



Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları ile İlişkisinin İncelenmesi: Bir Yol Analizi

Sündüs Yerdelen ¹, Solmaz Aydın ², Sibel Gürbüzoglu Yalmanlı ³, Volkan Göksu ⁴

Öz

Bu çalışmada lise öğrencilerinin biyoloji öğrenmeye yönelik başarı hedef yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın örneklemini Kars ilinde Fen ve Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan ve biyoloji dersleri alan 281 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır ve veri toplama aracı olarak, “Biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği (BAMÖ)” ile “Başarı hedef yönelimi anketi (BHY)” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre içsel motivasyonun, öğrenme yaklaşma hedefleriyle pozitif yönde, öğrenme kaçınma hedefleriyle negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülürken, performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefleri ile anlamlı olarak ilişkili bulunamamıştır. Öğrenme yaklaşma hedef yöneliminin, dışsal motivasyon-sosyal boyutu hariç diğer hedef yönelim türlerine kıyasla bütün motivasyon alt boyutlarının en iyi yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Başarı hedef yönelimi
Akademik motivasyon
Biyoloji eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.06.2014
Kabul Tarihi: 26.11.2014
Elektronik Yayın Tarihi: 16.12.2014

DOI: 10.15390/EB.2014.3679

Giriş

Başarı hedef yönelimi, bireylerin başarılı olmak için oluşturdukları hedefleri ortaya çıkarmaya yönelik inançlarını; başarılarını sürdürmek için hedeflerine odaklanmalarını ve öğrenmeyi neden istediklerine ilişkin algılarını ifade eder (Ames, 1992; Kaplan ve Maehr 2007; Pintrich, 2000a; Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1991;). Başarı hedef yönelimi, bireylerin başarıya ulaşmak için motive olmalarını sağlayan temel nedendir. Bu teori, bireylerin başarılı olmak için belirledikleri hedeflerine odaklanır ve niçin o yolu seçtiklerinin sebepleriyle ilgilenir (Kaplan ve Maehr 2007; Pintrich, 2000a).

Hedef yönelimi, çeşitli araştırmacılar tarafından değişik şekillerde isimlendirilmiş ve temelde iki kısma ayrılmıştır. Bu isimlendirmeler arasında en yaygın olarak kullanılan “öğrenme hedefleri” ve “performans hedefleridir” (Ames ve Archer, 1988). Performans hedef yöneliminde kişinin başarılı olabileceğini diğerlerine gösterme çabası varken, öğrenme hedef yöneliminde kişi kendi öğrenme süreci için çaba gösterir (Ames ve Archer, 1988).

¹ Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, suyerdelen@gmail.com

² Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, solmazaydn@gmail.com

³ Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE, Türkiye, s.g.yalmanli@gmail.com

⁴ Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, volkangoksu36@gmail.com

Daha sonraları bazı araştırmacılar performans hedef yönelimini “performans yaklaşma” ve “performans kaçınma” hedefleri şeklinde iki alt boyut şeklinde ele almışlardır (Ames, 1992). Öğretim etkinliklerine performanslarının sınıftaki diğer öğrencilerden yüksek olduğunu göstermek amacıyla katılan öğrenciler performans yaklaşma yönelimine; olumsuz yargılarından kaçınmak amacıyla katılan öğrenciler de performans kaçınma yönelimine sahiptirler (Pintrich, 2000b). Dolayısıyla performans hedef yönelimi yaklaşma/kaçınma şeklinde iki alt boyutlu olarak ele alınmaya başlanmıştır. Fakat son zamanlarda yapılan çalışmalarda 2x2 başarı hedef yönelimi teorisi şeklinde kullanılarak öğrenme yönelimi de yaklaşma/kaçınma şeklinde iki boyutlu olarak düşünülmüş ve bazı bireylerin “öğrenme kaçınma” hedef yönelimine sahip olabilecekleri ifade edilmiştir (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a). Böyle öğrenciler öğrenmesi gereken her şeyi öğrenememekten endişe eden ya da yanlış öğrenmeden kaçınan mükemmeliyetçi kişilerdir (Pintrich, Conley ve Kempler, 2003).

Başarı hedef yönelimi teorisi öğrencilerin öğrenme sürecinde neden motive oldukları üzerinde durmaktadır ve öğrenenlerin okul içi etkinliklerinin, öğrenme oluşumlarının ve akademik görevleri gerçekleştirirken gösterdikleri performanslarının sebeplerini ortaya çıkarmaya yöneliktir (Ames, 1992). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin akademik motivasyonlarının göz önüne alınması gerektiği düşünülmektedir.

Akademik motivasyon ele alındığında ise, öğrencilerin akademik aktivitelere karşı motivasyonları olarak nitelendirilen akademik motivasyon için en temel sınıflandırmalardan biri Deci ve Ryan (1985) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmada motivasyon; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak üç boyutta incelenmiştir. Deci ve Ryan (2000), içsel motivasyonu kişinin bir şeyleri içsel olarak hoşlandığı ve ilgi duyduğu için yapması şeklinde tanımlarken, dışsal motivasyon da kişinin bir şeyleri elde edeceği sonuç için yapması olarak tanımlamışlardır. Deci ve Ryan’e (1985) göre motivasyonsuzluk ise tekrarlanan başarısızlık durumunda ya da kişinin kendini yetersiz hissettiği ve genel olarak performansı hakkında sürekli olumsuz dönüt aldığı zaman ortaya çıkar.

Bu konuda literatüre bakıldığında akademik motivasyonun öğrencilerin akademik performans ve öğrenmeleri üzerine olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995; Singh, Granville ve Dika, 2002; Wentzel ve Wigfield, 1998). Dolayısıyla öğrencinin öğrenme işi ile neden ilgilendiğine ilişkin algısı üzerine odaklanan başarı hedef yönelimi (Pintrich vd., 1991) ile akademik motivasyon arasındaki ilişki önem arz etmektedir.

Pintrich (2000c), öğrenme yaklaşma hedef yöneliminin genel olarak motivasyon (öz-düzenlemeli öğrenme) üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu, öğrenme kaçınma hedef yönelimi hakkında kaniya varmak için de daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Ayrıca Pintrich, performans hedef yöneliminin yaklaşma/kaçınma ayrımı yapılmadan genel olarak bilişsel, davranışsal ve motivasyonel süreçlerle negatif bir ilişkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Rawsthorne ve Elliot (1999), başarı hedefleri ve içsel motivasyon için 1971-1997 yılları arasında yayınlanan makaleleri kapsayan meta analizi çalışması sonucunda öğrenme hedeflerinin, performans hedeflerine göre içsel motivasyon üzerinde daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca performans kaçınma hedefleri içsel motivasyonla negatif yönde ilişkili iken, performans yaklaşma hedefleri pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Dweck ve Leggett, (1988), öz-belirleme teorisine göre öğrenme hedef yöneliminin içsel motivasyonu artırdığını belirtmiştir. Aynı şekilde yapılan çalışmalar öğrenme yöneliminin içsel motivasyon üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, performans yöneliminin ise olumsuz bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (Nicholls, 1989; Heyman ve Dweck, 1992).

Asif (2011), ağırlıklı olarak İslami dersler verilen bir üniversitede yaptığı çalışmada, performans kaçınma hedefleri, performans yaklaşma hedefleri, öğrenme hedefleri (mastery goal) ve İslami hedefler değişkenlerinin içsel motivasyonun %29’luk varyansını açıkladığını ve içsel motivasyonun bu değişkenler ile korelasyonu incelendiğinde öğrenme hedefinin ($r=.470$), performans

yaklaşma hedefleri ($r=.261$) ve performans kaçınma hedeflerinden ($r=.184$) daha yüksek düzeyde korelasyona sahip olduğunu belirlemiştir. Aynı çalışmada, içsel motivasyon bağımlı değişken seçilerek yapılan regresyon analizinde ise, bu değişkenler arasında içsel motivasyonu yalnızca öğrenme hedeflerinin ($\beta = .277$) ve İslami hedeflerin ($\beta = .330$) anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur.

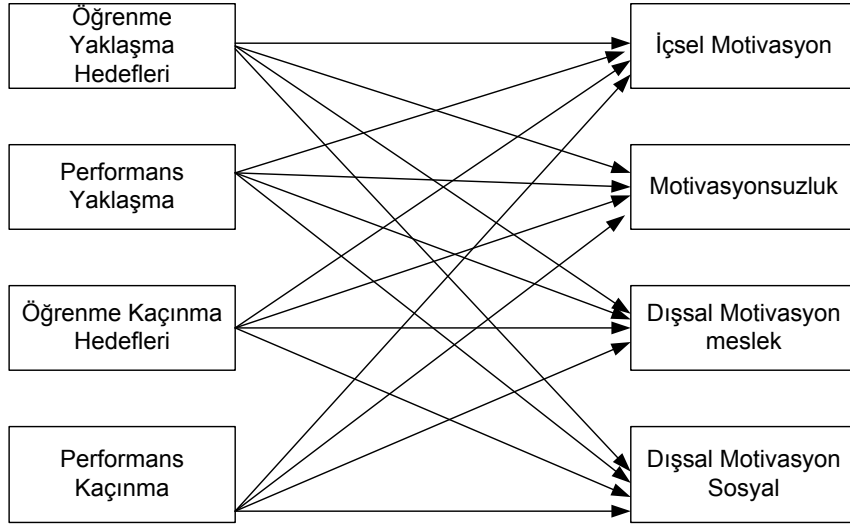
Wang, Liu, Lochbaum ve Stevenson (2009), 309 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, öğrencileri fiziksel aktiviteler konusunda kendi yetenek algılarına göre üst düzey yetenek grubu ve düşük düzey yetenek grubu olmak üzere iki gruba ayırmışlar ve her bir grup için hedef yönelimlerinin içsel motivasyonu nasıl etkilediğini yapısal eşitlik modeli kurarak test etmişlerdir. Araştırma sonuçları her iki grupta da sadece öğrenme yaklaşma hedeflerinin içsel motivasyonu pozitif yönde ve anlamlı (üst düzey yetenek grubu için $\beta = .56$, düşük düzeyde yetenekli grup için $\beta = .94$) olarak etkilediği, öğrenme kaçınma hedeflerinin ise yalnızca düşük düzey yetenek grubu için içsel motivasyonu anlamlı fakat negatif yönde etkilediği ($\beta = -.35$) bulunmuştur. Diğer yandan performans kaçınma ve performans yaklaşma hedefleri her iki grupta da içsel motivasyonla ilişkili bulunmamıştır.

Yukarıda özetlenen çalışmalar incelendiğinde, birçok çalışmanın başarı amaç yöneliminin içsel motivasyonla olan ilişkisi üzerinde durulduğu fakat başarı hedef yöneliminin dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk ile ilişkisinin göz ardı edildiği görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmanın hem genel içsel motivasyondan ziyade biyoloji alanına özgü motivasyon üzerine odaklanması açısından hem de motivasyonun öz-belirleme teorisi doğrultusunda her boyutunun incelenmesi açısından literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Başarı hedef yönelimi, bireylerin başarıya ulaşmak için motive olmalarını sağlayan temel nedenlerden biridir ve akademik motivasyon için önemli bir unsurdur (Kaplan ve Maehr 2007). Bu doğrultuda lise öğrencilerinin başarıyı elde etmedeki amaçlarının biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını nasıl etkilediğini belirlemenin önemli olduğu düşünüldükten bu çalışma yapılmıştır. Ayrıca, günümüz bilim ve teknoloji çağında biyoloji alanında yapılan çalışmalar önemli bir yer tutmaktadır. Bu açıdan üniversite hayatına hazırlanan lise öğrencilerinin biyolojiye yönelik akademik motivasyonları ve başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Çalışmada temel olarak “Lise öğrencilerinin biyoloji öğrenmeye yönelik başarı hedef yönelimleri (öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma) onların akademik motivasyonlarıyla (içsel motivasyon, motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon-meslek, dışsal motivasyon-sosyal) ne derecede ve hangi yönde ilişkilidir?” sorusuna yanıt bulunması hedeflenmiştir. Bu alanda daha önce yapılan çalışmalar çoğunlukla içsel motivasyona odaklandığı için motivasyonun diğer alt boyutları ile başarı hedef yönelimleri ilişkisi hakkında yeterince ampirik çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca içsel motivasyon ve başarı hedef yönelimi arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar çok tutarlı değildir (Rawsthorne ve Elliot, 1999). Dolayısıyla, sınırlı olan ilgili literatür doğrultusunda, ilişkilerin yönü belirtilmeden (pozitif/negatif) oluşturulan kavramsal modeli Şekil 1’de gösterilmiştir ve bu model araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla yol analizi ile test edilmiştir.



Şekil 1. Biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyon ve hedef yönelimi ilişkisi için oluşturulan kavramsal model

Metod

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini Kars ilindeki bir Fen lisesi ve beş Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan 281 (131 bayan, 149 erkek ve 1 kayıp) lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bu okullardan 1 veya 2 sınıf rastgele seçilerek bu sınıflardaki bütün öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu öğrenciler ağırlıklı olarak fizik kimya biyoloji gibi fen dersleri görmektedirler. Öğrencilerin geçen döneme ait başarı ortalamaları 5 üzerinden 3.12 (SD = 1.09)'dir.

Prosedür

Araştırmada tarama modeli kullanılarak öğrencilere, Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği, Hedef Yönelimi Anketi ve demografik bilgiler formu 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Veriler bir öğretmen gözetiminde her bir sınıf için aynı anda sınıf ortamında toplanmıştır. Öğrenciler ölçme aracını yanıtlamadan önce çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve kişisel bilgilerinin araştırmacılar tarafından gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Örneklemenin seçildiği okul ve sınıflar benzer özellikler göstermektedir ve sınıflarda benzer öğrenme ortamları mevcuttur.

Veri Toplama Araçları

Biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği (BAMÖ)

Öğrencilerin Biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ölçmek için BAMÖ kullanılmıştır. BAMÖ Aydın, Yerdelen, Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Göksu (2014) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. BAMÖ 19 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: İçsel Motivasyon (İM, 6 madde), Motivasyonsuzluk (M, 5 madde), Dışsal Motivasyon – Meslek (DM-M, 4 madde) ve Dışsal Motivasyon – Sosyal (DM-S, 4 madde) boyutlarıdır. Sorulara verilen cevaplar 1 = Kesinlikle Katılmıyorum ile 6 = Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen 6'lı likert ölçeğine dayanmaktadır. BAMÖ, "Niçin biyoloji öğreniyorsunuz" sorusuyla başlamaktadır ve devamında bu soruya yanıt olabilecek motivasyon ifadeleri maddeler halinde sıralanmıştır. Aynı örnekleme yapılan doğrulayıcı faktör analizi ölçme aracının yapısal geçerliğini desteklemiştir ($\chi^2_{(146)} = 361.75$, $p < .05$; $\chi^2/sd = 2.48$; CFI = .96; GFI = .88; NFI = .93; RMSEA = .073; 90% CI = .063, .082) ve Cronbach Alpha değerleri veri setinin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu yani güvenilir olduğunu göstermiştir (Aydın, Yerdelen, Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Göksu, 2014). BAMÖ'nün örnek maddeleri ve güvenirlik katsayıları Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Biyoloji Motivasyon Ölçeğinin örnek maddeleri ve güvenirlik katsayıları

Altboyut	Örnek madde	Cronbach alpha
İçsel Motivasyon	"Biyoloji konularını öğrenmekten zevk alıyorum"	.875
Motivasyonsuzluk	"Hiçbir fikrim yok. Öğrendiklerimin ne işe yarayacağını anlamıyorum"	.841
Dışsal motivasyon-Meslek	"Meslek seçiminde önemli olduğu için"	.844
Dışsal motivasyon-Sosyal	"Aileme biyoloji dersini başardığımı göstermek için"	.736

Hedef yönelimi anketi

Öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı hedeflerini ölçmek için Elliot ve McGregor (2001) tarafından 2x2 başarı hedef yönelimi teorisine dayanarak geliştirilen Hedef Yönelimi anketi kullanılmıştır. Hedef yönelimi anketi 15 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Öğrenme Yaklaşma hedefleri (3 madde), Öğrenme Kaçınma Hedefleri (3 madde), Performans Yaklaşma Hedefleri (3 madde) ve Öğrenme Kaçınma Hedefleri (6 madde) boyutlarıdır. Anket, Şenler ve Sungur (2007) tarafından güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu çalışmada ölçme aracının 4 faktörlü yapısı örneklemden elde edilen veri setine doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak test edilmiştir ve sonuçlar modelin veri setine iyi uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2_{(84)} = 255.29$, $p < .05$; $\chi^2/sd = 3.04$; CFI = .96; GFI = .89; NFI = .94; RMSEA = .085; 90% CI = .073, .097). Ayrıca, her bir alt boyutun iç tutarlık katsayısı Cronbach alpha ile hesaplanmış ve bu veri setinden elde edilen sonuçların oldukça güvenilir olduğu görülmüştür. Her bir alt boyut için güvenirlik katsayısı ve birer örnek madde Tablo 2'de göstermektedir.

Tablo 2. Hedef Yönelimi Anketinin örnek maddeleri ve güvenirlik katsayıları

Alt boyut	Örnek madde	Cronbach alpha
Öğrenme Yaklaşma	"Biyoloji dersinin içeriğini mümkün olduğunca iyi anlamak benim için önemlidir."	.849
Öğrenme Kaçınma	"Biyoloji dersinde öğrenebileceğimden daha azını öğrenmekten korkuyorum."	.735
Performans Yaklaşma	"Biyoloji dersinde diğerlerine göre daha başarılı olmak benim için önemlidir."	.846
Performans Kaçınma	"Biyoloji dersinde amacım sınıftaki diğer öğrencilerden daha kötü performans sergilemekten kaçınmaktır."	.821

Bulgular

Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyonlar

Araştırmada kullanılan BAMÖ ve BHY anketinin alt boyutları için ortalama, standart sapma değerleri ve bu alt boyutların Pearson korelasyon katsayıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyonlar

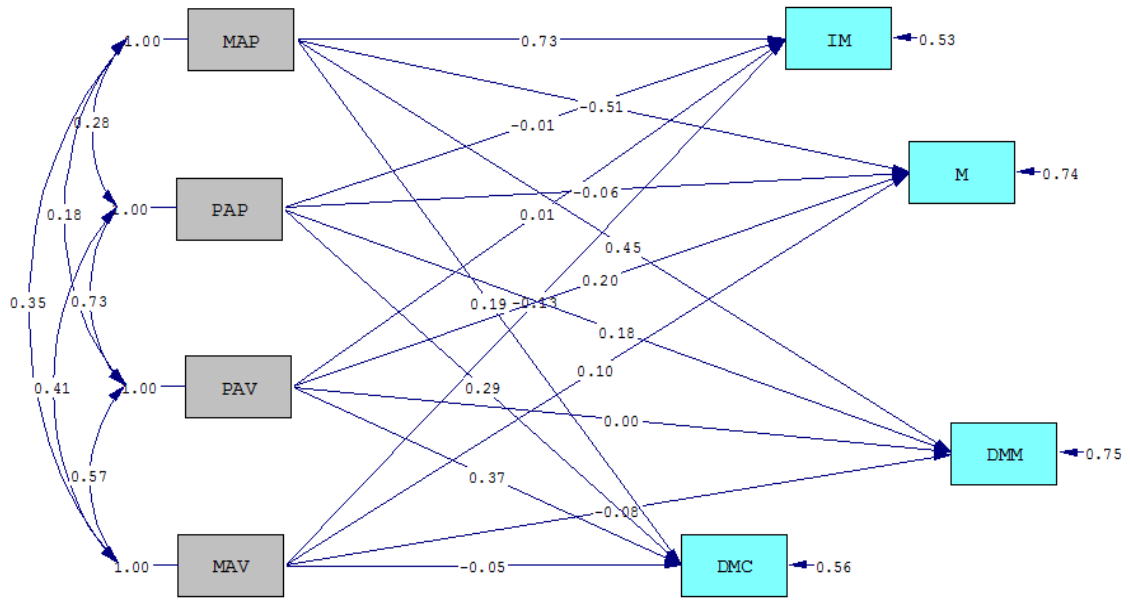
Faktörler	Ortalama	SD	Korelasyonlar						
			2	3	4	5	6	7	8
1. İçsel Motivasyon	4.125	1.250	-.502**	.475**	.289**	.678**	.145*	.057	.123*
2. Motivasyonsuzluk	2.604	1.381		-.319**	-.079	-.457**	-.022	.114	.006
3. Dışsal motivasyon-Meslek	3.837	1.421			.368**	.477**	.279**	.171**	.154**
4. Dışsal motivasyon-Sosyal	3.559	1.304				.325**	.593**	.588**	.347**
5. Öğrenme Yaklaşma	3.931	1.016					.281**	.182**	.348**
6. Performans Yaklaşma	3.422	1.164						.728**	.408**
7. Performans Kaçınma	3.100	1.000							.570**
8. Öğrenme Kaçınma	3.182	1.027							

**p<.01, *p<.05

Tablo 3'te görüldüğü üzere lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik akademik motivasyonları 6'lı likert ölçeğinin orta değeriyle (3.5) kıyaslandığında içsel motivasyonlarının oldukça yüksek olmasının yanı sıra orta değerin biraz üzerinde dışsal motivasyona da sahip oldukları görülmektedir. Yani öğrenciler biyoloji dersini daha çok biyoloji konularına ilgi duydukları, merak ettikleri ve zevk aldıkları için öğrenirken, aynı zamanda çevrelerindeki insanlara başarılarını ispatlamak için, onlardan övgüler almak için ve istedikleri mesleğe ulaşmalarına katkıda bulunacağını düşündükleri için de öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise ortalama değerin düşük olması öğrencilerin biyoloji öğrenme konusunda az da olsa isteksizlik ve ilgisizlik yaşadığını göstermektedir. Başarı hedef yönelimi alt boyutlarına bakıldığında ise, ortalama değerlerinin 5'li likert ölçeğinin orta noktası olan 3'ten büyük olduğu, fakat bu değerlerin öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma hedefleri için daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da gösteriyor ki lise öğrencileri biyoloji dersine çalışırken öğrenmesi gereken konuyu iyi anlama ve kavramayı, başarısını başkalarına ispatlamayı ve diğer öğrencilerden daha iyi performans sergilemeyi hedefleme eğilimindedirler. Ayrıca hedef yönelimi değişkenleri arasında en düşük ortalama değer performans kaçınma hedefleri için elde edilmiştir. Yani diğer hedeflere nazaran daha düşük düzeyde öğrenciler biyoloji öğrenirken sınıfta diğer arkadaşlarından daha kötü performans sergileme ve daha kötü not almadan kaçınma amacıyla biyoloji öğrenmektedirler. Korelasyon katsayıları ise en yüksek ilişkilerin performans yaklaşma ile performans kaçınma hedefleri arasında (.728) ve içsel motivasyon ile öğrenme yaklaşma hedefleri arasında (.678) olduğunu ve en zayıf ilişkilerin öğrenme kaçınma hedefleri ile motivasyonsuzluk arasında (.006) ve performans yaklaşma hedefleri ile motivasyonsuzluk arasında (-.022) olduğunu göstermiştir.

Yol Analizi

Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin biyoloji dersine yönelik akademik motivasyonlarını nasıl etkilediğini araştırmak için LISREL 8.80 (Jöreskog ve Sörbom, 2006) programı SIMPLIS komut diliyle kullanılarak ve maximum likelihood metodu kullanılarak yol analizi yapılmış ve Şekil 1'de gösterilen yapısal model test edilmiştir. Öngörülen modelde bütün değişkenler gözlenen değişken olarak tanımlanmıştır. Analiz sonuçları modelin veri setine iyi uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2_{(6)} = 66.25$, $p < .05$; CFI = .95; GFI = .94; NFI = .95; SRMR = .05). Değişkenler sırasıyla incelendiğinde ise elde edilen sonucun ilişkilerin büyüklüğü ve yönü açısından araştırma sorusuna yeterince cevap verdiği görülmüştür. Standartlaştırılmış yol katsayılarını içeren model Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Standartlaştırılmış yol katsayılarını içeren yol modeli.

MAP: öğrenme yaklaşma hedefleri, PAP: performans yaklaşma hedefleri, PAV: performans kaçınma hedefleri, MAV: öğrenme kaçınma hedefleri.

IM: içsel motivasyon, M: motivasyonsuzluk, DMM: dışsal motivasyon – meslek, DMC: dışsal motivasyon - sosyal

Bu modelde parametre tahminleri incelendiğinde, içsel motivasyonun öğrenme yaklaşma hedefleri ($\beta = .73$) ile pozitif fakat öğrenme kaçınma hedefleri ($\beta = -.13$) ile negatif yönde anlamlı ilişkili olarak bulunmuştur ve bu değişkenler içsel motivasyonun varyansının %47'sini açıklamıştır. Motivasyonsuzluk değişkeni, öğrenme yaklaşma hedefleriyle ($\beta = -.51$) negatif yönde fakat performans kaçınma hedefleriyle ($\beta = .20$) pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur ve bu iki değişken motivasyonsuzluk değişkeninin varyansının %26'sını açıklamaktadır. Mesleğe ilişkin planlara yönelik dışsal motivasyon öğrenme yaklaşma ($\beta = .45$) ve performans yaklaşma ($\beta = .18$) hedefleriyle pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Bu yaklaşma hedefleri dışsal motivasyon – meslek değişkeninin %25'ini açıklamıştır. Son olarak, dışsal motivasyon – sosyal değişkeni ise öğrenme yaklaşma ($\beta = .19$), performans yaklaşma ($\beta = .29$) ve performans kaçınma ($\beta = .37$) hedefleri ile pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Bu üç hedef yönelimi değişkeni dışsal motivasyon – sosyal değişkeninin varyansının %44'ünü açıklamıştır.

Tartışma

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre içsel motivasyon, öğrenme yaklaşma hedefleriyle pozitif yönde, öğrenme kaçınma hedefleriyle negatif yönde anlamlı ilişkili iken performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefleri ile anlamlı olarak ilişkili bulunamamıştır. Rawsthorne ve Elliot (1999) performans hedeflerinin ve öğrenme hedeflerinin içsel motivasyonla olan ilişkisi üzerine yapılan çalışmalardan tutarlı sonuçlar elde edilmediğini söylemişlerdir. Fakat Elliot (1999) öğrenme kaçınma hedeflerinin bir çok değişkenle pozitif ilişkiye sahip olabileceği gibi içsel motivasyon ve öz-belirleme gibi fenomenolojik değişkenlerle negatif yönde ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Wang, Liu, Lochbaum ve Stevenson'ın (2009) 2x2 başarı hedef yönelimi teorisine odaklanarak ve yapısal model kurarak yaptığı çalışmada da bu araştırmada olduğu gibi öğrenme yaklaşma hedefleriyle içsel motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulurken performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefleriyle anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrenme kaçınma hedefleri ise içsel motivasyonla yüksek yetenek grubunda negatif ve anlamlı ilişkili bulunurken düşük yetenek grubunda anlamlı bulunamamıştır. Ayrıca, bu araştırmanın bulguları bazı teorik araştırmacıların öğrenme hedeflerine sahip bireylerin performans hedeflere sahip bireylerden daha çok içsel

motivasyon geliştirdikleri ifadesi (Rawsthorne ve Elliot, 1999) ile kısmen tutarlı gözükmemektedir. Bu araştırmaların yapıldığı dönemde hedef yönelimleri ile içsel motivasyon ilişkisi incelenirken başarı hedef yöneliminin 2x2 teorisi göz önünde bulundurulmamıştır. Diğer bir deyişle bu araştırmalar öğrenme hedeflerinden bahsederken sadece öğrenme yaklaşma hedeflerini ele almış, öğrenme kaçınma hedeflerini göz ardı etmişlerdir. Oysa ki, Elliot ve Harackiewicz, (1996) ile Rawsthorne ve Elliot (1999) içsel motivasyon ve başarı hedef yönelimi ilişkisini anlayabilmek için performans ve öğrenmenin yanı sıra yaklaşma-kaçınma ayrımının da yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Dolayısıyla, bu bulgudan yola çıkarak, biyolojiyi iyi öğrenmeyi ve içeriğini iyi anlamayı hedefleyen öğrencilerin daha yüksek içsel motivasyon geliştirme eğiliminde oldukları ve anlatılan konuları iyi öğrenemeyeceğinden veya yanlış öğreneceğinden endişe eden öğrencilerin daha düşük içsel motivasyon geliştirme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Çalışmanın sonuçları bir bütün olarak incelendiğinde, öğrenme yaklaşma hedef yöneliminin, diğer hedef yönelim türlerine kıyasla dışsal motivasyon-sosyal boyutu hariç bütün motivasyon alt boyutlarının en iyi yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yani biyoloji dersinin içeriğini oldukça iyi öğrenmeyi hedefleyen öğrenciler daha çok içsel ve dışsal motivasyon geliştirirken, daha az motivasyonsuz olma eğilimindedirler. Ayrıca performans yaklaşma hedefleri yalnızca dışsal motivasyon değişkenleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yani, biyoloji öğrenme amaçları yalnızca sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi performans sergilemek ve daha iyi not almak olan öğrencilerin daha çok istedikleri mesleğe ulaşmaya yönelik ve çevresindeki insanlara başarılı gözükmeye yönelik motivasyona sahip oldukları söylenebilir. Performans kaçınma hedefleri ise motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon-sosyal değişkenleriyle ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde Dysvik ve Kuvaas (2012) çalışmalarında performans yaklaşma ve performans kaçınma hedeflerinin dışsal motivasyonla pozitif yönde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Dolayısıyla, biyoloji dersini öğrenirken sınıfta diğer öğrencilerden daha kötü not alacağından ve başarısız görüneceğinden endişe eden öğrenciler daha çok biyoloji öğrenmenin ne işe yarayacağını bilmeyen veya bir işine yaramayacağını düşünen, yalnızca etraftaki insanların beğenilerini kazanmak için ve başkalarına başarısını kanıtlamak için biyoloji öğrenen öğrenciler olduğu söylenebilir. Ayrıca yüksek öğrenme kaçınma hedeflerinin düşük içsel motivasyonla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu da gösteriyor ki, eğer öğrenciler konuları yeteri kadar iyi öğrenemeyeceğinden veya yanlış öğreneceğinden endişe ediyorsa bu öğrenciler biyoloji dersinin içeriğini öğrenmeye daha az ilgilidirler ve biyoloji dersinden pek zevk almamaktadırlar. Bütün bu ilişkiler gösteriyor ki, öğrencilerin iyi akademik motivasyon geliştirmeleri için onların daha fazla öğrenme yaklaşma hedefleri ve daha az öğrenme kaçınma hedefleri kurmalarını sağlayacak yollar araştırılmalı ve öğrenciler bu açıdan desteklenmelidir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular kısmen önceki araştırmaları destekler nitelikte olsa da, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzlukla başarı hedef yönelimi ilişkisi hakkında daha net bir kanıya varmak için bu konuda daha fazla ampirik araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, bu araştırma yalnızca Kars ilindeki lise öğrencilerinden elde edilen verilerle yapıldığı için, bulguların diğer illerdeki lise öğrencilerine genellenebilirliği düşüktür. Diğer yandan yol analizi yapılırken her bir değişken için faktör skorları yerine ortalama değerlerin dikkate alınmış olması yine bu araştırmanın sınırlılıklarındandır.

Kaynakça

- Ames, C. (1992). Classrooms goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Asif, M. M., (2011). Achievement goals and intrinsic motivation: A case of IIUM. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(6), 196-206.
- Aydın, S., Yerdelen, S., Gürbüzöğlü Yalmanlı S. ve Göksu V. (2014). Biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği: ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 425-435.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dysvik, A. ve Kuvaas, B. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation as predictors of work effort: The moderating role of achievement goals. *British Journal of Social Psychology*, 52, 412-430.
- Dweck, C. S. ve Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. ve Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A., J. ve McGredor, H., A. (2001). A 2*2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 50-519.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. ve Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Heyman, G. D. ve Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.80 for Windows [Computer Software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kaplan, A. ve Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educ Psychol Rev.* 19, 141-184.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). *Self-regulated learning strategies*. Retrieved on March 25, 2010 from <http://www.jan.ucc.nau.edu>.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000c). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Boekaerts (pp. 451-502). Monique (Ed); Pintrich, Paul R. (Ed); Zeidner, Moshe (Ed), (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA, US: Academic Press.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M. ve Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Rawsthorne, L. J. ve Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344.

- Singh, K., Granville, M. ve Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332.
- Şenler, B. ve Sungur, S. (2007, November). Translation and adaptation of achievement goals questionnaire to Turkish. Paper presented at 1st National Elementary Education Congress, Ankara, Turkey.
- Wang, C. K. J., Liu, C. W., Lochbaum, R. M. ve Stevenson, J. S. (2009). Sport ability beliefs, 2 x 2 achievement goals, and intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 303-312.
- Wentzel, K. R. ve Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. ve Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.