



Başarı Yönelimleri ile Kararlılık Arasındaki İlişkiler

Ahmet Akın ¹, Serhat Arslan ²**Öz**

Bu araştırmada başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma 509 üniversite öğrencisinde üzerinde yürütülmüştür. Katılımcılara 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği ile Kararlılık Ölçeği uygulanmıştır. Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler korelasyon ve çoklu regresyon analiziyle incelenmiştir. Korelasyon ve regresyon sonuçları öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma/kaçınma alt boyutlarının kararlılık ile negatif, öğrenme-yaklaşma boyutunun ise pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular litaretür doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Başarı yönelimleri
Kararlılık
Çoklu regresyon analizi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.06.2012
Kabul Tarihi: 16.07.2014
Elektronik Yayın Tarihi: 10.11.2014
DOI: 10.15390/EB.2014.2125

Giriş

Başarı yönelimleri; bireylerin öğrenme çalışmalarına yönelik ölçüt ve standartlarını inceleyen ve bir öğrenmeye ne tür bir anlam yüklediklerini saptamaya çalışan oldukça güncel bir çalışma alanıdır. Son zamanlarda yoğun akademik ilgi gören bu yapı erken çalışmalarda genel olarak iki temel tür başarı yöneliminden söz edilmiştir: öğrenme yönelimi ve performans yönelimi (Dweck & Leggett, 1988). Öğrenme yönelimini benimseyen öğrenciler, yeni bilgiler öğrenmeye meraklı, anlayışlarını ve yeterliklerini geliştirmeye açıktırlar. Bu yönelimdeki bir öğrenci, yeteneklerini geliştirmek için çaba harcar, çaba gerektiren faaliyetleri seçmeye isteklidir, hatalarına rağmen pes etmez ve hatalarını öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görürler. Öğrenme yönelimini benimseyen öğrenciler, bir durum karşısında başarısızlık yaşadıkları zaman uyumlu bir tepki verirler ve hatalarını kendilerini geliştirmek için bir fırsat olarak değerlendirirler (Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988). Öte yandan performans yönelimi benimseyen öğrenciler sosyal karşılaştırmalarla daha çok ilgilenirler ve performanslarıyla ilgili negatif değerlendirme almaktan kaçınırlar. Bu öğrenciler yetenekli olduklarını diğerlerine kanıtlamaya odaklanır, sınıf arkadaşlarından daha iyi performans göstermeye çabalar ve yeteneklerini göstermek açısından zarar görmemek için zorlayıcı faaliyetlerden uzak dururlar. Ayrıca başarısızlık ile karşılaştıkları zaman performans sergilemekten kaçınırlar (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988). Başarı yönelimleri alanındaki araştırmalar, öğrenme yönelimlerinin motivasyonel açıdan yararlı olduğunu, performans yönelimlerinin ise zararlı ya da uyumsuz olduğunu göstermiştir (Urdan & Maehr, 1995). Ayrıca performans yönelimleri ile kararsızlık, olumsuz duygulanım ve yoğun kaygı gibi uyumsuz davranışlar arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Meece, Blumfeld, & Hoyle, 1988).

Bu sonuçların yanı sıra son zamanlarda bazı teorisyenler (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001) performans yöneliminin uyumsuz doğasına dikkat çekmiştir. Sonuç olarak, ikili (öğrenme-performans) başarı yönelimleri modeli gözden geçirilmiş ve performans yönelimi performans-

¹ Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, aakin@sakarya.edu.tr

² Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, serhatarslan@sakarya.edu.tr

yaklaşma ve performans-kaçınma olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Bu modele göre performans yönelimini benimseyen öğrenciler, yeterliklerini kanıtlamaya ve sınıf arkadaşlarından daha iyi bir performans sergilemeye; performans kaçınma yönelimini benimseyen öğrenciler ise yetersizliklerini gizlemeye odaklanmaktadır. Araştırmalarda üçlü başarı yönelimleri modeli (öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma) bilimsel olarak desteklenmiş ve performans-yaklaşma yöneliminin hem uyumlu hem uyumsuz değişkenlerle, performans-kaçınma yöneliminin ise neredeyse tamamen uyumsuz değişkenlerle ilişkili olduğu kanıtlanmıştır (Elliot & Church, 1997). Bu sonuçlara bağlı olarak araştırmacılar öğrenmeye yöneliminin de yaklaşma ve kaçınma şeklinde ikiye ayrılabilceğini savunmuştur. Bu bağlamda öğrenme-kaçınma yönelimi; öğrencilerin yanlış bilgiler öğrenmekten kaçındığı, verilen görevi yanlış ya da hatalı yapmamak için bazı kurallar benimsediği ve öğrenilecek materyali tüm yönleriyle öğrenememeye yönelik bir kaygı yaşadığı durumları içerebilir. Bu mükemmeliyetçi öğrenciler, ayrıca öğrendiklerini unutma veya bilginin bozulması gibi kaygılar da taşımaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalarda 2X2 başarı yönelimlerinin geçerliği faktör analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve dört başarı yöneliminin birbirinden anlamlı şekilde ayırt edildiği bulunmuştur (Elliot & McGregor, 2001).

Kararlılık

Kararlılık literatürde ortaya çıkan yeni bir kişisel özelliktir ve liderlik etkililiğindeki değişikliği yordamakla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Duckworth & Quinn, 2009; Peterson & Seligman, 2004). Peterson ve Seligman (2004), kararlılığı etkileyen karakter niteliğiyle ilgili yaptıkları çalışmalarında, kararlılığın tanımını şu şekilde yapmışlardır: "hedef odaklı faaliyetin zorluklara, engellere ve cesaretsizliklere karşı gönüllü olarak devam ettirilmesidir" (hedefe yönelik faaliyete, engellemelere, zorluklara ve umutsuzluğa rağmen devam etme). Benzer şekilde, Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly (2007), kararlılığı davranışlarda süreklilik sergileme ve uzun vadeli hedefler için azimli olma şeklinde tanımlamışlardır. Kararlılık, çabanın devam ettirilmesine karşı bir direnç ve uzun süreli projeleri tamamlamak için bir katılım gerektirir (Duckworth & Quinn, 2009). Kişi zorluklarla ya da stres verici durumlarla karşılaşsa da, bu direnç kişisel güç olarak devam ettirilir ve hedeflere ulaşmak için kesintisiz bir çaba olarak sergilenir (Singh & Jha, 2008). Zorluklara ve istenmeyen yargılamalara rağmen kararlılık, sürekli bir enerji gibi devam ettirilir. Kararlılığı yüksek olan birey asla yorulmaz ve diğer insanların pes ettiği durumlarda sürekli mücadeleyi sürdürme eğiliminde olmaktadır. Kararlı insanlar, daha esnek davranabilir ve problemleri soyut bir şekilde kavramsallaştırabilirler (Wilis, 2008). Akademik ortamdaki gereken özelliklerden biri olarak kararlılık, zorluklara ve çözümü olmayan görevlere karşı çabanın devam ettirilmesi olarak da tanımlanmıştır (Ayres, Cooley, & Dunn, 1990; Rudkin, 2003). Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde kararlılık ve akademik başarı arasında bir ilişki olduğu görülmektedir (Dubey, 1982; Duckworth ve diğ., 2007; Duckworth & Quinn, 2009). Örneğin, kararlılık ve akademik başarının araştırıldığı bir çalışmada, kararlılığı fazla olan öğrencilerin kararlılığı az olanlara göre akademik hayatta daha başarılı oldukları bulunmuştur (Dubey, 1982). Öğrenciler yeni bir bilgi alanında uzmanlaşmak ya da yeni problem çözme stratejileri geliştirmek istediklerinde kısa süreli zorluklarla karşılaşmakta ya da cesaretleri kırılmaktadır. Bu zorluklara ve cesaret kırılmasına rağmen devam edip ilerlemeyenler, genellikle başarısız olmaktadır (Ayres ve diğ., 1990; Torgesen & Licht, 1983). Benzer şekilde çalışmalara bakıldığında, kararlılık ve akademik zorluk arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Görevlerinde başarıyı yakalayan kişiler genellikle sabırlı yapıları ile ön plana çıkmaktadır (Duckworth ve diğ., 2007). Henry ve Smith (1994), akademik hayatta başarılı olan öğrencilerin başarılı olmayanlara göre daha kararlı olduklarını ve çevresel faktörlerin kararlılıkla ilgili kararlarda önemli bir etkiye sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Hipotez modeli

Başarı yönelimleri ile birtakım psikolojik ve eğitsel değişkenler arasındaki ilişki geniş oranda bilimsel ilgi çekse de bunların motivasyonel değişkenlerle olan ilişkisini gösteren bilimsel çalışmalar oldukça azdır. Başarı yönelimleriyle ilgili araştırmalar, öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerini incelemişlerdir. Başarı yönelimlerinin kararlılık üzerinde önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir ancak farklı hedef yönelimleri farklı roller oynamaktadır. 2X2 başarı yönelimleri modeline dayanarak, bu çalışmada, kararlılık ve dört başarı yönelimi arasındaki olası

ilişkiyi incelemek hedeflenmiştir. Öğrenme-yaklaşma yönelimi öz referansa dayalı bir yeterlikle ilgilidir. Sonuç olarak, öğrenme-yaklaşma yönelimini benimseyen öğrenciler, yeteneklerini geliştirmeye çabalarlar, çaba gerektiren görevleri tercih ederler, bir problemle karşılaşınca pes etmezler ve başarısızlıkla karşılaşınca uyumlu bir tepki gösterirler. Bu çalışmada öğrenme-yaklaşma yöneliminin kararlılıkla pozitif yönde ilişkili olacağı düşünülmektedir. Öğrenme-yaklaşma yöneliminin aksine, performans-yaklaşma yönelimi başarıya odaklanır, birey performansını olumsuz yönde etkileyecek hiçbir şey yapmaz, risk almaz (Akın, 2008; Akın, 2012; Arslan & Çardak, 2012; Arslan, Akın, & Çitemel, 2013; Chen, Wu, Kee, Lin, & Shui, 2009; Elliot, Cury, Fryer, & Huguet, 2006). Ayrıca performans- yaklaşma yönelimini benimseyen öğrenciler zorlayıcı görevlerle ilgilenmezler, çünkü bu görevler onların yeteneklerini göstermelerine tehdit oluşturur, başarısızlıkla karşılaşınca pes ederler (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988). Bu çalışmada performans-yaklaşma yöneliminin kararlılıkla negatif yönde ilişkili olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde, performans-kaçınma yöneliminin kararlılıkla negatif yönde ilişkili olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan, önceki araştırmalara dayanarak öğrenme-kaçınma yöneliminin yardım isteme davranışından kaçınmayla ilgili olduğu bilinmektedir (Karabenick, 2003, 2004) ve bu çalışmada öğrenme-kaçınma yönelimi ile kararlılığın negatif yönde ilişkili olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırma Sakarya, Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 509 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. 304'ü (%60) erkek ve 205'i (%40) bayan olan öğrencilerin, 129'u (%25) birinci sınıfta, 111'i (%22) ikinci sınıfta, 136'i (%27) üçüncü sınıfta ve 133'ü (%26) son sınıfta öğrenim görmektedir. Yaşları 19 ile 27 arasında değişen öğrencilerin yaş ortalaması 20.45'dir.

Ölçme araçları

2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Akın (2006) tarafından geliştirilen bu ölçme aracı 26 maddeden ve öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme kaçınma yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi şeklinde 4 alt ölçekten oluşmaktadır. 5'li Likert tipi bir ölçme aracı olan 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin faktör yükleri .41 ile .98 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları alt boyutlar için .92 ile .97 arasında, test tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .77 ile .86 arasında değişmektedir.

Revize Edilmiş Kararlılık Ölçeği Türkçe Versiyonu: Bu ölçek, Duckworth ve Quin (2009) tarafından geliştirilmiş ve Akın, Abacı, Arıcı, Uysal ve Uysal (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 8 maddeden oluşan ölçek, ilgide tutarlılık (dört madde, örnek madde: Genellikle bir hedef seçerim fakat sonra başka bir hedefe yönelirim) ve çabada ısrar (dört madde, örnek madde: Neye başlarsam bitiririm) şeklinde iki alt ölçeğe sahiptir. Her bir madde beşli Likert tipi (1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) bir derecelendirmeye sahiptir. Dil eşdeğerlik sonuçlarına göre, Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyon yüksek olarak bulunmuştur (ilgide tutarlılık için .81 ve çabada ısrar için .62). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, modelin iyi çalıştığını göstermektedir ($\chi^2= 41.72$, $sd= 20$, $\chi^2/sd= 2,08$, $RMSEA=.059$, $CFI=.93$, $IFI=.93$, $GFI=.97$, $AGFI=.94$, $SRMR=.061$). İç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ilgide tutarlılık alt ölçeği için .63 ve çabada ısrar alt ölçeği için .60 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirliği ilgide tutarlılık alt ölçeği için .76 ve çabada ısrar alt ölçeği için .79 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları .31 ile .46 arasında değişmektedir.

İşlem

Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Uygun örnekleme, tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden biridir ve araştırmacı kendisi için elverişli ve ulaşılması kolay olan katılımcıları seçer. Öğrenciler anketleri isimsiz bir şekilde doldurmuşlardır. Veriler korelasyon ve çoklu regresyon ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1’de verilen korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğrenme-yaklaşma yönelimi ($r = .47$) kararlılıkla pozitif yönde, öğrenme-kaçınma yönelimi ($r = -.38$), performans-yaklaşma yönelimi ($r = -.37$) ve performans kaçınma yönelimi ($r = -.55$) kararlılıkla negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Tablo 1. Başarı Yönelimleri ile Kararlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Öğrenme- yaklaşma yönelimi	Öğrenme- kaçınma yönelimi	Performans- yaklaşma yönelimi	Performans- kaçınma yönelimi	Kararlılık
ÖYY ^a	1				
ÖKY ^b	.05	1			
PYY ^c	-.07	.37**	1		
PKY ^d	-.24**	.53**	.65**	1	
Kararlılık	.47**	-.38**	-.37**	-.55**	1
Ortalama	31.17	15.91	18.73	16.01	27.31
Standart S.	4.34	3.82	6.17	5.19	5.64
Ranj	23	20	28	23	25
Çarpıklık	-.40	-.14	.14	.02	-.14
Basıklık	-.35	-.40	-.77	-.64	-.26
α	.93	.84	.87	.81	.74

Note. ^aÖYY= Öğrenme- yaklaşma yönelimi, ^bÖKY= Öğrenme- kaçınma yönelimi,

^cPYY= Performans- yaklaşma yönelimi, ^dPKY= Performans- kaçınma yönelimi

* $p < .01$

Çoklu Regresyon Analizi

Tablo 2’de çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 2. Başarı Yönelimleri ile Kararlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Çoklu Regresyon Analizi

Değişkenler	B	B Standart hata	β	t
Adım 1				
ÖYY	.08	.01	.47	12.05*
Adım 2				
ÖYY	.08	.01	.49	14.05*
ÖKY	-.08	.01	-.41	-11.62*
Adım 3				
ÖYY	.08	.01	.47	13.91*
ÖKY	-.06	.01	-.32	-8.86*
PYY	-.03	.00	-.23	-6.30*
Adım 4				
ÖYY	.07	.01	.41	11.84*
ÖKY	-.04	.01	-.23	-5.71*
PYY	-.01	.01	-.10	-2.27*
PKY	-.04	.01	-.26	-5.26*

$p < .05$

Tablo 2’de verilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; öğrenme-yaklaşma yönelimi analize ilk sırada girmiştir ve kararlılığı yordamada varyansın %22’sini açıklamaktadır ($R^2 = .22$, ayarlanmış $R^2 = .22$, $F(1, 507) = 144.145$, $p < .01$). Öğrenme-kaçınma yönelimi analize ikinci sırada sokulmuştur ve varyansın %17’sini açıklamaktadır ($R^2 = .39$, $\Delta R^2 = .17$, ayarlanmış $R^2 = .38$, $F(2, 506) = 158.678$, $p < .01$). Performans-yaklaşma yönelimi analize üçüncü sırada girmiştir ve varyansın %4’ünü açıklamaktadır ($R^2 = .43$, $\Delta R^2 = .04$, ayarlanmış $R^2 = .43$, $F(3, 505) = 127.160$, $p < .01$). Performans-kaçınma

yönelimleri analize son sırada girmiştir ve varyansın %3'ünü açıklamaktadır ($R^2= .46$, $\Delta R^2= .03$, ayarlanmış $R^2= .46$, $F(4, 504)=107.311$, $p<.01$). Öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinin tümünü içeren son regresyon modeli kararlılığın %46'sını açıklamaktadır. Kararlılık ile başarı yönelimleri arasındaki standart beta katsayıları; öğrenme- yaklaşma yönelimi ($\beta= .41$, $p<.01$), öğrenme-kaçınma yönelimi ($\beta= -.23$, $p<.01$), performans-yaklaşma yönelimi ($\beta= -.10$, $p<.01$) ve performans-kaçınma yönelimi ($\beta= -.26$, $p<.01$) olarak bulunmuştur. Kararlılığı en güçlü yordayan boyut öğrenme-yaklaşma yönelimidir.

Tartışma

Çalışmanın amacı, başarı yönelimi ve kararlılık arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme-yaklaşma yönelimi, kararlılıkla pozitif yönde ilişkilidir. Öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimleri kararlılıkla negatif yönde ilişkilidir. Ayrıca araştırma sonucunda, başarı yönelimleri kararlılığın önemli yordayıcıları arasında yer almaktadır. Araştırma hipotezlerine uyumlu olarak, öğrenme-yaklaşma yönelimi ve kararlılık arasındaki pozitif ilişki daha önceden yapılan ve öğrenme-yaklaşma yöneliminin başarıyı desteklediğini, görev devamlılığı sağladığını ve göreve ilişkin tutumları güçlendirdiğini bulan çalışmalarla da tutarlıdır. Öğrenme-yaklaşma yönelimi ile birtakım eğitsel ve psikolojik değişkenlerin ilişkilerinin incelendiği çalışmalarda (Roeser, Midgley, & Urda, 1996), öğrenme-yaklaşma yöneliminin motivasyon ve akademik hayatla ilgili birçok uyumlu davranışla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu uyumlu davranışlar öz-yeterlilik, yetenekli olduğunun farkında olma, başarıyı performansa atfetme, bilişsel stratejileri ve oto kontrolü kullanabilme, akademik başarı ve akademik kontrol odağını sağlamaya ilgilidir ve kararlılıkla pozitif yönde ilişkilidir. Öğrenme-yaklaşma yönelimini içselleştiren öğrenciler, onları başarıdan alıkoyan faktörleri bularak en aza indirmeye çalışırlar, başarısızlıkla karşılaşınca kendilerini eleştirip suçlamazlar. Ayrıca bu öğrenciler başarıya ulaşmak için çaba sarf edilmesi gerektiğinin bilincindedirler, başarı ve başarısızlığın kendileriyle ilgili olduğunu kabullenirler. Eğer öğrenciler yeni bir yetenek geliştirmek isterse veya algılama kapasitelerini ya da yeterliklerini artırmaya istekli olurlarsa (öğrenme-yaklaşma yöneliminin özelliklerindedir), onlar için kararlılık, başarı ve motivasyonla ilişkili olan önemli bir faktördür.

İkinci olarak, öğrenme-kaçınma yönelimi ve kararlılık arasındaki negatif ilişki hipotezi doğrulanmaktadır. Bunun sebebi, öğrenme-kaçınma yöneliminin birtakım uyumsuz değişkenlerle olan ilişkisi olabilir. Ayrıca, öğrenme-kaçınma yönelimini benimseyen öğrenciler yeni bir konuyu yeterince öğrenemeyeceklerinden ve daha önce öğrendiklerini hatırlamayacaklarından endişe duyarlar (Elliot & McGregor, 2001). Bu öğrenciler, mükemmeliyetçi davranışlar sergilerler, başarısızlık durumunda kendilerini suçlarlar (Conroy, Elliot, & Hofer, 2003). Öğrenme-kaçınma yönelimini benimseyen öğrenciler, negatif sonuçlar deneyimlerler ve bu sonuçlar onları kararlı bir birey olmaktan alıkoyar. Üçüncü olarak, performans-yaklaşma yönelimi ve kararlılık arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Kararlılık, başarı ve motivasyonla ilişkisi olan önemli bir faktördür. Kararlılığı düşük olan öğrencilerin, çabalarını devam ettirme şansları daha düşük, yeni konular öğrenmeye olan istekleri daha azdır. Bu öneriye dayanarak, çalışmalar göstermektedir ki performans-yaklaşma yönelimi ile kararsızlık, negatif duygulanım ve artmış endişe gibi uyumsuz davranışlar arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Son olarak, performans-kaçınma yönelimi kararlılığı olumsuz yönde yordamaktadır. Araştırma sonucunu yorumlarken, performans-kaçınma yönelimini benimseyen öğrenciler yararsız ve işe yaramazmış gibi görünmekten kaçınma eğiliminde olmaktadır (Elliot & Church, 1997). Sonuç olarak, performans-kaçınma yönelimi bireyler, başka insanları ve arkadaşlarını kendilerinden daha fazla önemserler, kendi başarılarını başkalarının başarılarına bakarak belirlerler. Performans-kaçınma yöneliminin bu olumsuz yönleri, kişinin kaygı yaşamasına ve başarısızlıktan korkmasına yol açabilir (Elliot & Church, 1997). Performans-kaçınma yönelimi dört yönelim arasında en uyumsuz olanıdır ve düşük akademik başarı ile ilişkilendirilmektedir (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2008). Kararlılık ve performans-kaçınma yöneliminin ortak motivasyonel özellikleri olmadığı ve bu iki değişken arasındaki negatif ilişki ortaya çıkmaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular önemli olsa da bu

Çalışmanın da bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, katılımcılar sadece üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır ve bu durum çalışma sonuçlarının değişik yaş gruplarına genellenmesini engellemektedir. İkinci sınırlılık, analizin korelasyonel olmasından dolayı sebep sonuç ilişkinin kurulamayacağı ile ilgilidir. Son olarak, öz bildirime dayalı ölçme araçlarının kullanılması sosyal olarak istenen cevapların verilebileceği ihtimali açısından güvenilir olmayabilir. Çalışma sonuçları, başarı yönelimleri ve kararlılık arasındaki ilişkiyi açığa çıkarması yönünden oldukça önemlidir. Sonuç olarak, öğretmenler destekleyici sınıfların oluşturulmasına önem vermelidir. Ayrıca, bu sınıflarda yer alan öğretmenler sınıflarda öğrenme-yaklaşma yönelimine diğer yönelimlerden daha çok önem vermelidir. Özetle, bu çalışmada başarı yönelimlerinin kararlılıkla ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğrenme-yaklaşma yönelimini benimseyen öğrenciler, kararlı olma açısından daha yüksek şansa sahiptirler. Bu alışma, kararlılığın motivasyonel sürecini anlamak için oldukça önemlidir. Ayrıca, gelecekte yapılacak araştırmalarda, bu çalışmanın bulguları genişletilerek kararlılığa öncül olabilecek diğer faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

- Akın, A. (2006). 2X2 Achievement Goal Orientations Scale. *Sakarya University Journal of Educational Faculty*, 12, 1-13.
- Akın, A. (2008). Self-compassion and achievement goals: A structural equation modeling approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8(31), 1-15.
- Akın, A. (2010). Achievement goals and academic locus of control: Structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 1-18.
- Akın, A. (2012). Achievement goal orientations and math attitudes. *Studia Psychologica*, 54(3), 237-249.
- Akın, A., Abacı, R., Arıcı, N., Uysal, R., & Uysal, Ç. K. (2011, Eylül). Revize Edilmiş Kararlılık Ölçeği'nin Kısa formunun Türkçe uyarlama çalışması. *XX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 8-10 Eylül, Burdur.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Arslan, S., & Çardak, M. (2012). Meta-cognition, self-efficacy and learning processes inventory-science: A study of validity and reliability. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(SI-1), 739-742.
- Arslan, S, Akın, A., & Çitemel, N. (2013). The predictive role of grit on metacognition in Turkish university students. *Studia Psychologica*, 55(4), 311-320.
- Ayres, R., Cooley, E., & Dunn, C. (1990). Self-concept, attribution and persistence in learning-disabled students. *Journal of School Psychology*, 28(2), 153-163.
- Chen, L. H., Wu, C., Kee, Y. H., Lin, M., & Shui, S. (2009). Fear of failure, 2X2 achievement goal, and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 298-305.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2X2 achievement goals questionnaire for sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- Dubey, R. (1982). Trait perseverance, sex differences and educational achievement. *Perspective in Psychological Research*, 5(1), 15-18.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1087-1101.
- Duckworth, A.L., & Quinn, P.D. (2009). Development and validation of the short grit scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W., & Huguet, P. (2006). Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment: A mediational analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(3), 344-361.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Henry, T. C., & Smith, G. P. (1994). Planning student success and persistence: Implementing a state strategy. *Community College Review*, 22(2), 26-36.

- Johnson, N. (1987). Academic factors that affect transfer student persistence. *Journal of College Student Personnel, 28*(4), 323-329.
- Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 37-58.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology, 96*, 569-581.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development, 60*, 981-992.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77-86.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*, 408-422.
- Rudkin, J. (2003). *Resilience. In community psychology: Guiding principles and orienting concepts*. New Jersey: Prentice Hall.
- Singh, K. & Jha, S.D. (2008). Positive and negative affect and grit as predictors of happiness and life satisfaction. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 34*(2), 40-45.
- Torgensen, J. K., & Licht, B. G. (1983). *The learning disabled child as an active learner: Retrospect and prospects*. Norwood, NJ: Abley.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction, 18*, 251-266.
- Tyler, D., & Small, J. (1990). Persistence of college transfer students. *Alberta Journal of Education Research, 36*(2), 181-188.
- Urdan, T. C., & Maehr, M. (1995). Beyond a two goal theory of motivation: A case for social goals. *Review of Educational Research, 65*, 213-244.
- Wilis, J. (2008). Teacher and neuroscientist share strategies for bypassing brain filters and turning information into knowledge. *Faculty Newsletter, Spring, 4-7*.