

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI
VE BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİNİN AKADEMİK BAŞARI İLE
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Amine CANIDEMİR

Ankara

Haziran, 2013

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI
VE BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİNİN AKADEMİK BAŞARI İLE
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Amine CANIDEMİR

Danışman: Doç. Dr. Ömay ÇOKLUK

Ankara

Haziran, 2013

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMASI olarak kabul edilmiştir.

Başkan


: Prof. Dr. Nizamettin KOÇ

Üye


: Doç. Dr. Ömay ÇOKLUK

Üye


: Yrd. Doç. Dr. Hasan ATAĞ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2013

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve bu araştırma süresince benden yardımlarını esirgemeyen hocam, danışmanım Doç. Dr. Ömay ÇOKLUK'a sabrı, anlayışı ve yardımları için teşekkürü borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca her konuda destekleyen, hayallerimi gerçekleştirmem için her türlü fedakârlıkta bulunan ve bugünlere gelmemi sağlayan aileme sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmama katkıda bulunan arkadaşım Ersoy KARABAY'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince bölümümüz ve enstitümüzün değerli öğretim üyelerine emekleri için çok teşekkür ederim.

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE BAŞARI AMAÇ YÖNELİMLERİNİN AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Canıdemir, Amine

Yüksek Lisans, Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ömay Çokluk

Haziran 2013, ix + 66 Sayfa

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarıları ile ilişkisi incelenmiştir. Korelasyonel bir araştırma olan bu çalışmada, sınavla ve sınavsız öğrenci alan ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, başarı amaç yönelimleri, SBS puanları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin akademik başarıları ile ilişkileri incelenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen sorulara yanıt aramak amacıyla, Çorum ili merkezinde bulunan sınavla öğrenci alan üç okul ve sınavsız öğrenci alan üç okul olmak üzere toplam altı okul araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma grubunu bu okulların 10.sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilere Bireysel Başarı Amaç Yönelim Ölçeği ve Öğrenme Yaklaşımları Envanteri uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analizi kay-kare testi ve korelasyon analizi kullanılarak yapılmıştır. Veriler SPSS 18.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin öğrenim gördükleri okula, okul türüne ve cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç yönelimlerinin anne ve babalarının eğitim durumuna göre farklılaştığı, ancak

öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının anne ve babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin SBS puanlarının, ilköğretim diploma not ortalamalarının, derin yaklaşım puanlarının ve öğrenme amaç yönelim puanlarının akademik başarıları ile manidar orta düzeyde pozitif ilişki gösterdiği; sınavsız öğrenci alan okullardaki öğrencilerin ise SBS puanlarının ve ilköğretim diploma not ortalamalarının akademik başarıları ile manidar orta düzeyde pozitif ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Öğrenme yaklaşımları, başarı amaç yönelimleri, akademik başarı.

ABSTRACT

EXAMINATION OF RELATIONSHIP OF COLLEGE STUDENTS' LEARNING APPROACHES AND ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS WITH ACADEMIC ACHIEVEMENT

Canidemir, Amine

Master's Thesis, Division of Educational Measurement and Evaluation

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK

June 2013, ix + 66 Pages

In this research, the relationship of college students' learning approaches and achievement goal orientations with their academic achievements are examined. This is a correlational research in which relationships between college students' learning approaches, achievement goal orientations, placement test (SBS) scores and socio-economic attributes with academic achievement are examined.

To look for answers to the questions being determined in accordance with research purpose six schools - the three of them admit students by examination and the three of them admit students without any examination - in the center of Çorum were included to the research. Research group consists 10th grade students studied in these schools. Patterns of Adaptive Learning Scale (PALS) and The Learning Process Questionnaire (2F-LPQ-R) were applied to the students. Analysis of research data were done by using chi-square test and correlation analysis. Data were analyzed via Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 18.0.

At the end of the research it is found that learning approaches and achievement goal orientations of students differentiate according to the schools they are studying, type of schools and their genders. It is also found that achievement goal orientations internalizing by students differentiate

according to parents' education level but learning approaches internalizing by students do not differentiate in terms of parents' education level. Moreover it is found that there are significant average positive correlation between placement test (SBS) scores, primary school diploma grades, deep approach scores and mastery goal orientation scores and academic achievement of students studying in schools admitting students by examination, whereas there are significant average positive correlation between placement test (SBS) scores and primary school diploma grades of students studying at schools admitting students without examination.

Key Words

Learning approaches, achievement goal orientations, academic achievement.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÇİZELGELER TABLOSU	ix
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Öğrenme Yaklaşımları	2
Başarı Amaç Yönelimleri.....	4
Amaç	6
Araştırmanın Önemi	7
Sayıltılar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar	9
II. BÖLÜM	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
Öğrenme Yaklaşımları	10
Başarı Amaç Kuramı	13
Motivasyon	18
İlgili Araştırmalar	20
Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Yapılan Araştırmalar	20
Başarı Amaç Yönelimleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar	23
III. BÖLÜM	26
YÖNTEM.....	26

Araştırma Modeli	26
Araştırma Grubu	26
Veri Toplama Araçları	28
a.Bireysel Başarı Amaç Yönelim Ölçeği (Patterns Of Adaptive Learning Scales-PALS)	29
b.Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (The Learning Process Questionnaire-2F-LPQ-R).....	30
c.Kişisel Bilgi Formu	31
Verilerin Toplanması.....	31
Verilerin Analizi	32
IV. BÖLÜM.....	33
BULGULAR VE YORUM.....	33
Okul Tipi, Okul Türü, Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu İle Öğrenme Yaklaşım Türleri ve Başarı Amaç Yönelim Türleri Arasındaki Bağımlılık İlişkisinin İncelenmesi	33
Okul Tipine Göre Öğrenme Yaklaşımları, Başarı Amaç Yönelimleri, SBS Puanı ve İlköğretim Diploma Not Ortalamasının Akademik Başarı İle İlişkisinin İncelenmesi	44
V. BÖLÜM.....	47
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	47
Sonuçlar	47
Öneriler.....	50
KAYNAKÇA	51
EKLER	60

ÇİZELGELER TABLOSU

Çizelge	Sayfa
Çizelge 1. Derin ve Yüzeysel Yaklaşımı Benimseyen Öğrencilerin Temel Amaçları ve Özellikleri.....	12
Çizelge 2. Farklı Amaç Yönelimli Öğrencilerin Başarıya Yaklaşma ve Başarısızlıktan Kaçınma Durumları	17
Çizelge 3. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okullara ve Cinsiyete Göre Dağılımı	27
Çizelge 4. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	28
Çizelge 5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Tipi ile Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşım Türü Arasındaki İlişki.....	34
Çizelge 6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Tipi ile Benimsedikleri Başarı Amaç Yönelim Türü Arasındaki İlişki.....	35
Çizelge 7. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türü ile Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki.....	36
Çizelge 8. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türü ile Benimsedikleri Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişki	37
Çizelge 9. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki	38
Çizelge 10. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Benimsedikleri Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişki.....	39
Çizelge 11. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu ile Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki.....	40
Çizelge 12. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu ile Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki.....	41
Çizelge 13. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu ile Benimsedikleri Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişki.....	42
Çizelge 14. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu ile Benimsedikleri Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişki	43

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtlar ve sınırlılıklar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Problem

Öğrencilerden öğrenim hayatları boyunca aileleri, öğretmenleri ve çevreleri tarafından başarılı olmaları beklenir. Başarı kavramı oldukça kapsamlı ve görecelidir. Başarının tanımı ve göstergeleri kişiden kişiye değişmektedir. Başarı; “insanın kendisi ve çevresiyle uyumlu yaşayabilmesi, kendini gerçekleştirebilmesi için belirli hedeflere ulaşırken gösterdiği çabalardan olumlu sonuçlar alması” şeklinde tanımlanabilir (Kaşlı, 2009). Eğitimde başarı ise genellikle akademik başarı olarak kabul edilir. Silah (2003) akademik başarıyı “öğrencilerin okul yaşamında amaçlanan davranışlara ulaşma düzeyi” olarak tanımlamaktadır. Akademik başarı, öğrenciden standart akademik başarı testleri yoluyla elde edilen öğrenmenin geçerli kanıtı olarak kabul edilir ve öğrenme alanındaki okuma, dil, matematik bilgisi ve yeteneği gibi bazı yeterlikleri içermektedir (Ray, 2010).

Amerikan Okul Yöneticileri Birliği (AASA) öğrencilerin başarı eğilimleri ile ilgili olarak okul yöneticilerinin tutumlarını ölçtükleri bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonucuna göre okul yöneticileri başarının (Steinberger, 1993);

1. Öğrenci yetenek ve performansını kapsadığını,
2. Çocuğu tamamen yansıttığını,
3. Çok boyutlu olduğunu (Akademik başarı büyüme ile birlikte bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişim ile girift ilişkilidir.)

4. Tek bir aşamayla ilişkili olmadığı, öğrencinin okul döneminde, mezun olduktan sonra ve iş hayatında zamanla ve aşamalı olarak oluştuğunu düşünmektedirler.

Akademik başarı, öğrencilerin gelecekteki fırsatları iyi değerlendirmelerini ve iyi seçimler yapmalarını etkiler. Bu nedenle öğrenciler öğrenim süreleri boyunca başarılı olmak için farklı yollar izlerler. Farklı öğrenme stilleri, öğrenme yaklaşımları, başarı amaç yönelimlerini benimsemek de bu yollardan bazılarıdır.

Araştırmacılar akademik başarının birçok değişkenle ilişkisini incelemiştir. Busato, Prins, Elshout ve Hamaker (2000) öğrenme biçimleri, akademik motivasyon ve kişiliğin, Neisser ve arkadaşları (1996) zekânın, Furnham, Zhang ve Chamorro-Premuzic (2006) zekâ, yaratıcılık, akademik motivasyon ve kişiliğin, Parker ve arkadaşları (2004) ile Marquez ve Martin (2006) duygusal zekânın, Arun (1993) yaratıcılığın, Caplin (1969), Rogers, Smith ve Coleman (1978) ile Guay ve Marsh (2003) benlik kavramının, White (1982) ile Lloyd ve Barenblatt (1984) sosyoekonomik statünün, Wentzel (1991) sosyal sorumluluğun, McCandless ve Castenada (1956) ve Alpert (1960) kaygının, Sternberg, Dornbusch ve Brown (1992) etnik farklılıkların akademik başarı ile ilişkisini inceleyen araştırmalar yapmışlardır. Aşağıda öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme yaklaşımları (learning approaches) kavramı ilk olarak 1970'li yıllarda Marton ve Saljo'nun bir grup üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır. İlk araştırmacılar (Craik ve Lockhart, 1972; Marton, 1976) öğrenme yaklaşımlarını derin (deep) ve yüzeysel (surface) yaklaşım olarak iki düzeyde ele almışlardır. Biggs (1979) ile Ramsden ve Entwistle (1981) ise, bunlardan bağımsız üçüncü bir yaklaşım tanımlamış ve bu yaklaşımı başarıma yaklaşımı olarak isimlendirmişlerdir (akt. Zhang, 2000). Biggs'e (1987) göre yüzeysel yaklaşım minimum gereksinimleri karşılamak

için öğretilenleri kopyalamayı, derin yaklaşım öğrenilenleri gerçekten anlamayı ve başarıma yaklaşımı ise kişinin notlarını yükseltmek için strateji kullanmasını içerir (akt. Zhang ve Watkins, 2001).

Öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme konusunu ele alırkenki niyetine bağlı olarak ortaya çıkan yönelimini (anlam arama, ezberleme, başarılı olma vb.) ifade etmektedir (Ekinci, 2009). Kember, Charlesworth, Davies, McKay ve Stott (1994) öğrenme yaklaşımlarını “öğrenciler tarafından kullanılan öğrenme süreçlerinin doğrudan açıklamaları” olarak tanımlamıştır. Öğrenme yaklaşımlarını tanımlamak için kullanılan kategoriler, görüşmelerden ve öğrencilerin bir bilimsel makaleyi okumak gibi normal öğrenme görevlerini yerine getirirken gözlemlenmesi sonucu elde edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmen ve öğrenenler tarafından benimsenen yaklaşımlar, öğrenilen materyalin niteliği, ilgili materyal hakkında mevcut bilgiler ve durum belirlemenin doğasını da içeren sayısız bileşenle etkileşim halindedir (Beckwith, 1991).

Öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili çalışmalar öğrencilerin niyetlerine bağlı olarak yukarıda sözü edilen üç öğrenme yaklaşımından birisini ağırlıklı olarak tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Buna göre; öğrencilerin bir kısmı bir öğrenme konusunu ele alırken, anlam aramaya ve oluşturmaya yönelik derinlemesine bir süreci işe koşarken (derinlemesine öğrenme yaklaşımı), bir kısmı da öğrenme konusunu derinlemesine anlamaya yönelmeyip, konuyu olduğu gibi ve birbiriyle ilişkilendirmeden kopuk bilgi parçacıkları şeklinde ezberlemeye çalışmakta, dersten geçmek için gerekli asgari notu almayı yeterli görmektedir (yüzeysel öğrenme yaklaşımı). Diğer bir grup öğrenci ise anlam arama ve oluşturma niyeti ile değil, başarılı olma niyeti ile öğrenme konusunu ele almaktadır (stratejik öğrenme yaklaşımı/ başarıma yaklaşımı). Yüksek not, rekabet ve başarılı olma, bu gruptaki öğrencilerin öncelikleri arasında yer almaktadır. Bu öğrenciler kendilerini başarıya götürecek stratejileri güvence altına almaya çalışmaktadırlar. Bu öğrencilerin yönelimlerinde değerlendirme ölçütleri belirleyici olmaktadır (Reid, Duvall ve Evans, 2007; akt. Ekinci, 2009).

Öğrenme yaklaşımları birbiriyle ilişkili olan bir motivasyon ve bir strateji ögesine sahiptir. Öğrenciler gerçekten ilgilerini çeken veya şuan ki ya da gelecekteki profesyonel rolleri ile ilgili olan bir konuyu anlamaya uğraşırlar. Başka bir deyişle, yüzeysel yaklaşım bir konuya olan sınırlı ilgi veya dışsal motivasyon ile ilişkilidir (Kember ve ark., 1994).

Öğrenme yaklaşımları istikrarlı psikolojik özellikler değildirler. Çoğu zaman öğrenciler derin veya yüzeysel yaklaşımdan birini benimserler, ancak benimsenen yaklaşım öğretim kapsamına, öğrenme ortamına veya belirli öğrenme görevlerine göre değişebilir. Örneğin, öğrenciler bir ders için derin yaklaşım, başka bir ders için yüzeysel yaklaşım benimseyebilirler (Laurillard, 1984; Ramsden, 1984, akt. Kember ve ark., 1994).

Başarı Amaç Yönelimleri

Başarı amaç yönelimi, Başarı Amaç Kuramı'ndan (Achievement Goal Theory) temellerini alan bir kavramdır. Başarı Amaç Kuramı sosyal-bilişsel çerçeve içerisinde geliştirilmiştir. Bu kuram, insanların öğrenmeyi ve performansı nasıl geliştirdiklerini, nasıl kazandıklarını ve bu alanlarda nasıl yeterlik gösterdiklerini anlamak için faydalı bir yapı olarak ortaya çıkmıştır (Zweig ve Webster, 2004). Başarı amacı, başarma davranışının amacı ile ilgilidir. Ames (1992) başarı amaçlarını “inançların, niteliklerin ve davranış amaçlarını üreten çeşitli etkilerin bütünleşmiş bir modeli” olarak tanımlamaktadır. Eliot ve Dweck (1988) ise başarı amacını “bilişsel süreçlerin kapsadığı; bilişsel, duygusal ve davranışsal sonuçları içeren bir program” olarak tanımlamıştır. Başarı Amaç Kuramı öğrencilerin başarılarını sürdürmek için tutundukları inançları, başarılı performansı değerlendirmek için kullandıkları standartları veya ölçütleri açıklamaya çalışır (Çetin ve Akın, 2009).

Başarı amaçları öğrencilerin bulunduğu öğrenme ortamındaki öğrenme sonuçlarının türleridir. Başarı amaçlarının, öğrenme amaçları (learning/ mastery goals) ve performans amaçları (performance goals) olmak

üzere iki türü vardır (Dweck ve Leggett, 1988). Öğrenme amacı; inançların, niteliklerin ve davranış amaçlarının ürettiği etkilerin bütünleşik bir tanımıdır (Weiner, 1986). Öğrenme amaçları, öğrencileri öğrenmeye odaklanmaya ve kapsama hâkim olmaya yönlendirir. Bunun yanında öğrenme amaçları özyeterlik, yüksek üstbiliş (metacognition) ve iyi performans gibi uyarlanabilir sonuçlarla bağlantılıdır. Öğrenme amaçlı insanlar zorlu görevleri araştırır ve zor şartlar altında çalışabilirler. Araştırmalar, öğrenme amaç yönelimli öğrencilerin öğrenme, gelişme, ilerleme ve anlama üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Bu öğrenciler, etkili öğrenme stratejileri kullanırlar ve kendilerini daha fazla uğraştıran, zorlayan görevleri tercih ederler (Ames ve Archer, 1988). Öğrenme amaç yönelimli öğrenciler hayal kırıklığı yaşadıklarında, çözüm odaklı talimatlarla, sürekli veya artan olumlu etki ya da sürekli veya yüksek performans ile karşılık verirler (Eliot ve Dweck, 1988).

Performans amaç yönelimi diğer öğrencilerden daha iyi performans gösterme isteği olarak tanımlanabilir. Performans amaçlı öğrenciler, diğer öğrencilerden daha iyi puanlar almaya yoğunlaşır veya yetersiz görünmekten kaçınmaya çalışırlar. Performans amaç yönelimli insanlar yeteneklerini göstermeye çabalarlar ve yetenekleri hakkında olumsuz yargılardan kaçınırlar (Dweck ve Leggett, 1988; Elliot ve Dweck, 1988). Zorluklardan ve engellerden kaçarlara veya başarılarını garanti altına alacak kolay görevleri tercih ederler. Zorlu görevlerle karşılaştıklarında; başarısız olma riski nedeniyle geri çekilme, olumsuz etkiler gösterme, göreve olan ilgide azalma ve başarısızlığı olumsuz yeteneklere dayandırma gibi tepkiler verebilirler. Araştırmalar amaç yönelimlerinin birbirinden bağımsız olarak varolabileceklerini, öğrencilerin bilgiye hâkimiyetin yanı sıra, bir testte iyi bir performans sergilemek için çabalamak gibi birden fazla amacı aynı anda benimseyebileceklerini göstermektedir (Pintrich ve Garcia, 1991; Meece ve Holt, 1993; Nolen, 1988; akt. Cautinho, 2007). Öğrenciler yalnız bir amacı ya da biri birincil, diğeri ikincil olmak üzere iki amacı da benimseyebilirler (Cautinho, 2007).

Christensen (2009), yüksek başarı sağladığı bilinen hukuk fakültelerinde öğrencilerin sıklıkla performans amaç yönelimine teşvik edildiklerini belirlemiştir. Cano ve Berbén (2009), performans amaç yönelimli

sınıflarda, öğrencilerin orta düzeyde derin öğrenme ve yüksek seviyede yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsediklerini ortaya koymuştur (akt. Sakız, 2011).

Türk eğitim sisteminde öğrenciler ilköğretim sonunda Seviye Belirleme Sınavı (SBS), ortaöğretim sonunda Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS), yükseköğretim sonunda ise kamu alanında görev yapabilmek için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi sınavlarla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin bu sınavlarda başarılı olabilmeleri için bir amaç yönelimi benimsemeleri ve amaçlarına uygun olan öğrenme yaklaşım/larını tercih etmeleri beklenmektedir. Bu sebeple bu çalışmada sınavla ve sınavsız öğrenci alan okullardaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin belirlenmesi, sözkonusu özelliklerin akademik başarının önemli yordayıcıları olup olmadığının incelenmesi yararlı olabilir. Bununla birlikte yabancı alanyazında, hem öğrenme yaklaşımlarının, hem de başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisini inceleyen araştırmalara sık rastlanmasına rağmen Türkiye’de rastlanmamaktadır. Özellikle de öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin birlikte akademik başarı ile ilişkisini inceleyen araştırmaların ise hem yabancı, hem de yerli alanyazında ele alınmasına yönelik örneklerle rastlanmamıştır.

Bu tartışmalar ve gerekçeler doğrultusunda araştırmanın problemini sınavla ve sınavsız öğrenci alan ortaöğretim okullarındaki 10.sınıf öğrencilerinin farklı öğrenme yaklaşımlarının ve başarı amaç yönelimlerinin belirlenmesi ve bu değişkenlerin akademik başarı ile ilişkilerinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacını, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin bazı sosyo-demografik özelliklerine göre benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin belirlenmesi, sınavla ve

sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul tipi (sınavla ve sınavsız öğrenci alan), okul türü (Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Genel Lise, Endüstri Meslek Lisesi ve Kız Meslek Lisesi), cinsiyetleri, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri ile;
 - a) Benimsedikleri öğrenme yaklaşımları
 - b) Benimsedikleri başarı amaç yönelim türleri arasında bağımlılık ilişkisi var mıdır?
2. Sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin; derin yaklaşım puanları, yüzeysel yaklaşım puanları, öğrenme amaç yönelim puanları, performans amaç yönelim puanları, SBS puanları, ilköğretim diploma not ortalamaları ile 9.sınıf yılsonu akademik başarı puanları arasında manidar ilişkiler var mıdır?
3. Sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin; derin yaklaşım puanları, yüzeysel yaklaşım puanları, öğrenme amaç yönelim puanları, performans amaç yönelim puanları, SBS puanları, ilköğretim diploma not ortalamaları ile 9.sınıf yılsonu akademik başarı puanları arasında manidar ilişkiler var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir. Öğrenme içsel bir süreç ve üründür (Senemoğlu, 2010). Bu süreçte bazı öğrenciler konuların kapsamını bütüncül olarak ele alarak derinlemesine anlamaya çalışırlar. Bazıları ise konuyu derinlemesine öğrenmek yerine gerekli bölümleri ezberleyerek dersten geçer not almaya çalışırlar. Ezbere ve dersin asgari gereksinimlerini karşılayarak ders geçmeye dayalı bir öğretim sisteminde kalıcı öğrenme oluşması beklenemez. Kalıcı öğrenmenin akademik başarı ve

motivasyonla da ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu sebeple; bu araştırma öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve başarı amaç yönelimlerini belirlemek; bunların akademik başarı ile ilişkisini incelemek, öğrenmeyi ve başarıyı etkileyen etkileri ortaya koymak açısından önemlidir.

Sınavla ve sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının ve başarı amaç yönelimlerinin belirlenmesi, sınavlara dayalı bir öğretim sisteminin öğrencilerin öğrenmeye bakış açılarını ve öğrenme yaklaşımları ile öğrenme amaçlarını ne ölçüde etkilediğini belirlemek açısından önemlidir. Sistemin öğrenme üzerindeki etkilerini belirlemek ve bu anlamda eğitim politikalarındaki sorunları görebilmek açısından da bu araştırma önem taşımaktadır.

Yabancı alanyazında hem öğrenme yaklaşımlarının, hem de başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisini inceleyen birçok araştırma mevcuttur. Ancak yerli alanyazında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu sebeple bu çalışmanın yerli alanyazına katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca alanyazındaki çalışmaların çoğu üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu araştırma ortaöğretim öğrencilerine yönelik olması nedeniyle de önemlidir.

Sayıtlılar

Öğrencilerin ilköğretim diploma not ortalamaları, 8. sınıf SBS puanları ve ortaöğretim 9. sınıf yılsonu akademik başarı ortalamalarına ilişkin okul yönetimlerinden alınan bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında Çorum ili merkezinde bulunan ortaöğretim kurumları arasından seçilen altı farklı ortaöğretim kurumunun (Genel Lise, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen

Lisesi, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Kız Teknik ve Meslek Lisesi) 10. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Akademik Başarı: Bu çalışmada akademik başarı, öğretim yılı sonunda tüm derslerden alınan puanların ağırlıklı ortalamasıdır.

Öğrenme Yaklaşımları: Birbiriyle ilişkili olan bir motivasyon ve bir strateji ögesine sahip olan, öğrencilerin öğrenme konusunu ele alırkenki niyetine bağlı olarak ortaya çıkan yönelimlerdir.

Derin Yaklaşım: Konuları hem birbirleriyle, hem de önceki öğrenmelerle ilişkilendirmeyi amaçlayan, herhangi bir konunun ardındaki mantığı değerlendirmeye yönelik olan ve içsel motivasyona dayanan öğrenme yaklaşımıdır.

Yüzeysel Yaklaşım: Konuları birbirleriyle ilişkisiz bilgi parçaları olarak gören ve bu bilgileri ezberlemeye dayanan öğrenme yaklaşımıdır.

Başarı Amaç Yönelimleri: Bireylerin başarı gerektiren ortamlarda belirli hedeflere ulaşmak için kullandıkları stratejileri ifade eden ve bir motivasyon ögesi içeren yönelimlerdir.

Öğrenme Amaç Yönelimi: Konuları bütünüyle öğrenmeye, bir görev ile ilgili yeterlikleri geliştirmeye, yeni beceriler edinmeye yönelik olan ve içsel motivasyona dayanan amaç yönelimidir.

Performans Amaç Yönelimi: Konuların gerekli kısımlarını öğrenmeye yönelik olan, başkalarından daha iyi bir performans göstermeyi temel alan amaç yönelimidir.

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme yaklaşımının temeli, Marton ve Saljo (1976)'nın üniversite öğrencilerinin akademik bir metni nasıl okudukları ile ilgili yaptıkları araştırmaya dayanmaktadır. Bu araştırmada, öğrencilere bir makale verilerek okumaları istenmiştir. Sonrasında öğrencilerden yazarın ana fikrini tanımlamaları istenmiş ve öğrencilere metni nasıl inceledikleri sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarına dayanarak Marton ve Saljo (1976) nitelik olarak birbirlerinden farklı iki öğrenme işlemi tanımlamışlardır. Bunlar derin ve yüzeysel öğrenme süreçleri olarak adlandırılmıştır. Yüzeysel öğrenme sürecini kullanan öğrenciler metnin kendisine yoğunlaşmış, derin öğrenme sürecini kullanan öğrenciler ise metnin anlamını yorumlamayı amaçlamışlardır. Enwistle ve arkadaşları (1979) “süreç” teriminin konuyu ifade etmekte yetersiz kaldığını, çünkü öğrenmenin kasıtlı olması durumunu ve öğrenme sürecinin bileşenlerini içermediğini savunmuşlardır. Bu nedenle “süreç” yerine “yaklaşım” teriminin daha uygun olacağı görüşünü öne sürmüşlerdir (Parpala, 2010). Biggs(1979) öğrenme yaklaşımlarının sadece derin ve yüzeysel ile sınırlı olmadığını belirterek bunlara “başarma yaklaşımını” olmak üzere üçüncü bir yaklaşım eklemiştir. Başarma yaklaşımını ise öğrencinin notlarını yükseltmek için strateji kullanması olarak tanımlamıştır.

Derin öğrenme yaklaşımı, bilinen kavram ve ilkeleri bağlayarak yeni fikirlerin eleştirel analizini içerir. Öğrenciler bunları farklı bağlamlarda problem çözme amacıyla kullanabilir, böylece kavramların kalıcılığı sağlanır. Derin öğrenme anlamayı ve yaşama uygulamayı destekler (Houghton, 2004). Prosser ve Trigwell (1999)'e göre derin öğrenme yaklaşımı, çalışma materyalinde sunulan kapsamı anlamaya yönelten çalışma stratejilerini içerir. Derin yaklaşımı kullanan öğrenciler kapsamı birbiri ile ve önceki bilgileri ile ilişkilendirir, kanıtları ve konunun ardındaki mantığı değerlendirir. Derin öğrenmeyi kullanan öğrenci konuyu anlamaya ve kendine mal etmeye çalışır. Bu bağlamda yazarın kullandığı kelimeleri birebir hatırlamak önemli değildir; çünkü amaç o konunun ne ifade etmek istediğini anlamaktır. Uzun vadede bu yolla öğrenilenler yüzeysel öğrenmeye göre daha kalıcı olduğu görülür (Howe, 1992, akt. Çolak, 2006). Derin yaklaşımı benimseyen öğrenciler öncelikli olarak içsel faktörler ve materyale olan ilgileri tarafından motive olurlar (Beckwith, 1991).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, bir görevin gerçek amacı dışında bir amaca dayanır, bu amaca ulaşırken bireyi tatmin etmeyi değil, bu görevin asgari gereksinimlerini karşılamayı amaçlar. Birey bu görev için asgari süreye ihtiyaç duyar. Ezberci öğrenme bunu yapmanın en yaygın yoludur (Biggs, 1994). Prosser ve Trigwell (1999)'e göre yüzeysel yaklaşım, dikkati ilişkisiz bilgi parçalarına yöneltir. Öğrenciler materyali çoğaltma veya belirli bilgileri ezberleme gibi niyetlerle tutarlı stratejiler kullanırlar.

Yüzeysel yaklaşıma sahip öğrenciler olgulara odaklanır, gerekli bilgileri kopyalama üzerinde durur ve dışsal motivasyon unsurlarına güvenirlir (Biggs, 1994). Simms (2006) derin ve yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrencilerin amaçlarını ve temel özelliklerini Çizelge 1'deki gibi ifade etmiştir.

Çizelge 1. Derin ve Yüzeysel Yaklaşımı Benimseyen Öğrencilerin Temel Amaçları ve Özellikleri

Öğrenme Yaklaşımları	Temel Amaç ve Özellikler
Derin Yaklaşım	Temel amaç: Fikirleri kendisi için anlamak • Fikirleri önceki bilgi ve tecrübeleri ile ilişkilendirmek, • Kalıpları ve temel prensipleri incelemek, • Kanıtları kontrol etmek ve onları sonuçlarla ilişkilendirmek, • Mantığı incelemek, dikkatli ve eleştirel olarak tartışmak, • Dersin kapsamı ile aktif olarak ilgilenmek.
Yüzeysel Yaklaşım	Temel amaç: Dersin gereklilikleri ile başa çıkmak • Amaç ya da yöntem üzerinde düşünmeden çalışmak, • Derse ilişkisiz bilgi parçaları gibi davranmak, • Olguları ve işlemleri rutin olarak ezberlemek, • Sunulan yeni fikirleri anlamlandırmakta zorlanmak, • İşle ilgili yersiz baskı ve endişe hissetmek.

(Simms, 2006)

Biggs (1987)'e göre derin, yüzeysel ve başarma yaklaşımı aşağıdaki özellikleri taşımaktadır;

1. Yüzeysel ve derin yaklaşımlar öğrencinin görevle ilgilenme yollarını tanımlar. Başarma stratejisi ise öğrencilerin yürüttükleri görevle ilgili geçici ve uzamsal kapsamaları düzenleme yollarını tanımlar.
2. Üç öğrenme yaklaşımı farklı türde öğrenme sonuçlarına yol açar. Duygusal veya duyuşsal çıktıların tatminsizlik, bıkkınlık veya salt hoşlanmama olması durumunda yüzeysel yaklaşım öğrenilen bilgilerin doğasında var olan yapısal ilişkiler pahasına olgusal ayrıntıların akılda tutulmasına yol açar. Derin yaklaşım görevin karmaşık yapısını anlamaya, onunla ilgili olumlu hislere neden olur. Başarma yaklaşımının derin yaklaşımla kombinasyonu iyi sınav performansı, iyi akademik benlik saygısı ve tatmin olma duygusu sağlar.

3. Öğrencilerde görülen bu yaklaşımlar veya öğrenme biçimleri oldukça tutarlı yönelimler olarak tanımlanır ve genellikle uzun süreli olur.
4. Özellikle derin yaklaşım ve başarıma yaklaşımı, öğrencilerin bilinçli olarak kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmaları ve onları bilinçli olarak kontrol etmeleri durumunda oldukça etkilidir.

Öğrenme yaklaşımlarının bireylerin sabit özellikleri olmamasına rağmen, bazı öğrenciler derin yaklaşıma eğilimli olurken bazıları yüzeysel yaklaşıma eğilimlidir (Biggs, 1999). Lublin (2003)'e göre iyi bir öğretim öğrencilerin derin yaklaşımı benimsemelerini etkileyebileceği gibi, yetersiz öğretim öğrencilerin yüzeysel yaklaşımı benimsemeleri yönünde baskı oluşturabilir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı benimseme yollarını etkileyen öğrenme ve öğretme sorunlarını aşağıdaki gibi belirtmiştir:

1. *İş yükü*: Öğrenciler iş yükleri fazla olduğunda bu durumla başa çıkabilmek için genellikle yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimserler.
2. *Durum belirleme ve öğrenme hedefleri*: Yüksek öğrenme hedeflerinin öğrencileri ilgili konuda derin öğrenme yaklaşımı benimsemeye teşvik etme olasılığı yüksektir.
3. *Öğretme*: Öğrencileri aktif ve bağımsız olarak öğrenmeye dâhil eden bir öğretimin, onları derin öğrenme yaklaşımını benimsemeye teşvik etmesi daha olasıdır.
4. *Tercih*: Öğrencilerin kendilerine uygun seçeneklerin olduğu bir konuda derin yaklaşımı benimsemeleri daha olasıdır. Eğer bu mümkün değilse, söz konusu konu öğretilirken öğrencilere konunun neden önemli olduğu ve kullanılan materyallerin konuyla ilgisi dikkatlice açıklanmalıdır.

Başarı Amaç Kuramı

Başarı amaç kuramı başarı ihtiyacına öğrencilerin uyumlu ve uyumsuz tepkilerini anlamak için geliştirilmiştir (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Öğrencilerin amaç yönelimi yani akademik bir görevi tamamlama amaçları, öğrencilerin performanslarında oynadığı etkin rol nedeniyle dikkat çekmiştir

(Ames, 1992; Dweck, 1986). Başarı amaç kuramı üzerine yapılan araştırmalar öğrencilerin başarılı olabilmek için sahip oldukları nedenler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kişisel amaç yönelimleri bireylerin okul gibi başarı gerektiren ortamlarda belirli hedeflere ulaşmak için gösterdikleri çaba olarak tanımlanmıştır (Çetin ve Akın, 2009).

Başarı amaç kuramının temel savı öznel amaçlara dayanmasıdır. Başarı amaçları, okul başarısı ve bilişsel öz-denetim süreçlerinin kalitesindeki değişimlerden farklı şekillerde etkilenir. Bilişsel öz-denetim öğrencilerin okul görevlerinin gereklerini analiz etmeyi, planlamayı ve kendi görevlerini tamamlamak için kaydettikleri ilerlemeyi de içeren kendi öğrenmeleri ile aktif olarak ilişkilidir. Aslında bir kişinin başarı amaçları kalite, zamanlama ve o kişinin başarılarının kalitesini kontrol etmek için kullandığı bilişsel stratejilerin uygunluğundan etkilenir (Covington, 2000).

Başarı amaç kuramı öğrencilerin başarıyı sürdürmek amacıyla tutundukları inançları veya başarılı performansı değerlendirmek için kullandıkları ölçütleri açıklamaya çalışır (Pintrich ve Schunk, 1996; Schunk, 2000; Urdan, 1997; akt. Çetin ve Akın, 2009). Başarı amaçları, başarı elde etmek için yetenek geliştirme ile ilgilenir ve öğrencilerin belli durumlarda (örneğin, matematik dersinde) motivasyonel yönelimlerini temsil eder. Başarı amaçları; geliştirme, kazanma veya yeterlik gösterme isteklerini yansıtır (Dweck, 1986; Spence ve Helmreich, 1983, akt. Harackiewicz, Barron ve Elliot, 1998).

Kuramla ilgili çok sayıda amaç yönelimi öne sürülmesine rağmen birçok araştırmacı iki tip amaç üzerinde durur. Bunlar öğrenme ve performans amaç yönelimleridir. Öğrenme ve performans amaç yönelimleri, düşünme ve yeterliği sürdürmek için farklı yolları temsil eder. Dweck ve Leggett (1988)'e göre bu amaçlar farklı bilişsel kalıpları, duyguları ve başarı amaçlarındaki davranışları desteklemelidir.

Elliot (1997) ve Pintrich (2004)'e göre öğrenme amaç yönelimi yetenek ve becerileri geliştirme düşüncesini temsil eder ve genellikle içsel normlarla değerlendirilirler (örneğin, öğrendim mi, gelişme gösterdim mi, vb.). Dweck (1986) ve Dweck ve Leggett (1988)'a göre öğrenme amaç yönelimi en olumlu

yönelim olarak kabul edilir; çünkü bireyin yeterliğini artırma ve sürekli kendini geliştirme arzusunu içinde barındırır. Öğrenme amaç yönelimi daha çok öğrenen güdümlüdür ve içsel motive edicidir. Öğrenenleri materyal ve kavramlara hâkim olmaya, gelişmeye, meydan okuma arayışına ve sonuna kadar öğrenmeye teşvik etmeye odaklanır. Öğrenme amaç yönelimli öğrenciler yeni beceriler edinmeyi, bir görev ile ilgili yeterliklerini geliştirmeyi hedeflerler veya bu konuda öğrenmelerini artırmaya ve sıkı çalışarak başarmaya çalışırlar (Senko, Hulleman ve Harackiewicz, 2011) Öğrenme amaç yönelimli öğrenciler yeterliğin biçimlendirilebilir ve kontrol edilebilir olduğuna inanırlar, hataları öğrenme fırsatı olarak görürler. Başarısızlık karşısında yeniden strateji geliştirir ve çabalarını artırarak devam ederler. Öğrenme amaç yönelimi, bir problemi çözmek için artan çaba veya zor bir durum karşısında daha çok azim gösterme gibi oldukça olumlu tepkilere neden olur. Bu yüzden öğrenme amaç yönelimi gerçek öğrenme ve anlama ile ilgilidir (Roedel, Schraw ve Plake, 1994; akt. Çetin ve Akin, 2009).

Bireyler öğrenme amaç yönelimlerini sürdürürken öğrenme üzerine yoğunlaşırlar, çünkü yeteneklerini geliştirmek ve iyileştirmek isterler. Bu bireyler meydan okuma arayışında olmalıdırlar ve görevlerde zorluklarla karşılaştıklarında devam edebilmelidirler. Bu nedenle, öğrenme amaç yöneliminin uyarlanabilir olduğu kabul edilir; çünkü etkili çalışmayı ve performansı destekler (Dweck, 1986).

Performans amaç yönelimi yetenekli görünerek veya iyi performans sergileyerek yeterliklerini başkalarına gösterme düşüncesini temsil eder ve genellikle kişilerarası normlarla değerlendirilir (örneğin, sınıfta diğer öğrencilerden daha iyi miydim, diğerleri zeki olduğumu düşünüyor mu, vb.). Ames (1992) ve Dweck (1986)'e göre performans amaç yönelimli öğrenciler öncelikle yeteneklerini başkalarına göstermeye uğraşırlar. Performans amaç yönelimli öğrenciler olumsuz değerlendirmeleri önlemek için zor görevlerden kaçınmaya çalışırlar ve öğrenmeye ilişkin içsel motivasyonları düşüktür. Bu öğrenciler yetenek sorunları üzerinde durur, hataları yetenek eksikliğinin göstergesi olarak görürler, başarısız olduklarında vazgeçerler ve yargılanmaktan endişe duyarlar (Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988; akt. Çetin ve Akin, 2009). Memnuniyetleri başarıya ulaşmak için gösterdikleri

abadan çok, gösterdikleri yeteneğe dayanır. Bu yönelim artan kaygıya ve engellerle karşılaştıklarında devam edememeye yol açar (Eppler ve Harju, 1997; Anderman ve Maehr, 1994).

Elliott ve Dweck (1988)'e göre bireyler performans amaç yönelimlerini sürdürürken performanslarını başkalarının performanslarıyla karşılaştırırlar ve yeteneklerini gösterme konusunda endişe duyarlar. Bunun sonucu olarak özellikle yeterliklerinin az olduğunu fark ettikleri alanlarda ya da durumlarda görev almaktan kaçınırlar; çünkü bu durum yeteneklerini gösterme olasılığını tehdit eder. Eğer yeterlik beklentileri yüksek ve iyi performans gsterebileceklerinden eminlerse, performans amaç yönelimli bireyler öğrenme fırsatlarını başkalarına iyi görünmek için feda edebilirler. Ayrıca performans amaç yönelimlerini sürdürürken performans zorlukları yaşayan bireyler olumsuz sonuçları yetenek seviyelerinin bir yansıması olarak yorumlayabilirler, başarısızlığın devam etme riskine karşı çaba sarf etmekten kaçınabilir veya vazgeçebilirler (Harackiewicz, Barron ve Elliot, 1998).

Pintrich (2000) ęrenme ve performans amaç yönelimleri ile bu yönelimleri benimseyen öğrencilerin yaklaşma ve kaçınma durumlarını izelge 2'deki gibi ifade etmiştir.

Çizelge 2. Farklı Amaç Yönelimli Öğrencilerin Başarıya Yaklaşma ve Başarısızlıktan Kaçınma Durumları

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

(Pintrich, 2000)

Dweck (1986)'e göre öğrenme ve performans amaç yönelimleri arasında iki temel ayrım bulunmaktadır. Bu ayrımlardan ilki bu iki amaç yöneliminin yeteneği farklı bakış açısıyla ele almış olmasıdır. Öğrenme amaç yönelimli öğrenciler yeteneğin biçimlendirilebilir ve daha fazla çaba göstererek geliştirilebilir bir öznelik olduğunu düşünme eğilimindedirler. Bu nedenle mücadeleyi sever ve güçlükler karşısında esnek davranırlar. Performans amaç yönelimli öğrenciler ise yeteneğin sabit bir öznelik olduğunu düşünme eğilimindedirler. Bu nedenle, yetenekli olduğuna inananlar öğrenme amaç yönelimli öğrenciler gibi mücadeleyi sever ancak özgüveni düşük olanlar zorluklardan kaçır ve sıkıntı içinde çaresizce tepki verirler.

Bu amaç yönelimleri arasındaki ikinci ayrım ise başarı karşısında başarısızlığı nasıl tanımladıklarıdır. Performans amaç yöneliminde başarıya ulaşmak akranlarının önünde iyi bir performans sergilemeyi içerir. Bunun aksine öğrenme amaç yöneliminde başarıya ulaşmak görev-tabanlı ölçütleri (örneğin, bir testte yer alan soruların %80'ini doğru cevaplamak) veya öz-tanımlı ölçütleri (örneğin, öğrendiğin veya gelişme gösterdiğin için iyi hissetmek) karşılamayı içerir. Bu nedenle performans amaç yönelimli öğrencilerin bir kısmı başarıya ulaşırken, prensip olarak öğrenme amaç yönelimli öğrencilerin hepsi başarıya ulaşır (Nicholls, 1979, 1984). Öğrenme amaç yöneliminde başarıya ulaşmak performans amaç yöneliminde ulaşmaktan daha kolaydır. Öğrenme amaç yönelimi yeterlik açısından performans amaç yöneliminden daha güçlü duygular sağlar. Bu durum da olumlu eğitim sonuçlarına dönüştürülebilir (Dweck, 1986).

Motivasyon

Motivasyon kavramı eğitim projelerinin merkezinde yer almaktadır. ABD eski başkanlarından Ronald Reagan dönemi Eğitim Bakanı Terrel Bell “Eğitimle ilgili bilinmesi gereken üç şey vardır. İlki motivasyon, ikincisi motivasyon, üçüncüsü motivasyondur” diyerek motivasyonun önemini vurgulamıştır (Maehr ve Meyer 1997).

Pintrich ve Schunk (1996) motivasyonu; “amaca yönelik aktiviteleri teşvik etmeyi ve sürdürmeyi sağlayan bir süreç”, Öncül (2000) motivasyonu “bireyin içinde, davranışa yol açan, onu sürdüren ve bir amaca yönelten bir gerginlik durumu” şeklinde tanımlamıştır. Broussard ve Garrison (2004)’a göre ise motivasyon “bir şeyi yapmaya ya da yapmamaya iten öznelilik” olarak tanımlanmıştır. Guay, Chantal, Ratelle, Marsh, Larose ve Boivin (2010) motivasyonu “bir davranışın altında yatan neden” olarak tanımlamışlardır.

Öğrencileri neyin motive ettiğini bilmek için araştırmacılar ve eğitimciler onların davranışlarını gözlemlemeli ve motivasyonlarına ilişkin sonuç çıkarmalıdır. Sonuç çıkarmanın bir yolu da öğrencilerin benimsedikleri

amaçları incelemektir. Amaçlar, öğrencilere yön verir ve bir etkinlikle ilgilenmek için bir sebep kazandırır (Pintrich ve Schunk, 1996).

Öz-belirleme kuramına göre bir eylemin ortaya çıkmasına neden olan farklı sebeplere veya amaçlara dayanarak motivasyon türleri arasında ayırım yapılmıştır. Kurama göre motivasyon, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Ryan ve Deci, 2000).

İçsel motivasyon, bireyin içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği tepkilerdir. Yeterli olma, bilme, anlama ihtiyacı buna örnek verilebilir. İçsel motivasyon, bireyin kendi isteği ile hareket edip çalışmasıdır. İçsel olarak motive olan öğrenci, çalışmanın ve öğrenmenin harcanan çabaya değdiğini düşündüğünden dolayı çalışır (Akbaba, 2006). McCullagh (2005) ise bireylerin yetkinlik hissetme ve bir işten gurur duyma ihtiyacını içsel motivasyon olarak tanımlamıştır.

Dışsal motivasyon, dışardan verilen pekiştireçlerin etkisi sonucu ortaya çıkar. Bir öğrencinin öğretmeninin tepkisiyle karşılaşmaması için ya da öğretmenin övgü ve beğenisini kazanması için ders çalışması, verilen görevi yerine getirmesi buna örnek olabilir (Akbaba, 2006).

Ames (1990)'e göre öğrenme amaç yönelimini benimseyen öğrenciler içsel motive olurlar, performans amaç yönelimini benimseyen öğrenciler ise dışsal motive olurlar. Beckwith (1991) ve Kember ve arkadaşları (1994) ise derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin içsel motive olduklarını, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ise dışsal motive olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmacılar genellikle içsel ve dışsal motivasyonu karşılaştırırlar. Genellikle eğitimciler içsel motivasyonun, dışsal motivasyondan daha iyi öğrenme sonuçları verdiğini savunmaktadırlar (Deci, Koestner ve Ryan, 1999).

İlgili Araştırmalar

Öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerini birlikte inceleyen çalışmalar hem yerli, hem de yabancı alanyazında az sayıdadır. Bu nedenle, aşağıda öğrenme yaklaşımlarını ve başarı amaç yönelimlerini birlikte inceleyen çalışmanın yanı sıra öğrenme yaklaşımlarını ve başarı amaç yönelimini ayrı ayrı inceleyen çalışmalar yer almaktadır.

Leung ve Chan (1999) çalışmalarında, Hong Kong'da öğretmenlik eğitimi alan öğrenciler tarafından benimsenen başarı amaç yönelimlerini ve öğrenme yaklaşımlarını ilişkilendiren yapısal bir model olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmada, öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için Biggs (1987) tarafından geliştirilen Ders Çalışma Yaklaşımı Envanteri (SPQ) ve başarı amaç yönelimlerini belirlemek için Roedel, Schraw ve Plake (1994) tarafından geliştirilen envanter kullanılmıştır. Araştırmada, öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin ilişkili olduğunu gösteren önemli bir yapısal model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başarı amaçları ile öğrenme yaklaşımları arasında belirgin bir uyum olduğu, öğrenme amaç yöneliminin derin yaklaşımla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Zhang ve Watkins (2001) öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile bilişsel gelişim seviyelerine kültürlerarası kanıtlar sunmak amacıyla Amerikalı ve Çinli öğrenciler üzerinde araştırma yapmışlardır. Öğrencilere, Perry'nin bilişsel gelişim kuramına uygun hazırlanan Zhang Bilişsel Gelişim Envanteri-1 (Zhang, 1995) ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri (Biggs, 1987) uygulanmıştır. Sonuç olarak, bilişsel gelişim ile öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olduğu, Amerikalı ve Çinli öğrencilerin bilişsel gelişim modellerinin farklı olduğu, hem Amerikalı öğrencilerin, hem de Çinli öğrencilerin ders dışı etkinliklerinin bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Amerikalı öğrencilerde bilişsel gelişim ile akademik

başarı arasında manidar ilişki olduğu ancak Çinli öğrencilerde bilişsel gelişim ile akademik başarı manidar ilişki olmadığı bulunmuştur.

Gijbels, Van de Watering, Dochy ve Van den Bossche (2005) öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve sayısal öğrenme sonuçları arasındaki ilişki hakkında fikir edinmek için hukuk fakültesi ve grafik bölümü öğrencileri üzerinde araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada, öğrencilerin problem çözme becerilerinin farklı bileşenleri ölçülerek değerlendirme unsuru olarak kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin, gözden geçirilmiş edilmiş iki faktörlü Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri (R – SPQ – 2F) ve çoktan seçmeli final sınavından aldıkları puanlar kullanılmıştır. Problem çözme becerilerinin bileşenleri ise kavramları anlamak, kavramlarla bağlantılı olan ilkeleri anlamak, kavram ve ilkelerle bağlantılı işlemleri ve uygulama koşullarını anlamak olarak belirlenmiştir. Hukuk Fakültesi öğrencilerinin derin yaklaşım puanları yüzeysel yaklaşım puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Grafik bölümü öğrencilerinin çoğunun ise hem derin hem de yüzeysel yaklaşım puanları düşük çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı puanları ile problem çözme becerileri bileşenlerini belirlemek için uygulanan çoktan seçmeli sınavdan aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Çolak (2006) işbirliğine dayalı öğrenmeyi merkeze alarak öğrenme-öğretme süreci açısından önemli olan öğrenme yaklaşımlarının, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı değişkenleri üzerindeki etkisini belirlemek için çalışma yapmıştır. Çalışmada, araştırmacı ve uzmanlar tarafından hazırlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış akademik başarı testi, uygulamadan önce, uygulamadan hemen sonra ve öğrenmenin kalıcılığını belirlemek amacıyla uygulamadan iki ay sonra olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere Biggs tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada; akademik başarı öntestinden alınan puanlar kontrol edildiğinde, işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin akademik başarı son test puanları, anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu, deney öncesi alınan derin yaklaşım puanları kontrol edildiğinde, işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin derin yaklaşım puanlarının, anlatım temelli öğretim tasarımı ile

ders alan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal ve Ergin (2006) yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak buluş yoluyla yapılandırılmış etkinlikler içeren "Sıvıların ve Gazların Basıncı" konulu Fen ve Teknoloji dersinin, öğrencilerin akademik başarılarına, fen ve teknoloji öğrenme yaklaşımlarına, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla çalışma yapmışlardır. Deney grubunda Fen ve Teknoloji dersi yapılandırmacı yaklaşıma uygun, buluş yoluyla hazırlanmış etkinliklerle işlenirken; kontrol grubunda geleneksel öğretim uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında her iki sınıfa da başarı testi, fen ve teknoloji öğrenme yaklaşımı ölçeği ile fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarıları açısından deney grubu lehine manidar fark olduğu; fen ve teknoloji öğrenme yaklaşımları ile fen ve teknolojiye yönelik tutumlar açısından ise manidar fark olmadığı bulunmuştur.

Koçak ve Yücel (2009) kimya öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile bu değişkenin öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi ile ilişkilerini belirlemek amacıyla üniversite öğrencileri üzerinde araştırma yapmışlardır. Araştırmanın verileri, Ellez ve Sezgin (2002) tarafından hazırlanan Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kimya öğretmen adaylarının derin yaklaşımı, yüzeysel yaklaşıma göre daha fazla tercih ettiklerini, öğrenme yaklaşımlarının cinsiyetlere göre farklılık gösterdiğini, sınıf düzeyleri yükseldikçe derin yaklaşımın yüzeysel yaklaşıma göre daha fazla benimsendiğini saptamışlardır.

Yılmaz ve Orhan (2011), karma öğretim ortamında ders alan üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, web materyalini kullanma davranışları ve derse devam durumlarının benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersini alan lisans öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için Ders Çalışma Yaklaşımı Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlanmış formu uygulanmıştır. Araştırma bulguları, karma eğitim ortamında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının, web materyalini düzenli kullanma davranışlarının, yüz yüze yapılan ve web ortamında yapılan derse devam durumlarının benimsedikleri öğrenme

yaklaşımları arasında fark meydana getirmediği görülmüştür. Karma öğrenme ortamının; hem derin, hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin akademik başarılarına, web tabanlı öğrenme ortamını düzenli kullanmalarına, yüz yüze ve web tabanlı öğrenme ortamına devam durumlarına üzerinde olumlu etki ettiği görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda, üniversitelerde yüz yüze ve web tabanlı eğitim ortamlarının birlikte kullanılması (karma öğretim ortamı oluşturulması) önerilmiştir.

Başarı Amaç Yönelimleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Chan, Lai, Leung ve Moore (2002), Hong Kong Eğitim Enstitüsü'nde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde seçmeli dersler ve cinsiyetin başarı amaç yönelimleri ile ilişkisini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, derslerde benimsedikleri başarı amaç yönelimlerinin dersin seçmeli ya da zorunlu olmasına göre manidar farka neden olmadığı ancak cinsiyete göre farkların manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Performans amaç yönelimini kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok benimsediği belirlenmiştir.

Toraman (2006) yüksek lisans tezi için, 2005'te eğitim programlarında yapılan değişikliklerin denendiği bir okul ve deneme dışı bir okulda çalışma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere, okuduğunu anlama gücünü ölçen bir test ile başarı amaç yönelimini ölçen bir ölçek uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrenci merkezli öğretimin denendiği okul ile deneme dışı kalan okuldaki öğrencilerin okuduğunu anlama güçleri arasında manidar bir fark bulunamamıştır. Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ile amaç yöneliminin birlikte okuduğunu anlama gücünde farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş, ancak yine manidar farklılıklar bulunamamıştır.

Akın ve Çetin (2007), Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Başarı Yönelimleri Ölçeği'ni (BYÖ) Türkçe'ye uyarlamış, ölçeği üniversite öğrencilerine uygulamışlardır. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliği test edilmiş, madde analizi yapılmış, test-tekrar test yöntemi ile devamlılık katsayıları ve Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. BYÖ için dilsel eşdeğerlik çalışması da yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için

doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve orijinal formda olduğu gibi üç faktörde uyum verdiği bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlikleri ise her bir faktör için yüksek bulunmuştur.

Cautinho (2007) çalışmasında, öğrencilerin başarı amaç yönelimleri, üstbilişsel becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde incelemiştir. Çalışmada regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; öğrenme amaç yönelimi ile akademik başarı arasında orta düzeyde ilişki olduğu, performans amaç yönelimi ile akademik başarı arasında ise ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Mohsenpour, Hejazi ve Kiamanesh (2008) çalışmalarında; öğrencilerin öz-yeterlik, başarı amaç yönelimleri, öğrenme stratejileri ve kararlılığın matematik başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Ölçek; öz-yeterlik, öğrenme amaç yönelimi, performans yaklaşma yönelimi, performans kaçınma yönelimi, öğrenme stratejileri ve kararlılık olmak üzere altı alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek, Miller ve arkadaşları (1996) ile Middleton ve Midgley (1997) tarafından hazırlanan ölçeklerden uyarlanmıştır. Ölçek Tahran'da devlet ortaokullarında okuyan öğrenciler arasından rastgele seçilen bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin matematik dersi son sınavından aldıkları puanlar akademik başarı puanı olarak kullanılmıştır. Çalışmada yol analizi yapılmıştır. Yapılan yol analizi sonucunda model ve gözlenen veriler arasında iyi uyum olduğu görülmüştür. Performans-yaklaşma, performans-kaçınma, öz-yeterlik, öğrenme stratejileri ve kararlılığın matematik başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğu bulunmuştur.

Galliger (2009) geleneksel öğretim yapan ve yapılandırmacı öğretim yapan ortaokullardaki (Montessori okullarındaki) öğrencilerin başarı amaç yönelimleri arasında fark olup olmadığını incelemiştir. Sonuçlar geleneksel öğretim yapan okullardaki öğrencilerin Montessori okullarındaki öğrencilere göre performans amaç yönelimini daha çok benimsediğini ve geleneksel öğretim yapan okullardaki öğrencilerle Montessori okullarındaki öğrencilerin eşit düzeyde öğrenme amaç yönelimini benimsediğini göstermektedir. Ayrıca, her iki okul türündeki öğrencilerden öğrenme amaç yönelimli olanların performans amaç yönelimli olanlardan daha fazla olduğu görülmüştür.

Taye ve Monette (2010) çalışmalarında, başarı amaç yönelimlerinin akademik performans, motivasyon ve derslerde karşılaştıkları zorluklar karşısında kullandıkları bilişsel stratejiler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini makine mühendisliği bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Sonuç olarak, performans-yaklaşma ve öğrenme amaç yönelimi arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç yönelimleri arasında düşük pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin içsel motivasyon puanları ile performans-yaklaşma ve öğrenme amaç yönelimleri arasında pozitif ilişki olduğu ancak performans-kaçınma yönelimleri arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin organize olmamış bilişsel stratejilerinin performans-yaklaşma yönelimlerinin negatif yordayıcısı olduğu, performans-kaçınma yönelimlerinin ise pozitif yordayıcısı olduğu görülmüştür. Öğrencilerden annelerinin eğitim seviyesi daha yüksek olanların performans-yaklaşma ve öğrenme amaç yönelimlerini daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak; hem öğrenme yaklaşımları, hem de başarı amaç yönelimleri üzerine alanyazında çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğrenme yaklaşımlarının ve başarı amaç yönelimlerinin başta akademik başarı olmak üzere öğretim yöntemi, öğrenme ortamı, okul türü, cinsiyet, öz-yeterlik ve motivasyon gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmalarda öğrenme yaklaşımlarının öğretim yöntemi, öğrenme ortamı ve cinsiyete göre farklılaştığı; başarı amaç yönelimlerinin ise cinsiyet, öz-yeterlik ve okul türüne göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, akademik başarının derin yaklaşım ve öğrenme amaç yönelimi ile ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma; derin yaklaşım puanı, yüzeysel yaklaşım puanı, öğrenme amaç yönelim puanı, başarı amaç yönelim puanı, SBS puanı ve ilköğretim diploma not ortalaması, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu gibi değişkenlerin akademik başarı ile ilişkilerini ele alması sebebiyle korelasyonel araştırmadır.

Araştırma Grubu

Araştırmaya, Çorum il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumları arasından amaçsal örnekleme yöntemiyle, sınavsız öğrenci alan okullardan (Genel Lise, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Kız Teknik ve Meslek Lisesi) ve sınavla öğrenci alan okullardan (Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi) üçer okul olmak üzere toplam altı okulun 10. sınıflarında öğrenim görmekte olan tüm öğrenciler dâhil edilmiştir.

Uygulama kapsamında 655 öğrenciye ulaşılmıştır. Uygulamada öğrencilerin veri toplama araçlarını eksiksiz doldurmalarına dikkat edilmiştir. Veri toplama araçlarını eksik dolduran ve 8.sınıf sonunda SBS sınavına girmeyen öğrenciler analiz dışı bırakılmıştır. Bunun sonucunda, 256'sı

sınavla öğrenci alan okullardan ve 276'sı sınavsız öğrenci alan okullardan olmak üzere toplam 532 öğrenci araştırma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin okullara ve cinsiyete göre dağılımı Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okullara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Okul Tipi	Okul Türü	Öğrenci Sayısı					
		Kız		Erkek		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Sınavla Öğrenci Alan	Fen Lisesi	24	8,9	40	15,3	64	12,0
	Anadolu Öğretmen Lisesi	45	16,6	29	11,1	74	13,9
	Anadolu Lisesi	66	24,3	52	19,9	118	22,1
	Toplam	135	49,8	121	46,3	256	48,2
Sınavsız Öğrenci Alan	Genel Lise	52	19,2	49	18,8	101	19,0
	Endüstri Meslek Lisesi	0	0	91	34,9	91	17,0
	Kız Meslek Lisesi	84	31,0	0	0	84	15,8
	Toplam	136	50,2	140	53,7	276	51,8
Genel Toplam		271	50,9	261	49,1	532	100,0

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, sınavla ve sınavsız öğrenci alan okullardaki ve farklı cinsiyetteki öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle hem sınavla ve sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin, hem de kız ve erkek öğrencilerin benzer dağılımlara sahip oldukları görülmektedir.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Anne		Baba	
	f	%	f	%
İlkokul	308	57,9	205	38,5
Ortaokul	68	12,8	79	14,8
Lise	97	18,2	96	18
Üniversite	59	11,1	152	28,8
Toplam	281	52,8	251	47,2

Çizelge 4 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin 308'inin (%57,9) ilkokul, 68'inin (%12,8) ortaokul, 97'sinin (%18,2) lise ve 59'unun (%11,1) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının ise 205'inin (%38,5) ilkokul, 79'unun (%14,8) ortaokul, 96'sının (%18) lise ve 152'sinin (%28,6) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla Middleton ve Midgley (1997) tarafından Başarı Amaç Kuramı'na dayalı olarak geliştirilen Patterns Of Adaptive Learning Scales (PALS)'in Türkçe'ye Demirtaşlı (2005) tarafından uyarlanan Bireysel Amaç Yönelim Ölçeği ile Biggs, Kimber ve Leung (2004) tarafından ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için geliştirilen The Learning Process Questionnaire (2F-LPQ-R)'in Türkçe'ye Fer ve Çolak (2007) tarafından uyarlanan Öğrenme Yaklaşımları Envanteri kullanılmıştır. Ek olarak öğrencilerin bazı bilgilerini elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

a. Bireysel Başarı Amaç Yönelim Ölçeği (Patterns Of Adaptive Learning Scales-PALS)

Bireysel Başarı Amaç Yönelim Ölçeği (PALS), amaç yönelim kuramını kullanan bir grup araştırmacı tarafından öğrenme ortamı ile öğrencilerin motivasyonu, duyguları ve davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için geliştirilmiş ve düzeltilmiştir. Öğrenci ölçeği; kişisel başarı amaç yönelimini, öğretmenin amaçlarını algılamalarını, sınıftaki amaç yapılarını algılamalarını, başarı ile ilgili inanç, tutum ve stratejilerini ve aile ve ev hayatını algılamalarını belirlemeyi amaçlamaktadır (Midgley ve ark., 2000).

Midgley ve arkadaşları (2000) ölçeği beşli Likert tipi ölçek olarak hazırlamıştır. Ölçekte 1: hiç doğru değil, 3: orta derecede doğru ve 5: çok doğru olarak belirlenmiştir. Ölçeğin gözden geçirilmiş formu üç alt testten ve 14 maddeden oluşmaktadır. İlk alt test olan Bireysel Başarı Amaç Yönelim Ölçeği'nin, ikinci alt test olan Bireysel Performans-Yaklaşma Amaç Yönelim Ölçeği'nin ve son alt test olan Bireysel Performans-Kaçınma Amaç Yönelimi Ölçeği'nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .85, .89 ve .74 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Demirtaşlı tarafından 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda amaç yönelim ölçekleri ile aynı yapıya sahip olduğu, ancak iç tutarlılık katsayılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu nedenle uyarlama grubunda Bireysel Performans-Yaklaşma Amaç Yönelim Ölçeği ve Bireysel Performans-Kaçınma Amaç Yönelimi Ölçeği ortak faktör altında birleştirilmiştir. Alt testlerden Bireysel Öğrenme Amaç Yönelimi Ölçeği beş madde, Bireysel Performans-Yaklaşma Amaç Yönelim Ölçeği beş madde ve Bireysel Performans-Kaçınma Amaç Yönelimi Ölçeği dört maddeden oluşmaktadır. Bireysel Öğrenme Amaç Yönelimi Ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .67; diğer iki alt test için ise .72 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış hali ortaöğretimde daha önce uygulanmadığı için Kalay (2009) tarafından yapılan çalışmada bu grup için

geçerlik ve güvenirlik kanıtları üretmek amacıyla çeşitli analizler yapılmıştır. Bu amaçla temel bileşenler analizi uygulanmış ve Cronbach alfa içtutarlılık katsayıları incelenmiştir. Bireysel Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87, ve diğer iki alt test için ise .89 olarak bulunmuştur.

b. Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (The Learning Process Questionnaire - 2F-LPQ-R)

İki faktörlü gözden geçirilmiş Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (The Learning Process Questionnaire-2F-LPQ-R) Biggs, Kimber ve Leung (2004) tarafından 1987 yılında geliştirilen Çalışma Yaklaşımları Envanteri'nin (SPQ-Study Process Questionnaire) geliştirilmiş ve gözden geçirilmiş halidir. Envanter iki alt ölçek ve 22 maddeden oluşmaktadır. Envanterin alt ölçekleri olan Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşım Ölçekleri 11'er maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeklerin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .82 ve .71 olarak bulunmuştur. Ölçek beşli Likert tipindedir ve 1: hiç doğru değil, 2: nadiren doğru, 3: bazen doğru, 4: sıklıkla doğru, 5: daima doğru şeklinde düzenlenmiştir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Fer ve Çolak (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması test-tekrar test yöntemi ile devamlılık katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Ölçek 30 kişiden oluşan ortaöğretim öğrencilerine üç hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Bunun sonucunda, Derin Yaklaşım Ölçeği'nin devamlılık katsayısı .96 ve Yüzeysel Yaklaşım Ölçeği'nin ise .88 olarak bulunmuştur.

c. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri, ilköğretim diploma notları, 8.sınıf SBS puanları, 9.sınıf yılsonu akademik başarı ortalamaları hakkında

bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu; öğrencilerin ad ve soyadları, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri okul, sınıf, bölüm, anne ve babalarının eğitim düzeyi, SBS puanları, ilköğretim diploma notları ve 9.sınıf yılsonu başarı ortalamaları olmak üzere 11 sorudan oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu Ek 3'de verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla belirlenen ortaöğretim kurumlarında 10.sınıf öğrencilerine Öğrenme Yaklaşımları Envanteri, Bireysel Başarı Amaç Yönelim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Uygulama için, Çorum ili merkez ilçesinde bulunan sınavla öğrenci alan üç okul ve sınavsız öğrenci alan üç okul olmak üzere altı okul seçilmiştir. Verilerin toplanmasında okullarda öğrenim gören öğrenci sayıları ile kız ve erkek öğrencilerin sayılarının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Uygulamaya 655 öğrenci katılmış ancak veri toplama araçlarında eksikler bulunan ve 8.sınıfta SBS sınavına katılmamış olan öğrenciler gruptan çıkarılmıştır. Bu nedenle, 532 öğrenci araştırma grubunda yer almıştır.

Uygulama için Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Çorum Valiliği'nden gerekli izinler alınmıştır. İzin belgesi Ek 4'te yer almaktadır. Veri toplama amacıyla belirlenen okulların yöneticileriyle görüşülmüş, uygulama hakkında bilgi verilmiş ve uygulama için randevular alınmıştır. Tüm okullarda uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere uygulamanın amacı ve uygulanacak ölçekler hakkında bilgi verilmiş ve uygulamanın gönüllülük esasına dayandığı özellikle belirtilmiştir. Araştırmaya katkılarından dolayı uygulama sonrasında öğrencilere, öğretmenlere ve okul yönetimine teşekkür edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt amacını; öğrencilerin öğrenim gördükleri okul tipi (sınavla ve sınavsız öğrenci alan), öğrenim gördükleri okul türü (Fen

Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Genel Lise, Endüstri Meslek Lisesi ve Kız Meslek Lisesi), cinsiyetleri, anne-baba eğitim düzeyleri ile a) benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ve b) benimsedikleri başarı amaç yönelimleri arasında bağımlılık ilişkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla sınıflamalı değişkenler arasında istatistiksel olarak bağımlılık ilişkisi olup olmadığını belirlemeyi sağlayan bir yöntem olan kay kare testi (Miller, Acton, Fullerton ve John Maltby, 2002) her bir alt amaç için ayrı ayrı uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt amaçları olan; farklı okul tiplerinde (sınavla ve sınavsız öğrenci alan okullarda) öğrenim gören öğrencilerin; derin yaklaşım puanları, yüzeysel yaklaşım puanları, öğrenme amaç yönelim puanları, performans amaç yönelim puanları, SBS puanları ve ilköğretim diploma not ortalamaları ile 9.sınıf akademik başarı puanları arasında manidar ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon, iki değişken arasındaki ilişkinin çalışılmasında kullanılan istatistiksel bir tekniktir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlar çerçevesinde elde edilen bulgular yine aynı sırayla özetlenmiştir.

Okul Tipi, Okul Türü, Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu ile Öğrenme Yaklaşım Türleri ve Başarı Amaç Yönelim Türleri Arasındaki Bağımlılık İlişkisinin İncelenmesi

Bu araştırmada; öğrencilerin okul tipi, okul türü, cinsiyetleri ve anne-baba eğitim düzeyi ile benimsedikleri öğrenme yaklaşım türleri ve başarı amaç yönelim türleri arasındaki bağımlılık ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı olan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul tipi (sınavla ve sınavsız öğrenci alan), okul türü (Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Genel Lise, Endüstri Meslek Lisesi ve Kız Meslek Lisesi), cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimleri arasında bağımlılık ilişkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla ayrı ayrı kay-kare testleri uygulanmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul tipi ile benimsedikleri öğrenme yaklaşım türleri arasında bağımlılık ilişkisi olup olmadığına ilişkin kay-kare sonucu Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Tipi ile Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşım Türü Arasındaki İlişki

Okul Tipi	Öğrenme Yaklaşımı					
	Derin Yaklaşım		Yüzeysel Yaklaşım		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Sınavla Öğrenci Alan	149	58,20	107	41,80	256	48,10
Sınavsız Öğrenci Alan	132	47,80	144	52,20	276	51,90
Toplam	281	52,80	251	47,20	532	100,00
$\chi^2 = 5,73$	sd= 1	p= .02				

Çizelge 5 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul tipi (sınavla ve sınavsız öğrenci alan) ile benimsedikleri öğrenme yaklaşım türleri arasında manidar bir bağımlılık ilişkisi olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(1)} = 5,73$; $p < .05$]. Buna göre, sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin 149'u (%58,2) ve sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin 132'si (%47,8) derin yaklaşımı benimserken; sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin 107'si (%41,8) ve sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin 144'ü (%52,2) yüzeysel yaklaşımı benimsemektedir. Başka bir deyişle, sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğu derin yaklaşımı, sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğu yüzeysel yaklaşımı benimsemektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul tipi ile benimsedikleri başarı amaç yönelim türleri arasında bağımlılık ilişkisi olup olmadığına ilişkin kay-kare sonucu Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Tipi ile Benimsedikleri Başarı Amaç Yönelim Türü Arasındaki İlişki

Okul Tipi	Başarı Amaç Yönelimi					
	Öğrenme Amaç Yönelimi		Performans Amaç Yönelimi		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Sınavla Öğrenci Alan	213	83,20	43	16,80	256	48,10
Sınavsız Öğrenci Alan	188	68,10	88	31,90	276	51,90
Toplam	401	75,40	133	24,60	532	100,00
$\chi^2 = 16,29$	sd= 1	p= .00				

Çizelge 6 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul tipi (sınavla ve sınavsız öğrenci alan) ile benimsedikleri başarı amaç yönelim türleri arasında manidar bir bağımlılık ilişkisi olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(1)} = 16,29$; $p < .05$]. Buna göre, sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin 213'ü (%83,2) ve sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin 188'i (%68,1) öğrenme amaç yönelimini benimserken; sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin 43'ü (%16,8) ve sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin 88'i (%31,9) performans amaç yönelimini benimsemektedir. Bu durum; hem sınavla, hem de sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğunun öğrenme amaç yönelimini benimsediğini ancak sınavla öğrenci alan okullarda bu oranın daha fazla olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımları arasında bağımlılık ilişkisi olup olmadığına ilişkin kay-kare sonucu Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türü ile Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Okul Türü	Öğrenme Yaklaşımı				Toplam	
	Derin Yaklaşım		Yüzeysel Yaklaşım			
	N	%	N	%	N	%
Fen Lisesi	44	68,80	20	31,20	64	12,00
Anadolu Öğretmen Lisesi	44	59,50	30	40,50	74	13,90
Anadolu Lisesi	61	51,70	57	48,30	118	22,20
Genel Lise	53	52,50	48	47,50	101	19,00
Endüstri Meslek Lisesi	35	38,50	56	61,50	91	17,10
Kız Meslek Lisesi	44	52,40	40	47,60	84	15,80
Toplam	401	75,40	133	24,60	532	100,00
$\chi^2 = 15,43$ sd= 5 p= .01						

Çizelge 7 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü ile benimsedikleri öğrenme yaklaşım türleri arasında manidar bir bağımlılık ilişkisi olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(5)} = 15,43$; $p < .05$]. Buna göre; Fen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 44'ü (%68,8), Anadolu Öğretmen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 44'ü (%59,5), Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 61'i (%51,7), Genel Lise'de öğrenim gören öğrencilerin 53'ü (%52,5), Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 35'i (%38,5) ve Kız Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 44'ü (%52,4) derin yaklaşımı benimsemektedir. Ayrıca, Fen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 20'si (%31,2), Anadolu Öğretmen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 30'u (%40,5), Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 57'si (%48,3), Genel Lise'de öğrenim gören öğrencilerin 48'i (%47,5), Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin

gören öğrencilerin 56'sı (%61,5) ve Kız Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 40'ı (%47,6) yüzeysel yaklaşımı benimsemektedir. Bu durum, Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin çoğunun yüzeysel yaklaşımı, diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğunun ise derin yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Sınavla öğrenci alan okullar ayrı ayrı ele alındığında da okulların her birinde öğrencilerin derin yaklaşımı benimseme oranının sınavsız öğrenci alan okullara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü ile benimsedikleri başarı amaç yönelimleri arasında bağımlılık ilişkisi olup olmadığına ilişkin kay-kare sonucu Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türü ile Benimsedikleri Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişki

Okul Türü	Başarı Amaç Yönelimi					
	Öğrenme Amaç Yönelimi		Performans Amaç Yönelimi		Toplam	
	N	%	N	%		
Fen Lisesi	58	90,60	6	9,40	64	12,00
Anadolu Öğretmen Lisesi	56	75,70	18	24,30	74	13,90
Anadolu Lisesi	99	83,90	19	16,10	118	22,20
Genel Lise	78	77,20	23	22,80	101	19,00
Endüstri Meslek Lisesi	48	52,70	43	47,30	91	17,10
Kız Meslek Lisesi	62	73,80	22	26,20	84	15,80
Toplam	401	75,40	133	24,60	532	100,00
$\chi^2 = 38,04$ sd= 5 p= .00						

Çizelge 8 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü ile benimsedikleri başarı amaç yönelim türleri arasında manidar bir bağımlılık

ilişkisi olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(5)} = 38,04$; $p < .05$]. Buna göre; Fen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 58'i (%90,6), Anadolu Öğretmen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 56'sı (%75,7), Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 99'u (%83,9), Genel Lise'de öğrenim gören öğrencilerin 78'i (%77,2), Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 48'i (%52,7) ve Kız Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 62'si (%73,8) öğrenme amaç yönelimini benimsemektedir. Ayrıca, Fen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 6'sı (%9,4), Anadolu Öğretmen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 18'i (%24,3), Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 19'u (%16,1), Genel Lise'de öğrenim gören öğrencilerin 23'ü (%22,8), Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 43'ü (%47,30) ve Kız Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin 22'si (%26,2) performans amaç yönelimini benimsemektedir. Bütün okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin çoğunlukla öğrenme amaç yönelimini benimsediği görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımları arasında bağımlılık ilişkisi olup olmadığına ilişkin kay-kare sonucu Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Öğrenme Yaklaşımı					
	Derin Yaklaşım		Yüzeysel Yaklaşım		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kız	156	57,60	115	42,40	271	50,90
Erkek	125	47,90	136	52,10	261	49,10
Toplam	281	52,80	251	47,20	532	100,00
$\chi^2 = 4,99$ sd= 1 p= .00						

Çizelge 9 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetleri ile benimsedikleri öğrenme yaklaşım türleri arasında manidar bir bağımlılık ilişkisi olduğu

görülmektedir [$\chi^2_{(1)} = 4,99$; $p < .05$]. Buna göre; kız öğrencilerin 156'sı (%57,6) ve erkek öğrencilerin 125'i (%47,9) derin yaklaşımı benimserken; kız öğrencilerin 115'i (%42,4) ve erkek öğrencilerin 136'sı (%52,1) yüzeysel yaklaşımı benimsemektedir. Bu durum, kız öğrencilerin çoğunun derin yaklaşımı, erkek öğrencilerin çoğunun yüzeysel yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Bu durum, kız öğrencilerin konuları daha derinlemesine anlama amacı taşıdıkları biçiminde yorumlanabilir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile benimsedikleri başarı amaç yönelimleri arasında bağımlılık ilişkisi olup olmadığına ilişkin kay-kare sonucu Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Benimsedikleri Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Başarı Amaç Yönelimi					
	Öğrenme Amaç Yönelimi		Performans Amaç Yönelimi		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kız	224	82,70	47	17,30	271	50,90
Erkek	177	67,80	84	32,20	261	49,10
Toplam	401	75,40	131	24,60	532	100,00
$\chi^2 = 15,78$ sd= 1 p= .00						

Çizelge 10 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetleri ile benimsedikleri başarı amaç yönelim türleri arasında manidar bir bağımlılık ilişkisi olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(1)} = 15,78$; $p < .05$]. Buna göre; kız öğrencilerin 224'ü (%82,7) ve erkek öğrencilerin 177'si (%67,8) öğrenme amaç yönelimini benimserken; kız öğrencilerin 47'si (%17,3) ve erkek öğrencilerin 84'ü (%32,2) performans amaç yönelimini benimsemektedir. Bu durum; hem kız, hem de erkek öğrencilerin çoğunun öğrenme amaç yönelimini benimsediğini, ancak kız öğrencilerin öğrenme amaç yönelimini benimseme oranının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin anne eğitim durumu ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımları arasında bağımlılık ilişkisi olup olmadığına ilişkin kay-kare sonucu Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu ile Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Eğitim Durumu	Öğrenme Yaklaşımı					
	Derin Yaklaşım		Yüzeysel Yaklaşım		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
İlkokul	159	51,60	149	48,40	308	57,90
Ortaokul	31	45,60	37	54,40	68	12,80
Lise	53	54,60	44	45,40	97	18,20
Üniversite	38	64,40	21	35,60	59	11,10
Toplam	281	52,80	251	47,20	532	100,00
$\chi^2 = 4,91$ sd= 3 p= .18						

Çizelge 11 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile benimsedikleri öğrenme yaklaşım türleri arasında manidar bir bağımlılık ilişkisinin olmadığı görülmektedir [$\chi^2_{(3)} = 4,91$; $p > .05$]. İlkokul mezunu annelerin 159’unun (%51,6), ortaokul mezunu annelerin 31’inin (%45,6), lise mezunu annelerin 53’ünün (%54,6) ve üniversite mezunu annelerin 38’inin (%64,4) çocuklarının derin yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Bununla birlikte, ilkokul mezunu annelerin 149’unun (%48,4), ortaokul mezunu annelerin 37’sinin (%54,4), lise mezunu annelerin 44’ünün (%45,4) ve üniversite mezunu annelerin 21’inin (%35,6) çocuklarının yüzeysel yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Bu durum, anne eğitim durumunun öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşım türü üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımları arasında bağımlılık ilişkisi olup olmadığına ilişkin kay-kare sonucu Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu ile Benimsedikleri Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Eğitim Durumu	Öğrenme Yaklaşımı					
	Derin Yaklaşım		Yüzeysel Yaklaşım		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
İlkokul	106	51,70	99	48,30	205	38,50
Ortaokul	39	49,40	40	50,60	79	14,80
Lise	47	49,00	49	51,00	96	18,10
Üniversite	89	58,60	63	41,40	152	28,60
Toplam	281	52,80	251	47,20	532	100,00
$\chi^2 = 3,06$	sd= 3 p= .38					

Çizelge 12 incelendiğinde, öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile benimsedikleri öğrenme yaklaşım türleri arasında manidar bir bağımlılık ilişkisinin olmadığı görülmektedir [$\chi^2_{(3)} = 3,06$; $p > .05$]. İlkokul mezunu babaların 106’sının (%51,7), ortaokul mezunu babaların 39’unun (%49,4), lise mezunu babaların 47’sinin (%49) ve üniversite mezunu babaların 89’unun (%58,6) çocuklarının derin yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Bununla birlikte, ilkokul mezunu babaların 99’unun (%48,3), ortaokul mezunu babaların 40’ının (%50,6), lise mezunu babaların 49’unun (%51) ve üniversite mezunu babaların 63’ünün (%41,4) çocuklarının yüzeysel yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Bu durum, baba eğitim durumunun öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşım türü üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile benimsedikleri başarı amaç yönelimleri arasında bağımlılık ilişkisi olup olmadığına ilişkin kay-kare sonucu Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu ile Benimsedikleri Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişki

Eğitim Durumu	Başarı Amaç Yönelimi					
	Öğrenme Amaç		Performans Amaç		Toplam	
	Yönelimi		Yönelimi			
	N	%	N	%	N	%
İlkokul	227	73,70	81	26,30	308	57,90
Ortaokul	48	70,60	20	29,40	68	12,80
Lise	72	74,20	25	25,20	97	18,20
Üniversite	54	91,50	5	8,50	59	11,10
Toplam	401	75,40	131	24,60	532	100,00
$\chi^2 = 9,66$	sd= 3	p= .02				

Çizelge 13 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile benimsedikleri başarı amaç yönelim türleri arasında manidar bir bağımlılık ilişkisi olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(3)} = 9,66$; $p < .05$]. İlkokul mezunu annelerin 227'sinin (%73,7), ortaokul mezunu annelerin 48'inin (%70,6), lise mezunu annelerin 72'sinin (%74,2) ve üniversite mezunu annelerin 54'ünün (%91,5) çocuklarının öğrenme amaç yönelimini benimsediği görülmektedir. Bununla birlikte, ilkokul mezunu annelerin 81'inin (%26,3), ortaokul mezunu annelerin 20'sinin (%29,4), lise mezunu annelerin 25'inin (%25,2) ve üniversite mezunu annelerin 5'inin (%8,5) çocuklarının performans amaç yönelimini benimsediği görülmektedir. Üniversite mezunu annelerin çocuklarının en yüksek oranda, ortaokul mezunu annelerin çocuklarının ise en düşük oranda öğrenme amaç yönelimini benimsedikleri görülmektedir.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile benimsedikleri başarı amaç yönelimleri arasında bağımlılık ilişkisi olup olmadığına ilişkin kay-kare sonucu Çizelge 14’te verilmiştir.

Çizelge 14. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu ile Benimsedikleri Başarı Amaç Yönelimleri Arasındaki İlişki

Eğitim Durumu	Başarı Amaç Yönelimi					
	Öğrenme Amaç Yönelimi		Performans Amaç Yönelimi		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
İlkokul	142	69,30	63	30,70	205	38,50
Ortaokul	61	77,20	18	22,80	79	14,80
Lise	70	72,90	26	27,10	96	18,10
Üniversite	128	84,20	24	15,80	152	28,60
Toplam	401	75,40	131	24,60	532	100,00
$\chi^2 = 10,97$	sd= 3 p= .01					

Çizelge 14 incelendiğinde, öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile benimsedikleri başarı amaç yönelim türleri arasında manidar bir bağımlılık ilişkisinin olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(3)} = 10,97$; $p < .05$]. İlkokul mezunu babaların 142’sinin (%69,3), ortaokul mezunu babaların 61’inin (%77,2), lise mezunu babaların 70’inin (%72,9) ve üniversite mezunu babaların 128’inin (%84,2) çocuklarının öğrenme amaç yönelimini benimsediği görülmektedir. Bununla birlikte, ilkokul mezunu babaların 63’ünün (%30,7), ortaokul mezunu babaların 18’inin (%22,8), lise mezunu babaların 26’sının (%27,1) ve üniversite mezunu babaların 24’ünün (%15,8) çocuklarının performans amaç yönelimini benimsediği görülmektedir. Buna göre, üniversite mezunu babaların çocuklarının en yüksek, ilkokul mezunu babaların çocuklarının ise en düşük oranda öğrenme amaç yönelimini benimsedikleri görülmektedir.

Okul Tipine Göre Öğrenme Yaklaşımları, Başarı Amaç Yönelimleri, SBS Puanı ve İlköğretim Diploma Not Ortalamasının Akademik Başarı İle İlişkisinin İncelenmesi

Bu kısımda, öğrencilerin okul tipine (sınavla veya sınavsız öğrenci alan okullar) göre öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşım türleri, başarı amaç yönelim türleri, SBS puanları ve ilköğretim diploma not ortalaması ile 9.sınıf akademik başarı puanları arasında manidar ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan; sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin; derin yaklaşım puanları, yüzeysel yaklaşım puanları, öğrenme amaç yönelim puanları, performans amaç yönelim puanları, SBS puanları ve ilköğretim diploma not ortalamalarının ile 9.sınıf yılsonu akademik başarı puanları arasında manidar ilişkiler olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılması uygun görülmüştür.

Korelasyon analizi sonucunda, sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin 9.sınıf akademik başarı puanları ile ilköğretim diploma not ortalamaları, derin yaklaşım puanları, yüzeysel yaklaşım puanları, öğrenme amaç yönelim puanları ve performans amaç yönelim puanları ve SBS puanları arasındaki korelasyonlar sırasıyla .43, .30, -.11, .25, -.07 ve .38 olarak bulunmuştur. Buna göre, sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin 9.sınıf akademik başarı puanları ile ilköğretim diploma not ortalamaları, derin yaklaşım puanları, öğrenme amaç yönelim puanları ve SBS puanları arasında manidar ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .01$).

Sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin ilköğretim diploma not ortalamaları ile 9.sınıf akademik başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif manidar ilişki bulunmaktadır ($r = .43$, $p < .01$). Buna göre, öğrencilerin ilköğretim diploma not ortalamaları arttıkça 9.sınıf akademik başarı puanları da artmaktadır. Bununla birlikte, 9.sınıf akademik başarı puanındaki toplam varyansın %18'i ilköğretim diploma not ortalamasından kaynaklanmaktadır ($r^2 = .18$).

Sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin derin yaklaşım puanı ile 9.sınıf akademik başarı puanı arasında orta düzeyde pozitif manidar ilişki bulunmaktadır ($r=.30$, $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin derin yaklaşım puanları arttıkça 9.sınıf akademik başarı puanları da artmaktadır. Bununla birlikte, 9.sınıf akademik başarı puanındaki toplam varyansın %9'u derin yaklaşım puanından kaynaklanmaktadır ($r^2 = .09$).

Sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme amaç yönelim puanları ile 9.sınıf akademik başarı puanı arasında düşük düzeyde pozitif manidar ilişki bulunmaktadır ($r=.25$, $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin öğrenme amaç yönelim puanları arttıkça 9.sınıf akademik başarı puanları da artmaktadır. Bununla birlikte, 9.sınıf akademik başarı puanındaki toplam varyansın %6'sı öğrenme amaç yönelim puanından kaynaklandığı kaynaklanmaktadır ($r^2 = .06$).

Sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin SBS puanları ile 9.sınıf akademik başarı puanı arasında orta düzeyde pozitif manidar ilişki bulunmaktadır ($r=.38$, $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin SBS puanları arttıkça 9.sınıf akademik başarı puanları da artmaktadır. Bununla birlikte, 9.sınıf akademik başarı puanındaki toplam varyansın %14'ü SBS puanından kaynaklanmaktadır ($r^2 = .14$).

Öğrencilerin 9.sınıf akademik başarı puanı ile yüzeysel yaklaşım puanları ve performans amaç yönelim puanları arasındaki manidar ilişkiler bulunmamaktadır ($p>.05$). Başka bir deyişle, yüzeysel yaklaşım puanlarının ve performans amaç yönelim puanları sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin 9.sınıf akademik başarılarının göstergeleri değildir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan; sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin; derin yaklaşım puanları, yüzeysel yaklaşım puanları, öğrenme amaç yönelim puanları, performans amaç yönelim puanları, SBS puanları ve ilköğretim diploma not ortalamalarının ile 9.sınıf yılsonu akademik başarı puanları arasında manidar ilişkiler olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılması uygun görülmüştür.

Korelasyon analizi sonucunda, sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin 9.sınıf akademik başarı puanları ile ilköğretim diploma not ortalamaları, derin yaklaşım puanları, yüzeysel yaklaşım puanları, öğrenme amaç yönelim puanları ve performans amaç yönelim puanları ve SBS puanları arasındaki korelasyonlar sırasıyla .52, .09, -.11, .02, .04 ve .43 olarak bulunmuştur. Buna göre, sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin 9.sınıf akademik başarı puanı ile ilköğretim diploma not ortalamaları ve SBS puanları arasında manidar ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .01$).

Sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin ilköğretim diploma not ortalamaları ile 9.sınıf akademik başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif manidar ilişki bulunmaktadır ($r = .52$, $p < .01$). Buna göre, öğrencilerin ilköğretim diploma not ortalamaları arttıkça 9.sınıf akademik başarı puanları da artmaktadır. Öğrencilerin 9.sınıf akademik başarı puanlarındaki toplam varyansın %27'si ilköğretim diploma not ortalamalarından kaynaklanmaktadır ($r^2 = .27$).

Sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin SBS puanları ile 9.sınıf akademik başarı puanı arasında orta düzeyde pozitif manidar ilişki bulunmaktadır ($r = .43$, $p < .01$). Buna göre, öğrencilerin SBS puanları arttıkça 9.sınıf akademik başarı puanları da artmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin 9.sınıf akademik başarı puanlarındaki toplam varyansın %18'i SBS puanlarından kaynaklanmaktadır ($r^2 = .18$).

Öğrencilerin 9.sınıf akademik başarı puanı ile derin yaklaşım puanları, yüzeysel yaklaşım puanları, öğrenme amaç yönelim puanları ve performans amaç yönelim puanları arasında manidar ilişkiler bulunmamıştır ($p > .05$). Bu durumda; derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım, öğrenme amaç yönelim ve performans amaç yönelim puanları sınavsız öğrenci alan okullardaki öğrencilerin 9.sınıf akademik başarı puanlarının göstergeleri değildir.

V. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlar özetlenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

1. Öğrenme Yaklaşımları Envanteri'nden elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin öğrenim gördükleri okul tipine (sınavla ve sınavsız öğrenci alan) göre benimsedikleri öğrenme yaklaşım türlerinin farklılaştığı, sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğunun derin yaklaşımı, sınavsız öğrenci alan okullardaki öğrencilerin çoğunun yüzeysel yaklaşımı benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin büyük bölümünün konuları öğrenirken kapsamı bütün olarak ele aldıklarını, yeni öğrenilenleri önceki bilgileri ile ilişkilendirdiklerini, öğrenmeye içsel motive olduklarını gösterir. Sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin ilköğretim diploma notları incelendiğinde akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerden çoğunun derin yaklaşımı benimsemesi, derin yaklaşımın yüksek akademik başarıyla ilişkili olduğu görüşünü desteklemektedir.
2. Bireysel Başarı Amaç Yönelim Ölçeği'nden elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin öğrenim gördükleri okul tipine (sınavla ve sınavsız öğrenci alan) göre benimsedikleri başarı amaç yönelim türlerinin farklılaştığı, hem sınavla, hem de sınavsız öğrenci alan

okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğunun öğrenme amaç yönelimini benimsedikleri, ancak, öğrenme amaç yönelimini benimseme oranının sınavla öğrenci alan okullarda sınavsız öğrenci alan okullara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre benimsedikleri öğrenme yaklaşım türlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü ile benimsedikleri başarı amaç yönelimleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okula göre benimsedikleri başarı amaç yönelim türlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Öğrencilerin cinsiyetleri ile benimsedikleri öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelendiğinde, cinsiyete göre benimsedikleri öğrenme yaklaşım türlerinin farklılaştığı; kız öğrencilerin çoğunun derin yaklaşımı, erkek öğrencilerin çoğunun ise yüzeysel yaklaşımı benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Koçak ve Yücel (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.
6. Öğrencilerin cinsiyetleri ile benimsedikleri başarı amaç yönelim türleri arasındaki ilişki incelendiğinde, cinsiyete göre benimsedikleri başarı amaç yönelimlerinin farklılaştığı; hem kız, hem de erkek öğrencilerin çoğunun öğrenme amaç yönelimli olduğu ancak kız öğrencilerin benimseme oranının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Chan, Lai, Leung ve Moore (2002) tarafından yapılan çalışmada ise kız öğrencilerin daha çok performans amaç yönelimini benimsediğini sonucu ortaya çıkmıştır. Bahsi geçen çalışmanın üniversite öğrencileriyle yapılmış olması ve kültürel farklılıklar gibi nedenler sonuçların birbirleriyle çelişmesinin nedenleri olabilir.
7. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile benimsedikleri öğrenme yaklaşım türleri arasındaki ilişki incelendiğinde, anne eğitim düzeyine göre benimsenen öğrenme yaklaşım türünün farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
8. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile benimsedikleri öğrenme yaklaşım türleri arasındaki ilişki incelendiğinde, baba eğitim düzeyine

göre benimsenen öğrenme yaklaşım türünün farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

9. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile benimsedikleri başarı amaç yönelim türleri arasındaki ilişki incelendiğinde, anne eğitim düzeyine göre benimsenen başarı amaç yönelim türünün farklılaştığı; üniversite mezunu annelerin çocuklarının çoğunun öğrenme amaç yönelimli, ortaokul mezunu annelerin çocuklarının ise çoğunun performans amaç yönelimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Taye ve Monette (2010) de çalışmalarında anne eğitim düzeyi yüksek olanların çoğunun öğrenme amaç yönelimlerini benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır.
10. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile benimsedikleri başarı amaç yönelim türleri arasındaki ilişki incelendiğinde, baba eğitim düzeyine göre benimsenen başarı amaç yönelim türünün farklılaştığı; üniversite mezunu babaların çocuklarının çoğunun öğrenme amaç yönelimini, ilkokul mezunu babaların çocuklarının çoğunun performans amaç yönelimini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
11. Sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin 9. sınıf akademik başarı puanı ile ilköğretim diploma not ortalamaları, derin yaklaşım puanları ve SBS puanları arasında orta düzeyde; öğrenme amaç yönelim puanları ile düşük düzeyde pozitif manidar ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç, Cautinho (2007) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlikler taşımaktadır. Her iki çalışmada da öğrenme amaç yönelimi ile akademik başarı arasında orta düzeyde pozitif manidar ilişki bulunmuştur.
12. Sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin 9. sınıf akademik başarı puanı ile ilköğretim diploma not ortalamaları ve SBS puanları arasında orta düzeyde pozitif manidar ilişkiler bulunmuştur.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Sonuçlar incelendiğinde, sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin sınavsız öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilere göre derin yaklaşımı ve öğrenme amaç yönelimini daha çok benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum, sınavla öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin bir konuyu öğrenirken o konuyu her yönüyle öğrenmeye çalıştıklarını, ezberlemekten kaçındıklarını ve içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple, öğretmenler konuları işlerken daha çok öğrenci merkezli ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri yöntemler seçmelidirler. Bu nedenle, öğretim programları öğrencilerin eğitim ortamında daha aktif olmalarını destekleyecek biçimde yeniden düzenlenmeli ve eğitim ortamı da buna uygun hale getirilmelidir.
2. Anne-babaların eğitim düzeyinin öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç yönelim türü üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğrenme amaç yönelimini benimseyen öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin performans amaç yönelimini benimseyen öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple, anne-babalara yönelik eğitimler hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Böylece, aileler de eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılımları sağlanabilir.
3. Araştırmada, Bireysel Başarı Amaç Yönelim Ölçeği'nin (PALS) öğrenci formu kullanılmıştır. PALS, öğrenciler ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Öğretmenler için hazırlanmış olan ölçek Türkçe'ye uyarlanıp; farklı branşlardan olan ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlere uygulanabilir. Böylece, eğitim-öğretimin en önemli iki unsuru olan öğrenciler ve öğretmenler birlikte ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akın, A. & Çetin, B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 1-12
- Alpert, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Ames, C. (Nisan 1990). *Achievement goals and classroom structure: Developing a learning orientation*. American Educational Research Association yıllık toplantısında sunuldu. Boston.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*. 64(2). 287-309
- Arun, K. (1993). Correlations among creativity, intelligence, personality, and academic achievement. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 497-498.
- Beckwith, J. B. (1991). Approaches to learning, their context and relationship to assessment performance. *Higher Education*, 22, 17 – 30.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. (1987). Student approaches to learning and studying. *Australian Council for Educational Research*. Howtorn.

- Biggs, J. (1994). Student learning research and theory: Where do we currently stand? Gibbs, G. (Editör), *Improving Student Learning - Theory and Practice. Oxford, Oxford Centre for Staff Development.*
- Biggs, J., Kember D. & Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to Learning through the development of a revised version of The Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (2).
- Broussard, S. C. & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learningstyle, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057–1068.
- Cano-Garcia, F. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Research*, 20(4), 413-430.
- Caplin, M. D. (1969). The relationship between self concept and academic achievement. *The Journal of Experimental Educational*, 37(3).
- Cautinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Chan, K., Lai, P., Leung, M. & Moore, P. (2002). Hong Kong preservice teacher's achievement goal orientations-Are they related to their gender and electives? *Hong Kong Teacher's Centre Journal*, 20-31.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-190.
- Çetin, B. ve Akin, A. (2009). An investigation of the relationship between achievement goal orientations and the use of stress coping strategies

with canonical correlation. *International Journal of Human Sciences*.243-255.

Çolak, E. (2006). *İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*. 125(6), 627-668.

Demirtaşlı, N. (2005). Adaptation patterns of the adaptive learning scales PALS to Turkish students: A study of factorial validity and reliability. *The International Journal of Educational Reform*, 14(2), 167-173.

Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17(2), 143-155.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74-88.

Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoid ance achievement motivation. M. Maehr ve P. Pintrich (Editörler), *Advances in motivation and achievement*. 10, 143-179.

Enwistle N. & Ramsden P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.

- Eppler, M. A. & Harju, B. L. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college students. *Research in Higher Education*. 38(5). 557-573.
- Fer, S. ve Çolak, E. (2007). Öğrenme yaklaşımları envanterinin dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16,(1),197-212.
- Furnham, A., Zhang J. & Chamorro-Premuzic, T (2006). The relationship between psychometric and self-estimated intelligence, creativity, personality and academic achievement. *Imagination, Cognition and Personality*, 25(2), 119-145.
- Gallinger, C. C. (2009). *To be or not to be...motivated: a comparison of student's goal orientation within direct instruction and constructivist schools*. Graduate College of Bowling Green State University, Ohio.
- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F. & Van den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*. 20(4), 327-341.
- Guay, F. & Marsh H. V. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their casual ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1). 124-136.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711–735.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.
- Houghton, W. (2004) Engineering subject centre guide: Learning and teaching theory for engineering academics. *Engineering Subject Centre*. Loughborough

- Kalay, S. (2009). *Öğrenme amaç yönelimli öğrenciler ile performans amaç yönelimli öğrencilerin akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaşlı, M. (2009). *Otel işletmelerinde işgörenlerin kişilik özellikleri, lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kember, D., Charlesworth, M., Davies, H., McKay, J. & Stott, V. (1994). Evaluating the effectiveness of educational innovations: Using The Study Process Questionnaire to show that meaningful learning occurs. *Studies in Educational Evaluation*, 23(2), 141-157.
- Koçak, C. ve Yücel, A. S. (1-3 Mayıs 2009). *Kimya öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuştur. Çanakkale.
- Leung, M. & Chan, K. (1999). A structural model of achievement goal orientations and study approaches of Hong Kong teacher education students. Paper presented at the Australian Curriculum Studies Association Biennial Conference, Perth, Australia.
- Lloyd, J. & Barenblatt, L. (1984). Intrinsic intellectuality: Its relations to social class, intelligence, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 646-654.
- Lublin, J. (2003). Deep, surface and strategic approaches to learning. *Centre for Teaching and Learning*. University College Dublin.
- Maehr, M. L. & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*. 9, 371-409
- Marquez, P. G. O, Martin, R. P. & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school student. *Psicothema*, 18, 118-123.

- Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- McCandless, B. R. & Castaneda, A. (1956). Anxiety in children, school achievement and intelligence. *Child Development*, 27(3).
- McCullagh, P. (2005) Sport and exercise psychology lecture. Cal State University East Bay.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L. Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *The University of Michigan*.
- Miller, R. L., Acton, C., Fullerton, D. A. & Maltby, J. (2002). SPSS for social scientists. Palgrave Macmillan.
- Mohsenpour, M., Hejazi, E & Kiamanesh, A. (2008). The role of self-efficacy, achievement goals, learning strategies and persistence in math achievement of 11th grade high schools students in Tehran.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr. T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychological Association*.
- Nicholls, J. G. (1979). Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist*, 34, 1071–1084.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*, MEB Yayınları, Ankara.
- Parker, J. D.A., Creque Sr., R. E., Barnhat, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. & Hogan, M. J.(2004). Academic

achievement in high school: does emotional intelligence matter?
Personality and Individual Differences, 37(7), 1321–1330.

- Parpala, A. (2010). Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education: Development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment. *University of Helsinki. Institute of Behavioral Sciences. Studies in Educational Sciences*.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999) *Understanding learning and teaching*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Purkey, W. W. (1970). Self concept and school achievement. *Prentice Hall College*.
- Ray, B. (2010). Academic achievement and demographic traits of homeschool students: A nationwide study. *Journal of Academic Leadership*, 8(1).
- Rogers, C. M., Smith, M. D. & Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70(1), 50-57.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sakız, G. (2011). Mastery and performance approach goal orientations in relation to academic self-efficacy beliefs and academic help seeking behaviors of college students in Turkey. *Educational Research*, 2(1), 771-778.

- Senemoğlu, N. (2010). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Senko, C., Hulleman, C. S. & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasından süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115
- Simms, E. (2006). Deep Learning – 1: A new shape for schooling? *The Specialist Schools and Academic Trust*. England.
- Steinberg, L., Dornbursh, S. M. & Brown, B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 23-729
- Taye, E. A., & Monette, J. A. (2010). Effects of goal orientations endorsed on academic performance, motivation and cognitive strategies of university students. *The Social Sciences*, 5(2), 139-143.
- Toraman, Ç. (2006). Öğrenci merkezli öğretim uygulamalarında yer alan ve almayan farklı başarı amaç yönelimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, G. ve Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 36-52.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.
- Wentzell, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61(1), 1-24.

- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychology Bulletin, APA*.
- Yılmaz, M. B. ve Orhan, F. (2011). Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve devamlarının öğrenme yaklaşımlarına göre değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 8(2), 1027-1048.
- Zhang, L. (2000). University students' learning approaches in three cultures: An investigation of Biggs's 3P model. *Journal of Psychology*. 134(1). 37 – 55.
- Zhang, L. & Watkins, D. (2001). Cognitive development and student approaches to learning: An investigation of Perry's theory with Chinese and U.S. university students. *Higher Education*, 41, 239 – 261.
- Zweig, D. & Webster, J. (2004). What are we measuring? An examination of the relationships between goal orientation, the big-five personality traits and performance intentions. *Personality and Individual Differences*, 36, 7, 1693-1708.

EKLER

1. Öğrenme Yaklaşımları Envanteri
2. Bireysel Başarı Amaç Yönelim Ölçeği
3. Kişisel Bilgi Formu
4. İzin Belgeleri

EK 1**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Bu bilgi formu “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Başarı Amaç Yönelimlerinin Akademik Başarı İle İlişkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Adınızı ve soyadınızı yazdıktan sonra diğer sorularda işaretlemelerinizi seçeneğin solunda verilen parantez içerisine yapınız. Verdiğiniz bilgiler sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Araştırmanın güvenilirliği açısından lütfen sorulara içtenlikle cevap veriniz.

Araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Amine CANIDEMİR

1. Adınız :
2. Soyadınız :
3. Cinsiyetiniz : ()Kız ()Erkek
4. Okulunuz :
5. Sınıfınız :
6. Bölümünüz :
7. Annenizin Eğitim Düzeyi : ()İlkokul ()Ortaokul
()Lise ()Üniversite
8. Babanızın Eğitim Düzeyi : ()İlkokul ()Ortaokul
()Lise ()Üniversite
9. SBS Puanınız :
10. İlköğretim Diploma Not Ortalamanız:
11. 9. Sınıf Yıl Sonu Ortalamanız :

ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ENVANTERİ

Aşağıdaki envanter, ders çalışırken kullandığınız yollar ve ders çalışmaya yönelik geliştirdiğiniz tutumlarla ilgili sorulardan oluşmaktadır. Ders çalışmanın tek bir doğru yolu yoktur. Kullandığınız yaklaşım; stilinize ve çalıştığınız konuya bağlıdır. Bu envanterde de, eğer; bir soruya cevabınızın, çalıştığınız konuya bağlı olduğunu düşünüyorsanız, o soruyu, sizin için en önemli konuları temel alarak cevaplayınız.

Vereceğiniz cevapların güvenilirliği, araştırma için büyük önem taşımaktadır ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu yüzden; vereceğiniz cevapların mümkün olduğunca samimi olmasına özen gösteriniz.

Her soruda size en uygun gelen ifadeyi işaretleyiniz. Soruları cevaplarken çok fazla zaman harcamayınız; çünkü ilk tepkiniz genellikle en doğrusudur. Her soruyu cevaplamamız, araştırma açısından oldukça önemlidir. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Amine CANDEMİR

	Bu ifade benim için asla geçerli değildir	Bu ifade benim için nadiren geçerlidir	Bu ifade benim için bazen geçerlidir	Bu ifade benim için çoğunlukla geçerlidir	Bu ifade benim için her zaman geçerlidir
1.Ders çalışmak kendimi gerçekten mutlu hissetmemi sağlıyor.					
2.Bir konuda öğrendiklerimi, başka konularda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.					
3.Bir sınavdan kötü not aldığımda, moralim bozulur ve bir sonraki sınav için endişelenmeye başlarım.					
4.Sınavda çıkma ihtimali olmayan bir konuyu öğrenmeye gerek görmüyorum.					
5.Bir kere anlamaya başlayınca, her konu ilgi çekici olabilir.					
6.İlgisiz konuları bir araya getirerek, bağlantılar oluşturmaktan hoşlanırım.					
7.Bir sınav için çok çalışmış olsam bile, başarısızlık korkusu yaşarım.					
8.Bir dersi çalışmak için, sadece o dersi geçmeme yetecek kadar zaman ayırıyorum. Çünkü; yapacak çok daha önemli işlerim vardır.					
9.Öğrenilecek konuları ilginç bulduğum zaman, derslerime daha çok çalışırım.					
10.Bir konuyla ilgili öğrendiğim yeni bilgiyi, önceden o konuda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım					
11.Ders çalışmaktan hoşlansam da hoşlanmasam da, derslerde başarılı olmanın, yüksek maaşlı bir iş bulmanın en iyi yolu olduğunun farkındayım.					
12.Sadece gerçekten bilmem gereken konulara çalışırım, çünkü gereğinden fazla çalışmanın hiçbir anlamı yoktur.					
13.Boş zamanımın çoğunu, derslerde tartışılmış olan ilginç konular hakkında araştırma yapmak için harcarım.					
14.Bir ders kitabını okurken, yazarın neyi ifade etmek istediğini anlamaya çalışırım.					
15.Üniversitede daha iyi bir bölüme girebilmek için, not ortalamamı yüksek tutmaya çalışırım.					
16.Konuları derinlemesine çalışmanın bir yararı olduğunu düşünmüyorum; çünkü, derslerden geçmek için çok fazla şey bilmeye gerek yoktur.					
17.Derslere, cevaplanmasını istediğim sorularla gelirim.					

18.Bazı konuları anlamasam bile ezberleyene dek tekrarlayarak öğrenirim.					
19.Bazen otobüsteyken, yürürken hatta uyurken, okulda yaptığım çalışmaları sürekli zihnimde tekrarladığımı farkediyorum.					
20.Sınavları geçmenin en iyi yolu, çıkması muhtemel soruların cevaplarını ezberlemektir.					
21.Bir konuda ancak kendi yorumlarımı oluşturacak kadar çalıştığım zaman, kendimi yeterli bulurum.					
22.Sınavlarda başarılı olmak için; konuları anlamaya çalışmak yerine, önemli bölümleri ezberlemenin yeterli olduğunu düşünüyorum					

EK 3

BİREYSEL BAŞARI AMAÇ YÖNELİM ÖLÇEĞİ

Burada, bir öğrenci olarak sizinle ilgili ifadeler vardır. Bu ifadeler, bu sınıf ve sınıfta yaptığınız çalışmalarla ilgilidir. Bu ifadelerin her birini kendi duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak şekilde ve içtenlikle cevaplayınız. Cevapsız ifade bırakmayınız. Cevaplarınız gizli tutulacak, okuldan ya da ailenizden kimse cevaplarınızı görmeyecektir.

	Hiç Doğru Değil	Çok Az Doğru	Orta Derecede Doğru	Çoğunlukla Doğru	Tamamen Doğru
1.Sınıfta aptal biri gibi <u>görünmemek</u> benim için önemlidir.					
2.Sınıf arkadaşlarımdan derslerimde başarılı olduğumu düşünmeleri benim için önemlidir.					
3.Bu yıl, birçok yeni konu öğrenecek olmam benim için önemlidir.					
4.Amaçlarımdan biri, derslerde olabildiğince çok şey öğrenmektir.					
5.Amaçlarımdan biri, derslerde iyi olduğumu arkadaşlarıma göstermektir.					
6.Hedeflerimden biri, bu yıl, pek çok yeni beceride kendimi iyice geliştirmektir.					
7.Amaçlarımdan biri, sınıf arkadaşlarımdan zeki biri <u>olmadığımı</u> düşünmelerini <u>engellemektir</u> .					
8.Derste anlatılanları ve sınıfta yaptığım çalışmaları tümüyle anlamak benim için önemlidir.					
9.Amaçlarımdan biri, derste yapılan çalışmaların benim için kolay olduğunu arkadaşlarıma göstermektir.					
10.Amaçlarımdan biri, sınıftaki arkadaşlarımdan daha zeki görünmektir.					
11. Amaçlarımdan biri, derslerde zorlanan birisi gibi <u>görünmemektir</u> .					
12.Bu yıl, bilgi ve becerilerimi geliştirmek benim için önemlidir.					
13.Öğretmenlerimin sınıftaki diğer öğrencilerden daha az şey bildiğimi <u>düşünmemeleri</u> benim için önemlidir.					
14.Sınıftaki diğer çocuklardan daha zeki görünmek benim için önemlidir.					

EK 4

T.C.
ÇORUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.19.05-020-
Konu : Anket Çalışması Talebi.

04.05.2012 09015

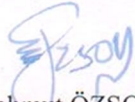
VALİLİK MAKAMINA

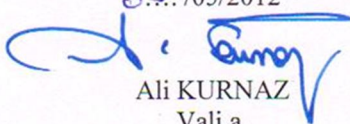
İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı ve 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Amine CANIDEMİR'in 27.04.2012 tarihli dilekçesi.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimi yapmakta olan Amine CANIDEMİR ilgi (b) dilekçesinde; İlimiz Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fatih Lisesi, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve Kız Teknik Meslek Lisesi 10. sınıf öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak **“Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Başarı Amaç Yönelimlerinin Akademik Başarı ile İlişkisinin İncelenmesi”** konulu anket çalışması yapma talebinde bulunmaktadır.

Söz konusu başvuru Müdürlüğümüzce ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiş olup, bu çalışmanın İlimiz Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fatih Lisesi, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve Kız Teknik Meslek Lisesi 10. sınıf öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak, okul müdürlüğünün gözetim yetki ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.


Mahmut ÖZSOY
Müdür a.
Şube Müdürü

O L U R
04.05/2012

Ali KURNAZ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü V.

T.C.
ÇORUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.19.05-605/
Konu : Anket Çalışması Talebi.

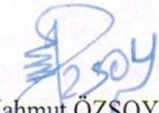
04.05.2012 09043

Sayın : Amine CANIDEMİR
Merkez Çeşmeören
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
ÇORUM

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı ve 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 27.04.2012 tarihli dilekçeniz.
c) 04.05.2012 tarih ve B.08.4.MEM.0.19.05-020 / 9015 sayılı Valilik Onayı.

İlimiz Merkez Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fatih Lisesi, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve Kız Teknik Meslek Lisesi 10. sınıf öğrencilerine **“Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Başarı Amaç Yönelimlerinin Akademik Başarı ile İlişkisinin İncelenmesi”** konulu anket çalışması yapma talebiniz Müdürlüğümüzce ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiş olup konu ile ilgili ilgi (c) Onay ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma ve anket çalışmasının ilgi (c) Onay çerçevesinde İlimiz Merkez Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fatih Lisesi, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve Kız Teknik Meslek Lisesi 10. sınıf öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak, ekli Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örneğinin kullanılarak, okul müdürlüğünün gözetim yetki ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan yapılması hususunda gereğini rica ederim.


Mahmut ÖZSOY
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2- Araştırma ve Anketin
Mühürlü Örneği (5 Sayfa)