



(ISSN: 2587-0238)

Miçoğulları, B.O. & Sever, O. (2023). The Role of Teacher Candidates' Achievement Goal Orientations in Determining Motivation and Learning Strategies in The Faculty of Education, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(25), 2918-2948.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.678>

Article Type (Makale Türü): Research Article

THE ROLE OF TEACHER CANDIDATES' ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS IN DETERMINING MOTIVATION AND LEARNING STRATEGIES IN THE FACULTY OF EDUCATION

Bülent Okan MIÇOOĞULLARI

Associate Professor, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir, Türkiye, omicoogullari@nevsehir.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5258-5766

Ozan SEVER

Associate Professor, Erzurum Atatürk University, Erzurum, Türkiye, ozan.sever@atauni.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2962-3968

Received: 17.04.2023

Accepted: 14.11.2023

Published: 05.12.2023

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the role of achievement goal orientations of teacher candidates from different departments in the Faculty of Education in determining motivation and learning strategies, and to investigate whether the achievement goal orientations, motivation, and learning strategies of English Language Teaching (ELT), Elementary School Teaching (EST), and Physical Education teacher (PET) candidates differ according to gender variable. The sample of the study consisted of a total of 126 teacher candidates, including 28 female and 12 male English teacher, 31 female and 11 male Elementary School Teaching and 18 female and 26 male Physical Education teachers selected using convenient sampling method. The research data were collected through the Achievement Goal Orientations Scale (AGOS) and the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), along with a Personal Information Form. Two-way ANOVA was used to determine whether there were differences in achievement goal orientations, motivation, and learning strategies according to the gender of the participants. The analysis revealed that when teacher candidates were examined according to gender, female teacher candidates scored the highest averages in achievement goal orientations and motivation strategies, whereas male teacher candidates scored the highest in learning strategies. When teacher candidates were examined according to their departments, it was found that Elementary School Teaching department had the highest average scores in achievement goal orientations and motivation strategies, while English teaching department had the highest scores in learning strategies compared to other departments. The main effects of gender and departments were found to be significant when examining whether the levels of achievement goals differed based on gender and departments. While there was no significant difference between gender and motivation strategies, the interaction effect of departments was found to be significant. In terms of learning strategies, significant differences were found between gender, departments, and learning strategies. However, the interaction effect was not significant.

Keywords: Achievement goal, motivation, learning strategies.

INTRODUCTION

Developing suitable strategies for the success of teacher training and enhancement programs will significantly contribute to reaching achievement goals in the field. Understanding what success means for whom in educational settings that emphasize achievement is valuable and necessary for guidance activities. This involves recognizing students' cognitive and affective thoughts about ways to succeed in their studies, as well as the behaviors they adopt to achieve success (Ağbuğa, 2014).

The theory based on understanding individuals' goals and the behaviors they exhibit to achieve them is known as the Achievement Goal Theory. This theory comprises two orientations: the learning/task-approach/interest-dominance orientation, which aims to improve ability, and the performance/ego-approach/avoidance orientation, which aims to demonstrate ability or avoid appearing incompetent. The former entails a desire to thoroughly learn and internalize the content, while the latter emphasizes social comparison and the desire to outperform others (Akın, 2006; Akın & Arslan, 2014; Yerdelen & Padır, 2017).

Throughout its historical development, the Achievement Goal Theory has been expressed through various models. The 2x2 achievement goal model, commonly used in recent times, classifies the theory into performance-approach, performance-avoidance goals, learning-approach, and learning-avoidance goals. Learning-avoidance goals involve avoiding failure when close to mastery or attempting to retain skills, talents, or knowledge. In contrast, learning-approach goals signify striving for mastery or improvement. Similarly, performance-avoidance goals involve avoiding being worse than others, while performance-approach goals involve attempting to outperform others (Elliot & Thrash, 2001). Numerous scientific studies, regardless of the model used, have established that students' achievement goal orientations impact variables such as self-efficacy, self-esteem, and academic success in the field of education (Büyüktanır, 2014; Aydın & Yerdelen, 2015; İzci & Koç, 2012).

Moreover, implementing student-centered education depends on increasing students' motivation levels throughout the teaching process, making them eager to learn. The use of suitable learning strategies determined by teacher candidates based on their motivation levels and goals in education faculties ensures their success during both university life and subsequent life stages. The successful completion of the learning task by a teacher candidate depends on their knowledge and application of learning strategies (Taşdemir & Tay, 2007).

To assume learning responsibility, all teacher education students must possess knowledge and skills about "learning," i.e., they need to know their own learning styles (Erdem, 2005). Scientific studies on this matter reveal that students who can effectively use learning strategies and create subjective strategies for their goals succeed, while those who struggle with using effective learning strategies and determining goal-oriented strategies tend to fail (Çakmak et al., 2008).

In the process of selecting learning strategies, the importance and value of the motivational factors possessed by teacher candidates during their selections are evident. In this context, students with optimal motivation levels are found to be more resilient against challenges compared to those with lower motivation levels. They put in more effort and, as a result, achieve more success (Kadioğlu & Kondakçı, 2014; Açıkgöz, 2016).

Upon reviewing the literature regarding the variables under investigation, it is evident that the number of scientific studies that simultaneously examine teacher candidate students' achievement goal orientations, motivation, and learning strategies is limited across various programs in education faculties. Additionally, among these studies, the number of research focusing on physical education teacher candidates compared to students from other departments is considerably smaller. Consequently, the aim of this research is to compare the achievement orientations, motivation, and learning strategies of senior-year physical education teacher candidates with those of English education and elementary education teacher candidates according to the gender variable and to investigate the role of achievement goal orientations in determining motivation and learning strategies among teacher candidates in this department.

METHOD

Research Model

In this study, the widely used "correlational survey model" has been employed in the fields of education and sports sciences. This model aims to determine the presence and/or degree of simultaneous change among two or more variables (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005). Within this framework, the relationship between achievement orientations, motivation, and learning strategies of teacher candidate students from three different teaching departments in the education faculty has been examined.

Research Group

The research sample consists of 126 teacher candidate students, including 77 females (61.7%) and 49 males (38.3%), studying at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education, during the 2021-2022 academic year. The participants are from English Education (28 females, 12 males), Elementary Education (31 females, 11 males), and Physical Education Teacher Education (18 females, 26 males) departments.

Data Collection Tools

The study employed a Personal Information Form, the Achievement Goal Orientation Scale (Elliot & McGregor, 2001), and the Motivation and Learning Strategies Scale (Pintrich et al., 1991) for data collection.

The Achievement Goal Orientation Scale was used to determine teacher candidates' achievement orientations. This scale, developed by Elliot and McGregor (2001) and adapted to Turkish by Şenler and Sungur (2007), consists of 4 subscales and 15 items. The subscales are learning-approach goals (3 items), learning-avoidance goals (3 items), performance-approach goals (3 items), and performance-avoidance goals (6 items). The Turkish

version of the scale showed reliability coefficients between 0.64 and 0.81 in sub-dimension-based reliability analysis (Elliot & McGregor, 2001).

The Motivation and Learning Strategies Scale, developed by Pintrich et al. (1991) and adapted to Turkish by Büyüköztürk et al. (2004), was used to determine teacher candidates' motivation and learning strategies. The scale's theoretical structure consists of three main components: intrinsic goal orientation, extrinsic goal orientation, and task value in the value component; self-efficacy beliefs related to learning and performance, control beliefs related to learning, and emotional component in the expectancy component. The scale contains nine sub-dimensions of learning strategies: rehearsal, elaboration, organization, critical thinking, seeking help, peer collaboration management, metacognitive strategies, effort regulation, and time and study management. The items in the scale consist of a seven-point Likert-type rating scale ranging from "definitely wrong for me" (1) to "definitely true for me" (7). GÖSÖ, composed of a total of fifteen sub-dimensions in two separate dimensions, has a modular structure, and the scores obtained from the sub-dimensions can be used separately according to the purpose of the user (Pintrich et al., 1991).

Analysis of Data

Data were collected through a Personal Information Form, the Achievement Goal Orientation Scale, and the Motivation and Learning Strategies Scale, administered face-to-face to participants with permission and ethical approval from Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education. The collected data were analyzed using SPSS 22.00 (Statistical Package for Social Sciences). Hierarchical Regression Analysis was employed to test the role of senior-year education faculty teacher candidates' achievement orientations in determining motivation and learning strategies. Additionally, independent t-tests were conducted to analyze the differences between teacher candidates' achievement orientations, motivation, and learning strategies according to gender. The significance level was set at $p < 0.05$.

FINDINGS

In this section, the results of the analyses conducted in line with the overall aim of the study regarding teacher candidates' achievement goal orientation levels, motivation towards learning, and the learning strategies they employ are presented. The results have been interpreted and presented in tabular form.

Table 1. Descriptive Statistics For The Achievement Goal Orientation Scale

Goal-Achievement Sub-dimensions	Variables	N	M	Sd	Goal-Achievement Sub-dimensions	Variables	N	M	Sd
Learning-approach	Female	77	4.13	0.91	Learning-approach	PET	44	4.16	0.62
	Male	49	4.01	1.15		ELT	40	4.15	1.06
						EST	42	4.37	1.08
Learning-avoidance	Female	77	4.18	0.83	Learning-avoidance	PET	44	4.17	1.19
	Male	49	3.98	1.07		ELT	40	4.02	1.01
						EST	42	3.92	0.98
Performance-approach	Female	77	4.04	0.90	Performance-approach	PET	44	4.08	1.00
	Male	49	3.94	1.08		ELT	40	4.21	0.97
						EST	42	4.39	1.05

Performance-avoidance	Female	77	4.08	0.92	Performance-avoidance	PET	44	4.23	1.06
	Male	49	3.93	1.09		ELT	40	4.11	0.95
Total					EST	42	4.45	1.10	
	Female	77	16.43	3.56	Total	PET	44	16.64	3.87
	Male	49	15.86	4.39	ELT	40	16.49	3.99	
					EST	42	17.13	4.21	

Table 1, when examined in terms of the gender variable, reveals that female teacher candidates have higher mean scores in the Achievement Goal Orientation Scale compared to males, both in the total scale and its four subscales, at an average level. The highest mean score for female teacher candidates in the Achievement Goal Orientation Scale is observed in the learning-avoidance factor, while the lowest mean score is observed in the performance-approach factor. For male teacher candidates, the highest mean score in the Achievement Goal Orientation Scale is observed in the learning-approach factor, while the lowest mean score is observed in the performance-avoidance factor.

When considering the departments in which teacher candidates are enrolled, it is determined that Elementary Education teacher candidates achieve higher averages than English Education and Physical Education Teacher Education teacher candidates. Among Elementary Education teacher candidates, the highest mean score in the Achievement Goal Orientation Scale is in the performance-avoidance factor, while the lowest mean score is in the learning-avoidance factor. Among English Education teacher candidates, the highest mean score in the Achievement Goal Orientation Scale is in the performance-approach factor, while the lowest mean score is in the learning-avoidance factor. Among Physical Education Teacher Education teacher candidates, the highest mean score in the Achievement Goal Orientation Scale is in the performance-avoidance factor, while the lowest mean score is in the performance-approach factor.

Table 2. Descriptive Statistics For The Motivation Strategies Scale

Motivation Strategies Sub-dimensions	Variables	N	M	Sd	Motivation Strategies Sub-dimensions	Variables	N	M	Sd
Intrinsic goal regulation	Female	77	5.14	1.29	Intrinsic goal regulation	PET	44	5.02	1.20
	Male	49	5.20	1.28		ELT	40	5.06	1.28
Extrinsic goal regulation					EST	42	5.15	1.26	
	Female	77	5.12	1.26	Extrinsic goal regulation	PET	44	5.13	1.27
	Male	49	4.94	1.23	ELT	40	5.09	1.33	
Task Value					EST	42	5.32	1.34	
	Female	77	4.98	1.29	Task Value	PET	44	5.11	1.22
	Male	49	5.17	1.19	ELT	40	5.36	1.29	
Self-efficacy Beliefs					EST	42	5.48	1.31	
	Female	77	4.96	1.34	Self-efficacy Beliefs	PET	44	5.09	1.25
	Male	49	5.21	1.12	ELT	40	5.20	1.21	
Control beliefs					EST	42	5.46	1.38	
	Female	77	5.09	1.28	Control beliefs	PET	44	5.02	1.33
	Male	49	5.12	1.13	ELT	40	5.12	1.33	
Emotional Component					EST	42	5.37	1.31	
	Female	77	3.81	1.23	Emotional Component	PET	44	3.62	1.20
	Male	49	3.93	1.37	ELT	40	3.86	1.14	
Total					EST	42	3.98	1.37	
	Female	77	29.1	7.69	Total	PET	44	28.99	7.47
	Male	49	29.6	7.32	ELT	40	29.69	7.58	
					EST	42	30.76	7.97	

The findings in Table 2, when examined in terms of the gender variable, indicate that female teacher candidates' mean scores in the Motivation and Learning Strategies Scale are at an average level both in the total scale and its six subscales. The highest mean score for female teacher candidates in the Motivation and Learning Strategies Scale is observed in the intrinsic goal regulation factor, while the lowest mean score is observed in the test anxiety factor. For male teacher candidates, the highest mean score in the Motivation and Learning Strategies Scale is observed in the self-efficacy perception factor, while the lowest mean score is observed in the test anxiety factor.

When considering the departments in which teacher candidates are enrolled, it is determined that Elementary Education teacher candidates achieve higher averages than English Education and Physical Education Teacher Education teacher candidates. Among Elementary School Education and English Education teacher candidates, the highest mean score in the Motivation and Learning Strategies Scale is in the task value factor, while the lowest mean score is in the test anxiety factor. Among Physical Education Teacher Education teacher candidates, the highest mean score in the Motivation and Learning Strategies Scale is in the self-efficacy perception factor, while the lowest mean score is in the test anxiety factor.

Table 3. Descriptive Statistics For The Learning Strategies Scale

Learning Strategies Sub-dimensions	Variables	N	M	Sd	Learning Strategies Sub-dimensions	Variables	N	M	Sd
Rehearsal	Female	77	4.86	1.11	Rehearsal	PET	44	5.01	1.04
	Male	49	5.19	1.22		ELT	40	4.93	1.15
						EST	42	5.20	1.18
Elaboration	Female	77	5.02	1.24	Elaboration	PET	44	5.15	1.09
	Male	49	5.20	1.13		ELT	40	5.07	1.14
						EST	42	5.17	1.03
Organization	Female	77	5.04	1.16	Organization	PET	44	5.10	1.21
	Male	49	5.38	1.17		ELT	40	5.53	1.25
						EST	42	5.34	1.12
Critical Thinking	Female	77	5.01	1.04	Critical Thinking	PET	44	5.12	1.00
	Male	49	5.21	1.09		ELT	40	5.46	1.19
						EST	42	5.01	0.74
Metacognitive	Female	77	4.97	0.98	Metacognitive	PET	44	5.08	0.94
	Male	49	4.76	1.01		ELT	40	5.28	1.02
						EST	42	5.15	0.97
Time and study management	Female	77	4.80	0.72	Time and study management	PET	44	4.93	0.88
	Male	49	4.48	0.69		ELT	40	5.10	1.03
						EST	42	4.98	0.99
Effort regulation	Female	77	4.70	0.94	Effort regulation	PET	44	4.62	0.97
	Male	49	4.61	0.98		ELT	40	4.91	0.93
						EST	42	4.67	0.92
Peer collaboration management	Female	77	4.51	1.03	Peer collaboration management	PET	44	4.60	1.03
	Male	49	4.90	1.08		ELT	40	4.85	0.89
						EST	42	4.69	0.82
Seeking Help	Female	77	4.74	0.81	Seeking Help	PET	44	4.87	1.04
	Male	49	5.04	0.95		ELT	40	4.90	1.01
						EST	42	4.79	1.05
Total	Female	77	43.65	9.03	Total	PET	44	44.48	9.20
	Male	49	44.77	9.32		ELT	40	46.03	9.61
						EST	42	45.00	8.82

The findings in Table 3, when examined in terms of the gender variable, indicate that male teacher candidates' average scores obtained from the Learning Strategies Scale are at a high level both in the overall scale and its nine subscales. The highest average score obtained by female teacher candidates from the Learning Strategies Scale belongs to the elaboration factor, while the lowest average score belongs to the peer collaboration management factor. For male teacher candidates, the highest average score in the Learning Strategies Scale belongs to the critical thinking factor, while the lowest average score belongs to the time and effort management factor.

When the investigation is carried out with respect to the departments in which the teacher candidates are enrolled, it is determined that English Education teacher candidates achieve higher averages than Elementary Education and Physical Education Teacher Education teacher candidates. Among English Education teacher candidates, the highest average score in the Learning Strategies Scale belongs to the organization factor, while the lowest average score belongs to the peer collaboration management factor. Among Elementary Education teacher candidates, the highest average score in the Learning Strategies Scale belongs to the rehearsal factor, while the lowest average score belongs to the effort management factor. Among Physical Education Teacher Education teacher candidates, the highest average score in the Learning Strategies Scale belongs to the elaboration factor, while the lowest average score belongs to the effort management factor.

Table 4. Two-Way ANOVA Results For The Interaction Effect Of Using Achievement Goal Levels as Criteria

Variable	χ^2	<i>Sd</i>	χ^2 /sd	<i>F</i>	<i>p</i>
Gender	5.26	1	5.26	3.05	.037
Departments	187.35	1	187.35	3.94	.029
Gender x Departments	485.98	1	485.98	4.95	.027
Error	40779.23	125	326.23		

In Table 4, a two-way analysis of variance technique was employed to investigate whether teacher candidates' achievement goal levels differ based on gender and departments. According to the analysis results, the main effects of gender and departments were found to be significant (Gender $F_{1, 125} = 3.05$, $p = .037$; Departments $F_{1, 125} = 3.94$, $p = .029$), and the interaction effect was also determined to be significant ($F_{1, 125} = 4.95$, $p = .027$). To examine where the significant differences among groups regarding achievement goal levels stem from, the Tukey's Honestly Significant Difference (HSD) analysis technique was applied. In the interaction of gender and departments, female teacher candidates studying in the Elementary Education department ($\bar{x} = 16.43$) had significantly higher achievement goal levels, while there was no significant difference in achievement goal levels among male teacher candidates ($\bar{x} = 15.81$) based on the departments they were enrolled in. Significant differences were found between female and male teacher candidates ($\bar{x} = 17.13$) studying in the Elementary Education department and those studying in English Education ($\bar{x} = 16.49$) and Physical Education Teacher Education ($\bar{x} = 16.64$) departments.

Table 5. Two-Way ANOVA Results For The Interaction Effect Of Using Motivation Strategies Levels as Criteria

Variable	χ^2	Sd	χ^2 /sd	F	p
Gender	4.75	1	4.75	1.35	.124
Departments	171.78	1	171.78	4.34	.033
Gender x Departments	446.63	1	446.63	4.78	.030
Error	39453.86	125	315.64		

According to Table 5, a two-way analysis of variance technique was used to determine whether teacher candidates' levels of motivation strategies differ based on gender and departments. The results indicated that while no significant difference was found between gender and motivation strategies (Gender $F_{1, 125} = 1.35$, $p = .124$), there was a significant difference among departments (Departments $F_{1, 125} = 4.34$, $p = .033$), and the interaction effect was also observed to be significant ($F_{1, 125} = 4.78$, $p = .030$). According to the results of the Tukey's Honestly Significant Difference (HSD) analysis conducted to explore significant differences among groups in terms of motivation strategies, it was determined that candidates from the Elementary Education department obtained higher scores compared to other candidates based on the departments they were enrolled in. Within the Elementary Education department, teacher candidates showed significant differences in the external regulation ($EE \bar{x} = 5.32 - IE \bar{x} = 5.09$) and self-efficacy perception ($EE \bar{x} = 5.46 - IE \bar{x} = 5.20$) sub-dimensions compared to English Education teacher candidates. Significant differences were also observed between the Elementary Education and Physical Education Teacher Education departments in terms of task value ($EE \bar{x} = 5.48 - PE \bar{x} = 5.11$), self-efficacy perception ($EE \bar{x} = 5.46 - PE \bar{x} = 5.09$), and test anxiety ($EE \bar{x} = 3.98 - PE \bar{x} = 3.62$) sub-dimensions.

Table 6. Two-Way ANOVA Results For The Interaction Effect Of Using Learning Strategies as Criteria

Variable	χ^2	Sd	χ^2 /sd	F	p
Gender	5.19	1	5.19	4.31	.026
Departments	161.52	1	161.52	4.10	.029
Gender x Departments	641.54	1	641.54	0.90	.438
Error	87820.13	125	702.56		

The study aimed to examine whether the learning strategies used by teacher candidates differ based on gender and departments, according to Table 6. To achieve this goal, a two-way analysis of variance (ANOVA) technique was applied to analyze the results. The analysis results indicated significant differences between gender, educational departments, and learning strategies (Gender $F_{1, 125} = 4.31$, $p = .026$; Departments $F_{1, 125} = 4.10$, $p = .029$), while the main interaction effect was not significant ($F_{1, 125} = 0.90$, $p = .438$).

Tukey's Honestly Significant Difference (HSD) analysis technique was employed to investigate the source of significant differences among groups in terms of learning strategies. The results showed that concerning the interaction of gender and departments, male teacher candidates exhibited significantly higher levels of use of

learning strategies (Male \bar{x} = 44.07; Female \bar{x} = 43.65) compared to females. Furthermore, significant differences were observed among teacher candidates in the English teaching department (\bar{x} = 46.03) and those in the elementary teaching department (\bar{x} = 45.00) and physical education teaching department (\bar{x} = 44.48).

CONCLUSION and DISCUSSION

In this study, a comparison was made among final year teacher candidates in physical education and sports, English, and elementary teaching departments regarding their achievement goal orientation, motivation, and learning strategies based on gender and department variables. The findings were discussed as follows:

When examined according to the gender variable, female teacher candidates exhibited moderate average scores in achievement goal orientation. Moreover, it was calculated that males had lower average scores compared to females. Sub-dimension analysis revealed that female teacher candidates had the highest average score in the learning-avoidance factor, and the lowest average score in performance-avoidance, while males had the highest average score in the learning-approach factor and the lowest average score in performance-avoidance. Teacher candidates who showed orientation towards the learning-approach factor in achievement goal orientation were more focused on learning, understanding, and working, whereas individuals exhibiting approach towards their goals in the learning-avoidance dimension might avoid efforts in understanding and learning a topic (Denktaş, 2019). Additionally, it was suggested that individuals exhibited performance-avoidance behavior to avoid negative emotions like shame in case of failure. In this study, both male and female teacher candidates scoring the lowest in the performance-avoidance sub-dimension could be considered not to experience negative emotions related to failure (Denktaş, 2019).

Previous studies have shown that females tend to have a higher focus on achievement goal orientation compared to males (Altıparmak, 2015; Arslan, 2021; Denktaş, 2019; İzci & Koç, 2012; Kaya et al., 2018; Kayış, 2013). Therefore, this research appears to be consistent with other studies. In a recent study involving 656 university students (363 females), it was reported that female students had higher achievement goal orientation than males, and both genders had high scores in the learning-approach factor (Arslan, 2021). Denktaş (2019) found that female physical education and sports teacher candidates had higher achievement goal orientations compared to males in a study involving 91 teacher candidates (76 females) for a master's thesis. In terms of sub-dimensions, both females and males had the highest scores in the learning-approach factor and the lowest scores in the performance-avoidance sub-dimension. In another study, the relationship between athletic identity and achievement goal orientations of 400 students (117 females) from the Faculty of Sports Sciences was examined, and it was found that females had higher scores in achievement goal orientation (Kaya et al., 2018).

When examined according to the departments in which teacher candidates received their education, it was found that the elementary school teaching department had higher average scores in achievement goal orientation than the English language and physical education and sports teaching departments. Looking at the

sub-dimensions, the class teaching department had the highest average score in the performance-avoidance factor and the lowest average score in the learning-avoidance factor. The English language teaching department had the highest average score in the performance-approach factor and the lowest average score in the learning-avoidance factor. The physical education and sports teaching department had the highest average score in the performance-avoidance factor and the lowest average score in the performance-approach factor.

When the conducted studies are examined, Uçar (2012) investigated the achievement orientation and participation status in online learning environments of 186 (144 female) English teacher candidates in a master's thesis. In this study, it was found that in the sub-dimension of achievement orientation, the highest average score was in the learning-approach factor, and the lowest average score was in the performance-avoidance factor (23). In another research examining the achievement orientations and occupational anxiety levels of 321 (237 female) prospective classroom teachers, it was found that in the sub-dimension of achievement orientation, 4th-grade teacher candidates had the highest scores in the learning-approach factor, and the lowest scores were in the learning-avoidance factor (Gözler et al., 2017).

In terms of gender-related analyses, the average scores of motivation strategies from the female and male teacher candidates were found to be at a moderate level and close to each other. Thus, it can be said that females and males showed similar motivation strategies in similar situations. According to Karataş et al. (2014), as motivation level increases, learning becomes easier, and it was also stated that when motivation is not at a sufficient level, the learned information does not turn into behavior. Another study of 550 university students examined their motivation for learning and the learning strategies they used, and the results showed that there was no statistically significant difference between gender and motivation strategies (Karataş et al., 2014).

The average scores in the sub-dimensions of motivational strategies were found to be at a moderate level. Furthermore, it was determined that female teacher candidates received the highest average score from the factor of internal goal setting and the lowest average score from the factor of exam anxiety. Male teacher candidates obtained the highest value from the self-efficacy perception factor and the lowest average score from the exam anxiety factor. Exam anxiety can be defined as the affective state exhibited by individuals in the face of a task (Büyükoztürk et al., 2004). Therefore, it is believed that both females and males do not have negative feelings for exams. In a study examining motivational strategies of 550 students, it was found that female students had a higher average in the internal goal-setting factor compared to male students, male students had a higher average in the self-efficacy factor compared to females, and both female and male students had the lowest average in exam anxiety, supporting the findings of this study (Karataş et al., 2014). Different studies have presented contrasting results. According to Erözkan (2008), male university students experience more exam anxiety than female students (Filiz & Doğar, 2021), while according to Gün (2018), females have a higher level of exam anxiety compared to males. The belief in one's ability to overcome challenging life conditions represents self-efficacy. In other words, the positive or negative situations experienced by an individual contribute to their self-efficacy (İflazoğlu & Tümkaya, 2008). In this context, it can

be said that male students possess sufficient self-efficacy to face challenging life conditions. İflazoğlu and Tümkaya (2008) examined the motivation levels of 230 prospective classroom teachers, consisting of 128 females and 102 males, and found that both female and male candidates achieved high scores in the self-efficacy sub-dimension, with no statistical difference in the exam anxiety sub-dimension. Thus, these results are consistent with the findings of this study.

When teacher candidates were examined based on the departments they were enrolled in, it was found that the average motivational strategies score of the elementary school teaching department was higher than that of the English language teaching and physical education and sports teaching departments. When examined with their sub-dimensions, the classroom and English language teaching departments obtained the highest value from the task value factor and the lowest value from the exam anxiety factor. On the other hand, the physical education and sports teaching department had the highest average score in the self-efficacy perception factor and the lowest average score in the exam anxiety factor. It can be argued that the higher engagement of the physical education and sports teaching department's students in exercise and sports contributes to their increased self-efficacy perception. Karabatak and Turhan (2017) stated that students with high levels of self-efficacy can cope with difficulties and exhibit determination in problem-solving, while students with low self-efficacy tend to experience stress and unhappiness during task performance. Furthermore, occasional attention deficits can occur during the learning process, leading to anxiety about exams as a result of negative behaviors (Denktaş, 2019). This anxiety condition could be considered a natural emotional state for all teacher candidates at the undergraduate level. However, based on the findings of the study, it can be argued that teacher candidates in the examined departments can control their exam anxiety.

Learning strategies are generally defined as comprehensive plans aimed at achieving learning goals, which increase the efficiency of learning by making students aware (Schreglmann & Mengi, 2013; Karataş et al., 2014). When examined according to the gender variable, it has been determined that female prospective teachers have high average scores from the learning strategies scale in the total scale and in nine sub-dimensions. The highest average score obtained by female prospective teachers from the learning strategies scale is related to the elaboration factor, while the lowest average score is related to the peer cooperation management factor. The use of strategies based on the elaboration factor helps learners integrate new information into their long-term memory by associating it with existing knowledge. Similarly, the peer and cooperation management strategy aims to facilitate learning through group work (Büyüköztürk et al., 2004).

In a study conducted with 230 teacher candidates, it was found that female primary school teacher candidates had the lowest average score from the sub-dimension of learning strategies related to peer cooperation management. Additionally, it was found that female prospective teachers had higher average scores from the total scale and nine sub-dimensions of the learning strategies scale compared to male candidates (İflazoğlu Saban & Tümkaya, 2008). These findings support the current study. Other research has also found that females tend to have higher averages in sub-dimensions of learning strategies compared to males (Duman, 2008;

Güven, 2004; Özkal & Çetingöz, 2006). On the other hand, male prospective teachers' highest average score from the learning strategies scale is related to critical thinking, while the lowest average score is related to time and study management. The critical thinking factor indicates that students apply previous knowledge to solve problems, make decisions, and critically evaluate new situations. Time and study management, on the other hand, is a sub-dimension of learning strategies that requires planning and scheduling. Proper management of time is essential for setting goals. In this context, effective planning on a daily, weekly, and monthly basis can enhance the efficiency of study hours (Büyükoztürk et al., 2004). Based on this information, it can be assumed that male prospective teachers are capable of making decisions using their knowledge in the face of problems and approaching situations critically. Moreover, it can be stated that they might not possess adequate skills in terms of time and study management.

When analyzed according to the departments where teacher candidates receive education, it is found that the motivation strategies average score of the English language teaching department is higher than that of the elementary school teaching and physical education and sports teaching departments. When examined with its sub-dimensions, the English language teaching department's highest average score is related to the regulation factor, and the lowest average score is related to peer cooperation management. Thus, it can be said that the English language teaching department effectively uses the strategies of selecting appropriate information and establishing connections between them, while they might not be as open to group learning. The elementary school teaching department's highest average score is related to the repetition factor, while the lowest average score is related to effort management. These results indicate that the elementary school teaching department can learn through repetition and memorization but might not adequately display essential factors like attention and effort in the learning process. As for the physical education and sports teaching department, its highest average score is related to the elaboration factor, and the lowest average score is related to effort management. Therefore, it can be said that the physical education and sports teaching department manages to integrate old and new knowledge, interpret information, and draw conclusions effectively. However, it appears that they do not utilize attention and effort in learning to the extent required. Karataş et al. (2014) examined the learning strategies of 550 university students studying in different faculties and schools and found no statistically significant difference between the sub-dimensions of learning strategies and faculties or schools. The results of this research are partially similar to those of the study conducted by Karataş et al. (2014).

In conclusion, the study investigated the role of achievement goal orientation levels, motivation, and learning strategies of teacher candidates studying in different departments of the education faculty. The results indicated that there were differences in achievement goal orientation, motivation, and learning strategies based on gender and departments. Female teacher candidates scored higher in achievement goal orientation and motivation, while male teacher candidates scored higher in learning strategies. Department-wise, the elementary school teaching department scored higher in achievement goal orientation and motivation, while the English language teaching department scored higher in learning strategies. Additionally, there were

variations among the sub-dimensions of these constructs. These findings provide valuable insights into the factors that influence teacher candidates' educational experiences and their approaches to learning.

SUGGESTIONS

In line with the findings obtained in the research, it was decided to present the following recommendations.

1. Comparisons of education departments of different universities can be planned, except for the departments determined specifically for Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education.
2. Gender and departments of education were selected in the study. In this context, the results can be evaluated by adding different variables.
3. Three of the departments of the Faculty of Education were selected in the study. New studies can be conducted by increasing the number of departments.
4. Final year students of the departments where they received education were preferred in the study. In the future, a longitudinal study can be planned and a study can be planned at the level of all grades.

ETHICAL TEXT

In this article, journal writing rules, publication principles, research and publication ethics rules, journal ethics rules were followed. Responsibility for all kinds of violations related to the article belongs to the authors. Ethics committee approval was obtained for this article from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University with the number 2100064288 dated 04.11.2021.

Author(s) Contribution Rate: In this study, the contribution rate of the first author is 50% and the contribution rate of the second author is 50%.

REFERENCES

- Açıkgöz K. Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Biliş Yayıncılık.
- Ağbuğa, B. (2014). 3 x 2 Başarı hedef modeli ölçeğinin Türk lisans öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 109-117.
- Akın, A. (2006). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akın, A. & Arslan, S. (2014). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5, 7-15.
- Altıparmak, E. (2015). Beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin akademik kontrol odağı ve başarı hedefleri yönelimleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 73-78.
- Arslan, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 394-411, <https://doi.org/11..11111/ted.xx>.

- Aydın, S. & Yerdelen, S. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları üst biliş stratejilerinin başarı hedef yönelimleri ve öz-yeterlik algıları ile ilişkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 781-792.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüktanır, A. (2014). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri Başarı Amaç Oryantasyonları ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. & Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-27.
- Denktaş, S. (2019). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemedeki rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Eliot, A. J. & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and hierarchical of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13,139-156.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501.
- Erdem A. R. (2005). *Etkili ve verimli-nitelikli-eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Erözkan, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 13-38.
- Filiz, B. & Doğar, Y. (2021). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Öz Yeterliklerine Etkisi. *Milli Eğitim*, 50 (230), 857-873.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). NewYork: McGraw-Hill.
- Gözler, A., Bozgeyikli, H. & Avcı, A. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimleri ile Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 189-211.
- Gün, T. (2018). *Hemşirelik öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*. No.156.
- İflazoğlu, A. & Tümkaya, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Güdülenme Düzeyleri ile Drama Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1)23.
- İzci, E. & Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 31-43.

- Kadioğlu, C. & Kondakcı, E. (2014). Öğrenme stratejileri ve hedef yönelimleri arasındaki ilişki: çok düzeyli veri analizi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-20.
- Karabatak, S. & Turhan, M. (2017). Web tabanlı problem temelli öğrenmenin okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarına ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 1-29.
- Karasar, Niyazi. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S., Güleş, H. & Aypay, A. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenme durumlarını ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(2), 31-48.
- Kaya H. B., Namlı S. & Demir, G. T. (2018). Spor bilimleri fakóltesi öğrencilerinin sporcu kimlikleri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eskişehir Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(7), 179-196.
- Kayış, A. R. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Özkal, N. & Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259–275.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the use of the motivated strategies for learning Questionnaire (MSL). *School of Education Building*, The University of Michigan. Technical Report, 91-B-004.
- Schreglmann S. & Mengi F. (2013). Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 13(1), 22-34.
- Şenler, B., & Sungur, S. (2007). *Hedef yönelimi anketinin Türkçe' ye çevrilmesi ve adaptasyonu*, 1. Ulusal İlköğretim Kongresi.
- Taşdemir, A. & Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 20 (1), 173-187.
- Uçar, H. (2012). İngilizce öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP Örneği. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yerdelen, S. & Padir, A. M. (2017). Öğretmenler için 3x2 başarı yönelimi ölçeğinin Türkçe ye uyarlanması: geçerlilik-güvenirlilik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 6, 1027-1039.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİNİN GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BELİRLEMEDEKİ ROLÜ

öz

Bu araştırmanın amacı; Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde eğitim gören öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri düzeylerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi ve İngilizce, Sınıf Öğretmenliği ve Beden eğitimi öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin, güdülenme ve öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının araştırılmasıdır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 28 kadın 12 erkek İngilizce Öğretmenliği öğretmen adayı, 31 kadın 11 erkek Sınıf Öğretmenliği ve 18 kadın 26 erkek Beden Eğitimi öğretmenliği toplam 126 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği (BAÖ) (Elliot & McGregor, 2001) ve Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ) (Pintrich ve diğ., 1991) ve Kişisel Bilgi formu ile toplanmıştır. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre başarı hedef yönelimleri, güdülenme ve öğrenme stratejilerinde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla iki yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde, öğretmen adayları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, başarı hedef yönelimleri ve güdülenme stratejileri düzeyinde kadın öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamalarına ulaştıkları, öğrenme stratejileri incelendiğinde ise erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre en yüksek skorlara ulaştığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölümlere göre incelendiğinde, başarı hedef yönelimleri ve güdülenme stratejileri değişkenlerinde sınıf öğretmenliği bölümünün en yüksek puan ortalamalarına ulaştıkları, öğrenme stratejileri incelendiğinde ise İngilizce öğretmenliğinin diğer bölümlere göre en yüksek skorlara ulaştığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının başarı hedef düzeylerinin cinsiyet ve bölümler açısından farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde cinsiyet ve bölümler ana etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Güdülenme stratejileri düzeylerinin cinsiyet ve bölümler açısından farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında, cinsiyet değişkeni ile güdülenme stratejileri arasında anlamlı farklılığa ulaşılamazken, eğitim alınan bölümler ve ana etkileşim etkisinin manidar olduğu gözlenmiştir. Öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve bölümler açısından farklılaşp farklılaşmadığı sürecinde, cinsiyet ve eğitim alınan bölümler ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılıklara ulaşılrken; ana etkileşim etkisinin anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Başarı hedefi modeli, güdülenme stratejileri, öğrenme stratejileri

GİRİŞ

Nitelikli öğretmen yetiştirme ve geliştirme eğitim programlarının başarı hedeflerine ulaşması için uygun stratejilerin geliştirilmesi adına ciddi katkılar sağlayacaktır. Başarının önemsendiği eğitim ortamlarında başarının kimin için ne anlam ifade ettiğinin bilinmesi, öğrencilerin derslerinde başarılı olabilme yolları hakkındaki bilişsel ve duyuşsal düşünceleri ve başarılı olmak için benimsedikleri davranışların bilinmesi rehberlik faaliyetleri açısından değerli ve gereklidir.

Bireylerin neyi, niçin başarmayı amaçladıklarını ve bunun için de ne şekil bir davranış gösterdiklerini anlama temelli olan kuram Başarı hedefi kuramı olarak tanımlanmaktadır (Ağbuğa, 2014). Bu kuram yeteneği geliştirmeyi amaç edinen “öğrenme /görev- ilgi / hâkim olma yönelimi” ile yeteneği kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amaçlı “performans / ego- ilgi / yetenek yönelimi” diye iki tür yönelime sahiptir. Bu yönelimlerden ilki öğrenme yönelimi öğrencinin öğrenme eylemi boyunca karşılaştığı ders içeriklerini tam olarak öğrenmeyi istemesi ve içselleştirmesini içerir. Performans yönelimi ise öğrencinin sosyal karşılaştırmayı önemsemesi diğer öğrencilerden daha nitelikli sonuçlar ortaya koyma isteği ve yetersiz görünmekten kaçınma sürecini tanımlar (Akin, 2006; Akin ve Arslan, 2014; Yerdelen ve Padır; 2017).

Tarihsel süreci içerisinde Başarı hedefi kuramı farklı modeller ile ifade edilmiştir. Son dönemlerde sıkça kullanılan türü 2x2 başarı hedefi modelidir. Kuramın bu modeli performans-yaklaşım, performans-kaçınım hedefleri ile öğrenme-yaklaşım ile öğrenme-kaçınım hedefleri şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğrenme kaçınım hedefi, görevde ustalaşmaya yakinken başarısızlığa uğramamak ya da kişinin becerilerini, yeteneklerini ya da bilgisini kaybetmemeye çalışması olarak tanımlanırken; öğrenme yaklaşım hedefi, görevde ustalaşmaya ya da gelişmeye çalışmayı ifade etmektedir. Bunun yanında, performans kaçınım hedefi, diğer bireylerden daha kötü olmamaya çalışmayı ifade ederken; performans yaklaşım hedefi, diğer bireylerden daha iyi yapmaya çalışma olarak tanımlanmaktadır (Elliot & Thrash, 2001). Hangi modelin kullanıldığından bağımsız bir şekilde eğitim alanında öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin öz yeterlilikleri, benlik saygıları ve akademik başarıları gibi değişkenleri etkilediğini belirleyen bilimsel çalışma sayısı yeterli düzeydedir (Büyüktanır, 2014; Aydın ve Yerdelen, 2015; İzci ve Koç, 2012).

Bununla birlikte; Öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilmesi, öğrencinin güdülenme düzeyinin her öğretim basamağında arttırılarak öğrenmeye istekli hale gelmesi ile mümkün olacaktır. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ve amaçlarına yönelik belirledikleri uygun öğrenme stratejilerinin kullanımı hem üniversite hayatlarında hem de sonrasındaki tüm hayat süreçlerinde başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bir öğretmen adayının öğrenme işini başarılı bir şekilde tamamlayabilmesi öğrenme stratejilerini ne kadar bildiğine ve ne kadar uygulayabildiğine bağlıdır (Taşdemir ve Tay, 2007). Tüm öğretmenlik bölümü öğrencilerinin öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesi için “öğrenme” hakkında bilgi ve beceriye sahip olmaları yani kendi öğrenme şekillerini bilmeleri gerekmektedir (Erdem, 2005). Konu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar göstermektedir ki öğrenme stratejilerini etkin olarak kullanabilen ve amaca yönelik öznel stratejiler

oluşturabilen öğrencilerin başarılı oldukları, öğrenme stratejilerini etkin kullanmada ve amaca yönelik öğrenme stratejileri belirlemede zorluklar çeken öğrencilerin ise başarısız oldukları saptanmıştır (Çakmak ve diğ., 2008).

Öğrenme stratejilerinin seçimi süresinde doğru seçimlerin yapılması ve bu seçimler yapılırken öğretmen adaylarının sahip oldukları motivasyonel faktörlerin önemi ve değeri aşikârdır. Bu bağlamda motivasyon düzeyi optimum düzeyde olan öğrencilerin düşük motivasyon seviyelerine sahip öğrencilere göre karşılaşılabilecekleri zorluklara karşı daha dirayetli oldukları, daha çok çaba sarf ettikleri ve bunların sonucu olarak daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Kadioğlu ve Kondakçı, 2014; Açıkgöz, 2016).

Araştırmaya konu olan değişkenler ile ilgili literatür incelendiğinde eğitim fakültelerinin çeşitli programlarında öğrenim gören öğretmen adayı öğrencilerin başarı hedef yönelimleri ile güdülenme ve öğrenme stratejilerinin birlikte çalışıldığı bilimsel araştırmaların sayısı sınırlı düzeydedir. Bununla birlikte bu araştırmalar içerisinde beden eğitimi öğretmenliği öğretmen adayı öğrencilerinin diğer bölüm öğrencileri ile karşılaştırıldığı araştırma sayıları çok daha sınırlı sayıdadır. Bu bağlamda beden eğitimi öğretmenliği son sınıflarında eğitim alan öğretmen adayı öğrencilerle İngilizce öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği öğretmen adayı öğrencilerinin başarı yönelimi, güdülenme ve öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ve bu bölümdeki öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemedeki rolü araştırmanın amaçlarını oluşturmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırmada, eğitim ve spor bilimleri alanlarında yaygın olarak “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Bu model içerisinde iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlama söz konusudur (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005). Bu kapsamda eğitim fakültesinde öğrenim gören üç farklı öğretmenlik bölümü öğretmen adayı öğrencilerin başarı yönelimleri ile güdülenme ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma örneklemini 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği (28 kadın, 12 erkek), Sınıf Öğretmenliği (31 kadın, 11 erkek) ve Beden Eğitimi Öğretmenliği (18 kadın, 26 erkek) yani 77 kadın (% 61.7) 49 (% 38.3) erkek toplam 126 öğretmen adayı öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği (Elliot & McGregor, 2001) ve Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Pintrich ve diğ., 1991) kullanılmıştır.

Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği; Öğretmen adaylarının başarı yönelimlerini belirlemek amacıyla, Elliot ve McGregor (2001) tarafından geliştirilen Başarı Hedef Yönelimleri ölçeğinin, Şenler ve Sungur (2007) tarafından Türkçe' ye uyarlanan versiyonu kullanılmıştır. Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği, 4 alt boyuttan ve 15 maddeden oluşmaktadır. Anketin alt boyutları; öğrenme-yaklaşma hedefleri (3 madde), öğrenme-kaçınma hedefleri (3 madde), performans-yaklaşma hedefleri (3 madde) ve performans-kaçınma hedefleri (6 madde) şeklindedir. Ölçeğin Türkçe versiyonunda alt boyutlar bazında yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alpha katsayıları 0.64 ile 0.81 arasında bulunmuştur. Bulgular, başarı hedef yönelimi ölçeğinin araştırmalarda kullanılabileceğini göstermiştir

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği; Öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla, Pintrich ve diğ. (1991) tarafından geliştirilen Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ölçeğinin, Büyüköztürk ve diğ. (2004) tarafından Türkçe' ye uyarlanan versiyonu kullanılmıştır. Ölçeğin yükseköğretim düzeyinde bulunan öğrenenler üzerinde geliştirilmesi, Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmış olması nedeniyle kullanılmasına karar verilmiştir. Güdülenme Ölçeğinin kuramsal alt yapısı, değer ana bileşeninde yer alan; içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme ve görev değeri, beklenti ana bileşeninde yer alan; öğrenme ve performansla ilgili özyeterlik algısı ile öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ve duyuşsal ana bileşende yer alan sınav kaygısı faktörlerinden oluşmaktadır. Ölçekte, öğrenme stratejileri dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Yineleme, düzenleme, açıklama, eleştirel düşünme, yardım isteme, akran işbirliği yönetimi, metabilşsel, emek yönetimi ile zaman ve çalışma yönetimi ölçekte bulunan alt boyutlardır. Ölçekte yer alan maddeler "benim için kesinlikle yanlış" (1) ile "benim için kesinlikle doğru" (7) arasında değişen yedili Likert tipi derecelendirme ölçeklerinden oluşmaktadır. İki ayrı boyutta toplam onbeş alt ölçekten oluşan GÖSÖ, modüler bir yapıya sahiptir ve uygulayıcının kullanım amacına göre alt ölçeklerden elde edilecek puanlar ayrı ayrı kullanılabilir.

Verilerin Analizi

Veriler kişisel bilgi formu, başarı hedef yönelimleri ölçeği, güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği kullanım izinleri ve etik kurul kararı ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi katılımcı öğretmen adaylarından ise yüz yüze ölçeklerin uygulanmasıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.00 (Statistical Package Social Science) istatistik paket programı kullanılmıştır. Eğitim fakültesi son sınıfı öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemedeki rolünün test edilmesi için Hiyerarşik Regresyon Analizi uygulanmış ve öğretmen adaylarının cinsiyete göre başarı hedef yönelimleri, güdülenme ve öğrenme stratejileri arasındaki fark bağımsız gruplarda t-testi ile analiz edilmiştir. Çalışmada anlamlılık düzeyi ($p < 0.05$) olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimi düzeyleri, öğrenmeye yönelik güdülenme durumları ile kullandıkları öğrenme stratejilerine yönelik, araştırmanın genel amacı doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlar tablolar biçiminde yorumlanarak sunulmuştur.

Tablo 1. Başarı Hedef Yönelimi Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Başarı Hedefi Faktörler	Değişkenler	N	\bar{x}	ss	Başarı Hedefi Faktörler	Değişkenler	n	\bar{x}	ss
Öğrenme-yaklaşma	Kadın	77	4.13	0.91	Öğrenme-yaklaşma	BEÖ	44	4.16	0.62
	Erkek	49	4.01	1.15		İÖ	40	4.15	1.06
						SÖ	42	4.37	1.08
Öğrenme-kaçınma	Kadın	77	4.18	0.83	Öğrenme-kaçınma	BEÖ	44	4.17	1.19
	Erkek	49	3.98	1.07		İÖ	40	4.02	1.01
						SÖ	42	3.92	0.98
Performans-yaklaşma	Kadın	77	4.04	0.90	Performans-yaklaşma	BEÖ	44	4.08	1.00
	Erkek	49	3.94	1.08		İÖ	40	4.21	0.97
						SÖ	42	4.39	1.05
Performans-kaçınma	Kadın	77	4.08	0.92	Performans-kaçınma	BEÖ	44	4.23	1.06
	Erkek	49	3.93	1.09		İÖ	40	4.11	0.95
						SÖ	42	4.45	1.10
Toplam	Kadın	77	16.43	3.56	Toplam	BEÖ	44	16.64	3.87
	Erkek	49	15.86	4.39		İÖ	40	16.49	3.99
						SÖ	42	17.13	4.21

Tablo 1'deki bulgular, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin toplamında ve dört alt boyutunda ortalama düzeyde ve erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri ölçeğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının öğrenme-kaçınma faktörüne en düşük puan ortalamasının ise performans-yaklaşma faktörüne ait olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının ise başarı hedef yönelimleri ölçeğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının öğrenme-yaklaşma faktörüne en düşük puan ortalamasının ise performans-kaçınma faktörüne ait olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölümler açısından inceleme yapıldığında ise sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının İngilizce öğretmenliği ve beden eğitimi öğretmenliği öğretmen adaylarından daha yüksek ortalamalara ulaştıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri ölçeğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının performans-kaçınma faktörüne en düşük puan ortalamasının ise öğrenme-kaçınma faktörüne ait olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri ölçeğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının performans-yaklaşma faktörüne en düşük puan ortalamasının ise öğrenme-kaçınma faktörüne ait olduğu görülmektedir. Beden Eğitimi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri ölçeğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının performans-kaçınma faktörüne en düşük puan ortalamasının ise performans-yaklaşım faktörüne ait olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Güdülenme Stratejileri leğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Güdülenme Stratejileri Faktörler	Değişkenler	N	\bar{x}	ss	Güdülenme Stratejileri Faktörler	Değişkenler	n	\bar{x}	ss
İçsel Hedef Düzenleme	Kadın	77	5.14	1.29	İçsel Hedef Düzenleme	BE	44	5.02	1.20
	Erkek	49	5.20	1.28		İ	40	5.06	1.28
						S	42	5.15	1.26
Dışsal Hedef Düzenleme	Kadın	77	5.12	1.26	Dışsal Hedef Düzenleme	BE	44	5.13	1.27
	Erkek	49	4.94	1.23		İ	40	5.09	1.33
						S	42	5.32	1.34
Görev Değeri	Kadın	77	4.98	1.29	Görev Değeri	BE	44	5.11	1.22
	Erkek	49	5.17	1.19		İ	40	5.36	1.29
						S	42	5.48	1.31
z-yeterlik Algısı	Kadın	77	4.96	1.34	z-yeterlik Algısı	BE	44	5.09	1.25
	Erkek	49	5.21	1.12		İ	40	5.20	1.21
						S	42	5.46	1.38
ğrenme Kontrol İnançısı	Kadın	77	5.09	1.28	ğrenme Kontrol İnançısı	BE	44	5.02	1.33
	Erkek	49	5.12	1.13		İ	40	5.12	1.33
						S	42	5.37	1.31
Sınav Kaygısı	Kadın	77	3.81	1.23	Sınav Kaygısı	BE	44	3.62	1.20
	Erkek	49	3.93	1.37		İ	40	3.86	1.14
						S	42	3.98	1.37
Toplam	Kadın	77	29.1	7.69	Toplam	BE	44	28.99	7.47
	Erkek	49	29.6	7.32		İ	40	29.69	7.58
						S	42	30.76	7.97

Tablo 2'deki bulgular, ğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kadın ğretmen adaylarının güdülenme stratejileri leğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin toplamında ve altı alt boyutunda ortalama düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kadın ğretmen adaylarının güdülenme stratejileri leğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının içsel hedef düzenleme faktörüne en düşük puan ortalamasının ise sınav kaygısı faktörüne ait olduğu görülmektedir. Erkek ğretmen adaylarının ise güdülenme stratejileri leğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının öz-yeterlik algısı faktörüne en düşük puan ortalamasının ise sınav kaygısı faktörüne ait olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölümler açısından inceleme yapıldığında ise sınıf ğretmenliği bölümü ğretmen adaylarının ingilizce ğretmenliği ve beden eğitimi ğretmenliği ğretmen adaylarından daha yüksek ortalamalara ulaştıkları belirlenmiştir. Sınıf ğretmenliği bölümü ve ingilizce ğretmenliği ğretmen adaylarının güdülenme stratejileri leğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının görev değeri faktörüne en düşük puan ortalamasının ise sınav kaygısı faktörüne ait olduğu görülmektedir. Beden Eğitimi ğretmenliği bölümü ğretmen adaylarının güdülenme stratejileri leğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının öz-yeterlik algısı faktörüne en düşük puan ortalamasının ise sınav kaygısı faktörüne ait olduğu görülmektedir.

ölçeğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının açıklama faktörüne en düşük puan ortalamasının ise emek yönetimi faktörüne ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Başarı Hedef Düzeylerinin Ölçüt Olarak Kullanıldığı Etkileşim Etkisini İçeren İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	χ^2	Sd	χ^2 /sd	F	p
Cinsiyet	5.26	1	5.26	3.05	.037*
Bölümler	187.35	1	187.35	3.94	.029*
Cinsiyet x Bölümler	485.98	1	485.98	4.95	.027*
Hata	40779.23	125	326.23		

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının başarı hedef düzeylerinin cinsiyet ve bölümler açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için iki yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, cinsiyet ve bölümler ana etkisinin anlamlı olduğu (Cinsiyet $F_{1, 125} = 3.05$, $p = .037$; bölümler $F_{1, 125} = 3.94$, $p = .029$ ve ana etkileşim etkisinin anlamlı olduğu ($F_{1, 125} = 4.95$, $p = .027$) belirlenmiştir. Başarı Hedefi düzeyleri açısından gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını incelemek için yapılan Tukey HSD analiz tekniği uygulandı. Cinsiyet ve bölümler etkileşiminde sınıf öğretmenliği okuyan ve kadın olan öğretmen adaylarının başarı hedefleri düzeyleri ($\bar{x} = 16.43$) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olurken; Erkek öğretmen adaylarının ($\bar{x} = 15.81$) eğitim aldıkları bölümlere göre sahip oldukları anlamlı farklılık yoktur. Sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim alan kadın ve erkek öğretmen adayları ($\bar{x} = 17.13$) ile İngilizce ($\bar{x} = 16.49$) ve beden eğitimi öğretmenliği ($\bar{x} = 16.64$) alanlarında eğitim alan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Tablo 5. Güdülenme Stratejileri Düzeylerinin Ölçüt Olarak Kullanıldığı Etkileşim Etkisini İçeren İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	χ^2	Sd	χ^2 /sd	F	p
Cinsiyet	4.75	1	4.75	1.35	.124
Bölümler	171.78	1	171.78	4.34	.033*
Cinsiyet x Bölümler	446.63	1	446.63	4.78	.030*
Hata	39453.86	125	315.64		

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının güdülenme stratejileri düzeylerinin cinsiyet ve bölümler açısından farklılaşp farklılaşmadığı iki yönlü varyans analizi tekniği ile belirlendi. Sonuçlar cinsiyet değişkeni ile güdülenme stratejileri arasında anlamlı farklılığa ulaşamazken ($F_{1, 125} = 1.35$, $p = .124$), eğitim alınan bölümler (Bölümler için $F_{1, 125} = 4.34$, $p = .033$ ve ana etkileşim etkisinin manidar olduğu ($F_{1, 125} = 4.78$, $p = .030$) gözlenmiştir. Güdülenme stratejileri açısından gruplar arasındaki anlamlı farklılıkları incelemek için yapılan Tukey HSD analizi sonuçlarına göre; eğitim alınan bölümler düzeyinde sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören adayların diğer adaylardan yüksek skorlar elde ettiği saptanmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adayları dışsal hedef düzenleme (S.Ö. $\bar{x} = 5.32$ – İ.Ö. $\bar{x} = 5.09$) ve öz-yeterlik algısı (S.Ö. $\bar{x} = 5.46$ – İ.Ö. $\bar{x} = 5.20$) alt boyutlarında İngilizce öğretmenliği öğretmen adayları ile anlamlı farklılıklar gösterdikleri bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği bölümü ile beden eğitimi öğretmenliği öğretmen adayları arasında görev değeri (S.Ö. $\bar{x} = 5.48$ – B.E.Ö. $\bar{x} = 5.11$),

öz-yeterlik algısı (S.Ö. \bar{x} = 5.46 – B.E.Ö. \bar{x} = 5.09) ve sınav kaygısı (S.Ö. \bar{x} = 3.98 – B.E.Ö. \bar{x} = 3.62) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Tablo 6. Öğrenme Stratejilerinin Ölçüt Olarak Kullanıldığı Etkileşim Etkisini İçeren İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	χ^2	Sd	χ^2 /sd	F	p
Cinsiyet	5.19	1	5.19	4.31	.026*
Bölümler	161.52	1	161.52	4.10	.029*
Cinsiyet x Bölümler	641.54	1	641.54	0.90	.438
Hata	87820.13	125	702.56		

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve bölümler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan iki yönlü varyans analizi tekniği sonuçları incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, cinsiyet ve eğitim alınan bölümler ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılıklara ulaşılırken (Cinsiyet F1, 125 = 4.31, p= .026; bölümler F1, 125 = 4.10 p= .029) ; ana etkileşim etkisinin anlamlı olmadığı (F1, 125 = 0.90, p= .438) saptanmıştır. Öğrenme stratejileri açısından gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların nereden kaynaklandığını incelemek için yapılan Tukey HSD analiz tekniği kullanıldı. Elde edilen sonuçlar

Cinsiyet ve bölümler etkileşiminde erkek olan öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin kadınlardan (Erkek \bar{x} = 44.07; Kadın \bar{x} = 43.65) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olurken; İngilizce öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğretmen adaylarının (\bar{x} = 46.03) sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğretmen adayları (\bar{x} = 45.00) ve beden eğitimi öğretmenliği (\bar{x} = 44.48) alanlarında eğitim alan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, son sınıf beden eğitimi ve spor, İngilizce ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimi, güdülenme ve öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılması yapılmış ve bulgular doğrultusunda değişkenler sırasıyla aşağıda tartışılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının başarı yönelimi ortalama puanları orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Dahası, erkeklerin ise ortalama puanları kadınlara göre daha az olduğu hesaplanmıştır. Alt boyutlarıyla incelendiğinde, kadın öğretmen adayların aldığı en yüksek puan ortalamasının öğrenme-kaçınma faktörü, en düşük ortalamasının performans-kaçınma iken erkeklerde öğrenme-yaklaşma faktörünün en yüksek ortalamada ve performans-kaçınma alt boyutunun en düşük ortalamada olduğu bulunmuştur. Öğrenme-yaklaşma faktörüne yönelim sağlayan öğretmen adaylarının çalışma alanlarında öğrenme, anlama ve çalışmaya daha fazla önem verdikleri, öğrenme-kaçınma boyutunda hedeflerine yaklaşım sergileyen bireylerin çalışma alanlarında bir konuyu anlama ve öğrenme çabasından kaçınma davranışı gösterebilmektedir (Denktaş, 2019). Dahası, bireylerin başarısızlık durumunda utanma gibi olumsuz duyguları

yaşamamak için performans-kaçınma davranışını sergilediklerini ifade etmiştir. Bu araştırmada hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının performans-kaçınma alt boyutunda en düşük puan ortalamasını almaları başarısızlık ile ilgili olumsuz duygulara sahip olmadıkları söylenebilir (Denktaş, 2019).

Önceki çalışmalar, başarı hedef yönelimde kadınların erkeklerden daha yüksek odaklandığını göstermektedir (Altıparmak, 2015; Arslan, 2021; Denktaş, 2019; İzci ve Koç, 2012; Kaya ve diğ., 2018; Kayış, 2013). Dolayısıyla, bu araştırmanın diğer araştırmalar ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Yakın zamanda 656 (363 kadın) üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada, kadın öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin erkeklere daha yüksek olduğunu ve alt boyutlarında ise hem erkek hem de kadınların öğrenme-yaklaşma faktöründe yüksek puan ortalamasında oldukları rapor edilmiştir (Arslan, 2021). Denktaş (2019), 91 (76 kadın) beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı ile yaptığı yüksek lisans tezi araştırmasında, kadınların başarı hedef yönelimlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Alt boyutlarda ise hem kadın hem de erkeklerin öğrenme-yaklaşmada en yüksek puan ortalamasında ve performans-kaçınma alt boyutunda ise hem kadın hem de erkeklerin düşük puan ortalamasında olduğu bulunmuştur. Diğer bir araştırmada, spor bilimleri fakültesinden toplamda 400 öğrencinin (117 kadın) sporcu kimlikleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırma sonucunda kadınların başarı hedef yönelimlerinin erkeklerden daha yüksek puan ortalamasında olduğu bulunmuştur (Kaya ve diğ., 2018).

Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölümler açısından incelendiğinde, sınıf öğretmenliğinin başarı hedef yönelim puan ortalamalarının İngilizce ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alt boyutlara bakıldığında, sınıf öğretmenliği bölümünün en yüksek puan ortalamasının performans-kaçınma faktörü, en düşük puan ortalamasının ise öğrenme-kaçınma faktörüne ait olduğu bulunmuştur. İngilizce öğretmenliği bölümünün en yüksek puan ortalamasının performans-yaklaşma faktörü, en düşük puan ortalamasının ise öğrenme-kaçınma faktörü olduğu anlaşılmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün ise en yüksek puan ortalamasının performans-kaçınma faktörü, en düşük puan ortalamasının da performans-yaklaşım faktörü olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, Uçar (2012), 186 (144 kadın) İngilizce öğretmenliği adayının başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumunu araştırdığı yüksek lisans tezinde başarı yönelim alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının öğrenme-yaklaşma, en düşük puan ortalamasının da performans kaçınma faktörü olduğunu bulmuştur. 321 (237 kadın) sınıf öğretmeni adayının başarı yönelimleri ve meslek kaygı düzeylerinin incelendiği bir araştırmada, 4. Sınıf öğretmen adaylarının başarı yönelim alt boyutunda en yüksek skorlarında öğrenme-yaklaşma faktörünün ve en düşük skorlarında ise öğrenme-kaçınma faktörünün olduğu bulunmuştur (Gözler ve diğ., 2017).

Cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemelerde kadın ve erkeklerin güdülenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının orta düzeyde ve birbirlerine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, kadın ve erkeklerin benzer durumlara karşı benzer güdülenme stratejilerini gösterdikleri diğer bir ifadeyle katılımcılar hedef ve

görevlerinin önemine ilişkin inanç ve görevlerine karşı benzer duyuşsal tepki gösterdikleri söylenebilir. Karataş ve diğ. (2014), güdülenme düzeyinin artmasıyla öğrenmenin daha kolay gerçekleştiğini ve ayrıca yeterli düzeyde güdülenme olmadığında öğrenilen bilgilerin davranışa dönüşmediğini ifade etmişlerdir. Yapılan bir çalışmada da 550 üniversite öğrencisinin öğrenmeye yönelik güdülenmeleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri araştırılmış ve sonuç olarak cinsiyet değişkeni ile güdülenme stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur (Karataş ve diğ., 2014). Araştırmanın bulguları ile benzer olduğu görülmektedir.

Güdülenme stratejileri alt boyutunda puan averajlarının ortalama düzeyde olduğu bulunmuştur. Dahası, kadın öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamasının içsel hedef düzenleme ve en düşük puan ortalamasının ise sınav kaygısı faktöründen aldıkları belirlenmiştir. Erkek öğretmen adayları, öz-yeterlik algısı faktöründen en yüksek değeri ve sınav kaygısı faktöründen de en düşük puan ortalamasını aldıkları bulunmuştur. Sınav kaygısı, öğrenen bireylerin bir görev karşısında sergilediği duyuşsal durum olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk ve diğ., 2004). Dolayısıyla hem kadın hem de erkeklerin sınavlar için olumsuz duygular içinde olmadıkları düşünülmektedir. Yapılan bir çalışmada 550 öğrencinin güdülenme stratejileri incelenmiş ve sonuç olarak kadın öğrencilerin içsel hedef belirleme faktöründe erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamada, erkek öğrencilerin öz yeterlik faktöründe kadınlardan daha yüksek ortalamada oldukları ve ayrıca hem kadın hem de erkek öğrencilerin sınav kaygılarının en düşük ortalamada bulunması bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Karataş ve diğ., 2014). Farklı araştırmalar araştırma bulgularının aksine sonuçlar ortaya koymuştur. Erözkan'a göre (2008), erkek üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının kadın öğrencilerden daha fazla olduğu, Gün'e göre de (2018), kadınların sınav kaygısının erkeklerden daha yüksek seviyede olduğu rapor edilmiştir. Bireyin zorlu yaşam şartlarına karşı durma inancı öz yeterlik durumunu ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, bireyin tecrübe ettiği olumlu veya olumsuz durumlar öz yeterliğini oluşturmaktadır (Filiz ve Doğar, 2021). Bu bağlamda, erkek öğrencilerin hayatın zorlu şartları karşısında öz yeterlik durumunun yeterli olduğu söylenebilir. İflazoğlu ve Tümkaya (2008), 230 sınıf öğretmenliği bölümünün kadın (128) ve erkek (102) öğretmen adaylarının güdülenme düzeylerini incelediği araştırmalarında hem kadın hem de erkek adayların öz-yeterlik alt boyutunda yüksek puan ortalamalarına ulaştıkları ve sınav kaygısı alt boyutunda istatistiksel olarak farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bağlamda, bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölümler açısından incelendiğinde, sınıf öğretmenliği bölümünün güdülenme stratejileri ortalama puanının İngilizce ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alt boyutlarıyla incelendiğinde ise sınıf ve İngilizce öğretmenliği bölümünün görev değeri faktöründen en yüksek değeri ve sınav kaygısı faktöründen de en düşük değerde puan ortalamasını aldıkları bulunmuştur. Beden Eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün ise en yüksek puan ortalamasını öz-yeterlik algısı faktörü ve en düşük puan ortalamasını da sınav kaygısı faktöründen aldığı tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün diğer bölümlerden daha fazla egzersiz ve spora zaman ayırmalarının öz yeterlik algısının artmasında etkili olduğu söylenebilir. Karabatak ve Turhan (2017), yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip öğrencilerin zorluklarla mücadele edebildikleri ve problem çözmede kararlılık gösterdikleri, düşük düzeyde öz yeterliği olan öğrencilerin genellikle görevleri gerçekleştirirken stresli ve mutsuz oldukları

belirtmiştir. Dahası, öğrenim sürecinde zaman zaman dikkat eksikliği yaşanmakta ve olumsuz davranışların sonucunda sınavları karşı kaygı duyabilmektedir (Denktaş, 2019). Bu kaygı durumu, lisans boyutunda eğitim alan tüm öğretmen adayları için doğal bir duygu durumu olduğu söylenebilir. Fakat araştırmadaki bölümlerin öğretmen adaylarının sınav kaygısını kontrol edebildikleri araştırmanın bulgularına dayalı olarak söylenebilir.

Öğrenme stratejileri genel olarak öğrenme hedeflerine ulaşmayı amaçlayan, öğrenciyi bilinçli duruma getirerek öğrenmenin verimliliği arttıran eksiksiz bir plan olarak tanımlanır (Schreglmann ve Mengi, 2013; Karataş ve diğ., 2014). Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin toplamında ve dokuz alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının açıklama faktörüne en düşük puan ortalamasının ise akran iş birliği yönetimi faktörüne ait olduğu görülmektedir. Açıklama faktörüne göre strateji kullanan öğrenenlerin, yeni bilgilerini eskileriyle bütünleştirilerek uzun süreli belleklerine kodlamalarına yardımcı olur. Akran ve iş birliği yönetimi stratejisinde de öğrenenin grup çalışmasını yaparak öğrenmenin kolaylaştırılması sağlanır (Büyüköztürk ve diğ., 2004). 230 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada kadın sınıf öğretmen adayların öğrenme stratejileri alt boyutundan en düşük puan ortalamasının akran iş birliği yönetiminden aldığı bulunmuştur. Ayrıca, kadın öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin toplamında ve dokuz alt boyutunda erkek adaylardan daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (İflazoğlu Saban ve Tümkaya, 2008). Bu bulgular araştırmayı desteklemektedir. Yapılan diğer araştırmalar, kadınların öğrenme stratejileri alt boyutunda erkeklerden daha fazla ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur (Duman, 2008; Güven, 2004; Özkal ve Çetingöz, 2006). Erkek öğretmen adaylarının ise öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları en yüksek puan ortalamasının eleştirel düşünme faktörüne, en düşük puan ortalamasının ise zaman ve çalışma yönetimi faktörüne ait olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme faktörü, öğrencilerin sorunları çözmek için önceki bilgileri uygulamalarını, kararlar almalarını ve yeni durumları eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini gösterir. Diğer taraftan zaman ve çalışma yönetimi, programlama ve planlama yapmayı gerektiren bir öğrenme stratejisi alt boyutudur. Ulaşılabilecek hedeflerin belirlenmesi için zamanın doğru yönetilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, günlük, haftalık ve aylık olarak planlamaların doğru yapılarak çalışma saatlerinin verimliliği arttırmaya yardımcı olmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2004). Bu bilgiler ışığında, erkek öğretmen adaylarının sorunlar karşısında bilgilerini doğru kullanarak karar alabildikleri ve durumlara eleştirel yaklaştıkları düşünülmektedir. Bunlara ek olarak ise zaman ve çalışma yöntemi stratejisi boyutunda hedefe ulaşmak için iş planlamaları konusunda yeterli düzeyde olmadıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölümler açısından incelendiğinde, İngilizce öğretmenliği bölümünün güdülenme stratejileri ortalama puanının sınıf ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alt boyutlarıyla bakıldığında da İngilizce öğretmenliği bölümünün en yüksek puan ortalamasının düzenleme faktöründen ve en düşük puan ortalamasının ise akran iş birliği yönetimi faktöründen aldığı görülmektedir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenliği bölümünün uygun bilgiyi seçmede ve bu bilgiler arasında bağlantı kurma stratejilerini doğru kullandıkları ve diğer taraftan grup çalışması ile öğrenmeye açık olmadıkları söylenebilir. Sınıf öğretmenliği bölümünün en yüksek puan ortalamasının yineleme faktöründen, en düşük puan

ortalamasının ise emek yönetimi faktöründen aldığı bulunmuştur. Bu sonuçlar, sınıf öğretmenliği bölümünün bilgiyi tekrar ederek ve ezberleyerek öğrenmeyi gerçekleştirebildiği, fakat öğrenimin gerçekleşmesinde etkili faktörler olan dikkat ve çabanın yeterli düzeyde gösterilmediği söylenebilir. Beden Eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün ise en yüksek puan ortalamasının açıklama faktöründen ve en düşük puan ortalamasının ise emek yönetimi faktöründen aldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün eski ve yeni bilgileri bütünleştirerek bilgileri yorumlama ve çıkarım yapma stratejisini iyi yönetebildikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrenmeyi kolaylaştıran dikkat ve çabalamanın yeteri kadar kullanılmadığı düşünülmektedir. Karataş ve diğ. (2014), farklı fakülte ve yüksekokullarda eğitim gören 550 üniversite öğrencisinin öğrenme stratejilerini incelemiş ve sonuç olarak öğrenme stratejileri alt boyutunda düzenleme, yineleme, açıklama, eleştirel düşünme, emek yönetimi ve akran iş birliği faktörleri ile fakülte ve yüksekokullara arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın sonuçları kısmen de olsa Karataş ve diğ. (2014) araştırması ile benzerlik göstermektedir.

Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde eğitim gören öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri düzeylerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi ve İngilizce, Sınıf Öğretmenliği ve Beden eğitimi öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin, güdülenme ve öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması amacıyla yapılan çalışma sonuçlarında, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, başarı hedef yönelimleri ve güdülenme stratejileri düzeyinde kadın öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamalarına ulaştıkları, öğrenme stratejileri incelendiğinde ise erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre en yüksek skorlara ulaştığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölümlere göre incelendiğinde, başarı hedef yönelimleri ve güdülenme stratejileri değişkenlerinde sınıf öğretmenliği bölümünün en yüksek puan ortalamalarına ulaştıkları, öğrenme stratejileri incelendiğinde ise İngilizce öğretmenliğinin diğer bölümlere göre en yüksek skorlara ulaştığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının başarı hedef düzeylerinin cinsiyet ve bölümler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde cinsiyet ve bölümler ana etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Güdülenme stratejileri düzeylerinin cinsiyet ve bölümler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, cinsiyet değişkeni ile güdülenme stratejileri arasında anlamlı farklılığa ulaşılamazken, eğitim alınan bölümler ve ana etkileşim etkisinin manidar olduğu gözlenmiştir. Öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve bölümler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı sürecinde, cinsiyet ve eğitim alınan bölümler ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılıklara ulaşılırken; ana etkileşim etkisinin anlamlı olmadığı saptanmıştır.

ÖNERİLER

Araştırma içerisinde elde edilen bulgular doğrultusunda, aşağıdaki önerilerin sunulması kararlaştırılmıştır.

1. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi özelinde belirlenen bölümler dışında farklı üniversitelerin eğitim bölümlerinin karşılaştırmaları planlanabilir.
2. Çalışma içerisinde cinsiyet ve eğitim aldıkları bölümler seçilmiştir. Bu bağlamda farklı değişkenler eklenecek sonuçlar değerlendirilebilir.

3. Çalışma içerisinde eğitim fakültesi bölümlerinden üç tanesi seçilmiştir. Bölüm sayısı artırılarak yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir.
4. Çalışma içerisinde eğitim aldıkları bölümlerin son sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Gelecekte boylamsal bir çalışma planlanarak tüm sınıflar düzeyinde bir çalışma planlanabilir.

Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir. Bu makale için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 04.11.2021 tarih ve 2100064288 nolu sayısıyla etik kurul izni alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmada birinci yazarın katkı oranı %50 ve ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz K. Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Biliş Yayıncılık.
- Ağbuğa, B. (2014). 3 x 2 Başarı hedef modeli ölçeğinin Türk lisans öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 109-117.
- Akın, A. (2006). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akın, A. & Arslan, S. (2014). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5, 7-15.
- Altıparmak, E. (2015). Beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin akademik kontrol odağı ve başarı hedefleri yönelimleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 73-78.
- Arslan, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 394-411, <https://doi.org/11.11111/ted.xx>.
- Aydın, S. & Yerdelen, S. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları üst biliş stratejilerinin başarı hedef yönelimleri ve öz-yeterlik algıları ile ilişkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 781-792.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüktanır, A. (2014). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri Başarı Amaç Oryantasyonları ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. & Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-27.

- Denktaş, S. (2019). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemedeki rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Eliot, A. J. & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and hierarchical of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13,139-156.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501.
- Erdem A. R. (2005). *Etkili ve verimli-nitelikli-eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Erözkan, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 13-38.
- Filiz, B. & Doğar, Y. (2021). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Öz Yeterliklerine Etkisi. *Milli Eğitim*, 50 (230), 857-873.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). NewYork: McGraw-Hill.
- Gözler, A., Bozgeyikli, H. & Avcı, A. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimleri ile Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 189-211.
- Gün, T. (2018). *Hemşirelik öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*. No.156.
- İflazoğlu, A. & Tümkaya, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Güdülenme Düzeyleri ile Drama Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1)23.
- İzci, E. & Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 31-43.
- Kadıoğlu, C. & Kondakçı, E. (2014). Öğrenme stratejileri ve hedef yönelimleri arasındaki ilişki: çok düzeyli veri analizi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-20.
- Karabatak, S. & Turhan, M. (2017). Web tabanlı problem temelli öğrenmenin okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarına ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 1-29.
- Karasar, Niyazi. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S., Güleş, H. & Aypay, A. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenme durumlarını ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(2), 31-48.
- Kaya H. B., Namlı S. & Demir, G. T. (2018). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sporcu kimlikleri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eskişehir Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(7), 179-196.
- Kayış, A. R. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Özkal, N. & Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259–275.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the use of the motivated strategies for learning Questionnaire (MSL). *School of Education Building*, The University of Michigan. Technical Report, 91-B-004.
- Schreglmann S. & Mengi F. (2013). Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 22-34.
- Şenler, B., & Sungur, S. (2007). *Hedef yönelimi anketinin Türkçe' ye çevrilmesi ve adaptasyonu*, 1. Ulusal İlköğretim Kongresi.
- Taşdemir, A. & Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 173-187.
- Uçar, H. (2012). İngilizce öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP Örneği. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yerdelen, S. & Padir, A. M. (2017). Öğretmenler için 3x2 başarı yönelimi ölçeğinin Türkçe ye uyarlanması: geçerlilik-güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1027-1039.