

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
HEDEF YÖNELİMİ VE İŞ ALANINDA HEDEF
YÖNELİMİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE BU
DÜZEYLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**FUAT FINDIKOĞLU
10706107**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MEHMET GÜROL**

**İSTANBUL
2019**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
HEDEF YÖNELİMİ VE İŞ ALANINDA HEDEF
YÖNELİMİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
VE BU DÜZEYLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

**FUAT FINDIKOĞLU
10706107**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MEHMET GÜROL**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

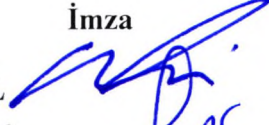
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
HEDEF YÖNELİMİ VE İŞ ALANINDA HEDEF
YÖNELİMİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
VE BU DÜZEYLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

FUAT FINDIKOĞLU
10706107

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih: 11.11.2019

Tez Oy Çokluğu ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. MEHMET GÜROL	
Jüri Üyeleri	: Dr. Öğr. Üyesi FEYZİ KAYSI	
	Dr. Öğr. Üyesi DAVUT HOTAMAN	

İSTANBUL
KASIM 2019

ÖZ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK HEDEF YÖNELİMİ VE İŞ ALANINDA HEDEF YÖNELİMİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE BU DÜZEYLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Fuat Fındıkoğlu

Aralık, 2019

Bu çalışmada geçen yüzyılın son çeyreğinde motivasyon çalışmalarının sonucu olarak ortaya çıkmış ve motivasyon ile ilgili kavramlar arasında yer almış olan hedef yönelimi kavramı ele alınmıştır. Motivasyon çalışmalarının soyut düzeyde devam etmesi ve eğitim durumlarında doğrudan etkisinin gözlenememesine müteakip hedef yönelimi somut ve doğrudan öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Öğrenme ve motivasyon çalışmaları sonucunda ortaya çıkmış olan hedef yönelimi kavramı endüstri ve örgüt psikologları tarafından yoğun olarak ele alınmış ve çalışanlar performansı üzerinde de etkili olduğu görülmüştür. Ortaya çıktığı tarih olan 1980'lerden itibaren 10-15 yıl içerisinde sayısız bilimsel yayın ortaya konulmuş ve gayri ihtiyari olarak akademik ve iş alanı başta olmak üzere alansal ayrımları yapılmıştır. Bu çalışma, yükseköğretim üzerine yoğunlaşarak yükseköğretimi akademik hayatın son aşaması olarak ele alarak iş hayatı ile bağlantısını irdelemiş ve üniversite öğrencilerinin akademik ve iş alanında hedef yönelimi düzeylerini belirleme amacını taşımaktadır. Bu kapsamda öncelikle söz konusu ölçekler Türkçe'ye uyarlanmış ve uyarlama çalışmasından sonra üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Bu düzeylerin belirlenmesinden sonra akademik ve iş alanında hedef yönelimi arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve öğrencilerinin başarı düzeylerinin ve not ortalamalarının akademik ve iş alanında hedef yönelimlerini etkileyen önemli değişkenler olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Hedef Yönelimi, İş Alanında Hedef Yönelimi, Öğrenme, Akademik Başarı, İstihdam, Yükseköğretim

ABSTRACT

THE ACADEMIC AND WORK-DOMAIN GOAL ORIENTATION LEVELS OF THE UNDERGRADUATE STUDENTS AND THE CORRELATION BETWEEN THESE LEVELS

**Fuat Fındıkoğlu
December, 2019**

This study aims to review and provide new perspectives for academic goal orientation. The study introduces first a chronological history of goal orientation and depicts how goal orientation evolved into a new construct in learning from the discussion on motivational factors. This study isolates goal orientation from motivation and provides novel insights into goal orientation as a separated factor affecting learning. Then, proposes the deployment of academic goal orientation and work-domain goal orientation questionnaires for needs analysis in curriculum development and evaluation as well as course evaluation and in determining the student tendencies in higher education such as course add/drop procedures, revising course content and especially for determining graduate aptitude for the workplace. Finally, this study provides the analyses of the adaptation work and data analyses of the academic goal orientation and work-domain goal orientation questionnaires into the Turkish language. The study introduces first a linkage between business world and higher education and then provides a chronological history of goal orientation and depicts how goal orientation evolved into a new construct in learning from the discussion on motivational factors for the workplace. As a result, this study shows that there is a correlation between academic and work domain goal orientation levels of the undergraduate students and the grade point averages and their level of achievement are important factors affecting these levels.

Key Words: Academic Goal Orientation, Work-domain Goal Orientation, Learning, Academic Achievement, Employment, Higher Education

ÖN SÖZ

Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimi ve iş alanında hedef yönelimi düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyler arasındaki ilişkinin incelenmesi motivasyonel inanç çalışmalarının soyut düzlemde kalması ve hedef yöneliminin somut veriler sunması açısından önem arz etmektedir. Temel bir deyişle, davranışlar üzerinden tespit edilen ve değerlendirilen motivasyon kavramı hedef yönelimi çalışmaları sayesinde doğrudan gözlemlenebilir ve etkilenebilir hale gelmektedir. Endüstri ve İş Psikolojisinin ana konularından biri olan hedef yöneliminin eğitim bilimleri alanında da değerlendirilebilir olmasını sağlama amacını güden bu çalışmanın yeni ufuklar açmasını temenni ederim.

Bu süreçte sağladığı yönlendirme, açtığı ufuklar, sürekli desteği ve cesaretlendirmeleriyle sürekli yanımda olan tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet GÜROL'a ve katkıları ve destekleriyle bu çalışmaya dolaylı katkılarını sunmuş olan tüm değerli hocalarıma şükranlarımı arz ederim. Hayatımın her aşamasında olduğu üzere, yüksek lisans ders ve tez dönemlerim sürecince maddi ve manevi desteğini esirgemeyen değerli aileme ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul; Kasım, 2019

Fuat Fındıkoğlu

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Akademik Hedef Yönelimi	6
1.1.1. Akademik Hedef Yöneliminin Arkaplanı	6
1.1.2. Akademik Hedef Yönelimi Kavramı	8
1.1.3. Akademik Hedef Yöneliminin Önemi	12
1.2. İş Alanında Hedef Yönelimi	13
1.2.1. İş Alanında Hedef Yöneliminin Arkaplanı	13
1.2.2. İş Alanında Hedef Yönelimi Kavramı	15
1.2.3. İş Alanında Hedef Yöneliminin Önemi	18
1.3. İlgili Araştırmalar	21
1.3.1. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	21
1.3.2. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	28
1.4. Eğitim ve Hedef Yönelimi İlişkisi	32
1.5. Araştırma Soruları	33
1.6. Araştırmanın Amacı	34
1.7. Araştırmanın Önemi	34
1.8. Araştırmanın Sayıltıları	35
1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları	36
2. YÖNTEM.....	37
2.1. Araştırma Modeli	37
2.2. Evren ve Örneklem	37
2.3. Ölçek Uyarlama Çalışması.....	39
2.3.1. İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması	39

2.3.2. Akademik Hedef Yönelimi Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması.....	45
2.4. Ölçme Araçları	49
2.4.1. İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği	49
2.4.2. Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği.....	50
2.5. Verilerin Toplanması	50
2.6. Verilerin Analizi.....	51
3. BULGULAR.....	53
3.1. Üniversite Öğrencilerinin Hedef Yönelimlerine İlişkin Bulgular.....	53
3.2. Üniversite Öğrencilerinin İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeğine İlişkn Bulgular	65
3.3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Hedef Yönelimine İlişkin Bulguları	77
3.4. Üniversite Öğrencilerinin İş Ortamı Hedef Yönelimleri ve Akademik Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	89
4. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	93
5. ÖNERİLER	102
5.1.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	102
5.1.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	102
KAYNAKÇA	103
EKLER.....	121
ÖZ GEÇMİŞ.....	130

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özellikleri	38
Tablo 2: KMO ve Barlett's Testi Sonuçları	40
Tablo 3: İş Hedef Yönelimi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	41
Tablo 4: İş Hedef Yönelimine Ölçeği'nin Faktörler Arasındaki Korelasyon Değerleri	42
Tablo 5: İş Hedef Yönelimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri	42
Tablo 6: İş Hedef Yönelimi Ölçeği'nin İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları	44
Tablo 7: KMO ve Barlett's Testi Sonuçları	45
Tablo 8: Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	46
Tablo 9: Akademik Hedef Yönelimine Ölçeği'nin Faktörler Arasındaki Korelasyon Değerleri	47
Tablo 10: Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Modeli Uyum İyiliği İndeksleri	47
Tablo 11: İş Hedef Yönelimi Ölçeği'nin İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları	49
Tablo 12: Üniversite Öğrencilerinin Kurumsal Bir Şirkette Çalışma İsteği Analiz Sonuçları	53
Tablo 13: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Şirketini Kurma İsteği Analiz Sonuçları	55
Tablo 14: Üniversite Öğrencilerinin Kamuda Çalışma İsteği Analiz Sonuçları	56
Tablo 15: Üniversite Öğrencilerinin Özel Sektörde Çalışma İsteği Analiz Sonuçları	57
Tablo 16: Üniversite Öğrencilerinin Kayıtlı Oldukları Programın İş Hayatına Hazırlamasına Dair Analiz Sonuçları	59
Tablo 17: Üniversite Öğrencilerinin Mezun Olduklarında Hedeflerini Hızla Gerçekleştirme İsteği Analiz Sonuçları	60
Tablo 18: Üniversite Öğrencilerinin Mezun Olduklarında Kariyer Hedeflerini Gerçekleştirmesinin Biraz Zaman Alacağına Yönelik Analiz Sonuçları	62
Tablo 19: Üniversite Öğrencilerinin Mezun Olduklarında İstihdam Sıkıntısı Yaşayacakları Düşüncesine Yönelik Analiz Sonuçları	64
Tablo 20: Üniversite Öğrencilerinin İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeğine İlişkin Analiz Sonucu	65
Tablo 21: Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Türü Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	66

Tablo 22: Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Türü Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	66
Tablo 23: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri.....	67
Tablo 24: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Ait İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları	67
Tablo 25: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri	68
Tablo 26: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Ait İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları	68
Tablo 27: Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri.....	69
Tablo 28: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Ait İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları	70
Tablo 29: Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri	70
Tablo 30: Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Ait İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları	71
Tablo 31: Üniversite Öğrencilerinin AGNO Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 32: Üniversite Öğrencilerinin AGNO Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	72
Tablo 33: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri.....	73
Tablo 34: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Ait İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları	74
Tablo 35: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri	75
Tablo 36: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Ait İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları	76
Tablo 37: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Hedef Yönelimi Ölçeğine İlişkin Analiz Sonucu	77
Tablo 38: Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	77
Tablo 39: Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	78
Tablo 40: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri.....	78

Tablo 41: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları	79
Tablo 42: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri	80
Tablo 43: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Ait Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları	81
Tablo 44: Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri	82
Tablo 45: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Ait Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları	82
Tablo 46: Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri	83
Tablo 47: Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Ait Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları	84
Tablo 48: Üniversite Öğrencilerinin AGNO Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	85
Tablo 49: Üniversite Öğrencilerinin AGNO Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	85
Tablo 50: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri	86
Tablo 51: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Ait Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları	86
Tablo 52: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri	87
Tablo 53: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Ait Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 54: İş Alanında Hedef Yönelimi ve Akademik Hedef Yönelimi Arasındaki İlişki	89
Tablo 55: Akademik Hedef Yönelimi Alt Boyutları Arasındaki İlişki	90
Tablo 56: İş Alanında Hedef Yönelimi Alt Boyutları Arasındaki İlişki	91
Tablo 57: İş Hedef Yönelimi Alt Boyutları ve Akademik Hedef Yönelimi Alt Boyutları Arasındaki İlişki	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Akademik Hedef Yöneliminin Evrilen Doğası	7
Şekil 2: Öğrencilerin Öğrenmesi ve Akademik Hedef Yönelimi Arasındaki İlişki	9
Şekil 3: İş Alanında Hedef Yöneliminin Evrilen Doğası	15
Şekil 4: Çalışanların Performansı ve İş Alanında Hedef Yönelimi Arasındaki İlişki	17
Şekil 5: 3 Faktörlü Modele İlişkin DFA Sonuçları.....	43
Şekil 6: 3 Faktörlü Modele İlişkin DFA Sonuçları.....	48

KISALTMALAR

AGNO : Ağırlıklı Genel Not Ortalaması
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

1. GİRİŞ

Bireylerin öğrenme serüveni uzun bir zamandır birbirini izleyen ve aşamalı bir şekilde standardize edilmiş ilköğretim, ortaöğretim, lise ve üniversite olmak üzere bölümlere ayrılmış ve eğitim sürecinin tarihin tüm aşamalarında yapılanmanın bu şekilde devam etmiş olduğunu düşünebiliriz. Keniston (1960), bu öğrenim seviyelerinin eğitilmesi gereken nüfusun hızlı artışı ve eğitim sisteminin daha verimli ve net bir şekilde yönetilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmış olduğunu ve sonunda ayrı ve özerk eğitim kademelerine dönüştüğünü vurgulamıştır. Tüm bu seviyelerin kendine özgü işlevleri ve önemi olmakla birlikte, bireylerin öğrenim hayatının son safhası olarak değerlendirilen yükseköğretim seviyesi mesleki formasyonu oluşturmalarının yanı sıra, bireylerin eğitim sistemleri arasında geçişleri sonucu kazanmış olduğu iş gücü nitelikleri açısından bireyin toplumdaki yerini tarif eder.

Öğrenmeyi etkileyen faktörler daha çok bireyin bir kademeden diğer kademeye geçişini ilgilendirirken, yükseköğretim seviyesinde öğrenmeyi etkileyen faktörler bireyin iş gücünün nitelikli ve iş dünyasında gerekli olan mesleki yeterliklerin kazanılması ile ilgili olduğu göze çarpmaktadır. Bu da yükseköğretimin bireyleri toplumun kendini gerçekleştirmiş üyeleri olarak yetiştirerek onları tatmin edici kariyer serüvenlerine hazırlamak olan hedefi ile büyük benzerlikler taşımaktadır (Keniston 1960). Tüm bunlar göz önüne alındığında, bireylerin hem bu kademelerin kendi içerisinde hem de bu bütün içerisinde ön koşulluluk ilkesi ile bir rotada yol aldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu kademelerin kendi özel eğitim programları ve yaş gruplarına özgü öğretim yöntemleri olmasını düşünmek doğal olsa da eğitim sisteminin ana girdisi olan öğrenciler büyük ölçüde eğitim programının ve bağlı olduğu eğitim sistemin tüm öğelerini şekillendirmektedir; çünkü, her bir kademenin sistem çıktısı olarak, öğrencilerin performansı programın ve sistemin değerlendirilmesi aşamasında önemli rol oynamaktadır.

Öğrencilerin nezdinde, mevcut literatür öğretim açısından ziyade konuyu öğrencilerin öğrenmesi şeklinde ele almaktadır. Bu noktada, son yüzyılda aralarında motivasyon üzerine yapılan çalışmaların oldukça yüksek sayıda olduğu disiplinler

arası araştırmanın odağını ise öğrenmeyi etkileyen faktörler oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bunun da ötesinde, öğrenmenin “sırları” hala gizemini korumaktadır. Bunun sebebi ise, büyük ölçüde, beyindeki öğrenmeye ilişkin süreçler henüz tam olarak anlaşılamamıştır ve eğitime ilişkin farklı yaklaşımlar hala öğrenmeye ilişkin süreçlerin ele alınış biçimini belirlemektedir. Bununla birlikte, öğrenme ve eğitim üzerine yapılan araştırmalarda ele alınan konular eğitim ve öğretim süreçlerinin çıktılarının gözlemlenebilir olması perspektifine dayanmaktadır. Bununla birlikte, Lai (2011), yapmış olduğu araştırmalar neticesinde motivasyonun eğitim ve öğretim durumlarındaki değişkenlerden iyi yönde ya da kötü yönde etkilendiğini ortaya koymuştur. Atkinson ve Birch (1970)’e göre, motivasyonun zor bir kavram olması doğrudan somut bir kavram olmamasından ileri gelmektedir. Ayrıca motivasyon belirli kavramlarla kıyaslanarak gözlemlenen davranış ya da davranışlar üzerinden incelenmektedir ve bu da beraberinde motivasyonel inançlar üzerine yapılan çalışmaları getirmektedir. Bu inançlar ve kavramlar öğrenme üzerine yapılan araştırmaların dolaylı konuları olarak karşımıza çıkmaktadır; çünkü, bunlar motivasyona olan etkileri üzerinden öğrenmeyi etkileyen faktörler olarak değerlendirilmektedir. Bu yüzden, motivasyonel inançların öz yeterlik, değer görme, içsel motivasyon ve başarı hedeflerini de kapsayan kendine özgü ve muhtelif doğası nedeniyle (Belenky ve Nokes 2009), Schunk (2000) motivasyonu kesin çizgileri olmayan bir disiplin olarak tanımlamakta ve bu da motivasyonun öğrenme bilimindeki tanımı yapılması zor bir kavram olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerin eğitim ve öğretim durumlarında yüksek öneme sahip olmasının sebebi eğitim sistemlerin ana girdileri olan öğrencilerin aynı sistemlerin çıktısı olarak değerlendirilebilmeleri için gereken nitelikleri kazanmış olması zorunluluğudur. Bir sistem olarak eğitim programı, eğitim kademeleri boyunca bireylerin ne kadar iyi performans gösterdiğini denetleyebilmeleri için gerekli değişiklikleri ve müdahaleleri gerçekleştirmek durumundadır. Öğrencilerin bir konuyu öğrenip öğrenmedikleri sorunsalı zaman içerisinde öğrencinin öğrenmeye istekli olup olmadığı ya da öğrenme için gerekli niteliklere ya da eğitime sahip olup olmadığı sorunsalına dönüşmüştür, bu da motivasyonel inançların araştırma konularını oluşturmaya başlamıştır.

Eğitim ortamları, öğrencileri somut, ölçülebilir ve normatif özelliklere sahip formatif süreçlere tabi tutmaktadır. Öğrenciler, öncelikle eğitim programında belirtilmiş ve

daha sonra ders planlarına yansıtılmış belirli hedeflere ulaşmalı ve bu hedeflere ulaşmak için bazı aktiviteleri yerine getirmelidir (Wentzel, 2000). Bu noktada, 20. yüzyılın başlarından itibaren eğitim ortamlarının odağında olan bir kavram olan motivasyon ve motivasyona önemli bakış açıları kazandırmış olan hedef yönelimi teorisinin göreve bağlılık ve başarı ile ilgili davranışlara rehberlik eden pozitif yönelimleri açıklanmaktadır (Kaplan ve Maehr, 2007). Daha geriye bakıldığında ise, motivasyonun tek başına bireylerin başarı ile ilgili davranışlarını açıklamakta tamamen başarılı olduğu söylenemez. Kanfer (1990) motivasyon üzerine yapmış olduğu kapsamlı değerlendirmede, motivasyonun kati bir tanımı için tamamıyla davranışa odaklanmış olan üç öge listelemektedir; dahası, bu ögeler doğrudan Schunk (2012)'un öğrenme tanımı ile doğrudan ilişkilidir; çünkü öğrenmenin bu tanımında, devam eden süreçlerin ya da uygulamaların sonucu olarak davranışta ya da davranışsal tepkilerde gözlemlenecek olan sürekli değişim vurgusu yapılmaktadır. Ayrıca, bu üç öge, davranışları etkileyen bağımlı ve bağımsız değişkenlere odaklanmaktadır. Ames (1992)'e göre, öğrenme ortamları öğrencilerin mümkün olan en iyi düzeyde öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirebilmeleri için tasarlanabilir. Son olarak bu çalışmanın birkaç yıl öncesinde, hedef yönelimi kavramını oluşturan altyapı, Dweck (1986) tarafından öğrencilerin öğrenme sürecinde etkili olan farklı faktörlerin çapraz referanslanması yöntemiyle belirlenmiştir. Dweck (1986), beceri kavramı anlayışının öğrenmeyi ve öğrenme ortamlarını etkileyeceğini düşündüğü diğer muhtemel faktörlerle karşılaştırarak ciddi eleştirilerde bulunmuştur.

Akademik ortamlarda ele alınan hedef yönelimi daha sonra iş alanında da karşılık bulmuş, çalışanların iş yerindeki motivasyonu ve hedefe yönelimlerini ele almıştır. Bu noktada, iş alanında hedef yönelimine uzanan bir tartışma sunulmaktadır. Günümüze kadar, eğitimin amacının felsefi, ekonomik, politik ve toplumsal yönlerden hızlı bir evrime maruz kaldığı şüphe götürmez bir gerçektir. Söz konusu bu evrimin bazen öğretim felsefelerine bazen de eğitim programına etkileri olduğu söylenebilir. Dewey (1934)'e göre, eğitimin amacı bir toplumun genç nesline içinde yaşadıkları ve yaşayacakları toplumda ihtiyaç duyacakları nitelikleri kazandırmaktır. Martin Luther King Jr. (1947) eleştirel düşüncenin eğitimin en temel amacını olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte, eğer eğitim doğru bir şekilde yürümüyorsa, bunun toplum için büyük bir tehdit olduğunu söylemiştir. The Association for Supervision and Development Committee (1957) okulun ana

amacının bireylerin demokratik bir toplumda ahlaklı, yaratıcı ve üretken yaşamlar sürmesini sağlayacak şekilde tasarlanması olmalıdır. Ammons (1964) eğitimin amacının tahsilli toplum bireyleri yetiştirmekten öğrenen bir toplum oluşturma yönüne kaydığını belirtmiştir. Foshay (1991) eğitimin amacının daha geniş bir hümanistik bakış açısından kendini gerçekleştirmiş toplum üyeleri yetiştirmek olduğunu söylemiştir; buna rağmen, entelektüel gelişim, sosyal katkı, ekonomik beklentiler, nitelikli iş gücü, mesleki gelişim ve sosyal ve siyasi beklentileri de kabul etmekle birlikte tüm bunların tek başına eğitimin amacını açıklamada yeterli olmayacağını vurgulamış ve bakış açısına göre sadece bir noktaya odaklanmanın bireyin doğal varlığını bozacağını belirtmiştir.

Bu çalışmanın odağı, konuyu gelişmiş ülkelerin mevcudiyetinden ele almak olsa da gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim durumlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmelere varmaktır. Teknolojik gelişmeler ışık hızında seyrettiğinden ötürü, herhangi bir uzmanlık alanındaki tüm gelişmeleri anlık takip etmek imkansızdır. Ayrıca, yukarıda geçen eğitimin amacına ilişkin tanımların eğitim programına ilişkin çalışmalara dayandığı görülmektedir ve eğitim programı çalışmalarının ana konusu da eğitim sistemleri olmaktadır. Eğitimin amacının değişmiş ve hala değişiyor olmasına rağmen, bazı araştırmacılar buna karşı çıkmıştır. Örneğin, Chomsky (1991) eğitimin bireylerin kendini gerçekleştirmeleri yönünde aksiyonlar alması olarak savunmaktadır. Buna ek olarak, Barnett (1994) yükseköğretimin mesleki gelişim misyonunun bilgi ve toplum perspektifleri açısından tehdit oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bununla birlikte, eğitimin amacında ahlaki odaktan ekonomik ve mesleki odağa doğru gerçekleşmiş olan dönüşüm, eğitimin amacının artık ahlak ya da güçlü karakter gelişimi ile alakası kalmadığı anlamına gelmemektedir. Eğitim, felsefi yönünden derinlemesine inceleme yapmadan, bu tartışmanın ayrıca iş dünyasının ahlaki ve insan karakteri yönünde de yer bulması gerekmektedir. Öte yandan, West (2000) eğitimin iş dünyasının gerçeklikleri için yeteri derecede tecrübe sağlama hususunda sıkıntı yaşadığını ileri sürmektedir. Eğitimin amacının ne olacağı konusundaki tartışmanın ortasında, özellikle yükseköğretimin, McGuinness, Whelan ve Bergin (2016) tarafından ilk istihdamda yükseköğretim mezunlarının yaşamış olduğu istihdam eşleşmezliği üzerine yürütülen araştırmada, lisans programlarına ve yükseköğretimin mesleki gelişim misyonuna atıfta bulunmak suretiyle yükseköğretimden iş dünyasına geçişte yükseköğretimin üstlenmesi gereken rolleri

araştırmışlardır. Ayrıca, Piketty (2015), yükseköğretimin ekonomi ve iş pazarındaki rolü üzerine yaptığı çalışmada sermaye ve beceriler ile yükseköğretim arasında pozitif korelasyon olduğunu belirtmektedir. Son olarak, yukarıdaki tartışmanın ışığında, bilginin yavaş yavaş harekete geçmeye döndüğünü belirttikten sonra; Barnett (1994) yükseköğretimi, “modern toplumun kapsamlı altyapısı olarak tanımlamaktadır.

Çağdaş bir eğitimsel ve mesleki perspektiften bakıldığında, bireyler için eğitim serüvenin son aşaması olan yükseköğretim bir eğitim kademesi olarak en önemli işleve sahiptir. Yükseköğretim, özel sektörde ve kamuda, nitelikli iş gücü olarak değerlendirilen çalışanlar için güvenilir bir referans kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Bireyler için ileri eğitim olanakları ve bilimsel imkanlar sunan yükseköğretim, belirli bir mesleği icra etmek için lisans vermek suretiyle, öğrencilerin kariyer eğilimleri için bir çeşit hizmet öncesi eğitim olarak değerlendirilebilir. İşverenler daha çok çalışanların performansı ile ilgilenmekte ve temelde iş yerindeki görevlerin tamamlanması ile ilgilenmektedirler. Eğitimin başlangıcından istihdam gerçekleşene kadar, bireylerin değerlendirilme perspektifleri eğitim kariyerleri boyunca girdikleri sınavlardan aldıkları notlar olmaktadır. Bununla birlikte, istihdam sürecinde, standart testlere girip aldıkları notlarla değerlendirilerek işe girmemektedirler. Bu durum ise yükseköğretimin bireyleri, işverenler ve şirketler tarafından istenen niteliklerle ve gerekli becerilerle donatma yetisine sahip olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Diğer bir deyişle, lisans öğrencilerinin mezun olup işe girdiklerinde, en düşük yeterlilikte olsa da iş yerindeki görevleri yerine getirip getiremeyeceği sorunudur. 21. yüzyılın başında, beceri eksikliği sorunu gündeme gelmiştir (Harvey, 1999). Bundan sonra, yükseköğretimin lisans programı mezunlarının istihdamı için bir hizmet öncesi eğitimi gibi görülmesi daha da ağırlık kazanmıştır. Gerçek şu ki, bireylerin yükseköğretime devam etmesinin sebebi genellikle iş bulma imkanlarını yükseltmek içindir ve lisansüstü eğitim ise daha iyi koşullarda istihdam edilebilme amacıdır. Buna rağmen, istihdam ve iş yerindeki görevler hizmet içi eğitim ve yaşam boyu eğitim faaliyetlerini zaten gerektirdiği göz önüne alındığında, hedef yönelimi, bu noktada iş alanında hedef yönelimi, staj ve eğitim programları için ihtiyaç analiz süreçlerinin anahtar işlevi görevini görecektir.

Salas ve Cannon-Bowers (2001), eğitim programlarının ihtiyaç analizi süreçlerinin öneminin hala anlaşılamamış olduğunu belirtirken eğitimin verimliliğine katkı yapan

bireysel özellikler arasında hedef yönelimini, öz-yeterlik ve bilişsel beceriler olarak göstermişlerdir. Ayrıca, çalışanların yeterliklerini ve niteliklerini istihdam gerçekleştikten sonra test etmek için çok geç olacaktır. Yine, istihdam sonrasına kadar beklemek kaynakların israfı olacaktır. Öğrenciler, yükseköğretim kurumlarında öğrenim görürken, hala davranış değişikliği gerçekleştirmenin zaman ve imkân dahilinde olduğu söylenebilir. Lisans öğrencilerinin iş alanında hedef yönelimlerini belirleyerek ve öğrenim gördükleri programlarda elde edilen veriler doğrultusunda zamanla değişikliklere giderek yükseköğretimin ekonomiye daha iyi katkı sunması, beceri eksikliğinin verimli bir şekilde giderilmesi, iş dünyasından nokta atışı olarak alınacak sürdürülebilir geri dönüt ve kaynakların profesyonel bir şekilde dağıtılmasıyla sağlanabilecektir. İş yeri sürekli iyileştirmeye dönük eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği ideal bir sınıf olarak düşünüldüğünde, motivasyonel faktörlerin incelenmesinde hedef yönelimi düzeylerinin belirlenmesi iş yerlerini de şekillendirecektir. Bu hususta, iş yeri, motivasyonel faktörlerin büyük ölçüde öneme sahip olduğu yükseköğretimden sonraki eğitim kademesi olarak değerlendirilebilir. Mitchell ve Daniels (2003)'e göre, motivasyon çalışmalarında daha geniş araştırmalara konu olmuş olan hedef belirleme teorisi ele alındığında, binden fazla makale ile hedef belirleme teorisi alanında çalışmalar mevcuttur. Bununla birlikte, bu teorinin bire bir uygulaması ve teorideki yaygınlığın iş yerinde ve öğrenme ortamlarında bizzat karşılık bulması gerekmektedir.

1.1. Akademik Hedef Yönelimi

Bu başlık altında akademik hedef yöneliminin motivasyon ile olan ilişkisi, yıllar içerisinde gelişimi ve eğitim-öğretim ortamlarındaki önemi detaylı olarak ele alınmıştır.

1.1.1. Akademik Hedef Yöneliminin Arkaplanı

Ete ve kemiğe bürünmüş hedef yönelimi çalışmaları Dweck (1986) tarafından yapılmış olan ve öğrenme ve performans hedeflerinin belirlendiği çalışmaya gitse de hedef yöneliminin kökleri Ames ve Ames (1984)'in motivasyonun öğrenme ve performans hedeflerinden oluştuğuna dair verileri sundukları çalışmalarına dayanmaktadır. Daha önce bahsedildiği gibi, hedef yönelimi motivasyonel davranışları açıklamaktadır; başka bir deyişle, motivasyonel davranış hedef

yönelimleri ile gözlemlenebilir. Bu çalışmalarda daha da geriye gidildiğinde, Diener ve Dweck (1980)'in önceki çalışması motivasyonun hedef yönelimine doğru evirildiği görülmektedir. Onlar, hedef yöneliminin, o zamanlar başarıyla ilintili davranışın, öğrenmeyi olduğu kadar öğrenme eksikliğini de etkilediğini bulmuşlardır. Zayıf ve başarı odaklı öğrencileri karşılaştırdıkları çalışmada, bireylerin başarıya yöneliminin sonucu belirlediği ve bunun da eğitimin nihai hedefi olduğunu belirtmişlerdir. Daha geriye gidildiğinde, bireylerin görev üstlenmelerine ve hedef yönelimine ön ayak olan bir çalışmada, Crandall, Katkovsky ve Crandall (1965) görev üstlenmeye yönelik kişisel inançların başarıya dönük davranışların belirleyicisi olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Belenky ve Nokes (2009) hedef yöneliminin motivasyona olan bir yaklaşımdan nasıl bir kavram haline geldiğini açıklarken, araştırmacıların motivasyonu bireylerin öğrenmeleri üzerine etkileri yönünden ele almaları sebebiyle araştırmacıların yönünü başarı hedeflerine doğru doğal olarak çevirdiklerini belirtmişlerdir.

Hedef yönelimi kavramının temellerini ve motivasyonel bir kavramdan tek başına öğrenmeyi etkileyen bir faktöre dönüşümünü detaylı olarak ele almadan önce, hedef yöneliminin ayrıca öz-düzenleme kavramının içerisinde de yer bulduğunu ve bunun temel bir parçası haline geldiğinden bahsetmek önemlidir. Bu ilişki Şekil 1'de görsel olarak aktarılmaktadır.



Şekil 1: Akademik Hedef Yöneliminin Evirilen Doğası

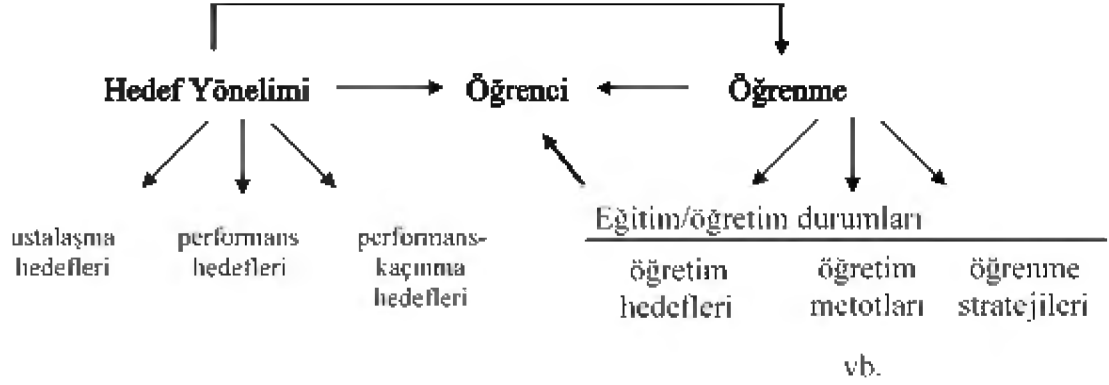
Yazmış olduğu kitap bölümünde, Schunk (1989) yaygın olarak öz-düzenleme ile ilişkili olarak ele alınan öz-yeterliğin öğrencilerin yaptıkları görevlerin öğrencilerin zihinsel kontrolleri vasıtasıyla geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Zimmerman (1995) ve Schunk (1996) görevlerin seçimi, efor ve sebat gibi başarıya dönük davranışların öz-yeterlik inançları tarafından etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu ise, öğrencilerin hedef yönelimi düzeylerinin gerçekten öğrencilerin belirlenen davranışları kazanıp kazanmayacaklarını belirleyebileceğini göstermekte ve hedef yönelimini öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Hedef yöneliminin motivasyonel bir kavram olarak değerlendirildiği aşamalardan öz-düzenleme becerileri arasında bir faktör olarak değerlendirildiği aşamalara olan yolculuğunu kesin olarak tarif etmek zor olsa da hedef yönelimi kavramı özelinde ele alınmamasına karşın, başarıya dönük davranışların kazanılması perspektifinden ele alınması açısından öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak değerlendirildiği açıktır.

1.1.2. Akademik Hedef Yönelimi Kavramı

Eğitimin genel tanımı açısından, bireylerin öğrenmesi, bireylerin davranışları üzerinden kontrol edilmektedir. Eğitime geleneksel açıdan bakıldığında ise, eğitim amacı bireylerdeki davranış değişikliğini gözlemlemektir. Ayrıca, Nicholls ve diğ. (1989)'ne göre, aksiyonun-gerçekleştirilmesi gereken davranışın- aksiyon için önceden tayin edilmiş olan hedeflerin penceresinden yorumlanması gerekmektedir. Kanfer (1990)'e göre, öz-düzenleme becerileri, motivasyon ve hedef yönelimi gibi yaklaşımların sahip oldukları ortak nokta bireylerin belirlediği ya da üstlendiği davranışların bireylerin çalışma ortamlarında ve öğrenme ortamlarındaki performansı üzerinde negatif ya da pozitif bir etki bırakacağı görüşüdür. Hedef yönelimi üzerine yapılan çalışmalar, motivasyonel süreçler ve öğrenme stratejileri alanındaki araştırmacıların bireylerin öğrenmeye karşı gösterdiği duruş üzerine odaklanmaya başlamalarıyla daha somut ve keskin hatlı hale gelmiştir (Bandura, 1982; Schunk, 1984; Ames ve Archer, 1988; Covington, 1985). Kapsayıcı literatür taramasında, Covington (2000), çalışmasının yayımlandığı tarihe kadar yapılmış olan çalışmalara referans vererek, öğrencilerin öğrenmelerinin kalitesini öğrencilerin eğitimsel hedef ve süreçlerle ilişkilendirmiş olduğu toplumsal ve akademik hedeflere dayandırmaktadır. Bu doğrultuda, başarı dönük hedef yönelimleri ustalaşma

hedefleri (mastery goals), performans-yaklaşım hedefleri (performance-approach goals) ve kaçınma hedefleri olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. (Elliot, 1999). Öğrencilerin akademik hedef yönelimleri ve öğrenme sürecindeki etkin faktörler Şekil 2’de ilişkisel olarak görselleştirilmiştir.



Şekil 2: Öğrencilerin Öğrenmesi ve Akademik Hedef Yönelimi Arasındaki İlişki

Bu çalışmada ele alınan temel yaklaşım ise, öğrencilerin hedef yöneliminin akademik ve çalışma ortamlarındaki değişkenlere bağlı olarak farklılaşabileceğini temel alarak hedef yönelimi kavramını “akademik hedef yönelimi” ve “iş alanında hedef yönelimi” alanları özelindedir (VandeWalle, 1997; VandeWalle et al., 2001). Bu çalışmada hedef yönelimi kavramı alanlar bazında ele alındığından ve VandeWalle ve diğ. (2001) tarafından geliştirilmiş olan ve bu tez çalışmasıyla Türkçe’ye uyarlanmış olan “Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği” ve VandeWalle (1997) tarafından geliştirilmiş olan ve bu tez çalışmasıyla Türkçe’ye uyarlanmış olan “İş Alanında Hedef Yönelimi Ölçeği” kullanıldığından hedef yönelimi kavramı “akademik hedef yönelimi” ve “iş alanında hedef yönelimi olarak ayrı ayrı ele alınmıştır. Koestnar ve McClelland (1990)’a göre de başarıya dönük davranışlarla ilgili olan başarı motivasyonu alan odaklı olması itibariyle bireyler öğrenme ve iş ortamlarında farklı eğilimler göstermektedirler. Doğaldır ki, Dweck (1999) de ayrıca bireylerin farklı alanlarda farklı davranış özelliklerini sergileyebileceğini ileri sürmektedir. Aynı hususta, VandeWalle et al. (2001), hedef yöneliminin alanlar bazında değerlendirilmesinin elde edilecek verilerin ve sonuçların güvenilir olması itibariyle zaruri olduğunu ileri sürmektedir. Hedef yönelimi üzerinde yapılmakta olan hedef türlerinin gruplandırmaları arasında (Button, Mathieu, ve Zajac, 1996; Fisher

ve Ford, 1998); VandeWalle (1997), Heyman ve Dweck (1992)'in gruplandırması ile uyumlu olarak, öğrenme (learning) hedef yönelimi, kanıtlama (proving) hedef yönelimi ve kaçınma (avoiding) hedef yönelimi olmak üzere üç alt boyutta hedef yönelimini değerlendirmektedir. Öğrenme hedef yönelimi ustalaşma hedefleri ile; kanıtlama hedef yönelimi performans hedefleri ile ve kaçınma hedef yönelimi ise performans-kaçınma hedefleri ile ilişkilendirilmektedir. Bu sınıflandırma ise, VandeWalle (1997) ve VandeWalle ve diğ. (2001) tarafından iş alanında ve akademik alanda ayrı ayrı geliştirilmiş olan ölçeklerde aynı şekilde ele alınmıştır.

DeShon ve Gillespie (2005)'ye göre, hedef yönelimi eğitimde ayrıca bir bireysel farklılık olarak da nitelendirilebilir ve öğrencilerin akademik performansı için güvenilir bir referans kaynağıdır (VandeWalle, 2003). Benzer şekilde, Woolfolk ve Hoy (2006), hedef yöneliminin öğrenciler tarafından iyi kalitede bir öğrenmeyi sağlamak için kullanılan bir inançlar grubu olarak değerlendirmektedir. En azından, hedef yönelimi öğrencilerin istedik öğrenme davranışlarını elde etmeleri için kullanılabilecek bir sistem olarak öğrenme ortamlarında faydalı bir kavram olarak değerlendirilebilir. Öğretim elemanları ve öğretmenler açısından bakıldığında ise, özellikle bu çalışmanın da örnekleme olan yükseköğretim kademesinde; tüm öğretim elemanları, daha düşük öğretim seviyelerinin aksine, öğrencilerin motivasyonel inançları, hazırbulunuşlukları, öz yeterlik inançları vb. özellikleriyle derinlemesine ilgili olmayabilirler. Ya da genel olarak bazı eğitimciler diğer eğitimcilerden daha bu özellikler özelinde daha az ilgili olabilir. Özellikle üniversite öğrencilerinin hedef yönelimi düzeylerinin, bu hususta, belirlenmesi; öğrenciler arasındaki öğrenme istekliğinin ya da isteksizliğinin, ekta kaynaklara başvurma ya da başvurmama eğitiliminin ve verilen ödevlerin düzenli ve zamanında yapılıp yapılmaması hususlarına aydınlık kazandırabilir (Mattern, 2005). Bununla birlikte, Kadivar ve diğ. (2011) hedef yöneliminde öğrenme hedefleri ile bilişsel ve üst bilişsel stratejilerini içeren öğrenme stratejileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu da ortaya koymuştur. Pintrich ve Schunk (1996) hedeflerin öğrencilere bir kendilerini yönlendirme ve aktivitelere katılma motivasyonu kazandırdığını düşünmektedir. Ancak, öğrencilerin öğrenme ortamlarına getirdikleri bu hedeflerin (Ames, 1992; Dweck ve Leggett, 1988; Elliott ve Dweck, 1988) eğitim-öğretim hedefleri ile uyuşup uyuşmadığının da denetlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin hedef yönelimleri hakkında yargıda bulunurken ustalaşma hedefleri (öğrenme) ve performans (kanıtlama ve

kaçınma) hedeflerinin öğrenciler hakkında yapılacak değerlendirmelerde doğru bir şekilde analiz edilmesi gereklidir. Örneğin; Pintrich (2000) performans hedeflerinin olumlu sonuçlar verebilmesi için ustalaşma hedeflerinin de mevcut olması gerektiğini belirtmiştir. Mattern (2005) ise hem ustalaşma hedeflerinin hem de performans hedeflerinin bir arada işe koşulmasının daha iyi olabileceğini ileri sürmektedir. Austin ve Vancouver (1996), hedefleri bireylerin belirlemiş olduğu ulaşmak istenen durumlar olarak tanımlamış ve bu durumları da çıktılar, olaylar ya da süreçler olarak kategorize etmişlerdir. Hedefler ise, belli bir zaman aralığını kapsayabileceği gibi bireyin hayatı boyunca geçerliliklerini koruyabilir (Gardner, 1987; Izard, 1993). Bununla birlikte, Mitchell ve James (2001) hedefe dönük davranışların dinamiklerinin incelenmesinde zamanın önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Williams, Donovan ve Dodge (2000) zaman içerisinde hedefler yeniden gözden geçirildiğinde bazı tutarsızlıklar oluşabileceğini ve bunun da hedef yönelimini etkileyebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu sebeple, Taing ve diğ. (2013) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik hedef ve performanslarını bir dönemde birden fazla kez ölçmüşlerdir. Ustalaşma hedefleri ile performans hedefleri arasında ilişki olduğu belirlenmiş olsa da bireylerin ardı sıra zorlayıcı performans hedefleri belirlemeye devam edebilmeleri için bu yönde kararlılığa sahip olmaları gerekmektedir (Cron ve diğ., 2005). Hedef belirleme teorisi ise insan davranışının amaca dönük olmasına ve bireylerin belirlediği hedefler özelinde yönlendiği varsayımına dayanmaktadır (Locke ve Latham, 1990). Hedef belirleme teorisi ise motivasyon ve görev performansı teorileri arasında en geçerli ve pratik olanı olarak değerlendirilmektedir (Pinder, 2008). Latham (2000), bu alanda yapılan araştırmalar arasında olumlu yönde performansın hedeflerle yakın ilişkili olduğunu görmüştür. Hedefler yaygın olarak davranış üzerinde doğrudan etkili olduğu düşünülmektedir (Elliot ve Church, 1997); ancak, motivasyonel eğilimler daha dolaylı ve uzak etkilere sahiptir (Powers, 1973; Carver ve Scheier, 1981). Nicholls ve diğ. (1989)'ne göre, dünyadaki düzenin ve işleyiş tarzına ilişkin bilimsel ve kişisel teoriler bu teorileri ileri süren kişilerin hedeflerine ve amaçlarına bağlıdır. Ayrıca, hedef yönelimi hususunun en çok araştırıldığı alanlar olan müzik, spor ve akademik alanlar göz önüne alındığında, Duda ve Nicholls (1992) spor ve eğitim-öğretim alanlarında bireylerin sahip olduğu hedeflerin benzerliklerini araştırmışlardır. Hedeflerin zorlayıcılığı ile görev performansı arasında doğru orantı vardır ve zorlayıcı hedefler daha üst düzey performans gösterilmesini sağlar (Locke ve

Latham, 2002). Locke ve diğ. (1981) hedef belirleme ve görev performansı üzerine yapılmış saha çalışmalarının ve laboratuvar deneylerinin yüzde 90'ında, zorlayıcı hedeflerin hiç hedef belirlenmeyen, kolay hedefler belirlenen ya da olduğu kadar hedefler belirlenen durumlara oranla daha iyi performansı sağladığını tespit etmişlerdir. Locke ve Latham (2002) motivasyon çalışmalarının 1950'li ve 1960'lı yıllarda çok önem verilen çalışmalar olarak görülmediğini belirtmiş ve bireylerin içsel süreçlerinin keşfedilmesi ile motivasyonel faktörlerin fizyolojik etmenler olarak kabul edilmeye başlandığını belirtmişlerdir. McClelland ve diğ. (1953) başarı ihtiyacı gibi iç güdülerini tartışmış ve bunların yalnızca kişilerin kendilerini yansıtabileceği testlerle ölçülebilir olduğunu ileri sürmüştür. Ryan (1970)'a göre, bireyin bilincinde olduğu amaçları, hedefleri, niyetleri ve görevleri davranışı üzerinde etkiye sahiptir. Bundan önce ise, Mace (1935), farklı türdeki hedeflerin bireylerin görev performansı üzerindeki etkilerini inceleyen ilk araştırmacı olmuştur. Bundan sonra, Lewin ve diğ. (1944) bilinçli koyulan hedefler üzerine incelemelerde bulunmuşlardır. Locke ve diğ. (1989) yapmış olduğu araştırmada, performansın kontrol edilebilirliği ölçüsünde, hedeflerin belirli ve açık bir şekilde belirlenmesinin gösterilecek performansın sürekli değişmesini engellediğini ortaya koymuşlardır.

1.1.3. Akademik Hedef Yöneliminin Önemi

Hedef yönelimi, öğrenciler tarafından öğrenme ortamlarındaki hedeflerle ilişki kurmalarını sağlamak için kullanılabilir. (Anderman ve Maehr, 1994). Bu yüzden, öğrencilerin hedef yönelimi düzeyleri, öğrencilerin eğitimsel hedeflere ulaşmalarına yardımcı olabilecek ve istenilir ya da daha iyi bir öğrenme akademik hedef yönelimi sayesinde kolayca ulaşılabilir olacaktır. Hedef yönelimleri öğretmenlere öğrencilerin mevcut görevleri yapmak isteyip istemedikleri hususunda veri sağlamaktadır (Dweck, 1986; Meece, Blumenfeld, ve Hoyle, 1988; Ames, 1992). Böylelikle, öğrencilerin hedef yönelimi düzeylerini belirlemek eğitim-öğretim durumlarında öğrencinin akademik performansı hakkında iyi bir veri seti sunacaktır. Ayrıca, yüksek düzeyde hedef yönelimini sahip olan öğrenciler daha iyi performans gösterecek ve düşük düzeyde hedef yönelimine sahip öğrencilerden daha öğrenme odaklı olarak yaklaşım göstereceklerdir (Pensgaard and Roberts, 2003). Bunun diğer bir iyi yanı ise, öğretmenlerin öğrencilerin zor öğrenme görevlerini yapmak

isteyecekleri hususunda öğrencilere güvenmelerini sağlamaktadır (VandeWalle, 2001). Bununla birlikte, kaçınma hedef yönelimi alt boyutu açısından aşırı düzeyde beceri gerektiren hedeflerin ters etki yaratabileceğini akıllarında bulundurmaları gerekmektedir. Locke ve Bryan (1969) bireylere performansları hakkında verilen geridönütün bireylerin hedefler koymuş oldukları performans görevlerini iyileştirdiğini; bunun aksine, hedef belirlemedikleri performans görevleri üzerinde bir etki göstermediğini ortaya koymuşlardır. Örneğin; Rothkopf ve Billington (1979) öğrencilerin hedeflerle ilgili olan metinlere hedeflerle ilgili olmayan metinlere göre daha fazla ilgi gösterdiğini ve bunları daha iyi öğrendiklerini keşfetmiştir. Hedeflerin dayanıklılığı etkilediği bakış açısından (Locke ve Latham, 2002), LaPorte ve Nath (1976) bireylere bir görev üzerinde harcadıkları zamanın kontrolü verildiğinde zor olan hedeflerin gösterilen eforu artırdığını bulmuşlardır. Ayrıca, Wood ve Locke (1990) hedeflerin aksiyon üzerinde ayrıca dolaylı etkisinin olduğundan da bahsetmişlerdir. Hedefler bireyleri görev ile ilgili bilgi ve stratejilerden yararlanmaya itmektedir. VandeWalle ve Cummings (1997)'e göre ise, öğrenme ve performans hedefleri bireylerin başarı durumlarını yorumlamaları ve başarı durumlarında hangi davranışları sergileyecekleri üzerinde etkili olması açısından kritik öneme sahiptir.

1.2. İş Alanında Hedef Yönelimi

Bu başlık altında iş alanında hedef yöneliminin motivasyon ile olan ilişkisi, akademik hedef yönelimine paralel olarak nasıl literatüre girdiği, yıllar içerisinde gelişimi ve yükseköğretim eğitim-öğretim ortamlarındaki önemi detaylı olarak ele alınmıştır.

1.2.1. İş Alanında Hedef Yöneliminin Arkaplanı

Dweck (1986), öğrenmeyi etkileyen motivasyonel inançları analiz ettiği çalışmasında öğrenmeyi etkileyen faktörlerin yalnızca becerilerle sınırlı olmadığını vurgulamıştır. Açıkça, hedef yöneliminin öğrencilerin zorlukları kucaklayıp zorluklardan kaçmaları ve yeteneklerini verimli bir şekilde kullanarak becerilerini işe koşup koşmadıkları ve geliştirip geliştirmedikleri ile ilgili olduğunu belirtmiş ve öğrenme ve performans hedeflerini belirlemiştir. Birçok araştırmacı, Dweck (1986)'ten önce ve sonra hedef yöneliminin temelleri ile ilgili araştırmalar hem konunun temellerini atmış hem de

gelişmesini sağlamıştır. Daha sonra, VandeWalle (1997), Dweck (1986)'in akademik ortamlar için ortaya koymuş olduğu teorisini iş alanına uyarlamış ve iş alanında hedef yöneliminin iş performansını etkilediğini ortaya koymuş ve çalışanların zorlukları kucaklayıp kucaklamadığı ve zorluklardan kaçıp kaçmadığı ve çalışanların işteki zorlukları avantaja dönüştürerek kendilerini geliştirmek için kullanıp kullanmadıkları üzerine parametreleri belirlemiş ve hedef yönelimine farklı boyutlar kazandırmıştır. Brett ve VandeWalle (1999) ise hedef yönelimi ve içerik hedefleri arasında keskin ayrımlar yapmış ve bireylerin hedef yönelimini performans durumlarını algılamak ve bunlara tepki vermek için zihinsel bir çerçeve olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Ete ve kemiğe bürünmüş hedef yönelimi çalışmaları Dweck (1986) tarafından yapılmış olan ve öğrenme ve performans hedeflerinin belirlendiği çalışmaya gitse de hedef yöneliminin kökleri Ames and Ames (1984)'in motivasyonun öğrenme ve performans hedeflerinden oluştuğuna dair verileri sundukları çalışmalarına dayanmaktadır. Buna paralel olarak, Nicholls (1984) bireylerin görevleri yerine getirirken iki tür hedefin söz konusu olduğuna dikkat çekmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi, hedef yönelimi motivasyonel davranışı açıklamaktadır; başka bir deyişle, motivasyonel davranış hedef yönelimi üzerinden gözlenebilir. Biraz geriye gidildiğinde, Diener ve Dweck (1980)'in çalışması hedef yönelimine evirilen motivasyon konusu üzerine bazı ip uçları vermişti. Çalışmalarında, hedef yöneliminin, o zamanki adıyla başarıyla ilgili davranışın (achievement-related behavior), öğrenmeyi olduğu kadar öğrenme eksikliklerini de etkileyen bir faktör olduğunu bulmuşlardır. Yaptıkları deneysel çalışmada zayıf ve ustalaşma odaklı (mastery-oriented) çocukları karşılaştırdılar ve sonuç olarak bireylerin performansa dönük yönelimlerinin sonuç yani çıktı üzerinde etkiye sahip olduğunu buldular. Bu da eğitimin nihai hedefiydi. Bu yönde temellerin atıldığı çalışma ise, Crandall, Katkovsky ve Crandall (1965) tarafından akademik ortamlarda bireylerin hedef yönelimi ve performans göstermeleri (task-involvement) üzerine yapılan araştırmadır. Onlar öğrencilerin performansları hakkındaki kişisel inançlarının başarıya dönük davranışlarının belirleyicileri olabileceğini ileri sürmüşlerdir. VandeWalle (1997)'in çalışmasının öğrencilerin akademik ilgilerini ve davranışlarını çalışanların iş ilgilerine ve davranışlarına ve iş yerindeki motivasyona aktarmasının yanı sıra, ilgili çalışma, akademik ortamlarda olduğu gibi, iş verenler için de iş yerinin verimliliği ve üretkenliğine doğrudan yaptığı katkı açısından

yüksek öneme sahiptir. Öz-düzenleme becerileri, iş alanında hedef yönelimi ve motivasyon arasındaki ilişki Şekil 3’te görsel olarak verilmiştir.



Şekil 3: İş Alanında Hedef Yöneliminin Evrilen Doğası

Belenky ve Nokes (2009), hedef yöneliminin motivasyonel bir bakış açısından ziyade başlı başına bir kavrama dönüşmesinin sebebini daha açık bir şekilde belirtmiştir. Bunun sebebini motivasyonun doğası itibariyle araştırmacılar tarafından bireylerin öğrenmesi üzerine olan etkisini gözlemleyerek çalışmalarıdır. Araştırmacıların baktığı açı doğrudan bir değerlendirmeye imkân vermemesi sebebiyle başarı hedeflerine doğru kaymıştır.

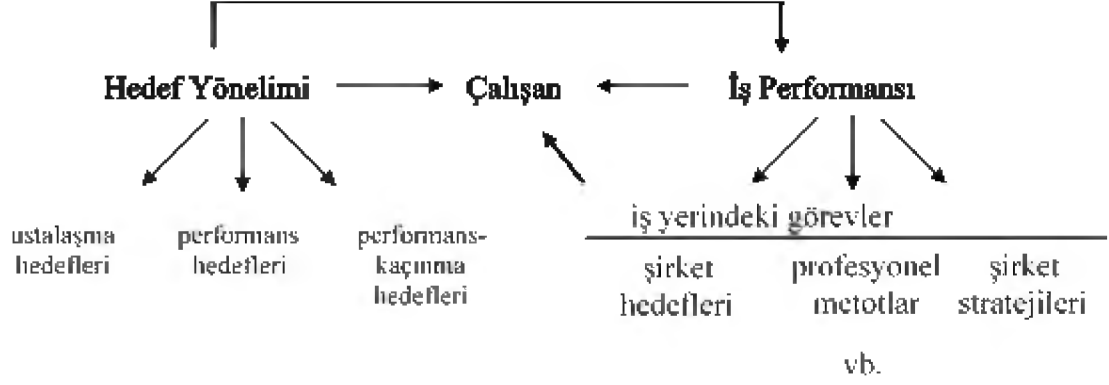
1.2.2. İş Alanında Hedef Yönelimi Kavramı

Eğitim-öğretim durumlarında ve akademik hedef yöneliminde olduğu gibi, iş alanında hedef yönelimi hedeflerin iş davranışı ve performansı üzerinde büyük etkisi olduğunu göstermektedir (Farr, Hoffman ve Ringenbach, 1993). VandeWalle (1997), iş alanında hedef yönelimi ölçeğinin geliştirilmesi çalışmasında, akademik alanda hedef yönelimi ile iş alanında hedef yönelimi arasında daha keskin çizgilerle bir ayrım gitmiştir. Daha önce, akademik hedef yönelimi başlığı altında bahsedildiği gibi, bu çalışmada ele alınan temel yaklaşım, öğrencilerin hedef yöneliminin akademik ve çalışma ortamlarındaki değişkenlere bağlı olarak farklılaşabileceğini temel alarak hedef yönelimi kavramını “akademik hedef yönelimi” ve “iş alanında

hedef yönelimi” alanları özelindedir (VandeWalle, 1997; VandeWalle ve diğ., 2001). Bir eğitim seviyesi olarak yükseköğretim, daha ileri bir eğitim seviye olarak değerlendirilse de iş yaşamı için bir hazırlık eğitimi olarak görülmeye başlanmıştır. Bu açıdan, iş alanında hedef yöneliminin iş verenler açısından önemi açık olsa da bu çalışmada vurgulanan yükseköğretimin öğrencilerin kariyeri için bir hazırlık aşaması olarak görülmesi perspektifinden üniversite öğrencilerinin iş alanında hedef yönelimlerini bilmek bu hazırlık aşamasında hem öğretmenler hem öğrencilerin kendileri hem de ele alınan eğitim programı açısından değerli bir geri dönüt olacaktır. Bu belirlemenin öğrencilerin akademik hedef yönelim düzeylerinin belirlenmesinden elde edilen verilerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağını beklemek de oldukça doğal olacaktır. Bunun sebebi ise, akademik alandaki aktivitelerde ustalaşmanın ve iyi performans göstermenin iş alanında da benzer performansın elde edileceği konusunda ipucu olabileceğidir. Öte yandan, en azından, derslerde ve uygulamalarda başarılı performans gösteren üniversite öğrencilerinin iş yerinde de başarılı çalışanlar olarak anılacağı beklenir. Üniversite öğrencilerinin iş alanında hedef yönelimi düzeylerini belirlemek, gelecekteki edinilecek kariyer alanındaki spesifik iş için tam anlamıyla belirleyi olmasa da, öğretmenler ve öğrenciler için eğitim-öğretim durumlarında yararlanacakları değerli bir geri dönüt olacaktır.

Kanfer ve Ackerman (1989) motivasyon ve bilişsel yeteneklerin öğrenme ve iş performansı üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğunu ileri sürmüşlerdir. Kanfer ve Ackerman (1989)’in öncesinde, Hunter (1986), öğrenme ve iş performanslarının belirlenmesi ilişkin bazı kabulleri sunarak, iş performansının belirlenme yöntemlerini sorgulamış ve yöneticiler tarafından yapılan değerlendirmeleri fazla öznel ve düzenlenen hizmet içi eğitim aktivitelerini aşırı akademik olarak değerlendirerek daha nesnel ölçüm tekniklerinin tasarlanması gerektiği ileri sürmüştür. Bireylein motivasyonel süreçlerinin ve öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesine dönük bu dış müdahaleler zamanla problemli ve sorgulanır hale gelmiştir. Yapmış olduğu çalışmada, Kanfer (1987), motivasyona yönelik görev performansı açısından, öz-düzenleme becerilerinin, beklenti-değer teorisinin ve hedef belirleme teorisinin problematik doğasını tanımlamış ve tartışmıştır. Bireylerin davranışlarının yönünün, yoğunluğunun ve sürekliliğinin bireylerin koymuş oldukları hedefler ile doğrudan etkilendiğini vurgulamıştır.

İş alanında hedef yönelimi, akademik hedef yönelimi ile benzer şekilde iş ortamında bireylerden beklenen görevler ile bireyin içsel süreçleri ve çalışan bir birey olarak konumu açılarından ilişkisel bir süreç ortaya koymaktadır. Bu ilişki, Şekil 4’te görsel olarak aktarılmıştır.



Şekil 4: Çalışanların Performansı ve İş Alanında Hedef Yönelimi Arasındaki İlişki

Ayrıca, Naylor ve diğ. (1980), davranışın yoğunluğunun davranışın sergilenmesinin sıklığını; davranışın yönünün ise bireylerin sergilemiş olduğu davranışların türünü temsil ettiğini belirtmiştir. O zamanlarda ilginç olan ise, bu araştırmacılar motivasyonu performansa ya da aksiyona dönük bireyler tarafından harcanan zaman ve eforun miktarı olarak tanımlamışlardır. Yaklaşık olarak, yirmi yıl sonra, bu tanım hedef yöneliminin tanımı haline gelmiş ve hedef yönelimi elde olan görevlerin öğrenciler tarafından yapılıp yapılmayacağına ilişkin veri olarak kullanılmaya başlanmıştır (Dweck, 1986; Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988; Ames, 1992). Bu yüzden, sınıfta öğrenci performansı üzerine iyi veri kaynağı haline gelmiş olan akademik hedef yönelimi, VandeWalle (1997) tarafından bir on yıl kadar sonra da iş alanına uyarlanmış ve kullanıma sunulmuştur. Çok detaylı bir şekilde yayımlanmış olduğu kitap bölümünde, Kanfer (1990) motivasyonun kesin tanımı için üç öğeden bahsetmiş ve bu öğelerin hepsi davranış odaklıdır; dahası, bu öğeler doğrudan Schunk (2012)’un öğrenme için yapmış olduğu ve öğrenmenin devam eden uygulamaların ve deneyimlerin yer aldığı belirli durumlardaki sürekli davranış değişikliği ya da davranışsal tepkilerdeki değişikliklere atıfta bulunduğu tanımıyla doğrudan benzerlik göstermektedir. Yukarıdakilerin ışığında, motivasyonun ölçülmesi yalnızca bazı bireysel ve/ya bilişsel özelliklerin davranış setleri ya da

aksiyonlarla kıyaslanarak mümkündü. İş yerleri de sınıflar gibi, bireylerden ve ulaşılması gereken hedeflerden meydana gelmektedir. Bireylerin motivasyonu bu hedeflerin başarılması için önemli bir faktördü ve bu da öğrenme ortamlarında öğrenme hedeflerini başarmaya çalışan öğrencilerle büyük ölçüde benzerlik taşımaktaydı. Bu ilişki, zamanla, çalışanlar ve iş yerleri için de geçerli olmaya başladı. İş yerlerindeki çalışanların performansının değerlendirilmesinin yanı sıra, üniversite öğrencilerinin iş hayatlarına ve iş yerlerine adım atmadan önce onları iş dünyasına hazırladığı düşünülen almış oldukları lisans eğitimleri sırasında gelecekteki muhtemel performansları için değerlendirilmeleri önemlidir. Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin mesleki ortamlara adım atmadan önce iş alanında hedef yönelimleri hakkında geri dönüte sahip olmak öğrenme ortamında ya da eğitim programında yapılması gereken davranış değişikliği müdahalelerin belirlenmesi açısından yüksek öneme sahiptir.

1.2.3. İş Alanında Hedef Yöneliminin Önemi

Öğrenciler yükseköğretim kurumlarından mezun oldukları zaman, iş dünyasına hazır oldukları düşünülür. Bununla birlikte, gerçekteki durum bu şekilde cereyan etmeyebilir. Daha genel açıdan ve alan odaklı olmayan bir bakış açısıyla, Brett and VandeWalle (1999) hedeflerin motivasyon davranışının kesin bir şekilde anlaşılabilmesi için yüksek öneme sahip faktörler olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu ise, hedef yöneliminin artık motivasyondan ya da öz-yeterlik, öz-düzenleme becerileri gibi bireysel yapılardan farklı olarak öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak meydana gelmesinin altında yatan ana sebeplerden biridir. Benzer şekilde, iş verenlerin çalışanlarının hedef yönelimi düzeyleri hakkında fikir sahibi olması çalışanlarına tavsiyeler vermelerine ya da çalışanlarının harcadıkları efor, enerji ya da zaman düzeylerini ayarlamaları yönünde geri dönüt sağlamalarına imkân sağlayacaktır.

Kurumsal performans için bireylerin iş ortamlarında eğitim alması çok önemlidir. Bu açıdan eğitim iki türde sunulmaktadır. Birincisi üniversite ya da lisans eğitimi olarak adlandırılan hizmet öncesi eğitim, diğeri ise çalışma ortamında aldıkları hizmet içi eğitimidir. Bae (2002) eğitim süreçlerini etkileyecek olan faktörlerin kişilik düzeyi, motivasyon düzeyi, hedef düzeyi, genel uygunluk ve diğeri demografik özelliklerin olduğunu vurgulamaktadır. Ford ve. diğ. (1998) öğrenme sürecinde öğrenenin

rolünün ayrıca önemli olduğunu ancak bunun üzerine yeteri kadar çalışma üretilmediğini ileri sürmüştür. Bu hususun eğitim psikologları tarafından bir süredir ele alındığını (Smith, Ford ve Kozlowski, 1997) ve öğrenenlerin hedef yönelimi düzeylerinin belirlenmesi gerektiğini ve öğrenenlerin mevcut görevlere yaklaşımlarının hedef yönelimi düzeyleri tarafından nasıl etkilendiğinin araştırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu da akademik ortamlarında ve iş ortamlarında akademik hedef yöneliminin iş alanında hedef yönelimi ile ele alınmasının faydalarını ortaya çıkarmıştır. Yordama yapabilmek için, üniversite öğrencilerinin iş alanında çalışan olacakları özelliklerine odaklanıp onların iş alanında hedef yönelimlerinin belirlenmesi mevcut programın, aktivitelerin ve staj programlarının düzenlenmesi için geri dönüt sağlayacağı gibi, çalışanların ise hizmet içi eğitim verisi olarak kullanılmak üzere, çalışanlar öğrenci gibi görülerek iş alanında hedef yönelimlerinin yanı sıra akademik hedef yönelimlerinin belirlenerek etkili hizmet içi eğitim programlarının oluşturulması için dönüt alınabilir.

Ayrıca, bireysel yönü sebebiyle hedef yönelimi (akademik ve iş alanında) iş bilgisinin ve performansının kalitesinin geliştirilmesini sağlayacaktır. Bunda ise öğrenme imkanlarının ücretsiz, kolay erişilebilir olması ve herkese açık olması etkili olacaktır (Warr ve Bunce, 1995). Çok detaylı ve kapsamlı literatür taramalarında, VandeWalle ve diğ. (2019) Endüstriyel ve Organizasyonel Psikoloji perspektifinden hedef yöneliminde yer bulmuş olan faktörlerin derinlemesine analizlerini yapmışlardır.

VandeWalle (1997) tarafından alan odaklı yapılmış olan hedef yönelimi alt boyutlarının (öğrenme, kanıtlama, kaçınma) sınıflandırılması daha önceden aynı değişkenin farklı boyutları olarak değerlendirilen öğrenme ve performans yönlerinin ayrı olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır ve performans boyutunu ikiye ayırarak (kanıtlama ve kaçınma) öğrenme boyutuyla birlikte üç alt boyut ortaya çıkarmıştır. Bu da çalışanların eldeki görevler üzerinde düşünürken daha esnek olmalarını sağlamış ve kendi performanslarını öznel bir ölçek aracılığıyla daha nesnel değerlendirmelerine olanak tanımıştır. Sonuç olarak, sorunlu hale gelmiş olan iş performansı değerlendirmelerinin biraz daha nesnel hale gelmesi sağlanmıştır.

Hedef yöneliminin alan odaklı doğasına gelince, başarı perspektifi açısından, hedef yönelimi öğrenmeyi ve performansı temel alan iş alanında, akademik alanda ve spor alanında buluşturucu bir ortam olarak kullanılmaya başlanmıştır (Yperen, Blaga ve

Postmes, 2014). İşletmeler ve organizasyonlar bilgi çağına uyum sağladıkça, bünyelerindeki iş görevleri ve çalışanlar da buna ayak uydurmak zorunda kalmaktadır (Goldstein, 1993; Cascio ve Aguinis, 2014); bu da bireylerin zorlayıcı ve beceri gerektiren durumlarda yüksek performans göstermelerini sağlamanın garanti altına alınması sorununu gündeme getirmektedir (Steele-Johnson ve diğ., 2000). Hedef yöneliminin bir başka önemli soruna da cevap olacak özellikleri oldukça fazladır. Locke ve Latham (2002)'a göre, insanlar görevler üzerinde çalışırken, hedeflerine ulaşmak için otomatik olarak o görevle ilgili önceden sahip olabilecekleri bilgilere ve stratejilere başvurma eğilimindedir. Örneğin, bir keresteci kereste kesme görevi varsa, ek bir planlamaya ihtiyaç duymadan, keresteyi kesme işlemleri için gerekli adımları izlerler (Latham ve Kinne III, 1974). Daha zor görevlerle karşılaşmadıkları sürece, bireyler performanslarını zorlamayacak ve daha ileri düzeyde hedefler koymayacaklardır. Locke ve Latham (2002)'a göre, eğer bireylerin hedeflere ulaşmaları için otomatik becerileri kullanması söz konusu değilse, bireyler yine mevcut beceri setlerini eldeki duruma uyarlamayı tercih etmektedirler. Latham ve Baldes (1975) kamyon şoförlerinden kamyonlarının ağırlıklarını artırmaları gerektiği bir durum sundukları araştırmada, kamyon şoförleri öncelikle kamyonlarında ağırlık ölçmede kendilerine yardımcı olabilecek görsel ipuçları aramışlardır. Ayrıca, eğer bireyler için konulan hedefler bireyler için yeni tecrübe olacaksa da bu hedeflere ulaşmak için bireyler yeni stratejiler geliştireceklerdir (Smith ve diğ., 1990). Bunun yanı sıra, bu yeni strateji geliştirme sürecinde hedeflerin bireyler için konulması ve bireylerin bu hedefler için yeni stratejiler geliştirmesi arasında zaman geçebilir (Smith ve diğ., 1990). Bununla birlikte, bireyler zor ve karmaşık bir görevle karşılaştıkları zaman, onlara çok zor bir performans hedefi belirlemek yerine, ellerinden gelenin en iyisini yapmalarını istemek daha başarılı sonuçlar alınmasına neden olabilir (Earley, Connolly, ve Ekegren, 1989). Bunun üstesinden gelmenin bir yolu ise bireylere önceden belirlenmiş spesifik zorlayıcı hedefler koymak ve bu hedeflere ulaşmak için belirli sayıda görevde ustalaşmalarını sağlayacak stratejiler belirlemektir (Seijts ve Latham, 2001; Winters ve Latham, 1996). Performans artırma hususu açısından, ki bu bireyler arası performans farklılıklarını da açıklamaktadır, önceden belirlenen hedeflere göre strateji geliştiren bireyler daha iyi performans göstermektedir (Earley ve Perry, 1987). Sonuç olarak, eğer bireyler doğru strateji geliştirirlerse performans yüksek olur; ancak, stratejiler doğru olmazsa, yüksek performans için belirlenen hedefler

düşük performansa sebep olacaktır (Audia, Locke, ve Smith, 2000; Earley ve Perry, 1987).

Yukarıda görüldüğü üzere hedef yönelimi literatürü daha çok motivasyon, başarı ve öz-düzenleme ve öz-yeterlik ile ilgili çalışmalar etrafında oluşmaktadır. Bununla birlikte, bu çalışmada hedef yönelimi öğrencilerin öğrenmelerinin bir parçası olarak ele alınmakta ve üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimi ve iş alanında hedef yönelimi düzeylerini belirleyerek aralarındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkiler özelinde yükseköğretim eğitimi hakkında yargılara varmaktır.

Bu çalışmanın odağındaki alanlar bazında hedef yönelimi kavramı kaynağını motivasyonel teorilerden almış ve kavramın daha çok endüstriyel ve organizasyonel psikoloji alanında irdelenmiş olmasına rağmen, bu çalışmadaki Türkçe'ye uyarlanmış olan "iş alanında hedef yönelimi" ve "akademik hedef yönelimi" ölçeklerinden elde edilen veriler akademik ve iş alanında hedef yöneliminin öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak ele alınmasını ve özellikle yükseköğretimde, öğrenme-öğretme ortamlarında etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Motivasyon, öz-yeterlik ve öz-düzenleme becerilerini ayrı tutan bu çalışma, hedef yönelimini öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak ele almaktadır.

1.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, hedef yönelimi kavramı ile ilgili olarak yurt dışında ve yurt içinde yapılmış olan araştırmalara detaylı olarak yer verilmektedir.

1.3.1. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Gafoor ve Kurukkan (2015), lise öğrencilerinin akademik hedef yönelimlerini tespit etmek amacıyla yapmış olduğu çalışma sonucunda; öğrenme hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin motivasyonları koruduğunu, öğrencilerin kanıtlama hedef yönelimlerinin ise düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca kaçınma hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin öğrenme güdülerinin minimum düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Radosevich ve diğ. (2004) hedef yönelimi ve öz düzenleme süreçleri arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda; öğrenme

hedef yönelimi ile öz düzenleme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, kaçınma hedef yönelimi ile öz düzenleme arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenme hedef yönelimleri düşük olan öğrencilerin hedef koyma hususuyla daha az ilgili oldukları tespit edilmiştir.

Durik, Lovejoy ve Johnson (2009), öğrencilerin akademik hedef yönelimlerinin ağırlıklı not ortalamaları ve ders seçimlerini ne derece etkilediği yönünde yapmış oldukları çalışma sonucunda; öğrencilerin kanıtlama hedef yönelimleri ile akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, kaçınma hedef yönelimleri ile akademik başarıları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanırken, öğrenme hedef yönelimlerinin ise akademik başarılarını etkilemediği tespit edilmiştir. Ayrıca akademik başarılarının ise ders seçimlerine etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Niepel, Brunner ve Precker (2014), öğrencilerin akademik hedef yönelimleri, akademik benlik kavramları ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma sonucunda; akademik hedef yönelimleri ise matematik başarıları arasında bir ilişki olmadığı, kanıtlama hedef yöneliminin akademik benlik kavramları değiştikçe değişmekte olduğu, kaçınma hedef yönelimleri ile akademik benlik kavramı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu, öğrenme hedef yönelimi ile akademik benlik kavramı arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Nitsche ve diğ. (2011) öğretmen adaylarının hedef yönelimleri ve öğretmenlik yaklaşımları üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda; öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimleri ile öğretmen öz yeterlikleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, kaçınma hedef yönelimi ile öğretmen öz yeterlikleri arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

van Dierendonck ve van der Gaast (2013) öğrencilerin hedef yönelimleri ve kariyer başarıları üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda; öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin kariyer başarılarının da olumlu yönde etkilendiğini, akademik yeterlilikleri düşük olan öğrencilerde ise hedef yöneliminin etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Pulkka ve Niemivirta (2013) öğrencilerin akademik hedef yönelimleri ve öğrenme ortamı üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda; başarı odaklı öğrencilerin öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinin de yüksek olduğu, kaçınma odaklı

öğrencilerin ise öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Creed ve diğ. (2013) öğrencilerin hedef yönelimleri, öz yeterlik ve kariyer hedefleri üzerine yapmış oldukları çalışmada; öğrenme hedef yönelimi ile öz yeterlik ve kariyer hedefleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, kaçınma hedef yönelimi ile öz yeterlik ve kariyer hedefleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Diederdorff ve Ellington (2012) öğrencilerin hedef yönelimlerinin öz düzenleme becerilerini takım çalışmaları süresince nasıl etkilediğine dair yapmış oldukları çalışmada; öğrenme hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin sorunlarla baş edebilme ve öz düzenleme becerilerinin de yüksek olduğu, kanıtlama hedef yönelimleri yüksek olan öğrencilerin ise öz düzenleme becerilerinde düşük performans gösterdiği, kaçınma hedef yönelimleri yüksek olan öğrencilerin ise daha düşük düzeyde üst biliş stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir.

Dishon-Berkovits (2014) hedef yöneliminin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisine dair yaptığı çalışma sonucunda; öğrenme hedef yönelimleri, kanıtlama hedef yönelimleri ve kaçınma hedef yönelimlerinin akademik başarıyı olumlu yönde yordadığını tespit etmiştir.

Bong, Woo ve Shin (2013) öğrencilerin hedef yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı hususunda yapmış oldukları çalışma sonucunda; öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri, kanıtlama hedef yönelimleri ve kaçınma hedef yönelimleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu, okulun hedef yönelimlerinin öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerini olumlu yönde yordadığı, ayrıca öğrenme hedef yönelimlerinin zorlayıcı dersleri seçme durumunu olumlu yönde yordarken, kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimlerinin ise kolay dersleri seçme durumunu olumlu yordadığı tespit edilmiştir.

Horvath, Herleman ve McKie (2006) öğrencilerin hedef yönelimlerinin ödev zorluğu ve hedef koyma isteğini ne şekilde etkilediğine dair yaptıkları çalışma sonucunda; öğrenme hedef yönelimi ve kanıtlama hedef yönelimi yüksek olmasının ödev zorluğuyla bir ilişkisi olmadığı, öğrenme hedef yönelimi yüksek olan öğrenciler üzerinde ödev zorluğunun etkisi az olduğu için öğrenme hedef yöneliminin ödev zorluğu ve hedef koyma isteği arasındaki ilişkiyi zayıflatabileceği öne sürülmüştür.

Bunun yanı sıra öğrencilerin kaçınma hedef yönelimi yükseldikçe kabiliyetsizliklerini göstermekten kaçınma durumları da arttığı tespit edilmiştir.

Taing ve diğ. (2013) öğrenme hedef yönelimi ile hedef belirleme ve performans arasında bir ilişki bulunup bulunmadığına dair yapmış oldukları araştırma sonucunda; öğrenme hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin hedeflerinin ve performanslarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenme hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin öğrenme hedef yönelimi düşük öğrencilere nispeten daha yüksek notlar aldığı saptanmıştır. Bununla birlikte, koyulan hedeflerin öğrenme hedef yönelimi ve performans arasındaki ilişkiyi etkilediği belirtilmiştir. Öğrenme hedef yönelimi daha yüksek hedefler koyma ve daha yüksek performans gösterme ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Narayan ve Steele-Johnson (2007) yarı zamanlı iş tecrübesi olan öğrencilerin mesleki eğitime karşı olan tutumları ve hedef yönelimleri üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda; öğrenme hedef yönelimi ve kanıtlama hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin mesleki eğitime karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinin kadınların mesleki eğitime karşı tutumlarından çok erkeklerin tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Hedef yönelimi, mesleki eğitim tecrübesi, cinsiyet ve mesleki eğitim tutumları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Payne, Youngcourt ve Beaubien (2007) hedef yönelimleri üzerine yapmış oldukları araştırma sonucunda; öğrenme hedef yöneliminin akademik başarı ve öğrenme ile pozitif yönde ilişkili olduğu, kaçınma hedef yöneliminin ise öğrenme ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme hedef yönelimi yüksek, kaçınma hedef yönelimi düşük olan bireylerin ise daha fazla öğrenmeye meyilli oldukları tespit edilmiştir. Öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinin yüksek olması iş performansları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Kaçınma hedef yönelimi yüksek olan bireylerin ise iş performanslarının düşük olduğu belirtilmiştir.

Bråten ve Strømsø (2006), işletme yönetimi ve öğretmen eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançları, hedef yönelimleri ve örtük zekâ teorisi üzerine yapmış oldukları araştırma sonucunda; örtük zekâ teorileri ve hedef yönelimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiş olup; varlık teorisinin kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu fakat öğrenme hedef

yönelimleri ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Artımsal teorisinin ise kaçınma hedef yönelimi ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Epistemolojik inançların ise öğrenme hedef yönelimi ile negatif yönde ilişkili olduğu fakat kaçınma hedef yönelimi ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, hedef yönelimleri ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olduğu, öğretmen eğitimi alanında öğrenim gören kadın öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin ise kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. İşletme yönetimi alanında öğrenim gören kadın öğrencilerin kaçınma hedef yönelimlerinin erkek öğrencilere nispeten daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, epistemolojik inançların öğrencilerin hedef belirlemeleri üzerinde örtük zekâ teorilerine nispeten daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Finney ve Davis (2003) öğrencilerin hedef yönelimini inceledikleri çalışma sonucunda; kız öğrencilerin öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinin erkek öğrencilere göre nispeten daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Roebken (2007) öğrencilerin hedef yönelimleri, akademik meşguliyetleri, memnuniyetleri ve başarıları üzerine yapmış olduğu araştırma sonucunda; öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin, tek başına öğrenme veya kanıtlama ile kaçınma hedef yönelimlerinden birini benimseyen öğrencilere nispeten akademik deneyimlerinden daha çok memnuniyet duydukları ve akademik meşguliyetlerinin de bir o kadar arttığı ve derslerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin birden fazla hedef yönelimi olabileceği, hedef yönelimlerinin ise başarıya göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin hedef yönelimleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Eppler ve Harju (1997), öğrencilerin hedef yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi saptamak üzere yapmış oldukları çalışma sonucunda; öğrenme hedef yöneliminin akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu, öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimlerine nispeten daha yüksek olduğu, kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin çok belirgin olmadığı fakat akademik başarı notu düşük olan öğrencilerin kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimlerinin de düşük olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin akademik başarı durumlarının tek başına öğrenme hedef

yönelimlerinin veya öğrenme hedef yönelimleri ile kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimleriyle birlikte yüksek olduğu durumlarda başarılarının da yükseldiği tespit edilmiştir.

Cao ve Nietfeld (2007), öğrencilerin 14 haftalık bir eğitim psikolojisi dersi süresince hedef yönelimleri, ders çalışma stratejileri ve akademik başarıları üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda; öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin bu süre zarfında değişmediğini fakat kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimlerinin ise dönem sonuna doğru değiştiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin hedef yönelimleri ile akademik başarıları arasında ilişki saptanırken, ders çalışma stratejileri, hedef yönelimleri ve akademik başarıları arasında bir ilişki saptanamamıştır.

Ng'ang'a, Mwaura ve Dinga (2018) öğrencilerin hedef yönelimleri ve başarıları üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda; öğrencilerin öğrenme ve kaçınma hedef yönelimleri ile akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu fakat kanıtlama hedef yönelimleri ile akademik başarıları arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Cinsiyet bakımından ise erkek öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin kız öğrencilere nispeten daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimlerinin erkek öğrencilere nispeten daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mattern (2005) öğrencilerin öğrenme, kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimlerinin hepsine birden sahip olup olmadığına dair yapmış olduğu çalışma sonucunda; hedef yönelimlerinin hepsine sahip olan öğrencilerin tek başına öğrenme hedef yönelimine veya kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimine sahip olan öğrencilere göre daha başarılı olmadıklarını fakat tek başına öğrenme hedef yönelimine sahip olan öğrencilerin kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimine sahip olan öğrencilere nazaran akademik başarılarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Magno (2012) mühendislik öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde varlık ve artımsal zekâ teorilerinin etkisinin olup olmadığına dair yaptığı araştırma sonucunda; hedef yönelimlerinin başarıları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Artımsal teori kanıtlama ve öğrenme hedef yönelimi tarafından anlamlı düzeyde yordanırken, varlık teorisi ise kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimi tarafından yordandığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin hedef yönelimlerinin akademik başarı ortalamalarını anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Chen ve Wong (2015) üniversite öğrencilerinin hedef yönelimleri ile akademik başarı ortalamaları ve lise not ortalamaları arasında bir ilişki olup olmadığı yönünde yapmış oldukları araştırma sonucunda; öğrencilerin hedef yönelimleri ile akademik başarı ortalamaları ve lise not ortalamaları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme hedef yönelimleri ile kanıtlama hedef yönelimleri öğrencilerin akademik başarı ortalamaları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanırken, kaçınma hedef yönelimleri ile akademik başarı ortalamaları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin lise not ortalamaları ile kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimleri arasında olumlu yönde bir ilişki saptanırken, öğrenme hedef yönelimleri ile lise not ortalamaları arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Wolters, Yu ve Pintrich (1996) öğrencilerin hedef yönelimleri, motivasyonel inançları ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme arasında bir ilişki olup olmadığına dair yapmış oldukları çalışma neticesinde; öğrenme hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin motivasyonel inançlarının ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme hedef yöneliminin görev değeri, öz yeterlik, bilişsel ve öz düzenleme stratejilerinin olumlu bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme hedef yönelimi öğrencinin sınıf başarısını güçlü bir yordayıcısı olmadığı, ayrıca öğrencilerin sınav kaygısı düzeyini de yordamadığı tespit edilmiştir.

Ong (2014) öğrencilerin hedef yönelimlerini belirlemek üzere yapmış olduğu çalışma sonucunda; öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimlerine nispeten daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin motivasyonel, bilişsel ve derin öğrenme stratejilerini kullanma eğilimlerinin daha yüksek olabileceği ve böylece bu durumun da akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin cinsiyet, yaş ve tecrübe bakımından farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yaghoubi (2013) öğrencilerin hedef yönelimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında bir anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek üzere yapmış olduğu çalışma sonucunda; öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri ve eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki saptanırken, kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimi ve eleştirel düşünme arasında ise negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Cron ve diğ., (2005) hedef yöneliminin performans geri bildirimi ve hedef koyma düzeyine verilen olumsuz duygu tepkileri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışma neticesinde; öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinin geri bildirimine karşı verilen olumsuz duygu tepki etkiler arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmazken, kaçınma hedef yönelimi geri bildirimine karşı verilen olumsuz duygu tepki etkiler arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca olumsuz duygu tepkileri hedef koyma ve kaçınma hedef yönelimi arasındaki ilişkiyi etkilediği, öğrenme hedef yöneliminin de olumsuz duygu tepkileri ve hedef koyma arasındaki ilişkiyi etkilediği saptanmıştır.

Bell ve Kozlowski (2002) öğrencilerin hedef yönelimleri ile bilgi, başarı, öz yeterlik, bilişsel yetenekleri arasında bir ilişki olup olmadığı üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda; öğrenme hedef yöneliminin öz yeterlik, başarı ve bilgi ile pozitif yönde ilişkili olduğu, kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimlerinin ise sadece başarı ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme hedef yöneliminin etkisi kabiliyetli öğrenciler üzerinde daha fazlayken, kabiliyeti düşük olan öğrenciler üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimlerinin ise bireylerin bilişsel yetenekleri üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır.

1.3.2. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Eryenen (2008) öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, öz yeterlikleri ve başarıları üzerine yapmış olduğu çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı, benzer şekilde öğrenme ve kaçınma hedef yönelimlerinin de sınıf düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından ise kadın öğretmen adaylarının öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimi erkek öğretmen adaylarına nispeten daha yüksektir. Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öğrenme hedef yönelimleri ve kaçınma hedef yönelimleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Üzbe (2015) üniversite öğrencilerinin hedef yönelimleri, akademik başarı, benlik saygısı ve kendini engelleme düzeyi üzerine yapmış olduğu araştırma sonucunda; Öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri ve kanıtlama hedef yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Fakat erkek öğrencilerin kaçınma hedef yönelimleri kadın öğrencilere nispeten daha yüksektir. Öğrencilerin öğrenme

hedef yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı, öğrenme hedef yöneliminin az düşük birinci sınıfta olduğu ve diğer sınıflara doğru arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kaçınma hedef yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı; üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kaçınma hedef yönelimlerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kanıtlama hedef yönelimlerinin ise sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Kotbaş (2018) İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öz yeterliliği, hedef yönelimleri ve akademik başarıları üzerine yapmış olduğu araştırma sonucunda; öğretmenlerin hedef yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yabancı dil öz yeterliliği ile hedef yönelimleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin hedef yönelimleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin iş kaçınma hedef yönelimleri öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme hedef yönelimi, kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimleri ise sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. İş kaçınma hedef yönelimi bakımından ise ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin iş kaçınma hedef yönelimlerinin üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere nispeten daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Genç (2019) öğrencilerin hedef yönelimleri ve fizik öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine yapmış olduğu çalışma sonucunda; öğrencilerin öğrenme, kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmış olup; 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin kaçınma hedef yönelimi ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Menderes (2009) üniversite öğrencilerinin hedef yönelimleri akademik başarı düzeyleri, duygulanım durumları üzerine yapmış olduğu araştırma sonucunda; akademik başarı düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin hedef yönelimlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu tespit

edilmiştir. Öğrenme hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin güvenli başa çıkma yöntemini daha çok, boyun eğici başa çıkma yöntemini ise daha az tercih ettikleri saptanmıştır. Kanıtlama hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık tespit edilmemiştir. Pozitif duygulanım duruma sahip olan öğrencilerin öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimleri yüksek iken, negatif duygulanım durumuna sahip olan öğrencilerin kaçınma hedef yönelimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tutaş (2011) üniversite öğrencilerinin hedef yönelimleri, anne baba tutumları, algılanan yetenek, algılanan sosyal destek ve başarı düzeyleri üzerine yapmış olduğu çalışma sonucunda; öğrenme hedef yönelimine sahip öğrenciler daha çok demokratik anne baba tutumuna, kanıtlama hedef yönelimine sahip öğrenciler koruyucu anne baba tutumuna, kaçınma hedef yönelimine sahip öğrenciler ise otoriter anne baba tutumuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre öğrenme hedef yönelimleri daha yüksektir. Yetenek düzeyi yüksek olan öğrenciler öğrenme hedef yönelimini daha çok benimserken, yetenek düzeyi daha düşük olan öğrenciler ise kaçınma hedef yönelimini benimsemektedir. Öğrencilerin hedef yönelimleri cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri, kanıtlama hedef yönelimleri ve kaçınma hedef yönelimleri erkek öğrencilere nispeten daha yüksektir.

Somuncuoğlu ve Yıldırım (1999) öğrencilerin başarı hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda; öğrenme hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel stratejiler kullandıkları, kaçınma hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin ise yüzeysel bilişsel stratejiler kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin hedef yönelimlerinin cinsiyet bakımından farklılık gösterdiği; erkek öğrencilerin kaçınma hedef yönelimlerinin kız öğrencilere nispeten daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kaçınma hedef yönelimine sahip olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

İzci ve Koç (2012) öğrencilerin hedef yönelimleri üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda; öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri, kanıtlama hedef yönelimleri ve kaçınma hedef yönelimlerinin cinsiyet, branş, mezun oldukları lise türü değişkenleri bakımından farklılık göstermediği saptanmıştır.

Buldur (2014) öğrencilerin hedef yönelimleri ve sınıf içi değerlendirme ortamları üzerine yapmış olduğu araştırma sonucunda; öğrencilerin hedef yönelimlerinin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermediği fakat sınıf içi değerlendirme ortamına dair algıları değişkeni bakımından farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları ve öğrenme – kanıtlama hedef yönelimleri arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları ile öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimi arasında negatif bir ilişki saptanırken, kaçınma hedef yönelimi arasında ise pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kösterelioğlu ve diğ. (2019) öğrencilerin hedef yönelimlerini farklı değişkenler bakımından inceledikleri çalışma sonucunda; öğrencilerin hedef yönelimleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kız öğrencilerin öğrenme-kanıtlama ve öğrenme-kaçınma hedef yönelimleri yüksek iken, erkek öğrencilerin performans kanıtlama ve performans kaçınma hedef yönelimleri daha yüksektir. Öğrencilerin kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise hedef yönelimlerinin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere nispeten daha düşük olduğu saptanmıştır.

Yerdelen ve diğ. (2014) öğrencilerin hedef yönelimleri ve akademik motivasyonları üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda; içsel motivasyonun öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu, kaçınma hedef yönelimi ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme ve kanıtlama hedef yöneliminin dışsal motivasyonun sosyal boyutu hariç diğer hedef yönelimlerine nispeten tüm motivasyon alt boyutlarının en iyi yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Kali-Soyer ve Kırıkkanat (2019) öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, hedef yönelimleri, öz yeterlikleri üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda; öğrenme hedef yöneliminin derin ve yüzeysel öğrenme stratejilerini yordadığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin erkek öğrencilere nispeten daha yüksek olduğu saptanmıştır. 20-22 yaş aralığında olan öğrencilerin 23-25 yaş aralığında olan öğrencilere nispeten öğrenme hedef yönelimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

1.4. Eğitim ve Hedef Yönelimi İlişkisi

Oliva (2009) program geliştirmenin ilk basamaklarından olan planlama aşamasını, sınıf, okul, okul bölgesi, devlet, bölge, ulus ve dünya olmak üzere seviyelere ayırarak gruplandırmaktadır. Sınıfı program geliştirme çalışmalarının genellikle başladığı yer olarak ele alsa da program geliştirme uzmanlarının planlama sürecini yukarıda belirtmiş olduğu herhangi bir seviyede devreye sokabileceğini belirtmektedir. Programın uygulanması birçok program geliştirici tarafından öğretim ile eş tutulmaktadır. Öğretimin planlanması ve dizayn edilmesi sürecinde, Dick, Carey ve Carey (2001), hedeflerin belirlenmesinin eğitim-öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olduğunu belirtmektedir. Bu husus ise öğrencilerin hedef yönelimlerinin belirlenmesinin eğitim-öğretim sürecine sağlayacağı katkının önemini artırmaktadır. Performans hedeflerinin öğretim tasarımında kapladığı yer göz önüne alındığında, bireylerin performansı ile ilgili en önemli ip uçlarını sağlayan akademik hedef yönelimi ve iş alanında hedef yönelimi ölçeklerinin öğrencilere uygulanması program geliştirme sürecinde önemli bir girdi olacaktır. Bu önemli girdinin işe koşulmasındaki katma değeri ise bireyin hedefleri ile eğitim-öğretim hedefleri arasındaki farkı kapatmada kullanılabilecek olmasıdır. Öğretmen doğrudan bu veriyi sınıfta eğitim programının uygulanması sürecinde değerlendirerek fark yaratabilir.

İhtiyaç analizi sürecinin bir parçası olarak değerlendirilen bu aşamanın amacı, Oliva (2009)'ya göre, iki aşamalıdır. Birinci aşamada öğrenenlerin mevcut program tarafından karşılanmayan ihtiyaçları belirlenir. Bu ihtiyaç belirleme sürecinde, ölçekler, en önemli nesnel veri kaynaklarıdır. İkinci aşamada ise, mümkün mertebe, karşılanmayan ihtiyaçların kategorize edilmesi için bir yol haritası belirlenir.

Bu tez çalışmasında Akademik Hedef Yönelimi ve İş Alanında Hedef Yönelimi Ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlanarak literatüre kazandırılması ve program geliştirme uzmanlarının ve öğretmenlerin kullanımına sunulması önem arz etmektedir. Shambaugh ve Magliaro (2006)'ya göre, eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenenlerin öğretim hedefleri konusunda bilgilendirilmesi öğrenenlerin görevlerin gerektirdikleri hususunda harekete geçmesini sağlar. Söz konusu ölçeklerle öğretmenlerin elde etmiş olacakları veriler ise bu hususta öğretmenlerin öğrenenlerden bir adım önde olmasını sağlayarak bu hedefleri öğrenenlere göre önceden uyarlayabileceklerdir.

Ölçeklerin “Öğrenme, Kanıtlama ve Kaçınma” alt boyutları itibariyle hedeflerle doğrudan ilişkilendirilebileceği gibi, bu alt boyutlardaki maddeler itibariyle öğrencilerin eğitim-öğretim durumlarında önceden tanımlanmış olan aktivitelere katılmak için istekli olup olmayacağı ya da katılacağı bu aktivitelerdeki performansı gibi durumlarda öğretmenler için veri kaynağı olacaktır. Ayrıca, İş Alanında Hedef Yönelimi ölçeği ile özellikle yükseköğretimde, öğrencilerin üniversiteden sonra adım atmayı düşündükleri iş dünyası için veriler elde edilerek yükseköğretim programlarının denetlenerek mevcut programın başarı düzeyi ölçülebilecektir.

Bunun yanı sıra, program değerlendirme süreçlerinde, ölçeklerin birçok sebeple kullanımı yaygındır. Braverman (1996), program değerlendirmede ölçek kullanımı ele aldığı çalışmasında, program değerlendirmede mevcut olan en etkin veri toplama aracının ölçekler olduğunu belirtmiştir. Azimi ve Rahmani (2013)’ye göre, eğitim kurumlarının hitap ettikleri kitlelerin ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ihtiyaç analizini etkin bir şekilde yapabilmelerine bağlıdır. Holton III, Bates ve Naquin (2000)’e göre, ihtiyaç analizinin mevcut performans ile beklenen performans arasındaki farkı ortaya çıkararak eğitim ve staj programlarının daha etkili planlanabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu tez çalışması kapsamında Türkçe’ye uyarlaması yapılmış ve uygulanmış olan ölçekler, Wiles ve Bondi (2007)’nin vurgulamış olduğu sınıfta program geliştirme çalışmalarının dışında, öğretmenler tarafından öğrenciler hakkında bilgi toplamak ve bu bilgileri öğretimde doğrudan işe koşmak suretiyle kullanılabilir.

Ölçekler, veri toplanacak kaynakların sayısının çok yüksek olduğu durumlarda (örneğin, öğrenci sayılarının ortalama 30.000-40.000 olduğu Türkiye’de bulunan üniversitelerde) ve birçok bireyden mümkün mertebe en yüksek verinin toplanmasının ve nicel olarak analiz edilmesi gerektiği durumlarda tercih edilmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012). Paydaşların ya da genel olarak toplumun program hakkındaki algılarını ölçmek olarak uygulanan ölçekler eğitimde program değerlendirme çalışmalarında önemli bir veri kaynağıdır (Henry, 1996).

1.5. Araştırma Soruları

Bu araştırmanın ana problem cümlesini “üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimi ve iş alanında hedef yönelimi düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır? sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimi düzeyleri nasıldır?
- Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimleri yaş değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimleri sınıf değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimleri AGNO değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimleri fakülte değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin iş alanında hedef yönelimi düzeyleri nasıldır?
- Üniversite öğrencilerinin iş hedef yönelimleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin iş hedef yönelimleri yaş değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin iş hedef yönelimleri sınıf değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin iş hedef yönelimleri AGNO değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin iş hedef yönelimleri fakülte değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin iş hedef yönelimleri ile akademik hedef yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin iş hedef yönelimleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin akademik ve iş alanında hedef yönelimi düzeylerini ve bu hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

1.7. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin ve çalışanlar, öğrenme ortamlarında ve çalışma ortamlarında en üst düzey performans göstermesi bireylerin bu ortamlarda yer bulduklarında kendilerinden doğal olarak ve bu ortamların koymuş olduğu hedefler itibariyle ilk

beklenen husustur. Motivasyon çalışmalarının soyut düzeyde devam etmesi ve eğitim durumlarında doğrudan etkisinin gözlenememesine müteakip hedef yönelimi somut ve doğrudan öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenme ve motivasyon çalışmaları sonucunda ortaya çıkmış olan hedef yönelimi kavramı endüstri ve örgüt psikologları tarafından yoğun olarak ele alınmış ve çalışanlar performansı üzerinde de etkili olduğu görülmüştür. Ortaya çıktığı tarih olan 1980'lerden itibaren 10-15 yıl içerisinde sayısız bilimsel yayın ortaya konulmuş ve gayri ihtiyari olarak akademik ve iş alanı başta olmak üzere alansal ayrımları yapılmıştır. Bu çalışma, yükseköğretim üzerine yoğunlaşarak yükseköğretimi akademik hayatın son aşaması olarak ele alarak iş hayatı ile bağlantısını irdelenmiş ve üniversite öğrencilerinin akademik ve iş alanında hedef yönelimi düzeylerini belirleme amacını taşımaktadır. Bu düzeylerin belirlenmesinden sonra akademik ve iş alanında hedef yönelimi arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmekte ve çeşitli demografik özelliklerin akademik ve iş alanında hedef yönelimleri ile ilişkili olup olmadığını incelemektedir. Temel bir deyişle, davranışlar üzerinden tespit edilen ve değerlendirilen motivasyon kavramı hedef yönelimi çalışmaları sayesinde doğrudan gözlemlenebilir ve etkilenebilir hale gelmektedir. Endüstri ve İş Psikolojisinin ana konularından biri olan hedef yöneliminin eğitim bilimleri alanında da değerlendirilebilir olmasını sağlama bu çalışmanın ayrıca hedeflerindendir. Araştırma sonuçlarının ise, program geliştiricilerin ve değerlendiricilerin konuya dikkatini çekmek hususunda önemli olduğu düşünülmektedir. Motivasyon ile ilgili çalışmalar yürüten araştırmacıların ilgili ölçeklerin uyarlanması bu çalışma aracılığıyla fark ederek alanda kullanılmaya başlanması hususunda fayda sağlayacaktır. Program geliştirme çalışmaları sırasında program geliştiricilerinin bu ölçekleri ihtiyaç analizi safhasında işe koşarak programlardan ve derslerden öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesi ve öğrencilere sunulması için teşvik edici bir çalışma olması hedeflenmiştir.

1.8. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada üniversite öğrencileri yanıtlarını beyan ederken fikirlerini ve tutumlarını gerçeğe uygun olarak göstermişlerdir.

1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2018-2019 akademik yılı Bahar Döneminde İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Matematik Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi; İnşaat Fakültesinin İnşaat Mühendisliği ve Çevre Mühendisliği; Kimya-Metalurji Fakültesinin Matematik Mühendisliği ve Biyomühendislik; ve Fen-Edebiyat Fakültesinin Fizik ve Moleküler Biyoloji ve Genetik Bölümlerinin birinci (1.), ikinci (2.), üçüncü (3.) ve dördüncü (4.) sınıfta eğitim görmekte olan lisans öğrencilerinin vermiş oldukları cevaplar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimleri ve iş hayatındaki hedef yönelimlerine ait görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiği için nicel araştırma deseni olarak betimsel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkisel çözümleme, korelasyon ve karşılaştırma türünde ilişkiler incelenmektedir (Gall, Gall ve Borg, 2005; Fraenkel, Wallend ve Hyun, 2012; Karasar, 2019). Tarama modelleri, olayların nedenlerinden ziyade, onların aralarındaki ilişkiyi bulmaya çalışmaktadır (Creswell, 2009).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018–2019 öğretim yılında İstanbul’da bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri teşkil etmektedir.

Araştırmanın örnekleme ise uygun örnekleme metodu ile seçilen 2018-2019 öğretim yılında öğrenim gören, 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 1286 üniversite öğrencisinden meydana gelmektedir. Çalışmaya dahil edilen bu öğrencilerin hepsinin ortak özelliği ise sayısal puan türü ile üniversiteye yerleşmiş olmalarıdır.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin demografik değişkenlere göre dağılımlarının frekans ve yüzde dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	757	58.9
	Erkek	529	41.1
	Toplam	1286	100.0
Yaş	18-19 yaş arası	245	19.1
	20-22 yaş arası	746	58.0
	23< yaş	295	22.9
	Toplam	1286	100.0
Sınıf	1.Sınıf	339	26.4
	2.Sınıf	325	25.3
	3.Sınıf	299	23.3
	4.Sınıf	323	25.1
	Toplam	1286	100.0
AGNO	2 >=	169	13.2
	2 <	1108	86.8
	Toplam	1277	100.0
Fakülte	İnşaat Fakültesi	292	22.7
	Eğitim Fakültesi	442	34.4
	Kimya-Metalurji Fakültesi	309	24.0
	Fen Edebiyat Fakültesi	243	18.9
	Toplam	1286	100.0
Bölüm	Çevre Mühendisliği	128	10.0
	İnşaat Mühendisliği	164	12.8
	Fen Bilgisi Eğitimi	168	13.1
	BÖTE	106	8.2
	Matematik Eğitimi	168	13.1
	Matematik Mühendisliği	200	15.6
	Biyomühendislik	109	8.5
	Moleküler Biy. ve Genetik	141	11.0
	Fizik	102	7.9
	Toplam	1286	100.0

N=1286

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %58,9'u kadın, %41,1'i ise erkektir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %41,1'i 18-19 yaş aralığında, %19,1'i 20-22 yaş aralığında, %22,8'u ise 23 yaş ve üzerindedir. Sınıf değişkeni bakımından araştırmaya katılan öğrencilerin %26,4'ü 1. Sınıfta, %25,3'ü 2. Sınıfta, %23,3'ü 3. Sınıfta, %25,1'i ise 4. Sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin AGNO'sunun %13,2'si 2.00 ve altında %86,8'i ise 2.00 üzerindedir. Araştırmada AGNO'sunu belirtmeyen 9 öğrenci analizlere dahil edilmemiştir. Bu yüzden, AGNO alanı için verilen toplamda N=1277'dir. Fakülte değişkeni bakımından öğrencilerin %22,7'si İnşaat Fakültesinde, %34,4'ü Eğitim Fakültesinde, %24'ü Kimya-Metalurji

Fakültesinde, %18,9'u ise Fen-Edebiyat Fakültesinde öğrenim görmektedir. Bölüm değişkeni bakımından ise öğrencilerin %10'u Çevre Mühendisliği, %12,8'i İnşaat Mühendisliği, %13,1'i Fen Bilgisi Eğitimi, %8,2'si Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, %13,1'i Matematik Eğitimi, %15,6'sı Matematik Mühendisliği, %8,5'i Biyomühendislik, %11'i Moleküler Biyoloji ve Genetik, %7,9'u ise Fizik bölümünde öğrenim görmektedir.

2.3. Ölçek Uyarlama Çalışması

Bu bölümde, çalışmada kullanılmış olan Akademik ve İş Alanında Hedef Yönelimi ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarındaki adımlar ve analizler verilmiştir.

2.3.1. İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması

Vandewalle (1997) tarafından geliştirilen İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanarak yükseköğretimde lisans veya lisansüstü eğitimin herhangi bir kademesinde öğrenim gören ve/veya mezun olan bireylerin iş hedef yönelimlerini saptamak ve bu yönelimleri etkileyen faktörleri değerlendirmek için uygun hale getirilmesi amaçlanmıştır. Buna istinaden ölçek uyarlama çalışması yapılabilmesi için Don Vandewalle'den eposta aracılığıyla izin istenmiş olup, araştırmacının onayı Ek-1'de yer almaktadır. Çalışmanın verileri İstanbul'da yer alan bir devlet üniversitesi'nde lisans eğitimi gören 729 öğrenciden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 ve AMOS programı kullanılmıştır. Özgün ölçek, her iki dile ve kültüre hâkim 5 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ardından ölçeğin çeviri bir uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ardından eğitim bilimleri alanında iki uzman görüşüne başvurulmuş ve görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda %68.4 varyansı açıklayan 13 maddelik ve üç faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ölçekteki faktörler 'öğrenme', 'kaçınma' ve 'kanıtlama' boyutlarından oluşmaktadır. DFA sonuçları ise üç faktörlü bu yapının genel olarak iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur.

Verilerin normalliği için her bir ölçek maddelerinden toplam puan alınmış ve Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. KMO' nun

.60' dan yüksek, Bartlett testinin de anlamlı çıkması elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011). Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre ölçekten toplanan veriler normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Buna göre ölçekten elde edilen puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği ifade edilebilir. Bazı araştırmacılar faktör analizi için Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısının örneklem büyüklüğü için değerinin 0.80-0.90 arasında olmasının iyi ve Barlett Sphericity testinin .05 düzeyinde anlamlı çıkması gerektiğini ifade etmektedirler (Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2007; Leech, Barrette ve Morgan, 2005). Field (2000) de Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınır olması gerektiğini ve $KMO \leq 0.50$ için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini belirtmiştir.

KMO ve Barlett's Testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: KMO ve Barlett's Testi Sonuçları

Kaiser- Meyer-Olkin Measure		.863
Barlett's Test of Sphericity	Chi-square	4455,002
	df	78
	Sig.	0,000

Tablo 2'ye göre, KMO değeri .863 olarak saptanmış olup, Barlett's Sphericity testi sonuçları ise ($\chi^2 = 4455,002$, $p < .001$) olarak saptanmıştır. Ayrıca yapılan analize göre, örneklem uygunluğunun iyi derecede olduğu ve korelasyon matrisinin birim matristen %99 güven düzeyinde farklı olduğu söylenebilir.

Ölçme aracının yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla AFA analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör deseni ve maddelerin faktör yük değerleri Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3: İş Hedef Yönelimi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Döndürülmüş Faktörler için Yük Değerleri	
	Faktör 1 Faktör 3	Faktör 2
3	.830	
1	.798	
5	.751	
4	.734	
2	.704	
12		.868
13		.838
10		.821
11		.794
8		.861
9		.850
7		.829
6		.795
Açıklanan Toplam Varyans (%): 68.4		

Tablo 3'e göre yapılan analiz sonucunda M3, M1, M4, M5, M2, maddelerinin birinci faktörde; M12, M13, M10 M11 maddeleri ikinci faktörde; M8, M9, M7, M6 maddelerin ise üçüncü faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktör yük değerlerinin; birinci faktör için .83 ile .70, ikinci faktör için .86 ile .79, üçüncü faktör için .86 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerleri büyüklük açısından incelendiğinde iyiden mükemmele doğru nitelendirilebilir. Faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Fakat bu değer .30'a kadar indirilebileceği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre 3 faktör tüm değişken setindeki değişimin %68.4'ünü açıklamaktadır. Kline (1994) ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında açıklanan varyans oranının en az %40 olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan açıklanan toplam varyans oranının yeterli olduğu görülmektedir.

İş hedef yönelimi ölçeği faktörler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: İş Hedef Yönelimine Ölçeği'nin Faktörler Arasındaki Korelasyon Değerleri

	1	2	3
Faktör 1	1	.28**	-.36**
Faktör 2	.28**	1	.04
Faktör 3	-.36**	.04	1

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

Tablo 4'te iş hedef yönelimi ölçeği'nin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde ulaşılan veriler ölçekte üç faktör arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin bulunduğunu ve çoklu bağıntı probleminin bulunmadığını göstermektedir (p<.01). Ölçeğin korelasyon değerlerinin ise -.36 ile .28 arasında değiştiği bulunmuştur. Alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayısının çoklu bağıntı problemi açısından elde edilen korelasyon katsayısının .90 ve üzerinde bulunmaması önerilmektedir (Pallant, 2007; Field, 2000).

Açımlayıcı faktör analizi sonucu yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Elde edilen modelin uygunluğu; RMSEA, GFI, AGFI, NFI, CFI, IFI uyum ölçütleri ile test edilmiştir.

İş hedef yönelimi ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indeksleri Tablo 5'te gösterilmektedir.

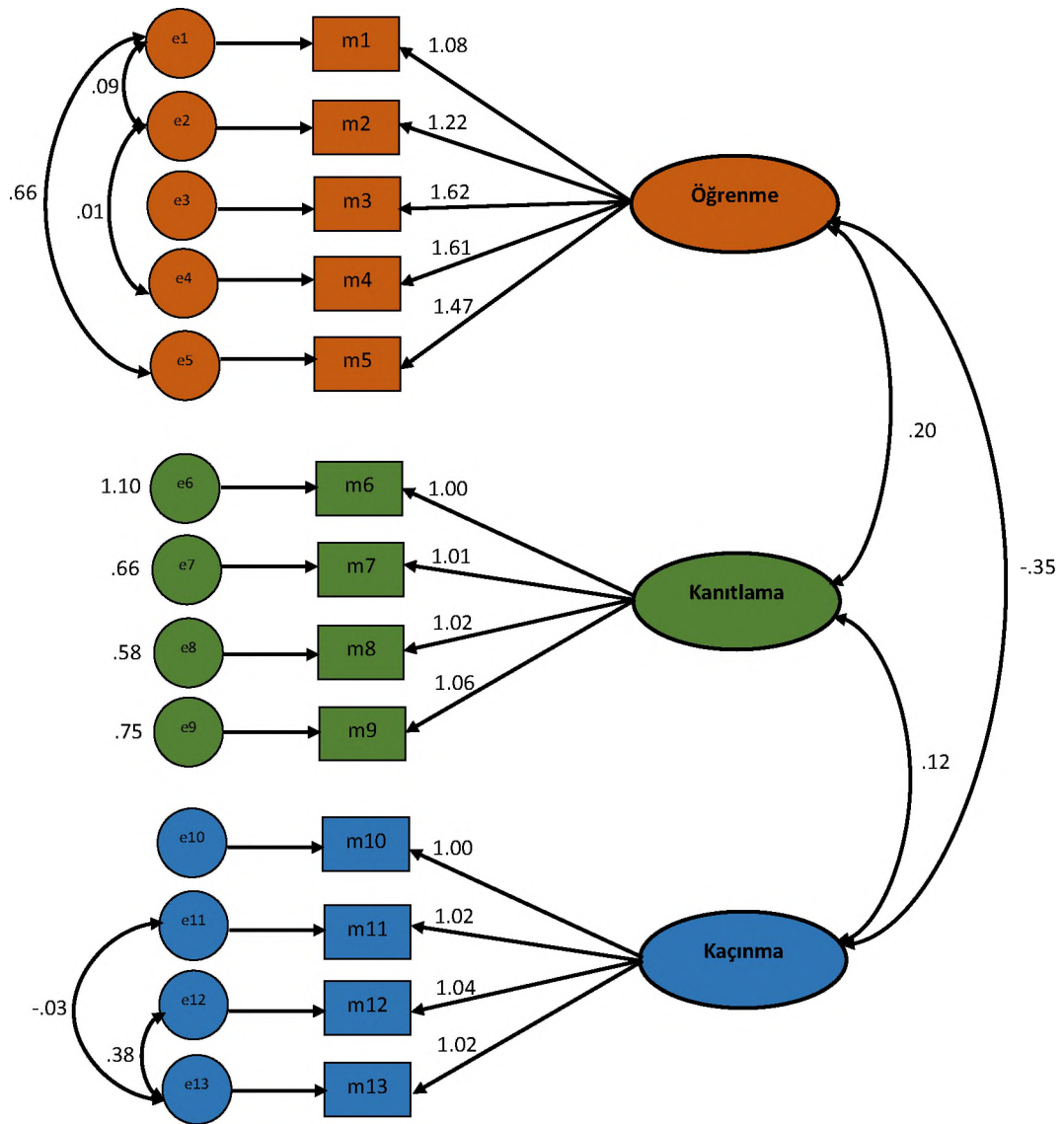
Tablo 5: İş Hedef Yönelimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri

X²	sd	X²/sd	RMSEA	NFI	CFI	GFI	AGFI	IFI
149.681	57	2.626	.047	.967	.979	.968	.950	.979

DFA'da önerilen modelin ve analize alınan örneklemin istatistiksel açıdan uygunluğunu test eden değer χ^2 değeridir (Schumacker ve Lomax, 2004). Tablo 4'te ölçeğin uyum iyiliği indeksleri ile ilgili değerlerde görüldüğü üzere model uyum indeksi (χ^2) = 149.681 ve serbestlik derecesi (sd)=57 olarak bulunmuştur. Bu değerler birbirine oranlandığında χ^2 /sd oranı 2.62 (149.681/57=2.62) olarak

hesaplanmıştır. Elde edilen sonucun 5'in altında olması uyumun mükemmel olduğu şeklinde yorumlanabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2007). RMSEA değerine bakıldığında ise .047 düzeyinde bir uyum indeksine erişildiği saptanmıştır. RMSEA'nın .08'den küçük olması iyi uyuma (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018), 1.00'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret eder (Tabachnick ve Fidel, 2007). Bu çerçevede RMSEA değerinin iyi uyum gösterdiği değerlendirilebilir.

Yapılan analizlerin ardından ortaya çıkan modele ait diyagram Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5: 3 Faktörlü Modele İlişkin DFA Sonuçları

DFA sonuçlarına göre İş Hedef Yönelimi Ölçeği'nin 13 maddelik üç faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı ve modele ait tüm uyum iyiliği indekslerinin yeterlilik gösterdiği bulunmuştur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bütüncül olarak değerlendirildiğinde ise DFA ile elde edilen uyum iyiliği indekslerinin hipotez modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır (Schumacker ve Lomax, 2004). Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar orijinal ölçeğin ortaya koyduğu modelin doğrulandığını ve ölçeğin Türkiye'de amacı doğrultusunda geçerli olduğunu ifade etmektedir.

İş Hedef Yönelimi Ölçeği'nin güvenirlik çalışması iç tutarlılık katsayısı kullanılarak incelenmiştir. İç tutarlılık katsayısının hesaplanmasında Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: İş Hedef Yönelimi Ölçeği'nin İç Tutarlılık Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	İç Tutarlılık
Faktör 1	.84
Faktör 2	.86
Faktör 3	.86

Tablo 6'da da görüldüğü gibi Faktör 1 Öğrenme için .84, Faktör 2 Kanıtlama için .86, Faktör 3 Kaçınma için .86 ve ölçeğin tamamı için (13 madde) .80 değerleri hesaplanmıştır. Ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir kabul edildiği (Fraenkel, Wallend ve Hyun, 2012; Pallant, 2007) göz önüne alındığında iş hedef yönelimi ölçeğinin iç tutarlılık güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir. Bu durum ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu da göstermektedir.

Sonuç olarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ışığında İş Hedef Yönelimi Ölçeği 'nin uygun psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı olarak yükseköğretimde herhangi bir programda eğitim gören veya bu programlardan birinden mezun olan öğrencilerin iş hedef yönelimlerine ilişkin tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri değerlendirmek için kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

2.3.2. Akademik Hedef Yönelimi Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması

Vandewalle (1997) tarafından geliştirilen Akademik Hedef Yönelimi Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanarak yükseköğretimde lisans veya lisansüstü eğitimin herhangi bir kademesinde öğrenim gören ve/veya mezun olan bireylerin iş hedef yönelimlerini saptamak ve bu yönelimleri etkileyen faktörleri değerlendirmek için uygun hale getirilmesi amaçlanmıştır. Buna istinaden ölçek uyarlama çalışması yapılabilmesi için Don Vandewalle'den eposta aracılığıyla izin istenmiş olup, araştırmacının onayı Ek-1'de yer almaktadır. Çalışmanın verileri İstanbul'da yer alan bir devlet üniversitesi'nde lisans eğitimi gören 729 öğrenciden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 ve AMOS programı kullanılmıştır. Özgün ölçek, her iki dile ve kültüre hâkim 5 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ardından ölçeğin çeviri bir uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ardından eğitim bilimleri alanında iki uzman görüşüne başvurulmuş ve görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliliği için açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda %66.5 varyansı açıklayan 13 maddelik ve üç faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ölçekteki faktörler 'öğrenme', 'kaçınma' ve 'kanıtlama' boyutlarından oluşmaktadır. DFA sonuçları ise üç faktörlü bu yapının genel olarak iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine dair yapılan analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: KMO ve Barlett's Testi Sonuçları

Kaiser- Meyer-Olkin Measure		.851
Barlett's Test of Sphericity	Chi-square	4435,350
	Df	78
	Sig.	0,000

Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre ölçekten toplanan veriler normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Tablo 7'ye göre, KMO değeri .851 olarak saptanmış olup, Barlett's Sphericity testi sonuçları ise ($\chi^2 = 4435,350$ $p < .001$) olarak saptanmıştır. Ayrıca yapılan analize göre, örneklem uygunluğunun iyi derecede olduğu ve korelasyon matrisinin birim matristen %99 güven düzeyinde farklı olduğu söylenebilir. Buna göre ölçekten elde edilen puanların normal dağılımdan önemli bir

sapma göstermediği ifade edilebilir. Bazı araştırmacılar faktör analizi için Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısının örneklem büyüklüğü için değerinin 0.80-0.90 arasında olmasının iyi ve Barlett Sphericity testinin .05 düzeyinde anlamlı çıkması gerektiğini ifade etmektedirler (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2007; Leech, Barrette ve Morgan, 2005)

Ölçme aracının yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla AFA analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör deseni ve maddelerin faktör yük değerleri Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8: Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Döndürülmüş Faktörler için Yük Değerleri		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
12	.804		
10	.780		
13	.773		
11	.643		
9	.597		
7		.911	
5		.850	
6		.796	
8		.781	
3			.856
2			.817
4			.791
1			.691
Açıklanan Toplam Varyans (%): 66.5			

Yapılan analiz sonucunda M12, M10, M13, M11, M9, maddelerinin birinci faktörde (kaçınma); M7, M5, M6, M8 maddeleri ikinci faktörde (kanıtlama); M3, M2, M4, M1 maddelerin ise üçüncü faktör (öğrenme) altında toplandığı görülmüştür. Faktör yük değerlerinin; birinci faktör için .80 ile .59, ikinci faktör için .91 ile .78, üçüncü faktör için .85 ile .69 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerleri büyüklük açısından incelendiğinde iyiden mükemmele doğru nitelendirilebilir. Faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Fakat bu değer .30’a kadar indirilebileceği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2011). AFA sonuçlarına göre 3 faktör tüm değişken setindeki değişimin %66.5’ini açıklamaktadır. Kline (1994) ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında açıklanan varyans oranının en az %40 olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan açıklanan toplam varyans oranının yeterli olduğu görülmektedir.

Akademik hedef yönelimi ölçeği faktörler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Akademik Hedef Yönelimine Ölçeği’nin Faktörler Arasındaki Korelasyon Değerleri

	1	2	3
Faktör 1	1	.25**	-.47**
Faktör 2	.25**	1	-.18**
Faktör 3	-.47**	-.18**	1

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

da Tablo 9’da akademik hedef yönelimi ölçeği’nin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde ulaşılan veriler ölçekte üç faktör arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin bulunduğunu ve çoklu bağıntı probleminin bulunmadığını göstermektedir (p< .01). Ölçeğin korelasyon değerlerinin ise -.47 ile .25 arasında değiştiği bulunmuştur. Alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayısının çoklu bağıntı problemi açısından elde edilen korelasyon katsayısının .90 ve üzerinde bulunmaması önerilmektedir (Pallant, 2007; Field, 2000).

Açımlayıcı faktör analizi sonucu yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Elde edilen modelin uygunluğu; RMSEA, GFI, AGFI, NFI, CFI, IFI uyum ölçütleri ile test edilmiştir.

Akademik hedef yönelimi ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indeksleri Tablo 10’da gösterilmektedir.

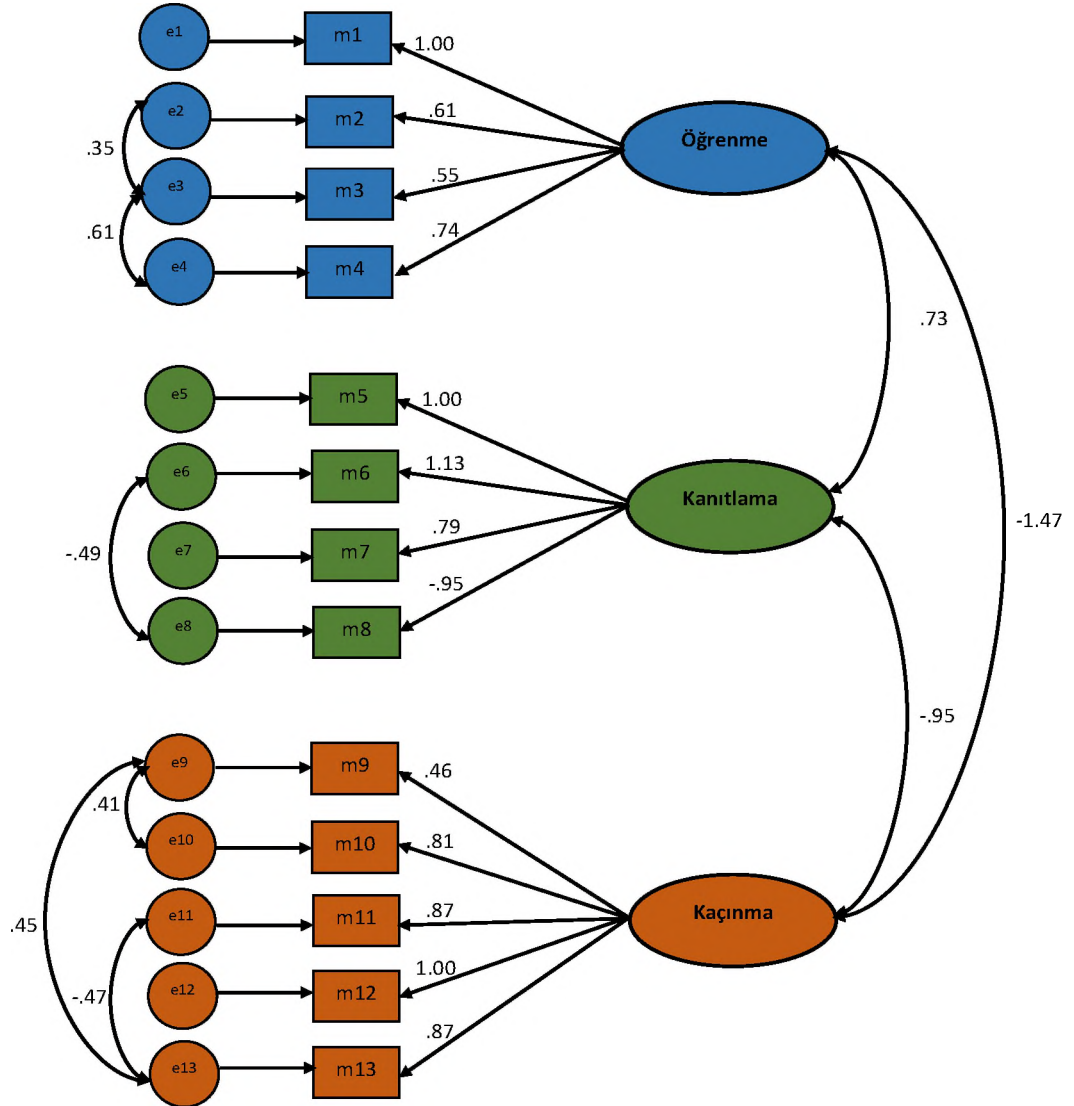
Tablo 10: Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Modeli Uyum İyiliği İndeksleri

X²	sd	X²/sd	RMSEA	NFI	CFI	GFI	AGFI	IFI
249.297	56	4.452	.069	.944	.956	.949	.917	.956

Tablo 10’da ölçeğin uyum iyiliği indeksleri ile ilgili değerlerde görüldüğü üzere model uyum indeksi (χ^2) = 249.297 ve serbestlik derecesi (sd)=56 olarak bulunmuştur. Bu değerler birbirine oranlandığında χ^2 /sd oranı 4.45 (249.297/56=4.45) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonucun 5’in altında olması uyumun mükemmel olduğu şeklinde yorumlanabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 2004; Tabachnick ve

Fidell, 2007). RMSEA değerine bakıldığında ise .069 düzeyinde bir uyum indeksine erişildiği saptanmıştır. DFA sonuçlarına göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği'nin 13 maddelik üç faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı ve modele ait tüm uyum iyiliği indekslerinin yeterlilik gösterdiği bulunmuştur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bütüncül olarak değerlendirildiğinde ise DFA ile elde edilen uyum iyiliği indekslerinin hipotez modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır (Schumacker ve Lomax, 2004). Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar orijinal ölçeğin ortaya koyduğu modelin doğrulandığını ve ölçeğin Türkiye'de amacı doğrultusunda geçerli olduğunu ifade etmektedir

Yapılan analizlerin ardından ortaya çıkan modele ait diyagram Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 6: 3 Faktörlü Modele İlişkin DFA Sonuçları

Akademik hedef yönelimi ölçeği'nin güvenirlik çalışması iç tutarlılık katsayısı kullanılarak incelenmiştir. İç tutarlılık katsayısının hesaplanmasında Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: İş Hedef Yönelimi Ölçeği'nin İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	İç Tutarlık
Faktör 1	.80
Faktör 2	.86
Faktör 3	.83

Tablo 11'de de görüldüğü gibi Faktör 1 Öğrenme için .84, Faktör 2 Kanıtlama için .86, Faktör 3 Kaçınma için .86 ve ölçeğin tamamı için (13 madde) .84 değerleri hesaplanmıştır. Ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir kabul edildiği (Fraenkel, Wallend ve Hyun, 2012; Pallant, 2007) göz önüne alındığında akademik hedef yönelimi ölçeğinin iç tutarlık güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir. Bu durum ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu da göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ışığında Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği 'nin uygun psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı olarak yükseköğretimde herhangi bir programda eğitim gören veya bu programlardan birinden mezun olan öğrencilerin akademik hedef yönelimlerine ilişkin tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri değerlendirmek için kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

2.4. Ölçme Araçları

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin akademik alanda ve iş alanında hedef yönelimi düzeylerini belirlemek için kullanılan Türkçe'ye uyarlanmış ölçekler hakkında veriler sunulmuştur.

2.4.1. İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin iş alanında hedef yönelimlerini tespit etmek için, VandeWalle (1997) tarafından geliştirilmiş olan ve bu çalışmanın ölçek uyarlaması kısmında Türkçe'ye uyarlanmış olan “İş Alanında Hedef Yönelimi Ölçeği” nden

yararlanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması neticesinde ölçeğin 13 maddeli; üç faktörlü bir yapıda olduğu, faktör yapılarının ise geçerli olduğu, faktör korelasyonlarının ise 1. Faktörün .43 ile .86 arasında değiştiği, 2. Faktörün ise .21 ile .87 arasında değiştiği, 3. Faktörün ise .58 ile .81 arasında değiştiği saptanmıştır. Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin öğretmen adayları ile uygulanması sonrasında yapılan Cronbach-Alfa testi sonucuna göre $\alpha=0.874$ olarak belirlenmiştir. İlgili ölçek yedili likert tipinde olup, ölçeğin alt boyutları ise “Öğrenme” (5 madde), “Kanıtlama” (4 madde), “Kaçınma” (4 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ait alt boyutların cronbach alfa değerleri öğrenme alt boyutu için .88, kanıtlama alt boyutu için .84 ve kaçınma alt boyutu için ise .83 olarak tespit edilmiştir.

2.4.2. Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği

Şablonda Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimlerini tespit etmek için VandeWalle ve diğ. (2001) tarafından geliştirilmiş olan ve bu çalışmanın ölçek uyarlaması kısmında Türkçe’ye uyarlanmış olan “Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması neticesinde ölçeğin 13 maddeli; iç faktörlü bir yapıda olduğu, faktör yapılarının ise geçerli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör anaizi sonuçları ise SRMR=.076, CFI=.97, GFI=.89 olarak tespit edilmiştir. İlgili ölçek yedili likert tipinde olup, ölçeğin alt boyutları ise “Öğrenme” (4 madde), “Kanıtlama” (4 madde), “Kaçınma” (5 madde) olarak belirlenmiştir.

2.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak verilerin toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. Anket tekniği tarama modeli araştırmalarda sıklıkla kullanılmakta olup mevcut durumun tespit edilmesi için kullanılmaktadır.

Verilerin toplanmasında “İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği” ve “Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları Ek-7 ve Ek-8’de verilmiştir.

2.6. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesine başlamadan önce katılımcılar tarafından yanıtlanan anketler incelenmiştir. İncelemeler sonucunda eksik doldurulan veri toplama araçları değerlendirme dışında bırakılmıştır. Bu bağlamda değerlendirmeye alınan veri toplama araçları 1’den başlayarak 1286’e kadar numara verilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin iş ortamı hedef yönelimlerinin belirlenmeye çalışıldığı bölümde yargı cümlelerine ilişkin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1, “katılmıyorum” seçeneğine 2, “biraz katılmıyorum” seçeneğine 3, “kararsızım” seçeneğine 4, “biraz katılıyorum” seçeneğine 5, “katılıyorum” seçeneğine 6 ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 7 puan verilerek veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimlerinin belirlenmeye çalışıldığı bölümde yargı cümlelerine ilişkin “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1, “katılmıyorum” seçeneğine 2, “biraz katılmıyorum” seçeneğine 3, “kararsızım” seçeneğine 4, “biraz katılıyorum” seçeneğine 5, “katılıyorum” seçeneğine 6 ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 7 puan verilerek veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde öncelikli olarak parametrik testlerin uygulanabilmesi için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Bunun için öncelikle bağımlı değişkenler olan İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği ve Akademik Hedef Yönelimi Ölçeğine ait ölçümlerin normal dağıldığı varsayımı örneklem dağılımlarının normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla kullanılan Kolmogorov-Simironov istatistiği ile veriler analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda; bu iki değişkenin dağılımına ilişkin hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerine (iş ortamı hedef yönelimi; çarpıklık = -.562, basıklık = .706 ve akademik hedef yönelimi; çarpıklık = -.338, basıklık= -.442; olarak bakılmıştır ve bu değerlerin Huck (2008) tarafından belirtilen kabul edilebilir normal dağılım varsayımları sınırları olan -1 ile +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Gruplararası karşılaştırma yapılabilmesi için grup varyanslarının homojenliği incelenmiştir. Grup varyanslarının homojenliğini test etmek için Levene istatistiği (Büyüköztürk, 2011) ile veriler analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda sonucunda elde edilen p değeri 0,05’ten büyük olması

($p>0,05$) grup varyanslarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Yapılan ölçümler sonucunda, ölçülen grupların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Homojen ve normal dağılım gösteren veriler ile cinsiyet ve AGNO arasındaki istatistiksel ilişkiyi belirlemek için t testi; yaş, sınıf, fakülte, bölüm değişkeni arasındaki ilişki belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Kariyer hedeflerine ilişkin sorular arasındaki ilişkiyi belirlemek içinse Chi square testi uygulanmıştır. Ayrıca iş hedef yönelimi ve akademik hedef yönelimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. İstatistiksel hesaplamaların yapılmasında SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Üniversite Öğrencilerinin Hedef Yönelimlerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin iş ve akademik hedef yönelimlerinin tespit edilmesine yardımcı olabilecek yöneltlen çeşitli sorulara vermiş oldukları yanıtların değişkenler bakımından analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin kurumsal bir şirkette çalışma isteğine yönelik analiz sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Üniversite Öğrencilerinin Kurumsal Bir Şirkette Çalışma İsteği Analiz Sonuçları

		Evet	Hayır	Ki-kare
Yaş	18-19	%14,5	%4,6	.019
	20-22	%44,1	%13,9	
	22+	%19,2	%3,7	
Cinsiyet	Kadın	%45.9	%13.0	.840
	Erkek	%31.8	%9.3	
AGNO	<2.00	%10.5	%2.7	.608
	>=2.00	%67.3	%19.5	
Sınıf	1.sınıf	%20.1	%6.3	.046
	2.sınıf	%21.0	%4.3	
	3.sınıf	%17.3	%6.0	
	4.sınıf	%19.4	%5.7	
Lisansüstü Eğitim	Düşünüyorum	%59.6	%14.9	.001
	Düşünmüyorum	%18.1	%7.3	
Fakülte	İnşaat Fakültesi	%14.1	%8.6	.000
	Eğitim Fakültesi	%12.5	%21.9	
	Kimya-Metalurji Fakültesi	%12.2	%11.8	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	%9.9	%9.0	

Tablo 12’de üniversite öğrencilerinin kurumsal bir şirkette çalışma isteği değişkenler bakımından incelenmiştir. Kurumsal bir şirkette çalışma isteğinin yaş değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Kurumsal bir şirkette çalışma isteğinin cinsiyet değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Kurumsal bir şirkette çalışma isteğinin AGNO değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Kurumsal bir şirkette çalışma isteğinin sınıf değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Kurumsal bir şirkette çalışma isteğinin lisansüstü eğitime devam etme değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Kurumsal bir şirkette çalışma isteğinin fakülte değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin kendi şirketini kurma isteğine yönelik analiz sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Şirketini Kurma İsteği Analizi Sonuçları

		Evet	Hayır	p
Yaş	18-19	%7.9	%11.2	.026
	20-22	%28.9	%29.1	
	22+	%12.0	%11.0	
Cinsiyet	Kadın	%24.7	%34.2	.000
	Erkek	%24.1	%17.1	
AGNO	<2.00	%7.9	%5.3	.001
	>=2.00	%40.8	%46.1	
Sınıf	1.sınıf	%12.7	%13.7	.666
	2.sınıf	%12.9	%12.3	
	3.sınıf	%11.4	%11.8	
	4.sınıf	%11.7	%13.5	
Lisansüstü Eğitim	Düşünüyorum	%38.2	%10.5	.002
	Düşünmüyorum	%36.4	%14.9	
Fakülte	İnşaat Fakültesi	%14.1	%8.6	.000
	Eğitim Fakültesi	%12.5	%21.9	
	Kimya-Metalurji Fakültesi	%12.2	%11.8	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	%9.9	%9.0	

Tablo 13'te üniversite öğrencilerinin kendi şirketini kurma isteği değişkenler bakımından incelenmiştir. Kendi şirketini kurma isteğinin yaş değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Kendi şirketini kurma isteğinin cinsiyet değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Kendi şirketini kurma isteğinin AGNO değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Kendi şirketini kurma isteğinin sınıf değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak

anlamli bulunmamıştır ($p>.05$). Kendi şirketini kurma isteğinin lisansüstü eğitime devam etme değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamli bulunmuştur ($p<.05$). Kendi şirketini kurma isteğinin fakülte değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamli bulunmuştur ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin kamuda çalışma isteğine yönelik analiz sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Üniversite Öğrencilerinin Kamuda Çalışma İsteği Analiz Sonuçları

		Evet	Hayır	p
Yaş	18-19	%9.9	%9.2	.020
	20-22	%27.8	%30.2	
	22+	%9.3	%13.7	
Cinsiyet	Kadın	%33.0	%25.9	.000
	Erkek	%13.9	%27.2	
AGNO	<2.00	%3.8	%9.4	.000
	>=2.00	%43.3	%43.5	
Sınıf	1.sınıf	%11.6	%14.8	.633
	2.sınıf	%12.2	%13.0	
	3.sınıf	%11.2	%12.1	
	4.sınıf	%11.9	%13.2	
Lisansüstü Eğitim	Düşünüyorum	%35.1	%11.8	.841
	Düşünmüyorum	%39.4	%13.6	
Fakülte	İnşaat Fakültesi	%6.8	%15.9	.000
	Eğitim Fakültesi	%25.6	%8.8	
	Kimya-Metalurji Fakültesi	%5.9	%18.1	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	%8.6	%10.4	

Tablo 14’te üniversite öğrencilerinin kamuda çalışma isteği değişkenler bakımından incelenmiştir. Kamuda çalışma isteğinin yaş değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık

istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Kamuda çalışma isteğinin cinsiyet değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Kamuda çalışma isteğinin AGNO değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Kamuda çalışma isteğinin sınıf değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Kamuda çalışma isteğinin lisansüstü eğitime devam etme değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Kamuda çalışma isteğinin fakülte değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin özel sektörde çalışma isteğine yönelik analiz sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15: Üniversite Öğrencilerinin Özel Sektörde Çalışma İsteği Analiz Sonuçları

		Evet	Hayır	p
Yaş	18-19	%13.4	%5.7	.116
	20-22	%43.5	%14.5	
	22+	%17.9	%5.1	
Cinsiyet	Kadın	%41.4	%17.5	.000
	Erkek	%33.3	%7.8	
AGNO	<2.00	%11.2	%2.0	.001
	>=2.00	%63.5	%23.3	
Sınıf	1.sınıf	%19.7	%6.7	.373
	2.sınıf	%19.8	%5.5	
	3.sınıf	%17.1	%6.1	
	4.sınıf	%18.2	%6.9	
Lisansüstü Eğitim	Düşünüyorum	%57.3	%17.3	.003
	Düşünmüyorum	%17.4	%8.0	
Fakülte	İnşaat Fakültesi	%19.0	%3.7	.000
	Eğitim Fakültesi	%19.4	%14.9	
	Kimya-Metalurji Fakültesi	%21.5	%2.5	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	%14.8	%4.1	

Tablo 15’te üniversite öğrencilerinin özel sektörde çalışma isteği değişkenler bakımından incelenmiştir. Özel sektörde çalışma isteğinin yaş değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Özel sektörde çalışma isteğinin cinsiyet değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Özel sektörde çalışma isteğinin AGNO değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Özel sektörde çalışma isteğinin sınıf değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Özel sektörde çalışma isteğinin lisansüstü eğitime devam etme değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Özel sektörde çalışma isteğinin fakülte değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin kayıtlı oldukları programın iş hayatına hazırlamasına yönelik analiz sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Üniversite Öğrencilerinin Kayıtlı Oldukları Programın İş Hayatına Hazırlamasına Dair Analiz Sonuçları

		Evet	Hayır	p
Yaş	18-19	%10.6	%8.5	.002
	20-22	%24.8	%33.2	
	22+	%10.0	%12.9	
Cinsiyet	Kadın	%28.5	%30.4	.012
	Erkek	%17.0	%24.1	
AGNO	<2.00	%6.0	%7.2	.933
	>=2.00	%39.2	%47.5	
Sınıf	1.sınıf	%15.8	%10.6	.000
	2.sınıf	%11.0	%14.3	
	3.sınıf	%9.0	%14.2	
	4.sınıf	%9.6	%15.5	
Lisansüstü Eğitim	Düşünüyorum	%34.6	%39.9	.216
	Düşünmüyorum	%10.8	%14.6	
Fakülte	İnşaat Fakültesi	%11.1	%11.6	.041
	Eğitim Fakültesi	%16.6	%17.8	
	Kimya-Metalurji Fakültesi	%10.5	%13.5	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	%7.2	%11.7	

Tablo 16’da üniversite öğrencilerinin kayıtlı oldukları programın iş hayatına hazırlaması değişkenler bakımından incelenmiştir. Kayıtlı oldukları programın iş hayatına hazırlaması yaş değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Kayıtlı oldukları programın iş hayatına hazırlaması cinsiyet değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Kayıtlı oldukları programın iş hayatına hazırlaması AGNO değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Kayıtlı oldukları programın iş hayatına hazırlaması sınıf değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki

bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Kayıtlı oldukları programın iş hayatına hazırlaması lisansüstü eğitime devam etme değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Kayıtlı oldukları programın iş hayatına hazırlaması fakülte değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$).

Üniversite öğrencilerinin mezun olduklarında hedeflerini hızla gerçekleştirme isteğine yönelik analiz sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Üniversite Öğrencilerinin Mezun Olduklarında Hedeflerini Hızla Gerçekleştirme İsteği Analiz Sonuçları

		Evet	Hayır	p
Yaş	18-19	%6.1	%13.0	.104
	20-22	%18.6	%39.4	
	22+	%8.9	%14.1	
Cinsiyet	Kadın	%17.7	%41.2	.002
	Erkek	%15.8	%25.3	
AGNO	<2.00	%4.9	%8.3	.266
	>=2.00	%28.6	%58.2	
Sınıf	1.sınıf	%9.3	%17.0	.333
	2.sınıf	%7.5	%17.7	
	3.sınıf	%7.6	%15.6	
	4.sınıf	%9.0	%16.1	
Lisansüstü Eğitim	Düşünüyorum	%25.1	%49.4	.742
	Düşünmüyorum	%8.3	%17.1	
	İnşaat Fakültesi	%7.8	%14.9	
Fakülte	Eğitim Fakültesi	%12.0	%22.4	.313
	Kimya-Metalurji Fakültesi	%8.4	%15.6	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	%5.4	%13.5	

Tablo 17’de üniversite öğrencilerinin mezun olduklarında hedeflerini hızla gerçekleştirme isteği değişkenler bakımından incelenmiştir. Mezun olduklarında hedeflerini hızla gerçekleştirme isteği yaş değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık

istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Mezun olduklarında hedeflerini hızla gerçekleştirme isteği cinsiyet değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Mezun olduklarında hedeflerini hızla gerçekleştirme isteği AGNO değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Mezun olduklarında hedeflerini hızla gerçekleştirme isteği sınıf değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Mezun olduklarında hedeflerini hızla gerçekleştirme isteği lisansüstü eğitime devam etme değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Mezun olduklarında hedeflerini hızla gerçekleştirme isteği fakülte değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel bulunmamıştır ($p>.05$).

Üniversite öğrencilerinin mezun olduklarında kariyer hedeflerini gerçekleştirmelerinin biraz zaman alacağına yönelik analiz sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Üniversite Öğrencilerinin Mezun Olduklarında Kariyer Hedeflerini Gerçekleştirmesinin Biraz Zaman Alacağına Yönelik Analiz Sonuçları

		Evet	Hayır	p
Yaş	18-19	%13.6	%5.4	.073
	20-22	%40.5	%17.4	
	22+	%14.6	%8.4	
Cinsiyet	Kadın	%42.4	%16.5	.003
	Erkek	%26.3	%14.7	
AGNO	<2.00	%8.9	%4.3	.719
	>=2.00	%59.7	%27.0	
Sınıf	1.sınıf	%18.1	%8.2	.165
	2.sınıf	%18.4	%6.8	
	3.sınıf	%15.9	%7.3	
	4.sınıf	%16.3	%8.9	
Lisansüstü Eğitim	Düşünüyorum	%51.5	%23.1	.691
	Düşünmüyorum	%17.3	%8.2	
Fakülte	İnşaat Fakültesi	%16.9	%5.8	.038
	Eğitim Fakültesi	%22.6	%11.8	
	Kimya-Metalurji Fakültesi	%15.8	%8.2	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	%13.5	%5.4	

Tablo 18’de üniversite öğrencilerinin mezun olduklarında kariyer hedeflerini gerçekleştirmelerinin zaman alabileceği düşüncesi değişkenler bakımından incelenmiştir. Mezun olduklarında kariyer hedeflerini gerçekleştirmelerinin zaman alabileceği düşüncesinin yaş değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Mezun olduklarında kariyer hedeflerini

gerçekleştirmelerinin zaman alabileceği dűřüncesinin cinsiyet değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Mezun olduklarında hedeflerini gerçekleştirmelerinin zaman alabileceği dűřüncesi AGNO değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Mezun olduklarında kariyer hedeflerini gerçekleştirmelerinin zaman alabileceği dűřüncesi sınıf değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Mezun olduklarında kariyer hedeflerini gerçekleştirmelerinin zaman alabileceği dűřüncesi lisansüstü eğitime devam etme değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Mezun olduklarında kariyer hedeflerini gerçekleştirmelerinin zaman alabileceği dűřüncesi fakölte değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p>.05$).

Üniversite öğrencilerinin mezun olduklarında istihdam sıkıntısı yaşayacakları dűřüncesine yönelik analiz sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Üniversite Öğrencilerinin Mezun Olduklarında İstihdam Sıkıntısı Yaşayacakları Düşüncesine Yönelik Analiz Sonuçları

		Evet	Hayır	p
Yaş	18-19	%12.5	%6.5	.590
	20-22	%38.0	%19.9	
	22+	%14.3	%8.6	
Cinsiyet	Kadın	%41.4	%17.6	.000
	Erkek	%23.5	%17.5	
AGNO	<2.00	%7.1	%6.1	.001
	>=2.00	%58.0	%28.9	
Sınıf	1.sınıf	%15.7	%10.7	.068
	2.sınıf	%17.4	%7.9	
	3.sınıf	%15.5	%7.6	
	4.sınıf	%16.2	%9.0	
Lisansüstü Eğitim	Düşünüyorum	%49.2	%25.3	.166
	Düşünmüyorum	%15.7	%9.7	
Fakülte	İnşaat Fakültesi	%15.2	%7.6	.000
	Eğitim Fakültesi	%24.4	%10.0	
	Kimya-Metalurji Fakültesi	%11.8	%12.2	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	%13.6	%5.3	

Tablo 19’da üniversite öğrencilerinin mezun olduklarında istihdam sıkıntısı yaşayacakları düşüncesinin değişkenler bakımından incelenmiştir. Mezun olduklarında istihdam sıkıntısı yaşayacakları düşüncesinin yaş değişkenine bağlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Mezun olduklarında istihdam sıkıntısı yaşayacakları düşüncesinin cinsiyet değişkenine

bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Mezun olduklarında istihdam sıkıntısı yaşayacakları düşüncesinin AGNO değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Mezun olduklarında istihdam sıkıntısı yaşayacakları düşüncesinin sınıf değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Mezun olduklarında istihdam sıkıntısı yaşayacakları düşüncesinin lisansüstü eğitime devam etme değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Mezun olduklarında istihdam sıkıntısı yaşayacakları düşüncesinin fakülte değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p > .05$).

3.2. Üniversite Öğrencilerinin İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin iş ortamı hedef yönelimi ölçeğine ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Üniversite Öğrencilerinin İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeğine İlişkin Analiz Sonucu

Grup	n	$\bar{x}$	ss
Tüm Katılımcılar	1286	5,62	.63614

Tablo 20’ye göre üniversite öğrencilerinin iş ortamı hedef yönelimi ölçeği aritmetik ortalaması $\bar{X} = 5,62$ olarak bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin iş ortamı hedef yönelimi ölçeği ve alt boyutları cinsiyet değişkeni bakımından aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Türü Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Cinsiyet	Kadın	757	5,62	.602	1286	.011	.991
	Erkek	529	5,62	.683			

Tablo 21'e göre cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğrencilerin iş ortamı hedef yönelimi ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X}= 5,62$ erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}= 5,62$ olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin iş ortamı hedef yönelimi toplam puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(1286)= .991, p>0.05$].

Üniversite öğrencilerinin iş ortamı hedef yönelimi ölçeği alt boyutları cinsiyet değişkeni bakımından aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22: Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Türü Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Öğrenme	Kadın	5,70	.733	1286	-3.345	.001
	Erkek	5,84	.796			
Kanıtlama	Kadın	5,70	1.04	1286	2.143	.032
	Erkek	5,56	1.16			
Kaçınma	Kadın	5,44	1.08	1286	.741	.459
	Erkek	5,40	1.18			

Tablo 22'ye göre cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğrencilerin öğrenme alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X}= 5,70$ erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}= 5,84$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme toplam puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(1286)= -3.345, p<0.05$]. Kadın öğrencilerin kanıtlama alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X}= 5,70$ erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}= 5,56$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kanıtlama toplam puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(1286)= 2.143, p<0.05$]. Kadın öğrencilerin

kaçınma alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X}= 5,44$ erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}= 5,40$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme toplam puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(1286)= .741, p>0.05$].

Tablo 23: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Yaş	n	$\bar{x}$	ss	sh
18-19	245	5,54	.590	.0337
20-22	746	5,60	.630	.0230
22+	295	5,73	.674	.0392

Tablo 23 incelendiğinde 18-19 yaş aralığında olan öğrencilerin iş ortamı hedef yönelimi ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}= 5,54$, 20-22 yaş aralığında olan öğrencilerin $\bar{X}= 5,60$, 22 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin $\bar{X}= 5,73$, olduğu görülmektedir.

İş ortamı hedef yönelimi ölçeği yaş türü değişkenine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 24’te gösterilmektedir.

Tablo 24: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Ait İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Gruplar arası	5,432	2	2,716	6,772	.001
	Gruplar içi	514,571	1284	.401		
	Toplam	520,003	1286			

Tablo 24 incelendiğinde yapılan analize göre iş ortamı hedef yönelimi ölçeğinden alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1284-2)= 6,772, p<0.05$]. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğrencilerin iş ortamı hedef yönelimi ölçeği puanları yaş aralığına göre değişkenlik göstermektedir. İş ortamı hedef yönelimi puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda 18-19 yaş ve 20-22 yaş grubu ile 22+ ve üzeri yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık

saptanmıştır. Bu durum, 22+ yaş üzeri grubundaki öğrencilerin diğer yaş gruplarına göre daha fazla iş hedef yönelimleri olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 25: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	sh
Öğrenme	18-19	245	5,63	.783	.0500
	20-22	746	5,73	.736	.0296
	22+	295	5,94	.778	.0453
Kanıtlama	18-19	245	5,64	1,042	.0666
	20-22	746	5,59	1,156	.0423
	22+	295	5,78	.983	.0572
Kaçınma	18-19	245	5,33	1,104	.0705
	20-22	746	5,46	1,103	.0404
	22+	295	5,42	1,182	.0688

Tablo 25 incelendiğinde 18-19 yaş aralığında olan öğrencilerin öğrenme alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 5,63, 20-22 yaş aralığında olan öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,73, 22 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,94, olduğu görülmektedir. 18-19 yaş aralığında olan öğrencilerin kanıtlama alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 5,64, 20-22 yaş aralığında olan öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,59, 22 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,78, olduğu görülmektedir. 18-19 yaş aralığında olan öğrencilerin kaçınma alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 5,33, 20-22 yaş aralığında olan öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,46, 22 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,42, olduğu görülmektedir.

Tablo 26: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Ait İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme	Gruplar arası	14,836	2	7,418	12,992	.000
	Gruplar içi	732,523	1284	.571		
	Toplam	747,358	1286			
Kanıtlama	Gruplar arası	7,826	2	3,913	3,249	.039
	Gruplar içi	1545,325	1284	1,204		
	Toplam	1553,152	1286			
Kaçınma	Gruplar arası	2,912	2	1,456	1,556	.315
	Gruplar içi	1616,871	1284	1,260		
	Toplam	1619,783	1286			

Tablo 26 incelendiğinde yapılan analize göre iş ortamı hedef yönelimi öğrenme alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1284-2)= 12,992, p<0.05$]. Kanıtlama alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1284-2)= 3,249, p<0.05$]. Kaçınma alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1284-2)= 1,556, p>0.05$]. İş ortamı hedef yönelimi öğrenme puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda 18-19 yaş ve 20-22 yaş grubu ile 22+ ve üzeri yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22+ yaş üzeri grubundaki öğrencilerin diğer yaş gruplarına nispeten öğrenme yönelimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. İş ortamı hedef yönelimi kanıtlama puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda 20-22 yaş grubu ile 22+ ve üzeri yaş grubu arasında 22+ ve üzeri yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22+ yaş üzeri grubundaki öğrencilerin diğer yaş gruplarına nispeten kanıtlama yönelimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği sınıf türü değişkenine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 27: Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	sh
1.Sınıf	339	5,56	.573	.0311
2.Sınıf	325	5,58	.672	.0373
3.Sınıf	299	5,60	.662	.0383
4.Sınıf	323	5,70	.621	.0349

Tablo 27 incelendiğinde 1. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin iş ortamı hedef yönelimi ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}= 5,56$, 2. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,58$, 3. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,60$, 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,70$, olduğu görülmektedir.

İş ortamı hedef yönelimi ölçeği sınıf türü değişkenine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 28’de gösterilmektedir.

Tablo 28: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Ait İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf	Gruplar arası	7,084	2	2,361	5,902	.001
	Gruplar içi	512,919	1284	.400		
	Toplam	520,003	1286			

Tablo 28 incelendiğinde yapılan analize göre iş ortamı hedef yönelimi ölçeğinden alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1284-2)= 5,902$ $p<0.05$]. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğrencilerin iş ortamı hedef yönelimi ölçeği puanları öğrenim gördükleri sınıflara göre değişkenlik göstermektedir. İş ortamı hedef yönelimi puanlarının sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda 1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf ile 4. Sınıf arasında 4 Sınıf lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin diğer sınıflara göre iş hedef yönelimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 29: Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	sh
Öğrenme	1.Sınıf	339	5,68	.756	.0410
	2.Sınıf	325	5,74	.796	.0441
	3.Sınıf	299	5,70	.770	.0445
	4.Sınıf	323	5,91	.708	.0394
Kanıtlama	1.Sınıf	339	5,58	1,114	.0605
	2.Sınıf	325	5,59	1,199	.0665
	3.Sınıf	299	5,67	1,063	.0615
	4.Sınıf	323	5,73	1,004	.0306
Kaçınma	1.Sınıf	339	5,38	1,105	.0600
	2.Sınıf	325	5,36	1,169	.0648
	3.Sınıf	299	5,39	1,122	.0649
	4.Sınıf	323	5,56	1,087	.0605

Tablo 29 incelendiğinde 1.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 5,68, 2.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,74, 3.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,70, 4.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,91 olduğu görülmektedir. 1.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kanıtlama alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 5,58, 2.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,59, 3.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,67, 4.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,73 olduğu görülmektedir. 1.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kaçınma alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 5,38, 2.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,36, 3.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,39, 4.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,56 olduğu görülmektedir.

Tablo 30: Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Ait İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme	Gruplar arası	10,092	2	3,364	5,850	.001
	Gruplar içi	732,266	1284	.575		
	Toplam	747,358	1286			
Kanıtlama	Gruplar arası	4,934	2	1,645	1,362	.253
	Gruplar içi	1548,218	1284	1,208		
	Toplam	1553,152	1286			
Kaçınma	Gruplar arası	7,970	2	2,657	2,113	.097
	Gruplar içi	1611,813	1284	1,257		
	Toplam	1619,783	1286			

Tablo 30 incelendiğinde yapılan analize göre iş ortamı hedef yönelimi öğrenme alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1284-2)= 5,850$, $p<0.05$]. Kanıtlama alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1284-2)= 1,362$, $p>0.05$]. Kaçınma alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1284-2)= 2,113$, $p<0.05$]. İş ortamı hedef yönelimi öğrenme puanlarının sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda 1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf ile 4. Sınıf arasında 4 Sınıf lehine istatistiksel

olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin diğer sınıflara göre öğrenme yönelimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 31: Üniversite Öğrencilerinin AGNO Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

AGNO	n	$\bar{x}$	ss	df	t	p
<2.00	169	5,60	.614	1277	-.480	.631
>=2.00	1108	5,63	.637			

Tablo 31'e göre AGNO değişkeni bakımından not ortalaması <2.00 olan öğrencilerin iş ortamı hedef yönelimi ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X}= 5,60$ not ortalaması >=2.00 olan öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}= 5,63$ olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin iş ortamı hedef yönelimi toplam puan ortalamaları AGNO değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(1277)= .631, p>0.05$].

Üniversite öğrencilerinin iş ortamı hedef yönelimi ölçeği alt boyutları AGNO değişkeni bakımından aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32: Üniversite Öğrencilerinin AGNO Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Öğrenme	<2.00	5,80	.728	1277	.760	.448
	>=2.00	5,75	.768			
Kanıtlama	<2.00	5,69	1.07	1277	.521	.602
	>=2.00	5,64	1.09			
Kaçınma	<2.00	5,26	1.25	1277	-1.856	.065
	>=2.00	5,45	1.09			

Tablo 32'ye göre AGNO değişkeni bakımından not ortalaması <2.00 olan öğrencilerin öğrenme alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X}= 5,80$, not ortalaması >=2.00 olan öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}= 5,75$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme toplam puan ortalamaları AGNO değişkeni

bakımında anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(1277) = .760$, $p > 0.05$]. Not ortalaması < 2.00 olan öğrencilerin kanıtlama alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X} = 5,69$, not ortalaması ≥ 2.00 olan öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X} = 5,64$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kanıtlama toplam puan ortalamaları AGNO değişkeni bakımında anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(1277) = .521$, $p > 0.05$]. Not ortalaması < 2.00 olan öğrencilerin kanıtlama alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X} = 5,26$, not ortalaması ≥ 2.00 olan öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X} = 5,45$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kaçınma toplam puan ortalamaları AGNO değişkeni bakımında anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(1277) = -1,856$, $p > 0.05$].

İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği fakülte türü değişkenine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 33’te gösterilmektedir.

Tablo 33: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	sh
İnşaat Fakültesi	292	5,42	.700	.0410
Eğitim Fakültesi	442	5,68	.568	.0270
Kimya-Metalurji Fakültesi	309	5,64	.649	.0369
Fen-Edebiyat Fakültesi	243	5,73	.603	.0386

Tablo 33 incelendiğinde İnşaat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin iş ortamı hedef yönelimi ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 5,42$, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X} = 5,68$, Kimya-Metalurji Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X} = 5,64$, Fen-Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X} = 5,73$, olduğu görülmektedir.

İş ortamı hedef yönelimi ölçeği fakülte türü değişkenine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 34’te gösterilmektedir.

Tablo 34: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Ait İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Fakülte	Gruplar arası	16,406	2	5,469	13,921	.000
	Gruplar içi	503,597	1284	.393		
	Toplam	520,003	1286			

Tablo 34 incelendiğinde yapılan analize göre iş ortamı hedef yönelimi ölçeğinden alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1284-2)= 13,921$, $p<0.05$]. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğrencilerin iş ortamı hedef yönelimi ölçeği puanları öğrenim gördükleri fakültelere göre değişkenlik göstermektedir. İş ortamı hedef yönelimi puanlarının fakülte değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda İnşaat Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Metalurji Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesi arasında İnşaat Fakültesi lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, İnşaat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelere göre iş hedef yönelimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 35: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Göre İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	sh
Öğrenme	İnşaat Fakültesi	292	5,71	.774	.0453
	Eğitim Fakültesi	442	5,70	.758	.0360
	Kimya-Metalurji Fakültesi	309	5,79	.744	.0423
	Fen-Edebiyat Fakültesi	243	5,88	.765	.0491
Kanıtlama	İnşaat Fakültesi	292	5,48	1,286	.0753
	Eğitim Fakültesi	442	5,76	.942	.0448
	Kimya-Metalurji Fakültesi	309	5,66	1,080	.0614
	Fen-Edebiyat Fakültesi	243	5,61	1,123	.0720
Kaçınma	İnşaat Fakültesi	292	5,00	1,279	.0748
	Eğitim Fakültesi	442	5,58	.944	.0449
	Kimya-Metalurji Fakültesi	309	5,42	1,141	.0649
	Fen-Edebiyat Fakültesi	243	5,66	1,058	.0679

Tablo 35 incelendiğinde İnşaat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin öğrenme alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 5,71, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,70, Kimya-Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,79, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,88 olduğu görülmektedir. İnşaat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin kanıtlama alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 5,48, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,76, Kimya-Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,66, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,61 olduğu görülmektedir. İnşaat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin kaçınma alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 5,00, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,58 Kimya-Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,42, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,66 olduğu görülmektedir.

Tablo 36: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Ait İş Ortamı Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme	Gruplar arası	6,517	3	2,172	3,759	.011
	Gruplar içi	740,842	1283	.578		
	Toplam	747,358	1286			
Kanıtlama	Gruplar arası	13,989	3	4,663	3,884	.009
	Gruplar içi	1539,163	1283	1,201		
	Toplam	1553,152	1286			
Kaçınma	Gruplar arası	77,698	3	25,899	21,531	.000
	Gruplar içi	1542,086	1283	1,203		
	Toplam	1619,783	1286			

Tablo 36 incelendiğinde yapılan analize göre iş ortamı hedef yönelimi öğrenme alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1283-3)= 3,759$, $p<0.05$]. Kanıtlama alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1283-3)= 3,8842$, $p<0.05$]. Kaçınma alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1283-3)= 21,531$, $p<0.05$]. İş ortamı hedef yönelimi öğrenme puanlarının fakülte değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda İnşaat Fakültesi, Eğitim Fakültesi, ile Fen Edebiyat Fakültesi arasında Fen Edebiyat Fakültesi lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, Fen Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelere göre öğrenme yönelimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. İş ortamı hedef yönelimi kanıtlama puanlarının fakülte değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda İnşaat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi arasında Eğitim Fakültesi lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelere göre kanıtlama yönelimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. İş ortamı hedef yönelimi kaçınma puanlarının fakülte değişkenine göre hangi gruplar

arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda İnşaat Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Kimya-Metalurji Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesi arasında İnşaat Fakültesi lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, İnşaat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelere göre kaçınma yönelimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Hedef Yönelimine İlişkin Bulguları

Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimi ölçeğine ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Hedef Yönelimi Ölçeğine İlişkin Analiz Sonucu

Grup	n	$\bar{x}$	ss
Tüm Katılımcılar	1286	5,04	.94304

Tablo 37'ye göre üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimi ölçeği aritmetik ortalaması $\bar{X} = 5,04$ olarak bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimi ölçeği ve alt boyutları cinsiyet değişkeni bakımından aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38: Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Cinsiyet	Kadın	757	5,08	.893	1286	1.645	.100
	Erkek	529	4,99	1,00			

Tablo 38'e göre cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğrencilerin akademik hedef yönelimi ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X} = 5,08$ erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X} = 4,99$ olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimi toplam puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(1286) = .100, p > 0.05$].

Tablo 39: Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Öğrenme	Kadın	5,58	.948	1286	-1.270	.204
	Erkek	5,65	1.03			
Kanıtlama	Kadın	4,50	1.49	1286	1.799	.072
	Erkek	4,33	1.67			
Kaçınma	Kadın	5,15	1.24	1286	1.645	.100
	Erkek	4,99	1.32			

Tablo 39'a göre cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğrencilerin öğrenme alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X}= 5,58$ erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}= 5,65$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme toplam puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(1286)= -1.270, p>0.05]. Kadın öğrencilerin kanıtlama alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X}= 4,50$ erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}= 4,33$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kanıtlama toplam puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(1286)= 1.799, p>0.05]. Kadın öğrencilerin kaçınma alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X}= 5,15$ erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}= 4,99$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme toplam puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(1286)= 1.645, p>0.05].

Tablo 40: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Yaş	n	$\bar{x}$	ss	sh
18-19	245	4,99	.849	.0542
20-22	746	5,00	.956	.0350
22+	295	5,19	.971	.0565

Tablo 40 incelendiğinde 18-19 yaş aralığında olan öğrencilerin akademik hedef yönelimi ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}= 4,99$ 20-22 yaş aralığında olan öğrencilerin $\bar{X}= 5,00$, 22 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin $\bar{X}= 5,19$, olduğu görülmektedir.

Akademik hedef yönelimi ölçeği yaş türü değişkenine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 41’de gösterilmektedir.

Tablo 41: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Gruplar arası	7,908	2	3,954	4,470	.012
	Gruplar içi	1134,863	1284	.885		
	Toplam	1142,771	1286			

Tablo 41 incelendiğinde yapılan analize göre akademik hedef yönelimi ölçeğinden alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1284-2)= 4,470$, $p<0.05$]. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğrencilerin akademik hedef yönelimi ölçeği puanları yaş aralığına göre değişkenlik göstermektedir. Akademik hedef yönelimi puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda 18-19 yaş ve 20-22 yaş grubu ile 22+ ve üzeri yaş grubu arasında 22+ ve üzeri yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22+ yaş üzeri grubundaki öğrencilerin diğer yaş gruplarına göre akademik hedef yönelimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Akademik hedef yönelimi ölçeği Yaş Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri Tablo 42’de gösterilmektedir.

Tablo 42: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	sh
Öğrenme	18-19	245	5,59	.907	.0579
	20-22	746	5,54	1,01	.0373
	22+	295	5,79	.935	.0544
Kanıtlama	18-19	245	4,35	1,49	.0958
	20-22	746	4,39	1,56	.0572
	22+	295	4,59	1,65	.0960
Kaçınma	18-19	245	5,03	1,26	.0806
	20-22	746	5,07	1,28	.0470
	22+	295	5,18	1,26	.0736

Tablo 42 incelendiğinde 18-19 yaş aralığında olan öğrencilerin öğrenme alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 5,59, 20-22 yaş aralığında olan öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,54, 22 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,79 olduğu görülmektedir. 18-19 yaş aralığında olan öğrencilerin kanıtlama alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 4,35, 20-22 yaş aralığında olan öğrencilerin $\bar{X}$ = 4,39, 22 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin $\bar{X}$ = 4,59, olduğu görülmektedir. 18-19 yaş aralığında olan öğrencilerin kaçınma alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 5,03, 20-22 yaş aralığında olan öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,07, 22 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,18, olduğu görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Ait Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları Tablo 43'te gösterilmektedir.

Tablo 43: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Ait Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme	Gruplar arası	14,836	2	7,418	12,992	.000
	Gruplar içi	732,523	1284	.571		
	Toplam	747,358	1286			
Kanıtlama	Gruplar arası	7,826	2	3,913	3,249	.039
	Gruplar içi	1545,325	1284	1,204		
	Toplam	1553,152	1286			
Kaçınma	Gruplar arası	2,912	2	1,456	1,556	.315
	Gruplar içi	1616,871	1284	1,260		
	Toplam	1619,783	1286			

Tablo 43 incelendiğinde yapılan analize göre iş ortamı hedef yönelimi öğrenme alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1284-2)= 12,992$, $p<0.05$]. Kanıtlama alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1284-2)= 3,249$, $p<0.05$]. Kaçınma alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1284-2)= 1,556$, $p>0.05$]. Akademik hedef yönelimi öğrenme puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda 18-19 yaş ve 20-22 yaş grubu ile 22+ ve üzeri yaş grubu arasında 22+ ve üzeri yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22+ yaş üzeri grubundaki öğrencilerin diğer yaş gruplarına göre öğrenme yönelimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği sınıf türü değişkenine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 44’te gösterilmektedir.

Tablo 44: Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	sh
1.Sınıf	339	5,56	.573	.0311
2.Sınıf	325	5,58	.672	.0373
3.Sınıf	299	5,60	.662	.0383
4.Sınıf	323	5,70	.621	.0349

Tablo 44 incelendiğinde 1. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik hedef yönelimi ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}= 5,56$, 2. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,58$, 3. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,60$, 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,70$, olduğu görülmektedir.

Akademik hedef yönelimi ölçeği sınıf türü değişkenine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 45’te gösterilmektedir.

Tablo 45: Üniversite Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Ait Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf	Gruplar arası	7,084	2	2,361	5,902	.001
	Gruplar içi	512,919	1284	.400		
	Toplam	520,003	1286			

Tablo 45 incelendiğinde yapılan analize göre akademik hedef yönelimi ölçeğinden alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1284-2)= 5,902$ $p<0.05$]. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğrencilerin akademik hedef yönelimi ölçeği puanları öğrenim gördükleri sınıflara göre değişkenlik göstermektedir. Akademik hedef yönelimi puanlarının sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda 1. Sınıf, 2. Sınıf ile 4. Sınıf arasında 4. Sınıf lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin diğer sınıflara göre akademik hedef yönelimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği
Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri Tablo 46’da gösterilmektedir.

Tablo 46: Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	sh
Öğrenme	1.Sınıf	339	5,68	.756	.0410
	2.Sınıf	325	5,74	.796	.0441
	3.Sınıf	299	5,70	.770	.0445
	4.Sınıf	323	5,91	.708	.0394
Kanıtlama	1.Sınıf	339	5,58	1,114	.0605
	2.Sınıf	325	5,59	1,199	.0665
	3.Sınıf	299	5,67	1,063	.0615
	4.Sınıf	323	5,73	1,004	.0306
Kaçınma	1.Sınıf	339	5,38	1,105	.0600
	2.Sınıf	325	5,36	1,169	.0648
	3.Sınıf	299	5,39	1,122	.0649
	4.Sınıf	323	5,56	1,087	.0605

Tablo 46 incelendiğinde 1.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 5,68, 2.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,74, 3.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,70, 4.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,91 olduğu görülmektedir. 1.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kanıtlama alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 5,58, 2.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,59, 3.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,67, 4.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,73 olduğu görülmektedir. 1.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kaçınma alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$ = 5,38, 2.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,36, 3.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,39, 4.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}$ = 5,56 olduğu görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Ait Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği
Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları Tablo 47’de gösterilmektedir.

Tablo 47: Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Ait Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme	Gruplar arası	10,092	2	3,364	5,850	.001
	Gruplar içi	732,266	1284	.575		
	Toplam	747,358	1286			
Kanıtlama	Gruplar arası	4,934	2	1,645	1,362	.253
	Gruplar içi	1548,218	1284	1,208		
	Toplam	1553,152	1286			
Kaçınma	Gruplar arası	7,970	2	2,657	2,113	.097
	Gruplar içi	1611,813	1284	1,257		
	Toplam	1619,783	1286			

Tablo 47 incelendiğinde yapılan analize göre akademik hedef yönelimi öğrenme alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1284-2)= 5,850$, $p<0.05$]. Kanıtlama alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1284-2)= 1,362$, $p>0.05$]. Kaçınma alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1284-2)= 2,113$, $p>0.05$]. Akademik hedef yönelimi öğrenme puanlarının sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda 1. Sınıf ile 4. Sınıf arasında 4. Sınıf lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 1. Sınıflara göre öğrenme yönelimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Üniversite Öğrencilerinin AGNO Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48: Üniversite Öğrencilerinin AGNO Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

AGNO	n	$\bar{x}$	ss	df	t	p
<2.00	169	4,81	1,03	1277	-3.229	.001
>=2.00	1108	5,08	.925			

Tablo 48'e göre AGNO değişkeni bakımından not ortalaması <2.00 olan öğrencilerin akademik hedef yönelimi ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X}$ = 4,81 not ortalaması >=2.00 olan öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}$ = 5,08 olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimi toplam puan ortalamaları AGNO değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(1277) = -3,229$, $p < 0.05$].

Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimi ölçeği alt boyutları AGNO değişkeni bakımından aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 49'da gösterilmiştir.

Tablo 49: Üniversite Öğrencilerinin AGNO Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Öğrenme	<2.00	5,43	1.08	1277	-2.509	.012
	>=2.00	5,63	.969			
Kanıtlama	<2.00	4,22	1.59	1277	-1,916	.056
	>=2.00	4,47	1.56			
Kaçınma	<2.00	4,79	1.43	1277	-2.954	.003
	>=2.00	5,13	1.24			

Tablo 49'a göre AGNO değişkeni bakımından not ortalaması <2.00 olan öğrencilerin öğrenme alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X}$ = 5,43, not ortalaması >=2.00 olan öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}$ = 5,63 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme toplam puan ortalamaları AGNO değişkeni bakımında anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(1277) = -2,509$, $p < 0.05$]. Not ortalaması <2.00 olan öğrencilerin kanıtlama alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X}$ = 4,22,, not ortalaması >=2.00 olan öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}$ = 4,47 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kanıtlama toplam

puan ortalamaları AGNO değişkeni bakımında anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(1277) = -1,916$, $p < 0.05$]. Not ortalaması < 2.00 olan öğrencilerin kaçınma alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X} = 4,79$, not ortalaması ≥ 2.00 olan öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X} = 5,13$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kaçınma toplam puan ortalamaları AGNO değişkeni bakımında anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(1277) = -2,954$, $p < 0.05$].

Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği fakülte türü değişkenine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 50’de gösterilmektedir.

Tablo 50: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Fakülte	n	$\bar{x}$	ss	sh
İnşaat Fakültesi	292	4,52	.982	.0575
Eğitim Fakültesi	442	5,27	.823	.0391
Kimya-Metalurji Fakültesi	309	5,04	.923	.0525
Fen-Edebiyat Fakültesi	243	5,27	.873	.0560

Tablo 50 incelendiğinde İnşaat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik hedef yönelimi ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 4,52$, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X} = 5,27$, Kimya-Metalurji Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X} = 5,04$, Fen-Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X} = 5,27$, olduğu görülmektedir.

Akademik hedef yönelimi ölçeği fakülte türü değişkenine ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 51’de gösterilmektedir.

Tablo 51: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Ait Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Fakülte	Gruplar arası	115,435	3	38,478	48,017	.000
	Gruplar içi	1027,336	1283	.801		
	Toplam	1142,771	1286			

Tablo 51 incelendiğinde yapılan analize göre akademik hedef yönelimi ölçeğinden alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1283-3)= 48,017$, $p<0.05$]. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğrencilerin akademik hedef yönelimi ölçeği puanları öğrenim gördükleri fakülterele göre değişkenlik göstermektedir. Akademik hedef yönelimi puanlarının fakülte değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda İnşaat Fakültesi, Kimya-Metalurji Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi arasında İnşaat Fakültesi ve Kimya Metalurji Fakültesi lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, İnşaat Fakültesi ve Kimya Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin göre akademik hedef yönelimlerinin daha farklı olduğunu ortaya koymaktadır.

Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri Tablo 52’de gösterilmektedir.

Tablo 52: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Göre Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Fakülte	n	$\bar{x}$	ss	sh
Öğrenme	İnşaat Fakültesi	292	5,32	1,145	.0670
	Eğitim Fakültesi	442	5,61	.884	.0420
	Kimya-Metalurji Fakültesi	309	5,61	.960	.0546
	Fen-Edebiyat Fakültesi	243	5,93	.876	.0562
Kanıtlama	İnşaat Fakültesi	292	3,85	1,622	.0949
	Eğitim Fakültesi	442	4,82	1,410	.0671
	Kimya-Metalurji Fakültesi	309	4,39	1,504	.0856
	Fen-Edebiyat Fakültesi	243	4,45	1,668	.1070
Kaçınma	İnşaat Fakültesi	292	4,41	1,369	.0801
	Eğitim Fakültesi	442	5,35	1,122	.0533
	Kimya-Metalurji Fakültesi	309	5,10	1,270	.0722
	Fen-Edebiyat Fakültesi	243	5,40	1,125	.0721

Tablo 52 incelendiğinde İnşaat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin öğrenme alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}= 5,32$, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,61$, Kimya-Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,61$, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,93$ olduğu görülmektedir. İnşaat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin kanıtlama alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}= 3,85$ Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 4,82$, Kimya-Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 4,39$, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 4,45$ olduğu görülmektedir. İnşaat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin kaçınma alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}= 4,41$, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,35$ Kimya-Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,10$, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,40$ olduğu görülmektedir.

Tablo 53: Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Değişkenine Ait Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme	Gruplar arası	49,135	3	16,378	17,544	.000
	Gruplar içi	1196,82	1283	.934		
	Toplam	1245,96	1286			
Kanıtlama	Gruplar arası	165,882	3	55,294	23,515	.000
	Gruplar içi	3014,483	1283	2,351		
	Toplam	3180,364	1286			
Kaçınma	Gruplar arası	190,089	3	63,363	42,650	.000
	Gruplar içi	1904,606	1283	1,486		
	Toplam	2094,694	1286			

Tablo 53 incelendiğinde yapılan analize göre akademik hedef yönelimi öğrenme alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1283-3)= 17,5444$, $p<0.05$]. Kanıtlama alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1283-3)= 23,515$, $p<0.05$]. Kaçınma alt boyutundan alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1283-3)= 42,650$, $p<0.05$]. Akademik hedef yönelimi öğrenme puanlarının fakülte değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek

üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda İnşaat Fakültesi, Kimya-Metalurji Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi arasında İnşaat Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, İnşaat Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin göre öğrenme yönelimlerinin daha farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik hedef yönelimi kanıtlama puanlarının fakülte değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda İnşaat Fakültesi, Kimya-Metalurji Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi arasında İnşaat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, İnşaat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin göre kanıtlama yönelimlerinin daha farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik hedef yönelimi kaçınma puanlarının fakülte değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda İnşaat Fakültesi, Kimya-Metalurji Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi arasında İnşaat Fakültesi ve Kimya-Metalurji Fakültesi lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, İnşaat Fakültesi ve Kimya-Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin göre kaçınma yönelimlerinin daha farklı olduğunu ortaya koymaktadır.

3.4. Üniversite Öğrencilerinin İş Ortamı Hedef Yönelimleri ve Akademik Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

İş ortamı hedef yönelimi ve akademik hedef yönelimi arasındaki ilişkiye dair analiz sonuçları Tablo 54’te gösterilmektedir.

Tablo 54: İş Alanında Hedef Yönelimi ve Akademik Hedef Yönelimi Arasındaki İlişki

		İş Ortamında Hedef Yönelimi	Akademik Hedef Yönelimi
İş Ortamında Hedef Yönelimi	Pearson Correlation	1	.441**
Akademik Hedef Yönelimi	Pearson Correlation	.441**	1

Tablo 54 incelendiğinde yapılan analizlere göre iş ortamı hedef yönelimi ve akademik hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır $r=.441$

Akademik hedef yönelimi alt boyutları arasındaki ilişkiyi saptamak üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 55’te gösterilmektedir.

Tablo 55: Akademik Hedef Yönelimi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		Öğrenme	Kanıtlama	Kaçınma
Öğrenme	Pearson Correlation	1	.200**	-.342**
Kanıtlama	Pearson Correlation	.200**	1	-.340**
Kaçınma	Pearson Correlation	-.342**	-.340**	1

Tablo 55 incelendiğinde yapılan analize göre öğrenme hedef yönelimi ve kanıtlama hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır $r=.200$. Öğrenme hedef yönelimi ve kaçınma hedef yönelimi arasında negatif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır $r=-.342$. Kanıtlama hedef yönelimi ve kaçınma hedef yönelimi arasında negatif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır $r=-.340$. Öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimleri arasında pozitif yönde ilişki olduğunu savunan (Buldur, 2014; Roebken, 2007; Eppler ve Harju, 1997) çalışmaların yanı sıra öğrenme ve kaçınma hedef yönelimleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Eryenen, 2008; Payne, Youngcourt ve Beabuien, 2007).

İş hedef yönelimi alt boyutları arasındaki ilişkiyi saptamak üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 56’da gösterilmektedir.

Tablo 56: İş Alanında Hedef Yönelimi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		Öğrenme	Kanıtlama	Kaçınma
Öğrenme	Pearson Correlation	1	.127**	-.228**
Kanıtlama	Pearson Correlation	.127**	1	-.058**
Kaçınma	Pearson Correlation	-.228**	-.058**	1

Tablo 56 incelendiğinde yapılan analize göre öğrenme hedef yönelimi ve kanıtlama hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır $r = .127$. Öğrenme hedef yönelimi ve kaçınma hedef yönelimi arasında negatif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır $r = -.228$. Kanıtlama hedef yönelimi ve kaçınma hedef yönelimi arasında negatif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır $r = -.058$.

İş hedef yönelimi alt boyutları ve akademik hedef yönelimi alt boyutları arasındaki ilişkiyi saptamak üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 57’de gösterilmektedir.

Tablo 57: İş Hedef Yönelimi Alt Boyutları ve Akademik Hedef Yönelimi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		aköğrenme	akkanıtlama	akkaçınma
işöğrenme	Pearson Correlation	,539**	,111**	,198**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	1286	1286	1286
işkanıtlama	Pearson Correlation	,075**	,540**	,160**
	Sig. (2-tailed)	,007	,000	,000
	N	1286	1286	1286
işkaçınma	Pearson Correlation	,242**	,210**	,576**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	1286	1286	1286

Tablo 57 incelendiğinde yapılan analize göre akademik öğrenme hedef yönelimi ve iş öğrenme hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır $r =$

.539. Akademik kanıtlama hedef yönelimi ile iş öğrenme hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır $r = .111$. Akademik kaçınma hedef yönelimi ile iş öğrenme hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır $r = .198$. Akademik öğrenme hedef yönelimi ve iş kanıtlama hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde fakat zayıf bir ilişki bulunduğu saptanmıştır $r = .075$. Akademik kanıtlama hedef yönelimi ile iş kanıtlama hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır $r = .540$. Akademik kaçınma hedef yönelimi ile iş kanıtlama hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır $r = .160$. Akademik öğrenme hedef yönelimi ve iş kaçınma hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır $r = .242$. Akademik kanıtlama hedef yönelimi ile iş kaçınma hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır $r = .210$. Akademik kaçınma hedef yönelimi ile iş kaçınma hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır $r = .576$.

Literatüre genel olarak bakıldığında, üniversite öğrencilerinin iş alanında hedef yönelimi ve akademik hedef yönelimi düzeylerini belirleyerek arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Bu hususta, iki hedef yönelimi ölçeklerinin alt boyutları itibarıyla aralarındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya da rastlanmamıştır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Üniversite öğrencilerin akademik ve iş alanında hedef yönelimleri üzerinde toplanan verilerin analizleri ışığında ulaşılan sonuçlar bu bölümde sunulmuş ve tartışılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin iş alanında hedef yönelimi ve akademik hedef yönelimlerine ilişkin durumları belirlemeye yönelik gerçek gerçekleştirilen bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerin hedef yönelimlerine ilişkin edinilen bulgulara göre; kurumsal bir şirkette çalışma isteğinin değişkenler bakımından analiz sonuçlarına göre yaş, sınıf, lisansüstü eğitim ve fakülte değişkenleri arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin kendi şirketini kurma isteğinin değişkenler bakımından analiz sonuçlarına göre yaş, cinsiyet, AGNO, lisansüstü eğitim ve fakülte değişkenleri arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin kamuda çalışma isteğinin değişkenler bakımından analiz sonuçlarına göre yaş, cinsiyet, AGNO ve fakülte değişkenleri arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin özel sektörde çalışma isteğinin değişkenler bakımından analiz sonuçlarına göre cinsiyet, AGNO, lisansüstü eğitim ve fakülte değişkenleri arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin kayıtlı oldukları programın iş hayatına hazırlamasının değişkenler bakımından analiz sonuçlarına göre; yaş, cinsiyet, sınıf ve fakülte değişkenleri arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin mezun olduklarında hedeflerini hızla gerçekleştirmesinin değişkenler bakımından analiz sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni ile arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin mezun olduklarında kariyer hedeflerini gerçekleştirmem biraz zaman alabilmesinin değişkenler bakımından analiz sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni ile arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin mezun olduklarında istihdam sıkıntısı yaşayacakları düşüncesinin değişkenler bakımından

analiz sonuçlarına göre cinsiyet, AGNO ve fakülte değişkenleri arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin iş alanında hedef yönelimi $\bar{X}=5,62$ olduğu, akademik hedef yönelimlerinin ise $\bar{X}=5,04$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna istinaden öğrencilerin iş alanında hedef yönelimlerinin akademik hedef yönelimlerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin iş alanında hedef yönelimleri çeşitli değişkenlere göre analiz edilmiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından üniversite öğrencilerinin iş alanında hedef yönelimleri anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). İş alanında hedef yönelimi alt boyutları ise cinsiyet değişkeni bakımından öğrenme ve kanıtlama alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Erkeklerin öğrenme hedef yöneliminin $\bar{X}=5,84$ kadınların öğrenme hedef yöneliminden $\bar{X}=5,70$ daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra kadınların kanıtlama hedef yöneliminin $\bar{X}=5,70$, erkeklerin kanıtlama hedef yöneliminden $\bar{X}=5,56$ daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna karşın Kunst, Woerkmom ve Poell (2018) kadınların kaçınma hedef yönelimlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu, erkeklerin öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Preenen, Vianen ve Pater (2014) de iş hedef yöneliminin cinsiyet değişkeni bakımından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Zhang ve diğ., (2018) ise öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılık gösterdiği fakat kaçınma hedef yönelimi bakımından ise farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. İş alanında hedef yöneliminin cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermediği sonucuna ulaşan bazı çalışmalar mevcuttur (Sims ve Boytell, 2014; Adriaenssens, Gucht ve Maes, 2015; Vu, 2016; Clerqo, Rahman ve Belausteguigoitia, 2017; Heidemeier ve Staudinger, 2015; Huang ve Luthans, 2015; Liu, Wang ve Yao, 2017; Zhu ve diğ., 2019). İş alanında hedef yönelimi yaş değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). 22+ yaş ve üzeri öğrencilerin iş alanındaki hedef yönelimlerinin $\bar{X}=5,73$ diğer yaş gruplarına nispeten daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş alanında hedef yönelimi alt boyutları ise yaş değişkeni bakımından öğrenme ve kanıtlama alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$). 18-19 yaş aralığında yer alan öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri $\bar{X}=5,63$, 20-22 yaş aralığında yer alan öğrencilerin

$\bar{X}=5,73$, 22+ yaş üzeri öğrencilerin $\bar{X}=5,94$ olduğu saptanmıştır. Buna istinaden 22+ yaş üzeri olan öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. 18-19 yaş aralığında yer alan öğrencilerin kanıtlama hedef yönelimleri $\bar{X}=5,64$, 20-22 yaş aralığında yer alan öğrencilerin $\bar{X}=5,59$, 22+ yaş üzeri öğrencilerin $\bar{X}=5,78$ olduğu saptanmıştır. Buna istinaden 22+ yaş üzeri olan öğrencilerin kanıtlama hedef yönelimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. İş alanında hedef yönelimin yaş değişkeni bakımından değişiklik göstermediği sonucuna ulaşan bazı çalışmalar mevcuttur (Vu, 2016; Clerqo, Rahman ve Belausteguigoitia, 2017; Heidemeier ve Staudinger, 2015; Huang ve Luthans, 2015; Liu, Wang ve Yao, 2017). Bunun aksine Li, Li ve Chen (2018), iş hedef yöneliminin yaş değişkeni bakımından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Zhang ve diğ., (2018) öğrenme ve kanıtlama hedef yöneliminin yaş değişkeni bakımından farklılık gösterdiği fakat kaçınma hedef yöneliminin yaş değişkeni bakımından farklılık göstermediği sonucuna ulaşırken Zhu ve diğ., (2019) ise kanıtlama ve kaçınma hedef yöneliminin yaş değişkeni bakımından farklılık gösterdiği fakat öğrenme hedef yönelimi bakımından ise yaş değişkeni bakımından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca sınıf değişkeni bakımından öğrencilerin iş alanı hedef yönelimlerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). 1. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin iş hedef yönelimleri $\bar{X}=5,56$, 2. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin iş hedef yönelimleri $\bar{X}=5,58$, 3. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin iş hedef yönelimleri $\bar{X}=5,60$, 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin iş hedef yönelimleri $\bar{X}=5,70$ olarak saptanmıştır. 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin iş alanı hedef yönelimlerinin diğer sınıflara nispeten daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İş alanında hedef yönelimi alt boyutları ise sınıf değişkeni bakımından sadece öğrenme alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). 1. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri $\bar{X}= 5,68$, 2. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,74$, 3. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,70$, 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,91$ olduğu saptanmıştır. 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere nispeten daha yüksek olduğu söylenebilir. Kotbaş (2018) ise yapmış olduğu araştırma sonucunda öğrencilerin iş kaçınma hedef düzeylerinin sınıf değişkeni bakımından farklılık gösterdiğini, ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin iş kaçınma hedef yönelimlerinin üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere nispeten daha yüksek olduğu tespit etmiştir. AGNO değişkeni

bakımından ise öğrencilerin iş alanı hedef yönelimleri anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Alt boyut açısından ise sadece kaçınma alt boyutu AGNO değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Fakülte değişkeni bakımından ise öğrencilerin iş alanı hedef yönelimleri anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). İnşaat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin iş ortamı hedef yönelimleri $\bar{X}= 5,42$, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,68$, Kimya-Metalurji Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,64$, Fen-Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,73$, olduğu saptanmıştır. Fen-Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin iş hedef yönelimlerinin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere nispeten daha yüksek olduğu söylenebilir. İş alanı hedef yönelimi alt boyutları olan öğrenme, kanıtlama ve kaçınma fakülte değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). İnşaat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri $\bar{X}= 5,71$, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,70$, Kimya-Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,79$, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,88$ olduğu görülmektedir. Fen-Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin diğer fakültelere öğrenim gören öğrencilere nispeten daha yüksek olduğu söylenebilir. İnşaat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin kanıtlama hedef yönelimleri $\bar{X}= 5,48$, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,76$, Kimya-Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,66$, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,61$ olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin kanıtlama hedef yönelimlerinin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere nispeten daha yüksek olduğu söylenebilir. İnşaat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin kaçınma alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}= 5,00$, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,58$, Kimya-Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,42$, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,66$ olduğu görülmektedir. Fen-Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin kaçınma hedef yönelimlerinin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere nispeten daha yüksek olduğu söylenebilir. Özetle Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme ve kaçınma hedef yönelimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimleri çeşitli değişkenlere göre analiz edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimleri $\bar{X}=5,04$ olarak

saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimleri cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermemektedir ($p<0.05$). Akademik hedef yönelimleri alt boyutu cinsiyet değişkeni bakımından ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Akademik hedef yöneliminin cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermediği (Roebken 2007; Ong, 2014; Üzbe, 2015; Genç, 2019; Menderes, 2009; İzci ve Koç, 2012; Buldur, 2014) tespit edilmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda ise cinsiyet değişkeninin akademik hedef yönelimiyle ilişkili olduğu (Bråten ve Strømsø 2006; Narayan ve Steele-Johnson 2007; Finney ve Davis, 2003; Ng'ang'a, Mwaura, Dinga, 2018; Eryenen, 2008, Kotbaş, 2018; Tutaş, 2011; Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1999; Kösterelioğlu ve diğ., 2019; Kali-Soyer ve Kırıkkanat, 2019) tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimleri yaş değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). 18-19 yaş aralığında olan öğrencilerin akademik hedef yönelimleri $\bar{X}= 4,99$ 20-22 yaş aralığında olan öğrencilerin $\bar{X}= 5,00$, 22 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin $\bar{X}= 5,19$ olarak saptanmıştır. 22+ yaş ve üzeri olan öğrencilerin akademik hedef yönelimlerinin diğer yaş gruplarına nispeten daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrenme ve kanıtlama alt boyutları da yaş değişkeni bakımından farklılık göstermektedir ($p<0.05$). 18-19 yaş aralığında olan öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri $\bar{X}= 5,59$, 20-22 yaş aralığında olan öğrencilerin $\bar{X}= 5,54$, 22 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin $\bar{X}= 5,79$ olduğu görülmektedir. 18-19 yaş aralığında olan öğrencilerin kanıtlama hedef yönelimleri $\bar{X}= 4,35$, 20-22 yaş aralığında olan öğrencilerin $\bar{X}= 4,39$, 22 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin $\bar{X}= 4,59$, olduğu görülmektedir. Buna istinaden 22+ yaş ve üzeri olan öğrencilerin öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinin diğer yaş gruplarına göre nispeten daha yüksek olduğu söylenebilir. Ong (2014) akademik hedef yöneliminin yaş değişkeni bakımından farklılık göstermediği fakat Kali-Soyer ve Kırıkkanat (2019) ise yapmış oldukları araştırma sonucunda akademik hedef yöneliminin yaş değişkeni bakımından farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimleri sınıf değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). 1. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik hedef yönelimi ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}= 5,56$, 2. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,58$, 3. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,60$, 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,70$, olduğu görülmektedir. 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik hedef yönelimlerinin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere nispeten daha yüksek

olduğu tespit edilmiştir. Akademik hedef yönelimi alt boyutları bakımından ise öğrenme hedef yönelimi sınıf değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). 1.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri $\bar{X}= 5,68$, 2.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,74$, 3.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,70$, 4.Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,91$ olduğu görülmektedir. 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere nispeten daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda akademik hedef yöneliminin sınıf değişkeni bakımından farklılaştığını (Eryenen, 2008; Üzbe, 2015; Genç, 2019; Menderes, 2009), diğer araştırmalarda ise akademik hedef yöneliminin sınıf değişkeni bakımından farklılık göstermemekte (Kotbaş, 2018; Buldur, 2014; Kösterelioğlu ve diğ., 2019) olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimleri AGNO değişkeni bakımından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). AGNO değişkeni bakımından not ortalaması <2.00 olan öğrencilerin akademik hedef yönelimleri $\bar{X}= 4,81$ not ortalaması ≥ 2.00 olan öğrencilerin ise $\bar{X}= 5,08$ olduğu görülmektedir. 2.00 ve üzeri AGNO'ya sahip olan öğrencilerin akademik hedef yönelimlerinin nispeten daha yüksek olduğu söylenebilir. Akademik hedef yönelimi alt boyutları bakımından ise öğrenme ve kaçınma alt boyutları sınıf değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). AGNO değişkeni bakımından not ortalaması <2.00 olan öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri $\bar{X}= 5,43$, not ortalaması ≥ 2.00 olan öğrencilerin ise $\bar{X}= 5,63$ olduğu görülmektedir. Not ortalaması <2.00 olan öğrencilerin kaçınma alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{X}= 4,79$, not ortalaması ≥ 2.00 olan öğrencilerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}= 5,13$ olduğu görülmektedir. Not ortalaması ≥ 2.00 ve üzer olan öğrencilerin öğrenme ve kaçınma hedef yönelimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar sonucunda akademik hedef yöneliminin akademik başarı değişkeni bakımından farklılaştığı (Durik, Lovejoy ve Johnson, 2009; Dishon-Berkovits, 2014; Bong, Woo ve Shin, 2013; Taing ve diğ., 2013; Payne, Youngcourt ve Beaubien, 2007; Eppler ve Harju 1997; Cao ve Nietfeld 2007; Ng'ang'a, Mwaura, Dinga, 2018; Mattern 2005; Chen ve Wong 2015; Eryenen 2008; Kotbaş, 2018; Menderes 2009; Tutaş, 2011; Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1999) fakat bazı araştırmalarda ise akademik hedef yöneliminin akademik başarı değişkeni bakımından farklılaşmadığı (Niepel, Brunner ve Precker, 2014; Magno 2012) tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik hedef yönelimleri fakülte değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterdiği tespit

edilmiştir ($p<0.05$). İnşaat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik hedef yönelimleri $\bar{X}= 4,52$, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,27$, Kimya-Metalurji Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,04$, Fen-Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,27$, olduğu saptanmıştır. Yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda İnşaat Fakültesi, Kimya-Metalurji Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi arasında İnşaat Fakültesi ve Kimya Metalurji Fakültesi lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, İnşaat Fakültesi ve Kimya Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelere göre akademik hedef yönelimlerinin daha farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik hedef yönelimi alt boyutları bakımından ise öğrenme, kanıtlama kaçınma alt boyutları fakülte değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0.05$). İnşaat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin öğrenme hedef yönelimleri $\bar{X}= 5,32$, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,61$, Kimya-Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,61$, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,93$ olduğu saptanmıştır. Yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda İnşaat Fakültesi, Kimya-Metalurji Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi arasında İnşaat Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, İnşaat Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin göre öğrenme yönelimlerinin daha farklı olduğunu ortaya koymaktadır. İnşaat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin kanıtlama hedef yönelimleri $\bar{X}= 3,85$ Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 4,82$, Kimya-Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 4,39$, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 4,45$ olduğu saptanmıştır. Yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda İnşaat Fakültesi, Kimya-Metalurji Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi arasında İnşaat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, İnşaat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin göre kanıtlama yönelimlerinin daha farklı olduğunu ortaya koymaktadır. İnşaat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin kaçınma hedef yönelimleri $\bar{X}= 4,41$, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,35$ Kimya-Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,10$, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}= 5,40$ olduğu saptanmıştır. Yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda İnşaat Fakültesi, Kimya-Metalurji Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi arasında İnşaat

Fakültesi ve Kimya-Metalurji Fakültesi lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum, İnşaat Fakültesi ve Kimya-Metalurji Fakültesi öğrenim gören öğrencilerin göre kaçınma yönelimlerinin daha farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde hedef yönelimlerinin bölüm veya fakülte bazında değerlendirildiği araştırma bulunamamıştır. Üniversite öğrencilerinin iş hedef yönelimleri ve akademik hedef yönelimleri arasında pozitif düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Akademik hedef yönelimi alt boyutları arasında ilişkiyi saptamak adına yapılan analiz sonuçlarına göre ise; öğrenme hedef yönelimi ve kaçınma hedef yönelimi arasında negatif düzeyde bir ilişki olduğu, öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimi arasında ise pozitif düzeyde bir ilişki olduğu (Buldur, 2014; Roebken, 2007; Eppler ve Harju, 1997), öğrenme ve kaçınma hedef yönelimi arasında negatif düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır (Eryenen, 2008; Payne, Youngcourt ve Beabuien, 2007). İş hedef yönelimi alt boyutları arasında ilişkiyi saptamak adına yapılan analiz sonuçlarına göre ise; öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde bir ilişki olduğu, öğrenme ve kaçınma hedef yönelimi arasında negatif düzeyde bir ilişki olduğu, kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimi arasında ise negatif düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Jones, Davis ve Thomas (2017) da benzer şekilde öğrenme hedef yöneliminin kanıtlama hedef yönelimi ile pozitif yönde ilişkili fakat kaçınma hedef yönelimi ile negatif yönde ilişkili olduğu fakat kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimlerinin ise pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Vu (2016) da aynı doğrultuda öğrenme hedef yönelimi ile kanıtlama hedef yöneliminin pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akademik hedef yönelimi alt boyutları ile iş hedef yönelimi alt boyutları arasında ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre; akademik öğrenme hedef yönelimi ve iş öğrenme hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır. Akademik kanıtlama hedef yönelimi ile iş öğrenme hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır. Akademik kaçınma hedef yönelimi ile iş öğrenme hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır. Akademik öğrenme hedef yönelimi ve iş kanıtlama hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde fakat zayıf bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Akademik kanıtlama hedef yönelimi ile iş kanıtlama hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır. Akademik kaçınma hedef yönelimi ile iş kanıtlama hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır. Akademik öğrenme hedef yönelimi ve iş kaçınma hedef yönelimi

arasında pozitif düzeyde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Akademik kanıtlama hedef yönelimi ile iş kaçınma hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır. Akademik kaçınma hedef yönelimi ile iş kaçınma hedef yönelimi arasında pozitif düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır.

5. ÖNERİLER

5.1.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğrencilerin kendileri için koymuş oldukları akademik hedefler ve kariyer hedefleri belirlenerek, eğitim-öğretim hedefleri ile örtüşüp örtüşmedikleri belirlenebilir ve bu sayede eğitim programı gerçekleştirilirken öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyebilecek etmenler için önlem alınabilir.

Öğrenciler gerek akademik alanda gerekse iş alanında somut hedefler koyma açısından cesaretlendirilebilir ve bu hedeflere ulaşmalarını sağlayacak şekilde akademik faaliyetlerini daha etkin planlamaları konusunda yönlendirilebilirler.

Derslerde akademik içeriğin yanı sıra, öğrencilerin kariyerleri için faydalı olabilecek vaka analizi çalışmaları yapılarak içeriğin daha etkin aktarımı sağlanabilir ve bu da derslerin öğrencilerin kariyerleri için tecrübe teşkil etmesi sağlanabilir.

Öğrencilere verilecek olan proje ve/ya araştırma ödevleri, onların akademik altyapısını artırmasının yanı sıra iş hayatında birebir kullanabilecekleri konulardan verilebilir.

5.1.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Farklı üniversite ve bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin iş alanında ve akademik alanda hedef yönelimleri konusunda farklı değişkenler kullanılarak hem nicel hem de nitel araştırmalar yapılabilir.

Üniversite öğrencilerinin belirlenmiş olan hedef yönelimi düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenebilmesi adına yapılandırılmış görüşme soruları ile daha küçük gruplarla nitel araştırmalar yapılabilir.

Öğrencilerinin mevcut eğitim programlarının iş hayatında pratik faydalarının ne olduğuna ilişkin detaylı araştırmalar yapılabilir.

Eğitim programının akademik içeriğin aktarılmasının yanı sıra öğrencilerin iş alanında hedef yönelimlerini artıracak şekilde tasarlanması için araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adriaenssens, Jef, Veronique De Gucht, Stan Maes. 2015. Association of Goal Orientation with Work Engagement and Burnout in Emergency Nurses. **Journal Occupational Health**. c. 57. s. 2: 151-60.
- Ames, Carole. 1992. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. **Journal of Educational Psychology**. c. 84. s. 3: 261-271.
- Ames, Carole, Russell Ames. 1984. Systems of Student and Teacher Motivation: Toward a Qualitative Definition. **Journal of Educational Psychology**. c. 76. s. 4: 535-556.
- Ames, Carole, Jennifer Archer. 1988. Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. **Journal of Educational Psychology**. c. 80. s. 3: 260-267.
- Ammons, Margeret. 1964. Purpose and Program. **Educational Leadership**. c. 22. s. 1: 15-18.
- Anderman, Eric M., Martin L. Maehr. 1994. Motivation and Schooling in the Middle Grades. **Review of Educational Research**. c. 64. s. 2: 287-309.
- Association for Supervision and Curriculum Development: ASCD Platform of Beliefs. 1957. **Individual Difference and Social Class**. Educational Leadership.
- Atkinson, John W., David Birch. 1970. **The Dynamics of Action**. 1. bs. Oxford: John Wiley.
- Audia, Pino G., Edwin A. Locke, Ken G. Smith. 2000. The Paradox of Success: An Archival and a Laboratory Study of Strategic Persistence Following Radical Environmental Change. **Academy of Management Journal**. c. 43. s. 5: 837-853.

- Austin, James T., Jeffrey B. Vancouver. 1996. Goal Constructs in Psychology: Structure, Process, and Content. **Psychological Bulletin**. c. 120. s. 3: 338-375.
- Azimi, Hamid Mohammad, Razieh Rahmani. 2013. Importance of Needs Assessment for Implementation of E-learning in Colleges of Education. **International Journal of Information and Computation Technology**. c. 3. s. 5: 377-382.
- Bae, Eul-Kyoo. 2002. The Effects of Trainee Characteristics on Training Effectiveness in Improving Organizational Performance. **Performance Improvement Quarterly**. c. 15. s. 2: 47-60.
- Bandura, Albert. 1982. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. **American Psychologist**. c. 37: 122-148.
- Barnett, Ronald. 1994. **The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society**. 1. bs. Buckingham: Open University Press.
- Belenky, Daniel M., Timothy J. Nokes-Malach. 2009. Motivation and transfer: The Role of Achievement Goals in Preparation for Future Learning. **Proceedings of 31st Annual Meeting of the Cognitive Science Society**, Amsterdam: Curran Associates, Inc.: 163-168.
- Bell, Bradford S., Steve W. J. Kozlowski. 2002. Goal Orientation and Ability: Interactive Effects on Self-Efficacy, Performance, and Knowledge. **Journal of Applied Psychology**. c. 87. s. 3: 497-505.
- Bong, Mimi, Yeonkyoung Woo, Jiyoun Shin. 2013. Do Students Distinguish Between Different Types of Performance Goals?. **The Journal of Experimental Education**. c. 81. s. 4: 464-489.
- Bråten, Ivar, Helge I. Strømsø. 2006. Predicting Achievement Goals in Two Different Academic Contexts: A Longitudinal Study. **Scandinavian Journal of Educational Research**. c. 50. s. 2: 127-148.
- Braverman, Marc. T. 1996. Sources of Survey Error: Implications for Evaluation Studies. **Advances in Survey Research: New Directions for Evaluation, Number 70**. ed. Marc T. Braverman, Jana Kay Slater. San Fransisco: Jossey-Bass: 17-28.

- Brett, Joan F., Don VandeWalle. 1999. Goal Orientation and Goal Content as Predictors of Performance in a Training Program. **Journal of Applied Psychology**. c. 84. s. 6: 863-873.
- Buldur, Serkan. 2014. The Investigation of the Relationship between the Students' Perceptions about the Classroom Assessment Environment and Their Achievement-Goal Orientations: Gender Perspective. **Eğitim ve Bilim**. c. 39. s. 176: 213-225.
- Button, Scott B., John E. Mathieu, Dennis M. Zajac. 1996. Goal Orientation in Organizational Research: A Conceptual and Empirical Foundation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. c. 67. s. 1: 26-48.
- Büyüköztürk, Şener. 2011. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. 14. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Cao, Li, John L. Nietfeld. 2007. Examining Relationships between Achievement Goals, Study Strategies, and Class Performance in Educational Psychology. **Teaching Educational Psychology**. c. 2. s. 1: 1-20.
- Carver, Charles S., Michael F. Scheier. 1981. **Attention and Self-Regulation: A Control-Theory Approach to Human Behavior**. 1 bs. New York: Springer-Verlag.
- Cascio, Wayne F., Herman Aguinis. 2014. **Applied Psychology in Human Resource Management**. 7. bs. Harlow: Pearson.
- Chen, Wei-Wen, Yi-Lee Wong. 2015. The Relationship Between Goal Orientation and Academic Achievement in Hong Kong: The Role of Context. **The Asia-Pacific Education Researcher**. c. 24. s. 1: 169–176.
- Chomsky, Noam. 1991. Toward a Humanistic Conception of Education and Work. **Education for Work: Background to Policy and Curriculum**. ed. David Corson. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.: 19-32.
- Covington, Martin V. 1985. The motive for self-worth. **Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu**. 2. bs. ed. Carole Ames, Russell Ames. New York: Academic Press: 77-113.

- _____. 2000. Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An integrative Review. **Annual Review of Psychology**. c. 51: 171-200.
- Crandall, Virginia C., Walter Katkovsky, Vaughn J. Crandall. 1965. Children's Beliefs in Their Own Control of Reinforcements in Intellectual-Academic Achievement Situations. **Child Development**. c. 36. s. 1: 91-109.
- Creed, Peter, Nick Buys, Clare Tilbury, Meegan Crawford. 2013. The Relationship Between Goal Orientation and Career Striving in Young Adolescents. **Journal of Applied Psychology**. c. 43. s. 7: 1480-1490.
- Creswell, John W. 2009. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 3. bs. California: Sage Publications, Inc.
- Cron, William L., John W. Slocum, Don VandeWalle, (Frank) Qinbo Fu. 2005. The Role of Goal Orientation on Negative Emotions and Goal Setting When Initial Performance Falls Short of One's Performance Goal. **Human Performance**. c. 18. s. 1: 55-80.
- Çokluk, Ömay, Şekerciöğlü, Güçlü, Şener Büyüköztürk. 2018. **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları**. 5. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- De Clercq, Dirk, Zahid Mohammed Rahman, Imanol Belausteguigoitia. 2017. Task Conflict and Employee Creativity: The Critical Roles of Learning Orientation and Goal Congruence. **Human Resource Management**. c. 56. s. 1: 93–109.
- DeShon, Richard P., Jennifer Z. Gillespie. 2005. A Motivated Action Theory Account of Goal Orientation. **Journal of Applied Psychology**. c. 90 s. 6: 1096-1127.
- Dewey, John. 1934. Individual Psychology and Education. **The Philosopher**, 12 Haziran 2019 tarihinde <http://www.the-philosopher.co.uk/2016/08/individual-psychology-and-education-1934.html> adresinden alındı.
- Dick, Walter, Lou Carey, James O Carey. 2001. **The Systematic Design of Instruction**. 5. bs. New York: Longman.
- Diener, Carol I., Carol S. Dweck. 1980. An Analysis of Learned Helplessness: II. The Processing of Success. **Journal of Personality and Social Psychology**. c. 39. s. 5: 940-952.

- Dierdorff, Erich C., J. Kemp Ellington. 2012. Members Matter in Team Training: Multilevel and Longitudinal Relationships Between Goal Orientation, Self-Regulation, and Team Outcomes. **Personnel Psychology**. c. 65. s. 3: 661-703.
- Dishon-Berkovits, Miriam. 2014. A Study of Motivational Influences on Academic Achievement. **Social Psychology of Education**. c. 17. s. 2: 327-342.
- Duda, Joan L., John G. Nicholls. 1992. Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. **Journal of Educational Psychology**. c. 84. s. 3: 290-299.
- Durik, Amanda M., Chelsea M. Lovejoy, Sara J. Johnson. 2009. A Longitudinal Study of Achievement Goals for College in General: Predicting Cumulative GPA and Diversity in Course Selection. **Contemporary Educational Psychology**. c. 34. s. 2: 113-119.
- Dweck, Carol S. 1986. Motivational Processes Affecting Learning. **American Psychologist**. c. 41. s. 10: 1040-1048.
- _____. 1999. **Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development**. 1. bs. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, Carol S., Ellen L. Leggett. 1988. A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. **Psychological Review**. c. 95. s. 2: 256-273.
- Earley, P. Christopher, Brian C. Perry. 1987. Work Plan Availability and Performance: An Assessment of Task Strategy Priming on Subsequent Task Completion. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. c. 39: 279-302.
- Earley, P. Christopher, Terry Connolly, Göran Ekegren. 1989. Goals, Strategy Development, and Task Performance: Some Limits on the Efficacy of Goal Setting. **Journal of Applied Psychology**. c. 74. s. 1: 24-33.
- Elliot, Andrew J. 1999. Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. **Educational Psychologist**. c. 34. s. 3: 169-189.
- Elliot, Andrew J., Marcy A. Church. 1997. A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**. c. 72. s.1: 218-232.

- Elliott, Elaine S., Carol S. Dweck. 1988. Goals: An Approach to Motivation and Achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**. c. 54. s. 1: 5-12.
- Eppler, Marion A., Beverly L. Harju. 1997. Achievement Motivation Goals in Relation to Academic Performance in Traditional and Nontraditional College Student. **Research in Higher Education**. c. 38. s. 5: 557-573.
- Eryenen, Gamze. 2008. Öğretmen Adaylarının Hedef Yönelimleri, Akademik ve Öğretmenlik Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiler ile Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Farr, James L., David A. Hoffman, Kathleen L. Ringenbach. 1993. Goal Orientation and Control Theory: Implications for Industrial and Organizational Psychology. **International Reviews of Industrial and Organizational Psychology**. ed. Cary L. Cooper, Ivan T. Robertson. Chichester: John Wiley&Sons: 193-232.
- Field, Andy. 2000. **Discovering Statistics Using SPSS for Windows**. 1. bs. Londra: Sage Publications Inc.
- Finney, Sara J., Susan L. Davis-Becker. 2003. Examining the Invariance of the Achievement Goal Questionnaire Across Gender. American Educational Research Association 2003 Annual Meeting, 21-25 Nisan 2003. Chicago.
- Fisher, Sandra L., J. Kevin Ford. 1998. Differential Effects of Learner Effort and Goal Orientation on Two Learning Outcomes. **Personnel Psychology**. c. 51. s. 2: 397-420.
- Fitzpatrick, Jody L., James R. Sanders, Blaine R. Worthen. 2012. **Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines**. 4. bs. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Ford, J. Kevin, Eleanor M. Smith, Daniel A. Weissbein, Stanley M. Gully, Eduardo Salas. 1998. Relationships of Goal Orientation, Metacognitive Activity, and Practice Strategies with Learning Outcomes and Transfer. **Journal of Applied Psychology**. c. 83. s. 2: 218-233.

- Foshay, Arthur W. 1991. The Curriculum Matrix: Transcendence and Mathematic. **Journal of Curriculum and Supervision**. c. 6. s. 4: 277-293.
- Fraenkel, Jack R., Norman E. Wallend, Helen H. Hyun. 2012. **How to Design and Evaluate Research in Education**. New York: McGraw Hill.
- Gafoor, Kunnathodi Abdul, Abidha Kurukkan. 2015. Development of Academic Goal Orientation Inventory for Senior Secondary School Students of Kerala. **Guru Journal of Behavioral and Social Sciences**. c. 3. s. 2: 352-360.
- Gall, Joyce P., Meredith D. Gall, Walter R. Borg, 2005. **Applying Educational Research: A Practical Guide**. Boston: Pearson Education Inc.
- Gardner, Howard. 1987. **The Mind's New Science**. New York: Basic Books.
- Genç, Göktuğ Alper. 2019. Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Goldstein, Irwin L. 1993. **Training in Organizations: Needs Assessment, Development, and Evaluation**. 3. Bs. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Harvey, L. (1999). New Realities: The Relationship between Higher Education and Employment. **Keynote Presentation at the European Association of Institutional Research Forum, Ağustos, 1999**. Lund: University of Central England in Birmingham Centre for Reseach into Quality: 1-30.
- Heidemeier, Heike, Ursula M. Staudinger. 2015. Age Differences in Achievement Goals and Motivational Characteristics of Work in an Ageing Workforce. **Ageing and Society**. c. 35. s. 4: 809-836.
- Henry, Gary T. 1996. Does the Public Have a Role in Evaluation? Surveys and Democratic Discourse. **Advances in Survey research: New Directions for Evaluation, Number 70**. ed. Marc T. Braverman, Jana Kay Slater. San Fransisco: Jossey-Bass: 3-16.
- Heyman, Gail D., Carol S. Dweck. 1992. Achievement Goals and Intrinsic Motivation: Their Relation and Their Role in Adaptive Motivation. **Motivation and Emotion**. c. 16. s. 3: 231-247.

- Holton III, Elwood F., Reid A. Bates, Sharon S. Naquin. 2000. Large-Scale Performance-Driven Training Needs Assessment: A Case Study. **Public Personnel Management**. c. 29. s. 2: 249-267.
- Horvath, Michael, Hailey A. Herleman, R. Lee McKie. 2006. Goal Orientation, Task Difficulty, and Task Interest: A Multilevel Analysis. **Motivation and Emotion**. c. 30. s. 2: 169-176.
- Huang, Lei, Fred Luthans. 2015. Toward Better Understanding of the Learning Goal Orientation–Creativity Relationship: The Role of Positive Psychological Capital. **Applied Psychology: An International Review**. C. 64. S. 2: 444–472.
- Huck, Schuyler W. 2008. **Reading Statistics and Research**. 5. bs. New York: Pearson.
- Hunter, John E. 1986. Cognitive Ability, Cognitive Aptitudes, Job Knowledge, and Job Performance. **Journal of Vocational Behavior**. c. 29: 340-362.
- Izard, Carol E. 1993. Four Systems for Emotion Activation: Cognitive and Noncognitive Processes. **Psychological Review**. c. 100. s. 1: 68-90.
- İzci, Eyup, Sevda Koç. 2012. Pedagogik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarı Yönelim Düzeylerinin İncelenmesi. **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 4. s. 8: 31-43.
- Jones, J. Logan, Walter D. Davis, Christopher H. Thomas. 2017. Is Competition Engaging? Examining the Interactive Effects of Goal Orientation and Competitive Work Environment on Engagement. **Human Resource Management**. c. 56. s. 3: 389-405.
- Kadivar, Parvin, Javad Kavousian, Mehdi Arabzadeh, Fariborz Nikdel. 2011. Survey on Relationship between Goal Orientation and Learning Strategies with Academic Stress in University Students. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. c. 30: 453-456.
- Kali-Soyer, Makbule, Berke Kırıkkanat. 2019. Undergraduates' Achievement Goal Orientations, Academic Self-Efficacy and Hope as the Predictors of Their Learning Approaches. **European Journal of Educational Research**. c. 8. s. 1: 99-106.

- Kanfer, Ruth. 1987. Task-Specific Motivation: An Integrative Approach to Issues of Measurement, Mechanisms, Processes, and Determinants. **Journal of Social and Clinical Psychology**. c. 5. s. 2: 237-264.
- _____. 1990. Motivation theory and Industrial/Organizational Psychology. **Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Volume I. Theory in Industrial and Organizational Psychology**. ed. Marvin D. Dunnette, Leaetta M. Hough. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press: 75-170.
- Kanfer, Ruth, Philip L. Ackerman. 1989. Motivation and Cognitive Abilities: An Integrative/Aptitude-Treatment Interaction Approach to Skill Acquisition. **Journal of Applied Psychology**. c. 74. s. 4: 657-690.
- Kaplan, Avi, Martin L. Maehr. 2007. The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. **Educational Psychology Review**. c. 19. s. 2: 141-184.
- Karasar, Niyazi. 2019. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. 33. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keniston, Hayward. 1960. The Goals of Higher Education. **Proceedings of the American Philosophical Society, 22 Nisan 1960**. American Philosophical Society, c. 104: 565-569.
- King, Martin Kuther, Jr. 1947. The Purpose of Education. Georgia: Stanford University.
http://okra.stanford.edu/transcription/document_images/Vol01Scans/123_Jan-Feb1947_The%20Purpose%20of%20Education.pdf
- Kline, Paul. 1994. **An Easy Guide to Factor Analysis**. 1. bs. Londra: Routledge.
- Kline, Rex B. 2005. **Principles and Practice of Structural Equations Modeling**. 2. bs. New York: Guilford Press.
- Koestnar, Richard, David C. McClelland. 1990. Perspectives on Competence Motivation. **Handbook of Personality: Theory and Research**. ed. Lawrence A. Perwin. New York: Guilford Publications: 527-548.
- Kotbaş, Ertekin. 2018. Relationship among English Language Self Efficacy, Academic Achievement and Goal Orientation of English as a Foreign

- Language (EFL) Pre-Service Teachers. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kösterelioğlu, İlker, Ümit Çelen, Meltem Akın Kösterelioğlu, Rasim Ahıska. 2019. Lise Öğrencilerinin Başarı Amaç Yönelimleri. **Journal of Human Sciences**. c. 16. s. 2: 662-678.
- Kunst, Eva M., Marianne van Woerkom, Rob F. Poell. 2018. Teachers' Goal Orientation Profiles and Participation in Professional Development Activities. **Vocations and Learning**. c. 11: 91-111.
- Lai, Emily R. 2011. **Motivation: A Literature Review**. New York: Pearson.
- LaPorte, Ronald E., Raghu Nath. 1976. Role of performance goals in prose learning. **Journal of Educational Psychology**. c. 68. s. 3: 250-264.
- Latham, Gary P. 2000. Motivate Employee Performance through Goal Setting. **The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior**. ed. Edwin A. Locke. Oxford: Blackwell Publishing: 107-119.
- Latham, Gary P., J. James Baldes. 1975. The 'Practical Significance' of Locke's Theory of Goal Setting. **Journal of Applied Psychology**. c. 60. s. 1: 122-124.
- Latham, Gary P., Sydney B. Kinne III. 1974. Improving Job Performance through Training in Goal Setting. **Journal of Applied Psychology**. c. 59. s. 2: 187-191.
- Leech, Nancy L., Karen C. Barret, George A. Morgan. 2005. **SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation**. 2. bs. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lewin, Kurt, Tamara Dembo, Leon Festinger, Pauline Snedden Sears. 1944. Level of Aspiration. **Personality and Behavior Disorders**. 1. bs. ed. J. Mcv. Hunt. New York: The Ronald Press Company: 333-378.
- Li, Hua, Fuli Li, Tingting Chen. 2018. Do Performance Approach-Oriented Individuals Generate Creative Ideas? The Roles of Outcome Instrumentality and Task Persistence. **Journal of Applied Social Psychology**. c. 48. s. 3: 117-127.

- Liu, Yi, Shuhong Wang, Xiang Yao. 2017. Individual Goal Orientations, Team Empowerment, and Employee Creative Performance: A Case of Cross-level Interactions. **The Journal of Creative Behaviour**. c. 0. s. 0: 1-14.
- Locke, Edwin A., Judith F. Bryan. 1969. The Directing Function of Goals in Task Performance. **Organizational Behavior and Human Performance**. c. 4. s. 1: 35-42.
- Locke, Edwin A., Gary P. Latham. 1990. **A Theory of Goal Setting and Task Performance**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Locke, Edwin A., Gary P. Latham. 2002. Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-year Odyssey. **American Psychologist**. c. 57. s. 9: 705-717.
- Locke, Edwin A., Dong-Ok Chah, Scott Harrison, Nancy Lustgarten. 1989. Separating the Effects of Goal Specificity from Goal Level. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. c. 43. s. 2: 270-287.
- Locke, Edwin A., Karyll N. Shaw, Lise M. Saari, Gary P. Latham. 1981. Goal Setting and Task Performance: 1969-1980. **Psychological Bulletin**. c. 90. s. 1: 125-152.
- Mace, Cecil Alec. 1935. **Incentives : Some Experimental Studies**. Reports from the Industrial Health Residency Board of London,72.
- Magno, Carlo. 2012. Implicit Theories of Intelligence, Achievement Goal Orientation, and Academic Achievement of Engineering Students. **The International Journal of Research and Review**. c. 9. s. 1: 32-43.
- Mattern, Rebecca A. 2005. College Students' Goal Orientations and Achievement. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**. c. 17. s. 1: 27-32.
- Menderes, Hatice Çelik. 2009. Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaç Oryantasyonlarının Stresle Başa Çıkma Tarzları, Duygulanım Durumları ve Akademik Başarılarına göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- McClelland, David C., John W. Atkinson, Russell A. Clark, Edgar L. Lowell. 1953. **The Achievement Motive**. New York: Appleton-Century-Crofts.

- McGuinness, Seamus, Adele Whelan, Adele Bergin. 2016. **Is There a Role for Higher Education Institutions in Improving the Quality of First Employment?** Bonn: The Institute for the Study of Labor (IZA), IZA DP No. 10138.
- Meece, Judith L., Phyllis C. Blumenfeld, Rick H. Hoyle. 1988. Students' Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities. **Journal of Educational Psychology**. c. 80. s. 4: 514-523.
- Mitchell, Terence R., Denise Daniels. 2003. Motivation. **Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology, c. 12.** ed. Daniel R. Ilgen, Ricahard J. Klimoski. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc: 225-254.
- Mitchell, Terence R., Lawrence R. James. 2001. Building Better Theory: Time and the Specification of When Things Happen. **The Academy of Management Review**. c. 26. s. 4: 530-547.
- Narayan, Anupama, Debra Steele-Johnson. 2007. Relationships between Prior Experience of Training, Gender, Goal Orientation and Training Attitudes. **International Journal of Training and Development**. c. 11. s. 3: 166-180.
- Naylor, James C., Robert D. Pritchard, Daniel R. Ilgen. 1980. **A Theory of Behavior in Organizations**. New York: Academic Press.
- Ng'ang'a, Maria Wacera, Peter A. M. Mwaura, Jotham N. Dinga. 2018. Relationship Between Achievement Goal Orientation and Academic Achievement Among Form Three Students in Kiambu County, Kenya. **International Journal of Education and Research**. c. 6. s. 4: 53-68.
- Nicholls, John G. 1984. Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. **Psychological Review**. c. 91. s. 3: 328-346.
- Nicholls, John G., Ping Chung Cheung, Janice Lauer, Michael Patashnick. 1989. Individual Differences in Academic Motivation: Perceived Ability, Goals, Beliefs, and Values. **Learning and Individual Differences**. c. 1. s. 1: 63-84.
- Niepel, Christoph, Martin Brunner, Franzis Preckel. 2014. Achievement Goals, Academic Self-Concept, and School Grades in Mathematics: Longitudinal

- Reciprocal Relations in Above Average Ability Secondary School Students. **Contemporary Educational Psychology**. c. 39. s. 4: 301-313.
- Nitsche, Sebastian, Oliver Dickhäuser, Michaela S. Fasching, Markus Dresel. 2011. Rethinking Teachers' Goal Orientations: Conceptual and Methodological Enhancements. **Learning and Instruction**. c. 21. s. 4: 574-586.
- Oliva, Peter F. 2009. **Developing the Curriculum**. 7. bs. Boston: Pearson Education Inc.
- Ong, Choon Hee. 2014. Goal Orientation of Adult Students Towards Learning Strategies: The Malaysian Context. **Psychological Thought**. c. 7. s. 2: 156–167.
- Pallant, Julie. 2007. **SPSS Survival Manual: A Step-by-Step Guide to Data Analysis Using SPSS Version 15**. 3. bs. Berkshire: Open University Press.
- Payne, Sephanie C., Satoris S. Youngcourt, J. Matthew Beaubien. 2007. A Meta-Analytic Examination of the Goal Orientation Nomological Net. **Journal of Applied Psychology**. c. 92. s. 1: 128-150.
- Pensgaard, Anne Marte, Glyn C. Roberts. 2003. Achievement Goal Orientations and the Use of Coping Strategies among Winter Olympians. **Psychology of Sport and Exercise**. c. 4. s. 2: 101-116.
- Pinder, Craig C. 2008. **Work Motivation in Organizational Behaviour**. 2. bs. New York: Psychology Press.
- Piketty, Thomas. 2015. About Capital in the Twenty-First Century. **American Economic Review: Papers & Proceedings**. c. 105. s. 5: 48-53.
- Pintrich, Paul R. 2000. Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. **Journal of Educational Psychology**. c. 92. s. 3: 544-555.
- Pintrich, Paul R., Schunk, Dale H. 1996. **Motivation in Education**. New Jersey: Prentice Hall.
- Powers, William T. 1973. **Behavior: The Control of Perception**. Chicago: Aldine.
- Preenen, Paul T. Y., Annelies E. M. van Vianen, Irene E. de Pater. 2014. Challenging Tasks: The Role of Employees' and Supervisors' Goal

- Orientations. **European Journal of Work and Organizational Psychology**. c. 23. s. 1: 48-61.
- Pulkka, Antti-Tuomas, Markku Niemivirta. 2013. Adult Students' Achievement Goal Orientations and Evaluations of the Learning Environment: A Person-Centred Longitudinal Analysis. **Educational Research and Evaluation**. c. 19. s. 4: 297-322.
- Radosevich, David J., Vandana T. Vaidyanathan, Sheau-yuen Yeo, Dirdre M. Radosevich. 2004. Relating Goal Orientation to Self-Regulatory Processes: A Longitudinal Field Test. **Contemporary Educational Psychology**. c. 29. s. 3: 207-209.
- Roebken, Heinke. 2007. **Multiple Goals, Satisfaction, and Achievement in University Undergraduate Education: A Student Experience in the Research University**. (SERU) Project Research Paper. Research&Occasional Paper Series. Center for Studies in Higher Education, University of California Berkeley.
- Rothkopf, Ernst Z., M. J. Billington. 1979. Goal-Guided Learning from Text: Inferring a Descriptive Processing Model from Inspection Times and Eye Movements. **Journal of Educational Psychology**. c. 71. s. 3: 310-327.
- Ryan, Thomas A. 1970. **Intentional Behavior: An Approach to Human Motivation**. New York: Ronald Press.
- Salas, Eduardo, Janis A. Cannon-Bowers. 2001. The Science of Training: A Decade of Progress. **Annual Review of Psychology**. c. 52: 471-499.
- Schumacker, Randall E., Richard G. Lomax 2004. **A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling**. 2. bs. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Schunk, Dale H. 1984. Self-Efficacy Perspective on Achievement Behaviour. **Educational Psychologist**. c. 19: 48-58.
- _____. 1989. Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. **Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice**. ed. Barry J. Zimmerman, Dale. H. Schunk. New York: Springer-Verlag: 83-110.

- _____. 1996. Goal and Self-Evaluative Influences during Children's Cognitive Skill Learning. **American Educational Research Journal**. c. 33. s. 2: 359-382.
- _____. 2000. Coming to Terms with Motivation Constructs. **Contemporary Educational Psychology**. c. 25. s. 1: 116-119.
- _____. 2012. **Learning Theories: An Educational Perspective**. 6. bs. Boston, MA: Pearson.
- Seijts, Gerard H., Gary P. Latham. 2001. The Effect of Distal Learning, Outcome, and Proximal Goals on a Moderately Complex Task. **Journal of Organizational Behavior**. c. 22: 291-307.
- Shambaugh, Neil N., Susan G. Magliaro. 2006. **Instructional Design: A Systematic Approach for Reflective Practice**. 3. bs. Boston: Pearson Education Inc.
- Sims, Randi L., Jess J. Boytell. 2014. The Relation between Goal Orientation and Occupational Withdrawal. **Leadership and Organization Journal**. c. 36. s. 7: 816-832.
- Smith, Eleanor M., J. Kevin Ford, Steve W J Kozlowski. 1997. Building Adaptive Expertise: Implications for Training Design Strategies. **Training for a Rapidly Changing Workplace: Applications of Psychological Research**. Miguel A. Quinones, Addie Enrehnstein. Washington, DC: American Psychological Association: 89-118.
- Smith, Ken G., Edwin A. Locke, David Barry. 1990. Goal setting, Planning, and Organizational Performance: An Experimental Situation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. c. 46 s. 1: 118-134.
- Somuncuoğlu, Yeşim, Ali Yıldırım. 1999. Relationship Between Achievement Goal Orientations and Use of Learning Strategies. **The Journal of Educational Research**. c. 92. s. 5: 267-277.
- Steele-Johnson, Debra, Russell S. Beauregard, Paul B. Hoover, Aaron M. Schmidt. 2000. Goal Orientation and Task Demand Effects on Motivation, Affect and Performance. **Journal of Applied Psychology**. c. 85. s. 5: 724-738.
- Tabachnick, Barbara G., Linda S. Fidell. 2007. **Using Multivariate Statistics**. 5. bs. Boston: Allyn&Bacon/Pearson Education.

- Taing, Meng U., Tiffany Smith, Neha Singla, Russell E. Johnson, Chu-Hsiang Chang. 2013. The Relationship between Learning Goal Orientation, Goal Setting, and Performance: A Longitudinal Study. **Journal of Applied Social Psychology**. c. 43. s. 8: 1668-1675.
- Tutaş, Sinem. 2011. Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üzbe, Nazife, Hasan Bacanlı. 2015. Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 13. s.1: 33-50.
- van Dierendonck, Dirk, Eline van der Gaast. 2013. Goal Orientation, Academic Competences and Early Career Success. **Career Development International**. c. 18. s. 7: 694-711.
- Van Yperen, Nico W., Monica Blaga, Tom Postmes. 2014. A Meta-Analysis of Self-Reported Achievement Goals and Nonself-Report Performance across Three Achievement Domains (Work, Sports, and Education). **PLoS ONE**. c. 9. s. 4: e93594.
- VandeWalle, Don. 1997. Development and Validation of a Work Domain Goal Orientation Instrument. **Educational and Psychological Measurement**. c. 57. s. 6: 995-1015.
- _____. 2001. Goal Orientation: Why Wanting to Look Successful Doesn't Always Lead to Success. **Organizational Dynamics**. c. 30. s. 2: 167-171.
- _____. 2003. A Goal Orientation Model of Feedback-Seeking Behavior. **Human Resource Management Review**. c. 13. s. 4: 581-604.
- VandeWalle, D., Larry L. Cummings. 1997. A Test of the Influence of Goal Orientation on the Feedback-Seeking Process. **Journal of Applied Psychology**. c. 82. s. 3: 390-400.
- VandeWalle, Don, William L. Cron, John W. Slocum Jr. 2001. The Role of Goal Orientation Following Performance Feedback. **Journal of Applied Psychology**. c. 86. s. 4: 629-640.

- Vandewalle, Don, Christina G. L. Nerstad, Anders Dysvik. 2019. Goal Orientation: A Review of the Miles Traveled and the Miles to Go. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**. c. 6: 115-144.
- Vu, Alyssa QuyenAnh. 2016. Mastery-Approach Goal Orientation in the Work Domain: Scale Development And Outcomes. Yüksek Lisans Tezi. California: San Francisco State University.
- Warr, Peter, David Bunce. 1995. Trainee Characteristics and the Outcomes of Open Learning. **Personnel Psychology**. c. 48. s. 2: 347-375.
- Wentzel, Kathryn R. 2000. What Is It That I'm Trying to Achieve? Classroom Goals from a Content Perspective. **Contemporary Educational Psychology**. C. 25. S. 1: 105-115.
- West, John. 2000. Higher Education and Employment: Opportunities and Limitations in the Formation Skills in a Mass Higher Education System. **Journal of Vocational Education and Training**. c. 52. s. 4: 573-588.
- Wiles, Jon, Joseph Bondi. 2007. **Curriculum Development: A Guide to Practice**. 7. bs. New Jersey: Pearson.
- Williams, Kevin J., John J. Donovan, Tonya L Dodge. 2000. Self-Regulation of Performance: Goal Establishment and Goal Revision Processes in Athletes. **Human Performance**. c. 13. s. 2: 159-180.
- Winters, Dawn, Gary P. Latham. 1996. The Effect of Learning Versus Outcome Goals on a Simple Versus Complex Task. **Group and Organization Management**. c. 21. s. 2: 236-250.
- Wolters, Christopher A., Shirley L. Yu, Paul R. Pintrich. 1996. The Relation between Goal Orientation and Students' Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning. **Learning and Individual Differences**. c. 8. s. 3: 211-238.
- Wood, Robert E., Edwin A. Locke. 1990. Goal setting and strategy effects on complex tasks. **Research in Organizational Behavior**, c. 12. ed. Larry L. Cummings, Barry M. Staw. Connecticut: Elsevier Science and Technology: 73-109.

- Woolfolk, Anita, Wayne Kolter Hoy. 2006. **Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning in Schools**. 2. bs. Boston: Allyn & Bacon Educational Leadership.
- Yaghoubi, Ahmad. 2013. Critical Thinking and Goal Orientation Among English Language Students. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. c. 93: 77-82.
- Yerdelen, Sündüs, Solmaz Aydın, Sibel Gürbüzöğlü Yalmançı, Volkan Göksu. 2014. Relationship between High School Students' Achievement Goal Orientation and Academic Motivation for Learning Biology: A Path Analysis. **Eğitim ve Bilim**. c. 39. s. 176: 437-446.
- Zhang, Jian, Ming Ji, Ch. Mahmood Anwar, Quanxi Li. 2018. Cross-Level Impact of Team Goal Orientation and Individual Goal Orientation on Individual Creativity. **Journal of Management and Organization**. c. 0. s. 0: 1-23.
- Zhu, Yue, Tingting Chen, Mo Wang, Yanghua Jin, Yongyue Wang. Rivals or Allies: How Performance-Prove Goal Orientation Influences Knowledge Hiding. **Journal of Organizational Behavior**. c. 40. s. 7: 849-868.
- Zimmerman, Barry J. 1995. Self-Efficacy and Educational Development. **Self-Efficacy in Changing Societies**. ed. Albert Bandura. New York: Cambridge University Press: 202-231.

EKLER

Ek 1. Araştırmacıya İzin için Gönderilmiş Olan E-mail ve Araştırmacı Tarafından Verilen Cevap E-Mail Örnekleri

Fuat Fındıkoğlu

Kimden: Vandewalle, Don <dvande@mail.cox.smu.edu>
Gönderme Tarihi: 26 Aralık 2017 Salı 06:27
Kime: Fuat Fındıkoğlu
Bilgi: 'Mehmet Gurol'
Konu: RE: A Request of Consent for Academic Use of the 'Work Domain Goal Orientation Instrument'
Elder: JAP (2001).pdf; Managers' Implicit Assumptions.PDF; The Effect of Implicit Person Theory on Performance Appraisals.pdf; Brett.&Vandewalle-1999.pdf; goal_orient_instrum.pdf
İzleme Bayrağı: İzle
Bayrak Durumu: İşaretlendi

Dear Fuat ----

Per the 1997 goal orientation instrument, you are very welcome to use it as needed for your research ----

For scoring information, the scale was originally published in the Vandewalle (1997) article, and was subsequently used in the Brett and Vandewalle (1999) article (copies of both articles are attached) ----

In the latter article (see Appendix A on page 872), you will find the final 13-item version of the scale. In this final version, note that we switched to using a seven-point response scale (7 being strongly agree), and that all items are positive (no reverse coded items). Use the average of the first 5 items for learning, the next 4 for proving, and the next 4 for avoiding.

You may also want to take a close look at the implicit theories (IPT) concept ----

We are finding this concept to be even more powerful than goal orientation to predict outcomes -

Copies of several of our articles on IPT are also attached ----

Best wishes with your research ----

Don

Don Vandewalle
Altshuler Distinguished Teaching Professor
Management and Organizations Department
Cox School of Business
Southern Methodist University 
Dallas, Texas 75275-0333
Tel: 214-768-1239

Cox webpage: www.cox.smu.edu/web/donald-m.-vandewalle
ResearchGate: www.researchgate.net/profile/Don_Vandewalle
LinkedIn: www.linkedin.com/pub/don-vandewalle/3/452/a4
Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=4lPk2icAAAAJ&hl=en>



From: Fuat Findikoğlu [mailto:fuatf@yildiz.edu.tr]
Sent: Monday, December 25, 2017 2:13 PM
To: Vandewalle, Don <dvande@mail.cox.smu.edu>
Cc: 'Mehmet Gürol' <gurolmehmet@gmail.com>
Subject: A Request of Consent for Academic Use of the 'Work Domain Goal Orientation Instrument'

Dear Professor Don Vandewalle,

I am Fuat Findikoğlu, writing to you from İstanbul, Turkey. I work at YTU International of Yıldız Technical University (YTU).

I hold a BA in English Language Teaching from YTU and doing MA in Curriculum Development and Instruction. I am about to start writing my thesis and while I was reviewing the literature for curricular goals and objectives, I came across your Questionnaire Development Study in 1997 on your ResearchGate profile as "vandewalle D. (1997). Development and Validation of a Work Domain Goal Orientation Instrument, *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015."

That was the time I decided to adapt it into Turkish and give it to engineering students at Yıldız Technical University and İstanbul Technical University. There will be two studies at my end. One is to carry out and adaptation study where I translate your questionnaire into Turkish and carry out validation and reliability analyses. The second step will be my MA thesis, under the supervision of Prof. Dr. Mehmet Gürol of YTU, to whom this e-mail is ccd to, where I carry out the questionnaire and analyze the relationship between the engineering students' goal orientation and whether they are ready for the business world and to contribute to the innovation economy and whether the courses they are taking are in tune with their goal orientation or not.

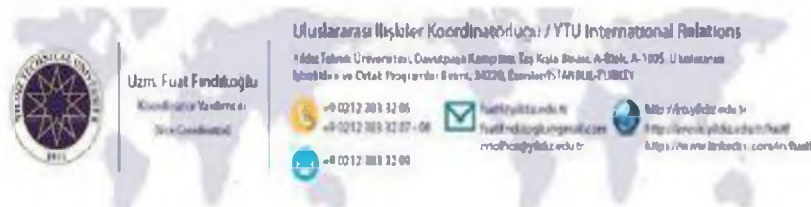
I am wondering whether I could have your permission for the study I am planning above. Besides these, I am also open to joint multinational studies or your co-supervision for this specific thesis, of course, if you care to consider.

I have a 5-month timeframe to complete my thesis ahead of me. I hope I will be able to round out my studies during this period. I am looking forward to hearing from you soon.

If you happen to have a more detailed framework, I would be more than happy to answer any queries you may have.

Faithfully Yours,

Fuat Findikoğlu



Ek 2. Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu Onayı



EBYS

Elektronik Belge Yönetim Sistemi

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Araştırma ve Planlama Rektör Yardımcılığı

Sayı : 73613421-604.01.02-E.1804250525
Konu : Etik Başvuru Sonucu.

Tarih: 25.04.2018

Sn. Fuat FINDIKOĞLU

YTÜ Etik Kurulu, Üniversitemiz mensubu olarak hazırlamış olduğunuz “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Hedef Yönelimi ve İş Alanında Hedef Yönelimi Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bu Düzeyler Arasındaki Korelasyonun Program Çıktıları Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı projenizi etik açıdan incelemiştir. Sunulan dosya ve bu dosyaya göre yapılacak olan veri toplama araç ve yöntemlerine konu olan bilgiler hakkında etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yücel ŞAHİN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Eki: Akademik Etik Kurul Kararı. (1 Sayfa) (Elektronik Ek)

Adres : [smbol]
Tel / Fax : (0212) 383 20 58 - 20 59 / (0212) 258 51 40
Kep Adresi : yildizteknikuniversitesi@hs01.kep.tr

İmbar : Hale Nur KARDAS
Web : http://www.apry.yildiz.edu.tr/
e-Posta : yildizapry@gmail.com

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Digitalizasyon/Index?EvvelikNo=E.1804250525&ErisimKodu=acd893659>



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Akademik Etik Kurul

Toplantı Tarihi: 24.04.2018

Toplantı No:2018/05

AKADEMİK ETİK KURUL TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Fen Bilimleri Enstitüsü Öğretim Görevlisi Fuat FINDIKOĞLU'nun "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Hedef Yönelimi ve İş Alanında Hedef Yönelimi Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bu Düzeyler Arasındaki Korelasyonun Program Çıktıları Açısından Değerlendirilmesi" adlı projesi için hazırladığı araştırma ve bu araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan veri toplama araç ve yöntemlerine konu olan bilgilerde etİge aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

AKADEMİK ETİK KURUL ÜYELERİ


Prof. Dr. Galip CANSEVER
Başkan


Prof. Dr. Zekiye YENEN
Başkan Yardımcısı


Prof. Dr. Abdürrezzak E. BOZDOĞAN
Üye


Prof. Dr. Kenan AYDIN
Üye


Prof. Dr. Adem BAKKALOĞLU
Üye

Ek 3. Sosyal Bilimler Enstitüsü Ölçek Uygulama İzni



EBYS

Elektronik Belge Yönetim Sistemi

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 44513635-302.99-E.1805160355
Konu : Ölçek İzin Yazısı

Tarih: 16.05.2018

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 10706107 nolu Fuat FINDIKOĞLU'nun, "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Hedef Yönelimi ve İş Alanında Hedef Yönelimi Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bu Düzeyler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi için üniversite öğrencilerinin iş alanında hedef yönelimi düzeylerini ve akademik hedef yönelimi düzeylerini belirlemek ve bu iki düzey arasındaki korelasyonu ölçmek amacıyla ekte yer alan 2 (İki) adet ölçek uygulanacak ve 8 (Sekiz) adet kariyer hedefi sorusu sorulacaktır. Çalışma Üniversitemizdeki ekli listede yer alan fakültelere bağlı bölümlerde uygulanacaktır.

Adı geçen öğrencinin ekte yer alan çalışmayı yapabilmesi hususunda gerekli iznin verilmesini arz/rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Enstitü Müdürü

Eki:FUAT FINDIKOĞLU-Dilekçe.pdf (Elektronik Ek)

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi 34110 Etiler/İSTANBUL
Tel / Fax : 02123833119 / 0212 383 31 18
Kep Adresi : yildizteknikuniversitesi@hs01.kep.tr

İntibak : sbemr@yildiz.edu.tr
Web : www.sbe.yildiz.edu.tr
e-Posta : sbemdr@yildiz.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvraKNo=E.1805160355&ErisimKodu=e3a25e31>

Ek 5. Ölçek Onam Formu

DENEKLERİN GÖNÜLLÜLÜĞÜ VE AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sizi Öğr. Gör. Fuat Fındıkoğlu tarafından yürütülen "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Hedef Yönelimi ve İş Alanında Hedef Yönelimi Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bu Düzeyler Arasındaki Korelasyonun Program Çıktıları Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Üniversite Öğrencilerinin İş Alanında ve Akademik Alanda Hedef Yönelimi Düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmada sizden maksimum 6 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 800 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece iznimize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için "ortak katılımcı havuzuna" aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya fuatf@yildiz.edu.tr e-posta adresi ve 0212 383 31 08-633 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-

Soyadı-

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için "ortak araştırma havuzuna" aktarılmasını: ☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Fuat Fındıkoğlu

İmzası:



Ek 6. Ölçek Demografik Bilgi Formu

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK HEDEF YÖNELİMİ ve İŞ ALANINDA HEDEF YÖNELİMİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ ve BU DÜZEYLER ARASINDAKİ KORELASYONUN PROGRAM ÇIKTILARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin iş alanında hedef yönelimi düzeylerini ve akademik hedef yönelimi düzeylerini belirlemek ve bu iki düzey arasındaki korelasyonu ölçmektir. Bu kapsamda, iki adet ölçek ve 8 adet kariyer hedefi sorusu kullanılacaktır. Çalışmanın sonunda elde edilen veriler üniversite öğrencilerinin program çıktılarıyla uyup uyummadığı ve yönelimlerinin kariyer hedefleriyle doğru orantılı olup olmadığı belirlenecek ve mevcut eğitim programları hakkında yargılara ulaşılabilecektir. Yardımlarınız ve zamanınız için teşekkür eder ve gereğini bilgilerinize arz ederiz.

Saygılarımızla,

Öğr. Gör. Fuat Fındıkoğlu

Prof. Dr. Mehmet Gürol

Yıldız Teknik Üniversitesi

Yıldız Teknik Üniversitesi

a) Demografik Bilgi Formu:

Cinsiyet:	Kadın ☐	Erkek ☐
Yaş:	_____	
Sınıf:	1. sınıf ☐	2. sınıf ☐ 3. sınıf ☐ 4. sınıf ☐
Son Dönem	____/4.00 AGNO Oluşmadı (1. yarıyıl) ☐	
AGNO:	_____	
Fakülte:	_____	
Bölüm:	_____	
İş Tecrübesi:	Evet ☐	Hayır ☐ Evet ise Sektör: _____
Lisansüstü Eğitim	Akademik Kariyer ☐	
Düşünüyor	Evet ☐	Hayır ☐ Evet ise: Pozisyon (Terfi, vb.) ☐
Musunuz?:	Her İkisi De ☐	

Kariyer hedefleriniz ile aşağıdaki değerlendirmeleri yapınız:

1. Kurumsal bir şirkette çalışmak istiyorum.	Evet ☐	Hayır ☐
2. Kendi şirketimi kurmak istiyorum.	Evet ☐	Hayır ☐
3. Kamuda çalışmak istiyorum.	Evet ☐	Hayır ☐
4. Özel sektörde çalışmak istiyorum.	Evet ☐	Hayır ☐
5. Kayıtlı olduğum programın beni iş hayatına hazırladığını düşünüyorum.	Evet ☐	Hayır ☐
6. Mezun olduğumda kariyer hedeflerimi hızla gerçekleştireceğimi düşünüyorum.	Evet ☐	Hayır ☐
7. Mezun olduğumda kariyer hedeflerimi gerçekleştirmem biraz zaman alabilir.	Evet ☐	Hayır ☐
8. Mezun olduğumda istihdam sıkıntısı yaşayacağımı düşünüyorum.	Evet ☐	Hayır ☐

Ek 7. İş Alanında Hedef Yönelimi Ölçeği

ÖLÇEK-I. "İŞ" ORTAMI HEDEF YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ								
	Bu ölçeğin amacı, Üniversite Öğrencilerinin İş Alanında Hedef Yönelimi Düzeylerini belirlemektir. Aşağıdaki ölçekteki ifadelerin size uygunluk derecesini "7", "Kesinlikle Katılıyorum"; "1", "Kesinlikle Katılmıyorum" olmak üzere, ifadelerin karşısındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifade için bir kutucuğu işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Kararsızım	Biraz Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Çok şey öğrenmemi sağlayacak zorlu görevler seçmeyi tercih ederim.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2.	Çoğu zaman yeni bilgi ve beceriler edinebileceğim fırsatlar ararım.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3.	İş ortamında bana yeni beceriler katacak zorlu görevler yapmayı severim.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4.	Çalışma becerilerimin gelişecek olması risk almama değecek kadar önemlidir.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5.	Yüksek seviyede kabiliyet ve yetenek gerektiren durumlarda çalışmayı tercih ederim.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6.	İş yerimdeki diğer çalışanlardan daha iyi performans sergilediğimi göstermek benim için önemlidir.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7.	Kabiliyetlerimi iş yerindekilere gösterebilmenin yollarını ararım.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8.	İş yerindekilerin ne kadar iyi çalıştığının farkında olmaları beni memnun eder.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9.	Kabiliyetlerimi diğerlerine gösterebileceğim projelerde çalışmayı tercih ederim.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10.	Başkalarına yetersiz görünme ihtimalim varsa yeni bir görev üstlenmekten kaçınırım.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11.	Benim için kabiliyetlerimi zayıf gösterecek durumlardan kaçınmak yeni bir beceri kazanmaktan daha önemlidir.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12.	İş yerinde bir görevde göstereceğim performans kabiliyetlerimin zayıf olduğunu ortaya çıkaracaksa, o görevi üstlenirken endişe duyarım.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13.	İş yerinde düşük performans gösterebileceğim durumlardan kaçınmayı tercih ederim.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Ek 8. Akademik Hedef Yönelimi Ölçeği

ÖLÇEK-II. "AKADEMİK" HEDEF YÖNELİMİ ÖLÇEĞİ							
	Bu ölçeğin amacı, Üniversite Öğrencilerinin Akademik Alanda Hedef Yönelimi Düzeylerini belirlemektir. Aşağıdaki ölçekteki ifadelerin size uygunluk derecesini "7", "Kesinlikle Katılıyorum"; "1", "Kesinlikle Katılmıyorum" olmak üzere, ifadelerin karşısındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifade için bir kutucuğu işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Kararsızım	Biraz Katılmıyorum	Katılmıyorum
1.	Daha çok şey öğrenebilmem için beni zorlayacak ağır dersleri tercih ederim.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)
2.	"Öğrenmek için öğrenmek"ten gerçekten zevk alırım.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)
3.	Beni gerçekten iyice düşünmeye mecbur bırakan dersleri severim.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)
4.	Eğer çok şey öğrenebileceksem zor bir derse isteyerek kaydolurum.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)
5.	Başkalarının iyi bir öğrenci olduğumu bilmeleri benim için önemlidir.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)
6.	Bence ne kadar zeki olduğunuzu göstermek için yüksek notlar almak önemlidir.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)
7.	Sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi olduğumu göstermek benim için önemlidir.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)
8.	Dürüst olmam gerekirse, yeteneklerimi başkalarına göstermek hoşuma gider.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)
9.	Zor bir derse kaydolmuşsam, düşük bir not almaktansa o dersi bırakmayı tercih ederim.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)
10.	Başarısız bir ödev yapmaktan kaçınabilmek için bildiğim bir konuda ödev yapmayı tercih ederim.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)
11.	Bir derste benim için düşük not almamak konuları öğrenmekten daha önemlidir.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)
12.	Derslerde düşük performans sergileme riskim olan durumlardan kaçınmayı tercih ederim.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)
13.	Başarılı olma ihtimalimin yüksek olduğunu düşündüğüm derslere kaydolurum.	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı: Fuat FINDIKOĞLU

E-Posta: fuatfindikoglu@gmail.com

EĞİTİM DURUMU

2007-2010: Yıldız Teknik Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği

2002-2006: Ahmet Rıfat Canayakın Lisesi

İŞ DENEYİMİ

2013-Halen: Yıldız Teknik Üniversitesi, Öğretim Görevlisi

2011-2013: İstanbul Aydın Üniversitesi, Öğretim Görevlisi

2008-2011: Bağcılar Halk Eğitimi Merkezi, İngilizce Öğretmeni