



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN NEDENSEL YÜKLEMELERİ¹

CAUSAL ATTRIBUTIONS OF UNIVERSITY STUDENTS****

Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri A.B.D.

Mehmet KOÇYİĞİT
Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Y.O.

Abstract

The purpose of the research is to find out the dimensions of the causal attributions to success and failure of university students. The study group consisted of 1. and 4. grade students of three faculties of Education, Engineering and Economics and Administrative Sciences in the academic year of 2010-2011. The sample consisted of a sum of 300 people, 136 of whom are male, and 164 of whom female. Causal Dimensions Scale II adapted from McAuley, Duncan, and Russell (1992) was used as the data collecting tool. As a result of the research, attributions to *success* were found out to be more internal, personally more controllable, stable, but externally less controllable. Attributions to *failure* are more external, externally more controllable but personally less controllable and stable than the ones to success.

Keywords: Attribution Theory, Causal Dimensions Scale II, University Students.

Öz

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerin boyutlarını tespit etmektir. Araştırmanın çalışma evrenini 2010-2011 akademik yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim, Mühendislik ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri normal öğretim 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 136'sı erkek, 164'ü kadın olmak üzere 300 kişi teşkil etmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak McAuley, Duncan, ve

¹ Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI danışmanlığında yürütülen ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen "Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemeleri ve Öğrenme Stilleri" adlı Yüksek lisans tezinin bir bölümünden özetlenerek hazırlanmıştır.

**** This paper was summarized and compiled from some parts of the master thesis called "Causal Attributions and Learning Styles of University Students" asserted to Institute of Social Sciences at Afyon Kocatepe University in Turkey.

Russell (1992)'den uyarlanan Nedensel Boyutlar Ölçeği II kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre başarıya yapılan yüklemeler içsel, kişinin kendi tarafından kontrol edilebilen, daimi ve fakat dışsal kontrole daha kapalıdır. Başarısızlığa yapılan yüklemeler ise başarıya yapılanlara göre daha dışsal, kişisel olarak daha az kontrol edilebilir, daha geçici fakat dış kontrole daha açıktır.

Anahtar Kelimeler: Yükleme Kuramı, Nedensel Boyutlar Ölçeği II, Üniversite Öğrencileri.

Giriş

Eğitimde başarıyı etkileyen birçok faktör mevcuttur. Bu faktörlerden en önemlilerinden bir tanesi motivasyondur. Motivasyon kavramı hem güdülenmek hem de güdülemek eylemlerini kapsamaktadır ve değişik akımlar tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Davranışçılar pekiştirici, ödül ve cezanın etkili olduğu dıştan güdülenmeye vurgu yaparken, hümanistler, insan gereksinimlerinin belli bir öncelik ve önem sırasına göre doyurulmasının insan güdülenmesini etkileyeceğini öne sürmekte ve kişisel gelişim, kendini gerçekleştirme gibi gereksinimler yönünde oluşan içsel motivasyona vurgu yapmaktadırlar. Bilişselciler, bireyin; anlama, yeterlilik arayışı ile yüklemelerinin ve yorumlarının gücüne vurgu yapmakta ve öğrenen bireyi merkeze alarak doğal gereksinim ve yönelimlerini harekete geçirmeyi amaçlayarak içten güdülenmeyi ön plana çıkarmaktadırlar. Bu akımlarla ilgili görüşler ve araştırma bulgularının sonucunda bireyin kişilik özelliklerinin, benlik algısının ve başarı motivasyonunun ele alındığı *Başarı Kuramları* ortaya çıkmıştır (Yapıcı ve Yapıcı, 2010:210-218).

Başarım gereksinmesi bir görevi ya da davranışı mükemmellik standartlarına göre, hatta onun daha üstünde yapma isteğiyle kendini gösterir (Cüceloğlu, 2008: 251). Yüksek başarı güdülenmesinin kökeninin çocuğun içinde bulunduğu aile ve kültürel gruptan kaynaklandığı düşünülür. Eğer başarı, girişimcilik, rekabet evde desteklenir ve pekiştirilirse ve eğer aileler çocuklarının daha önceki başarısızlıklarından rahatsız olmadan onların kendi başarılarına sorunları çözmelerine izin verirlerse, çocuklar başarı için daha yüksek bir gereksinim geliştirir(Woolfolk, 1995: 341). Başarım gereksinmesi karmaşık insan güdülerinden ve insan davranışının şekillenmesinde de rol oynar. Başarım gereksinmesi yüksek olan bireyler düşük olan bireylere göre başarılı olmaya daha çok önem verirler. Atkinson (1957, 1964) başarı ihtiyacından, başarıdan gurur duyma kapasitesi açısından bahsetmiştir. Onun başarı davranışına götüren sebeplerinin analizi sadece başarım motivasyonuna vurgu yapmaz, fakat aynı zamanda başarısızlığı önleme motivasyonuna da vurgu yapar (Akt. Fineman, 1977: 2). Yani bir kişi herhangi bir işi kusursuz bir biçimde yapıp bitirmek istiyorsa bunun sebebi ya başarım şevki, ya da başarısızlık korkusu olabilir (Cüceloğlu, 2008). Başarım gereksinimi yüksek ya da düşük olan bireyler arasındaki temel davranışsal farklılıklar şöyledir: Yüksek güdülü gruptaki bireyler düşük güdülü bireylere göre başarı aktivitelerine öncülük etmeye daha meyillidirler, daha yoğun çalışırlar, başarısızlık karşısında daha uzun süre sebat ederler ve daha çok orta zorlukta işler seçerler (Weiner, 1972 :208). Bazı kuramcılar, başarı motivasyonunu daimi bir kişisel özellik olarak – ki bir bireyde biraz veya çok olabilir, kavramsallaştırırlar fakat bazı kuramcılar da bu konuda farklı görüşler belirtmişlerdir. Onlara göre başarı motivasyonu çocukluktan gelen bilinç dışı bir güdü değildir; bu güdünün edinilmesinde bilinçli inanç ve değerler söz konusudur. Dolayısıyla daha yakın zamandaki deneyimler ön plana çıkar. Eğitim açısından bakıldığında da bu görüş öğretmenin başarı motivasyonunu artırma konusunda önemli bir fırsat ve sorumluluk sahibi olabileceğini ima etmektedir (Stipek, 1988).

Başarı motivasyonu oranının yükseltilebilir olması başarısızlığın nedenlerinin tespit edilip buna göre tedbirler alınması sonucunu doğurabilir. Yükleme kuramı, tam da bununla, yani başarı ve başarısızlığın nedenleriyle ilgilenen bir kuramdır. İnsanların bir işin başarı ya da başarısızlık gibi çıktılarına yönelik belirttikleri sebeplere yüklemeler denmektedir (Nokelainen, Tirri, Merenti-Välämäki, 2007 :66). Güdülenmenin bilişsel açıklamalarından biri olan Yükleme Kuramına göre insanlar başarının ve başarısızlığın nedenlerini anlamaya çalışırlar. Bu kuram, yüklemelerin güdülenmeyi nasıl etkileyebileceğini açıklar (Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 221). Bu kuram belirli bir olayın, durumun, ya da sonucun neden ortaya çıktığını ve nedenselliğin sonuçlarını açıklamaya odaklanır (Weiner, 2000b).

Yükleme kuramı insanların doğal olarak olayların nedenlerini anlamak isteyecekleri varsayımına dayanmaktadır. Watkins ve Astilla (1980: 443)'ya göre bu kuramın temel varsayımı, “bazı eylemlerde başarı ve başarısızlık nedenleri hakkındaki inançların, o eyleme yönelik müteakip duygu, beklenti ve davranışları etkilediğidir”. Stipek (1988: 81), özellikle olayların beklenmedik bir şekilde tezahür ettiği zaman bunun daha olası olduğunu belirtmiştir. Örneğin; bir sınavda başarılı olmayı bekleyen bir öğrenci ‘neden sınavdan kaldım?’ sorusuna cevap bulmak isteyecektir. Tam tersi, sınavda başarısız olmayı bekleyen bir öğrenci de başarılı olursa bunun nedenini sorgulayabilir. Bilişsel limitlerden dolayı bütün olaylardan sonra araştırma yapılmaz, ve bu sorgulamanın yapılması özellikle bir sonuç negatif, beklenilmeyen ve/veya önemli ise daha muhtemeldir. Bundan dolayı bir kişi başarmayı umar ve başarırsa neden sorusunu sormaz. Ama önemli bir sınavdan umulmadık bir başarısızlık yüklemel işlemleri uyandırır(Weiner, 2000a :2).Yükleme kuramı kısaca başarı ve benlik kavramı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve nedensel yüklemelerin başarı ve başarısızlıkta duygusal reaksiyonu belirlediğini vurgular. Nedensel yüklemelerin boyutları yaşanan bazı duyguları (Weiner, 1980; 2000a) ve duygular da sosyal ve bireysel motivasyonu (Weiner, 1994) etkilemektedir. Weiner, nedensel yüklemeler ve başarı çabası arasında şöyle bir bağlantı kurmaktadır(1972 :206):

‘Nedensellik algısı başarı odaklı aktivitelerde yaşanan duygulanımı etkilediği için, kişinin başarıyı ya da başarısızlığı yorumlaması sırasındaki nedensel önyargıları başarı çabası için önemli ipuçları taşımaktadır. Başarı çabalarının kısmen nedensel yüklemelerle belirlendiği ve başarıma gereksinmesindeki bireysel farklılıkların sistematik bir şekilde nedensellik algısındaki farklılıklarla ilişkili olduğu yorumunda bulunmak akla yatkındır.’

Yükleme kuramı aslen insanların diğer insanlar hakkındaki yargılarıyla, özelde diğer insanların niyetleri hakkında çıkarım yapmalarıyla ilgiliyken şu anda bu alandaki araştırmalar insanların hayatlarındaki olayların nedenlerini nasıl anlamaya çalıştıklarının tüm boyutlarıyla alakalıdır (Feshbach ve Weiner, 1991). Yükleme kuramcıları nedensellik algılamasını ya da belli bir olayın neden oluştuğuna ilişkin hükümleri araştırırlar. Sorumluluğun dağıtılması açıkça müteakip davranışa yön verir (Weiner, 1972: 203).

Yükleme kuramının temel fikirleri ilk olarak 1940’ların ortalarında ve 1950’lerde geliştirilmiştir fakat ancak 1960’ların sonunda popüler hale gelmiştir (Feshbach ve Weiner, 1991: 369). Daha sonraları bu konuda Bernard Weiner’in öne çıktığı görülmektedir. Bernard Weiner, yükleme teorisini okul öğretimiyle ilişkilendiren önemli eğitim psikologlarından biridir.

Weiner, Rotter’in içsel-dışsal denetim odağı boyutunu 3 ayrı boyuta ayırarak geliştirmiştir: Odak, istikrar ve kontrol. Weiner’e göre nedenin içsel ya da dışsal olarak algılanması olayı tam olarak anlatmaz, özellikle de amaç, başarı durumlarında davranışı

tahmin etmekse. Örneğin Rotter'e göre ikisi de içsel ve eşdeğer olan kabiliyet ve çaba yüklemeleri davranışta farklı uygulamalara neden olabilir; çaba birey tarafından kontrol edilebilirken kapasite anlamında kabiliyet genelde kontrol edilebilir olarak algılanmaz (Stipek, 1988: 82). İçsel olan yüklemeler insanın kendisiyle alakalı, dışsal olan yüklemeler çevresiyle alakalı olarak düşünülebilir. Bir öğrencinin kendini yeterince zeki görmemesi onu başarısızlığı kanıksamaya yöneltebilir, ya da öğrenilmiş çaresizlik oluşmasına sebep olabilir, fakat öğrencinin daha çok çalışarak, ya da derslere düzenli devam ederek başarılı olabileceğine yönelik bir inancı varsa bu da onu daha çok çaba harcamaya ve başarılı olmaya motive edebilir. Görüldüğü üzere Rotter'e göre ikisi de içsel olan bu yüklemeler oldukça farklı sonuçlara yol açabilmektedir. Yükleme kuramcılarının göre bu nedensel boyutların her biri belirli duygularla ya da eylemlerle alakalıdır. Bunlara biraz daha ayrıntılı bakılacak olursa;

**Nedensellik odağı :* Odak boyutu nedenin kaynağına; içsel veya dışsal gönderme yapar(Stipek, 1988; Yapıcı ve Yapıcı, 2010; İçmez, 2009). Örneğin, kabiliyet ve çaba başarı için içsel nedenler olarak düşünülürken, işin kolaylığı veya başkalarının yardım etmesi dışsal nedenlerdir(Weiner 2000a :4). Başarıyla ilgili içsel yüklemelerin övünç için gerekli olduğu düşünülmektedir. Örneğin bir birey bir sınavdan başarılı olmasını kabiliyetine ya da çabasına yüklerse gurur duyar. Fakat sınavın kolay olmasına yüklerse, (diğer öğrenciler de yüksek not almıştır), gurur hissedilmeyecektir. Hissedilen gurur ise benzer durumların daha sık üstlenilebilmesi olasılığını artıran bir pekiştiricidir. İçsel yüklemelerle öz-saygı arasındaki ilişki aslında günlük etkileşimler arasında da kullanılan ve bilinen bir şeydir. Bir kişinin çok kötü şarkı söyleyen arkadaşına 'sende kabiliyet yok' ya da 'sesin çok kötü' demesi karşıdaki kişinin duygularını incitip, özsaygısını zedeleyebilir, bundan dolayı bu şekilde bir içsel yükleme yerine 'dinlemek isterdim ama şu an işim var' gibi dışsal bir yükleme yapması gibi olaylar, günlük yaşamda oldukça yaygındır (Feshbach ve Weiner, 1991: 418).

Başarıya kabiliyet, çaba, kişilik gibi içsel yüklemeler yapıldığında dışsal yüklemelere göre gurur, kendine güven, tatmin gibi duygular sıkça yaşanırken, şans veya diğer insanların yardımı gibi yüklemeler minnettarlık ve şükran gibi diğerlerine yöneltebilecek duyguları uyandırır. Başarısızlık içinse, içsel yüklemeler suçluluk duygusunu ortaya çıkarırken, dışsal yüklemeler kızgınlık ve şaşkınlığın artmasına yol açar (Weiner, 1980).

**Nedensel istikrar:* Bir nedenin istikrarı o nedenin gelecekte değişip değişmeyeceği ile alakalıdır(Stipek, 1988; Yapıcı ve Yapıcı, 2010; İçmez, 2009). Matematik yeteneği gibi bazı nedenler daimi olarak algılanırken şans gibi diğer nedenler istikrarsız ya da geçici olarak algılanırlar(Weiner 2000a :4). Bundan dolayı ümit (değişken bir nedene atfedilen başarısızlık) ve ümitsizlik (değişmez bir şeye atfedilen başarısızlık) algılanan nedensel istikrar ile ilgilidir. Örneğin bir dersten başarısızlığını o derse ilişkin kabiliyetinin az oluşuna bağlayan bir öğrenci bu kabiliyetini değiştiremeyeceğini düşündüğü için gelecekte de muhtemelen başarısız olacaktır. Fakat başarısızlığını az çalışmış olmasına bağlıyorsa, ümidini kaybetmeyecek ve daha çok çalışıp başarılı olabilme fırsatını yakalayacaktır (Feshbach ve Weiner, 1991: 418-419).

**Nedensel kontrol:* kontrol boyutu ise bireyin neden üzerinde denetim sahibi olup olmadığına gönderme yapar (Stipek, 1988; Yapıcı ve Yapıcı, 2010; İçmez, 2009).Strateji, çaba gibi bazı nedenler istendik olarak değiştirilebilirken yetenek, hava koşulları, şans gibi nedenler değiştirilemez. Algılanan denetlenebilirlik çeşitli duygulanımlarla ilgilidir (Feshbach ve Weiner, 1991: 419; Weiner 2000a :4). Kızma, acıma, suçluluk ve utanç bu duyguların başlıcalarıdır. Kızgınlık örneğin başka insanlar tarafından sergilenen kontrol edilebilir davranışlar bireyi olumsuz etkilediğinde ortaya çıkabilecek bir duygudur. Okula geç kalan bir öğrenci 'Erkenden kalkmak istemedim' derse öğretmen sinirlenebilir. Bunun farkında olan öğrencinin çoğu zaman 'Otobüs durmadı' veya 'Yolda kaza olmuştu' şeklinde bahanelerle

asında kontrol edemediği olayları öne sürerek kızgınlık duygusunu önlemeye çalıştığına şahit olunabilir. Acıma duygusu, bazen sempati, kişinin içindeki durumun nedenlerini denetleyememesi, kontrolü altında olmamasından kaynaklanır. Bir yayaya otomobil çarptığında yayanın bu olayda bir hatası veya başka bir deyişle bir kontrolü yoksa böyle bir duygu ortaya çıkabilmektedir. Suçluluk duygusu da buna zıt bir şekilde denetlenebilir olmasıyla alakalıdır. Arkadaşına bile bile yalan söyleyen bir kişinin hissedebileceği bir duygudur. Utanç ise kontrol edilemeyen nedenlerle alakalıdır. Beden eğitimi dersinde arkadaşları gibi koşamayan bir ergen utanç hissedebilir. Bazen utanç ve suçluluk duygusu ikisi de olumsuz olduğu için karıştırılabilmektedir (Feshbach ve Weiner, 1991: 419; Stipek, 1988) Başarısızlığın içsel ve kontrol edilebilir olan yetersiz çabaya yüklenmesi sıklıkla suçluluğa neden olurken, içsel ve kontrol edilemez olan yeteneksizliğe yapılan atıf sıklıkla utanç, mahcubiyet ve aşağılanma duygularını uyandırır. Nedenselliğin kontrol edilebilirlik boyutundan etkilenen diğer duygulanımlar bilhassa öfke ve sempatidir (Weiner, 2000a :5). İnsanlar hayatlarındaki olaylar ve sonuçların kontrol edilemez olduğuna inanırlarsa **öğrenilmiş çaresizlik** geliştirirler. Öğrenilmiş çaresizlik üç çeşit eksikliğe sebep olur: güdüsel, bilişsel ve duygusal. (Woolfolk, 1995: 345).

Yüklemelerin boyutları ve yönü insanların duygularını, inançlarını ve kendilerine olan özsaygılarını etkiler. Bunun doğal bir sonucu olarak insanlar belli tavırlar, tutum ve davranışlar sergileyebilirler. Öğrenciler çeşitli nedenlerden dolayı başarıya ulaştıklarına inanırlar ve bu inanç ve ilgileri başarısızlıkla nasıl mücadele etmeleri gerektiği konusunda, almak istedikleri risklerde ve karşılaştıkları öğrenme fırsatları ve problemlere karşı nasıl karşılık verecekleri hususunda karar verirken çok önemlidir. Bundan dolayı öğrencilerin başarıya da başarısızlık sebepleri hakkındaki ilgi ve inançları başarılarını dramatik bir biçimde etkileyebilir (Siegle, Rubenstein, Pollard ve Romey, 2010 :92). Deneysel çalışmalar açıkça belgelemektedir ki yeteneksizliğe yapılan başarısızlık yüklemeleri çabaya yapılan başarısızlık yüklemelerine göre diğer insanların daha az cezalandırması sonucuna yol açmaktadır. Ek olarak başarısızlığa yapılan yeteneksizlik yüklemesi çaba yetersizliğine yapılan yüklemelere göre sonraki performansların daha kötü olması sonucunu doğurmaktadır (Weiner, 1994 :557). Başarısız olan ve yeterli çaba göstermediği için bu sonucu aldığını düşünen öğrenci daha sonraki performanslarında; örneğin bu bir sonraki sınav olabilir, yeterli çabayı gösterdiğinde başarılı olabileceğini düşünürse söz konusu diğer sınav için daha fazla çaba gösterip başarılı olma ihtimali yüksek olur. Aynı şekilde başarısız olan öğrenci bunu kabiliyetsiz olmasına yüklerse bir sonraki sınav için yeterli çabayı gösterme ve başarılı olma ihtimali düşük olacaktır, çünkü ona göre ne kadar çalışırsa çalışsın yeteneksizdir ve artık başarısız olmaya mahkûmdur.

İnsanların kendileri için yaptıkları yüklemelerle beraber diğer insanların onlarla ilgili yaptıkları yüklemeler de farklı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Sosyal hayatta bu tarz yüklemelerin sıkça yapıldığının görülmesinin yanında eğitim bağlamında ise öğretmenin öğrenciyle, öğrencinin öğretmenle veya öğrencinin başka bir öğrenciyle ilgili yüklemeleri bu yüklemelere gösterilebilecek örneklerden bazıları olabilir. Bu tarz yüklemeler yapılırken de kişiler yüklemeye konu olacak bireyin başarıya da başarısızlığının sebebine ve niteliğine göre yüklemelerde bulunurlar. Şöyle ki çeşitli engelleri aşmış, çok fazla kabiliyeti olmamasına rağmen çalışarak başarılı olan öğrenci, kabiliyeti olduğu halde çalışmayan öğrenciye göre daha fazla sosyal takdir alacaktır. Aynı şekilde başarısızlık söz konusu olduğunda kabiliyeti olduğu halde çalışmadığı için başarısız olan öğrenci, kabiliyeti olmayan ama çalışkan ve fakat başarısız olan bir diğer öğrenciye göre daha fazla ceza alacaktır. (Weiner, 1972 :205). Bireyin, bir

diğerinin başarı ya da başarısızlığının nedenleri hakkında yaptığı yüklemeler yüklemeyi yapanın diğer bireye yönelik tutumunu da etkilemektedir. Somutlaştırmak gerekirse; hiç okula gitmemiş bir bireyin çalışarak kendi kendine okuma yazma öğrenebilmesi insanlar tarafından büyük bir takdirle karşılanabilir. Burada kabiliyete bir yükleme söz konusu değildir, aksine çabaya bir yükleme vardır. Benzer şekilde okula giden, öğretmenleri tarafından zeki ve yetenekli olduğu düşünülen bir öğrenci çalışmadığı için dersten başarısız olursa, ya da en azından öğretmen bu yüklemeyi yaparsa, öğrencinin alacağı ceza daha büyük olacaktır. Aynı derste çok da yetenekli olmadığı düşünülen bir başka öğrenci de yetersiz çalışmadan dolayı başarısız olsa yine de kabiliyetli olduğu düşünülen öğrenciye göre daha az ceza alacaktır. Bireyler bu şekilde birbirlerinin başarısına ya da başarısızlığına yükleme yapıp bunun sonucunda takdir, ceza, övme, kızma gibi tutumlar alırken, kendisine karşı bu tutumların alındığı bireylerde de utanç, gurur gibi duygular ortaya çıkar. Anlaşıldığı kadarıyla gurur, başarıya çaba ve düşük kabiliyet yüklemesi yapıldığında yükselirken, utanç en fazla kabiliyetin mevcut olduğu ama motivasyonun olmadığı zamanda ortaya çıkar (Weiner, 1972 :205).

Bireyler başarı çıktılarını kabiliyet ve/veya çabaya yükleme temayüllerinde farklılaşmaktadırlar. Aynı zamanda bu unsurların başarı çıktılarının nedensel faktörleri olarak algılanma ihtimalini değiştirecek çeşitli çevresel faktörler de vardır. Örneğin daha önceki başarı ve başarısızlık deneyimlerinin sayısı ve yüzdeleri, performansın şekli, öncelik durumu ve yakın zamanda olması, sosyal normlar, maksimum performans düzeyi, iş için harcanan zaman, teşvik edici çıktılar ilişkili değişimleri ve bir sürü diğer faktörler kişinin nedensellik yüklemelerinin çıkarımını yaparken kullandığı ipuçları arasındadır (Weiner, 1972 :211). Nedensel yüklemeleri yaparken etkili olan çok fazla değişkenin olması, kişilerin de başarı durumlarına ait çıktıları çabaya ya da kabiliyete yükleme eğilimlerinde farklılıklar oluşması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu çeşitli değişkenlerin yanında başarının ve başarısızlığın sebepleri tam olarak belirgin olmadığında yükleme çatışmalarının ortaya çıkması olasıdır. Eğitim bağlamında Weiner (1972) bu çatışmaları şu başlıklar altında örneklerle sıralamıştır:

- Öğrenci içinde çatışma; Örneğin bir öğrenci herkesin başarılı olduğu bir sınavdan başarılı olursa burada yükleme sınavın kolaylığına mı yoksa öğrencinin çalışmasına mı yapılacaktır?

- Öğrenci-öğretmen çatışması; Bir öğrenci ilerde daha çok çalışıp başarılı olabileceğini düşünürken, öğretmen o öğrencinin hep bu şekilde başarısız kalacağını düşünebilir (çabanın değişken olup olmaması çatışması).

- Öğretmen- gözlemci çatışması; Örneğin bir öğretmenin başarılı olan öğrencilerin başarısından kendisini, başarısızlığından öğrencileri sorumlu tutması, ancak dışardan gözlemcilere göre öğretmenin başarısız öğrencilerden başarılı olanlara göre daha fazla sorumlu olarak görülmesi.

- Gözlemci-gözlemci çatışması; Bir kişi bir öğrencinin zeki olup olmadığına ödevini yaparken harcadığı zamanın azlığına ya da çokluğuna göre karar verebilirken, bir başka kişi için bu bilgi hiçbir şey ifade etmeyebilir.

Sonuç olarak, eğer başarı veya başarısızlığa yapılan nedensel yüklemeler başarı uğraşlarını belirliyorsa, mantıksal olarak bu inançlarda oluşacak değişiklikler başarı davranışında da değişimler oluşturacaktır (Feshbach ve Weiner, 1991: 505). O halde bu inançlarda değişiklik yapılması gerekliliği bir başka değişle eğitimde bu anlamda bir unsura yer verilmesi, öğrencilerin okul ve derslerdeki problemleri konusunda olumlu yönde yönlendirilmesi gerekliliğinden bahsedilebilir.

İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili literatüre bakıldığında nedensel yüklemeler alanında hem yurtiçinde hem de yurtdışında farklı örneklerde ve farklı ölçekler ve yöntemler kullanılarak bazı

araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yurtiçinde yapılan araştırmalardan bazılarını kısaca bakılacak olursa:

Can (2005), Russell'ın nedensel boyut ölçeğinin(Causal Dimensions Scale) birinci versiyonunu kullanarak ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin kendi belirttikleri başarı ve başarısızlıklarıyla ilgili nedensel yüklemelerini, nedensellik odağı, değişmezlik ve kontrol edilebilirlik boyutları bakımından incelemiştir. Taşkiran (2010) çalışmasında Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık sınıfı öğrencilerinin, İngilizce öğrenme sürecindeki başarı ve başarısızlık algılarını ve bu algılara yaptıkları nedensel yüklemeleri denetim odağı, değişmezlik ve kontrol odağı boyutları açısından incelemiş ve karşılaştırmıştır. Özdiyar (2008), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 252 öğrencinin başarı ve başarısızlığa yüklenen nedenlere ilişkin görüşlerini araştırmıştır.

Konu ile ilgili olarak yurtdışında yapılan çalışmalardan bazıları da şunlardır: Campbell ve Henry (1999), 113 erkek 94 kadından oluşan örnekleme yüklem stili anketi (ASQ)'ni uygulamışlardır. Watkins ve Astilla (1980), 64 erkek 182 kadın Filipinli üniversite öğrencileriyle çalışmışlardır. Nokelainen ve diğerleri (2007) yüklem stillerinin matematik yeteneği gelişimi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Kabiliyet ve çaba yüklemelerini ölçen kendine güven tutum yüklem ölçeği adında bir ölçeği yüksek, orta ve hafif derecede matematik yeteneğine sahip Finlandiyalı ergen ve yetişkinler üzerinde (N=203) uygulamışlardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin başarı/başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerin boyutlarını ve yüklemelerin; cinsiyet, fakülte ve sınıf değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

2. Yöntem

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Nedensel Boyutlar Ölçeği II uygulanarak saha taraması (survey) yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Tarama (survey) betimsel araştırmalarda kullanılan yaygın yöntemlerin başında gelmektedir (Tanrıoğen, 2009).

Araştırmanın çalışma evrenini, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi normal öğretim 1. ve 4. Sınıflarında okuyan 1880 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008 :105). Bu tabakaların her birini bir evren (yığın) gibi düşünüp, bunların her birine ait alt kümeler belirlenir. Bu kümelerden tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak örneklem alınır. Her örneklem de örneklem birimi oranında temsil edilir (Tanrıoğen, 2009 :123). Böylece toplam örneklem içinde her sınıf eşit düzeyde veya evrendeki oranı ölçüsünde temsil edilebilir. Sonuçta elde edilecek bulguların evreni temsil etme gücü de o ölçüde artacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008 :105). Araştırmada ilk olarak 450 kişiye ulaşmak hedeflenmiş ve bu sayının sınıflara göre dağılımı her bölümün 1 ve 4. sınıf öğrenci sayılarının örneklem toplam sayısına oranı hesaplanarak yapılmış ve ölçme araçları 28 Mart 2011- 2 Mayıs 2011 tarihleri arasında üç fakültede 454 öğrenciye uygulanmış; boş madde bırakılan, demografik bilgiler bölümünde eksikleri olan, örnekleme ait olmayıp alttan/üstten ders alan öğrenciler tarafından doldurulan,

uygulanan sınıfta yeterli öğrenciye ulaşamadığı için boş kalan 154 tanesi dışarıda bırakılarak 300 kadari işleme tabi tutulmuştur.

Araştırmanın işlemsel örneklemini evrenden alınan 300 öğrenci oluşturmaktadır ki bu evrenin yaklaşık % 15'ini kapsamaktadır. Örneklemin; 136 (%45,3) erkek, 164 (%54,7) kadın; 164 tanesi (%54,7 si) 1. sınıf öğrencisi iken 136 tanesi (%45,3'ü) 4. sınıf öğrencisidir. Örnekleme 69 kişi (%23'ü) Eğitim Fakültesi öğrencisi, 140 kişi (%46,7'si) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencisi, 91 kişi ise (%30,3'ü) Mühendislik Fakültesi öğrencisidir.

Araştırmada Russell (1982) tarafından geliştirilmiş nedensel boyutlar ölçeği (CDS)'nin ikinci ve geliştirilmiş versiyonu CDSII'den (McAuley, Duncan ve Russell, 1992), uyarlanan Nedensel Boyutlar Ölçeği II, Russell'dan ve yayıncıdan izin alınarak, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İzin alındıktan sonra ölçeğin uyarlanması için çalışmalara başlanmıştır. İlk olarak ölçek Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan öğretim elemanları (n=3) ve araştırmacının kendisi tarafından ayrı ayrı Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra bu farklı çeviriler toplanarak ölçeğin ilk versiyonunun çevirisinden de faydalanılarak (Can, 2005) sentezlenmiş ve en uygun kelimeler seçilerek ortaya bir çeviri ölçek çıkarılmıştır. Ölçeğin bu çevirisi de yine Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan başka bir öğretim elemanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinal versiyonuyla uyum sağlanana kadar (2 defa) Türkçe versiyon düzenlenmiş ve bu işlem tekrarlanmıştır. Sonuçta ortaya çıkan ölçek demografik bilgiler ve öğrencilerden başarı ve başarısızlığın nedenlerini yazmalarını isteyen 2 adet açık uçlu soru eklenerek uyarlanmış ve 60 kişilik örneklem dışı (aynı fakültelerin aynı bölümlerinde 2. ve 3. sınıf öğrencilerine) bir gruba uygulanarak anlaşılmayan maddeleri ve bölümleri işaretlemeleri istenmiştir. Bu uygulamadan sonra da gereken düzeltmeler yapılarak ölçek son halini almıştır.

Nedensel Boyutlar Ölçeği II (NBÖII), kuramsal olarak Weiner'in yükleme kuramının nedensellik odağı, nedensel istikrar ve nedensel kontrol boyutlarını içermekle beraber nedensel kontrol boyutunu da içsel ve dışsal kontrol olarak iki alt boyutta ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçek nedensel yüklemeleri 4 alt boyutta (nedensellik odağı (1-6-9. maddeler), dışsal kontrol (5-8-12. maddeler), istikrar (3-7-11. maddeler), kişisel kontrol (2-4-10. maddeler)) ölçen 12 maddeli bir ölçektir. 9 aralıklı ölçekte her maddede karşıt iki ifade konulmuş ve katılımcı kendisini hangi ifadeye yakın hissediyorsa bu ifadeye yakınlık derecesine göre rakam seçmesi istenmiştir. Her alt boyutta bulunan üçer maddeden alınabilecek en yüksek puan 27, en düşük puan ise 3'tür. Bu alt boyutlarda alınan yüksek puan nedenin içsel, istikrarlı ve kişisel olarak kontrol edilebilir olduğunu göstermektedir. Ölçekte katılımcının açık uçlu soruya verdiği cevabı bu ifadelere göre sınıflandırması istenmektedir.

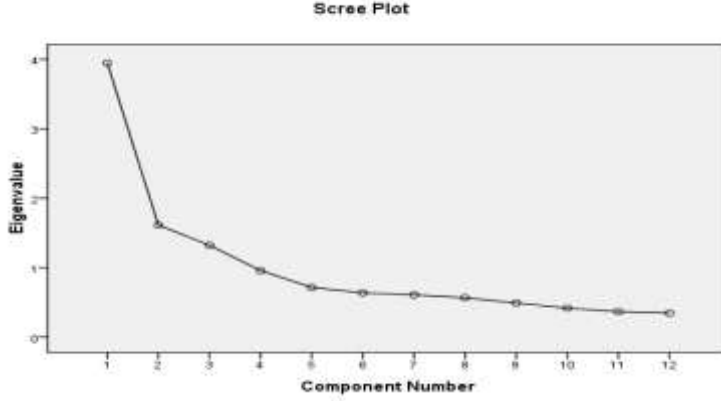
NBÖII'nin Geçerlilik ve Güvenirliliği

Ölçeğin bu çalışmada kullanılan uyarlanmış versiyonuna faktör analizi uygulandığında KMO değeri .82, Barlett küresellik testi .00 derecesinde anlamlı bulunmuştur. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir (Büyüköztürk, 2010 :126). KMO değeri .90'larda ise mükemmel, .80'lerde çok iyi .50'nin altında ise kötüdür (Tavşancıl, 2006). Çıkan KMO değerine bakıldığında örneklem büyüklüğünün yeterli, ve Barlett testi sonucunda ise evrendeki dağılımın normal olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizinde 3 faktör ortaya çıkmıştır. Fakat kuramsal olarak ölçeğin 4 faktöre sahip olduğu bilindiğinden ve ayrıca Scree Plot'a bakıldığında (bkz Şekil 2) eigen değeri 1'in biraz altında gözüke de (.959) yatay eğriye dâhil olmayan son faktör olarak 4. faktörün de alınabileceği düşünülerek paket programdan 4 faktör istenmiştir. Her bir faktörün eigen değeri soru sayısına bölündüğünde toplam varyansın ne kadarını açıkladığı saptanır.

Faktör sayısını hesaplamada grafik yöntemlerinden de yararlanılarak geliştirilmiş yöntemler vardır. Burada varyans açıklama oranlarındaki hızlı düşüş belirlenerek temel bileşen sayısına karar verilir (Tavşancıl, 2006).

Şekil 1: NBÖII Başarı Durumunda Faktör Analizi Scree Plot Çizgi Grafiği



Bu şekilde 4 faktör istenmiş ve sosyal bilimlerde en çok kullanılan dik döndürme türlerinden Varimax döndürme kullanılarak (Büyüköztürk, 2010) faktör analizi yapılmıştır.

Tablo:1 NBÖII **Başarı** Durumunda Faktör Analizi Varimax Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Alt Boyutlar			
	1	2	3	4
BasarıM4	,843			
BasarıM10	,769			
BasarıM2	,766			
BasarıM9	,606			,463
BasarıM12		,813		
BasarıM8		,794		
BasarıM5		,787		
BasarıM11			,805	
BasarıM3			,703	
BasarıM7			,616	
BasarıM6				,840
BasarıM1				,676

Tablo 1 incelendiğinde madde faktör yüklerinin .45'ten büyük olduğu görülmektedir ki bu faktör yükleri için yeterli bir değer olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2010 :124). Burada 9. Maddenin nedensellik odağı boyutunda değil kişisel kontrol boyutunda da faktör yükünün

yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma ölçek başarısızlık yüklemelerini ölçmek için kullanıldığında rastlanılmamıştır ve tüm faktörler McAuley ve diğerlerinin (1992) belirttiği şekilde gerçekleşmiştir. Bu durumun sebebi olarak uyarlanmış ölçeğin uygulandığı örnekleme orijinal versiyonun uygulandığı örneklem arasında bir kültür farklılığı gösterilebilir. Fakat tablo 1’ de görüldüğü üzere 9. maddenin teorik olarak olması gerektiği faktörde de faktör yükü geçerli olarak kabul edilen .45’ten yüksektir (Büyüköztürk, 2010).

Başarısızlığa yapılan yüklemelere ait Varimax rotasyonla faktörler Tablo 2’deki gibi şekillenmiştir:

Tablo 2. NBÖII Başarısızlık Durumunda Varimax Döndürülmüş Bileşen Matrisi

	Alt Boyutlar			
	1	2	3	4
Başarısız10	,811			
Başarısız4	,689			
Başarısız2	,672			
Başarısız12		,823		
Başarısız5		,758		
Başarısız8		,734		
Başarısız6			,789	
Başarısız1			,749	
Başarısız9			,602	
Başarısız7				,815
Başarısız3				,733
Başarısız11				,707

Başarısızlığa yapılan yüklemelerde, dört faktör ve faktör yükleri .60-.82 arasında çıkmıştır. Ölçeğin faktör yapısı, orijinalinde önerildiği şekilde çıkmıştır. KMO değeri .81 ve Barlett küresellik testi sonrası sig. değeri .00 dır.

Bu araştırmada, alt boyutların güvenilirlikleri; başarıya yapılan yüklemelerde, .56- .77, başarısızlığa yapılan yüklemelerde ise .65- .77 arasında çıkmıştır. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha değerinin .60 ve .92 arasında değiştiği belirtilmiştir (McAuley ve diğerleri, 1992). Ölçeğin 9 maddeli 3 alt boyutlu ilk versiyonunu Türkçe’ye uyarlayan Can (2005 :20) ise her alt boyut için ölçeğin iç tutarlılık katsayısını nedensellik odağı, istikrar ve kontrol edilebilirlik alt ölçeklerinde sırasıyla .58, .55 ve .73 olarak belirtmiştir. Ölçeğin bu versiyonu ise ilk versiyon gibi 9 madde değil, 12 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Tablo 3 ve 4’te ölçeğin uyarlanan bu versiyonunda güvenilirlik Cronbach α ve alt boyutlar arası Pearson korelasyonu katsayıları görülebilir.

Tablo 3. **Başarıya** Yapılan Yüklemelerde NBÖII Alt Boyutları Güvenirlilik katsayıları ve Boyutlar Arası Pearson Korelasyonu

	α	Nedensellikodağı	Dış Kontrol	İstikrar	Kişiselkontrol
Nedensellikodağı	.66	1	-,354**	,309**	,542**
Dış Kontrol	.75	-,354**	1	-,153**	-,286**
İstikrar	.56	,309**	-,153**	1	,285**
Kişiselkontrol	.77	,542**	-,286**	,285**	1

** p 0.01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

Tablo 3 incelendiğinde başarıya yapılan yüklemenin dış kontrol boyutuyla kişisel kontrol ve nedensellik odağı boyutları arasında öngörüldüğü gibi negatif bir korelasyonun varlığı göze çarpmaktadır. En güçlü pozitif korelasyon kişisel kontrol boyutu ile nedensellik odağı boyutları arasında görülmektedir. İstikrarla dış kontrol boyutu arasında orijinal versiyonunda diğer boyutlara göre düşük de olsa bir korelasyon gözlemlenebilirken uyarlanmış versiyonda hemen hemen aynı oranda ama negatif bir etki görülmektedir. Dışsal kontrol Türkçe versiyonda yükleme yapılan nedenin değişmezliğini etkiliyor gibi gözükmektedir. Bu tabloda tüm korelasyonlar p.01 düzeyindedir.

Tablo 4. **Başarısızlığa** Yapılan Yüklemelerde NBÖII Alt Boyutları Güvenirlilik katsayıları ve Boyutlar Arası Pearson Korelasyonu

	α	Başarısız Nedensel Odak	Başarısız Dışsal Kontrol	Başarısız İstikrar	Başarısız Kişisel Kontrol
Nedensel Odak	.71	1	-,473**	,029	,561**
Dış Kontrol	.74	-,473**	1	,132*	-,425**
İstikrar	.65	,029	,132*	1	-,271**
Kişisel Kontrol	.77	,561**	-,425**	-,271**	1

** p 0.01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü). *p 0.05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

Tablo 4 incelendiğinde başarısızlığa yapılan yüklemelerde dışsal kontrol boyutuyla kişisel kontrol ve nedensellik odağı boyutları arasında ölçeğin İngilizce versiyonunda öngörüldüğü gibi $p < .01$ düzeyinde negatif bir ilişki görülmektedir. Aynen başarıya yapılan yüklemelerin boyutları arasındaki ilişkilerde olduğu gibi dışsal kontrol boyutu ile istikrar boyutları arasında $p < .05$ düzeyinde olumlu bir ilişki görülmektedir. Fakat başarısızlık durumunda ilk tablonun aksine istikrar ve kişisel kontrol boyutları arasında $p < .01$ düzeyinde negatif bir korelasyon bulunmuştur.

Her iki tabloda (tablolar 3 ve 4) verilen alt boyutlar için güvenirlilik katsayısı değerlerine bakıldığında α değeri için $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir. $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Tavşancıl 2006 :29; Özdamar, 1999 :522) kriterine göre ölçeğin alt ölçekleri itibariyle oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Boyutların güvenirlilik katsayıları Tablo 5'te verilen orijinal ölçekle yapılan çalışmalardaki güvenirlilik katsayıları ile benzerlik göstermektedir. Bir tek istikrar boyutunun katsayısı önerilenden daha düşük bulunmuştur, fakat tabloya bakıldığında da dört çalışmanın genelinde faktörler arasında en düşük katsayıya yine bu faktörün sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi alt ölçeklerin güvenirlikleri ile bu çalışmanın güvenirlik değerleri paralellik göstermektedir.

Tablo 5. Dört Nedensel Boyut İçin Güvenirlik Değerleri

Boyut	Çalışma 1	Çalışma 2	Çalışma 3	Çalışma 4
Nedensellik Odağı	.714	.712	.659	.600
İstikrar	.683	.660	.681	.651
Kişisel Kontrol	.767	.902	.792	.715
Dışsal Kontrol	.711	.917	.820	.844

Kaynak: McAuley ve diğerleri (1992 :569)

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. İlk olarak öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları yüklemelerin boyutları belirlenmiş ve nedensel yüklemeler ile ilgili olarak aritmetik ortalama, standart sapma hesaplanmıştır. Daha sonra başarı ve başarısızlığa yönelik yapılan bu yüklemelerin sırasıyla fakülte, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ile cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığı ilişkisiz örneklem t testi ve fakülte değişkenine göre tek yönlü varyans analizi kullanılarak (ANOVA) ile test edilmiştir. ANOVA testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunanlar üzerinde post hoc testleri uygulanmıştır. Analizler sırasında anlamlılık düzeyi olarak p.05 olarak alınmıştır.

3.1. Üniversite Öğrencilerinin Başarı Ve Başarısızlıklarına Dair Yüklemeleri

İlk alt problem üniversite öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarına ne tür nedensel yüklemelerde buldukları sorusudur. Bu sorunun cevabını bulmak için, başarı ve başarısızlıkla ilgili her boyutun aritmetik ortalama ve standart sapması hesaplanmıştır.

Veriler değerlendirilirken kullanılan kıstaslar şunlardır: Nedensellik odağı boyutunda (1-6-9.) maddelerden alınan yüksek puan, yüklemenin odağının içsel olduğunu, düşük puan ise dışsal olduğunu belirtir. Dış kontrol boyutunda (5-8-12) alınan yüksek puan yüklemenin (diğer insanlar tarafından) kontrol edilebilirliğine işaret ederken alınan düşük puan kontrol edilemez bir yüklemeye işaret eder. Kişisel kontrol boyutunda da (2-4-10) alınan yüksek puan yüklemenin bu sefer kişinin kendisi tarafından kontrol edilebildiğine, alınan düşük puan ise kontrol edilemez olduğuna işaret eder. Son olarak istikrar boyutunda (3-7-11) alınan yüksek puan yüklemeye nedeninin daimi olduğunu, düşük puan ise değişken olduğunu gösterir.

Tablo 6. Başarıya Dönük Nedensel Yüklemelerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Nedensellik odağı	Dışsal kontrol	İstikrar	Kişiselkontrol
\bar{X}	21,37	11,86	19,22	20,83
ss	5,13	6,58	4,85	5,44
N	300	300	300	300

Tablo 6'da görüldüğü gibi en yüksek ortalama nedensellik odağı boyutundadır (\bar{X} =21,37 ss=5.13). Boyutlar arasında ikinci en yüksek ortalamaya sahip olan kişisel kontrol boyutudur (\bar{x} =20,83 ss=5.44). Bu boyutlardan sonra üçüncüsü istikrar boyutudur (\bar{X} =19,22 ss=4.85). En düşük ortalamaya sahip boyut ise (\bar{X} =11,86 ss=6.58) dışsal kontrol boyutudur. Standart sapma değerlerine bakıldığında en homojen yüklemelerin istikrar

boyutunda yapıldığı, dışsal kontrol boyutunda ise bu yüklemelerin daha heterojen olduğu söylenebilir. Yani dışsal kontrol boyutunda verilen cevapların yayılımı istikrar boyutuna göre daha fazladır.

Buradan hareketle başarıya yapılan yüklemelerde nedensellik odağı boyutunda daha içsel, kişisel kontrol boyutu açısından kişinin kendi tarafından kontrol edilebilen, istikrar açısından nedenin daimi, dışsal kontrol açısından ise nispeten dışardan kontrol edilemez olduğu söylenebilir.

Tablo 7. **Başarısızlığa Dönük Nedensel Yüklemelerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	Nedensellik odağı	Dışsal kontrol	İstikrar	Kişisel kontrol
\bar{X}	14,24	15,12	13,03	14,07
ss	7,18	7,33	6,30	7,07
N	300	300	300	299

Tablo 7’de görüldüğü gibi, başarısızlık ile ilgili en yüksek ortalamaya sahip boyut dışsal kontrol boyutudur ($\bar{X}=15,12$ ss=7.33). Nedensellik odağı boyutu ($\bar{X}=14,24$ ss=7.18) ile kişisel kontrol boyutunun ($\bar{X}=14,07$ ss=7.07) birbirlerine yakın ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. İstikrar boyutu ise en düşük ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=13,03$ ss=6.30).

Başarısızlığa dönük yüklemelerde, boyutların ortalamalarının başarıya yapılan yüklemeler kadar yüksek olmadığı görülmektedir. Aynen başarıya yapılan yüklemelerin boyutlarında olduğu gibi en düşük standart sapma değeri yine istikrar boyutunda ve en yüksek standart sapma değeri dışsal kontrol boyutunda görülmektedir. İstikrar boyutunda yayılım dışsal kontrol boyutuna göre daha azdır. Tabloya bakıldığında başarıya yapılan yüklemelerin aksine başarısızlıkta dışsal kontrol boyutunun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Başarısızlık yüklemelerinde öğrenciler bu yükleme nedenlerinin dışarıdan kontrol edilebildiğine başarıya göre daha çok inanmaktadır. Başarısızlığın nedenleri dışardan kontrol edilebilir olarak algılanmakta, başarıya yapılan yüklemelere göre daha az kişisel kontrol, daha az içsel ve daha geçicidir denilebilir.

3.2. Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemelerinin Fakülte Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemelerinde, Fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 8, 9 ve 10’da görülmektedir.

Tablo 8. **Fakülte Değişkenine Göre Başarıya Yapılan Yüklemeler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)**

		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	P
Nedensellik Odağı	Gruplar Arası	8,295	2	4,148	,157	,855
	Grup içi	7855,635	297	26,450		
	Toplam	7863,930	299			
Dışsal Kontrol	Gruplar Arası	7,671	2	3,836	,088	,916
	Grup içi	12930,449	297	43,537		

	Toplam	12938,120	299			
İstikrar	Gruplar Arası	32,835	2	16,418	,696	,500
	Grup içi	7008,082	297	23,596		
	Toplam	7040,917	299			
Kişisel Kontrol	Gruplar Arası	22,203	2	11,102	,373	,689
	Grup içi	8840,127	297	29,765		
	Toplam	8862,330	299			

Tablo 8 incelendiğinde bütün boyutlarda $p > .05$ olduğu görülmektedir. Buna göre fakülte değişkenine göre başarıya yapılan yüklemelerde anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu bulgudan hareketle, Üniversite öğrencilerinin okudukları fakültelerinin türü, yaptıkları yüklemeleri etkilememektedir yorumu yapılabilir.

Tablo 9. Fakülte Değişkenine Göre **Başarısızlığa** Yapılan Yüklemeler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	P
Nedensellik Odağı	Gruplar Arası	3,582	2	1,791	,034	,966
	Grup içi	15421,654	297	51,925		
	Toplam	15425,237	299			
Dışsal Kontrol	Gruplar Arası	261,207	2	130,603	2,456	,088
	Grup içi	15796,473	297	53,187		
	Toplam	16057,680	299			
İstikrar	Gruplar Arası	7,682	2	3,841	,096	,908
	Grup içi	11824,104	296	39,946		
	Toplam	11831,786	298			
Kişisel Kontrol	Gruplar Arası	404,969	2	202,484	4,136	,017
	Grup içi	14541,418	297	48,961		
	Toplam	14946,387	299			

Tablo 9'da görüldüğü gibi, başarısızlığa yapılan yüklemelerde, Nedensellik Odağı, Dışsal Kontrol ve İstikrar boyutlarında 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık yoktur. Başarısızlığa yapılan yüklemelerde, fakülte değişkeni açısından sadece kişisel kontrol boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($.017 < p.05$).

Bunun üzerine varyansların homojen olup olmadığı test edildi. Homojen varyanslara sahip kişisel kontrol boyutuna uygulanan post-hoc (scheffe) testi tablosu aşağıda verilmektedir.

Tablo 10. Fakülte Değişkenine Göre **Başarısızlığa** Yapılan Yüklemelerde Kişisel Kontrol Boyutuna Uygulanan Post-hoc (scheffe) Testi

(I) Fakülte	(J) Fakülte	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	P
Eğitim	İ.İ.B.F	-1,88975	1,02922	,187
	Mühendislik	-3,21118*	1,11697	,017
İ.İ.B.F	Eğitim	1,88975	1,02922	,187
	Mühendislik	-1,32143	,94221	,375
Mühendislik	Eğitim	3,21118*	1,11697	,017
	İ.İ.B.F	1,32143	,94221	,375

Kişisel kontrol boyutunda başarısızlığa yapılan yüklemelerde, sadece Mühendislik ve Eğitim Fakülteleri arasında, Mühendislik Fakültesi lehine anlamlı bir farklılık vardır(.017< p.05).

Bu bulgudan hareketle, Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin, başarısızlığa yaptıkları nedensel yüklemenin kendileri tarafından daha kontrol edilebilir olduğunu düşündükleri fakat Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ise kendilerinin kontrol edemediklerini düşündükleri ileri sürülebilir.

3.3. Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 11. **Başarıya** Yapılan Nedensel Yüklemelerde Cinsiyete Göre Farklılaşma t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	P (2-Yönlü)
Nedensellik Odağı	Erkek	136	20,66	5,51	-2,161	267,430	*,032
	Kadın	164	21,96	4,73			
Dışsal Kontrol	Erkek	136	12,37	6,62	1,236	298	,217
	Kadın	164	11,43	6,53			
İstikrar	Erkek	136	19,27	4,70	,180	298	,857
	Kadın	164	19,17	4,99			
Kişisel Kontrol	Erkek	136	20,23	5,75	-1,750	298	,081
	Kadın	164	21,33	5,15			

* İşaretli değer alınırken varyanslar eşit değil (equal variances not assumed)

Tablo 11’de ilişkisiz örneklem t testi sonuçları incelendiğinde sadece nedensellik odağı boyutunda (.032 < p.05) cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmektedir. Kadınların erkeklere göre nedensellik odağı boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olmasından

hareketle (21.96) başarıya yaptıkları yüklemenin daha içsel olduğu ve diğer boyutlarda ise cinsiyet yüklemeleri etkilememektedir yorumu yapılabilir.

Tablo 12. **Başarısızlığa** Yapılan Nedensel Yüklemelerde Cinsiyete Göre Farklılaşma t Testi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	P (2 yönlü)
Nedensellik Odağı	Erkek	136	14,80	7,08	1,227	298	,221
	Kadın	164	13,78	7,26			
Dışsal Kontrol	Erkek	136	14,75	7,44	-,796	298	,427
	Kadın	164	15,43	7,24			
İstikrar	Erkek	136	12,75	6,22	-,693	297	,489
	Kadın	164	13,26	6,37			
Kişisel Kontrol	Erkek	136	15,21	6,67	2,550	298	,011
	Kadın	164	13,13	7,28			

Tablo 12 incelendiğinde başarısızlığa yapılan yüklemelerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma sadece kişisel kontrol boyutunda görülmektedir (.011 < p.05). Ortalamalar incelendiğinde erkeklerin ($\bar{x}=15,21$) kadınlara göre ($\bar{x}=13,13$) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, yani kadınlara nazaran yaptıkları nedensel yüklemelerin kişisel olarak daha kontrol edilebilir olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir.

3.4 Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemelerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 13. **Başarıya** Yapılan Nedensel Yüklemelerde Sınıfa Göre Farklılaşma t Testi

	Sınıf	N	\bar{X}	ss	t	sd	P (2 yönlü)
Nedensellik Odağı	1.Sınıf	164	21,93	4,57	2,058	257,602	*,041
	4.Sınıf	136	20,69	5,67			
Dışsal kontrol	1.Sınıf	164	10,96	6,66	-2,618	298	,009
	4.Sınıf	136	12,94	6,33			
İstikrar	1.Sınıf	164	19,34	4,99	,465	298	,643
	4.Sınıf	136	19,07	4,69			
Kişisel kontrol	1.Sınıf	164	21,22	5,25	1,363	298	,174
	4.Sınıf	136	20,36	5,65			

*İşaretili değer alınırken varyanslar eşit değil (equal variances not assumed)

Tablo 13 incelendiğinde başarıya yapılan yüklemelerde nedensellik odağı (.041 < p.05) ve dışsal kontrol (.009 < p.05) boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında nedensellik odağı boyutunda 1. sınıfların ($\bar{x}=21,93$) 4. sınıflara göre ($\bar{x}=20,69$) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir, buna dayanarak 1. sınıf öğrencilerinin başarı durumlarında yaptıkları nedensel yüklemeler 4. sınıf öğrencilerinin yüklemelerine göre nedensellik odağı bakımında daha içseldir yorumu yapılabilir. Benzer şekilde dışsal kontrol boyutunda 4. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=12,94$) 1. sınıf öğrencilerine göre ($\bar{x}=10,96$) daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu veriye göre başarı durumlarında 4. sınıf

öğrencileri yaptıkları nedensel yüklemelerin 1. sınıflara göre dışsal kontrole daha açık olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 14. **Başarısızlığa Yapılan Nedensel Yüklemelerde Sınıfa Göre Farklılaşma t Testi**

	Sınıf	\bar{X}	Ss	t	sd	P(2 yönlü)
Nedensellik Odağı	1.Sınıf	14,59	7,28	,905	298	,366
	4.Sınıf	13,83	7,06			
Dışsal Kontrol	1.Sınıf	14,96	7,21	-,406	298	,685
	4.Sınıf	15,31	7,49			
İstikrar	1.Sınıf	13,32	6,13	,878	297	,381
	4.Sınıf	12,68	6,51			
Kişisel Kontrol	1.Sınıf	14,01	6,97	-,164	298	,870
	4.Sınıf	14,15	7,21			

Tablo 14’te görüldüğü gibi başarısızlığa yapılan nedensel yüklemelerin hiçbir boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

4.Tartışma ve Sonuç

• *Başarıya yapılan yüklemeler* boyutlar açısından incelendiğinde içsel, kişinin kendi tarafından kontrol edilebilen daimi ve fakat dışsal kontrole daha kapalı bir şekilde ortaya çıktığı görülmüştür. *Başarısızlığa yapılan yüklemeler* ise başarıya yapılanlara göre daha dışsal, kişisel olarak daha az kontrol edilebilir, daha geçici fakat dışsal kontrole daha açıktır.

Can (2005), araştırmasında başarıyla ilgili nedensel yüklemelerin, başarısızlıkla ilgili nedensel yüklemelere göre daha içsel, değişmez ve kontrol edilebilir olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taşkiran (2010)’ın araştırmasında, katılımcılar başarı durumuna kıyasla başarısızlık durumu için daha fazla nedensel yüklemeye yapmışlardır. Kendisini başarılı bulan öğrencilerin başarısız bulanlara oranla önemli derecede daha fazla içsel ve kontrol edilebilir, nispeten daha fazla değişmez yüklemeye tarzları olduğu tespit edilmiştir. Can(2005) ve Taşkiran (2010)’ın da bu konuda benzer bulgulara ulaştıkları görülmektedir. Watkins ve Astilla (1980), üniversite öğrencilerinin; olası başarıyı dışsaldan çok içsel kaynaklara atfettiklerini ama olası başarısızlığı bu iki kaynağa eşit olarak yükledikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Başarısızlığa yapılan yüklemeler konusunda Özdiyar (2008), başarısızlık nedenlerinin daha çok dışsal, değişken ve kontrol edilemeyen boyutlarda olduğunu tespit etmiştir. Nokelainen ve diğerleri (2007) ise yüksek ve orta derecede yetenekli olan öğrencilerin başarı için kabiliyetin çabadan daha önemli olduğunu düşündüklerini, fakat hafif derecede yetenekli olanların ise çabayı başarıya götüren faktör olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada, orta ve hafif derecede matematik yeteneği olan öğrenciler başarısızlığı yetersiz çabaya yüklerken, yetenekli öğrenciler başarısızlığı kabiliyet eksikliğine yüklemişlerdir. Saracaloğlu ve Yılmaz (2011)’ın araştırmasında, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının denetim odağı puanları incelendiğinde öğrencilerin genel olarak dış denetim odaklı oldukları görülmektedir. Dış denetim odaklı bireyler şans, kaderi, içinde bulunulan koşulları davranışın ya da bir olayın sonucunun sebebi olarak nitelendirmektedirler. Başarısızlık durumunda kendilerinden çok dış etkenlerin hatalı olduğunu düşünürler (Saracaloğlu ve Yılmaz, 2011: 475). Genel olarak bu çalışmada elde edilen bulguların, bu konuda yapılan söz konusu araştırmaların bulgularıyla uyduğu söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin *başarı* durumlarında daha çok kendi kontrolleri altında olan içselleştirdikleri nedenleri öne sürmektedirler ve *başarı* durumlarında dışarıdan kontrolün etkisinin daha az olduğunu düşünmektedirler. *Başarısızlık* durumunda ise tam aksine kendilerinin kontrolü dışında, başkaları tarafından kontrol edilen ve dışsal sebepler öne sürmüşlerdir. Bunun yanında bu dışsal sebeplerin de geçici olduğuna inanmaktadırlar. Yani öğrenci *başarılı* olduğunda bunun sorumluluğunu almakta, kabul etmekte ve fakat *başarısız* olduğunda bunun sebeplerini dışarıda aramaktadır. Ama yine de bu başarısızlık nedeninin geçici olması öğrencilerin öğrenilmiş acizliğe kapılmadığının, geçici durum ortadan kalksa başarılı olacaklarına inandıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

- *Başarıya yapılan yüklemeler* fakülteler arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. *Başarısızlığa yapılan yüklemelerde* ise Mühendislik Fakültesi ile Eğitim Fakültesi öğrencileri arasında bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre Mühendislik Fakültesi öğrencileri kişisel kontrol boyutunda, başarısızlık nedeni olarak yaptıkları yüklemeyi Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre kişisel olarak daha kontrol edilebilir görmektedirler. Dinçyürek, Çağlar ve Birol(2010)'un araştırmasında, Türkçe Öğretmenliği ve Bilgisayar Enformatik Bölümü öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri bölümlere göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

- Cinsiyete göre yapılan yüklemeler incelendiğinde *başarıya* yapılan yüklemelerde nedensellik odağı boyutu dışında bir farka rastlanmamıştır. Kız öğrenciler başarı nedenlerini erkek öğrencilere kıyasla daha içsel olarak yüklemişlerdir. *Başarısızlığa* yapılan yüklemelerde ise sadece kişisel kontrol boyutunda farklılık görülmüştür. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre yüklemeye yaptıkları nedeni kişisel olarak daha kontrol edilebilir görmektedirler. Kız öğrenciler başarı nedeni olarak içsel yüklemeler yapmakta, fakat başarısızlık durumunun nedenlerinin kendi kontrolleri dışında olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuç Can (2005)'in yaptığı çalışmanın bulgularıyla birebir örtüşmektedir. Can(2005), kadın öğretmenlerin başarılarını erkek öğretmenlere göre daha içsel nedenlere bağladıkları; bunun yanında, erkek öğretmenlerin ise başarısızlıklarını kadın öğretmenlere göre daha kontrol edilebilir buldukları nedenlere yüklediklerini bulmuştur. Campbell ve Henry (1999) yaptıkları çalışmada ise kadınların çaba gibi içsel, değişken bir yüklemeye yaptıkları erkeklerin ise daha çok kabiliyet gibi yine içsel fakat kontrol edilemeyen değişken bir yüklemeye yaptıklarını belirtmiştir. Saracaloğlu ve Yılmaz (2011)'in araştırmasında, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının denetim odağı puanları cinsiyete göre değişmemektedir.

- Sınıflara göre yapılan karşılaştırmada 1. sınıf öğrencileri *başarıya* yüklemeye yaparken

nedensellik odağı bakımından daha içsel yüklemeler yapmışlardır. 4. sınıfların yaptıkları yüklemeler ise 1. sınıftaki öğrencilerin yaptıkları yüklemelere kıyasla dışsal kontrole daha açıktır. *Başarısızlığa* yapılan yüklemelerde 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Saracaloğlu ve Yılmaz (2011)'in araştırmasında da, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının; birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin denetim odağı puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

KAYNAKÇA

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CAMPBELL, C. R., HENRY, J. W. (1999). Gender Differences in Self-Attributions: Relationship of Gender to Attributional Consistency, Style, and Expectations for Performance in a College Course. *Sex Roles* 41 (1/2), 95-104.
- CAN, B. (2005). *An Analysis of Elementary School Teachers' Causal Attributions Related to Self-Identified Success and Failure*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- CÜCELOĞLU, D. (2008). *İnsan ve Davranışı* (17. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- DİNÇYÜREK, S., ÇAĞLAR, M., BİROL, C. (2010). Atılganlık Ve Denetim Odağı Düzeyi: Gelecek Nesillere Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39 s. 142-150
- DUMAN, B. (2004). Attribution Theory”(Katkı=Anlam Yükleme Teorisinin) Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizliği “ Üzerindeki Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- FESHBACH, S., WEİNER, B. (1991). *Personality* (3. Baskı). A.B.D.: D. C. Heath and Company.
- FİNEMAN, S. (1977). The Achievement Motive Construct and Its Measurement: Where are we now? *British Journal of Psychology* (68), 1-22.
- İÇMEZ, S. (2009). İngilizce Öğretmenliği Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinde İngilizce Eleştirel Okuma Dersleri ve Motivasyon. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 123-147
- MCAULEY, E., DUNCAN T. E., RUSSELL, D. W. (1992). Measuring Causal Attributions: The Revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin* 18 (5), 566-573.
- NOKELAINEN, P., TİRRİ, K., MERENTİ-VÄLİMÄKİ, H. L. (2007). Investigating the Influence of Attribution Styles on the Development of Mathematical Talent. *Gifted Child Quarterly* (51) 1, 64-81
- ÖZDİYAR, Ö. (2008). *Başarı ve Başarısızlığa Yüklenen Nedenlere İlişkin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrenci Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- SARACALOĞLU, A.S., YILMAZ, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ile Denetim Odaklarının İncelenmesi. *İlköğretim Online* 10 (2), s. 468-478.
- SİEGLE, D., RUBENSTEİN, L. D.V., POLLARD, E., ROMEY, E. (2010). Exploring the Relationship of College Freshmen Honors Students' Effort and Ability Attribution, Interest, and Implicit Theory of Intelligence With Perceived Ability. *Gifted Child Quarterly* 54, (2), 92–101
- STİPEK, D. J. (1988). *Motivation to Learn From Theory to Practice*. Allyn and Bacon.

- TANRIÖĞEN, A. (Ed.). (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- TAŞKIRAN, A. (2010). *Exploring EFL Students' Causal Attributions of Perceived Success and Failure in Language Learning Process*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- TAVŞANCIL, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- WATKINS, D., ASTILLA, E. (1980). Causal Attribution of Performance in University Examinations: A Filipino Investigation. *Higher Education* , 9 (4), s. 443-451.
- WEINER, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research* , 42 (2), s. 203-215.
- WEINER, B. (1980). The Role of Affect in Rational (Attributional) Approaches to Human Motivation. *Educational Researcher* 9, (7), 4-11
- WEINER, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research* 64, (4), 557-573
- WEINER, B. (2000a). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 1-13
- WEINER, B. (2000b). Attributional Thoughts about Consumer Behavior. *The Journal of Consumer Research* , 27 (3), 382-387.
- WOOLFOLK, A.E. (1995). *Educational Psychology* (6th ed). the USA: Allyn and Bacon
- YAPICI, Ş., Yapıcı, M. (2010). *Eğitim Psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- YILDIRIM, A., Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.