4
	2. 10. Sınıf	244	17.52	4.05			
	3. 11. Sınıf	238	17.37	3.84			
	4. 12. Sınıf	88	14.66	5.71			
Uyum	1. 9. Sınıf	192	10.21	3.72	2.199	0.087	-
	2. 10. Sınıf	244	10.77	4.03			
	3. 11. Sınıf	238	9.93	3.89			
	4. 12. Sınıf	88	9.89	4.18			
Güven	1. 9. Sınıf	192	18.90	4.94	10.976	0.000	*1-4; *2-4; *3-4
	2. 10. Sınıf	244	19.43	4.44			
	3. 11. Sınıf	238	19.23	4.13			
	4. 12. Sınıf	88	16.30	5.26			
ÖAY	1. 9. Sınıf	192	18.08	6.94	10.057	0.000	*2-1; *1-4; *2-3; *2-4; *3-4
	2. 10. Sınıf	244	19.70	5.36			
	3. 11. Sınıf	238	18.10	5.71			
	4. 12. Sınıf	88	15.61	7.28			
PYAY	1. 9. Sınıf	192	20.93	6.72	9.479	0.000	*1-3; *1-4; *2-3; *2-4
	2. 10. Sınıf	244	20.52	6.17			
	3. 11. Sınıf	238	18.67	6.50			
	4. 12. Sınıf	88	17.36	6.58			
PKAY	1. 9. Sınıf	192	20.07	5.27	0.808	0.490	-
	2. 10. Sınıf	244	19.28	4.89			
	3. 11. Sınıf	238	19.56	5.43			
	4. 12. Sınıf	88	19.59	6.17			

* $p<.05$

Öğrencilerin OİT ölçeğinin Sevgi, Değer ve Güven alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). OİT ölçeğinden alınan puanlarda en yüksek ortalamaya sahip grubun 10. sınıfa devam eden öğrencilere, en düşük puanın ise 12. sınıfa devam eden öğrencilere ait olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla Tukey analizi uygulanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıklar; ölçeğin Sevgi alt boyutunda “10 ile 9, 10 ve 11. sınıflar” arasında onuncu sınıf lehine; Değer ve Güven alt boyutlarında “12 ile 9, 10 ve 11. sınıflar” arasında on ikinci sınıf aleyhinedir. Diğer taraftan, öğrencilerin BAY ölçeğinin ÖAY ve PYAY alt boyutlarında ortalama

puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<0.05$), ancak PKAY alt boyutunda ortalama puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$). Öğrencilerin BAY ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında; 9 ve 10. sınıflardaki puan ortalamalarının sonraki sınıflara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla Tukey analizi uygulanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıklar; ölçeğin ÖAY alt boyutunda “10 ile 9, 10 ve 11. sınıflar” arasında onuncu sınıf lehine, “9 ile 12. sınıflar” arasında dokuzuncu sınıf lehine, “11 ile 12. sınıflar” arasında on birinci sınıf lehine; PYAY alt boyutunda “9 ile 11 ve 12. sınıflar” arasında dokuzuncu sınıf lehine, “10 ile 11 ve 12. sınıflar” arasında onuncu sınıflar lehinedir.

Katılımcıların OİT ve BAY ölçeklerinden aldıkları puanların ekonomik durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişim gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Ekonomik duruma göre OİT ve BAY ölçeklerine ilişkin ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Gelir Düzeyi	n	\bar{x}	ss.	F	p	Gruplar Arası Farklılık
Sevgi	1.Çok Yüksek	46	16.43	5.48	9.201	0.000	*1-4; *2-4; *3-4
	2.Yüksek	372	16.40	5.38			
	3.Orta	304	17.32	4.85			
	4.Düşük	40	12.85	4.86			
Değer	1.Cok Yüksek	46	16.74	4.91	14.067	0.000	*1-4; *3-2; *2-4; *3-4
	2.Yüksek	372	16.73	4.40			
	3.Orta	304	17.75	3.85			
	4.Düşük	40	13.20	5.57			
Uyum	1.Cok Yüksek	46	10.48	3.20	2.022	0.109	-
	2.Yüksek	372	10.11	3.82			
	3.Orta	304	10.57	4.13			
	4.Düşük	40	9.10	4.12			
Güven	1.Cok Yüksek	46	18.13	4.73	4.876	0.002	*2-4; *3-4
	2.Yüksek	372	18.76	4.67			
	3.Orta	304	19.41	4.40			
	4.Düşük	40	16.65	5.83			
ÖAY	1.Cok Yüksek	46	18.00	7.46	4.951	0.002	*2-4; *3-4
	2.Yüksek	372	18.35	6.15			
	3.Orta	304	18.80	5.85			
	4.Düşük	40	14.80	7.47			
PYAY	1.Cok Yüksek	46	18.61	6.24	4.588	0.003	*2-4; *3-4
	2.Yüksek	372	19.74	6.63			
	3.Orta	304	20.22	6.36			
	4.Düşük	40	16.35	7.02			
PKAY	1.Cok Yüksek	46	16.61	6.43	8.804	0.000	*2-1; *3-1; *4-1; *2-3; *4-3
	2.Yüksek	372	20.25	5.13			
	3.Orta	304	19.09	5.27			
	4.Düşük	40	20.95	4.36			

* $p<0.05$

Tablo 5'teki sonuçlara göre, ortaöğretim öğrencilerinin OİT ölçeğinin Sevgi, Değer ve Güven alt boyut ortalama puanları öğrencilerin ailesinin ekonomik düzeylerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Uygulanan Tukey analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın Sevgi alt boyutunda ekonomik durumu "Düşük ile Çok Yüksek, Yüksek ve Orta" grupları arasında düşük grup aleyhine; Değer alt boyutunda "Düşük ile Çok Yüksek, Yüksek ve Orta" grupları arasında düşük grup aleyhine, "Düşük ile Orta" grupları arasında düşük grup aleyhine olduğu belirlenmiştir. Yine ölçeğin Güven alt boyutunda "Düşük ile Yüksek ve Orta" grupları arasında düşük grup aleyhine olarak istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. BAY ölçeği alt boyutlarına yönelik bulgulara bakıldığında ise, öğrencilerin hem ÖAY, hem PYAY hem de PKAY ortalama puanlarının ailenin gelir düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$). Ölçeğin ÖAY ve PYAY alt boyutlarında ekonomik durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığın "Düşük ile Yüksek ve Orta" grupları arasında düşük grup aleyhine, "Düşük ile Orta" grupları arasında düşük grup aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin PKAY alt boyutunda ise "Çok Yüksek ile Yüksek, Orta ve Düşük" arasında çok yüksek olan grup aleyhine, "Orta ile Yüksek" arasında yüksek lehine, "Düşük ile Orta" arasında düşük lehine olarak istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin araştırma ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre incelenmesini amaçlayan ANOVA testinden elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Annenin eğitim düzeyine göre OİT ve BAY ölçeklerine ilişkin ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Anne Eğitim	n	\bar{x}	ss.	F	p	Gruplar Arası Farklılık
Sevgi	1. İlkokul	260	17.30	5.10	3.566	0.014	*1-4
	2. Ortaokul	206	16.65	5.27			
	3. Lise	198	16.07	4.83			
	4. Üniversite	98	15.55	6.07			
Değer	1. İlkokul	260	17.02	4.58	1.479	0.219	-
	2. Ortaokul	206	16.82	4.25			
	3. Lise	198	17.35	4.16			
	4. Üniversite	98	16.24	4.67			
Uyum	1. İlkokul	260	10.81	3.79	3.719	0.011	*1-4
	2. Ortaokul	206	10.07	3.98			
	3. Lise	198	10.22	4.03			
	4. Üniversite	98	9.33	3.90			
Güven	1. İlkokul	260	18.88	4.59	3.067	0.027	*2-4; *3-4
	2. Ortaokul	206	19.11	4.71			
	3. Lise	198	19.24	4.40			
	4. Üniversite	98	17.59	5.18			
ÖAY	1. İlkokul	260	18.76	6.31	4.182	0.006	*3-2; *3-4
	2. Ortaokul	206	17.48	6.07			

	3. Lise	198	19.20	5.55			
	4. Üniversite	98	17.16	7.34			
PYAY	1. İlkokul	260	19.65	6.61	0.342	0.795	-
	2. Ortaokul	206	20.04	6.39			
	3. Lise	198	19.38	6.52			
	4. Üniversite	98	19.63	6.98			
PKAY	1. İlkokul	260	19.25	5.29	1.511	0.210	-
	2. Ortaokul	206	19.42	5.28			
	3. Lise	198	20.27	5.23			
	4. Üniversite	98	19.57	5.58			

* $p < .05$

Öğrencilerin OİT Sevgi, Uyum ve Güven alt boyut ortalama puanları öğrencilerin annesinin eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Uygulanan Tukey analizi istatistiksel olarak anlamlı farklılığın sonucunda ölçeğin Sevgi ve Uyum alt boyutlarında “İlkokul ile Üniversite” grupları arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine, Güven alt boyutunda “Üniversite ile Ortaokul ve Lise” grupları arasında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler aleyhinedir. BAY ölçeği alt boyutlarından ÖAY alt boyutunun ortalama puanı annenin eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte ($p < 0.05$), PYAY ve PKAY alt boyutlarının ortalama puanları ise annenin eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Ölçeğin ÖAY alt boyutunda belirlenen istatistiksel farklılık “Lise ile Ortaokul ve Üniversite” grupları arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehinedir.

Katılımcıların OİT ve BAY ölçeklerinden aldıkları puanların baba eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak istatistiki olarak anlamlı düzeyde değişim gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Babanın eğitim düzeyine göre OİT ve BAY ölçeklerine ilişkin ANOVA sonuçları

Alt Boyut	Baba Eğitim	n	\bar{X}	ss.	F	p	Gruplar Arası Farklılık
Sevgi	1. İlkokul	112	17.70	5.01	8.336	0.000	*1-3; *1-4; *2-3; *2-4
	2. Ortaokul	128	18.06	4.12			
	3. Lise	342	16.22	5.30			
	4. Üniversite	180	15.52	5.64			
Değer	1. İlkokul	112	17.54	4.31	3.836	0.010	*2-3
	2. Ortaokul	128	17.88	3.85			
	3. Lise	342	16.51	4.58			
	4. Üniversite	180	16.77	4.37			
Uyum	1. İlkokul	112	10.66	4.04	9.609	0.000	*2-3; *2-4
	2. Ortaokul	128	11.77	3.59			
	3. Lise	342	9.95	3.95			
	4. Üniversite	180	9.54	3.82			
Güven	1. İlkokul	112	19.30	4.31	6.307	0.000	*1-4; *2-3; *2-4
	2. Ortaokul	128	20.11	3.63			
	3. Lise	342	18.80	4.73			
	4. Üniversite	180	17.86	5.19			
ÖAY	1. İlkokul	112	18.16	6.47	2.289	0.077	-
	2. Ortaokul	128	19.50	5.26			
	3. Lise	342	18.30	6.26			

	4. Üniversite	180	17.63	6.62			
PYAY	1. İlkokul	112	19.14	7.20	1.387	0.246	-
	2. Ortaokul	128	19.11	5.67			
	3. Lise	342	20.20	6.45			
	4. Üniversite	180	19.43	6.93			
PKAY	1. İlkokul	112	19.39	5.26	3.601	0.013	*4-2
	2. Ortaokul	128	18.75	5.32			
	3. Lise	342	19.44	5.36			
	4. Üniversite	180	20.64	5.13			

* $p<.05$

Tablo 7'deki bulgulara göre; öğrencilerin OİT ölçeğinin Sevgi, Değer, Uyum ve Güven alt boyut ortalama puanlarının tümü öğrencilerin babasının eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla uygulanan Tukey analizinde ölçeğin istatistiksel farklılık Sevgi alt boyutunda "İlkokul ile Lise ve Üniversite" grupları arasında babası ilkokul mezun olan öğrenciler lehine, "Ortaokul ile Lise ve Üniversite" grupları arasında babası ortaokul mezun olan öğrenciler lehine; Değer alt boyutunda "Ortaokul ile Lise" grupları arasında babası ortaokul mezun olan öğrenciler lehinedir. Ölçeğin Uyum alt boyutunda "Ortaokul ile Lise ve Üniversite" grupları arasında babası ortaokul mezun olan öğrenciler lehine; Güven alt boyutunda ise "Ortaokul ile Lise ve Üniversite" grupları arasında babası ortaokul mezun olan öğrenciler lehine, "İlkokul ile Üniversite" grupları arasında babası ilkokul mezun olan öğrenciler lehinedir. BAY ölçeği alt boyutlarından sadece PKAY alt boyut ortalama puanı babanın eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterirken ($p<0.05$), ÖAY ve PYAY alt boyutları ortalama puanları babanın eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Ölçeğin PKAY faktöründe belirlenen istatistiksel olarak anlamlı farklılık "Üniversite ile Ortaokul" arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin OİT ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının BAY ölçeğinin alt boyutlarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. OİT alt boyutlarının BAY alt boyutlarına etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	Düzeltilmiş R ²
ÖAY	Sabit	4.410	4.950	0.000	64.957	0.000	0.256
	Sevgi	0.055	0.905	0.366			
	Değer	0.338	5.733	0.000			
	Uyum	0.185	2.628	0.009			
PYAY	Güven	0.285	4.896	0.000	15.651	0.000	0.246
	Sabit	11.848	11.350	0.000			
	Sevgi	0.067	0.939	0.348			

	Değer	0.249	3.609	0.000			
	Uyum	0.179	2.172	0.030			
	Güven	0.152	2.233	0.026			
	Sabit	19.376	22.442	0.000			
	Sevgi	-0.153	-2.611	0.009			
PKAY	Değer	-0.175	-3.070	0.002	6.875	0.000	0.187
	Uyum	-0.116	-1.704	0.089			
	Güven	0.052	0.925	0.356			

Tablo 8’de ifade edilen *Sabit* kavramı bağımsız değişken(ler) sıfır olduğunda bağımlı değişkenin alacağı değeri ifade etmektedir (Kartal & Bardakçı, 2019). Yapılan regresyon analizi bulguları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Ortaöğretim öğrencilerinin BAY ölçeğinin ÖAY alt boyutunun OİT ölçeğinin alt boyutlarından etkilenme durumunun test edilmesi amacıyla uygulanan kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($F=64.957$; $p<0.05$). Kurulan modele göre, OİT ölçeğinin Değer, Uyum ve Güven alt boyutları ortaöğretim öğrencilerinin ÖAY’ları üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahiptir ($p<0.05$). OİT ölçeğinin Sevgi alt boyutu ise ortaöğretim öğrencilerinin ÖAY’ları üzerinde istatistiki olarak anlamlı olarak kabul edilen bir etki oluşturmamaktadır ($p>0.05$). Söz konusu model, öğrencilerin ÖAY’larındaki değişimi yaklaşık %25.6 oranında açıklamaktadır ($R^2=0.256$).
- Öğrencilerin BAY ölçeğinin PYAY alt boyutunun OİT ölçeğinin alt boyutlarından etkilenme durumunun test edildiği regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=15.651$; $p<0.05$). Buna göre, OİT ölçeğinin alt boyutlarından Değer, Uyum ve Güven alt boyutlarının üçü de ortaöğretim PYAY’ları üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahiptir ($p<0.05$). OİT’in Sevgi alt boyutu ise araştırmaya katılan öğrencilerin PYAY’ları üzerinde istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir etki ortaya koymamaktadır ($p>0.05$). Kurulan bu regresyon modeli, öğrencilerin PYAY’larındaki değişimi yaklaşık %24.6 oranında açıklamaktadır ($R^2=0.246$).
- Son olarak, ortaöğretim öğrencilerinin BAY ölçeğinin PYAY alt boyutunun OİT ölçeğinin alt boyutlarından etkilenme durumunu belirlemek amacıyla kurulan regresyon modelinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($F=6.875$; $p<0.05$). Kurulan regresyon modeline göre; OİT’in alt boyutlarından Sevgi ve Değer alt boyutlarının katılımcı öğrencilerin PKAY’ları üzerinde negatif yönde istatistiki olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). OİT ölçeğinin Uyum ve Güven alt boyutları ise

öğrencilerin PKAY'ları üzerinde istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahip değildir ($p>0.05$). Kurulan söz konusu model, öğrencilerin PKAY'larındaki değişimi yaklaşık %18.7 oranında açıklamaktadır ($R^2=0.187$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin OİT ölçeğinden aldıkları puanların erkek öğrencilerin puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Adıgüzel ve Karadaş (2013) tarafından yapılan araştırma bulgularında bu çalışmayla benzer şekilde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okula ilişkin tutumlarının kız öğrenciler lehine olmak üzere farklılaştığı belirlenmiştir. Cinsiyet açısından istatistiki olarak anlamlı farklılık belirleyen bir başka çalışmayı da Çetinkaya, Gülaçtı ve Çiftçi (2019) yürütmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek tutuma sahip olduğu görülmektedir. Okula ilişkin tutumun araştırıldığı birçok çalışmada da kız öğrencilerin daha yüksek tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir (Sözbilir, Akıllı, & Ozan, 2010; Yıldırım, 2019). Alanyazında bu sonuçlarla uyuşmayan sonuçların elde edildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Çetin (2017) tarafından imam hatip liselerine yönelik yapılan çalışmada okula yönelik tutum açısından kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Demir'in (2021) araştırmasında da cinsiyet değişkeninin istatistiki olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Araştırma bulgularında kız öğrencilerin başarı amaç yönelimlerinin erkek öğrencilere göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde yapılan birçok çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha başarı amaç yönelimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Akın, 2006; Koç & Arslan, 2015). Ablard ve Lipschultz (1998) tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin öğrenme konusunda erkek öğrencilerden daha istekli olduklarını belirlenmiştir. Burada farklı etkenlerden söz edilebilir. Kız öğrencilerin kendilerini ispat etme düşünceleri, toplumsal yapılara göre değişmekle birlikte kızların okul ve harici dışarıda daha az vakit geçirmeleri, ailesel etkenler bunlar arasında gösterilebilir (Hanrahan & Cerin, 2009). Erkek öğrencilerin ise genel olarak öğrenmeye yönelmedikleri ancak sahip oldukları performansı sergilemeyi tercih ettikleri belirtilmektedir (Freudenthaler, Spinath, & Neubaue, 2008).

Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin diğerlerine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde düşük puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Çetinkaya ve arkadaşlarının (2019) çalışmasında da sınıf düzeyinin istatistiki olarak anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmış olup bu farklılığın üst sınıflar aleyhine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmayla paralellik gösteren bir diğer bulguya Sözbilir ve arkadaşlarının (2010) yaptıkları çalışmada ulaşılmıştır. Alanyazında bu çalışmayla uyumsuz araştırma bulguları yer almaktadır. Demir (2021) ve Çetin'in (2017) yaptıkları çalışma sonuçlarında sınıf düzeyinin istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya koymadığı görülmüştür. Öğrencilerin aldıkları puanların BAY ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alt düzeydeki sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin daha üst sınıflardaki öğrencilere kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Koç ve Arslan'ın (2015) çalışmasında da bu çalışmayla paralel olarak sınıf düzeyi arttıkça öğrenci puanlarında düşüş belirlenmiştir. Sınıf düzeyi açısından öğrencilerin başarı amaç yönelimleri arasında farklılık olduğu alanyazında yapılan diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Kayış, 2013).

Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının ölçeğin Sevgi, Değer ve Güven alt boyutlarında ailenin ekonomik düzey değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin okula yönelik tutumlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarını doğrudan etkileyen iki temel faktör olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki öğrencinin kendi kişilik özellikleri, ikincisi yaşadığı çevresel etkenlerdir (Çelenk, 2003). Ekonomik durum bu çevresel etmenlerin başında gelmektedir. Düşük düzeyde gelire sahip olan ailelerin çocuklarının gelecek ile ilgili endişeleri, aileye maddi destek verme ya da yük olmama çabasında olmaları sonucunda çalışmaya yönelmeleri okula yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir (Çelebi & Çopur, 2019). Kasatura (1995) belirli bir gelire sahip olmayan ve sadece erkeklerin çalıştığı ailelerde bu durumun daha belirgin olduğunu belirtmektedir. Yıldırım (2019) tarafından yapılan araştırma bulguları incelendiğinde ekonomik durumu değişkeninin öğrencilerin okula yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir etken olduğu görülmektedir. Demir'in (2021) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Alanyazında bu çalışmayla çelişen farklı

araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Bunlara bakıldığında; Adıgüzel ve Karadaş (2013) ortaöğretim düzeyinde yaptıkları araştırmada ekonomik durumun okula ilişkin tutum üzerinde etkili olmadığını saptamıştır. Yine Çetin'in (2017) çalışmasında da ekonomik düzey değişkenine göre öğrencilerin aldıkları ölçek puanlarının istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya koymadığı saptanmıştır. BAY ölçeği alt boyutlarına yönelik bulgulara bakıldığında ortalama puanlarının ailenin gelir düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin okula ilişkin tutum ölçeğinin Sevgi, Uyum ve Güven alt boyutlarının ortalama puanları anne eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Burada ilginç sonuçlardan bir ölçeğin iki faktöründe ilkökul ile üniversite mezunu olan anneler arasında ilkökul mezunu olan anneler, bir faktöründe ise ortaokul ve lise mezunu anneler ile üniversite mezunu anneler arasında yine daha düşük eğitim düzeyine sahip olan anneler lehine istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmasıdır. Yani üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının okula ilişkin tutumlarının diğer gruplara nazaran daha olumsuzdur. Demir (2021) çalışmasında anneleri okuyazar olmayan ya da okuyazar olan kategorideki öğrencilerin diğer gruplardan istatistiki olarak anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu sonuçlarla çok yakın bir bulgu da Yıldırım'ın (2019) yaptığı çalışma sonuçlarında elde edilmiştir. Anneleri okuyazar olmayan ve sadece eğitim almadığı halde sadece okuyazar olan öğrencilerin diğer tüm gruplara göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Adıgüzel ve Karadaş (2013) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim durumunun öğrencilerin okula ilişkin tutumlarında istatistiki olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmekle birlikte aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında en düşük puanı annesi üniversite mezunu olan grubun aldığı görülmektedir. BAY ölçeğinden öğrencilerin aldıkları puanların annenin eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ve en düşük puanı annesi üniversite mezunu olan grubun aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Koç ve Arslan (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçları incelendiğinde anne eğitim düzeyinin istatistiki olarak anlamlı farklılık oluşturmakla birlikte yine en düşük puan ortalamasının annesi üniversite mezunu olan öğrencilere ait olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre baba eğitim durumu değişkeni açısından öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterecek şekilde olduğu belirlenmiştir. Sonuçlara bakıldığında babası ilkökul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin

babası lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Demir (2021) yaptığı çalışmada baba eğitim durumunun okuryazar olmayan babalar lehine olmak üzere istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu elde etmiştir. Adıgüzel ve Karadaş (2013) çalışmalarında öğrencilerin okula ilişkin tutumlarında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Ancak bu çalışmayla uyumlu olarak babaları daha eğitilmiş olan grupların diğerlerine kıyasla daha düşük puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım'ın (2019) çalışması bu çalışma sonuçlarıyla uyuşmamakta ve en yüksek puan ortalamasına babası üniversite mezunu olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. BAY ölçeği uygulanan katılımcıların ortalama puanları babanın eğitim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Koç ve Arslan (2015) tarafından yapılan araştırmada baba eğitim durumunun istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya koyarak bu çalışmayı destekleyen sonuçlar ortaya koyduğu saptanmıştır.

Araştırmada uygulanan çoklu regresyon sonuçlarında öğrencilerin aldıkları puanlar doğrultusunda ÖİT ölçeğinin BAY ölçeğinin ÖAY alt boyutunu yaklaşık %25.6 oranında; PYAY alt boyutunu yaklaşık %24.6 oranında; PKAY alt boyutunu yaklaşık %18.7 oranında açıkladığı sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının öğrenmeye yönelik farklı değişkenleri yordama düzeyin araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Demir (2021) yaptığı çalışmada öğrencilerin ÖİT'lerinin sosyal becerilerini %35 oranında açıkladığını belirlemiştir. Barron, Finney, Davis ve Owens (2003), öğrencilerin tutumlarının yanı sıra kendilerine ilişkin yüksek düzeyde başarı beklentisine sahip olmalarının başarı amaç yönelimlerini olumlu anlamda yordadığını tespit etmiştir. Burada bireyin başarılı olmaya ilişkin farkındalık ve istekliliğinin etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sergiledikleri akademik performansın başkaları tarafından izlendiğine ilişkin algı düzeyleri onların amaç yönelimlerini yönlendirmektedir (Régner, Loose, & Dumas, 2009). Burada öğrencilerin akademik performansın sergileme amaçlarının önemli olduğu görülmektedir (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006).

Araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde araştırmacılara ve uygulayıcılara şu öneriler sunulabilir:

Öğrencilerin okula ilişkin tutumları ile başarı amaç yönelimlerinin eğitimin tüm düzeylerinde boyamsal şekilde araştırılmasının, ihtiyaç belirleme ve uygulama süreçlerinde program geliştirme uzmanlarına kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Farklı kademelerdeki öğrencilerin okula ilişkin tutumları ve başarı yönelimlerini geliştirecek öğrenme ortamları ile öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesine olanak sağlayabilecek deneysel araştırmaların yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Ames (1992), öğrencilerin öğrenme amaçlarının çevre tarafından etkilendiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda gerek hizmet öncesi, gerek adaylık süreci gerekse hizmet içi eğitim süreçlerinde öğretmenlere öğrenciler açısından motive edici, olumlu algı oluşturabilecekleri öğrenme çevresini oluşturabilme becerisinin kazandırılması gereklidir.

Etik Kurul Belgesi

Etik Kurul Komisyon Adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Etik Kurul Belge Tarihi: 18/02/2021

Etik Kurul Belgesi Sayı ve Numara: E-60263016-050.06.04-18945

Yazar Katkı Beyanı

Aysel ARSLAN: Kavramsallaştırma, metodoloji, verilerin toplanması, işlenmesi, analizi, yorumlanması, denetim, inceleme-yazma ve düzenleme.

Sait BARDAKÇI: Kavramsallaştırma, metodoloji, verilerin toplanması, işlenmesi, analizi, yorumlanması, denetim, inceleme-yazma ve düzenleme.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. M. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA.
- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 30-45.
- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94-101. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.944>
- Adıgüzel, A., & Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-67.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0926>

- Arslan, A., (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 107-122.
- Arul, M. J. (2002). *Measurement of attitudes*. Retrieved from <http://arulmj.net/atti2-a.html>.
- Barron, K. E., Finney, S. J., Davis, S. L., & Owens, K. M. (2003). *Achievement goal pursuit: are different goals activated and more beneficial in different types of academic situations?* Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED475707>.
- Baştürk, G. (2019). *Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bek, Y., & Efe, E., (1989). *Araştırma deneme metodları I*. Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi. Ders Kitabı No:71 Adana.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Çelebi, M., & Çopur, K. D. (2019). Öğrencilerin okula yönelik tutumları ile ailenin sosyoekonomik yapısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Niğde ili örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 786-814.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 28-34.
- Çetin, İ. (2017). *Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., & Çiftçi, Z. (2019). Lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 1-14.
- Demir, A. M. (2021). *Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri ve okula ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Demirel, T. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme yöntemi hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demiröz, H., & Yeşilyurt, S. (2012). Amaca yönelim bakış açısı ile İngilizce okutmanlarının öğretim motivasyonları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitiminin sınanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep34033>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.

- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım ve Dağıtım.
- Estes, T. H., Gunter, M. A., & Mintz, S. L. (2009). *Instruction: A models approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Founder, D. B. (2011). *Positive attitude: Good thoughts, delusions, or a self-controlled mind*. Retrieved November, 11, 2013. Retrieved from <http://www.teach-kids-attitude-1st.com/positive-attitude.html>.
- Freudenthaler, H. H., Spinath B., & Neubauer A.C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22(3), 231-245.
- Glasser, W. (2000). *Kaliteli eğitimde öğretmen*. (Çev. Ulaş Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gürler, E. (2020). *Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Hanrahan, J. S., & Cerin, E. (2009). Gender, level of participation, and type of sport: Differences in achievement goal orientation and attributional style. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, 508-512. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2008.01.005>
- Illich, I. (1985). *Okulsuz toplum*. (Çev. T. Bedirhan Üstün). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Kartal, M., & Bardakçı, S. (2019). *Tutum ölçekleri*. Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Kasatura, İ. (1995). *Okul başarısından hayat başarısına*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kayış, A. R. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koç, C., & Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485-508. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.027>
- Kooij, D. T., & Zacher, H. (2016). Why and when do learning goal orientation and attitude decrease with aging? The role of perceived remaining time and work centrality. *Journal of Social Issues*, 72(1), 146-168. <https://doi.org/10.1111/josi.12160>
- Krishnamurti, J. (1994). *Eğitim üzerine mektuplar*. (Çev. Buket Dilden). İstanbul: Arion Yay.
- Matos, L., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and language among Peruvian high school students. *Psychologica Belgica*, 47 (1), 51-70. <http://doi.org/10.5334/pb-47-1-51>
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L. M., Urdan, T., Anderman, L. H., ... Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-13.
- Monette, D. R., Sullivan, T. J., & DeJong, C. R. (2013). *Applied social research: A tool for the human services*. Cengage Learning.

- Morgan, C. T. (2010). *Psikolojiye giriş*. Eğitim Yayınevi.
- Ormrod, J. E., & Davis, K. M. (2004). *Human learning*. London: Merrill.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Pehlivan-Baykara, K. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Phan, H. P. (2012). Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies, effort and achievement goal orientations. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(3), 297-313.
- 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.
- Régner, I., Loose, F., & Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 14(2), 263-277. <https://doi.org/10.1007/BF03173016>
- Sezgin, O., Tolay, E., & Sürgevil, O. (2016). Örgütsel değişim sinizmi: çalışanların değişime karşı tutumlarının incelenmesine yönelik nitel bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 12(45), 411-438. <https://doi.org/10.14783/od.v12i45.1000020020>
- Sözbilir, M., Akıllı, M., & Ozan, C. (2010, Haziran). Yusufeli'de öğrencilerin okula karşı tutumları. *Geçmişten Geleceğe Yusufeli Sempozyumu*, Yusufeli Belediyesi, Yusufeli.
- 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*, 65 (3), 213-243.
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 86-93.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, İ. (2019). *Akademik kontrol odağı ve okula ilişkin tutum ile öğrenmeye dönük tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.