



**T.C.**  
**ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HEDEF**  
**YÖNELİMLERİ VE BAŞARI DUYGULARININ**  
**ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER ARACILIĞIYLA**  
**İNCELENMESİ**

**Gizem DARICI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN**

**Çankırı – 2024**



T.C.

**ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HEDEF  
YÖNELİMLERİ VE BAŞARI DUYGULARININ ÇEŞİTLİ  
DEĞİŞKENLER ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ**

**GİZEM DARICI**

**ORCID: 0009-0004-0944-8984**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman  
Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN**

**Çankırı – 2024**

# İÇİNDEKİLER

## Sayfa

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖNSÖZ .....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
KISALTMALAR .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	x
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi .....	5
1.4 Varsayımlar .....	7
1.5 Sınırlılıklar.....	7
1.6 Tanımlar .....	8
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR ARAŞTIRMALARI.....</b>	<b>10</b>
2.1 Hedef Yönelimleri.....	10
2.1.1 Klasik Hedef Yönelimleri Kuramı.....	10
2.1.1.1 İkili Hedef Yönelimleri .....	11
2.1.2 Çağdaş Hedef Yönelimleri Kuramı .....	15
2.1.2.1 Üçlü Hedef Yönelimleri .....	15
2.1.2.2 2x2 Hedef Yönelimleri.....	17
2.1.2.3 3x2 Hedef Yönelimleri.....	17
2.2 Başarı Duyguları.....	18
2.2.1 Kontrol-Değer Kuramı.....	19
2.2.1.1 Kontrol-Değer Kuramına Göre Geleceğe Yönelik Eylem Sonuç Duyguları .....	22
2.2.1.2 Kontrol-Değer Kuramına Göre Başarı Duyguları.....	25
2.2.1.3 Kontrol-Değer Kuramı Müdahale Çalışmaları.....	29
2.3 Hedef yönelimleri ve Başarı Duyguları Arasındaki İlişki.....	31
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>33</b>
3.1 Araştırmanın Modeli .....	33
3.2 Evren ve Örneklem.....	33

3.3 Veri Toplama Araçları.....	35
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	36
3.3.2 Hedef Yönelimi Ölçeği (HYÖ).....	36
3.3.3 Başarı Duyguları Anketi-Bilim (AEQ-S) .....	38
3.4 Veri Toplama Süreci .....	40
3.5 Verilerin Analizi .....	40
<b>BULGULAR.....</b>	<b>42</b>
4.1 Betimsel İstatistikler.....	42
4.1.1 Hedef Yönelimlerine Dair Betimsel İstatistikler .....	42
4.1.2 Başarı Duygularına Dair Betimsel İstatistikler .....	42
4.2 Çıkarımsal İstatistikler .....	45
4.2.1 Demografik Değişkenlerin Etkileri.....	45
4.2.1.1 Demografik Değişkenlerin Hedef Yönelimleri Üzerindeki Etkisi .....	46
4.2.1.1.1 Cinsiyete Göre Hedef Yönelimleri.....	46
4.2.1.1.2 Sınıf Düzeyine Göre Hedef Yönelimleri.....	47
4.2.1.1.3 Cinsiyet ve Sınıf Düzeyinin Hedef Yönelimleri Üzerindeki Birleşik Etkisi.....	48
4.2.1.2 Demografik Değişkenlerin Başarı Duyguları Üzerindeki Etkisi .....	49
4.2.1.2.1 Cinsiyete Göre Başarı Duyguları .....	49
4.2.1.2.2 Sınıf Düzeyine Göre Başarı Duyguları .....	50
4.2.1.2.3 Cinsiyet ve Sınıf Düzeyinin Başarı Duyguları Üzerindeki Birleşik Etkisi .....	51
4.2.2 Akademik Başarının Etkileri .....	53
4.2.3 Hedef Yönelimleri ve Başarı Duyguları Arasındaki İlişki .....	53
4.2.3.1 Korelasyonel Analiz.....	54
4.2.3.2 Yol Analizi.....	55
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>59</b>
5.1 Tartışma ve Sonuç .....	59
5.2 Öneriler.....	62
5.2.1 Araştırmacılar İçin Öneriler.....	62
5.2.2 Eğitimciler İçin Öneriler .....	62
5.2.3 Politika Yapıcılar İçin Öneriler.....	62
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>64</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>73</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım *Ortaokul Öğrencilerinin Hedef Yönelimleri ve Başarı Duygularının Çeşitli Değişkenler Aracılığıyla İncelenmesi* isimli çalışmamın tüm yazım sürecinde bilimsel ve akademik etik kurallarına eksiksiz uyduğumu, edindiğim tüm bilgileri bilimsel ahlak çerçevesinde düzenleyip çalışmamı bu şekilde yürüttüğümü, tüm kaynakları ilkelere uygun bir şekilde kaynak gösterdiğimi ve bunun haricindeki tüm bölümlerdeki ifadelerin şahsım tarafına ait olduğunu beyan ederim.

08 / 05 / 2024

İmza

Gizem Darıcı

## TEZ KABUL VE ONAY

### ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

*Gizem Tok* tarafından hazırlanan *Ortaokul Öğrencilerinin Hedef Yönelimleri ve Başarı Duygularının Çeşitli Değişkenler Aracılığıyla İncelenmesi* başlıklı bu çalışma, 08/05/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda *oybirliği* başarılı bulunarak jürimiz tarafından *Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı*'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

#### **TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)**

Danışman	: Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN	İmza: .....
Üye	: Prof. Dr. Hasan COŞKUN	İmza: .....
Üye	: Doç. Dr. Volkan ATASOY	İmza: .....

#### **ONAY**

Bu Tez, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 18/04/2024 tarih ve 2024/18-03 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Coşkun POLAT

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve tez yazım sürecim boyunca bilgisi, tecrübesi ve yardımları ile bana her daim hoşgörü ve anlayışla yaklaşan saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Doktor Öğretim Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Her daim yanımda olan, ilgisini, sabrını, desteğini ve anlayışını bir an bile eksik etmeyen eşime teşekkür etmek istiyorum. Bana şimdiye kadar öğrendiğim en değerli dersi öğreten kişiye; her durumda bu kadar güzel bir sevgiyle seven, yorulduğum anlara en güzel sürprizlerini saklayan sevgili eşim Mehmet Can Darıcı'ya.

Sana sandığımdan daha fazlasını borçluyum. Teşekkür ederim.

**08 / 05 / 2024**

**Gizem DARICI**

## ÖZET

**Tezin Başlığı** : Ortaokul Öğrencilerinin Hedef Yönelimleri ve Başarı Duygularının Çeşitli Değişkenler Aracılığıyla İncelenmesi  
**Tezin Yazarı** : Gizem DARICI  
**Danışman** : Doktor Öğretim Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN  
**Anabilim Dalı** : Eğitim Bilimleri  
**Tezin Türü** : Yüksek Lisans  
**Kabul Tarihi** : 08/05/2024

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik hedef yönelimleri ve başarı duyguları üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkilerini incelemek ve hedef yönelimleri ile başarı duygularının birbirleriyle olan ilişkileri de değerlendirmektir. Çalışma, Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı temel eğitim kurumlarında öğrenim gören toplam 468 ortaokul öğrencisini kapsamaktadır. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyetin öğrencilerin hedef yönelimleri ve başarı duyguları üzerinde anlamlı etkileri olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin öğrenme-yaklaşım puanları kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuş, sekizinci sınıf öğrencilerinin performans-yaklaşım, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma puanlarının diğer sınıflara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, erkek öğrencilerin keyif almak, gurur duymak ve kaygılı olmak duyguları kız öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Sınıf düzeyine göre başarı duyguları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Hedef yönelimleri ve başarı duyguları arasında, öğrenme-yaklaşım ile keyif almak ve gurur duymak, performans-yaklaşım ile gurur duymak arasında pozitif ilişki, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma ile endişe, utanç, umutsuzluk ve bıkkınlık hissetmek duyguları arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Yol analizi sonuçlarına göre, öğrenme-yaklaşım keyif almak duygusunu, performans-yaklaşım gurur duymak duygusunu, öğrenme-kaçınma bıkkınlık hissetmek duygusunu, performans-kaçınma ise utanç, umutsuzluk ve endişe duygularını anlamlı şekilde etkilemektedir. Bu bulgular, eğitim stratejilerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve hedef yönelimlerine göre farklılaştırılması gerektiğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Hedef yönelimleri, Başarı duyguları, Cinsiyet farklılıkları, Sınıf düzeyi, Ortaokul öğrencileri

**Sayfa:** 81

## ABSTRACT

**Thesis Title** : Examining Middle School Students' Goal Orientations and Achievement Emotions through Various Variables  
**Author** : Gizem DARICI  
**Supervisor** : Doktor Öğretim Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN  
**Department** : Educational Sciences  
**Thesis Type** : Master's Thesis  
**Date** : 08/05/2024

The aim of this study is to examine the effects of gender, grade level, and academic achievement on middle school students' goal orientations and achievement emotions regarding science lessons, and to evaluate the relationships between goal orientations and achievement emotions. The study includes a total of 468 middle school students attending primary education institutions affiliated with the Çorum Provincial Directorate of National Education. The analysis results indicated that gender has significant effects on students' goal orientations and achievement emotions. Male students' learning-approach scores were higher than those of female students, and eighth-grade students' performance-approach, learning-avoidance, and performance-avoidance scores were lower compared to other grades. Furthermore, male students' enjoyment, pride, and anxiety emotions were found to be higher than those of female students. There was no significant difference in achievement emotions according to grade level. Positive relationships were found between learning-approach and enjoyment and pride, and between performance-approach and pride. Positive relationships were also identified between learning-avoidance and performance-avoidance and the emotions of anxiety, shame, hopelessness, and boredom. Path analysis results showed that learning-approach significantly affects the emotion of enjoyment, performance-approach affects the emotion of pride, learning-avoidance affects the emotion of boredom, and performance-avoidance significantly affects the emotions of shame, hopelessness, and anxiety. These findings suggest that educational strategies should be differentiated based on gender, grade level, and goal orientations.

**Keywords:** Goal orientations, Achievement emotions, Gender differences, Grade level, Middle school students

**Page:** 81

## KISALTMALAR

<b>AEQ-M</b>	Başarı Duyguları Anketi-Matematik
<b>AEQ-S</b>	Başarı Duyguları Anketi-Bilim
<b>AR</b>	Atıf Yeniden Eğitimi (Attributional Retraining)
<b>DFA</b>	Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>HYÖ</b>	Hedef Yönelimleri Ölçeği
<b>ISBR</b>	Sorgulamaya Dayalı Stres Azaltma (Inquiry-based Stress Reduction)
<b>MEB</b>	Millî Eğitim Bakanlığı
<b>SPSS</b>	Sosyal Bilimler için İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

## TABLULAR LİSTESİ

<b><u>Tablo No:</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 3.1: Katılımcılara ait demografik bilgiler .....	34
Tablo 3.2: Fen dersi karne notlarının tanımlayıcı istatistikleri .....	35
Tablo 3.3: Veri toplama araçları ve alt boyutları .....	36
Tablo 3.4: Hedef yönelimi ölçeği dfa sonuçları .....	37
Tablo 3.5: Hedef yönelimi ölçeği güvenirlik analizi .....	38
Tablo 3.6: AEQ-S dfa sonuçları .... ..	39
Tablo 3.7: AEQ-S güvenirlik analizi .....	40
Tablo 4.1: Hedef yönelimi ölçeği alt boyutlarının tanımlayıcı istatistikleri .....	42
Tablo 4.2: Başarı duyguları ölçeği alt boyutlarına ait betimsel istatistikler .....	43
Tablo 4.3: Dersten önce, ders esnasında ve dersten sonraki duygulara ilişkin tanımlayıcı istatistikler.....	43
Tablo 4.4: Öğrenme öncesi, öğrenme esnasında ve öğrenmeden sonraki duygulara ilişkin tanımlayıcı istatistikler .....	44
Tablo 4.5: Sınav öncesi, sınav esnasında ve sınavdan sonraki duygulara ilişkin tanımlayıcı istatistikler .....	45
Tablo 4.6: Cinsiyete göre hedef yönelimi alt boyutlarının karşılaştırılması .....	46
Tablo 4.7: Sınıf düzeyine göre hedef yönelimleri alt boyutlarının karşılaştırılması .....	47
Tablo 4.8: Lsd karşılaştırma tablosu .....	48
Tablo 4.9: Cinsiyete göre başarı duyguları alt boyutlarının karşılaştırılması .....	50
Tablo 4.10: Sınıf düzeyine göre başarı duyguları alt boyutlarının karşılaştırılması.....	51
Tablo 4.11: Fen bilimleri dersi başarısı ile başarı duyguları ve hedef yönelimi alt boyut puanları arasında ilişki tablosu.....	53
Tablo 4.12: Başarı duyguları ile hedef yönelimi alt boyut puanları arasında ilişki tablosu .....	54
Tablo 4.13: Yol analizi için model veri uyum tablosu.....	56

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No:</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Kontrol-değer kuramı: temel varsayımlar ve başarı duyguları .....	20
Şekil 2.2: Geleceğe yönelik eylem sonuç duygularının ortaya çıkışı .....	23
Şekil 2.3: Kontrol-değer kuramı: değerlendirme, duygular ve performans ilişkisi.....	26
Şekil 4.1: Yol analizi t değerleri grafiği .....	56
Şekil 4.2: Yol analizi modeli.....	57



# GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmaktadır.

## 1.1 Problem Durumu

Eğitimin temel amacı, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini en üst düzeye çıkarmaktır. Bu amaca ulaşmak için eleştirel düşünme, problem çözme ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirme becerilerinin kazandırılması büyük önem taşır. Fen bilimleri eğitimi, bu becerilerin kazanılmasında merkezi bir rol oynar. Fen bilimleri dersleri, öğrencilerin karmaşık dünyayı anlamalarını, bilimsel okuryazarlıklarını artırmalarını ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamalarını sağlar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu dersler, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel başarıları için gerekli olan temel bilgi ve becerileri edinmelerine yardımcı olur.

Fen bilimleri eğitimi, öğrencilerin karmaşık dünyayı algılamalarını ve anlamlandırmalarını sağlayarak etkin bireyler olmalarına yardımcı olur. Bu eğitim, bilimsel okuryazarlığın yanı sıra teknolojik gelişmelere uyum sağlama ve yenilikçi çözümler üretme yeteneğini de kazandırır (Miller, 1983). Fen bilimleri dersleri, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine, analitik düşünme yeteneklerini artırmalarına ve problem çözme kapasitelerini genişletmelerine yardımcı olur. Bu beceriler, öğrencilerin gelecekteki akademik ve profesyonel başarıları için hayati öneme sahiptir. Ortaokul dönemi, öğrencilerin fen bilimlerine yönelik ilgilerinin geliştiği ve bu alanda temel beceriler kazandıkları kritik bir süreçtir (Knezek, Christensen, Tyler-Wood ve Periathiruvadi, 2013; Smith, Maclin, Houghton ve Hennessey, 2000; Zorlu ve Zorlu, 2017). Bu dönemde kazanılan bilgiler, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine katkıda bulunur ve onların bilimsel bilgiye dayalı kararlar almalarını sağlar.

Öğrencilerin fen bilimleri derslerindeki öğrenme deneyimlerini şekillendiren ana unsurlardan biri hedef yönelimleridir. Hedef yönelimleri, öğrencilerin belirli bir ders veya akademik hedef doğrultusunda gösterdikleri çaba ve motivasyonları ifade eder. Bu kavram, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için sergiledikleri davranışları kapsar (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). Hedef

yönelimleri, bireylerin öğrenme sürecine nasıl yaklaştıklarını, bilgi ve becerilerini nasıl geliştirdiklerini ve karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıktıklarını belirler (Elliot ve Dweck, 1988). Fen bilimleri derslerinde hedef yönelimli öğrenciler, bilimsel kavramları anlamak ve bu bilgileri günlük yaşamlarına uyarlamak için daha fazla çaba gösterirler (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). Bu süreçte, öğrencilerin hedef yönelimleri, onların derslerine yönelik çabalarını ve stratejilerini doğrudan etkiler (Elliot ve Dweck, 1988). Hedef yönelimli öğrenciler, öğrenme süreçlerinde daha sistematik ve planlı bir yaklaşım benimserler (Zimmerman, 2002). Bu öğrenciler, belirledikleri hedeflere ulaşmak için gerekli olan adımları atar ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için stratejiler geliştirirler (Pintrich, 2000). Hedef yönelimleri ayrıca, öğrencilerin zorluklarla başa çıkma şekillerini, başarı ve başarısızlıklarına attedikleri anlamları ve bu anlamların öğrenme üzerindeki etkilerini içerir (Elliot ve Dweck, 1988).

Hedef yönelimlerinin bir başka önemli yönü de öğrencilerin motivasyon kaynaklarını ve öğrenme sürecine olan bağlılıklarını etkilemesidir (Pintrich, 2000). Hedef yönelimli öğrenciler, öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alır ve kendi öğrenme süreçlerini düzenleme yeteneği geliştirirler (Zimmerman, 2002). Bu, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini artırır ve öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur (Pintrich, 2000). Ayrıca, hedef yönelimleri, öğrencilerin uzun vadeli hedefler belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan beceri ve bilgiye odaklanmalarına olanak tanır (Elliot ve Dweck, 1988). Öğrenciler, hedeflerine ulaşmak için motive olurken, karşılaştıkları engelleri ve zorlukları aşma konusunda daha kararlı ve dirençli hale gelirler (Zimmerman, 2002). Bu bağlamda, hedef yönelimleri, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra kişisel gelişimlerini de destekler (Pintrich, 2000; Elliot ve Dweck, 1988).

Hedef yönelimlerinin öğrencilerin motivasyon kaynakları ve öğrenme sürecine bağlılıkları üzerindeki etkisi, aynı zamanda başarı duygularıyla da yakından ilişkilidir. Başarı duyguları, öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları duygusal tepkilerdir. Başarı duygusunu hissetmek, öğrencileri her anlamda daha fazla güdüler ve bu bağlamda hedefe yönelik eylemlerde bulunmak büyük önem taşır. Kişinin başarılı olma yolunda önüne koyduğu hedefler, onu başarıya götürmede yardımcı olur (Avar, 2017). Pozitif başarı duyguları, öğrencilerin kendilerini başarılı hissetmeleri, gurur

duymaları ve tatmin olmaları gibi durumları içerir. Bu duygular, öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırır. Örneğin, öğrenciler başarılı bir şekilde tamamladıkları bir projeden gurur duyduklarında, bu duygu onları daha fazla çaba göstermeye teşvik eder (Pekrun, 2006). Negatif başarı duyguları ise endişe, stres, hayal kırıklığı ve umutsuzluk gibi duyguları içerir. Bu duygular, öğrencilerin derslere olan ilgilerini azaltabilir ve performanslarını olumsuz etkileyebilir. Öğrenciler, başarısızlık korkusu yaşadıklarında, derslere olan ilgilerini kaybedebilir ve motivasyonlarını yitirebilirler (Pekrun, 2006; Aydın, 2022). Başarı duyguları, aynı zamanda öğrencilerin kendine güvenlerini ve özsaygılarını da etkiler. Öğrenciler, başarılı olduklarında kendilerine olan güvenleri artar ve bu da onların gelecekteki akademik ve kişisel hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırır. Başarı duyguları, öğrencilerin eğitim sürecindeki genel deneyimlerini de şekillendirir. Öğrenciler, pozitif başarı duyguları yaşadıklarında, derslere daha fazla katılım gösterir ve öğrenme süreçlerinden daha fazla tatmin olurlar. Buna karşılık, negatif başarı duyguları, öğrencilerin eğitim süreçlerindeki deneyimlerini olumsuz etkileyebilir ve onların genel akademik performanslarını düşürebilir.

Hedef yönelimleri ve başarı duyguları arasındaki etkileşim, öğrencilerin akademik performanslarını ve genel motivasyonlarını belirler. Hedef yönelimleri, öğrencilerin derslerine yönelik çabalarını ve stratejilerini etkilerken, başarı duyguları bu süreçteki duygusal tepkilerini yönlendirir (Dweck ve Leggett, 1988). Pozitif başarı duyguları, öğrencilerin daha fazla motive olmalarını ve akademik hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırırken, negatif duygular ise motivasyonlarını düşürebilir (Pekrun, 2006). Örneğin, fen bilimleri dersinde yüksek bir not hedefleyen bir öğrenci, bu hedefe ulaşmak için yoğun bir şekilde çalışırken, bu süreçte yaşadığı gurur ve memnuniyet duyguları onu daha da motive edebilir (Pekrun, 2006). Buna karşılık, başarısızlık korkusu ve endişe duyguları, öğrencinin motivasyonunu ve performansını olumsuz etkileyebilir (Aydın, 2022). Ayrıca, öğrencilerin hedef yönelimleri ve başarı duyguları, onların öğrenme stratejilerini ve akademik başarılarını da doğrudan etkiler. Hedef yönelimli öğrenciler, öğrenme süreçlerinde daha planlı ve sistematik bir yaklaşım benimserken (Zimmerman, 2002), başarı duyguları ise bu süreçteki çabalarını ve motivasyonlarını şekillendirir (Pekrun, 2006). Bu etkileşim, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel öğrenme deneyimlerini önemli ölçüde etkiler (Dweck ve Leggett, 1988; Pekrun, 2006; Aydın, 2022).

Bu etkileşimin yanı sıra, cinsiyetin de hedef yönelimleri ve başarı duyguları üzerinde önemli bir etkisi vardır. Araştırmalar, kız ve erkek öğrenciler arasında hedef yönelimleri ve başarı duyguları açısından belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin genellikle daha yüksek başarı yönelimli oldukları ve akademik hedeflerine ulaşma konusunda daha kararlı oldukları bulunmuştur (Meece, Glienke ve Burg, 2006). Buna karşılık, erkek öğrencilerin başarı duygularını daha çok performans odaklı olarak yaşadıkları ve bu nedenle daha fazla rekabetçi oldukları gözlenmiştir (Eccles ve Wigfield, 2002). Sınıf kademesi de hedef yönelimleri ve başarı duygularını etkileyen bir diğer önemli faktördür. Ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalar, 5. sınıf öğrencilerinin genellikle daha yüksek içsel motivasyona sahipken, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin dışsal motivasyonlarının arttığını ve performans odaklı hedeflerin ön plana çıktığını göstermektedir (Wigfield ve Eccles, 2002). Özellikle, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin başarı duygularının daha karmaşık hale geldiği ve bu süreçte stres ve kaygı seviyelerinin arttığı belirtilmektedir (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan ve Mac Iver, 1993). Türkiye'de yapılan araştırmalar da benzer sonuçlara işaret etmektedir; ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça akademik kaygılarının ve performans odaklı hedeflerinin arttığı görülmektedir (Uzuner, 2018; Üzbe, 2013). Bu farklılıklar, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve akademik başarılarını şekillendiren önemli etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Başarının kendisi de hedef yönelimleri ve başarı duygularını belirleyen kritik bir faktördür. Başarı deneyimleri, öğrencilerin kendine güvenini artırarak gelecekteki akademik çabalarını olumlu yönde etkiler. Öğrenciler, başarılı olduklarında daha fazla içsel motivasyon geliştirir ve bu da onların hedef yönelimlerini güçlendirir (Bandura, 1997). Buna karşılık, sürekli başarısızlık deneyimleri yaşayan öğrencilerde ise motivasyon düşüklüğü ve negatif başarı duygularının artması gözlenir (Skinner, Wellborn ve Connell, 1990). Bu nedenle, öğrencilerin başarılarını destekleyen eğitim ortamları yaratmak, onların akademik hedeflerine ulaşmalarını ve pozitif başarı duyguları geliştirmelerini sağlamak açısından büyük önem taşır.

Fen bilimleri derslerindeki öğrenme süreçlerinin etkinliği, öğrencilerin hedef yönelimleri ve başarı duyguları gibi psikososyal faktörlerle yakından ilişkilidir. Hedef yönelimleri, öğrencilerin belirli bir ders veya akademik hedef doğrultusunda gösterdikleri çaba ve motivasyonları ifade ederken, başarı duyguları, öğrencilerin

eğitim s¼reçlerinde yaşadıkları duygusal tepkilerdir. Bu fakt¼rler, ¼ğrencilerin derslere y¼nelik çabalarını, stratejilerini ve motivasyonlarını şekillendirir. Cinsiyet ve sınıf d¼zeyi gibi demografik değişkenlerin ve akademik başarının da hedef y¼nelimleri ve başarı duyguları ¼zerinde ¼nemli etkileri bulunmaktadır. Ortaokul ¼ğrencilerinin fen bilimleri derslerine y¼nelik motivasyon ve duygusal tepkilerinin anlaşılması, onların akademik başarılarını artırmak ve eğitim s¼reçlerini daha verimli hale getirmek için kritik ¼neme sahiptir. Bu bağlamda, ¼ğrencilerin hedef y¼nelimleri ve başarı duyguları arasındaki etkileşimlerin incelenmesi, eğitim politikalarının ve ¼ğretim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

### **1.2 Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları**

Bu çalışma, ortaokul ¼ğrencilerinin fen bilimleri dersine y¼nelik hedef y¼nelimlerini ve başarı duygularını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Ortaokul ¼ğrencilerinin başarı duyguları ve hedef y¼nelimlerinin genel ¼zellikleri ve dağılımları nasıldır?
2. ¼ğrencilerin cinsiyetleri, hedef y¼nelimleri ve başarı duyguları ¼zerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
3. Sınıf d¼zeylerine g¼re hedef y¼nelimleri ve başarı duyguları nasıl farklılık g¼stermektedir?
4. ¼ğrencilerin başarıları ile hedef y¼nelimleri ve başarı duyguları arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Hedef y¼nelimleri ile başarı duyguları arasında nasıl bir ilişki vardır?

### **1.3 Araştırmanın ¼nemi**

Ortaokul yılları, ¼ğrencilerin hem akademik hem de duygusal yeteneklerini şekillendirdikleri, eğitimin kritik d¼nemlerinden biridir (Anderman ve Midgley, 1994). Bu d¼nemde verilen fen bilimleri eğitimi, ¼ğrencilerin d¼nyayı sorgulama ve keşfetme şekillerini etkileyerek onlara kritik d¼ř¼nme ve problem ç¼zme yetenekleri kazandırmaktadır (Miller, 1983). T¼rkiye bağlamında, fen bilimleri eğitimi,

öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını artırmak ve küresel rekabet için gerekli olan becerileri geliştirmek açısından özel bir önem taşımaktadır (MEB, 2018).

Bu süreçte, öğrencilerin fen bilimleri derslerindeki performanslarını etkileyen önemli faktörlerden biri, onların motivasyonel yönelimleri ve deneyimledikleri duygusal durumlardır (Pekrun, Frenzel, Goetz ve Perry, 2007). Duyuşsal değişkenler öğrencilerin eğitim süreçlerindeki başarısını doğrudan etkilemektedir ve bu bağlamda başarı duyguları ve hedef yönelimleri büyük ve kritik bir öneme sahiptir (Savaş, 2023). Başarının fazlaca önemsendiği günümüzde, bireylerin ne için başarmak istediği ve başarıları sonucunda ne gibi duygular hissettikleri büyük önem taşımaktadır (Denktaş, 2019). Hedef yönelimleri, bireylerin başarıyı nasıl algıladığını ve bu doğrultuda nasıl motive olduklarını belirleyen yapılar olarak tanımlanmıştır (Elliot ve McGregor, 2001). Ayrıca, başarı duyguları bireylerin aldıkları ders, öğrenme ve sınav süreçlerinde hissettikleri keyif, gurur, endişe, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısı gibi duyguları ifade etmektedir (Pekrun vd., 2007). Bu duygular, bireylerin öğrenme motivasyonlarını ve akademik performanslarını etkilemektedir.

Fen bilimleri derslerinde sergiledikleri performanslar, öğrencilerin gelecekteki akademik yollarını ve kariyer seçimlerini etkileyebilecek derecede önemlidir (Miller, 1983). Türkiye'de ortaokul fen bilimleri müfredatının, öğrencilerin yaşadığı sosyo-kültürel çevre ve buna bağlı motivasyonel faktörlerle uyum içinde olması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Bu durum, eğitim politikalarının ve müfredat geliştirmenin, öğrencilerin içsel motivasyonunu ve duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlamak için detaylı araştırmalar gerektirdiğini göstermektedir.

Bu çalışma, Türkiye'de İç Anadolu bölgesinde yaşayan ortaokul öğrencilerinin hedef yönelimleri ve başarı duyguları arasındaki ilişkileri ve bu yapıların öğrencilerin akademik performansları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, bu yapıların cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerle olan ilişkilerinin ele alınması, eğitim müfredatları ve politikalarının geliştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır (Anderman ve Midgley, 1994). Sonuç olarak, bu çalışma, Türkiye'nin eğitim alanındaki ve gelecekteki uygulamalarına ışık tutarken, aynı zamanda akademik literatüre, özellikle ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri başarısını etkileyen motivasyonel ve duygusal faktörlerin daha iyi anlaşılması konusunda katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Hedef yönelimleri, başarıyla ilgili bu duyuşsal değişkenlerin merkezindedir. Hedefler ve başarı arasındaki ilişkiyi araştırmak ve bu ilişkinin sebeplerini ortaya koymak, eğitim faaliyetlerine büyük katkı sağlayacaktır. Duyguları, öğrencilerin hedeflerini yönlendirmede büyük etkisi olduğu da gözlemlenmiştir (Savaş, 2023). Bu bağlamda, hedef yönelimlerinin ve başarı duygularının daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimlerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin hangi hedef yönelimine sahip olduklarının tespiti, performans ve öğrenme hedeflerine yönelik önemli bilgiler sunmaktadır (Denktaş, 2019). Bu çalışmada, öğrencilerin başarı duyguları ve hedef yönelimleri çeşitli değişkenlere göre incelenecek ve bu konuda literatüre önemli katkılar sunulması amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular, eğitim politikaları ve uygulamalarının daha etkili hale getirilmesine ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında yardımcı olacaktır.

#### **1.4 Varsayımlar**

Bu araştırmada, amaca hizmet eden veri toplama araçlarına yanıt veren ortaokul öğrencilerinin güvenilir bilgileri paylaştıkları ve gerçeği yansıtacak şekilde samimi oldukları varsayılmıştır. Aşağıdaki varsayımlar, araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini desteklemek için temel alınmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin, anket ve diğer veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların doğru ve samimi olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin, İç Anadolu bölgesindeki ortaokul öğrencilerini temsil ettiği varsayılmıştır. Bu varsayım, araştırma bulgularının genellenebilirliğini destekler.
3. Örnekleme yer alan öğrencilerin veri toplama araçlarını doldurdukları ortamların uygun ve rahatsız edilmedikleri koşullar olduğu varsayılmıştır.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

Mevcut araştırma, belirli bir coğrafi bölge ve belirli veri toplama yöntemleri çerçevesinde yürütülmüştür. Bu sınırlamalar, araştırma sonuçlarının genel geçerliliği ve farklı ortamlara uygulanabilirliği konusunda dikkatli olmayı gerektirir. Ayrıca, araştırmanın bulguları, sadece kullanılan veri toplama araçlarının sağladığı bilgilerle sınırlıdır. Bu durum, elde edilen sonuçların başka veri toplama araçları kullanılarak yapılacak araştırmalarla farklılık gösterebilir.

1. Araştırmanın örnekleme Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı temel eğitim kurumları bünyesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler, kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

## 1.6 Tanımlar

**Ortaokul:** Ortaokul, Türkiye'de zorunlu eğitimin ikinci kademesi olarak tanımlanır ve dört yıllık bir eğitim sürecini kapsar. Bu kademedeki öğrenciler 5. sınıftan 8. sınıfa kadar eğitim görürler. Ortaokullar, ilkokuldan sonra gelen ve lise eğitimine hazırlık niteliği taşıyan kurumlardır. Ortaokul eğitimi, öğrencilerin temel akademik bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlar ve genellikle 10-14 yaş aralığındaki öğrencileri kapsar (MEB, 2012).

**Ortaokul Öğrencisi:** Ortaokul öğrencisi, Türkiye'de 10 ila 14 yaşları arasında olan ve ortaokul seviyesindeki eğitimi alan bireyleri ifade eder. Bu öğrenciler, ilköğretimin ilk dört yılını tamamladıktan sonra, ortaokul eğitimi boyunca Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve yabancı dil gibi temel derslerin yanı sıra seçmeli dersler de alarak eğitimlerine devam ederler. Ortaokul öğrencileri, bu dönemde ergenlik dönemine geçiş yaparken, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek eğitim ve etkinliklere de katılırlar (MEB, 2012).

**Fen Bilimleri Dersi:** Türkiye'de ortaokul seviyesindeki öğrencilerin bilimsel bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir derstir. Bu dersin temel amacı, öğrencilere doğa olaylarını anlamalarına yardımcı olacak temel fen kavramlarını ve bilimsel düşünme becerilerini kazandırmaktır. Fen Bilimleri dersi kapsamında öğrenciler, fizik, kimya, biyoloji ve çevre bilimleri gibi farklı bilim dallarından konular öğrenirler. Bu ders, öğrencilerin bilimsel süreçleri anlamalarını, problem çözme becerilerini geliştirmelerini ve bilimsel araştırma yapabilme yetkinliklerini artırmalarını hedefler (MEB, 2018).

**Hedef Yönelimi:** Hedef yönelimi, bireylerin başarıyı nasıl algıladığını ve bu doğrultuda nasıl motive olduklarını belirleyen yapılar olarak tanımlanır (Elliot ve McGregor, 2001). Hedef yönelimi dört ana alt boyuttan oluşur, bunlar; öğrenme-yaklaşım, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşım ve performans-kaçınmadır.

**Öğrenme-Yaklaşım:** Bireyin, öğrenme sürecinde bilgi ve becerilerini artırmak için motive olmasını ifade eder. Öğrenci, konuyu en iyi şekilde anlama ve öğrenme arzusuyla hareket eder (Elliot ve McGregor, 2001).

**Öğrenme-Kaçınma:** Bireyin, öğrenme sürecinde eksiklik ve yetersizliklerden kaçınma isteğini ifade eder. Öğrenci, öğrenememe korkusuyla motive olur (Elliot ve McGregor, 2001).

**Performans-Yaklaşım:** Bireyin, başarı elde etmek ve başkalarına üstünlük sağlamak için motive olmasını ifade eder. Bu yönelim, öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi performans sergileme isteği ile ilgilidir (Elliot ve McGregor, 2001).

**Performans-Kaçınma:** Bireyin, başarısızlıktan kaçınmak için çaba göstermesini ifade eder. Bu yönelim, öğrencinin başkalarına göre kötü performans sergilemekten kaçınma isteği ile ilgilidir (Elliot ve McGregor, 2001).

**Başarı Duyguları:** Başarı duyguları, bireylerin aldıkları dersler, öğrenme ve sınav süreçlerinde hissettikleri duyguları ifade eder (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Başarı duygularının alt boyutları keyif almak, gurur duymak, kaygılı olmak, utanç duymak, umutsuz olmak ve bıkkınlık hissetmektir.

**Keyif Almak:** Öğrencinin öğrenme veya sınav sürecinde duyduğu mutluluk ve memnuniyet duygusudur (Pekrun vd., 2002).

**Gurur Duymak:** Öğrencinin başarılarından dolayı hissettiği kendine güven ve tatmin duygusudur (Pekrun vd., 2002).

**Kaygılı Olmak:** Öğrencinin, öğrenme veya sınav sürecinde yaşadığı endişe ve stres duygusudur (Pekrun vd., 2002).

**Utanç Duymak:** Öğrencinin, başarısızlık veya hata yaptığında hissettiği utanma duygusudur (Pekrun vd., 2002).

**Umutsuz Olmak:** Öğrencinin, öğrenme veya sınav sürecinde başarısız olacağını düşündüğünde hissettiği çaresizlik ve umutsuzluk duygusudur (Pekrun vd., 2002).

**Bıkkınlık hissetmek:** Öğrencinin, derslerden veya öğrenme süreçlerinden sıkılması ve ilgi kaybı yaşamasıdır (Pekrun vd., 2002).

# KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR ARAŞTIRMALARI

Bu bölümde araştırmanın temel iki kavramı olan başarı duyguları ve hedef yönelimleri ile ilgili kuramsal çerçeve ve alan yazında bu iki kavramın birbiri ile ilişkisini açıklamaya yönelik yapılmış çalışmalar ele alınmıştır.

## 2.1 Hedef Yönelimleri

Başarı kavramı, geçmişten günümüze yaşamın her alanında önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler, sürekli olarak başarılı olma amacıyla çeşitli faaliyetlerde bulunarak çaba göstermektedirler. Araştırmacılar, bireylerin bu çabalarını açıklamak amacıyla hedef yönelimi kavramını kullanmışlardır (Elliot ve Church, 1997). Bu bağlamda, hedef yönelimi teorisi, başarı yönelimi olarak da bilinmektedir ve bu araştırmada her iki kavram eş anlamlı olarak kullanılacaktır. Bu iki terim, eğitim ve psikoloji alan yazınında kullanılan ve benzer konuları kapsayan terimlerdir. Dweck (1996) hedefi, bireyin davranışlarına yön veren amaç ve bir konudaki yeterliliği sağlamada önkoşul olarak tanımlamaktadır. Liew, Yap, Osman, Lee ve Chee (2017) hedeflerin performansı dört temel mekanizma aracılığıyla etkilediğini öne sürmektedir: yönlendirmek, enerji vermek, süreklilik sağlamak ve görevlerin keşfedilmesi ve tamamlanması için yol gösterici olmak. Dweck ve Leggett (1988) tarafından geliştirilen hedef yönelimi teorisi, bireylerin hedeflerine odaklanma yöntemlerini, motivasyon seviyelerini ve tepki verme biçimlerini incelemektedir. İlgili alanyazında hedefler genellikle iki açıdan ele alınmaktadır: genel hedefler ve özel hedefler. Bu bağlamda, hedef yönelimi teorisi, genel ve özel hedeflerin orta düzeyini temsil eden üçüncü bir perspektiften incelenmektedir (Pintrich ve Schunk, 1996). Başarı kavramı, öğrenme süreçlerinde yüksek düzeyde bir sonuç elde etmeye odaklanmaktadır (Pintrich, 2000). Hedef yönelimi, elde edilmek istenen başarının amaçlarıyla doğrudan ilişkilidir (Ames, 1992).

### 2.1.1 Klasik Hedef Yönelimleri Kuramı

Klasik hedef yönelimler teorisi, hedef yönelimi teorisine yönelik yapılan birincil çalışmaları içermektedir. Teori kapsamında elde edilen kavramlar ve sonuçlar, hedef

yönelimleri bağlamında yapılacak diğer çalışmalara öncülük ederek temel oluşturmaktadır. Bu teori, ikili hedef yönelimleri kapsamında ortaya çıkmaktadır.

### 2.1.1.1 İkili Hedef Yönelimleri

Hedef yönelimi teorisi üzerine yapılan ilk araştırmalarda Dweck, Nicholls ve diğer birçok araştırmacı, bireylerin başarıya ulaşma motivasyonlarını iki ana hedef türü ile açıklamışlardır. Farklı araştırmacılar bu iki hedef türünü çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Örneğin, Dweck bu hedefleri *performans* ve *öğrenme* hedefleri olarak adlandırırken, Nicholls ise *görev katılma hedefleri* ve *ego katılma hedefleri* şeklinde sınıflandırmıştır (Elliot, 1999). Dweck'in araştırmalarına göre, performans hedefleri bireylerin başarısızlık korkusu veya başarısız olma ihtimalinden kaçınma eğiliminde olmalarına yol açmaktadır (Dweck ve Leggett, 1988). Bu hedef türü, öğrencilerin diğerlerine göre iyi bir performans sergileme isteği ile ilişkilidir ve genellikle öğrencilerin zorlayıcı durumlarla karşılaştıklarında geri çekilmelerine ve risk almaktan kaçınmalarına neden olabilir. Öte yandan, öğrenme hedefleri bireylerin gerçek anlamda öğrenmeye ve kişisel gelişime odaklanmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler, bu hedef doğrultusunda hatalar yapma ve bu hatalardan ders çıkarma konusunda daha cesur davranabilirler. Öğrenme hedefleri, bireylerin bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik içsel motivasyonlarını teşvik eder ve uzun vadeli başarıya ulaşmalarını destekler (Pintrich, 2000). Bu bağlamda, öğrenme hedefleri, öğrencilerin daha derinlemesine düşünmelerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerini sağlar (Elliot ve McGregor, 2001). Nicholls (1984) ise başarı motivasyonunu gözlemleyerek öğrencilerin hedef yönelimlerini ele almaktadır. Görev katılma hedeflerinde öğrenciler, görevi idrak etmek, başarmak ve öğretim sürecine aktif katılım göstermek konusuna odaklanmaktadır. Kendilerini yapmakta oldukları görev ile bağdaştırmakta ve başarılarını görevdeki performanslarına bağlamaktadırlar. Ego katılma hedeflerinde ise öğrenciler, karşısındakine üstünlük kurmak, becerilerini sergilemek ve dikkati üzerine çekme eğilimindedirler. Diğerleri ile kıyaslanma ve üstünlük kurma gereksinimi hissederler (McCollum ve Kajs, 2017).

İkili hedef yönelimi sınıflandırmasında terimlerin isimleri farklılık gösterse de temelde bahsedilen hedefler aynıdır. *Öğrenme*, *görev ile ilgili*, *öğrenme ile ilgili* ve *hedefler* temelde hepsi verilen bir görevin ne şekilde uygulanacağı ile ilgili odaklanmayı ve

yöntemi tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. *Sergilenen performans* ve *yetenek/beceri* ise kişinin kendisini diğer kişilere kıyasla görevine yönelten hedefleri açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (Pintrich, 2000). Öğrenme hedefleri kavramı, bireyin gelişim ve yeteneklerini artırmaya odaklanmasını ifade etmektedir. Öğrenim hedeflerinde, bireylerin becerilerini artırmak ve belirli bir performansta profesyonelleşmek gibi kişisel gelişim odaklı hedefler ön plandadır (Dweck ve Leggett, 1988; Elliot, 1999; Elliot vd., 2011). Bu kapsamda yeterlilik kavramı, bireyin geçmişte sergilediği performansa veya edindiği bilgilere bakarak değerlendirilmektedir. Bireyin algıladığı öğrenim ve bilgi seviyesi, beceri düzeyini ve performansın zorluğunu kavramada mühim bir rol oynar. Bu sebeple, bireyin öğrenmeye ve bilgiye olan algısı, beceri ve performansın zorluk derecesini değerlendirmede belirleyici bir faktördür. Nicholls (1984) tarafından da açıklandığı gibi, öğrenim sürecinde kazanılan tecrübeler, bireyin yetenek seviyesini göstermektedir. Birey ne kadar fazla bilgi öğrendiğini hissederse, o derece yetkin hisseder. Bu, öğrenim sürecinin bireyin kişisel gelişimine ve yeterlilik hissine katkıda bulunduğunu gösterir. Bu bağlamda, öğrenim hedefleri bireyin kendi gelişimine önem vermesi gerektiğine teşvik eder ve bu durum da bireyin özgüvenini ve yeterlik hissini artırabilir. Bu, eğitimde ve kişisel gelişimde oldukça önemli bir prensiptir ve öğrenme ortamlarının bu tür hedeflere göre şekillendirilmesi gerekmektedir.

Performans hedefleri, bireyin yetkinliği konusunda pozitif yargılar kazanması ile ilgili hedeflerdir (Dweck ve Leggett, 1988). Öğrenme ve yetenek algısı çerçevesindeki çalışmalar, bireyin yeteneklerini çoğunlukla diğerleri ile kıyaslayarak değerlendirdiğini öne sürmektedir (Elliot, 1999; Elliot vd., 2011). Nicholls'un (1984) araştırmasında, bireyin yetenek kavramının grup kapsamındaki diğer bireylerin yetenekleriyle kıyaslanarak şekillendiği ortaya konulmaktadır. Buna göre, bireyin öğrenim sürecinde elde edilen kazanımları, sadece yüksek seviyede yetenek göstergesi olarak görülmemektedir. Öğrenim süreci, yeteneklilik algısı kapsamında tek başına yeterli bir temel değildir. Bunun yerine, bir performansın zorluk derecesi ve bireyin yetkinliği, grup içindeki diğer bireylerin de yeteneklerine göre değerlendirilmektedir (Liew vd., 2017). Performans hedefi yönelimindeki bireyler için ideal ödevler, yetkinliklerine olan güvenlerini artırmakta ve pozitif bir bakış açısı ile değerlendirmelerini sağlamaktadır. Ancak, yeteneklerine güveni az olan performans hedef yönelimi olan bireyler için zor seviyedeki ödevler, kaygı ve utanç düzeyini

artırabilmektedir. Bu tür bireyler, negatif sonuçlardan kaçınmak amacıyla daha kolay ödevleri seçebilmektedirler. Dolayısıyla, öğrenim süresindeki başarı ve yetenek algısı, bireyin kendi yetkinliğini diğer öğrenciler ile kıyaslayarak değerlendirdiği ve bu değerlendirmenin performans hedefi yönelimini etkilediği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çeşit anlayışlar, eğitimde öğrencilerin güdülenmesini, dikkatini, motivasyonunu ve başarılarını anlamlandırmak ve yönlendirmek için önem taşımaktadır (Ames, 1992; Elliot ve Church, 1997; Grant ve Dweck, 2003).

Görev odaklı hedefleri içselleştiren öğrenciler, öğrenim performanslarında yeni edindikleri bilgiler ile eski bilgileri arasındaki ilişkiyi kavramaya ve bilişsel olarak algılamaya daha yetkindirler. Bu öğrenciler, öğrenmeyi anlamlandırmaya ve içselleştirmeye önem vererek daha detaylı bir düşünme ve ilişkilendirme biçimi kurma yönelimindedirler (Dweck ve Leggett, 1988). Öğrenme hedefleri kapsamında, bireyler yeteneklerini artırmak ve profesyonelleşmek amacıyla bazı sorulara yanıt aramaktadırlar. Bunlar, *Yetenek düzeyimi yükseltmenin ve profesyonelleşme sürecinde en üst düzeye gelmenin yolu nedir?* gibi sorular olacaktır. Bu bağlamda bireyin edindiği neticeler; bireyin doğru yoldan gidip gitmediğini, eğer gitmiyorsa farklı seçeneklerin neler olduğunu araştırmak kapsamında bireye destek olacak kazanımlar olacaktır. Başarısız olma durumu sadece içinde bulunulan süreçteki yöntemin yanlış veya geliştirilebilir olduğunu göstermektedir (Dweck ve Leggett, 1988). Görev odaklı hedeflerin bireyin detaylı öğrenme stratejilerini güdülediği ve öğrenme olgusunu daha anlamlı bir hale getirdiğini öne sürmektedir. Bir diğer yandan, performans hedeflerine odaklanan bireyler daha yüzeysel bir öğrenme stratejisini tercih ederler ve genellikle bazı hedeflere ulaşma eğilimindedirler (Farah, 2021).

Performans hedefleri kapsamında, bireyler yeteneklerini ölçmek ile ilgilenirler ve bu kapsamda bazı sorulara yanıt aramaktadırlar. Bunlar, *Yetenek düzeyim yüksek mi yoksa düşük mü?* gibi sorular olacaktır. Bu soruya bireyin verdiği yanıtlar, mevcut düşünce bağlamında kaygı ve yetersizlik gibi hislere yol açacaktır. Buradan yola çıkarak başarısız olma durumu bireyi kolaylıkla bu duygu durumlarına sürükleyebilmektedir (Şahan, 2013). Bu hedef yönelimindeki kişiler, performans sonucunda elde edilen yeterlilik duygusunu ve motivasyonu performans esnasında gösterdikleri çaba ile ilişkilendirmektedir. Performans hedeflerinde zorluk seviyesi, gruptaki diğer bireyler ile kıyaslanarak değerlendirilmektedir (Dweck, 1986). Yani, eğer birey diğerlerinin

başarısız olduğu bir grupta başarılı olmuşsa başarılı, diğerlerinin başarılı olduğu bir grupta başarısız olmuşsa başarısız kabul edilmektedir. Böyle bir durumda, birey başarısız olduğu performanslarda daha çok çaba göstererek başarılı olma durumuna yükselebilir ve bu performans sergilemesinde usta konumuna dahi gelebilmektedir (Nicholls, 1984). Sonuç olarak, bir performans için ne kadar az çaba gösterildiği, bireyin kapasitesi açısından da bilgi vermektedir (Was, 2006). Kısaca, öğrenme hedef yöneliminde birey kendi içsel kriterlerine göre kendini değerlendirirken, performans hedef yöneliminde ise grup kriterlerine göre bir kıyas yapma özelliği vardır. Performans odaklı hedefleri içselleştiren öğrenciler ise, özellikle derinlemesine olmayan öğrenim yöntemlerini tercih etmektedirler. Bu öğrenciler, bilgileri ezberlemeye ve aniden öğrenme yöntemine başvurmaya çok daha yatkındırlar. Özetle, hemen yanıtları ezberlemeye veya çevreden destek alarak problemleri çözmeye çalışmaktadırlar (Fındıkoğlu, 2019).

Çalışmalar, kişilerin hedef odaklılığının, öğrenme esnasında kullanılan yöntemleri ne derecede etkilediğini anlamlandırmak ve öğrenme ortamlarını o yönde şekillendirmek için önemlidir (Anderman ve Maehr, 1994; Nolen, 1998; Pintrich ve De Groot, 1990). Bireyin yaşadığı olaylarda hedeflere bağlı olarak olayların anlamı değişebilir. Örneğin, bir öğrenci sahip olduğu hedef yöneliminde negatif duygular hissedebilirken tam tersi başka bir öğrenci pozitif duygular hissedebilmektedir. Pozitif durumda kişi hedef yönelimi için daha fazla çaba göstererek daha çok bağlılık gösterebilir. Diğer yandan başarısızlık durumunun yarattığı negatif duygular da (kaygı, endişe vb.) öğrenme durumu için daha fazla çaba gösterilmesi gerektiğini öne sürebilmektedir. Bu durum bazı öğrenciler için doyum sağlayan deneyimler olabilirken bazı öğrenciler için yüksek seviyede kaygı durumuna sebep olabilmektedir (Dweck, 2006). Kısacası, öğrencilerin bu durumlara verdiği dönütler, öğrencilerin hedeflerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Öğrenme hedefi başarısız olma olgusunu, öğrenme fırsatı ve daha çok çaba olarak görmekte iken performans hedefi başarısızlığı olumsuz ve negatif bir sonuç olarak algılayabilir. Bu nedenle, hedeflenen sonuçların doğru belirlenmesi ve bu hedefe uygun bir bakış açısının benimsenmesi, bireyin duygusal anlamda iyilik dürtüsünü, bu dürtüsünün eyleme dönüşmesini ve başarıya olan inancını artırabilir (Dweck ve Leggett, 1988).

## 2.1.2 Çağdaş Hedef Yönelimleri Kuramı

Klasik hedef yönelimleri kuramında bulunan iki yönlü hedef yönelimlerinin, bu alandaki karmaşık olguyu açıklamada yeterli olmaması nedeniyle çağdaş hedef yönelimleri kuramının ortaya çıkmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu bölümde çağdaş hedef yönelimleri kuramı içerisinde bulunan üçlü, 3x2 ve 2x2 modelli hedef yönelimleri açıklanmaktadır.

### 2.1.2.1 Üçlü Hedef Yönelimleri

İkili yaklaşım modellerinde, araştırmacılar öğrenme hedef yönelimi ve performans hedef yönelimi kavramlarını çoğunlukla *yaklaşım* boyutuyla ifade etmişlerdir. Fakat, bireyler başarısızlıktan *kaçınma* isteğiyle de motive olabilirler (Cingiloğlu, 2020). Örneğin, bazı bireyler, diğerlerinin kendilerini olumsuz değerlendirmesinden kaçınmak isteyebilirler. Bu durumda, bir öğrenci, diğerlerinin kendisini yetersiz olarak görmesini istemeyebilir ve bu nedenle kendini koruma içgüdüleriyle hareket edebilir (Middleton ve Midgley, 1997). Bu perspektif, güdülenmenin karmaşıklığını ve farklı durumların bireyin davranışlarını nasıl etkilediğini daha geniş bir çerçevede anlamamıza olanak sağlar. Hedef yönelimi kuramındaki bazı eksiklikler ve geçmişte yapılan değerlendirmeler, Elliot ve diğer araştırmacıları yeni bir model geliştirmeye yönlendirmiştir (Elliot, 1999; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bu model, öğrenme-performans ve kaçınma-yaklaşım kavramlarının farklarından yararlanan tümevarımcı ve modern bir üçlüyü içermektedir. Modelde, geleneksel performans hedef yönelimleri, kaçınma-yaklaşım kavramlarının farklarından yararlanarak ikiye ayrılmıştır. Bu bağlamda üç ayrı hedef yönelimi ortaya çıkmıştır: yeteneğin geliştirilmesi ve performansta ustalaşmaya odaklanan öğrenme hedef yönelimi, pozitif yetkinlikte ustalaşmaya odaklanan performans-yaklaşım hedef yönelimi ve negatif yargılardan kaçınmaya çalışan performans-kaçınma hedef yönelimi.

Çağdaş üçlü model, hedef yönelimi araştırmalarında daha geniş bir kapsam sunarak, motivasyonun çeşitli yönlerini daha iyi anlamamıza ve bireylerin davranışlarını etkileyen faktörleri daha detaylı incelememize olanak sağlamaktadır. Bu modele göre, hedef yönelimi öğrenme ve performans şeklinde ayrılırken, kaçınma yönelimi dikey güdülenme yönelimi olarak dahil edilmektedir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Bu

model de öğrenme ve performans unsurları, yaklaşım yönelimi altında incelenen temel alanlardır. Diğer yandan, kaçınma yaklaşımı, bireyin olumsuz sonuçlardan kaçınma ve başarısızlıktan korkma arzusu ile hareket etmesini açıklar. Bu yönelime sahip bireyler, özellikle olumsuz sonuçlardan korunmak için çaba göstermektedirler ve bu korku duygusu ile başarıya ulaşabilmektedirler (Karazeybek, 2023).

Hedef yönelimlerine yönelik oluşturulan bu üçlü model, başarılı olma motivasyonuna daha geniş bir perspektiften incelenmesini sağlarken, bireylerin her zaman çeşitli hedeflere ve motivasyon nedenlerine sahip olabileceğini göstermektedir. Bu durum da motivasyon yaklaşımlarının geliştirilmesi ve uygulanması açısından önemli bir başlangıçtır (Uzunel, 2018). Ayrıca, bireyin çeşitli hedeflere ve farklı motivasyon nedenlerine sahip olabileceğini ve öğrenme süreçleri ve stratejilerinin her zaman çok çeşitli ve karmaşık olabileceği vurgulanmaktadır (Üzbe, 2013). Performans-yaklaşım veya öğrenme yöneliminde, bireyler başarılı olma olgusunun bir süreç ve çaba gerektiren bir mücadele olduğunu anlamaktadırlar (Şahan, 2013). Bu anlayış, heyecan gibi hisler oluşturabilmekte ve bilişsel ve duyuşsal açıdan motivasyon sağlamaktadır. Ayrıca dikkati artırma ve performansı sahiplenme duygusuna yol açarak bireyi başarıya sevk edebilmektedir. Bu öğrenim süreçleri, içsel güdülenmeyi ve motive duygusunu kolaylaştırabilir (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Performans-kaçınma hedefindeyse yaşanan zıt süreçler, bireyin yetersizlik duygusu ile içsel güdülenme olgusunun birbiri ile çelişmesinden kaynaklanmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001). Performans-kaçınma yaklaşımında birey, başarıyı bir tehdit olarak algılamakta ve içinde bulunduğu bu tehditkâr durumdan kaçınmaya çalışmaktadır. Bu da bireyde potansiyel başarısızlık duygusu ile kaygı ve endişe hislerine neden olmaktadır. Potansiyel başarısızlık, kaygı duygusu ile duygusal ve bilişsel olarak bireyi korunma içgüdüleriyle harekete geçirebilir, dikkatini ve odaklanmasını azaltabilir, görev performansını olumsuz etkileyebilir ve bireyin başarısızlıkla ilgili deneyimlerinin artmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle, yaklaşım ve kaçınma şekilleri başarılı olmayı bir fırsat olarak görme eğilimindeyken, kaçınma hedefi başarısız olmayı bir tehdit olarak algılar. Bu iki yönelim, bireylerin konsantrasyonunu, motivasyonunu ve davranışlarını çeşitli şekillerde etkiler ve başarıya ulaşma sürecinde farklı sonuçlara yol açabilir (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Bu yaklaşım, motivasyonun karmaşıklığını ve farklı etkenlerin insan davranışlarını nasıl şekillendirdiğini daha iyi anlamamıza yardımcı olur.

### 2.1.2.2 2x2 Hedef Yönelimleri

Üçlü hedef yönelimi modelinde, performans hedef yönelimi kaçınma ve yaklaşım olarak ikiye ayrılmıştır; fakat öğrenme hedef yönelimi yalnızca tek bir bütün şeklinde incelenmektedir (Elliot, 1999). Başarı kapsamında, üçlü hedef yönelimi modelinin yetkinliğe dair hedefleri açıklamada etkin bir rolü olduğu sonucuna varılınca Elliot (1999) ve Pintrich (2000) tarafından performans hedeflerine benzer öğrenim hedeflerinin kaçma ve yaklaşım şeklinde sınıflandırılabilceği öne sürülmüştür. Buradan hareketle öğrenme-yaklaşım, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşım ve performans-kaçınma öğelerinden meydana gelen 2x2 şeklinde bir model meydana gelmiştir. Bu yeni modelde, kişilerin yöneldikleri hedeflere karşın sergiledikleri güdülenme ve motivasyon durumlarını daha derinlemesine bir açıdan değerlendirerek, ayrı hedeflere sahip olan bireylerin başarı durumlarını ve davranışlarını incelememize olanak sağlanmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001).

### 2.1.2.3 3x2 Hedef Yönelimleri

3x2 hedef yönelimi Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) tarafından geliştirilmiştir ve bu model hedef yönelimi kuramlarına *yeterlilik* olgusunu dahil ederek oluşturulmuştur. Bu yeni modele göre *yeterlilik* kavramı üç farklı şekilde tanımlanmaktadır: öz temelli, görev temelli ve diğer temelli hedefler. Görev temelli olan hedef yöneliminde esas görevin gerektirdiği ihtiyaçlardır. Bu nedenle yeterlilik kavramı bu hedefte görevin yapısına göre şekil almaktadır. Öz temelli olan hedef yöneliminde esas kişinin içsel kaynağıdır. Bu nedenle yeterlilik kavramı bu hedefte kişinin içsel kaynağına göre şekil almaktadır. Diğer temelli olan hedef yönelimindeki esas ise kişinin kendisidir. Bu sebeple yeterlilik kavramı bu hedefte kişinin diğerlerine kıyasla görevi ne şekilde yaptığı göz önüne alınarak şekil almaktadır. Sonuç olarak, 3x2 hedef yönelimi modelinde altı adet alt boyut bulunurken 2x2 hedef yönelimi modelinde farklılık göstermektedir. 2x2 hedef yöneliminde yer alan hedef yönelimleri, 3x2 hedef yönelimi modelinde görev ve öz temelli şeklinde ayrılmaktadır (Aksoy, 2019).

## 2.2 Başarı Duyguları

Yaşamda, insan doğasında yer alan duygu başarılarımızı etkileyen her durumun içinde yer almaktadır. Başarı duygusu; başarılarımız ile ilgili faaliyetler ve bunların doğurduğu sonuçlar ile doğrudan bağlantılıdır. Buradan hareketle başarı ile ilintili duygular, başarı duygusu olarak adlandırılmaktadır (Aydın, 2022). Duygular; gelişim, öğrenme, akademik vb. süreçlerde hayatımızın her alanında yer almaktadır. 1980'lerden itibaren bireylerin duyguları üzerine yapılan araştırma sayısı giderek artmaktadır. Buna rağmen duygunun net bir tanımı bulunmamaktadır, bunun sebebi duyguların çeşitli değişkenlere -biyolojik, fizyolojik, psikolojik- dayanmasıdır (Can, 2018).

Pekrun (1992) duyguları daha geniş bir çerçeveden ele almıştır; duyguların genel değil, bireyin tecrübelerinden beslendiğini ve her tecrübenin ayrı bir olgu olduğunu öne sürmüştür. Öğrenme faaliyetleri sonucunda elde edilen başarı ya da başarısızlıkla ilgili sevinç, öfke, mutluluk, kaygı, umutsuzluk gibi duygular, başarı duygularına örnek olarak verilebilmektedir. Öğrenci, öğrenme faaliyetlerinden dolayı mutluluk duygusu hissedebilir veya derste zor bir faaliyetle karşılaştığında sıkılma, kaygı ve öfke gibi duygulara kapılabilmektedir. Fakat başarı duyguları yalnızca öğrenme durumları ile ilgili duygular olmamaktadır. Eğitim-öğretim kurumları sosyal ortamlar olduğundan, burada öğrenciler arkadaşlarına karşı içlerinde empati, kıskançlık gibi farklı duygular da barındırabilmektedirler (Pekrun ve Stephens, 2010). Bu sosyal ortamda gerçekleşen *başarıya imrenme, başarıyı kıskanma* gibi duygular öğrencinin güdülenmesi, performansı ve öğrenmesi üzerinde oldukça büyük etkilere sahip olabilmektedir (Pekrun, 2006). Eğitim kurumlarında yoğun olan etkileşim sayesinde öğrencilerin bu denli farklı duygulara sahip olması yadırganamayacak bir durumdur. Örneğin; arkadaşının sınavdan kendisinden yüksek not alması, öğretmenin diğer öğrenciyi takdir etmesi sonucu buna gıpta etme vb. olaylar öğrencilere olumlu ve olumsuz duygular hissetmelerinde yol açıcı olacaktır (McCollum ve Kajs, 2017). Fen bilgisi dersinde başarılı olduğunu düşünen bir öğrenci bu derste laboratuvara gidip deney yapmaktan zevk alacaktır fakat beden eğitimi dersinde başarısız olan ve bir türlü faaliyetleri doğru yapamayan öğrenci bu derse girmekten kaygı ve sıklıkla duyacaktır. Tüm bunlar ele alındığında iyi bir başarı duygusuna sahip olmak; öğrencinin akademik faaliyetlerinin gelişmesine, olumlu öğrenme davranışına,

öğretmen ile ilişkilerin gelişmesine ve sosyal yönde olumlu gelişmelere katkıda bulunacaktır (Sönmez, 2020).

Geçmiş araştırmalar daha çok başarının yol açtığı gurur ve umut, başarısızlığın yol açtığı utanç ve sıkılma gibi tetiklenen duygulara odaklanmaktadır ve başarının sonuçları üzerindeki çalışmalar sınav kaygısına yönelik, başarı ve başarısızlığın yol açtığı sonuçlar üzerine yapılan çalışmalardır (Aydın, 2022). Sonuç duyguları, öğrencinin başarı çabası için büyük bir öneme sahiptir. Başarı duyguları, öğrencilerin öğrenmelerini etkiler, akademik faaliyetlerdeki davranışlarına şekil verir ve akademik sürece devam edip etmemesinde yol gösterici olur (Goetz, Sticca, Pekrun, Murayama ve Elliot, 2016).

Başarı duygularını dört kategoride sınıflandırma incelenebilir: pozitif etkinleştirme, pozitif devre dışı bırakma, olumsuz etkinleştirme, olumsuz devre dışı bırakma (Mutluer, 2022). Her kategori bir sonraki aşamayı bir çark gibi etkilemektedir. Pozitif duygular olumlu anlamda harekete geçirerek performans üzerinde geliştirici bir etkiye sahip olacaktır. Örneğin; kimya dersini seven bir öğrencinin bu dersin görevlerini yerini getirmede daha hevesli olacağı saptanmıştır. Olumsuz duygulara sahip öğrenci ise bu görevleri yerine getirmede isteksiz olacaktır ve öğrencinin motivasyonu üzerinde negatif bir etki yaratacaktır (Pekrun ve Perry, 2014).

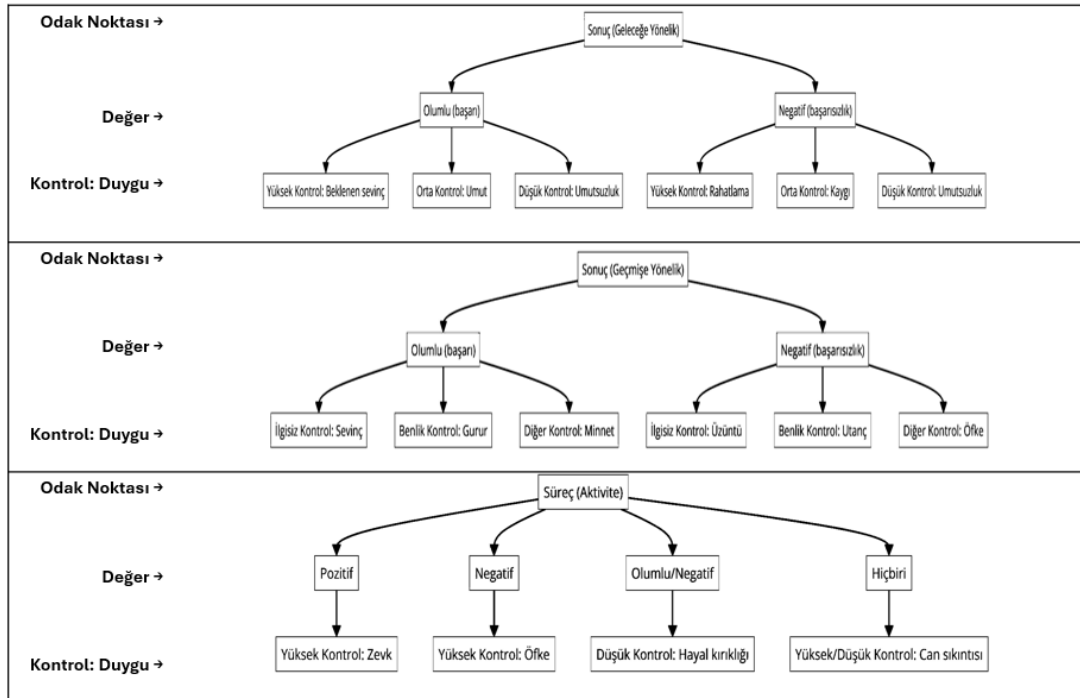
### **2.2.1 Kontrol-Değer Kuramı**

Kontrol-değer kuramı, öğretim faaliyetleri sürecinde ve bunların sonucunda ortaya duygulara odaklanmaktadır. Pekrun (2006) tarafından geliştirilen bu kuramda eğitim ortamlarındaki duygulara *başarı duyguları* ismini verilmiştir ve bu duyguların öğrencilerin ders esnasında, bir görev verildiğinde, sınava girdiğinde gibi durumlarda ortaya çıktığını savunmaktadır. Başarı duyguları öğrencilerin başarısı, hedefi ve mutluluğu üzerinde büyük rol oynamaktadır ve kontrol-değer kuramı bu bağlamda öğrencilerin eğitimdeki duygularını anlamak için geniş çerçevede önemli bilgiler sunmaktadır (Avar, 2017). Kontrol-değer kuramı, iki esas değerlendirmeye odaklanmaktadır; ilki başarı faaliyeti ve sonuçları kapsamında gerçekleşen *özel kontrol*, diğeri ise sonucun *özel değerdir* (Sevgi, 2022).

Özel kontrol kavramı bireyin kendi çalışmaları ve başarıları üzerinde söz sahibi olup, kendi beklentilerini ve nedenlerini bilmesidir ve kişinin geçmiş ve geleceği ile

ilişkilidir. Öznel değer ise bu beklenti ve nedenlerin sonuç odaklı boyutudur. Bu iki temel değerlendirme, duyguların nasıl oluştuğunu ve nasıl değişiklik gösterdiğini anlamak için kritik öneme sahiptir. Özellikle, bu değerlendirmelerin zaman boyutuyla nasıl ilişkilendiği de önemlidir. Bu bağlamda, Pekrun'un (2006) geliştirdiği üç boyutlu taksonomi önemli bir çerçeve sunmaktadır. Pekrun'un üç boyutlu taksonomisi, duyguların nasıl ve hangi zaman dilimlerinde ortaya çıktığını gösteren önemli bir araçtır. Kontrol-değer kuramının temel varsayımlar ve başarı duyguları Şekil 2.1'de sunulmuştur (Pekrun, 2006). Buna göre bütün duyguların ortaya çıkmasında ana etkenin daha çok zaman ile ilişkili olduğu görülmektedir. Sürece odaklanan bu kuram, olayın gerçekleşmesi esnasında, öncesinde ve sonrasında edinilen duyguları kapsamaktadır. Duygular iki tür olarak ele alınmaktadır: aktifleştirici ve pasifleştirici (Can, 2023). Örneğin; bir öğrenci sunum öncesi rahatlama hissi ile hazırlık yapmayı bırakabilir. Bu da pasifleştirici bir etki yaratmaktadır. Fakat tam tersi öğrenci sunumu için güdülendiğinde ve keyifli hissettiğinde bu onu daha çok çalışmaya ve çaba göstermeye itecektir ve bu durum da aktifleştirici etkiye bir örnektir.

**Şekil 2.1:** Kontrol-değer kuramı: temel varsayımlar ve başarı duyguları



Pekrun ve Stephens (2010) bir öğrencinin bir eyleme yönelmesinin, bunu yapabileceği düşüncesinin ve eyleme verdiği kıymetin derecesinin başarı duyguları üzerinde rol

oynadığını öne sürmektedir. Ayrıca yine aynı şekilde eylemin kontrol edilememesinin, bunun yapılamayacağına düşünülmesi ve umutsuzluk daha farklı duygu durumlar içerisine girmesine sebebiyet vereceğini iddia etmektedir. Örneğin, kendisine proje ödevi verilen bir öğrencinin bunun üstesinden gelip gelemeyeceğine dair inancı öğrencinin duygularında farklılaşma yaratacaktır. Öğrencide görülen umut ve keyif alma durumları öğrenciyi başarı konusunda itecekken tam tersi umutsuzluk ve kaygı gibi duygular öğrenciyi başarıdan geriye doğru itecektir ve bu durum öğrencinin kontrol etme inancıyla ilgilidir. Kontrol kavramının yanı sıra değer kavramı da büyük önem arz etmektedir, öğrencinin öğrenme faaliyetine verdiği önem derecesi de sonuçtan elde edeceği başarı duyguları üzerindeki etkisi olacaktır (Pekrun vd., 2002).

Sosyalleşme ve etkileşimler, öğrencinin sınıf içerisindeki kontrol durumlarına etki etmektedir (Pekrun, 2006). Bunun yanı sıra kuram, başarı duygularının özerkliği, öz-düzenlemeyi, odaklamayı, problem çözme stratejilerini ve motivasyonu da etkilediğini öne sürmektedir. Öğrencinin öğrenme yaşantıları ve süreç tecrübelerinin de buna göre şekillendiğini varsaymaktadır. Başarı duygularının tasarımı ve düzenlenmesinde, öğrencilerin *bilişsel ve duygusal açıdan güçlü* yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Sevgi, 2022).

Kontrol-değer kuramı, başarı durumları ile ilişkili üç farklı beklenti olduğunu öne sürer, bunlar; eğitim etkinliğinin başarılı olarak başlatılıp sürdürülebileceğine dair eylem kontrol beklentisi, ulaşılmak istenen amaca ve sonuca götürecek olan eylem sonuç beklentisi ve eylem olmadan ortaya çıkan durum sonuç beklentisidir (Pekrun, 2006; Pekrun ve Perry, 2014). Örneğin; öğrencinin bir faaliyeti yerine getirebilmek için gösterdiği çabaya eylem kontrol beklentisi, bu faaliyetten çabaları sonucu iyi bir dönüt alacağına dair eylem sonuç beklentisi ve fazla çaba harcamadan da güzel sonuç alacağı düşüncesi ise durum sonuç beklentisidir. Bireyin bu durumda dengeyi sağlayabilmesi ise onun yeterli kontrolü gösterebildiği anlamına gelmektedir.

Ayrıca kontrol-değer kuramı, başarı durumları ile ilişkili üç farklı beklenti olduğunu öne sürer, bunlar; eğitim etkinliğinin başarılı olarak başlatılıp sürdürülebileceğine dair eylem kontrol beklentisi, ulaşılmak istenen amaca ve sonuca götürecek olan eylem sonuç beklentisi ve eylem olmadan ortaya çıkan durum sonuç beklentisidir (Pekrun, 2006; Pekrun ve Perry, 2014). Örneğin; öğrencinin bir faaliyeti yerine getirebilmek için gösterdiği çabaya eylem kontrol beklentisi, bu faaliyetten çabaları sonucu iyi bir

dönüt alacağına dair eylem sonuç beklentisi ve fazla çaba harcamadan da güzel sonuç alacağı düşüncesi ise durum sonuç beklentisidir. Bireyin bu durumda dengeyi sağlayabilmesi ise onun yeterli kontrolü gösterebildiği anlamına gelmektedir (Pekrun ve Perry, 2001).

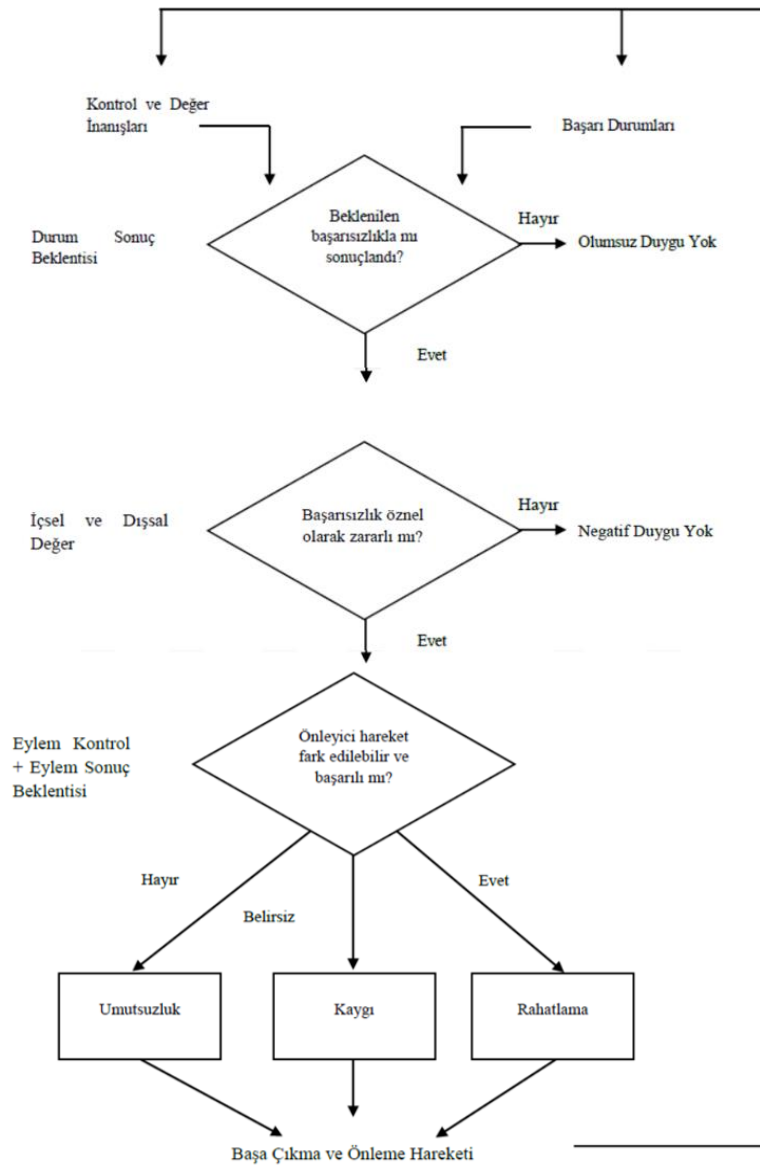
Bununla birlikte kontrol-değer kuramı, sonuçların ve eylemlerin değerlerini içsel ve dışsal olarak ayırmaktadır (Was, 2006). Birey sonuçlarını bilmeden de birtakım durumlara önem verebilmektedir ve bu değer içsel grubuna girer. Örneğin; fen bilgisi dersine ilgi duyan öğrenci bu ders için herhangi bir çaba göstermeksizin bu dersten başarılı bir sonuç alacağı düşüncesi onun içsel değerini ifade etmektedir. Diğer yandan bu öğrencinin fen bilgisi dersi için yeterli çabayı göstererek iyi bir sonuca ulaşacağı düşüncesi ise dışsal değerlerinin göstergesidir, eğer durum kişiye fayda sağlıyorsa ve birey bunun ona katkı sağlayacağını düşünüyorsa bu dışsal değerini gösterir. Örneğin; başarılı notlar edinmek iyi bir gelecek ve istenilen kariyeri elde etmeye yarıyor ise bu hedefe ulaşmada öğrencinin akademik çalışmasını -dışsal değer- etkileyecektir (Pekrun ve Perry, 2001).

### **2.2.1.1 Kontrol-Değer Kuramına Göre Geleceğe Yönelik Eylem Sonuç Duyguları**

Kontrol-değer kuramına göre, bireyin gelecekte başarılı veya başarısız olacağına dair bir inancı varsa, bu durum geleceğe yönelik eylem sonuç duygularını oluşturur (Pekrun, 2006). Geleceğe yönelik eylem sonuç duygularının ortaya çıkışı Pekrun (2006, s.322) tarafından Şekil 2.2 gösterildiği gibi şematize edilmiştir. Buna göre, kişi olumsuz durumlarını engelleyebileceğine inanıyorsa, bu durum onun umut ya da kaygı duyguları yaşamasına yol açma eğilimindedir (Schutz ve Pekrun, 2007). Örneğin, bir dersin sınavından yüksek not alacağını düşünen bir öğrenci, bu sınava girmeyi ve iyi bir sonuç almayı dört gözle bekler. Öte yandan, öğrenci sınava yeterince hazırlanmamış ve başarısız olacağını düşünüyorsa, belli bir düzeyde çaba göstererek düşük not almayı önleyebileceğini fark ettiğinde rahatlama duygusu hisseder. Belirli olmayan olaylar hem başarılı olma ihtimalini hem de başarısızlık kaygısını barındırdığı için, bu tür durumlarla karşılaşan öğrenciler karmaşık duygular içerisinde olur (Meyer ve Turner, 2007). Örneğin, sınavdan düşük ya da yüksek not alacağını bilemeyen bir öğrenci hem umut hem de kaygı duygularına kapılabilir. Eğer bir öğrencinin başarısız olma ihtimali kesine yakınsa, umut duygusu yerini tamamen kaygıya bırakır. Özetle, umutsuzluk, başarısızlığın kesin olduğu ve başka bir şey

düşünülmediği durumlarda ortaya çıkar. Diğer taraftan, birey başarısını ve başarısızlığını kendi eylemlerine bağlıyorsa, bu durum öğrencinin gurur veya utanç duymasına neden olur. Bu duygular yalnızca kontrol edilemeyen etkinlikler sonucunda değil, kontrol edilebilir sebeplerden de kaynaklanabilir (Weiner, 1985). Ancak, gurur ve utanma duyguları, etkinliğe verilen değer derecesine göre değişir. Öğrenci için öğretim faaliyeti önemli değilse, bu duygular da ortaya çıkmaz (Pekrun, 2001).

**Şekil 2.2:** Geleceğe yönelik eylem sonuç duygularının ortaya çıkışı



Öğrencinin yeterli başarıya ulaşması, çok farklı duygulara sebep olabilir; sonuç odaklı başarı duyguları ileriye dönük olanların yanı sıra geçmişe dönük duygulardan da

beslenir. Anderman ve Midgley'e (1994) göre, başarılı olan öğrenci kendisine karşı hissettiği gurur duygusunun yanında, geçmişte kendisine yardımcı olan akranlarına karşı da minnet duygusu hisseder. Bu hislerin yoğunluğu ve derinliği, çeşitli sebeplere bağlı olarak değişir (Çalık, 2021). Süreci kapsayan aktivite duyguları, yapılan öğrenme faaliyeti ve kullanılan materyalin kontrol edilebildiği durumlarda pozitif etki yaratır (Pekrun, 2006). Bu durumdan zevk alan ve sıkılma duygusu yaşamayan öğrenci, süreçten keyif alır ve devam etmek ister (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Ancak, öğrenci süreç esnasında öğrenme faaliyetini ve materyali kontrol edemediğini düşündüğünde, süreç sıkıcı ve hayal kırıklığı yaratır (Ainley, 2006). Bu da öğrencinin sürece devam etme isteğini azaltır (Järvelä ve Renninger, 2014). Zevk ve can sıkıntısı gibi duyguların bir süreç (aktivite) duygusu olduğu söylenebilir. Süreç (aktivite) duyguları sonucu etkiler ve sonuç duygularının ön koşulu olur (Kan, 2022).

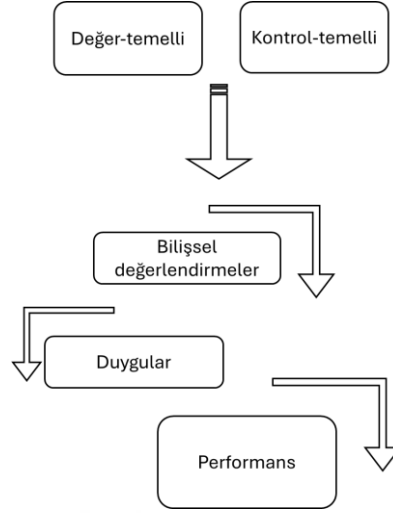
Öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin beklentileri, öğretim kademeleri ilerledikçe düşüş gösterme eğilimindedir (Pekrun, Hofe, Blum, Frenzel, Goetz ve Wartha, 2007). Öğretim kademesinin ilerlemesi, değerlendirme durumlarının artmasına ve bu da beklenti kaybına yol açabilir. Bu durum, olumlu başarı duygularının yerini olumsuz duygulara bırakmasına neden olabilir (Pekrun, 2009). Duyguların başarıyı ve başarının da duyguları etkilediği göz önüne alındığında, bu iki kavramın zaman içinde nedensel bir ilişki içinde olduğu anlaşılmaktadır (Pekrun, 1992). Her iki değişken de olumlu duygular için pozitif geri bildirimler sağlarken, olumsuz duygular için negatif geri bildirimler oluşturur. Belirli durumlarda öğrencilerin yaşadığı olumsuz duyguların negatif geri bildirimlere yol açacağı öngörülmektedir. Örneğin, sınavda başarısızlık yaşayan bir öğrenci, bu başarısızlık sonucunda kaygı düzeyinin artması ile daha fazla çaba gösterme eğilimi içine girebilir. Bu, olumsuz duyguların başarısızlık tarafından tetiklenmesi sonucunda, sonraki süreçte olumlu bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, bazı olumsuz duyguların öğrenci performansı üzerinde pozitif etkiler doğurabileceği ileri sürülebilir. Son olarak, duyguların aktivasyon derecesi; Pekrun vd. (2007) tarafından duyguların sınıflandırılması olarak önerilen üçüncü boyut, duyguların fizyolojik yanıtla bağlı olarak uyarılma durumunu ifade eder. Aktive edici duygular mutluluk, gurur, endişe, öfke, utanma vb. olabilmekte iken, deaktive edici duygular rahatlama, umutsuzluk, sıkılma vb. olabilmektedir.

Sonuç olarak, akademik duyguları incelemek için oluşturulan üç boyutlu taksonomi, öğrenme ortamlarındaki öğrenci duygusal dinamiklerinin neden ve sonuçlarını açıklamaya yardımcı olabilecek bir modeldir (Pekrun vd., 2007). Bu model, eğitim alanındaki potansiyel durumlar için bütünlük sağlayan bir çerçeve sunarak, araştırma alanındaki zorlukları aşmada destekleyici olacaktır.

### **2.2.1.2 Kontrol-Değer Kuramına Göre Başarı Duyguları**

Kontrol-değer kuramı, öğrencilerin başarı faaliyetleri sonucu yaptıkları bilişsel değerlendirmelerin, başarı durumlarında tecrübe edilen duyguların başlıca nedenleri olduğunu öne sürmektedir (Pekrun, 2006). Bu kuram, özellikle öğretim etkinlikleri sırasında ortaya çıkan duygulara odaklanmaktadır (Pekrun ve Stephens, 2010). Bu bağlamda, kontrol-değer kuramı, duyguların eğitim sürecindeki rolünü derinlemesine anlamak için üç ana boyut üzerinde durmaktadır: kontrol, değer ve aktivasyon (Pekrun, 2006). Kontrol boyutu, bireyin bir durumu ne kadar kontrol edebildiğine dair inancını ifade ederken; değer boyutu, bireyin bu duruma ne kadar önem verdiğini ifade etmektedir. Aktivasyon boyutu ise duyguların fizyolojik yanıtı bağlı olarak uyarılma derecesini ifade eder. Değere ve kontrole dayalı müdahaleler, bilişsel değerlendirmeleri etkileyerek, duyguları ve dolayısıyla performansı şekillendirir; bilişsel değerlendirmeler, duygular ve performans birbirleriyle etkileşim halindedir (Pekrun ve Perry, 2014). Bilişsel değerlendirmeler genellikle başarı durumlarında olaylara nasıl baktığımızı ve ne şekilde değerlendirdiğimizi anlatmaktadır (Karadağ, 2020). Bu değerlendirmeler, hangi başarı duygularını etkilediğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Bkz. Şekil 2.3).

**Şekil 2.3:** Kontrol-değer kuramı: değerlendirme, duygular ve performans ilişkisi



Öğrencilerin bilişsel değerlendirmeleri ve bu değerlendirmelerin duygusal tepkilere nasıl dönüşmesini algılanan kontrol ve farklı duyguları tetikleme bileşenleri açıklamaktadır (Pekrun, 2006). Bu kavramlar, kontrol-değer kuramının temel iddialarını desteklemekte ve öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları duygusal deneyimlerin neden ve sonuçlarını anlamaya yardımcı olmaktadır. Algılanan kontrol ve farklı duyguları tetikleme bileşenleri, öğrencilerin bilişsel değerlendirmelerini ve bu değerlendirmelerin duygusal tepkilere nasıl dönüştüğünü açıklamaktadır. Bu süreçlerin anlaşılması, eğitimde daha etkili müdahalelerin tasarlanmasına ve öğrencilerin başarılarını artıracak stratejilerin geliştirilmesine olanak tanır (Pekrun ve Stephens, 2010; Pekrun ve Perry, 2014). Öğrencinin bir durumu veya öğretimin etkinliğini etkileyebileceği ve kontrol altına alabileceğine dair inancı algılanan kontrol olarak tanımlanır. Öğrenci, bir sınavdan alacağı sonucu kontrol edebiliyorsa bu, onun pozitif bir etki yaratmasına yol açmaktadır. Algılanan kontrol, başarıyı ve motivasyonu etkileyen bir faktördür. Bir öğrenme etkinliğinin başarı sonuçları elde edildiğinde, kontrol-değerlendirmeleri sonucu yaratan sorumluyu yani öğrenciyi etkiler. Pekrun ve Perry (2014), olumlu veya olumsuz bir sonucu içsel ve dışsal sebeplere atfetmenin farklı başarı duygularını tetikleyeceğini öne sürmektedir. Burada algılanan kontrol ve değer için iki farklı çeşit bulunmaktadır; bunlar içsel ve dışsal değerlerdir (Pekrun vd., 2007). İçsel değer, bir öğretim faaliyeti sonucu ortaya çıkan başarı duygusunu kendine atfetmek iken dışsal değer, bir faaliyete dahil olmak ve bu faaliyet sonucunda başarılı olmanın faydasını ifade eder (Perry, 2001).

Bireylerin sonuçları algılamaları ve değerlendirmeleri duygusal tepkilerini tetiklemektedir (Karadağ, 2020). Başarı duyguları bağlamında yapılan araştırmalar, çeşitli duygusal tecrübelerin motivasyon, öğrenme stratejileri ve güdülenme gibi değişkenlere ne şekilde etki ettiğini incelemektedir (Pekrun ve Perry, 2014). Buradan yola çıkarak, başarı duygularını etkileme açısından değerlilik ve aktivasyon temelinde dört boyutlu bir sınıflandırma yapılmaktadır (Pekrun ve Stephens, 2010). Bu dört boyut; pozitif aktivasyon, negatif aktivasyon, pozitif deaktivasyon ve negatif deaktivasyondur. Her bir sınıf, öğrenme etkinliklerini, süreci ve bir sonraki performansı etkileyebilmektedir. Pozitif aktivasyon, öğrencinin motivasyonunu ve enerjisini artırırken, negatif aktivasyon, stres ve kaygı gibi duygularla ilişkili olup öğrencinin dikkatini ve çabasını artırabilir (Pekrun, 2006). Pozitif deaktivasyon, rahatlama ve memnuniyet gibi duyguları içerir ve öğrencinin performansını sürdürdürebilmesine yardımcı olur (Pekrun ve Stephens, 2010). Negatif deaktivasyon ise umutsuzluk ve sıkılma gibi duyguları kapsar ve genellikle performansı olumsuz yönde etkiler (Pekrun ve Perry, 2014).

*Pozitif Aktivasyon Duyguları:* Öğrencinin göreve odaklanma esnasında artan motivasyonu ve güdülenmesi, öğrenme etkinliklerindeki performansı olumlu yönde etkilemektedir (Pekrun vd., 2006). Örneğin, fen bilimleri dersinden keyif almanın bu dersin ödevini yapmaya güdülenmeyi artırdığını göstermektedir.

*Negatif Aktivasyon Duyguları:* Bu duyguların etkisi ve açıklaması daha karmaşıktır, fakat duygular ile yarış halinde olan dışsal etkenlerin etkisinde olduğu görülmektedir (Pekrun, 2006; Pekrun ve Perry, 2014; Pekrun ve Stephens, 2010). Örneğin, stres ve anksiyete sınav başarısını olumsuz etkilemektedir; ancak sınava hazırlanma ve çalışma konusunda öğrenciye olumlu bir etki olarak dönecek ve öğrenci daha çok çabalayacaktır.

*Pozitif Deaktivasyon Duyguları:* Bu duyguların öğrenme faaliyeti ve performans üzerindeki etkileri daha azdır çünkü dikkati, güdülenmeyi, motivasyonu ve hedefe odaklanmayı azaltıcı bir etkiye sahiptir. Rahatlama duygusu bu duygulara bir örnektir. Yine de bu duyguların bir sonraki etkinliğe öğrenciyi tekrar hazırlayacağı düşünülmektedir (Pekrun, 2006; Pekrun ve Perry, 2014; Pekrun ve Stephens, 2010).

*Negatif Deaktivasyon Duyguları:* Bu duygular, dikkati, güdülenmeyi, motivasyonu ve hedefe odaklanmayı azaltarak başarı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Pekrun, 2006; Pekrun ve Perry, 2014; Pekrun ve Stephens, 2010).

Kontrol-değer kuramı, bilişsel süreçler, değerlendirmeler ve duyguların öğrenme faaliyeti ve görev performansı arasında çift yönlü dinamik ilişki olduğunu öne sürmektedir, bu durum kontrol ve değer inançlarının duygulara etki ederken, performans ve başarının da başarılı olmaya dair inancı etkileyeceğini göstermektedir (Tze, 2021). Pekrun ve Loderer (2020), başarı duygusunun sürekli hale gelmesinin öğrencinin akademik durumu üzerinde aşırı etkilere yol açabileceğini ve bunu *başarı duygusu bozuklukları* kavramı ile tanımlamaktadır. Bu bozukluk, süregelen olumsuz başarı duygularının, olumlu duyguların yerini alamaması durumunda öğrencinin iyi oluşunu olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle, Pekrun ve Loderer (2020), olumsuz başarı duygularına yönelik müdahalelerin gerekliliğini vurgulamaktadır (Başarı, 1990). Kontrol-değer kuramı temelli bu müdahaleler, öğrenciye zarar veren olumsuz duyguları ve bunların yakın sebeplerini hafifletmeyi hedeflemektedir. Bu müdahaleler, daha iyi bir durum yaratmaya yönelik bir yaklaşıma dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım, başarı duygularının yalnızca anlık olanlarına değil, süreç dahilinde bu duyguların temel bilişsel değerlendirmelerine de önem vermektedir.

Duyguların aktivasyon derecesi, Pekrun vd. (2007) tarafından önerilen ve duyguların sınıflandırılmasında kullanılan üçüncü boyuttur. Bu boyut, duyguların fizyolojik yanıtı bağlı olarak uyarılma durumunu ifade eder. Aktive edici duygular mutluluk, gurur, endişe, öfke ve utanma gibi duygulardır; bu duygular genellikle öğrencinin dikkatini ve enerjisini artırarak, öğrenme sürecine daha fazla katılım göstermesine yol açar (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2007). Örneğin, bir öğrenci bir sınavda başarılı olduğunda hissettiği gurur, gelecekteki akademik görevler için motivasyon kaynağı olabilir (Pekrun ve Perry, 2014). Deaktive edici duygular ise rahatlama, umutsuzluk ve sıkılma gibi duygulardır ve genellikle öğrencinin dikkatini dağıtarak veya motivasyonunu azaltarak, öğrenme sürecini olumsuz etkiler. Örneğin, sürekli başarısızlık deneyimleyen bir öğrenci, umutsuzluk hissiyle mücadele edebilir ve bu da onun derslere olan ilgisini azaltabilir (Karadağ, 2020). Duyguların bu aktivasyon dereceleri, kontrol-değer kuramının temel bileşenleri olan kontrol ve değer boyutları ile yakından ilişkilidir. Öğrencinin algılanan kontrolü yüksekse, genellikle aktive edici

duygular deneyimleme olasılığı daha yüksektir, çünkü öğrenci başarıya ulaşabileceğine inanır ve bu durum, onun enerjisini ve motivasyonunu artırır (Pekrun ve Perry, 2014). Buna karşılık, algılanan kontrol düşükse ve öğrenci bir durumu kontrol edemeyeceğini düşünüyorsa, deaktive edici duygular daha baskın olabilir (Paoloni, 2014). Bu ilişki, eğitimde duygusal deneyimlerin neden ve sonuçlarını anlamak için önemli bir çerçeve sunar. Eğitim ortamlarında, öğrencilerin duygusal durumlarını olumlu yönde etkilemek için öğretmenler ve eğitimciler, öğrencilerin algılanan kontrol düzeylerini artıracak stratejiler geliştirmelidirler. Bu, öğrencilerin daha pozitif aktivasyon duyguları deneyimlemelerine ve dolayısıyla daha iyi akademik performans göstermelerine yardımcı olabilir (Pekrun vd., 2007).

### **2.2.1.3 Kontrol-Değer Kuramı Müdahale Çalışmaları**

Kontrol-değer kuramı, öğrencilerin başarılarıyla ilişkili duygularını anlamak ve yönetmek amacıyla güçlü bir çerçeve sunmaktadır ve ilgili alanyazında buna yönelik çeşitli müdahale yöntemleri geliştirilmiştir (Pekrun ve Loderer, 2020). Kontrol ve değeri artırıcı müdahaleler, öğrenci motivasyonu, performansı ve duyguları üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Bu müdahaleler arasında otonomi desteği sağlamak, hedef belirlemek, geri bildirim sağlamak, becerileri geliştirmek, içsel motivasyonu teşvik etmek ve stres yönetimi bulunmaktadır.

Bu müdahalelerden biri, Krispenz, Gort, Schültke, ve Dickhäuser (2019) yaptığı çalışmada, sınav kaygısını azaltmaya yönelik bir yöntem olan Sorgulamaya Dayalı Stres Azaltma (ISBR) yöntemi incelenmiştir. Bu çalışmada, ISBR'nin kaygıyı azaltmada etkili olup olmadığı araştırılmıştır. ISBR, bilişsel ve davranışsal odaklı bir yaklaşım olup, öğrencilerin kaygı ile başa çıkmalarını sağlayacak problem çözme becerileri kazandırmayı hedeflemektedir (Pekrun, 2006). Çalışma kapsamında, 40 öğrenciye ISBR müdahalesi uygulanmış ve 31 öğrenci kontrol grubunda yer almıştır. Müdahale sürecinde, öğrencilerin düşünce süreçlerini sorgulamaları ve farkındalık egzersizleri, nefes egzersizleri ve gevşeme teknikleri kullanmaları sağlanmıştır. Sonuçlar, ISBR müdahalesi uygulanan öğrencilerin kaygı düzeylerinde azalma olduğunu göstermiştir. Ancak, önceki çalışmaların kısa süreli olması nedeniyle sonuçlar sınırlı kalmıştır.

Benzer bir çalışma, Raccanello ve Hall (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, öğrencilerin başarı duyguları ve duygu düzenleme stratejileri konusundaki bilgi düzeylerini artırmayı hedeflemiştir. Araştırmada 62 öğrenci yer almış ve bu öğrenciler yedinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar izlenmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubu, on birimlik bir müdahale eğitimi alırken, kontrol grubu bu eğitimi almamıştır. Sonuçlar, müdahalelerin her aşamasında kaygı ve öfke gibi duyguların azaldığını göstermiştir. Bu bulgular, kontrol-değer kuramı ve duygu düzenleme stratejileriyle uyumlu bir yöntemin etkili olduğunu desteklemektedir.

Kontrol-değer kuramı kapsamında duyguları değiştirmeye yönelik yöntemler az sayıda olsa da belli başarı duygularını etkilemeye ve kontrol ile değer bileşenlerini artırmaya yönelik farklı müdahaleler bulunmaktadır. Bu müdahaleler, kritik öncüllere odaklanarak kontrol-değer kuramı ile uyumlu bir yolda ilerlemektedir. Hulleman ve Barron (2016), öğretim faaliyetlerindeki motivasyonu artırıcı yönde kontrol ve değer kavramlarını iyileştirici çalışmalar ele almıştır. Harackiewicz ve Priniski (2018) ise, ilköğretimden üniversite sürecine kadar olan dönemi kapsayan müdahale yöntemleri üzerinde çalışmışlardır. Bu müdahalelerin çoğu, başarı duyguları üzerinde doğrudan veya dolaylı etki göstermektedir.

Diğer bir müdahale yöntemi örneği *atıf yeniden eğitimi* (AR), öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde ve ortamlarında kontrol algısını artırmaya yönelik bir motivasyon müdahalesidir (Weiner, 1985,1986). Bernard Weiner'ın atıf teorisi üzerine yaptığı çalışmalara dayanarak, AR, öğrencilerin başarısızlıklarına ilişkin nedenleri nasıl atfettiklerini ve bu atıfları yeniden yapılandırmayı amaçlar. Olumsuz bir olay yaşandığında, AR, öğrencilerin bu olaylara neden olan süreçleri inceleyerek performanslarını değiştirmeyi ve kontrol edilebilir hale getirmeyi sağlar. Bu sayede öğrenciler, öğrenme ortamında daha iyi performans sergileyebilirler (Weiner, 1985). AR müdahalesi, öğrencilere olumsuz sonuçları nasıl yorumladıkları ve bu sonuçları nasıl daha olumlu hale getirebilecekleri konusunda rehberlik eder. Öğrenciler, başarısızlıkları içsel nedenlere atfetmek yerine, değiştirilebilir ve kontrol edilebilir nedenlere atfetmeyi öğrenirler. Bu süreç, öğrencilerin gelecekteki performanslarını iyileştirmelerine ve kendilerine olan güvenlerini artırmalarına yardımcı olur (Weiner, 1986). Bu kapsamda, AR müdahaleleri, öğrencilerin kendi performansları üzerinde

kontrol algılarını güçlendirerek, motivasyonlarını ve başarılarını artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Özetle, kontrol-değer kuramına dayanan müdahaleler eğitim-öğretim ortamlarındaki performansı ve motivasyonu iyileştirmek için önemli katkılar sunmaktadırlar ve eğitim faaliyetleri için güçlü destekleyicilerdir (Pekrun ve Stephen, 2010).

### **2.3 Hedef yönelimleri ve Başarı Duyguları Arasındaki İlişki**

Hedef yönelimleri ve başarı duyguları, öğrencilerin akademik performanslarını ve duygusal deneyimlerini etkileyen önemli faktörlerdir. Hedef yönelimleri, bireylerin belirli amaçlar doğrultusunda nasıl hareket ettiklerini ve bu süreçte hangi stratejileri kullandıklarını ifade ederken, başarı duyguları, bu süreçte yaşanan duygusal tepkileri kapsar (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld ve Perry, 2011). Bu iki kavram arasındaki ilişki, öğrenci motivasyonu ve performansı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğrenme-yaklaşım hedef yönelimi, öğrencilerin bilgi ve beceri kazanımına odaklandığı, öğrenme sürecine aktif katılım gösterdiği bir yönelimdir. Bu yönelimi benimseyen öğrencilerin daha az anksiyete hissettikleri ve bu durumun öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Pekrun vd., 2009). Öğrenciler, hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri çaba ve bu süreçteki kontrol duyguları doğrultusunda çeşitli başarı duyguları yaşarlar. Örneğin, başarılı bir performans sergilediklerinde gurur ve mutluluk, başarısızlık durumunda ise hayal kırıklığı ve anksiyete gibi duygular ortaya çıkabilir (Kaplan ve Maehr, 1999; Pintrich, 2000). Hedef yönelimleri ve başarı duyguları arasındaki bu dinamik ilişki, öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2006), hedef yönelimlerinin bireyin dikkatini etkilediğini ve bunun da başarı duygularını şekillendirdiğini belirtmektedir. Bu bilgiler ışığında, hedeflerin başarı duygularını yordama gücüne sahip olduğu ve bu nedenle başarı duygularının büyük oranda hedefler tarafından öngörülebildiği söylenebilir (Pekrun, 2006).

Hedef yönelimleri ve duygular kapsamında yapılan çalışmalar, akademik hedeflerin genellikle olumlu duygularla, performans hedeflerinin ise olumsuz duygularla ilişkili olduğunu göstermiştir (Kaplan ve Maehr, 1999; Pintrich, 2000). Ancak, bazı çalışmalarda hedef yönelimleri ve olumsuz duygular arasındaki bağlantının zayıf olduğu da gözlemlenmiştir. Pekrun vd. (2014), hedef yönelimlerinin, bireyin dikkatini etkilediğini ve bunun da başarı duygularını etkilediğini öne sürmektedir. Bu kapsamda,

hedef yönelimleri ve başarı duyguları ile ilgili yargılar ve neticeler, hedeflerin duyguları yordama gücüne işaret etmektedir. Pekrun (2006)'ya göre hedefler, başarı duygularının büyük oranda yordayıcısıdır. Bu nedenle, başarı duyguları ve hedef yönelimleri fen bilimleri dersi bağlamında mevcut çalışmada yer almaktadır.



## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen verilere ulaşmak için kullanılan yöntem ele alınmıştır. Yöntem beş kısımdan oluşmaktadır. Bunlar; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizidir.

### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin hedef yönelimleri ve başarı duygularının çeşitli değişkenler aracılığı ile incelenmesine yönelik yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve bunun seviyesini belirlemeye yönelik amacıyla yapılmaktadır (Karasar, 2020).

### 3.2 Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Çorum il merkezde bulunan resmi ortaokullarda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek olan örneklem için küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve bu amaçla Çorum il merkezinde bulunan 3 ortaokul seçilmiştir. Küme örnekleme yöntemi, popülasyonu kümelere ayırarak örneklemin bu kümelerden rastgele seçim yapılması işlemidir (Büyüköztürk vd., 2017). Çalışmanın örneklem seçiminin ikinci aşamasında basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle birlikte 468 öğrenci seçilerek örneklem oluşturma aşaması tamamlanmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, seçimin her ögesinin eşit seçilme olasılığının olduğu ve seçilen birimlerin bu şekilde örnekleme dahil edildiği bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2017).

Örnekleme bulunan öğrencilerin cinsiyet, yaş, kardeşlerinin sayısı, anne ve babanın çalışma durumu, anne ve babanın eğitim düzeyi, evde bulunan kitap sayısı ve evinde bir çalışma odasının bulunup bulunmamasına ilişkin detaylı demografik bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

**Tablo 3.1:** Katılımcılara ait demografik bilgiler

	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	244	52,2
Erkek	223	47,8
<b>Sınıf Seviyesi</b>		
5. Sınıf	123	26,3
6. sınıf	136	29,1
7. sınıf	117	25,1
8. sınıf	91	19,5
<b>Kardeş sayısı</b>		
Yok	47	10,1
1-2 tane	309	66,2
2'den fazla	110	23,6
<b>Annenin çalışma durumu</b>		
Çalışıyor	292	62,5
Çalışmıyor	16	3,4
Düzenli işi yok	150	32,1
Emekli	8	1,7
<b>Babanın çalışma durumu</b>		
Çalışıyor	22	4,7
Çalışmıyor	17	3,6
Düzenli işi yok	381	81,6
Emekli	44	9,4
<b>Annenin eğitim düzeyi</b>		
İlkokul	22	4,7
Ortaokul	17	3,6
Lise	381	81,6
Lisans ve üzeri	44	9,4
<b>Babanın eğitim düzeyi</b>		
İlkokul	66	14,2
Ortaokul	78	16,8
Lise	173	37,2
Lisans ve üzeri	148	31,8
<b>Evinde ayrı bir çalışma odasının bulunması</b>		
Evinde ayrı bir çalışma odası var	94	20,3
Evinde ayrı bir çalışma odası yok	369	79,7
<b>Evde bulunan kitap sayısı</b>		
Hiç bulunmuyor	22	4,7
1-25 tane	76	16,3
26-100 tane	171	36,6
101-200 tane	108	23,1
200'den fazla	89	19,1

Öğrencilerin %52.2'si kız ve %47.8'i erkektir. Sınıf seviyesine göre öğrencilerin dağılımı 5. Sınıf düzeyine göre dağılım (%26.3), 6. Sınıf (%29.1), 7. Sınıf (%25.1) ve

8. Sınıf (%19.5) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin %66.2'si 1-2 kardeş, %23.6'sı 3 ve üzeri kardeşi olduğunu belirtmiş olup %10.1'inin ise kardeşi yoktur. Anne çalışma durumuna göre dağılım çalışmıyor (%62.5), düzenli bir işi yok (%3.4), çalışıyor (%32.1) ve emekli (%1.7) olarak elde edilmiştir. Baba çalışma durumuna göre dağılım çalışmıyor (%4.7), düzenli bir işi yok (%3.6), çalışıyor (%81.6) ve emekli (%9.4) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin %29.3'ünün anne eğitim düzeyi ilkokul, %20'sinin ortaokul, %30.6'sının lise, %20'sinin lisans ve üzeri olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin %14.2'sinin baba eğitim düzeyi ilkokul, %16.8'inin ortaokul, %37.2'sinin lise, %31.8'inin lisans ve üzeri olarak elde edilmiştir. Evde bulunan kitap sayısına göre dağılım 1-25 tane (%16.3), 26-100 tane (%36.6), 101-200 tane (%23.1) ve 200'den fazla (%19.1) olup hiç kitap bulunmadığını belirten (%4.7) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin %79.7'si evinde ayrı bir çalışma odası bulunduğunu %20.3'ü ise bulunmadığını belirtmiştir.

Ayrıca, çalışmanın katılan öğrencilere bir önceki sene fen bilimleri dersi karne notları da sorulmuştur. Katılımcıların karne notlarının yönelik elde edilen istatistikler Tablo 3.2'de sunulmuştur. Buna göre, öğrencilerin karne notu 15-100 arasında değişirken ortalaması 53.71 ve standart sapması 19.90 olarak elde edilmiştir.

**Tablo 3.2:** Fen dersi karne notlarının tanımlayıcı istatistikleri

<b>Puan</b>	<b>En Küçük</b>	<b>En Büyük</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>
Fen bilimleri dersi karne notu	15	100	53,71	19,90

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Ortaokul öğrencilerinin hedef yönelimleri ve başarı duygularının çeşitli değişkenler aracılığı ile incelenmesine yönelik yapılan bu çalışmada, üç bölümden oluşan bir form ile veriler elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde öğrencilerin demografik bilgilerini edinmek amacıyla hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formu (EK-2) bulunmaktadır. İkinci kısımda Pekrun, Goetz ve Perry (2005) tarafından geliştirilen ve Bezci ve Sungur (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Başarı Duyguları Ölçeği (EK-3) kullanılmıştır. Son olarak ise üçüncü kısımda Elliot ve McGregor (2011) tarafından geliştirilen ve Şenler ve Sungur (2007) Türkçeye uyarladığı Hedef Yönelimleri Ölçeği (EK-4) bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan forma bulunan ölçekler ve bunların alt boyutları Tablo 3.3'te gösterilmektedir:

**Tablo 3.3:** Veri toplama araçları ve alt boyutları

Veri Toplama Araçları	Alt Boyutları
Kişisel Bilgi Formu	Cinsiyet
	Yaş
	Fen bilimleri dersi karne notu
	Kardeş sayısı
	Annenin çalışma durumu
	Babanın çalışma durumu
	Annenin eğitim düzeyi
	Babanın eğitim düzeyi
	Evinde ayrı bir çalışma odasının bulunma durumu
Evdeki kitap sayısı	
Başarı Duyguları Ölçeği	Keyif almak
	Gurur duymak
	Kaygılı olmak
	Utanch duymak
	Umutsuz olmak
	Bıkkınlık hissetmek
Hedef Yönelimi Ölçeği	Öğrenme-yaklaşım hedef yönelimi
	Öğrenme-kaçınma hedef yönelimi
	Performans-yaklaşım hedef yönelimi
	Performans-kaçınma hedef yönelimi

### 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerin demografik bilgilerini edinmek için oluşturulan Kişisel Bilgi Formu'nda 10 adet soru bulunmaktadır. Bu sorular; cinsiyet, yaş, geçen dönemki fen bilimleri dersi karne notu, kardeş sayısı, annenin ve babanın çalışma durumu, annenin ve babanın eğitim düzeyi, evinde ayrı bir çalışma odasının bulunma durumu, evdeki kitap sayısına ait bilgileri elde etmek için hazırlanmıştır.

### 3.3.2 Hedef Yönelimi Ölçeği (HYÖ)

Hedef Yönelimi Ölçeği (HYÖ), Elliot ve McGregor (2001) tarafından geliştirilmiştir, ölçeğin Türkçeye uyarlaması Şenler ve Sungur (2017) yapmıştır. Ölçek toplamda 15 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçme aracı, 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında değişen 5'li Likert tipi cevapla içermektedir. Ölçeğin 4 alt boyutlu bulunmaktadır: öğrenme yaklaşım (n=3, örnek madde: "Fen Bilimleri derslerinin içeriğini mümkün olduğunca iyi anlamak benim için önemlidir."), öğrenme-kaçınma (n=3, örnek madde: "Fen Bilimleri derslerinde öğrenebileceğimden daha azını öğrenmekten korkuyorum."), performans-yaklaşım (n=3, örnek madde: "Fen Bilimleri derslerinde amacım, diğer pek çok öğrenciden daha iyi bir not almaktır.") ve performans-

kaçınmadır (n= 6, örnek madde: “Fen Bilimleri derslerinde amacım sınıftaki diğer öğrencilerden daha kötü performans sergilemekten kaçınmaktır.”). Türkçeye uyarlama çalışmasında ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin dört faktörlü yapısı destekler nitelikte olmuştur (GFI = 0.92, CFI = 0.92, NFI = 0.90, SRMR = 0.07) ayrıca ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları Cronbach alfa katsayısının performans-kaçınma için 0.64, performans-yaklaşım için 0.69, öğrenme-yaklaşım boyutu için 0.81, öğrenme-kaçınma için 0.65 olduğunu göstermiştir.

Mevcut araştırma kapsamında HYÖ aracılığıyla elde edilen veriler üzerinde de geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. İlk aşamada ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek amacı ile DFA yapıldıktan sonra güvenirlik analizi incelenerek Cronbach Alpha sonuçları elde edilmiştir. Ölçek için elde edilen DFA sonuçları Tablo 3.4’te sunulmuştur.

**Tablo 3.4:** Hedef yönelimi ölçeği dfa sonuçları

Uyum İndeksleri	Değer	Kabul için Kriterler	Uyum
$\chi^2/sd$	4,6	3-5 arası (Kline, 2011)	İyi
RMSEA	0,088	$\leq 0,10$ (Schumacker ve Lomax, 2015)	İyi
SRMR	0,057	$\leq 0,10$ (Schumacker ve Lomax, 2015)	İyi
CFI	0,97	$\geq 0,95$ (Sümer, 2000)	Mükemmel
GFI	0,93	$\geq 0,95$ (Sümer, 2000)	İyi

Hedef yönelimi ölçeğinin 4 faktörlü yapısına bu çalışmada farklı bir örneklem üzerinde çalışıldığı için doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılarak yapı geçerliği test edildi ve 4 faktörlü yapıdan elde edilen uyum indekslerine göre yapı geçerliği sağlanmıştır ( $\chi^2/sd=4.60$ ; RMSEA=0.088, CFI=0.97, GFI=0.93, SRMR=0.057). Hedef yönelimi ölçeğinde ki-kare ve serbestlik derecesi oranı ( $\chi^2/sd$ ), RMSEA, GFI ve SRMR uyum indeksleri için iyi uyum CFI uyum indeksi için mükemmel uyum elde edilmiştir. Zayıf uyum elde edilen bir uyum indeksi yoktur. Dolayısıyla bu örnekte 4 faktörlü yapı doğrulanmıştır.

Mevcut çalışmada HYÖ için elde edilen güvenirlik sonuçları Tablo 3.5’de gösterilmektedir:

**Tablo 3.5:** Hedef yönelimi ölçeği güvenirlik analizi

<b>Alt Boyut</b>	<b>Cronbach Alfa</b>	<b>Madde Sayısı</b>
Tüm Ölçek	0,91	15
Öğrenme-yaklaşım	0,86	3
Performans-yaklaşım	0,83	3
Öğrenme-kaçınma	0,84	3
Performans-kaçınma	0,86	6

Tablo 3.5 incelendiğinde; hedef yönelimi ölçeği için güvenirlik katsayısı 0.91 olarak elde edilmiştir. Hedef yönelimi ölçeği alt boyutlarında güvenirlik katsayıları 0.83-0.86 arasındadır. Hedef yönelimi ve alt boyutlarında güvenirlik yüksek olarak elde edilmiştir.

### **3.3.3 Başarı Duyguları Anketi-Bilim (AEQ-S)**

Mevcut çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri derslerindeki başarı duygularını değerlendirmek amacıyla Başarı Duyguları Anketi-Bilim (AEQ-S) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali Pekrun, Goetz ve Perry (2005) tarafından geliştirilmiştir ve Türkçeye uyarlaması Bezci ve Sungur (2018) tarafından yapılmıştır. Toplamda 60 maddeden oluşan AEQ-S, fen bilimleri dersine yönelik keyif almak, gurur duymak, kaygılı olmak, utanç duymak, umutsuz olmak ve bıkkınlık hissetmek duygularını içermektedir.

AEQ-S 5'li Likert tipinde bir ankettir, anket maddelerini cevapları 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişmektedir. AEQ-S, matematik alanı için oluşturulan başarı duyguları anketinden uyarlanmıştır (AEQ-M; Pekrun, Goetz ve Perry, 2005). AEQ-S ve AEQ-M orijinal Başarı Duyguları Anketi'nden (AEQ; Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002) 5 ile 10. sınıf öğrencileri için uygunluk gösteren maddeler seçilerek hazırlanmıştır. AEQ, dokuz faktör yapısına, AEQ-M yedi faktör yapısına sahiptir, araştırmacılar AEQ-M için DFA sonuçları raporlanmazken, AEQ için raporlanan DFA sonuçları oldukça iyi uyum indeksleri ortaya koymuştur (GFI = 0.64, CFI =0.92, RMSEA = 0.17; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld ve Perry, 2011)

Bezci ve Sungur (2018), AEQ-M ölçeğinin Türkçe çeviri ve adaptasyonunu yaparken anketi fen bilimleri dersleri için AEQ-S olarak uyarlamışlardır. AEQ-S'nin maddeleri keyif almak (n = 10, örnek madde: "Fen bilimleri ödevimi yaparken iyi bir ruh

halindeyim."), gurur duymak (n = 6, örnek madde: "Fen dersine katılmaktan gurur duyuyorum."), öfke duymak (n = 9, örnek madde: "Fen bilimleri dersim sırasında çok sinirliyim, dersten çıkmak/ayrılmak istiyorum."), kaygılı olmak (n = 15, örnek madde: "Fen dersim hakkında düşünürken sinirleniyorum."), utanç duymak (n = 8, örnek madde: "Fen bilimleri sınavından sonra utangaç hissediyorum."), umutsuz olmak (n = 6, örnek madde: "Sürekli fen bilimleri dersinden iyi notlar alamayacağımı düşünüyorum.") ve bıkkınlık hissetmek (n = 6, örnek madde: "Artık ders çalışmak istemiyorum çünkü çok sıkıldım.") duygularına odaklanmaktadır.

Araştırmacılar AEQ-S'nin yapı geçerliliğini sorgulamak amacıyla faktör yapısı DFA yapmışlar ve analiz sonuçları, yedi faktör yapısı için iyi bir model uyumluluğunu işaret etmesine rağmen, "öfke duymak" alt boyutunun diğer alt boyutlarla yüksek derecede korelasyonları ve çoklu doğrusallığı göstermesi sebebi ile "öfke duymak" alt boyutunun maddelerinin çıkarılmasına karar verilmişlerdir. Daha sonra altı faktör yapısı test edilmiş ve DFA sonuçları altı faktör yapısını destekleyici sonuçlar vermiştir (RMSEA = 0.08, SRMR = 0.06, NFI = 0.94, CF = 0.96). Altı boyutlu bu ölçek için yapılan güvenilirlik analizi sonuçları şu şekildedir: keyif almak için  $\alpha = 0.85$ , gurur duymak için  $\alpha = 0.82$ , kaygı duymak için  $\alpha = 0.86$ , utanç duymak için  $\alpha = 0.81$ , umutsuz olmak için  $\alpha = 0.82$  ve bıkkınlık hissetmek için  $\alpha = 0.84$ . Elde edilen bu sonuçlar Türkçe AEQ-S'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Mevcut araştırma kapsamında AEQ-S kullanılarak elde edilen verilerle geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İlk aşamada ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek amacı ile DFA yapıldıktan sonra güvenilirlik analizi incelenerek Cronbach Alpha sonuçları elde edilmiştir. Ölçek için elde edilen DFA sonuçları Tablo 3.6'da gösterilmektedir.

**Tablo 3.6:** AEQ-S dfa sonuçları

Uyum İndeksleri	Değer	Kabul için Kriterler	Uyum
$\chi^2/sd$	4,54	3-5 arası (Kline, 2011)	İyi
RMSEA	0,098	$\leq 0,10$ (Schumacker ve Lomax, 2015)	İyi
SRMR	0,077	$\leq 0,10$ (Schumacker ve Lomax, 2015)	İyi
CFI	0,96	$\geq 0,95$ (Sümer, 2000)	Mükemmel
GFI	0,91	$\geq 0,90$ (Sümer, 2000)	İyi

DFA'dan elde edilen uyum indekslerine göre AEQ-S'nin yapı geçerliği sağlanmıştır ( $\chi^2/sd=4.54$ ; RMSEA=0.098, CFI=0.96, GFI=0.91, SRMR=0.077). AEQ-S'nin ki-

kare ve serbestlik derecesi oranı ( $\chi^2/sd$ ), RMSEA, GFI ve SRMR uyum indeksleri için iyi uyum CFI uyum indeksi için mükemmel uyum elde edilmiştir. Zayıf uyum elde edilen bir uyum indeksi yoktur. Dolayısıyla bu örnekte 6 faktörlü yapı doğrulanmıştır. Anket için elde edilen güvenilirlik sonuçları Tablo 3.7’de sunulmuştur.

**Tablo 3.7:** AEQ-S güvenilirlik analizi

<b>Alt Boyut</b>	<b>Cronbach Alfa</b>	<b>Madde Sayısı</b>
Tüm Ölçek	0,95	60
Keyif Almak	0,89	10
Gurur Duymak	0,88	6
Kaygılı Olmak	0,93	15
Utanç Duymak	0,87	8
Umutsuz Olmak	0,92	6
Bıkkınlık Hissetmek	0,92	6

AEQ-S için bütün maddelerin güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak elde edilmiştir, alt boyutların da güvenilirlik katsayıları 0.87-0.93 arasındadır. Elde edilen sonuçlar AEQ-S’nin yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir.

### **3.4 Veri Toplama Süreci**

Çalışmanın verilerinin toplanma sürecinin ilk aşaması, kullanılacak olan ölçme araçları ve formu uygulama için gereken izinlerin alınması sonucunda başlamıştır. Bunun için öncelikle Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünden araştırma izin talebi için enstitüden onay (EK-5) alınmıştır. Enstitüden alınan izni takiben Çorum il merkezde bulunan orta okullarda ölçekleri uygulamak amacı ile Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden resmi çalışma talebi için izin (EK-6) alınmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için alınan izinler tamamlandıktan sonra 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde ölçeklerin uygulanacağı ortaokullar ile görüşülerek çalışma ve ölçekler hakkında bilgilendirme yapılmış ve ölçek uygulama süreci planlanmıştır. Daha sonra öğrenciler de veri toplama araçları hakkında bilgilendirilerek gönüllülük esasına dayanarak veriler toplanmıştır.

### **3.5 Verilerin Analizi**

Veri analizi için SPSS 28 ve Lisrel 8.80 programları kullanılmıştır. Hem HYÖ hem de AEQ-S farklı bir örneklem üzerinde uygulandığı için ilk olarak DFA yöntemi

kullanılarak ölçme araçlarının yapı geçerliği test edilmiştir. DFA analizi için kestirim yöntemi olarak maksimum olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Modelin doğrulanmasında referans olarak belirtilen model veri uyumları ve kritik değerleri bulgular kısmında belirtilmiştir. Diğer istatistiksel analizlerin tümü SPSS paket programla yapılmıştır. İlk olarak demografik özelliklere göre tanımlayıcı istatistikler yer verilmiştir. Ölçeklerin güvenilirliğinde Cronbach alfa katsayısı kullanılmış olup güvenilirlik katsayısı 0.70 ve üzerindeyse yüksek düzeyde güvenilirirdir (Pallant, 2007). Hedef yönelimi alt boyutlarının başarı duygular alt boyutlarına olan etkisinde gözlenen değişkenler ile yol analiz modeli incelenmiştir. Literatüre göre kurulan model için model veri uyum değerleri, modeldeki yolların anlamlılığı ve bu yol katsayılarının standart yol değerleri incelenmiştir. Bu yöntem için gerekli olan temel varsayımlar sürekli olan puanların normalliği, ayrıca modelde yer alan değişkenler arasında anlamlı ilişki olması gerekir. Ayrıca bağımsız değişkenler arasında da çok yüksek düzeyde ilişkinin olmaması gerekir. Çok yüksek ( $r>0.90$ ) düzeyde ilişki çoklu bağlantı probleminin göstergesidir (Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013). Hem başarı duygusu hem de hedef yönelimi ölçeklerinin alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilerek puanların normalliğinde çarpıklık ile basıklık değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) veri sayısının  $N>50$  olduğu durumda normallik için bu değerlerin kullanılması gerektiğini önermiş olup bu değerler  $\pm 1$  arasındaysa puan dağılımı normaldir. Tüm ölçek puanları normal dağılım gösterdiği için her iki ölçek skorları arasındaki ilişki de Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Cinsiyete göre başarı duygusu hem de hedef yönelimi alt boyutlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılırken sınıf düzeyine göre ise karşılaştırmada tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve iki yönlü varyans analizi (MANOVA) yöntemi kullanılmıştır. ANOVA için anlamlı farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğu ise çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD ile karşılaştırılmıştır. İstatistiksel analizler için  $p<.05$  anlamlılık düzeyinde karşılaştırılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde hedef yönelimleri ve başarı duygularına ait betimsel istatistikler ve çıkarımsal istatistikler yer almaktadır.

### 4.1 Betimsel İstatistikler

Bu bölümde hedef yönelimleri ve başarı duygularının alt boyutlarına dair minimum, maksimum, ortama (M) ve standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

#### 4.1.1 Hedef Yönelimlerine Dair Betimsel İstatistikler

Bu bölümde, hedef yönelimlerine dair bulguların betimsel istatistikleri sunulmaktadır. Tablo 4.1'de hedef yönelimi ölçeğinin alt boyutları olan öğrenme-yaklaşım, performans-yaklaşım, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma alt boyutlarına ilişkin minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri sunulmuştur.

**Tablo 4.1:** Hedef yönelimi ölçeği alt boyutlarının tanımlayıcı istatistikleri

Puan	Minimum	Maksimum	M	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenme-yaklaşım	1	5	3,70	1,07	-0,506	-0,561
Performans-yaklaşım	1	5	3,54	1,07	-0,37	-0,562
Öğrenme-kaçınma	1	5	3,18	1,13	-0,142	-0,756
Performans-kaçınma	1	5	3,19	1,00	-0,158	-0,429

Öğrenme-yaklaşımı puan ortalaması 3.70 ( $SS=1.07$ ), performans-yaklaşım puan ortalaması 3.54 ( $SS=1.07$ ), öğrenme-kaçınma puan ortalaması 3.18 ( $SS=1.13$ ) ve performans-kaçınma puan ortalaması 3.19 ( $SS=1.00$ ) olarak elde edilmiştir. Hedef yönelimi alt boyutlarının tümü için çarpıklık ile basıklık değerleri  $\pm 1$  arasındadır ve tüm puanları normaldir.

#### 4.1.2 Başarı Duygularına Dair Betimsel İstatistikler

Bu bölümde, fen bilimleri dersine ait başarı duyguları boyutları genel olarak ele alınmış ve ders, öğrenme ve sınav ortamlarında önce, esnasında ve sonrasında incelenmiştir. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik başarı duygularını ve bu duyguların farklı zaman dilimlerinde nasıl değiştiğini anlamak

amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda, keyif alma, gurur duyma, kaygılı olma, utanç duyma, umutsuz olma ve bıkkın hissetmek duygularına ait betimsel istatistikler sunulmuş ve bu duyguların ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri detaylandırılmıştır. Tablo 4.2, Tablo 4.3, Tablo 4.4 ve Tablo 4.5'te verilen veriler, bu duyguların ders, öğrenme ve sınav süreçlerindeki değişimlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.2:** Başarı duyguları ölçeği alt boyutlarına ait betimsel istatistikler

Puan	Minimum	Maksimum	M	SS	Çarpıklık	Basıklık
Keyif Almak	1	5	2,94	0,87	0,078	-0,068
Gurur Duymak	1	5	3,06	1,01	0,031	-0,631
Kaygılı Olmak	1	5	2,68	0,94	0,297	-0,364
Utanç Duymak	1	5	2,36	0,93	0,540	0,021
Umutsuz Olmak	1	5	2,73	1,14	0,273	-0,804
Bıkkınlık Hissetmek	1	5	2,68	1,12	0,325	-0,750

Başarı duyguları alt boyutları maddelerin ortalaması alınarak elde edilmiştir (Bkz. Tablo 4.2). Keyif alma duygusu alt boyutuna ait puan ortalaması 2.94 ( $SS=0.87$ ); gurur duyma duygusu alt boyutuna ait puan ortalaması 3.06 ( $SS=1.01$ ); kaygılı olma alt boyutuna ait duygusu puan ortalaması 2.68 ( $SS=0.94$ ); utanç duymak duygusu alt boyutuna ait puan ortalaması 2.36 ( $SS=0.93$ ); umutsuz olmak duygusu alt boyutuna ait puan ortalaması 2.73 ( $SS=1.14$ ) ve bıkkınlık hissetmek duygusu alt boyutuna ait puan ortalaması 2.68 ( $SS=1.12$ ) olarak elde edilmiştir. Başarı duyguları alt boyutlarının tümü için çarpıklık ile basıklık değerleri  $\pm 1$  arasındadır ve normal dağılım göstermektedir.

**Tablo 4.3:** Dersten önce, ders esnasında ve dersten sonraki duygulara ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	Önce		Esnasında		Sonra	
	M	SS	M	SS	M	SS
Keyif Almak	2,81	1,16	2,96	1,09	-	-
Gurur Duymak	-	-	-	-	2,99	1,20
Kaygılı Olmak	2,30	1,09	2,39	1,29	-	-
Utanç Duymak	-	-	2,44	1,09	-	-
Umutsuz Olmak	-	-	-	-	-	-
Bıkkınlık Hissetmek	-	-	2,61	1,16	-	-

Çalışmaya katılan öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik başarı duyguları dersten önce, ders esnasında ve dersten sonraki duygular olarak incelenmiştir (Bkz. Tablo 4.3). Öğrencilerin dersten önce keyif alma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.81

( $SS=1.16$ ) olup ders esnasındaki keyif alma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.96 ( $SS=1.09$ ) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin ders sonrasında gurur duyma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.99 ( $SS=1.20$ ) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin dersten önce kaygılı olma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.30 ( $SS=1.09$ ) olup ders esnasındaki kaygılı olma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.39 ( $SS=1.29$ ) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin ders esnasında utanç duyma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.44 ( $SS=1.09$ ) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin ders esnasında canı sıkılma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.61 ( $SS=1.16$ ) olarak elde edilmiştir.

**Tablo 4.4:** Öğrenme öncesi, öğrenme esnasında ve öğrenmeden sonraki duygulara ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	Önce		Esnasında		Sonra	
	M	SS	M	SS	M	SS
Keyif Almak	-	-	2,95	0,88	-	-
Gurur Duymak	-	-	3,01	1,25	3,51	1,32
Kaygılı Olmak	2,30	1,25	2,77	1,11	-	-
Utanç Duymak	-	-	2,19	1,06	2,61	1,32
Umutsuz Olmak	-	-	-	-	-	-
Bıkkınlık Hissetmek	2,82	1,33	2,72	1,22	-	-

Çalışmaya katılan öğrencilerin başarı duyguları öğrenme öncesi, öğrenme esnasında ve öğrenmeden sonraki olarak incelenmiştir (Bkz. Tablo4.4). Öğrencilerin öğrenmeden esnasında keyif alma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.95 ( $SS=0.88$ ) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme esnasında gurur duyma duygusuna ilişkin puan ortalaması 3.01 ( $SS=1.25$ ) olup öğrenme sonrasında gurur duyma duygusuna ilişkin puan ortalaması 3.51 ( $SS=1.32$ ) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin öğrenmeden önce kaygılı olma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.30 ( $SS=1.25$ ) olup öğrenme esnasındaki kaygılı olma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.77 ( $SS=1.11$ ) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme esnasında utanç duyma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.19 ( $SS=1.06$ ) olup öğrenme sonrasında utanç duyma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.61 ( $SS=1.32$ ) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin öğrenmeden önce canı sıkılma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.82 ( $SS=1.33$ ) olup öğrenme esnasında canı sıkılma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.72 ( $SS=1.22$ ) olarak elde edilmiştir.

**Tablo 4.5:** Sınav öncesi, sınav esnasında ve sınavdan sonraki duygulara ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	Önce		Esnasında		Sonra	
	M	SS	M	SS	M	SS
Keyif Almak	3,44	1,23	2,69	1,03	-	-
Gurur Duymak	-	-	-	-	2,94	1,21
Kaygılı Olmak	2,92	1,09	2,90	1,16	-	-
Utancı Duymak	-	-	2,31	1,28	2,22	1,24
Umutsuz Olmak	2,86	1,18	2,61	1,21	-	-
Bıkkınlık Hissetmek	-	-	-	-	-	-

Çalışmaya katılan öğrencilerin sınav öncesi, sınav esnasında ve sınavdan sonraki başarı duyguları incelenmiştir (Bkz.Tablo 4.5). Öğrencilerin sınavdan önce keyif alma duygusuna ilişkin puan ortalaması 3.44 ( $SS=1.23$ ) olup sınav esnasındaki keyif alma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.69 ( $SS=1.03$ ) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin sınav sonrasında gurur duyma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.94 ( $SS=1.21$ ) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin sınavdan önce kaygılı olma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.92 ( $SS=1.09$ ) olup sınav esnasındaki kaygılı olma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.90 ( $SS=1.16$ ) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin sınav esnasında utanç duyma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.31 ( $SS=1.28$ ) olup sınav sonrasında utanç duyma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.22 ( $SS=1.24$ ) olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin sınavdan önce umutsuz olma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.86 ( $SS=1.18$ ) olup sınav esnasındaki umutsuz olma duygusuna ilişkin puan ortalaması 2.61 ( $SS=1.21$ ) olarak elde edilmiştir.

## 4.2 Çıkarımsal İstatistikler

Bu bölümde demografik değişkenlerin (cinsiyet ve sınıf düzeyi), akademik başarının, hedef yönelimleri ve başarı duyguları üzerindeki etkilerini ve bu değişkenler arasındaki ilişki analizleri almaktadır.

### 4.2.1 Demografik Değişkenlerin Etkileri

Bu bölümde, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerin öğrencilerin hedef yönelimleri ve başarı duyguları üzerindeki etkileri incelenmektedir. Analizler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA ve iki yönlü MANOVA kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

#### 4.2.1.1 Demografik Değişkenlerin Hedef Yönelimleri Üzerindeki Etkisi

Bu bölümde, cinsiyet ve sınıf düzeyinin hedef yönelimleri üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. İki yönlü analizlerle, bu demografik değişkenlerin birlikte nasıl bir etki oluşturduğu da incelenmiştir.

##### 4.2.1.1.1 Cinsiyete Göre Hedef Yönelimleri

Bu bölümde, cinsiyetin öğrencilerin hedef yönelimleri üzerindeki etkisi bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Erkek ve kız öğrencilerin hedef yönelimleri arasında anlamlı farklar olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 4.6’da cinsiyete göre hedef yönelimi alt boyutlarının karşılaştırılması bulguları bulunmaktadır.

**Tablo 4.6:** Cinsiyete göre hedef yönelimi alt boyutlarının karşılaştırılması

Ölçekler	Grup	N	M	SS	$t_{(465)}$	p
Öğrenme-yaklaşım	Erkek	244	3,85	1,03	3,307	<b>0,001</b>
	Kız	223	3,53	1,09		
Performans-yaklaşım	Erkek	244	3,59	1,08	1,203	0,23
	Kız	223	3,48	1,06		
Öğrenme-kaçınma	Erkek	244	3,23	1,09	0,953	0,341
	Kız	223	3,13	1,17		
Performans-kaçınma	Erkek	244	3,20	1,00	0,283	0,777
	Kız	223	3,18	1,00		

Cinsiyete göre öğrencilerin hedef yönelimi alt boyutlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin hedef yönelimi ölçeği öğrenme yaklaşımı ( $t_{(465)}=3.307$ ,  $p<.05$ ) alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Erkek öğrencilerin öğrenme yaklaşımı ( $M=3.85$ ,  $SS=1.03$ ) puan ortalaması kız öğrencilerden ( $M=3.53$ ,  $SS=3.48$ ) anlamlı şekilde daha yüksektir. Cinsiyete göre öğrencilerin performans yaklaşımı ( $t_{(465)}=1.203$ ,  $p>.05$ ), öğrenme-kaçınma ( $t_{(465)}=0.953$ ,  $p>.05$ ) ve performans-kaçınma ( $t_{(465)}=0.283$ ,  $p>.05$ ) puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

#### 4.2.1.1.2 Sınıf Düzeyine Göre Hedef Yönelimleri

Bu bölümde, farklı sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilerin hedef yönelimleri arasındaki farklar tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Sınıf düzeyinin öğrencilerin hedef yönelimleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Tablo 17’de sınıf düzeyine göre hedef yönelimleri alt boyutlarının karşılaştırılması bulguları bulunmaktadır.

**Tablo 4.7:** Sınıf düzeyine göre hedef yönelimleri alt boyutlarının karşılaştırılması

Ölçekler	Sınıf	N	M	SS	F <sub>(3,463)</sub>	p
Öğrenme-yaklaşım	5. sınıf	123	3,78	1,06	2,085	0,101
	6. sınıf	136	3,79	1,07		
	7. sınıf	117	3,69	0,94		
	8. sınıf	91	3,46	1,19		
Performans-yaklaşım	5. sınıf	123	3,70	1,02	3,919	<b>0,009</b>
	6. sınıf	136	3,60	1,14		
	7. sınıf	117	3,54	0,93		
	8. sınıf	91	3,22	1,13		
Öğrenme-kaçınma	5. sınıf	123	3,24	1,10	3,579	<b>0,014</b>
	6. sınıf	136	3,10	1,13		
	7. sınıf	117	3,41	1,07		
	8. sınıf	91	2,92	1,19		
Performans-kaçınma	5. sınıf	123	3,26	0,97	2,912	<b>0,034</b>
	6. sınıf	136	3,20	1,00		
	7. sınıf	117	3,31	0,92		
	8. sınıf	91	2,93	1,09		

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin hedef yönelimi alt boyutlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşıma ( $F_{(3,463)}=2.085$ ,  $p>.05$ ) puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Ancak sınıf düzeyine göre öğrencilerin hedef yönelimi performans-yaklaşım ( $F_{(3,463)}=3.919$ ,  $p<.05$ ) ve öğrenme-kaçınma ( $F_{(3,463)}=3.579$ ,  $p<.05$ ) ve performans-kaçınma ( $F_{(3,463)}=2.912$ ,  $p<.05$ ) alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğu çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD ile karşılaştırılmıştır ve tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.8:** Lsd karşılaştırma tablosu

Grup (i)	Grup (ii)	Performans-yaklaşım	Öğrenme-kaçınma	Performans-kaçınma
		p	p	p
5. sınıf	6. sınıf	0,429	0,331	0,589
	7. sınıf	0,217	0,243	0,694
	8. sınıf	<b>0,001</b>	<b>0,04</b>	<b>0,016</b>
6. sınıf	7. sınıf	0,627	<b>0,032</b>	0,349
	8. sınıf	<b>0,008</b>	0,227	<b>0,048</b>
7. sınıf	8. sınıf	<b>0,033</b>	<b>0,002</b>	<b>0,006</b>

8. sınıftaki öğrenciler ile diğer sınıftaki öğrencilerin hem performans-yaklaşım hem de performans kaçınma alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık vardır ( $p < .05$ ). Buna göre 8. sınıftaki öğrencilerin hem performans-yaklaşım hem de performans kaçınma alt boyut puan ortalaması diğer sınıftaki öğrencilerden daha düşüktür. Ancak 5, 6 ve 7. Sınıftaki öğrencilerin hem performans-yaklaşım hem de performans kaçınma alt boyut puanları arasında ise anlamlı farklılık yoktur ( $p > .05$ ).

8. sınıftaki öğrenciler ile 5 ve 7. Sınıftaki öğrencilerin öğrenme kaçınma alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık vardır ( $p < .05$ ). 5 ve 7. Sınıftaki öğrencilerin öğrenme kaçınma alt boyut puan ortalaması 8. sınıftaki öğrencilerden daha yüksektir. Buna ek olarak 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerinde öğrenme kaçınma alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık vardır ( $p < .05$ ). 7. Sınıftaki öğrencilerin öğrenme kaçınma alt boyut puan ortalaması 6. sınıftaki öğrencilerden daha yüksektir.

#### 4.2.1.1.3 Cinsiyet ve Sınıf Düzeyinin Hedef Yönelimleri Üzerindeki Birleşik Etkisi

Bu alt başlık altında, cinsiyet ve sınıf düzeyinin birlikte öğrencilerin hedef yönelimleri üzerindeki etkisi iki yönlü MANOVA kullanılarak incelenmiştir. Bu iki değişkenin etkileşimi analiz edilmiştir. Yapılan çok değişkenli test, cinsiyet ve sınıf seviyesinin etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Cinsiyetin hedef yönelimi üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur,  $Wilks' Lambda = .977$ ,  $F(4, 456) = 2.630$ ,  $p = .034$ ,  $\eta^2 = .023$ , fakat bu etki, küçük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Sınıf seviyesinin hedef yönelimi üzerindeki etkisi de anlamlı bulunmuştur,  $Wilks' Lambda = .953$ ,  $F(12, 1374) = 1.841$ ,  $p = .038$ ,  $\eta^2 = .016$ , bu değişkeninde etki büyüklüğü küçük bulunmuştur. Ancak, cinsiyet ve sınıf seviyesinin etkileşimi anlamlı bulunmamıştır,  $Wilks' Lambda = .973$ ,  $F(12, 1374) = 1.059$ ,  $p = .391$ ,  $\eta^2 = .009$ .

Tek değişkenli testler, bağımsız değişkenlerin her bir bağımlı değişken üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı incelemek için gerçekleştirilmiştir. Cinsiyetin öğrenme-yaklaşım üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur,  $F(1, 459) = 9.374, p = .002, \eta^2 = .020$ . Bu etki, küçük ile orta büyüklük arasında bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Ancak, cinsiyetin performans-yaklaşım ( $F(1, 459) = 1.046, p = .307, \eta^2 = .002$ ), öğrenme-kaçınma ( $F(1, 459) = .320, p = .284, \eta^2 = .001$ ) ve performans-kaçınma ( $F(1, 459) = .831, p = .362, \eta^2 = .002$ ) üzerindeki etkileri anlamlı değildir. Sınıf seviyesinin performans-yaklaşım ( $F(3, 459) = 3.962, p = .009, \eta^2 = .019$ ) ve öğrenme-kaçınma ( $F(3, 459) = 2.975, p = .030, \eta^2 = .019$ ) üzerindeki etkileri anlamlı bulunmuştur. Bu etkiler, küçük ile orta büyüklük arasında bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Ancak, sınıf seviyesinin öğrenme-yaklaşım ( $F(3, 459) = 1.185, p = .315, \eta^2 = .008$ ) ve performans-kaçınma ( $F(3, 459) = .536, p = .480, \eta^2 = .003$ ) üzerindeki etkileri anlamlı değildir.

Tukey HSD post hoc testleri, sınıf seviyeleri arasındaki farkları belirlemek için kullanılmıştır. Performans-yaklaşım için 5. sınıf ile 8. sınıf arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $MD = .484, p = .006$ ). Performans-kaçınma için ise 7. sınıf ile 8. sınıf arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $MD = .384, p = .030$ ).

Sonuçlar, cinsiyet ve sınıf seviyesinin hedef yönelimi üzerinde bağımsız olarak anlamlı etkileri olduğunu göstermektedir. Cinsiyetin öğrenme-yaklaşım üzerinde anlamlı bir etkisi bulunurken, sınıf seviyesinin performans-yaklaşım ve öğrenme-kaçınma üzerinde anlamlı etkileri vardır. Ancak, cinsiyet ve sınıf seviyesi etkileşimi anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular, eğitim stratejilerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre farklılaştırılması gerektiğini önermektedir.

#### **4.2.1.2 Demografik Değişkenlerin Başarı Duyguları Üzerindeki Etkisi**

Bu alt bölümde, cinsiyet ve sınıf düzeyinin öğrencilerin başarı duyguları üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA ve iki yönlü MANOVA kullanılarak bu değişkenlerin başarı duygularına etkisi araştırılmıştır.

##### **4.2.1.2.1 Cinsiyete Göre Başarı Duyguları**

Bu bölümde, cinsiyetin öğrencilerin başarı duyguları üzerindeki etkisi bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Erkek ve kız öğrencilerin başarı duyguları

arasındaki farklar incelenmiştir. Tablo 4.9’da cinsiyete göre başarı duyguları alt boyutlarının karşılaştırılması bulguları bulunmaktadır.

**Tablo 4.9:** Cinsiyete göre başarı duyguları alt boyutlarının karşılaştırılması

Ölçekler	Grup	N	M	SS	t <sub>(465)</sub>	p
Keyif Almak	Erkek	244	3,02	0,78	2,165	<b>0,031</b>
	Kız	223	2,84	0,95		
Gurur Duymak	Erkek	244	3,16	0,93	2,255	<b>0,025</b>
	Kız	223	2,95	1,09		
Kaygılı Olmak	Erkek	244	2,79	0,91	2,693	<b>0,007</b>
	Kız	223	2,56	0,96		
Utanç Duymak	Erkek	244	2,32	0,89	-0,871	0,384
	Kız	223	2,39	0,97		
Umutsuz Olmak	Erkek	244	2,82	1,14	1,68	0,094
	Kız	223	2,64	1,13		
Bıkkınlık Hissetmek	Erkek	244	2,66	1,11	-0,316	0,752
	Kız	223	2,70	1,13		

Cinsiyete göre öğrencilerin başarı duyguları alt boyutlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin keyif almak ( $t_{(465)}=2.165, p<.05$ ), gurur duymak ( $t_{(465)}=2.165, p<.05$ ) ve kaygılı olmak ( $t_{(465)}=2.165, p<.05$ ) duyguları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Erkek öğrencilerin keyif almak ( $M=3.02, SS=2.84$ ) duygusu puan ortalaması kız öğrencilerden ( $M=2.84, SS=0.95$ ) anlamlı şekilde daha yüksektir. Erkek öğrencilerin gurur duymak ( $M=3.16, SS=0.93$ ) duygusu puan ortalaması kız öğrencilerden ( $M=2.95, SS=1.09$ ) anlamlı şekilde daha yüksektir. Erkek öğrencilerin kaygılı olmak ( $M=2.79, SS=0.91$ ) duygusu puan ortalaması kız öğrencilerden ( $M=2.56, SS=0.96$ ) anlamlı şekilde daha yüksektir. Ancak cinsiyete göre öğrencilerin utanç duymak ( $t_{(465)}=-0.871, p>.05$ ), umutsuz olmak ( $t_{(465)}=1.68, p>.05$ ) ve bıkkınlık hissetmek ( $t_{(465)}=-0.316, p>.05$ ) duyguları arasında anlamlı farklılık yoktur.

#### 4.2.1.2.2 Sınıf Düzeyine Göre Başarı Duyguları

Bu bölümde, farklı sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilerin başarı duyguları arasındaki farklar tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Sınıf düzeyinin öğrencilerin başarı duyguları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Tablo 4.10’da sınıf düzeyine göre başarı duyguları alt boyutlarının karşılaştırılması bulguları bulunmaktadır.

**Tablo 4.10:** Sınıf düzeyine göre başarı duyguları alt boyutlarının karşılaştırılması

Ölçekler	Sınıf	N	M	SS	F(3,463)	p
Keyif Almak	5. sınıf	123	2,98	0,86	2,014	0,111
	6. sınıf	136	3,03	0,83		
	7. sınıf	117	2,77	0,84		
	8. sınıf	91	2,94	0,97		
Gurur Duymak	5. sınıf	123	3,11	1,01	1,202	0,309
	6. sınıf	136	3,15	0,99		
	7. sınıf	117	2,92	0,95		
	8. sınıf	91	3,05	1,13		
Kaygılı Olmak	5. sınıf	123	2,78	0,98	2,384	0,069
	6. sınıf	136	2,58	0,84		
	7. sınıf	117	2,81	0,91		
	8. sınıf	91	2,54	1,03		
Utanç Duymak	5. sınıf	123	2,34	0,90	1,39	0,245
	6. sınıf	136	2,25	0,92		
	7. sınıf	117	2,49	0,90		
	8. sınıf	91	2,37	1,01		
Umutsuz Olmak	5. sınıf	123	2,86	1,21	1,653	0,176
	6. sınıf	136	2,67	1,13		
	7. sınıf	117	2,81	1,05		
	8. sınıf	91	2,55	1,14		
Bıkkınlık Hissetmek	5. sınıf	123	2,75	1,16	1,166	0,322
	6. sınıf	136	2,56	1,12		
	7. sınıf	117	2,79	1,03		
	8. sınıf	91	2,63	1,15		

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin başarı duyguları alt boyutlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analiz yöntemi (ANOVA) kullanılmıştır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin keyif almak ( $F_{(3,463)}=2.014, p>.05$ ), gurur duymak ( $F_{(3,463)}=1.202, p>.05$ ), kaygılı olmak ( $F_{(3,463)}=2.384, p>.05$ ), utanç duymak ( $F_{(3,463)}=1.39, p>.05$ ), umutsuz olmak ( $F_{(3,463)}=1.653, p>.05$ ) ve bıkkınlık hissetmek ( $F_{(3,463)}=1.166, p>.05$ ) duyguları arasında anlamlı farklılık yoktur. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin başarı duyguları tüm alt boyut puan ortalamaları benzerdir.

#### 4.2.1.2.3 Cinsiyet ve Sınıf Düzeyinin Başarı Duyguları Üzerindeki Birleşik Etkisi

Bu bölümde, cinsiyet ve sınıf düzeyinin birlikte öğrencilerin başarı duyguları üzerindeki etkisi iki yönlü MANOVA kullanılarak incelenmiştir. Bu iki değişkenin etkileşimi analiz edilmiştir. Yapılan çok değişkenli test, cinsiyet ve sınıf seviyesinin etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Cinsiyetin başarı duyguları üzerindeki etkisi

anlamli bulunmuştur,  $Wilks' Lambda = .910, F(6, 454) = 7.442, p < .001, \eta^2 = .090$  ve bu etki, orta büyüklükte bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Sınıf seviyesinin başarı duyguları üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır,  $Wilks' Lambda = .941, F(18, 1368) = 1.542, p = .068, \eta^2 = .020$ . Ayrıca, cinsiyet ve sınıf seviyesinin etkileşimi de anlamlı bulunmamıştır,  $Wilks' Lambda = .943, F(18, 1368) = 1.498, p = .084, \eta^2 = .019$ .

Tek değişkenli testler, bağımsız değişkenlerin her bir bağımlı değişken üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı incelemek için gerçekleştirilmiştir. Cinsiyetin keyif almak üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur,  $F(1, 459) = 4.030, p = .045, \eta^2 = .009$  ve bu etki, küçük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Cinsiyetin kaygılı olmak üzerindeki etkisi de anlamlı bulunmuştur,  $F(1, 459) = 6.659, p = .010, \eta^2 = .014$  ve bu etki, küçük ile orta büyüklük arasında bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Ancak, cinsiyetin keyif almak ( $F(1, 459) = 1.046, p = .307, \eta^2 = .002$ ), utanç duymak ( $F(1, 459) = .320, p = .284, \eta^2 = .001$ ), umutsuzluk olmak ( $F(1, 459) = .831, p = .362, \eta^2 = .002$ ) ve bıkkınlık hissetmek ( $F(1, 459) = .039, p = .844, \eta^2 = .000$ ) üzerindeki etkileri anlamlı değildir. Sınıf seviyesinin kaygılı olmak üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur,  $F(3, 459) = 2.710, p = .045, \eta^2 = .017$  ve bu etki, küçük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Ancak, sınıf seviyesinin keyif almak ( $F(3, 459) = 1.407, p = .240, \eta^2 = .009$ ), gurur duymak ( $F(3, 459) = .689, p = .559, \eta^2 = .004$ ), utanç duymak ( $F(3, 459) = 1.082, p = .356, \eta^2 = .007$ ), umutsuzluk olmak ( $F(3, 459) = 1.505, p = .213, \eta^2 = .010$ ) ve bıkkınlık hissetmek ( $F(3, 459) = .497, p = .756, \eta^2 = .003$ ) üzerindeki etkileri anlamlı değildir.

Tukey HSD post hoc testleri, sınıf seviyeleri arasındaki farkları belirlemek için kullanılmıştır. Ancak, hiçbir başarı duygusu için sınıf seviyeleri arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Sonuçlar, cinsiyet ve sınıf seviyesinin başarı duyguları üzerinde bağımsız olarak anlamlı etkileri olduğunu göstermektedir. Cinsiyetin keyif almak ve kaygılı olmak üzerinde anlamlı bir etkisi bulunurken, sınıf seviyesinin kaygılı olmak üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Ancak, cinsiyet ve sınıf seviyesi etkileşimi anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular, eğitim stratejilerinin cinsiyet faktörünü dikkate alarak farklılaştırılması gerektiğini önermektedir.

#### 4.2.2 Akademik Başarının Etkileri

Bu bölümde, akademik başarının (başarı notunun) öğrencilerin hedef yönelimleri ve başarı duyguları üzerindeki etkileri korelasyon analizleri kullanılarak incelenmiştir. Başarı notu ile bu değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Fen bilimleri dersi karne notları ile başarı duyguları ve hedef yönelimi alt boyut puanları arasında ilişki de Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır Baykul (2010) korelasyon katsayısı olan  $r$  değeri için 0.70'den büyükse yüksek düzeyde ilişki olduğunu, 0.40-0.70 arasındaysa orta düzeyde ve 0.40'tan küçükse düşük düzeyde ilişkiyi gösterir.

**Tablo 4.11:** Fen bilimleri dersi başarısı ile başarı duyguları ve hedef yönelimi alt boyut puanları arasında ilişki tablosu (\*\* $p<01$ ; \* $p<05$ )

Ölçek	Alt boyutlar		Fen Başarısı
HYÖ	Öğrenme-Yaklaşım	$r$	0,069
	Performans-Yaklaşım	$r$	0,058
	Öğrenme-Kaçınma	$r$	0,073
	Performans-Kaçınma	$r$	0,082
AEQ-S	Keyif Almak	$r$	0,091*
	Gurur Duymak	$r$	0,051
	Kaygılı Olmak	$r$	-0,003
	Utanç Duymak	$r$	0,022
	Umutsuz Olmak	$r$	0,018
	Bıkkınlık Hissetmek	$r$	-0,016

Analiz sonuçları (Bkz. Tablo 4.11) öğrencilerin fen başarısı karne notları ile başarı duyguları alt boyutlarından keyif almak ( $r = 0.091$ ,  $p < .05$ ) duygusu alt boyut puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki vardır. Öğrencilerin fen başarısı karne notları arttıkça keyif almak duygusu alt boyut puanları artmakta ya da tam tersidir. Öğrencilerin fen başarısı ile başarı duyguları diğer alt boyutları arasında anlamlı ilişki yoktur. Ayrıca öğrencilerin fen başarısı ile hedef yönelimi alt boyut puanları arasında da anlamlı ilişki yoktur ( $p > .05$ ).

#### 4.2.3 Hedef Yönelimleri ve Başarı Duyguları Arasındaki İlişki

Bu bölümde, öğrencilerin hedef yönelimleri ve başarı duyguları arasındaki ilişkiyi incelemek için çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Hem korelasyonel analiz hem de yol analizi yöntemleriyle bu iki değişken arasındaki ilişkiler detaylı olarak ele alınmıştır.

#### 4.2.3.1 Korelasyonel Analiz

Bu alt bölümde, hedef yönelimleri ile başarı duyguları arasındaki ilişkiyi anlamak için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek için kullanılır. Bu analizde, öğrencilerin hedef yönelimleri ve başarı duyguları puanları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Başarı duyguları ile hedef yönelimi alt boyut puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Baykul (2010) korelasyon katsayısı olan  $r$  değeri için 0.70'den büyükse yüksek düzeyde ilişki olduğunu, 0.40-0.70 arasındaysa orta düzeyde ve 0.40'tan küçükse düşük düzeyde ilişkiyi gösterir.

**Tablo 4.12:** Başarı duyguları ile hedef yönelimi alt boyut puanları arasında ilişki tablosu (\*\* $p<01$ ; \* $p<05$ )

Alt Boyut		Öğrenme-yaklaşım	Performans-yaklaşım	Öğrenme-kaçınma	Performans-kaçınma
Keyif Almak	$r$	,584**	,398**	-,112*	0,059
Gurur Duymak	$r$	,540**	,421**	,098*	0,051
Kaygılı Olmak	$r$	-,102*	0,082	,397**	,389**
Utanch Duymak	$r$	-,116*	0,016	,388**	,378**
Umutsuz Olmak	$r$	-,172**	0,013	,340**	,366**
Bıkkınlık Hissetmek	$r$	-,282**	-0,048	,168**	,277**

Analiz sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir, buna göre; öğrenme-yaklaşımı alt boyutu ile keyif almak ( $r = 0.584$ ,  $p < .05$ ) ve gurur duymak ( $r = 0.540$ ,  $p < .05$ ) duyguları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki vardır. Öğrenme-yaklaşımı alt boyut puanları arttıkça keyif almak ve gurur duymak alt boyut puanları artmakta ya da tam tersidir. Öğrenme-yaklaşımı alt boyutu ile kaygılı olmak ( $r = -0.102$ ,  $p < .05$ ), utanç duymak ( $r = -0.116$ ,  $p < .05$ ), umutsuz olmak ( $r = -0.172$ ,  $p < .05$ ) ve bıkkınlık hissetmek ( $r = -0.282$ ,  $p < .05$ ) duyguları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki vardır. Öğrenme-yaklaşımı alt boyut puanları arttıkça kaygılı olmak, utanç duymak, umutsuz olmak ve bıkkınlık hissetmek alt boyut puanları düşmekte ya da tam tersidir.

Performans-yaklaşımı alt boyutu ile keyif almak ( $r = 0.398$ ,  $p < .05$ ) duygusu alt boyut puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki var iken gurur duymak ( $r = 0.421$ ,  $p < .05$ ) duygusu alt boyut puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki vardır. Performans-yaklaşımı alt boyut puanları arttıkça keyif almak ve gurur duymak alt boyut puanları artmakta ya da tam tersidir. Hedef yönelimi performans yaklaşımı

alt boyutu kaygılı olmak, utanç duymak, umutsuz olmak ve bıkkınlık hissetmek alt boyut puanları arasında anlamlı ilişki yoktur ( $p > .05$ ).

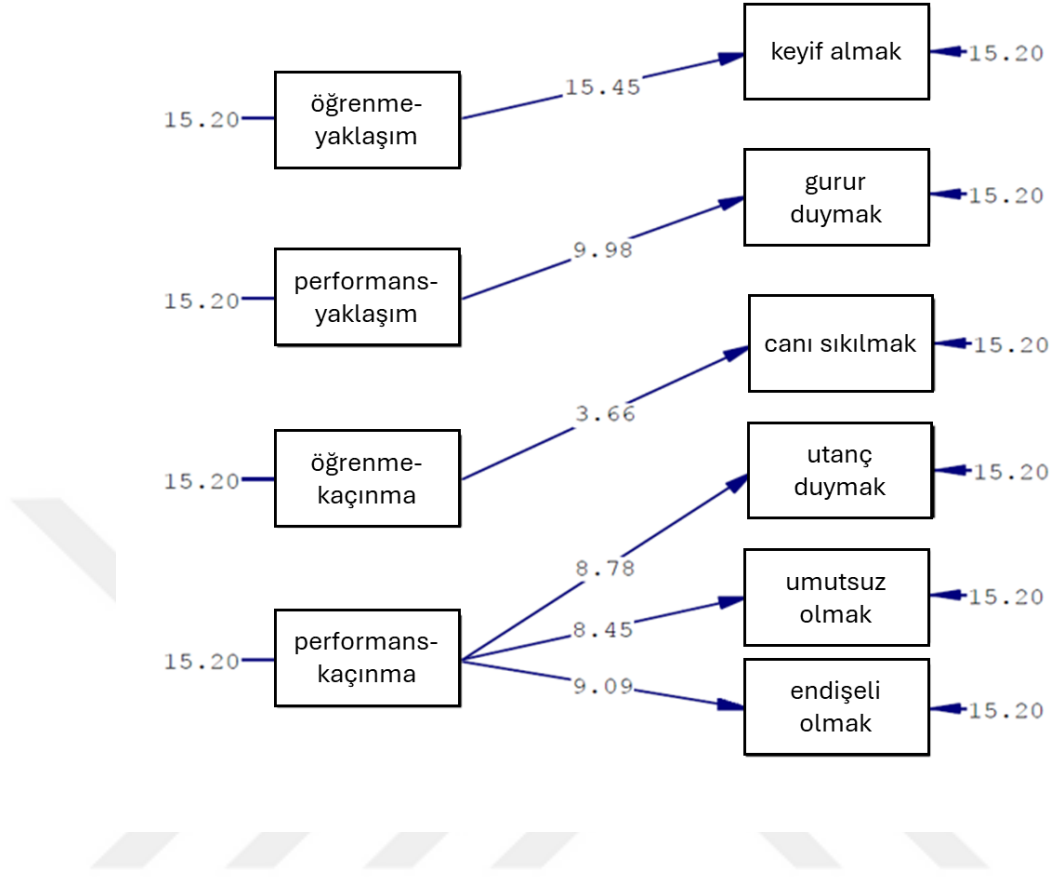
Hedef yönelimi öğrenme-kaçınma alt boyutu ile başarı duyguları keyif almak ( $r = -0.112, p < .05$ ) duyguları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki vardır. Öğrenme-kaçınma alt boyut puanları arttıkça keyif almak alt boyut puanları düşmekte ya da tam tersidir. Hedef yönelimi öğrenme-kaçınma alt boyutu ile kaygılı olmak ( $r = 0.397, p < .05$ ), utanç duymak ( $r = 0.388, p < .05$ ), umutsuz olmak ( $r = 0.340, p < .05$ ) ve bıkkınlık hissetmek ( $r = 0.168, p < .05$ ) duyguları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki vardır. Öğrenme-kaçınma alt boyut puanları arttıkça kaygılı olmak, utanç duymak, umutsuz olmak ve bıkkınlık hissetmek alt boyut puanları artmakta ya da tam tersidir.

Performans-kaçınma alt boyutu ile kaygılı olmak ( $r = 0.389, p < .05$ ), utanç duymak ( $r = 0.378, p < .05$ ), umutsuz olmak ( $r = 0.366, p < .05$ ) ve bıkkınlık hissetmek ( $r = 0.277, p < .05$ ) duyguları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki vardır. Performans kaçınma alt boyut puanları arttıkça kaygılı olmak, utanç duymak, umutsuz olmak ve bıkkınlık hissetmek alt boyut puanları artmakta ya da tam tersidir. Hedef yönelimi performans-kaçınma alt boyutu ile keyif olmak ve gurur duymak alt boyut puanları arasında anlamlı ilişki yoktur ( $p > .05$ ).

#### **4.2.3.2 Yol Analizi**

Bu alt bölümde, hedef yönelimleri alt boyutlarının başarı duyguları alt boyutları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yol analizi yöntemi kullanılmıştır. Yol analizi (path analysis) birden fazla regresyon modelini aynı anda analiz edilmesini olanak sağlayan çok değişkenli bir istatistiksel yöntem olup bu doğrultuda gözlenen değişkenlerle ilişkili olarak bir yapısal eşitlik modeli sunar (Kline, 2011). Dolayısıyla model veri uyumlarının da sağlanması gerekir ki kurulan modelin yapı geçerliği sağlanmış olması beklenir. Gözlenen değişkenlerle kurulan yol analiz modeli Lisrel 8.80 programı kullanılarak yapılmış olup kestirim yöntemi olarak maksimum olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Test edilen model için ilk olarak kurulan yolların anlamlılığı T değerleri ile incelenmiştir. T değeri kritik değer olan 1.96'dan büyük ya da -1.96'dan küçükse anlamlıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Şekil 4.1'de test edilen modelin T değerleri grafiği gösterilmiştir.

Şekil 4.1: Yol analizi t değerleri grafiği



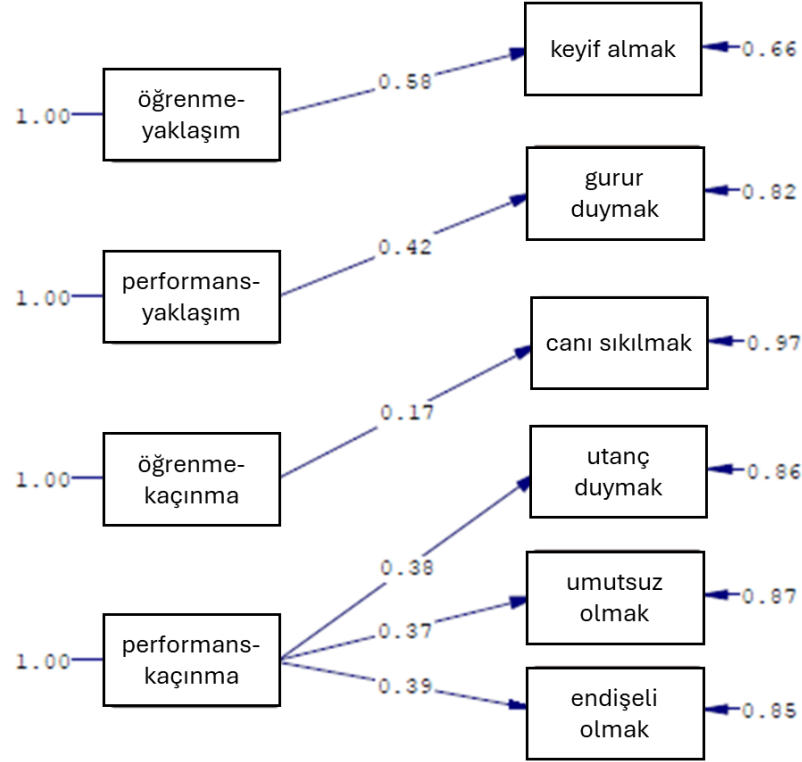
Şekil 4.1 incelendiğinde kurulan yol analizinde hedef yönelimi alt boyutları ile başarı duyguları arasındaki tüm yolların T değerleri kritik değer olan 1.96'dan büyük olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla kurulan modelde tüm yollar anlamlıdır.

Tablo 4.13: Yol analizi için model veri uyum tablosu

Uyum İndeksleri	Değer	Kabul için Kriterler	Uyum
$\chi^2/sd$	4,66	3-5 arası (Kline, 2011)	İyi
RMSEA	0,087	$\leq 0,10$ (Schumacker ve Lomax, 2015)	İyi
SRMR	0,079	$\leq 0,10$ (Schumacker ve Lomax, 2015)	İyi
CFI	0,93	$\geq 0,95$ (Sümer, 2000)	İyi
GFI	0,90	$\geq 0,90$ (Sümer, 2000)	İyi

Hedef yönelimi alt boyutlarının başarı duyguları alt boyutlarına etkisine göre kurulan Şekil 4.1'de yer alan model için model veri uyum değerlerine göre yapı geçerliği sağlanmıştır ( $\chi^2/sd=4.66$ ; RMSEA=.087, CFI=.93, GFI=.90, SRMR= .079). Tüm uyum indeksleri iyi uyum gösterdiği saptanmıştır (Bkz. Tablo 4.13).

Şekil 4.2: Yol analizi modeli



Şekil Chi-Square=153.63, df=33, P-value=0.00000, RMSEA=0.087

4.2'de

test edilen modelin  $\beta$  değerleri sunulmuştur. Buna göre, öğrenme-yaklaşımının öğrencilerin keyif almak duygusuna olan etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ( $\beta=0.58$ ,  $t=15.45$ ,  $p<.05$ ). Öğrencilerin keyif alma duygusundaki değişkenliğin %34'ü öğrenme yaklaşımı puanları ile açıklanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme-yaklaşımı puanlarında 1 birim artış olduğunda keyif alma duygusu puanlarında 0.58 birimlik artış olmaktadır.

Performans-yaklaşımının öğrencilerin gurur duyma duygusuna olan etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ( $\beta=0.42$ ,  $t=9.98$ ,  $p<.05$ ). Öğrencilerin gurur duyma duygusundaki değişkenliğin %18'i performans-yaklaşımı puanları ile açıklanmaktadır. Öğrencilerin performans-yaklaşımı puanlarında 1 birim artış olduğunda gurur duyma duygusu puanlarında 0.58 birimlik artış olmaktadır.

Öğrenme-kaçınmanın öğrencilerin canı sıkılma duygusuna olan etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ( $\beta=0.17$ ,  $t=3.66$ ,  $p<.05$ ). Öğrencilerin canı sıkılma duygusundaki değişkenliğin %2.8'i öğrenme yaklaşımı puanları ile açıklanmaktadır. Öğrencilerin

öğrenme-yaklaşım puanlarında 1 birim artış olduğunda canı sıkılma duygusu puanlarında 0.17 birimlik artış olmaktadır.

Performans-kaçınmanın öğrencilerin utanç duyma ( $\beta=0.38$ ,  $t=8.78$ ,  $p<.05$ ), umutsuz olma ( $\beta=0.37$ ,  $t=8.45$ ,  $p<.05$ ) ve endişe duyma ( $\beta=0.39$ ,  $t=9.09$ ,  $p<.05$ ) duygularına olan etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğrencilerin utanç duyma duygusundaki değişkenliğin %14'ü, umutsuz olma duygusundaki değişkenliğin %13'ü ve endişe duyma duygusundaki değişkenliğin %15'i performans-kaçınma puanları ile açıklanmaktadır. Öğrencilerin performans-kaçınma puanlarında 1 birim artış olduğunda utanç duyma duygusu puanlarında 0.38 birim, umutsuz olma duygusu puanlarında 0.37 birim ve endişe duyma duygusu puanlarında 0.39 birim artış olmaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik hedef yönelimleri ve başarı duygularının çeşitli değişkenler aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin hedef yönelimlerinin dört farklı alt boyuta, başarı duygularının ise altı farklı alt boyuta ayrıştığını göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik motivasyonlarının ve duygusal tepkilerinin karmaşık ve çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Hedef yönelimleriyle başarı duyguları arasındaki ilişkileri tespit etmek için yapılan analizlerin sonuçları öğrencilerin hedef yönelimleri ile başarı duyguları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Öğrenme-yaklaşım hedef yönelimi, öğrencilerin ders sırasında daha fazla keyif almalarını ve başarılarından gurur duymalarını sağlarken, kaygı, utanç ve umutsuzluk gibi negatif duyguları azaltmaktadır. Performans-yaklaşım hedef yönelimi ise gurur duyma duygusuyla pozitif yönde ilişkilidir. Öğrenme-kaçınma hedef yönelimi, ders sırasında keyif alma duygusunu azaltırken, kaygı, utanç ve umutsuzluk gibi negatif duyguları artırmaktadır. Benzer şekilde, performans-kaçınma hedef yönelimi de bu negatif duygularla pozitif yönde ilişkilidir. Bu bulgu mevcut literatür ile uyumlu bulunmuştur. Özellikle, Dweck ve Leggett (1988) tarafından geliştirilen hedef yönelimi teorisi bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bu teoriye göre, öğrenme-yaklaşım hedef yönelimli öğrenciler daha pozitif duygular yaşama eğilimindeyken, performans-kaçınma hedef yönelimli öğrenciler ise daha fazla negatif duygular yaşamaktadır (Dweck ve Leggett, 1988). Ayrıca elde edilen sonuçlar, Ames'in (1992) araştırmalarını da destekler niteliktedir. Ames, öğrenme-yaklaşım hedeflerine sahip öğrencilerin daha fazla içsel motivasyona ve akademik çabaya sahip olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, bu çalışmada da öğrenme-yaklaşım hedef yönelimli öğrencilerin pozitif duygular yaşadıkları ve akademik başarılarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenme-yaklaşım hedef yönelimli öğrencilerin daha fazla keyif alma ve gurur duyma gibi pozitif duygular yaşaması, onların akademik motivasyonlarını ve performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (Ames, 1992). Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin hedef yönelimlerinin duygusal deneyimlerini önemli ölçüde

şekillendirdiğini göstermektedir. Özellikle, öğrenme-yaklaşım hedef yönelimi olan öğrencilerin daha fazla pozitif duygular yaşadığı, performans-kaçınma hedef yönelimi olan öğrencilerin ise daha fazla negatif duygular yaşadığı ortaya konulmuştur.

Mevcut çalışmada aynı zamanda demografik değişkenlerin (cinsiyet ve sınıf düzeyi) hedef yönelimleri ve başarı duyguları üzerindeki etkileri de incelemiştir. Cinsiyetin hedef yönelimleri üzerindeki etkisi incelendiğinde, erkek öğrencilerin öğrenme-yaklaşım hedef yönelimlerinde kız öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Bu bulgu, Eccles ve Wigfield (2002) tarafından yapılan ve erkek öğrencilerin daha rekabetçi ve performans odaklı olduğu çalışmalarla tutarlıdır (Eccles ve Wigfield, 2002). Ayrıca, erkek öğrencilerin başarı duygularında (keyif alma, gurur duyma, kaygı) kız öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, erkek öğrencilerin daha fazla pozitif duygu yaşamalarının ve bu duyguların akademik başarılarına olumlu etkisinin olabileceğini göstermektedir. Fakat bu sadece bir tahmindir ve yapılacak ileri çalışmalarla doğruluğunun ispatına ihtiyacı vardır.

Sınıf düzeyine göre yapılan analizlerde, sekizinci sınıf öğrencilerinin performans-yaklaşım, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma puanlarının diğer sınıflara göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Wigfield ve Eccles (2002) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer şekilde, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik kaygılarının ve performans odaklı hedeflerinin arttığı belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin eğitim hayatlarının son yıllarında daha fazla performans baskısı altında olduklarını ve bu baskının onların motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Wigfield ve Eccles, 2002). Türkiye bağlamında ele alındığında, sekizinci sınıf öğrencilerinin genel sınavlara girdikleri ve üzerlerinde yoğun baskı olduğu bir sınıf seviyesi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, elde edilen sonucun bu durumla ilişkili olabileceği düşünülmektedir ve bu tespitin ileri çalışmalarla daha detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir. Bu tür çalışmalar, sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik ve duygusal deneyimlerinin daha iyi anlaşılmasına ve bu öğrencilere yönelik daha etkili destek stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Yol analizi sonuçları, hedef yönelimlerinin başarı duyguları üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Özellikle, öğrenme-yaklaşım hedefi, öğrencilerin keyif alma duygusunu pozitif yönde etkilerken, performans-yaklaşım hedef yönelimi

gurur duyma duygusunu pozitif yönde etkilemektedir. Buna karşılık, öğrenme-kaçınma hedef yönelimi bıkkınlık hissetme duygusunu artırmakta, performans-kaçınma hedef yönelimi ise utanç, umutsuzluk ve kaygı duygularını anlamlı şekilde artırmaktadır. Bu bulgular, Pekrun vd. (2006) tarafından geliştirilen kontrol-değer kuramı ile de uyumludur. Kontrol-değer kuramı, öğrencilerin hedef yönelimlerinin duygusal tepkilerini nasıl şekillendirdiğini açıklamakta ve bu bağlamda elde edilen verileri desteklemektedir (Pekrun et al., 2006). Mevcut çalışmada oluşturulan model, kontrol-değer teorisinden ilham alınarak geliştirilmiştir ve Pekrun vd. (2011) tarafından geliştirilen modelde de benzer yaklaşımlar benimsenmiştir. Ancak, yapılan korelasyon analizleri sonucunda başarının (öğrencilerin geçen dönemki fen bilimleri dersi karne notları) hedef yönelimleri ve başarı duyguları alt boyutlarıyla yeterli ilişkisi bulunmamıştır. Bu durum, başarı dahil edilerek oluşturulan modelin beklenen iyi uyum indekslerini vermemesi ile sonuçlanmıştır. Başarının diğer değişkenlerle yeterli ilişki göstermemesi, modelin genel geçerliliğini ve güvenilirliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu nedenle, model sadeleştirilerek mevcut çalışmada, hedef yönelimleri ve başarı duyguları arasındaki ilişkileri yordayacak haliyle test edilmiştir. Bu uyarılma, araştırma sonuçlarının daha geçerli ve güvenilir bir şekilde yorumlanmasına olanak tanımıştır. Özellikle, modelin sadeleştirilmiş hali, hedef yönelimlerinin başarı duyguları üzerindeki doğrudan etkilerini daha net bir şekilde ortaya koymuş ve bu ilişkilerin detaylı bir şekilde incelenmesine imkân tanımıştır. Bu bulgular, eğitim stratejilerinin öğrencilerin duygusal ve motivasyonel ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlenmesi gerektiğini işaret etmekte ve ihtiyaçlara yönelik etkili müdahaleler geliştirmeleri konusunda ipuçları sunmaktadır. Yol analizinden elde edilen bulgular kontrol-değer kuramının geçerliliğini pekiştirirken, modelin uyarlanması ve sadeleştirilmesi, araştırma sonuçlarını daha güvenilir kılmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, ortaokul öğrencilerinin hedef yönelimleri ve başarı duygularının cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenler tarafından anlamlı şekilde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Eğitim stratejilerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve hedef yönelimlerine göre farklılaştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Eğitim politikalarının ve müfredatın, öğrencilerin motivasyon ve duygusal ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi, onların akademik başarılarını ve duygusal iyi oluşlarını artırmada kritik bir öneme sahiptir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde pozitif duygular yaşamalarını teşvik eden ve performans baskısını azaltan eğitim ortamlarının

oluşturulması, onların akademik ve kişisel gelişimlerini destekleyecektir. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları, eğitimcilere ve politika yapıcılara, öğrencilerin duygusal ve motivasyonel ihtiyaçlarını daha iyi anlamaları ve bu ihtiyaçlara yönelik etkili müdahaleler geliştirmeleri konusunda önemli ipuçları sunmaktadır.

## **5.2 Öneriler**

### **5.2.1 Araştırmacılar İçin Öneriler**

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin hedef yönelimleri ve başarı duyguları arasındaki ilişkileri ortaya koyarak, ilgili anlayazına katkılar sağlamıştır. Ancak, bu konuda daha fazla derinlemesine araştırma yapılması gerekmektedir. Özellikle, farklı demografik gruplar üzerindeki etkilerin daha detaylı incelenmesi, eğitim stratejilerinin daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gereklidir. Ayrıca, uzun vadeli boylamsal çalışmalar, hedef yönelimlerinin ve başarı duygularının zaman içerisindeki değişimlerini ve bu değişimlerin akademik başarı üzerindeki etkilerini daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.

### **5.2.2 Eğitimciler İçin Öneriler**

Eğitimciler, öğrencilerin hedef yönelimlerini ve başarı duygularını dikkate alarak, sınıf içi uygulamalarını ve öğretim stratejilerini düzenlemelidirler. Öğrenme-yaklaşım hedef yönelimlerini teşvik eden öğrenme ortamları oluşturmak, öğrencilerin ders sırasında daha fazla keyif almalarını ve başarılarından gurur duymalarını sağlayacaktır. Bu doğrultuda, öğretmenler, öğrencilerin olumlu duygularını pekiştirmek ve negatif duygularını azaltmak için motive edici ve destekleyici yaklaşımlar benimsemelidirler. Öğrencilere geri bildirim verirken, onların çabalarını ve süreçlerini vurgulamak, performans odaklı kaygılarını azaltarak, öğrenme odaklı bir yaklaşımı teşvik edebilir. Ayrıca, sınıf içinde kız ve erkek öğrenciler arasındaki iş birliğine dayalı öğrenme aktiviteleri rekabetin azaltılmasını, öğrencilerin performans baskısını azaltabilir.

### **5.2.3 Politika Yapıcılar İçin Öneriler**

Eğitim politikaları, öğrencilerin duygusal ve motivasyonel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak şekillendirilmelidir. Müfredatlar, öğrencilerin içsel motivasyonlarını

artıracak ve onların pozitif duygusal deneyimlerini destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Özellikle, sınav baskısının yoğun olduğu sınıf seviyelerinde, öğrencilere yönelik destekleyici programlar ve rehberlik hizmetleri sağlanmalıdır. Bu hizmetler, öğrencilerin kaygı ve stres seviyelerini azaltarak, onların akademik başarılarını ve duygusal iyi oluşlarını destekleyebilir. Ayrıca, öğretmen eğitim programlarında, öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ve motivasyonel ihtiyaçlarını nasıl karşılayabilecekleri konusunda bilgilendirilmeleri ve bu konuda yetkinlik kazanmaları sağlanmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect, and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review*, 18(4), 391-405. doi:10.1007/s10648-006-9033-0
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Anderman, E. M. ve Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309. doi:10.3102/00346543064002287
- Anderman, E. M. ve Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298. doi: 10.1006/ceps.1996.0926
- Avar, Z. (2017). *Lise öğrencilerinde biyoloji başarı duyguları, öğrenme yaklaşımları ve öğrenme ortamı algularının ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Aydın, R.Ş. (2022). *Lise öğrencilerinin matematik dersiyle ilgili başarı duyguları ve başarı hedeflerinin kontrol – değer kuramı çerçevesinde incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bezci, F. ve Sungur, S. (2018). Measuring students' emotions in science courses: The Achievement Emotions Questionnaire-Science. *ERPA International Congresses on Education 2018 Bildirileri içinde* (ss. 146-154). 28 Haziran-1 Temmuz 2018, İstanbul, Türkiye.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Y. (2018). *Öğrenci yanıt sisteminin ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarıları ve başarı duyguları üzerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Can, Y. (2023). Ters yüz öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarına, başarı duygularına, öğrenme sorumluluklarına, akademik başarılarına ve öğretmen-öğrenci etkileşimine etkisinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cingiloğlu, H. (2020). *Hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelim algıları: Bir karma yöntem çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çalık, B. (2021). *Ortaokul matematik öğretmen duygularının ve öğrencilerinin matematik başarı duygularının incelenmesi: Karma yöntem çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Denktaş, S. (2019). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin, güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemedeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success* (1. baskı.). New York: Ballantine Books.

- Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. ve Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. doi: 10.1037//0003-066x.48.2.90
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. doi:10.1207/s15326985ep3403\_3
- Elliot, A. J. ve Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliot, A. J. ve Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. doi: 10.1037//0022-3514.54.1.5
- Elliot, A. J. ve Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. doi:10.1037/0022-3514.70.3.461
- Elliot, A. J. ve McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., Murayama, K. ve Pekrun, R. (2011). A 3x2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. doi:10.1037/a0023952

- Farah, Y. H. (2021). *Hizmet öncesi EFL öğretmenlerinin hedef yönelimi ve öğretime yaklaşımları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Fındıkoğlu, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimi ve iş alanında hedef yönelimi düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Goetz, T., Sticca, F., Pekrun, R., Murayama, K. ve Elliot, A. J. (2016). Intraindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: An experience sampling approach. *Learning and Instruction*, 41, 115-125. doi: 10.1016/j.learninstruc.2015.10.007
- Grant, H. ve Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. doi: 10.1037/0022-3514.85.3.541
- Järvelä, S. ve Renninger, K. A. (2014). Designing for learning: Interest, motivation, and engagement. R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* içinde (ss. 668–685). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139519526.040
- Kan, N. (2022). *Türk yükseköğretim öğrencilerinin İngilizce öğreniminde akademik performansları ile başarı duygu durumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaplan, A. ve Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330-358. doi:10.1006/ceps.1999.0993

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (36. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Karazeybek, S. (2023). *Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3. baskı). New York: Guilford Press.
- Knezek, G., Christensen, R., Tyler-Wood, T. L. ve Periathiruvadi, S. (2013). Impact of environmental power monitoring activities on middle school student perceptions of STEM. *Science Education International*, 24(2), 98-123.
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L. ve Dickhäuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10, 1917. doi:10.3389/fpsyg.2019.01917
- Liew, K. W., Yap, G. L. C., Osman, R., Lee, B. G. P. ve Chee, W.L. (2017). Structuring achievement goal orientation through group problem solving activities. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 208-217.
- McCullum, D. L., ve Kajs, L. T. (2007). Applying goal orientation theory in an exploration of student motivations in the domain of educational leadership. *Educational Research Quarterly*, 31(1), 45-59.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., ve Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351-373. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.004
- Middleton, M. J. ve Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718. doi: 10.1037/0022-0663.89.4.710.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *12 yıl zorunlu eğitim: Sorular - cevaplar*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı (3.-8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and empirical review. *Daedalus*, 29-48.
- Mutluer, F. (2022). *Lise öğrencilerinin dille ilgili düşünce yapıları ingilizce dersine yönelik başarı duyguları ve ders başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5(4), 269-287.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (Version 12)* 2nd ed. New York: Open University Press.
- Pekrun, R. (1992). Expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. D. G. Forgays, T. Sosnowski ve K. Wrześniewski (Ed.), *Anxiety: Recent developments in cognitive, psychophysiological, and health research* içinde (ss. 23-41). Washington, DC: Hemisphere Publishing Corp.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Elliot, A. J. ve Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597. doi:0.1037/0022-0663.98.3.583

- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. ve Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. P., A., Schutz ve R., Pekrun (Ed.), *Emotion in Education* içinde (ss. 13-36). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-012372545-5/50003-4
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. ve Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. ve Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. doi:10.1207/S15326985EP3702\_4
- Pekrun, R. ve Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. R. Pekrun ve L. Linnenbrink-Garcia (Ed.), *International handbook of emotions in education* içinde (ss. 120-141). New York, NY: Routledge.
- Pekrun, R. ve Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238-255. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (ss. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Raccanello, D. ve Hall, R. (2021). An intervention promoting understanding of achievement emotions with middle school students. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 85-104. doi: 10.1007/s10212-020-00495-2
- Savaş, B. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin epistemolojik inançları, başarı duyguları ve hedef yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir yapısal eşitlik modellemesi çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Schumacker, R. E., ve Lomax, R. G. (2015). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (4. baskı). Routledge.
- Sevgi, Ü. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin başarı duyguları, motivasyonları ve öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. ve Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.22
- Smith, C. L., Maclin, D., Houghton, C. ve Hennessey, M. (2000). Sixth-Grade Students' Epistemologies of Science: The Impact of School Science Experiences on Epistemological Development. *Cognition and Instruction*, 18(3), 349-422. doi:10.1207/S1532690XCI1803\_3
- Sönmez, D. (2020). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarı duyguları ve algılanan destek arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Şahan, T. (2013). *Geribildirim yönü, başarı hedef yönelimi ve benlik düzenleme odağının görev performansına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Şenler B. ve Sungur S. (2007, Kasım). *Hedef yönelimi anketinin Türkçe'ye çevrilmesi ve adaptasyonu*. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. baskı). Boston, MA: Pearson.
- Uzuner, Ö.N. (2018). *Yavaş geçişli animasyon tekniğinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik başarıları, bilimsel düşünme becerileri ve hedef yönelimleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Üzbe, N. (2013). *Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. doi:10.1207/s15430421tip4102\_2
- Zorlu, F. ve Zorlu, Y. (2017). Comparison of Science Process Skills with STEM Career Interests of Middle School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2117-2124. doi:10.13189/UJER.2017.051201

## EKLER

### Ek-1: Etik Kurul Kabul Formu

### Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı;

Sizi Gizem Tok tarafından yürütülen "Öğrencilerin Başarı Duygularının ve Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmamızın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığımız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahibsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Gizem TOK  
Çankırı Karatekin Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri ABD  
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU																	
<p>1. Cinsiyet:</p> <p>① Kız                      ② Erkek</p>	<p>Anne ve babanızın eğitim düzeyi nedir?</p>																
<p>2.Sınıf Seviyesi:</p> <p>① 5. Sınıf   ② 6. Sınıf   ③ 7. Sınıf   ④ 8. Sınıf</p>	<table><thead><tr><th>8.Anne</th><th>9.Baba</th></tr></thead><tbody><tr><td>① Hiç okula gitmemiş</td><td>① Hiç okula gitmemiş</td></tr><tr><td>② İlkokul</td><td>② İlkokul</td></tr><tr><td>③ Ortaokul</td><td>③ Ortaokul</td></tr><tr><td>④ Lise</td><td>④ Lise</td></tr><tr><td>⑤ Üniversite</td><td>⑤ Üniversite</td></tr><tr><td>⑥ Yüksek lisans</td><td>⑥ Yüksek lisans</td></tr><tr><td>⑦ Doktora</td><td>⑦ Doktora</td></tr></tbody></table>	8.Anne	9.Baba	① Hiç okula gitmemiş	① Hiç okula gitmemiş	② İlkokul	② İlkokul	③ Ortaokul	③ Ortaokul	④ Lise	④ Lise	⑤ Üniversite	⑤ Üniversite	⑥ Yüksek lisans	⑥ Yüksek lisans	⑦ Doktora	⑦ Doktora
8.Anne	9.Baba																
① Hiç okula gitmemiş	① Hiç okula gitmemiş																
② İlkokul	② İlkokul																
③ Ortaokul	③ Ortaokul																
④ Lise	④ Lise																
⑤ Üniversite	⑤ Üniversite																
⑥ Yüksek lisans	⑥ Yüksek lisans																
⑦ Doktora	⑦ Doktora																
<p>3.Doğum tarihiniz nedir (aşağıdaki boşluğa yıl olarak yazınız lütfen):</p> <p>.....</p>	<p>10. Evinizde kaç tane kitap bulunuyor? (Magazin dergileri, gazete ve okul kitapları dışında)</p> <p>① Hiç yok ya da çok az (0 – 10)   ② 11 - 25 tane ③ 26 - 100tane                      ④ 101 - 200 tane ⑤ 200 taneden fazla</p>																
<p>4. Kardeş sayısı(sizin dışınızda):</p> <p>① 0                      ② 1                      ③ 2 ④ 3                      ⑤ 4                      ⑥ 5 ve üstü</p>	<p>11. Evinizde bir çalışma odanız var mı?</p> <p>① Evet                      ② Hayır</p>																
<p>5.Geçen dönemki Fen Bilimleri dersi karne notunuz kaçtır (aşağıdaki boşluğa yazınız lütfen)?</p> <p>.....</p>	<p>12. Ne kadar sıklıkta eve gazete alıyorsunuz?</p> <p>① Hiçbir zaman   ② Bazen                      ③ Her zaman</p>																
<p>6. Anneniz çalışıyor mu?</p> <p>① Çalışıyor                      ② Çalışmıyor ③ Düzenli bir işi yok                      ④ Emekli</p>	<p>13. Evinizde bilgisayar var mı?</p> <p>① Evet                      ② Hayır</p>																
<p>7. Babanız çalışıyor mu?</p> <p>① Çalışıyor                      ② Çalışmıyor ③ Düzenli bir işi yok                      ④ Emekli</p>	<p>14. Bilgisayarımızın internet bağlantısı var mı?</p> <p>① Evet                      ② Hayır</p>																

### Ek 3: Başarı Duyguları Ölçeği

BÖLÜM 2- DERS İLE İLGİLİ DUYGULAR					
<p>Katıldığımız Fen Bilimleri dersleri sizin farklı duygular hissetmenize sebep olabilir. Anketin bu kısmı sizin Fen Bilimleri dersinde hissettiğiniz duygular ile ilgili. Anketi cevaplamaya başlamadan önce, şimdiye kadar katıldığımız Fen Bilimleri derslerinde deneyimlediğiniz genel yaşantılarınızı hatırlayınız. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve verilen ölçeğe göre cevaplayınız. Eğer sorularda verilen ifadeye kesinlikle katılıyorsanız, 5'i işaretleyiniz. Eğer ifadeye kesinlikle katılmıyorsanız, 1'i işaretleyiniz. Bu iki durum dışında 1 ve 5 arasında sizi en iyi tanımladığınızı düşündüğünüz rakamı işaretleyiniz.</p>					
Kesinlikle Katılmıyorum		←————→		Kesinlikle Katılıyorum	
1		2      3      4		5	
<b>DERSTEN ÖNCE</b>					
Aşağıdaki ifadeler sizin Fen Bilimleri dersine girmeden ÖNCE hissettikleriniz ile ilgilidir. Lütfen olağan bir Fen Bilimleri dersine katılmadan önce ne hissettiğinizi belirtiniz.					
				Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Fen Bilimleri dersini dört gözle beklerim.	①	②	③	④	⑤
2.Fen Bilimleri dersini düşündüğümde kaygılanırım.	①	②	③	④	⑤
3.Fen Bilimleri dersini düşündüğümde karnıma ağırlar girer.	①	②	③	④	⑤
4.Fen Bilimleri dersi beni öyle korkutuyor ki, okula bile gitmemeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
<b>DERS ESNASINDA</b>					
Aşağıdaki ifadeler sizin Fen Bilimleri dersi ESNASINDA hissettikleriniz ile ilgili. Olağan bir Fen Bilimleri dersi boyunca ne hissettiğinizi belirtiniz lütfen.					
				Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
5.Fen Bilimleri dersinden zevk alırım.	①	②	③	④	⑤
6.Fen Bilimleri dersine çok sıkıldığım için odaklanamam.	①	②	③	④	⑤
7.Fen Bilimleri dersinin içeriği (alıştırma ve çalışma kağıtları, etkinlikler, laboratuvar deneyleri, projeler vb ile bunları kapsayan ders konuları) benim için çok zor olmasından endişelenirim.	①	②	③	④	⑤
8.Fen Bilimleri dersinin içeriği (alıştırma ve çalışma kağıtları, etkinlikler, laboratuvar deneyleri, projeler vb ile bunları kapsayan ders konuları) öyle heyecan verici ki dersten gerçekten zevk alırım.	①	②	③	④	⑤
9.Fen Bilimleri dersinde sınırlı olurum.	①	②	③	④	⑤
10.Fen Bilimleri dersinde, derse katılmak için bir şey söylediğimde yüzümün kızardığını söyleyebilirim.	①	②	③	④	⑤
11.Fen Bilimleri dersi bence sıkıcı.	①	②	③	④	⑤
12.Fen Bilimleri dersinden öyle zevk alırım ki bu beni derse katılmak için motive eder.	①	②	③	④	⑤
13.Fen Bilimleri dersi boyunca o kadar sınırlı olurum ki dersten çıkıp gitmek isterim.	①	②	③	④	⑤
14.Fen Bilimleri dersinde öyle sıkılırım ki dalar giderim.	①	②	③	④	⑤
15.Fen Bilimleri dersinin içeriği (alıştırma ve çalışma kağıtları, etkinlikler, laboratuvar deneyleri, projeler	①	②	③	④	⑤
<b>DERS SONRASINDA</b>					
Aşağıdaki ifadeler sizin Fen Bilimleri dersin SONRA hissettikleriniz ile ilgili. Olağan bir Fen Bilimleri dersi sonrasında ne hissettiğinizi belirtiniz lütfen.					
				Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
18.Fen Bilimleri konusundaki bilgilerim ile gurur duyabileceğimi düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
19.Fen Bilimleri dersine yaptığım katkılardan gurur duyarım.	①	②	③	④	⑤



**BÖLÜM 3- ÖĞRENME İLE İLGİLİ DUYGULAR**

Fen Bilimleri dersine çalışmak ve ödevlerini yapmak sizin farklı duygular hissetmenize sebep olabilir. Anketin bu kısmı sizin Fen Bilimleri dersine çalışırken ve ödevlerini yaparken hissettiğiniz duygular ile ilgili. Anketi cevaplamaya başlamadan önce, genellikle Fen Bilimleri dersine çalışırken ve ödevlerini yaparken deneyimlediğiniz genel yaşantıları hatırlayınız. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve verilen ölçeğe göre cevaplayınız. Eğer sorularda verilen ifadeye kesinlikle katılıyorsanız, 5'i işaretleyiniz. Eğer ifadeye kesinlikle katılmıyorsanız, 1'i işaretleyiniz. Bu iki durum dışında 1 ve 5 arasında sizi en iyi tanımladığını düşündüğünüz rakamı işaretleyiniz.

Kesinlikle Katılmıyorum ←-----→ Kesinlikle Katılıyorum  
1 2 3 4 5

**ÇALIŞMADAN ÖNCE**

Aşağıdaki ifadeler sizin Fen Bilimleri dersine çalışmadan ve ödev yapmadan ÖNCE hissettikleriniz ile ilgili. Lütfen Fen Bilimleri dersine çalışmadan ve ödev yapmadan önce genellikle ne hissettiğinizi belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum
20.Fen Bilimleri dersi ödevlerini sadece düşünmek bile beni sıkar.	①	②	③	④	⑤
21.Fen Bilimleri dersi ödevlerinden öyle korkarım ki, başlamamayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤

**ÇALIŞMA ESNASINDA**

Aşağıdaki ifadeler sizin Fen Bilimleri dersine çalışma ve ödev yapma ESNASINDA hissettikleriniz ile ilgili. Lütfen Fen Bilimleri dersine çalışırken ve ödev yaparken genellikle ne hissettiğinizi belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum
22.Fen Bilimleri dersi ödevlerimi yaparken keyfim yerinde olur.	①	②	③	④	⑤
23.Fen Bilimleri dersi ile ilgili yapmam gerekenleri zamanında yetiştiremeyeceğim diye endişe ettiğim için terlemeye başladım.	①	②	③	④	⑤
24.Fen Bilimleri dersindeki ödevler beni çok sınırlendirir.	①	②	③	④	⑤
25.Fen Bilimleri dersine çalışırken öyle sıkılırım ki daha fazla çalışamayacağımı hissedirim.	①	②	③	④	⑤
26.Fen Bilimleri dersine çalışırken ve/veya ödev yaparken gergin ve kaygılı olurum.	①	②	③	④	⑤
27.Fen Bilimleri dersindeki ödevler üzerine tartışırken, arkadaşlarımla göz temasından kaçırım	①	②	③	④	⑤
28.Fen Bilimleri dersinin içeriğini (alıştırma ve çalışma kağıtları, etkinlikler, laboratuvar deneyleri, projeler vb ile bunları kapsayan ders konuları) anladığımda mutlu olurum.	①	②	③	④	⑤
29.Fen Bilimleri dersindeki ödevler çok vaktimi aldı için sınırlenirim.	①	②	③	④	⑤
30.Fen Bilimleri dersinin içeriğini (alıştırma ve çalışma kağıtları, etkinlikler, laboratuvar deneyleri, projeler vb ile bunları kapsayan ders konuları) tamanyıyla anlayamayabilirim diye endişelenirim	①	②	③	④	⑤
31.Fen Bilimleri dersindeki ödevler benim için fazlasıyla sıkıcı.	①	②	③	④	⑤
32.Fen Bilimleri dersine çalışırken ve/veya ödevlerini yaparken motivasyonum çok yüksektir çünkü derste başarımla gurur duymak isterim.	①	②	③	④	⑤
33.Fen Bilimleri dersindeki ödevim ile ilgili anlamadığım bir şey olduğunda bunu kimseye söylemek istemem.	①	②	③	④	⑤
34.Fen Bilimleri dersi ödevimi yaparken ödevimi çöpe atmaya isteyecek kadar sınırlenirim.	①	②	③	④	⑤
35.Fen Bilimleri ödevlerini yaparken öyle zevk alırım ki fazladan ödev bile yapabilirim.	①	②	③	④	⑤

**ÇALIŞMA SONRASINDA**

Aşağıdaki ifadeler sizin Fen Bilimleri dersine çalışma ve ödev yapma SONRASINDA hissettikleriniz ile ilgili. Lütfen Fen Bilimleri dersine çalıştıktan ve ödev yaptıktan sonra ne hissettiğinizi belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum
36.Fen Bilimleri dersi ödevimi yaptıktan sonra kendimle gurur duyarım.	①	②	③	④	⑤
37.Fen Bilimlerindeki bilgi eksikliğinden utanırım.	①	②	③	④	⑤

**BÖLÜM 4- SINAV İLE İLGİLİ DUYGULAR**

Fen Bilimleri dersi sınavına katılmak sizin farklı duygular hissetmenize sebep olabilir. Anketin bu kısmı sizin Fen Bilimleri dersi sınavlarında hissettiğiniz duygular ile ilgili. Anketi cevaplamaya başlamadan önce, olağan bir Fen Bilimleri sınavında deneyimlediğiniz yaşananları hatırlayınız. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve verilen ölçeğe göre cevaplayınız. Eğer sorularda verilen ifadeye kesinlikle katılıyorsanız, 5'i işaretleyiniz. Eğer ifadeye kesinlikle katılmıyorsanız, 1'i işaretleyiniz. Bu iki durum dışında 1 ve 5 arasında sizi en iyi tanımladığınızı düşündüğünüz rakamı işaretleyiniz.

Kesinlikle Katılmıyorum ← 1 2 3 4 5 → Kesinlikle Katılıyorum

**SINAVDAN ÖNCE**

Aşağıdaki ifadeler sizin Fen Bilimleri sınavından ÖNCE hissettikleriniz ile ilgili. Lütfen olağan bir Fen Bilimleri sınavına katılmadan önce ne hissettiğinizi belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum
38.Fen Bilimleri dersinde sınav öncesi kaygılı olurum.	①	②	③	④	⑤
39.Fen Bilimleri sınavından iyi bir not almayı dört gözle beklediğim için sınava çok çalışırım.	①	②	③	④	⑤
40.Fen Bilimleri dersinde sınava girmeden önce moralim bozuk olur.	①	②	③	④	⑤
41.Fen Bilimleri dersi sınavına girmeden hemen önce bile başarısız olabilirim diye endişeli olurum.	①	②	③	④	⑤
42.Fen Bilimleri dersinde sınava girmeden önce, derste gördüğümüz içeriği (alıştırma ve çalışma kağıtları, etkinlikler, laboratuvar deneyleri, projeler vb ile bunları kapsayan ders konuları) anlamadığımı düşünür durum.	①	②	③	④	⑤
43.Girmem gereken bir Fen Bilimleri dersi sınavım olduğunda karnıma ağırlar girer.	①	②	③	④	⑤
44.Fen Bilimleri dersinde sınava girmeden önce asla iyi bir not alamayacağımı düşünür durum.	①	②	③	④	⑤
45.Fen Bilimleri dersinde sınav öncesi o kadar kaygılanırım ki sınava girmemeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤

**SINAV ESNASINDA**

Aşağıdaki ifadeler sizin Fen Bilimleri sınavı ESNASINDA hissettikleriniz ile ilgili. Lütfen olağan bir Fen Bilimleri sınavının boyunca ne hissettiğinizi belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum
46.Fen Bilimleri dersinde sınav olmaktan keyif alırım.	①	②	③	④	⑤
47.Fen Bilimleri dersinde sınava girdiğimde gergin ve kaygılı olurum.	①	②	③	④	⑤
48.Fen Bilimleri dersi sınavında öğretmen zor sorular sorduğu için sinirlenirim.	①	②	③	④	⑤
49.Fen Bilimleri dersi sınavı boyunca kendimi çaresiz hissedirim.	①	②	③	④	⑤
50.Fen Bilimleri dersi sınavında öğretmenimizin sorduğu soruları iyi cevaplayamayacağım diye utanırım.	①	②	③	④	⑤
51.Fen Bilimleri dersi sınavı boyunca o kadar çok kaygılı olurum ki tam olarak odaklanamam.	①	②	③	④	⑤
52.Fen Bilimleri dersi sınavını bırakıp çıkmak isterim.	①	②	③	④	⑤
53.Fen Bilimleri dersi sınavında öyle çok sinirlenirim ki sınav kâğıdını yırtıp parçalamak isterim.	①	②	③	④	⑤
54.Fen Bilimleri sınavında sınavım iyi geçiyor diye düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
55.Fen Bilimleri dersi sınavı esnasında kötü not alacağım diye endişelenirim.	①	②	③	④	⑤
56.Fen Bilimleri dersi sınavında enerjim olmaz.	①	②	③	④	⑤
57.Fen Bilimleri dersi sınavında terlemeye başlarım çünkü sınavdaki performansından utanç duyarım.	①	②	③	④	⑤

**SINAVDAN SONRA**

Aşağıdaki ifadeler sizin Fen Bilimleri sınavından SONRA hissettikleriniz ile ilgili. Lütfen olağan bir Fen Bilimleri sınavı sonrasında ne hissettiğinizi belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum
58.Fen Bilimleri dersi sınavından sonra kendim ile gurur duyarım.	①	②	③	④	⑤
59.Fen Bilimleri dersi sınavını ne kadar iyi yaptığımı düşünerek bununla gurur duyarım.	①	②	③	④	⑤
60.Fen Bilimleri dersi sınavına girdikten sonra utanmış hissedirim.	①	②	③	④	⑤

#### Ek 4: Hedef Yönelimi Ölçeği

BÖLÜM 5- HEDEF YÖNELİMLERİ					
Aşağıda Fen Bilimleri dersine karşı yaklaşımınızı belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere ne derecede katılıp ne derecede katılmadığınızı ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz. (Unutmayınız doğru ya da yanlış cevap yoktur.)					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Fen Bilimleri derslerinin içeriğini mümkün olduğunca iyi anlamak benim için önemlidir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2. Fen Bilimleri derslerinde amacım sınıftaki diğer öğrencilerden daha kötü performans sergilemekten kaçınmaktır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3. Diğer öğrencilerden daha iyisini yapmak benim için önemlidir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4. Fen Bilimleri derslerinden mümkün olduğunca çok şey öğrenmek istiyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5. Fen Bilimleri derslerinde beni sıklıkla motive eden şey, diğerlerinden daha kötü performans sergileme korkusudur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6. Fen Bilimleri derslerinde verilen her şeyi tam olarak öğrenmek arzusundayım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7. Fen Bilimleri derslerinde amacım, diğer pek çok öğrenciden daha iyi bir not almaktır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8. Fen Bilimleri derslerinde öğrenebileceğimden daha azını öğrenmekten korkuyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9. Fen Bilimleri derslerindeki tek amacım diğerlerinden daha başarısız olmanın önüne geçmektir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10. Fen Bilimleri derslerinde öğrenilecek her şeyi öğrenemeyebileceğimden sıklıkla endişe duyuyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11. Fen Bilimleri derslerinde diğerlerine göre daha başarılı olmak benim için önemlidir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12. Bazen Fen Bilimleri derslerinin içeriğini istediğim kadar iyi anlayamayacağımdan korkuyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13. Fen Bilimleri derslerinde amacım başarısız olmaktan kaçınmaktır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14. Fen Bilimleri derslerinde beni sıklıkla motive eden şey başarısız olma korkusudur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15. Fen Bilimleri derslerinde sadece başarısız olmaktan kaçınmak istiyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Teşekkürler...

