



The Effect of University Students' Achievement Orientations on Lifelong Learning Tendencies: A Structural Equation Model Study

Aysel ARSLAN* (ORCID ID - [0000-0002-8775-1119](https://orcid.org/0000-0002-8775-1119))

* Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Sivas/Türkiye



Article Info

DOI: [10.14812/cufej.936014](https://doi.org/10.14812/cufej.936014)

Article history:

Received 11.05.2021
Revised 04.04.2022
Accepted 05.04.2022

Keywords:

Achievement orientation,
Lifelong learning,
University,
SEM.

Abstract

In this study; it is aimed to determine the effect level of achievement goal orientations on lifelong learning tendency. In the study, the general survey model and probability-based random sampling method, which are among the quantitative research methods, were preferred. The sample of the study consisted of a total of 1312 students, 726 female and 586 male, who continue their education in different faculties and vocational schools in the city center of Sivas Cumhuriyet University in the spring semester of the 2020-2021 academic year. The data of the study were obtained by applying the "2x2 Achievement Orientation Scale" developed by Arslan and Akın (2015), which was adapted to Turkish by Elliot and Murayama (2008), and the "Lifelong Learning Disposition Scale" developed by Diker-Coşkun (2009). Research data were analyzed using normality tests, independent groups t test, ANOVA, Tukey, SEM, and CFA statistical methods. In the findings obtained in the research; It is observed that the mean scores obtained by the students from both scales differ significantly according to the variables of gender, type of school, type of education, economic status, place of residence, the type of high school graduated from, and achievement orientation has an effect on lifelong learning.

Research Article

Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etkisi: Yapısal Eşitlik Modeli Çalışması

Makale Bilgisi

DOI: [10.14812/cufej.936014](https://doi.org/10.14812/cufej.936014)

Makale Geçmişi:

Geliş 11.05.2021
Düzeltilme 04.04.2022
Kabul 05.04.2022

Anahtar Kelimeler:

Program Değerlendirme,
Yaşam boyu öğrenme,
Üniversite,
YEM.

Öz

Bu araştırmada, başarı amaç yönelimlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan genel tarama modeli ve olasılık temelli seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesine bağlı il merkezinde bulunan farklı fakülte ve meslek yüksekokullarında eğitimlerine devam eden 726 kadın, 586 erkek olmak üzere toplamda 1312 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Arslan ve Akın (2015) tarafından yapılan "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği" ile Diker-Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma verileri normallik testleri, bağımsız gruplar t testi, ANOVA, Tukey, YEM ve DFA istatistiksel yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgularda, öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet, okul türü, öğretim türü, ekonomik durum, ikamet yeri ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyduğu, başarı yönelimlerinin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Introduction

Achievement orientations are a theory about the motivation and performance of students to fulfill their responsibilities to be successful in their learning processes (Elliot & Hulleman, 2017). In this theory, the reasons and attitudes of the persons' behaviors in learning processes are analyzed holistically (Pintrich, 2000). It expresses the belief that a person has to be successful in a branch or topic he/she chooses to effort and perception of maintaining motivation to ensure the continuation of the belief one has after achieving success (Kaplan & Maehr 2007). Baltaş (2003) defines achievement orientation as making the necessary effort to solve the difficulties encountered in the process of reaching a person's goal in a short time and not giving up in the face of possible negative situations. According to the achievement orientation; students who exhibit adaptive behaviors by adjusting on the learning process increase their competencies by focusing on learning goals (Elliot & Murayama, 2008), and students who experience dissonance in the learning process want to prove their success by turning to performance goals (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Achievement orientations first take place in the literature in the form of learning-performance tendency in a dual structure. Later, this structure was accepted as triadically and named adaptive learning (Ames & Archer, 1988). Learning tendency and performance approach tendency express the activation of necessary actions to approach positive stimuli in a person's learning. Performance avoidance tendency express activating actions to stay away from negative stimuli. In more recent years, learning tendency has been started to be examined in two sub-dimensions, as has been the case with a performance tendency, and has been expressed as "learning-approach" and "learning-avoidance" and called the 2x2 achievement orientation (Pintrich, Conley, & Kempler, 2003). According to the 2x2 achievement orientation model developed by Elliot (1999), "learning-performance" was used as the descriptive concept for the competency level, and "approach-avoidance" was used as descriptive concepts for the valence level (Elliot & Huleman, 2017). In the learning-approach dimension of this model, the student realizes success goals to fulfill his/her task and increase his competence. In this context, the student has a positive attitude towards learning tasks (Elliot & McGregor, 2001). The learning-avoidance dimension expresses the student's effort not to fail in the learning process or not to look unsuccessful. In this sense, it is seen that the student exhibits behaviors such as being careful not to learn wrongly, and constantly repeating what he/she has learned in order not to forget it. While the student was learning-tendencies, he/she is focused on negative valence (Elliot & Huleman, 2017). It is stated that students in the performance-approach dimension focus on performing better than their friends to prove their competencies, and their efforts to get along with their friends, and they have a positive value perception (Elliot, 1999). The student in the performance-avoidance dimension avoids failure in order not to outperformance her friends and has a negative valence perception in the learning process (Elliot & McGregor, 2001). It is seen that different concepts related to achievement orientations have been investigated in the related literature. Archer (1994) determined that there is a linear relationship between students' achievement goals and their perceived abilities in his research. Elliot and Church examined the relationship between achievement motivation and the fear of failure. They found that there is a relationship between learning goals and achievement motivation; performance-avoidance and fear of failure; performance approach, fear of failure, and success motivation. Elliot and Dweck (1988) researched to determine the relationship between achievement orientations and difficult tasks; Koç and Arslan (2015) researched to determine the relationship between success orientations and reading strategies metacognitive awareness; Read (2010) researched to determine the relationship between achievement orientations and academic success. The positive attitude of the person in achievement orientation affects learning and academic success positively by keeping learning processes under control (Buluş, 2011). Today, the learning process is not limited to learning only at school. People need to constantly improve themselves and acquire new knowledge. This circumstance has highlighted the concept of lifelong learning all over the world. The competencies that a person learns at school may change after school, and it is difficult to adapt to this changing situation without support so considering this fact research about lifelong learning has been accelerated (Arslan, 2019; Arslan, Özsoy, & Aslan, 2019; Yıldız-Durak & Sarıtepeci, 2019). Although the concept of lifelong learning is one of the prominent

notions today, its history dates back to the 1920s. With the developments in the world, this concept took place in education policies and education programs later and it has been widely used since the 1990s (Akçaalan & Arslan, 2016).

Lifelong learning has been defined by Demirel (2009) as any kind of process that develops a person's abilities and potential throughout his/her life and defined by Candy (2003) as the process in which formal and informal learning are intertwined, and a person continues to learn about the different values, knowledge, and skills he/she encounters throughout his/her life and uses them actively. In fact, lifelong learning is a compulsory profit of the age lived, and it expresses continuous and dynamic learning. To keep up with this requirement, the person must have lifelong learning competencies and use these skills effectively (Ojala, 1997). Because it is important for the person to be successful in the process that some awareness and skills related to lifelong learning are developed. Related to this, Jarvis (2010) states that lifelong learning is not only the responsibility of the person and there is unity in learning in the form of person-corporation. For the person to acquire the necessary competencies, opportunities and information should be provided to the person. As a result, by making use of different learning environments; It is stated that knowledge, skills, behaviors, attitudes, and habits can be rearranged (Gustavsson, 1997; Sönmez, 2007).

Although "lifelong learning" is a very broad concept, the general perception in society is "adult education". Although this situation is partially true, lifelong learning begins with the person's step into the teaching process, appeals to all age groups, and takes place in every learning stage (Günüç, Odabaşı, & Kuzu, 2012). In this way the acquisition of the basic competencies related to lifelong learning in schools in active learning periods, they will not have any problems in learning new information after formal education (Coşkun, 2009). It is an undeniable reality that the knowledge and skills that person learn at school today change very rapidly and replaced by different knowledge and skills (Kıvrak, 2007). In this way lifelong learning, people find to keep up with the change and compensate for their deficiencies in the school period or if has not received an appropriate education in line with his/her abilities, he/she has the chance to make up for it (Diker-Coşkun & Demirel, 2012). People should be aware that they can have the knowledge they need in their lives or many of the knowledge and skills they want to learn (just because they are interested), thanks to lifelong learning programs. In this context, they should be solution-oriented about the problems they will encounter in this process and should trust their competence (Aydın, Selçuk, & Çakmak, 2018).

Many studies in the literature aim to determine people's lifelong learning levels/tendencies (Arslan, 2019; Adams, 2007; Bağcı, 2007; De La Harpe & Radloff, 2000; Gencel, 2013; Hart, 2007; Kuzu & Erten, 2016). Surely, many elements come to the fore in the lifelong learning process of a person, and many factors affect a person's learning process. In this direction, many studies conducted to determine between lifelong learning and other factors; Arslan et al. (2019) habit of reading books between lifelong learning; Ayra and Kösterelioğlu (2015) occupational self-efficacy between lifelong learning; Kozikoğlu and Altunova (2018) self-efficacy for 21st-century skills between lifelong learning; Özçiftçi and Çakır (2015) educational technology standards self-efficacy between lifelong learning; Özgür (2016) information literacy between lifelong learning; Boztepe and Demirtaş (2018) communication satisfaction between lifelong learning; Yenice and Tunç (2019) innovation between lifelong learning. Considering the studies done; It has been determined that there is a positive interaction between the lifelong learning of people and the investigated factors. It is important that the curriculum be organized at all levels of education in order to provide people with knowledge and skills for lifelong learning. In the strategic plans prepared to develop lifelong learning in Turkey, the necessity of taking steps towards this situation in the education processes is indicated (Tutar, 2020). Revealing the different factors that affect lifelong learning positively or negatively through studies will be a source for the curriculum prepared at different levels and types. It will also support the planning of activities and implementation processes that will support lifelong learning in the course contents prepared to achieve the objectives in the curriculum with the understanding of constructivism in Turkey. It is thought that it will form the basis for the determination of people's achievement orientations and the explanation of their behaviors in lifelong learning processes. Lifelong learning aims to adapt a person to the changing and developing world. The

studies about achievement orientations of people aim to determine their competencies in learning and performance. The learning and performance tendency of people affect their learning. Therefore, it explains people's motivation to learn and their level of success (Kösterelioğlu, Çelen, Kösterelioğlu, & Ahıska, 2019; Wang, Liu, Lochbaum, & Stevenson, 2009). Thus it has been accepted that achievement orientations are a significant factor to explain competencies in lifelong learning. In addition, it is thought that determining the effect of a person's achievement orientations about lifelong learning tendencies would contribute to the literature. In the literature review, there was not any study that investigated the effect of university students' achievement orientations on lifelong learning tendencies. From this point of view, it was considered significant that the study would contribute to the literature, support different studies, and determine the effects of students' achievement orientation on their lifelong learning. Therefore, the answers to the following questions were investigated:

- Do university students' achievement orientations and lifelong learning tendencies differ significantly in terms of gender, school type, education type, economic situation, family residential address, and type of high school graduated?
- Do university students' achievement orientations affect their lifelong learning tendencies?

Method

In this section, information about the model, universe/sample, data collection tools, data collection and analysis processes used in the research is given. As a result of the application made to Sivas Cumhuriyet University Scientific Research, and Publication Ethics Social and Human Sciences Committee, a positive decision was taken on 02.04.2021 with the number: E-60263016-050.06.04-29093.

Research Model

The data obtained in the study were collected using the general survey model and probability-based random sampling method, which are among the quantitative research methods. This method is based on the principle of determining the sample group completely randomly from the units that are included in the relevant research universe and can represent it (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Sample

In the probability random sampling method, it is advantageous that each member in the population has a chance to be selected and that each selected unit does not have the effect of being selected for the other unit. For this reason, it is widely preferred in studies using the scanning model (Sharma, 2017). The sample of the research consists of 726 female and 586 male students who continue their education in nine faculties and two vocational schools with the highest number of students on the central campus of Sivas Cumhuriyet University the 2019-2020 academic year. Demographic information of the sample group is presented in Table 1.

Table 1.

Demographic Information of the Sample.

Variables		(f)	(%)	Variables		(f)	(%)
Gender	Female	726	55.34	Place of Residence	Village	154	11.74
	Male	586	44.66		Town	298	22.71
Type of School	Licence	940	71.65		City	616	46.95
	Associate degree	372	28.35		Metropolit an	244	18.60
Type of Teaching	Regular education	838	63.88	High School Graduation	Anatolia	742	56.55
	Evening	474	36.12		Vocation	412	21.40

education						
Economical situation	Very good	84	6.40	İHS	38	2.90
	Good	582	44.36	Science	36	2.74
	Middle	594	45.27	Fine Arts	30	2.29
	Low	52	3.96	Other	54	4.12

Data Collection Tools

2x2 Achievement Goal Orientations Scale (AGO): The 12-item scale was developed by Elliot and Murayama (2008) and adapted into Turkish by Arslan and Akın (2015); It consists of four sub-factors named as Learning Approach Orientation (LAPO=3 items), Learning Avoidance Orientation (LAVO=3 items), Performance Approach Orientation (PAPO=3 items), Performance Avoidance Orientation (PAVO=3 items). In the scale development study, the total reliability of the scale was the reliability values of the factors; .72 for LAPO, .68 for LAVO, .62 for PAPO, .62 for PAVO, in this study; It was determined as .91 for LAPO, .84 for LAVO, .86 for PAPO, and .81 for PAVO. The items of the scale were prepared in a five-point Likert type with degrees between “Strongly Disagree ... Strongly Agree=5”. Participants receive 60 points if they respond positively to all items, and 12 points if they respond negatively.

Lifelong Learning Tendencies (LLT): The 27-item scale developed by Diker-Coşkun (2009); has four sub-factors: Motivation (MOT=6 items), Persistence (PER=6 items), Lack of Regulating Learning (LRL=6 items), Lack of Curiosity (LC=9 items). The MOT and PER factors of the scale consist of positive statements, while LRL and LC consist of negative statements. The overall reliability in the scale development study was .91; in this study, it was determined as .90 for MOT, .85 for PER, .87 for LRL, .96 for LC, and .90 for total. The items of the scale are answered with a six-point Likert scale as “Doesn't fit at all ... Fits a lot =6”. The lowest score that the participants can get from the scale is 27, and the highest is 162.

The findings of the CFA analysis regarding the AGO and LLT scales to be used in the path analysis model to be made for the purposes of the study are given in Table 2.

Table 2.

CFA Fit Index Values of Factor Structures.

Model Fit Indices	Acceptable Compliance Values	AGO	LLT
		Values	Values
χ^2/sd	$0 < \chi^2/sd < 5$	4.803	4.933
GFI	$0.85 \leq GFI \leq 1.0$	0.974	0.925
IFI	$0.90 \leq IFI \leq 1.0$	0.984	0.957
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.0$	0.984	0.957
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.054	0.055

It is seen that the model fit values in Table 2 are in the acceptable range. Achievement goal orientations to be used in path analysis and factor structures of the lifelong learning scale were confirmed by CFA analysis.

Data Collection and Analysis

The research data were obtained by applying the scales to the students studying at various faculties and vocational schools of Sivas Cumhuriyet University on the internet. SPSS and AMOS statistical programs were used in the analysis of the data. Normality analyzes of the scales used were made with the Kolmogorov-Smirnov test and it was determined that there were factors that did not meet normality. The skewness/ kurtosis values of these factors were checked (± 1.96), and it was seen that they were within acceptable limits (in the FRM scale factors: \pm Skewness= 1.180/1.391; Kurtosis= .718/1.211, in the LDI scale factors: \pm Skewness= .132/1.128; Kurtosis =-.325/1.126) parametric tests were applied in the analyzes (Kalaycı, 2014). In the analysis of participants' achievement goal orientations and lifelong learning tendencies according to various variables; independent groups t-test, ANOVA was applied. Tukey analysis was performed on the factors that differed significantly in the ANOVA test. Tukey analysis, which is one of the most preferred research methods, ensures that the error rate that occurs in parallel with the increase in the number of groups is kept under control (Clever & Scarisbrick, 2001). In the Tukey test, results very close to reality are obtained even in cases where there is no equality between the number of observations in trial errors (Mason, Gunst, & Hess, 2003). To determine the effect of the participants' achievement orientations on their lifelong learning tendencies, first of all, CFA analysis was performed on the scales. Since the DFA values of the scales were in the acceptable range, the Structural Equation Model (SEM) (Intermediated Structural Model) was applied using the Maximum Likelihood calculation method (Gürbüz, 2019). Bagozzi and Fornell (1982) stated that SEM is in the second generation among data analysis methods and regression etc. in the first generation. He stated that it is more effective in solving complex research problems with a single analysis compared to statistical methods. In addition, modeling the relationship between many dependent and independent variables is more advantageous in terms of revealing the relationships comprehensively and systematically (Anderson & Gerbing, 1988). It was determined that the fit indices of the variables in the created model were suitable for path analysis. In this direction, a path analysis was made. The findings obtained in the analyzes are presented in the findings as tables and figures.

Findings

The findings obtained from the analyzes applied in line with the aims of the research are presented in this section in tables and figures. The mean scores obtained by university students from the AGO and LLT scales are given in Table 3.

Table 3.

Descriptive Statistics on Scales.

		n	Highest score	Lowest score	\bar{X}	Item average	sd	Cronbach Alpha
AGO	LAPO	1312	3	15	12.29	4.10	3.17	.91
	LAVO	1312	3	15	12.11	4.04	2.97	.84
	PAPO	1312	3	15	11.98	3.99	2.95	.86
	PAVO	1312	3	15	12.04	4.01	2.97	.81
LLT	MOT	1312	6	36	28.77	4.78	6.42	.90
	PER	1312	6	36	27.10	4.52	6.18	.85
	LRL	1312	6	36	19.21	3.20	8.49	.87
	LC	1312	9	54	28.90	3.21	13.79	.96

When Table 3 is examined; students' achievement orientation is high in all factors; It was determined that lifelong learning orientations were moderate in LRL and LC factors, and high in MOT and PER

factors. Considering the reliability values of the scales obtained in this study, it is seen that they have a high level of reliability.

The mean scores of the university students on the AGO and LLT scales were examined in terms of the gender variable, and the findings are presented in Table 4.

Table 4.
Independent Groups t-Test Results by Gender Variable.

Sub-Factors	Gender	n	\bar{x}	sd	t	df	p	
AGO	LAPO	Female	726	12.39	2.91	1.160	1310	.246
		Male	586	12.18	3.47			
	LAVO	Female	726	12.24	2.75	1.788	1310	.079
		Male	586	11.95	3.21			
	PAPO	Female	726	12.11	2.72	1.746	1310	.081
		Male	586	11.82	3.21			
PAVO	Female	726	12.25	2.76	2.791	1310	.005*	
	Male	586	11.79	3.19				
LLT	MOT	Female	726	29.40	5.80	3.897	1310	.000*
		Male	586	27.99	7.04			
	PER	Female	726	27.37	5.99	1.756	1310	.079
		Male	586	26.77	6.41			
	LRL	Female	726	18.15	8.64	-5.141	1310	.000*
		Male	586	20.53	8.11			
	LC	Female	726	28.26	14.18	-1.901	1310	.058
		Male	586	29.70	13.26			

* $p < .05$

When Table 4 is examined, the PAVO factor of the participants' achievement orientation scale; on the other hand, it is seen that there is a significant difference between the mean scores of the MOT and LRL factors of the lifelong learning tendencies scale in favor of female students ($p < .05$). Accordingly, female students, whose motivation is higher than male students and who have lower deprivation in regulating learning, exhibit statistically significant avoidance behaviors compared to men.

The average scores of the participants from the AGO and LLT scales were analyzed in terms of the type of school they attended at the university where they were educated, and the results are presented in Table 5.

Table 5.*Independent Groups t-Test Results by School Type Variable.*

Sub-Factors	School type	n	\bar{x}	sd	t	df	p	
AGO	LAPO	Licence	940	12.30	3.19	.133	1310	.894
		Associate degree	372	12.27	3.13			
	LAVO	Licence	940	12.15	3.00	.789	1310	.430
		Associate degree	372	12.01	2.90			
	PAPO	Licence	940	11.94	3.03	-.721	1310	.471
		Associate degree	372	12.07	2.76			
PAVO	Licence	940	12.15	2.91	2.064	1310	.039*	
	Associate degree	372	11.77	3.09				
LLT	MOT	Licence	940	28.95	6.46	1.589	1310	.112
		Associate degree	372	28.32	6.30			
	PER	Licence	940	27.37	6.12	2.507	1310	.012*
		Associate degree	372	26.42	6.29			
	LRL	Licence	940	18.94	8.55	-1.840	1310	.066
		Associate degree	372	19.90	8.30			
	LC	Licence	940	28.37	14.00	-2.300	1310	.022*
		Associate degree	372	30.26	13.18			

***p<.05**

When the findings in Table 5 are examined; in favor of the students studying at the licence in the PAPO factor of the participants' achievement orientations; It is concluded that lifelong learning tendencies differ statistically in favor of licence students in PER and LC factors ($p<.05$).

The mean scores of university students from the AGO and LLT scales were analyzed in terms of the type of teaching variable, and the findings were tabulated and presented below.

Table 6.*Independent Groups t-Test Results According to Teaching Type Variable.*

Sub-Factors	Teaching type	n	\bar{x}	sd	t	df	p	
AGO	LAPO	Regular education	838	12.17	3.12	-1.850	1310	.065
		Evening education	474	12.51	3.26			
	LAVO	Regular education	838	11.98	2.86	-2.053	1310	.040*
		Evening education	474	12.34	3.14			
	PAPO	Regular education	838	11.89	2.93	-1.501	1310	.134
		Evening education	474	12.14	2.98			

PAVO	Regular education	838	11.84	2.97	-3.273	1310	.001*
	Evening education	474	12.40	2.93			
MOT	Regular education	838	28.73	6.39	-.313	1310	.754
	Evening education	474	28.84	6.47			
PER	Regular education	838	27.03	6.20	-.548	1310	.584
	Evening education	474	27.23	6.15			
LRL	Regular education	838	19.10	8.32	-.646	1310	.518
	Evening education	474	19.42	8.77			
LC	Regular education	838	28.84	13.71	-.230	1310	.818
	Evening education	474	29.02	13.95			

* $p < .05$

Looking at Table 6; It is seen that there is a significant difference in favor of the secondary education students in the LAVO and PAVOfactors of the AGO scale ($p < .05$), but not in other factors ($p > .05$). No significant difference was found between student scores in terms of the LLTscale ($p > .05$).

The ANOVA analyses applied to the AGO and LLT scores of university students in terms of the variable of economic status are given in Table 7 below.

Table 7.

ANOVA Test Results for Economic Status Variable.

Sub-Factors	Economic status	n	\bar{x}	sd	Source of variance	df	F	p	Significant differences
LAPO	1. Very good	84	10.67	3.62	Between groups	3	12.472	.000*	*2-1, *2-4, *3-1, *3-4
	2. Good	582	12.41	3.17					
	3. Middle	594	12.53	3.03	Within groups	1308			
	4. Low	52	10.88	3.06	Total	1311			
LAVO	1. Very good	84	11.17	3.16	Between groups	3	9.471	.000*	*2-1, *2-4, *3-1, *3-4
	2. Good	582	12.33	2.85					
	3. Middle	594	12.17	3.00	Within groups	1308			
	4. Low	52	10.46	2.89	Total	1311			
PAPO	1. Very good	84	11.26	3.15	Between groups	3	3.246	.021*	*3-1
	2. Good	582	11.97	3.09					
	3. Middle	594	12.15	2.74	Within groups	1308			
	4. Low	52	11.31	3.18	Total	1311			
PAVO	1. Very good	84	11.48	3.24	Between groups	3	8.910	.000*	*2-4, *3-4
	2. Good	582	12.02	3.04					
	3. Middle	594	12.30	2.66	Within groups	1308			

	4. Low	52	10.27	4.15	Total	1311			
MOT	1. Very good	84	26.31	6.87	Between groups	3	16.083	.000*	*2-1, *2-4 *3-1, *3-4
	2. Good	582	28.90	6.59	Within groups	1308			
	3. Middle	594	29.40	5.74	Total	1311			
	4. Low	52	24.04	8.18	Total	1311			
PER	1. Very good	84	25.29	5.70	Between groups	3	7.710	.000*	*2-1, *2-4 *3-1, *3-4
	2. Good	582	27.29	6.28	Within groups	1308			
	3. Middle	594	27.45	5.90	Total	1311			
	4. Low	52	24.00	7.66	Total	1311			
LRL	1. Very good	84	20.36	7.79	Between groups	3	.690	.558	-
	2. Good	582	19.13	8.44	Within groups	1308			
	3. Middle	594	19.07	8.63	Total	1311			
	4. Low	52	19.88	8.48	Total	1311			
LC	1. Very good	84	33.60	13.93	Between groups	3	3.652	.000*	*2-1, *3-1,
	2. Good	582	28.88	13.94	Within groups	1308			
	3. Middle	594	28.33	11.56	Total	1311			
	4. Low	52	28.19	13.79	Total	1311			

LLT
* $p < .05$

When Table 7 is examined; It was determined that the scores of the students from the AGO scale differed significantly in all factors, and the scores they got from the LLT scale in the MOT, PER, and LC factors ($p > .05$). Considering the findings related to the AGO scale; It is seen that students with good economic status and medium level score higher than students with very good and low levels. Similar findings were obtained in the MOT and PER factors of the LLT scale. However, it was concluded that students with very good economic status in the LC factor had a higher lack of curiosity.

The results of the ANOVA analyses applied to the AGO and LLT scores of university students in terms of the place of residence variable are given in Table 8 below.

Table 8.

ANOVA Test Results for Place of Residence Variable.

Sub-Factors	Place of residence	n	\bar{x}	sd	Source of variance	df	F	p	Significant differences
AGO	1.Village	154	11.65	2.87	Between groups	3	4.740	.003*	*3-1, *3-4
	2.Town	298	12.40	2.60	Within groups	1308			
	3.City	616	12.55	3.30	Total	1311			
	4.Metropolitan	244	11.92	3.56	Total	1311			
LAVO	1.Village	154	11.31	2.94	Between	3	4.742	.003*	*3-1,

	2.Town	298	12.05	2.53	groups				*4-1
	3.City	616	12.31	3.08	Within groups	1308			
	4.Metropolitan	244	12.17	3.12	Total	1311			
	1.Village	154	11.70	2.63	Between	3			
	2.Town	298	11.93	2.83	groups		1.069	.361	-
PAVO	3.City	616	12.12	2.98	Within groups	1308			
	4.Metropolitan	244	11.87	3.19	Total	1311			
	1.Village	154	11.58	3.00	Between	3			
	2.Town	298	12.07	2.58	groups		2.890	.034*	*3-1
PAPO	3.City	616	12.25	3.03	Within groups	1308			
	4.Metropolitan	244	11.78	3.19	Total	1311			
	1.Village	154	27.45	6.86	Between	3			
	2.Town	298	28.34	5.45	groups		4.870	.002*	*3-1
MOT	3.City	616	29.42	6.48	Within groups	1308			
	4.Metropolitan	244	28.49	6.90	Total	1311			
	1.Village	154	25.01	6.62	Between	3			
	2.Town	298	26.64	5.24	groups		8.851	.000*	*2-1, *3-1, *4-1
PER	3.City	616	27.72	6.23	Within groups	1308			
ULT	4.Metropolitan	244	27.42	6.55	Total	1311			
	1.Village	154	19.53	8.28	Between	3			
	2.Town	298	18.97	8.05	groups		.176	.913	-
LRL	3.City	616	19.28	8.71	Within groups	1308			
	4.Metropolitan	244	19.14	8.61	Total	1311			
	1.Village	154	29.57	12.89	Between		1.572	.194	-
LC	2.Town	298	30.21	13.09	groups				

3.City	616	28.47	14.19	Within groups	1308
4.Metropolitan	244	27.99	14.11	Total	1311

* $p < .05$

When Table 8 is examined; It was determined that students' achievement orientations differed significantly in the scale's LAPO, LAVO, and PAVO factors ($p < .05$). When evaluated in general, it is seen that the students living in the city get the highest score for the AGO scale and the students living in the village get the lowest score. It was determined that the scores of the students from the LLT scale differed significantly in the MOT and PER factors of the scale ($p < .05$). When the findings are examined, it is seen that there is a statistical difference between the other groups, against the village. PAPO of the AGO scale; The score differences observed in the LRL and LC sub-factors of the LLT scale were not statistically significant.

Table 9 shows the results of the ANOVA test applied to determine whether the scores obtained by university students from the AGO and LLT scales differ statistically according to the variable of the type of high school they graduated from.

Table 9.

ANOVA Test Results for Graduated High School Type Variable.

Sub-Factors	High school graduation	n	\bar{x}	sd	Source of variance	df	F	p	Significant differences
LAPO	1.Anatolia	742	12.24	3.34	Between groups	3	4.233	.001*	*2-3, *2-6
	2.Vocation	412	12.70	2.86					
	3.İHS	38	11.00	3.50	Within groups	1308			
	4.Science	36	12.06	2.52					
	5.Fine arts	30	11.67	2.09	Total	1311			
	6.Other	54	11.22	3.27					
LAVO	1.Anatolia	742	12.07	3.10	Between groups	3	2.091	.064	*2-3
	2.Vocation	412	12.33	2.86					
	3.İHS	38	10.84	2.80	Within groups	1308			
	4.Science	36	12.11	1.88					
	5.Fine arts	30	12.27	2.12	Total	1311			
	6.Other	54	11.70	2.88					
PAPO	1.Anatolia	742	11.89	3.11	Between groups	3	7.686	.000*	*2-1, *2-3, *2-6, *3-1, *4-3, *4-6
	2.Vocation	412	12.44	2.41					
	3.İHS	38	10.05	3.80	Within groups	1308			
	4.Science	36	12.61	2.09					
	5.Fine arts	30	11.87	2.32	Total	1311			
	6.Other	54	10.78	3.68					

PAVO	1.Anatolia	742	11.90	3.01	Between groups	3	1308	2.308	.042	-
	2.Vocation	412	12.35	2.98						
	3.İHS	38	11.58	2.40	Within groups					
	4.Science	36	12.61	1.70						
	5.Fine arts	30	12.40	1.57	Total	1311				
	6.Other	54	11.41	3.64						
MOT	1.Anatolia	742	28.79	6.55	Between groups	3	1308	2.485	.030	-
	2.Vocation	412	29.30	5.88						
	3.İHS	38	27.11	6.86	Within groups					
	4.Science	36	27.78	5.22						
	5.Fine arts	30	28.07	4.63	Total	1311				
	6.Other	54	26.67	8.88						
PER	1.Anatolia	742	27.25	6.04	Between groups	3	1308	6.683	.000*	*1-3, *2-3, *4-3,
	2.Vocation	412	27.54	6.18						
	3.İHS	38	22.63	4.99	Within groups					
	4.Science	36	28.44	3.71						
	5.Fine arts	30	25.00	4.15	Total	1311				
	6.Other	54	25.19	8.95						
LRL	1.Anatolia	742	18.44	8.08	Between groups	3	1308	7.496	.000*	*1-2, *5-2, *1-4, *5-4, *5-6
	2.Vocation	412	20.40	9.03						
	3.İHS	38	18.47	6.12	Within groups					
	4.Science	36	23.17	9.66						
	5.Fine arts	30	14.20	4.60	Total	1311				
	6.Other	54	21.44	9.35						
LC	1.Anatolia	742	28.09	13.41	Between groups	3	1308	5.375	.000*	*1-4, *1-6, *5-4, *5-6,
	2.Vocation	412	29.73	14.49						
	3.İHS	38	27.21	10.14	Within groups					
	4.Science	36	35.17	14.99						
	5.Fine arts	30	22.60	10.50	Total	1311				
	6.Other	54	34.26	13.71						

* $p < .05$

When Table 9 is analyzed; it was seen that there was a statistically significant difference in the LAPO, LAVO, and PAPO factors of the students' AGO scale ($p < .05$). According to the results of the Tukey analysis applied to determine this difference, it is seen that the students who graduated from vocational high schools generally got the highest score and the students who graduated from İHS received the lowest score. When the results obtained from the LLT scale are examined, it is seen that there is a

significant difference ($p < .05$) in the PER, OLRL, and LC factors of the scale. It is seen that the average score of the students who graduated from Anatolian High School and Fine Arts High School is higher than the others.

Testing the Research Model

The AMOS program was used for the path analysis tested in line with the research questions. Since the values obtained in the CFA analyses applied to the scales are within the acceptable limits, the Maximum Likelihood calculation method was used and the Covariance Matrix was formed. In line with the research goal and research model, SEM (Structural Model) was preferred, in which the effects between latent variables and other variables were analyzed (Gürbüz, 2019). In this regard, the model was tested in which the effect of students' achievement orientations on lifelong learning tendencies was examined. When the $\chi^2/sd < 5$ and other fit indices of the variables in the model were analyzed, it was determined that the obtained values were at an acceptable level. It was determined that the goodness of fit index values found in line with the path analysis were within the acceptable threshold values in the literature. According to these results; it can be stated that the model is compatible with the data and acceptable. The path analysis regarding the statistically significant effect of university students' achievement orientations on lifelong learning orientations is given in Figure 1.

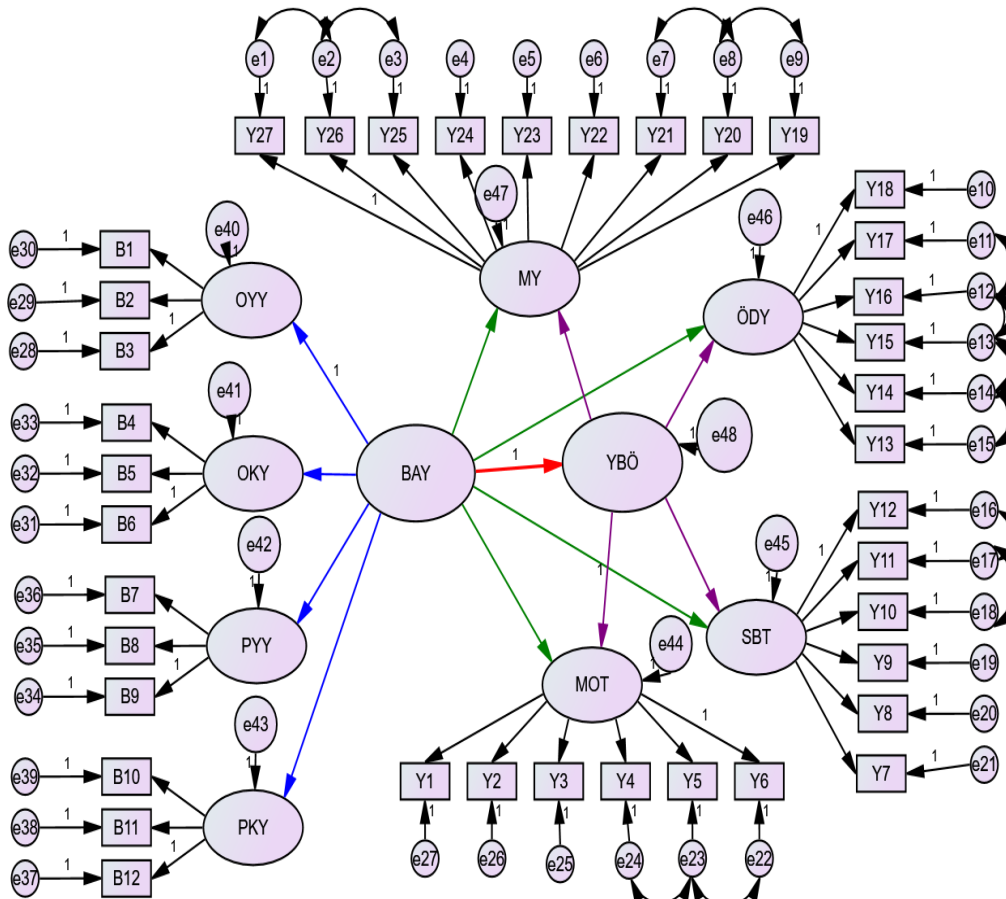


Figure 1. Path Analysis Diagram

In the path analysis diagram in Figure 1; It is seen that there are ways from the AGO scale to the factors of the LLT scale. While creating the model, a modification was made by establishing covariance analysis between the error terms of some items under the same factor structure. Within this process, it

is aimed to improve the fit values of the model and to obtain healthier results from the path analysis. The model fit values obtained in the path analysis are presented in Table 10.

Table 10.

Fit Index Values for Path Analysis.

Model Fit Indices	Acceptable Compliance Values	Model Fit Values
χ^2/sd	$0 < \chi^2/sd < 5$	4.748
GFI	$0.85 \leq GFI \leq 1.0$	0.889
IFI	$0.90 \leq IFI \leq 1.0$	0.936
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.0$	0.936
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.053

Considering the fit index values obtained in the path analysis in Table 10; it is seen that the data in the developed model fit at an acceptable level. However, it is expected that the regression coefficients of the relationship paths predicted in the path analysis will also show statistical significance. In this direction, the regression coefficients obtained as a result of the path analysis for the model are presented in Table 11.

Table 11.

Structural Model Standardized Path Coefficients and Analysis Results of the Research Model.

Hypothesis	Path	Estimate(β)	S.E	C.R	p	Result
H ₁ : Achievement Goal Orientation	→ Motivation	-0.313	0.034	-9.127	0.000	Accept
H ₂ : Achievement Goal Orientation	→ Persistence	-0.315	0.255	-1.232	0.218	Rejection
H ₃ : Achievement Goal Orientation	→ Lack of Regulation	19.080	5.164	3.695	0.000	Accept
H ₄ : Achievement Goal Orientation	→ Lack of Curiosity	31.670	13.791	2.297	0.022	Accept

In Table 11, it was determined that the model was validated, and the hypotheses of the research were tested in accordance with the structural model with implicit variables. In the examined analysis, the “p” scores were less than 0.05, in the relationships between the motivation, lack of regulation, lack of curiosity factors of “AGO” and “LLT”; it indicates that the relationships between factor attributions and latent variables are significant. However, it was determined that it was not significant for the other two factors. In the findings, it was determined that AGO predicted the motivation factor of LLT negatively ($\beta=.313$; $p<.05$); was not predict the persistence factor ($\beta=.315$; $p>.05$); positively predicted the deprivation factor in the regulation ($\beta=19.080$; $p<.05$); positively predicted the lack of curiosity factor ($\beta=.315$; $p>.05$). According to the values of the regression coefficients, it was determined that effecting the students' AGO levels on LLT levels statistically for three factors; one is negative and the other is positive ($p<0.05$), and there was no effect for one factor ($p>0.05$).

Conclusion, Discussion and Recommendations

When the mean scores of the scales used in the study were examined; it was determined that students' achievement orientation was high in all factors. When the results of this study were compared

with other studies, it was determined that there was a difference in the findings. In the study conducted by Akar, Çelik, and Karataş (2019), it was determined that the students' achievement orientations were at a moderate level but the factors related to learning and performance approach of the scale got higher points than the factors related to avoidance. In the study of Kösterelioğlu et al. (2019), it was determined that students scored higher in factors related to approach than in factors related to avoidance. When the scores obtained by the students from the lifelong learning tendency scale factors were examined; motivation and persistence levels were found to be high however, regulating learning and learning curiosity were at a lower level. It can be stated that students were not very appetite about regulating learning and learning new and different things. Regulating own learning is a high-level skill, and if this skill is not gained to students in the early stages of education, inadequacy could be experienced in the next education steps (Wolters, 1998). When taking notice of the high motivation of the students, it can be said that there is an inadequacy rather than reluctance. The study conducted by Karaman and Aydoğmuş (2017) obtained findings consistent with this study in terms of scale factors. It was determined that the average score of the students from all factors of the lifelong learning scale was medium level in the study conducted by Durak and Saritepeci (2019). It was determined that the average score of the students from all factors of the lifelong learning scale was high level in the study conducted by Arslan et al. (2019). In the literature, studies have been found in which students have a high level of lifelong learning tendencies (Ayra, 2015; Ünal & Akay, 2010). However, on the contrary, there have also been found studies in which the lifelong learning tendencies of students are low, in the literature (Diker-Coşkun & Demirel, 2012; Karaduman & Tarhan, 2017). It is seen that different results have been obtained in the studies carried out.

According to the gender variable, the participants' mean scores on the achievement orientation scale were found to be significantly different in favor of women for the performance-avoidance orientation factor. However, it was determined that there was no difference for other factors, statistically significant. In Ablard and Lipschultz's (1998) research findings, it has been determined that women attach more importance to learning, but men attach importance to displaying performance. Similar results have been obtained in the study by Freudenthaler, Spinath ve Neubaue (2008). Hanrahan and Cerin (2009) found that women's learning approach tendencies were higher than men's. In the studies conducted by Smith and Sinclair (2005), Gözler, Bozgeyikli, and Avcı (2017) and, Altıparmak (2015), it was determined that there was a significant difference in favor of female students for the approach to learning and learning avoidance factors, but there was no significant difference in performance tendency and performance-avoidance factors. Although different findings are obtained in the studies, it is stated that women tend to learn; On the other hand, it can be interpreted that men have more tendency to display performance. When the subject was examined from different perspectives, Barron, Finney, Davis, and Owens (2003) stated that there was a relationship between students' achievement orientations and proficiency levels and students stated that they want to become prominent in the subjects that they feel more successful rather than gender subject. Therefore, they established a positive relationship between achievement orientations and achievement.

In the lifelong learning scale of the participants, it was determined that there was a significant difference in favor of women for the "motivation factor" and "deprivation in regulating learning factor." There were no significant differences in the other two factors. In the research conducted by Arslan et al. (2019) and about vocational school students, they determined that the lifelong learning tendencies of the students were higher in women than in men. It is seen that many results are supporting this study in the literature. It was appointed that women's lifelong learning levels were higher than men's in these studies (Arslan, 2019; Arslan vd., 2019; Diker-Coşkun & Demirel, 2012; Durak & Saritepeci, 2019; Gencil, 2013). Ayaz (2016) indicated that women's lifelong learning tendencies are higher compared to men. He says that it is related to women being more open to different and new information and skills, curious and willing to learn. It can be stated that another reason for this is that women's education investments and education awareness have increased significantly all over the world (Eurostat 2007). Especially since the end of the last century, it is seen that women consciously tend towards education. In addition, it was emphasized that the fact that women struggle more to reach the points that require expertise in their

working life is also effective in their being more open to lifelong learning (Eurostat 2005). Jenkins (2004) states the reason why women have higher lifelong learning tendencies than men: The fact that women attach more importance to the act of learning, that women experience situations such as job changes, quitting the job, taking long breaks from the job due to their role, and status in society. He refers to the belief that women should have equal rights with men in order to rise in the profession, and that women should work harder for this. He emphasizes that one reason is that in some societies, women feel the need to make up for the inadequate education they receive.

A significant correlation was determined for the performance-avoidance factor of the achievement orientation scale of the education levels (bachelor degree or associate degree) of the study participants. It was determined that bachelor degree students choose to perform less than associate degree students. Thereby, it can be interpreted that the learning areas of associate degree students are mainly skill-based. When the scores of students on lifelong learning tendencies were examined, it was seen that bachelor degree students show more persistence and are more curious to learn. When the results from both scales were evaluated together, it was determined that associate degree students are better in the performance dimension, and bachelor students were better in the cognitive aspects as perseverance and curiosity. This result coincides with the missions of these schools. When the literature was examined, no comparison was found in terms of undergraduate and associate degree education levels. In the study of Arslan et al. (2019), the lifelong learning levels of students from different vocational schools were compared, but no significant difference was found.

In the findings obtained in the study in terms of the teaching type variable, it was determined that students' achievement orientations had a significant difference for learning and performance-avoidance factors. It was determined that evening education students were reluctant to learn and perform compared to daytime education students, and they exhibited avoidance behavior in these actions. The type of education variable did not have a significant effect on students' lifelong learning. In the studies conducted with both scales in the literature, it was seen that the variable of education type was not examined much. In the study conducted by Arslan et al. (2019) on lifelong learning, it was determined that the lifelong learning scale had a significant difference in favor of daytime education students in terms of the factor of inability to regulate learning. Arslan (2019) stated in her study that daytime education students were more inadequate in regulating learning and had lower levels of curiosity. There is no consistency between this study and other studies.

It was determined that students' achievement orientations according to their economic status had a significant difference in terms of all factors of the scale. This significant difference was determined in favor of students whose economic status was good and moderate. Arslanargun, Bozkurt, and Sarıoğlu (2016) investigated the effect of the economic situation on the success of students and found that as the economic level of the family increased, student success also increased. Gelbal (2008) stated that this situation was related to meeting all kinds of needs related to learning and being successful from the moment the child was born and providing opportunities for the child. Similar results were obtained in the findings related to lifelong learning in the study. When the literature was examined, it was determined that there are studies that do not overlap with the result of this study in studies investigating the effect of the economic situation on lifelong learning. In the research conducted by Arslan (2019), for the persistence factor; it was determined that students with medium-level economic status got higher scores, and students with better-off economic status were more reluctant to curiosity than other groups. No significant difference was found in the studies conducted by Dindar and Bayraktar (2015); Dikmen, Denat, Filiz, and Başaran (2016); Gökyer and Türkoğlu (2018), Arslan et al. (2019). Another result obtained from the research was related to the place of residence. It was determined that the students living in the village had lower levels of learning and performance-avoidance behaviors. For the learning approach factor, it was determined that the students living in the city were more successful than the other students. For the motivation and persistence factors of the lifelong learning scale, results were obtained against the students living in the village. It was determined that students living in the village had lower motivation for lifelong learning and these students were unwilling to persevere. In the study conducted by Arslan (2019), it was determined that students living in the city had a better level of

lifelong learning tendencies than other groups. Arslan et al. (2019), it was found that the place of residence variable did not make a significant difference in students' lifelong learning tendencies.

In the study, the achievement orientations of students according to the type of high school they graduated from were examined. It was determined that while vocational high school graduates had the highest score for learning approach, science high school graduate students had the highest score for performance orientation. For lifelong learning, it was determined that Science High School graduates got more positive results in the perseverance factor of the scale, and at Fine Arts High School graduates have more positive results in the factors of organizing learning and lack of curiosity. In the research conducted by Arslan (2019), it was determined that the students of Imam-Hatip High School had more positive results than the other groups in the learning regulation factor; and Anatolian High School students had more positive results than other groups in the lack of curiosity factor. In the study conducted by Arslan et al. (2019), the lifelong learning tendencies of students who graduated from Health High Schools and other high schools were compared and it was determined that there was no significant difference. In the study conducted by Dikmen et al (2016), it was found that the type of high school graduation did not affect lifelong learning.

In the path analysis diagram; paths were created from the achievement orientation scale to the factors of the lifelong learning tendencies scale. While creating the model, a modification was made by establishing covariance analysis between the error terms of some items under the same factor structure. As a result of this process, it was aimed to improve the fit values of the model and to obtain better results of the path analysis. When the fit index values obtained in the path analysis were examined, it was determined that the data in the developed model showed an acceptable level of fit. When the regression coefficients obtained as a result of the path analysis of the model were examined; it was seen that the model was confirmed, and the hypotheses of the research were tested following the implicit variable structural model. In the analysis made, factor attributions and latent variables for the relations between achievement goal orientations and lifelong learning, motivation, lack of regulation, lack of curiosity factors indicated that the relationships between the two scales were significant. However, it was determined that it was not significant for the other two factors.

It was determined that students' achievement orientations negatively predicted the motivation factor of the lifelong learning scale, did not predict the persistence factor, but it positively predicted the factors of deprivation and lack of curiosity in regulating learning. According to the values of the regression coefficients, it was found that students' achievement orientation levels affected lifelong learning tendencies in three factors (one negative and two positive factors), and no effect on one factor. In the study conducted by Aydın (2014), it was stated that there was a significant positive correlation between students' achievement orientations and their academic self-efficacy levels. In the study conducted by Koç and Arslan (2015), a positive-moderate relationship was determined between achievement orientations and metacognitive awareness of reading strategies. Gözler et al. (2017) found a negative-low-level relationship between achievement orientations and professional anxiety. In the study conducted by Arslan et al. (2019), a positive-moderate relationship was found between students' lifelong learning tendencies and their attitudes towards reading habits.

Lifelong learning is very important for people to develop themselves and not remain unfamiliar with the developing world (Knapper & Cropley, 2000). For this reason, Akkuş (2008) says that it is almost a necessity for people to receive education throughout their lives today. In this regard, people's professions and abilities also have an effect. In this context, it is important to reveal the receiving education within the scope of lifelong learning and factors that positively or negatively affect their learning regarding the skills people have. Considering that these factors may vary by gender, it is seen that they can be revealed more clearly with different studies. Providing comprehensive training for lifelong learning not only in metropolitans or cities but also in residential areas and the versatility of these training will support people in catching the change they need. Regardless of the type of school at all education levels, information that will increase students' awareness of the necessity and importance of lifelong learning should be included in the curriculum. Lengrand (1985) states that people's lifelong

learning actions should be supported by training given not only in schools but also in the workplace. For this purpose, it is stated that besides the state, companies, and unions should organize vocational courses and this should become a country policy. It is important to keep the content of the trainings, organized both by the schools and the institution up to date following its purpose. Lifelong learning is integral to life and is therefore continuous (Field, 2001). People whose education is interrupted for various reasons, people who cannot receive education, or whose education is invalid should participate in lifelong learning activities, and their awareness of their own learning should be improved. In addition, after-school information should be provided in order for people who have completed their schooling to access training that will enable them to develop. By determining the motivation of people for learning, it will be easier to include the elements that will support their learning in the educational environment. In this context, the development of awareness of all people based on institutions and individuals will prevent lagging behind the process as a society. Titmus (1999) states that lifelong learning covers personal goals as well as meeting needs. In the training prepared for lifelong learning, it is seen that besides the general needs, the special interests of the people should also be taken into account. Conducting studies in which qualitative and quantitative research methods are used together will provide the opportunity to obtain in-depth information, and will constitute a source for the content of the training to be prepared. Considering this situation, scientists are recommended to conduct mixed method-based research.

All the rules in the "Council of Higher Education Scientific Research and Publication Ethics Instructions" were complied with and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the directive were carried out.

Türkçe Sürümü

Giriş

Başarı amaç yönelimleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde başarılı olmak için sorumlu oldukları görevlerini yerine getirmeye yönelik, öğrenme motivasyonları ve sergiledikleri performanslarına ilişkin bir kuramdır (Elliot ve Hulleman, 2017). Bu kuramda bireyin öğrenme süreçlerinde sergilediği davranışların nedenleri, düşünceleri ve duyguları bütüncül bir yapıda incelenmektedir (Pintrich, 2000). Bireyin seçtiği bir alan veya konuda başarılı olmak için sahip olduğu inancını, başarıya ulaştıktan sonra da bu inancının devamını sağlamak amacıyla sahip olduğu motivasyonu sürdürme çabasını ve bu süreçte ilişkin algısını ifade etmektedir (Kaplan ve Maehr 2007). Baltaş (2003) başarı amaç yönelimini; bireyin istediği hedefe ulaşma sürecinde karşılaştığı zorlukları en kısa sürede çözümlenmek için gerekli çabayı göstermesi ve olası olumsuzluklar karşısında vazgeçmemesi olarak tanımlamıştır. Başarı amaç yönelimine göre; öğrenme sürecine adapte olarak uyumlu davranışlar sergileyen öğrenciler öğrenme amaçlarına odaklanarak yeterliklerini artırmakta (Elliot ve Murayama, 2008); tam olarak adapte olamadığı için uyumsuzluk yaşayan öğrenciler ise performans amaçlarına yönelerek performansları ile başarılarını ispatlamak istemektedir (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Başarı amaç yönelimleri alanyazında ilk olarak öğrenme-performans yönelimi olarak ikili bir yapıda ortaya çıkmıştır. Sonrasında bu yapı öğrenme, performans/yaklaşma, performans kaçınma şeklinde üçlü olarak kabul edilmiş ve adaptif öğrenme olarak da adlandırılmıştır (Ames ve Archer, 1988). Öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi bireyin öğrenmesindeki olumlu uyarıcılara yakınlaşabilmesi için gerekli eylemlerin aktifleşmesini; performans-kaçınma ise olumsuz uyarıcılardan uzak durmak üzere eylemlerin aktifleşmesini ifade etmektedir. Daha yakın sayılabilecek dönemlerde ise performans yönelimi gibi öğrenme yönelimi de iki alt boyutta incelenmeye başlanarak öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma olarak ifade edilmiş 2x2 başarı amaç yönelimi olarak adlandırılmıştır (Pintrich, Conley ve Kempler, 2003). Elliot (1999) tarafından geliştirilen 2x2 başarı amaç yönelimi modeline göre yetkinlik seviyesinde tanımlayıcı kavramlar olarak öğrenme-performans; değerlik seviyesinde tanımlayıcı kavramlar olarak yaklaşma-kaçınma kullanılmıştır (Elliot ve Huleman, 2017). Bu modelin öğrenme-yaklaşma boyutunda öğrenci görevini yerine getirmek ve yeterliliğini artırmak için başarı amaçlarını gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda öğrenci öğrenme görevlerine ilişkin olarak pozitif bir tutum içindedir (Elliot ve McGregor, 2001). Öğrenme-kaçınma boyutu, öğrencinin öğrenme sürecinde başarısız olmamak ya da görünmemek için gösterdiği çabayı ifade etmektedir. Bu anlamda öğrencinin yanlış öğrenmemek için dikkatli olması, öğrendiklerini unutmamak için sürekli tekrar yapması gibi davranışlar sergilediği görülmektedir. Öğrenci öğrenme odaklı olmasına karşın negatif değerliğe odaklanmıştır (Elliot ve Huleman, 2017). Performans-yaklaşma boyutunda öğrencilerin kendi yetkinliklerini ispatlamak için diğer arkadaşlarından daha iyi performans sergilemeye odaklanmaları ile onları geçmek için gösterdikleri çaba ifade edilmekte ve pozitif bir değer algısı içinde oldukları belirtilmektedir (Elliot, 1999). Performans-kaçınma boyutunda ise öğrenci, arkadaşlarından daha kötü performans göstermemek için başarısız olmaktan kaçınmaktadır. Öğrenme sürecinde negatif değerlik algısına sahiptir (Elliot ve McGregor, 2001). İlgili alanyazın incelendiğinde başarı amaç yönelimleri ile ilişkili olarak farklı kavramların araştırıldığı görülmektedir. Archer (1994) yaptığı çalışmada öğrencilerin başarı amaçları ile algılanan yetenekleri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Elliot ve Church (1997) başarı güdüsü ve başarısızlık korkusuyla olan ilişkisini incelemiş; öğrenme amaçlarıyla başarı güdüsü, performans kaçınmayla başarısızlık korkusu, performans yaklaşmayla ise başarısızlık korkusu ve başarı güdüsü arasında ilişki olduğunu saptamıştır. Yine başarı yönelimleri ile Elliot ve Dweck (1988) zor kabul edilen görevler; Koç ve Arslan (2015) okuma stratejileri bilişüstü farkındalık; Read (2010) akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalar yapmışlardır. Bireyin başarı amaç yönelimindeki pozitif tutumu öğrenme süreçlerini denetim altında tutarak öğrenmelerini ve akademik başarısını olumlu etkilemektedir (Buluş, 2011). Günümüzde öğrenme süreci sadece okuldaki öğrenmelerle sınırlı olmayıp bireyin sürekli olarak kendini geliştirmesi, yaşamı boyunca yeni bilgiler edinmesi gerekmektedir. Bu durum tüm dünyada yaşam boyu

öğrenme kavramını öne çıkarmıştır. Bireyin okulda öğrendiği yeterliklerin okul sonrasında farklılaşabileceği ve değişen bu duruma uyum sağlamanın desteksiz gerçekleşmesinin zor olduğu gerçeğinden hareket edilerek yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışmalara hız verilmiştir (Arslan, 2019; Arslan, Özsoy ve Aslan, 2019; Yıldız-Durak ve Sarıtepeci, 2019).

Yaşam boyu öğrenme, günümüzde öne çıkan kavramlardan biri olmakla birlikte geçmiş 1920'li yıllara kadar uzanmaktadır. Dünyada yaşanan gelişmeler doğrultusunda eğitim politikalarında ve programlarında yer alması ise çok daha sonra gerçekleşmiş ve 1990'lardan itibaren yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Akçaalan ve Arslan, 2016). Yaşam boyu öğrenmeyi Demirel (2009); bireyin sahip olduğu yetileri ve potansiyelini hayatı boyunca geliştiren her türlü süreç; Candy (2003), formal ve informal öğrenmelerin iç içe olduğu, bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı farklı değer, bilgi ve becerilerle ilgili öğrenmelerini sürdürdüğü ve bunları aktif olarak kullandığı süreç şeklinde ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenme aslında yaşanan çağın zorunlu bir getirisi olup sürekli ve dinamik bir öğrenmeyi ifade etmektedir. Bireyin bu zorunluluğa ayak uydurabilmesi için yaşam boyu öğrenme yetilerine sahip olması, bunları etkin kullanması gerekmektedir (Otalı, 1997). Çünkü yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak bazı farkındalıklarının, becerilerinin gelişmiş olması bireyin süreçte başarılı olabilmesi adına önemlidir. Bununla ilgili olarak Jarvis (2010) yaşam boyu öğrenmenin sadece bireyin sorumluluğunda olmadığını ve birey-kurum olarak öğrenmede birliktelik olduğunu belirtmektedir. Bireyin sahip olması gereken yetileri, edinebilmesi için ona olanakların sunulması ve sürece ilişkin bilginin verilmesi gerekmektedir. Bunun sonucunda bireyin farklı öğrenme ortamlarından yararlanarak bilgi, beceri, davranış, tutum, alışkanlıklarını yeniden düzenleyebileceği ifade edilmektedir (Gustavsson, 1997; Sönmez, 2007).

Yaşam boyu öğrenme oldukça geniş bir kavram olmakla birlikte toplum içindeki genel algı yetişkin eğitimi şeklindedir. Bu kısmen gerçeklik taşımakla birlikte yaşam boyu öğrenme bireyin öğretim süreçlerine adımını atmasıyla birlikte başlamakta, her yaş grubuna hitap etmekte ve her öğrenme aşamasında yer almaktadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin temel yeterliklerin aktif öğrenme süreçlerinde okullarda bireye kazandırılması sayesinde örgün öğretim sonrasında da yeni şeyler öğrenme konusunda birey sorun yaşamayacaktır (Coşkun, 2009). Günümüzde bireyin okulda öğrendiği bilgi ve becerilerin çok hızlı bir şekilde değiştiği, önemini kaybettiği ve yerini bambaşka bilgi ve becerilere bıraktığı yadsınamaz bir gerçekliktir (Kıvrak, 2007). Birey yaşam boyu öğrenme sayesinde hem bu değişime ayak uydurmak hem de okul döneminde olası eksiklikleri varsa ya da yetenekleri doğrultusunda uygun bir eğitim alamamışsa bunun telafisini yapma şansı bulunmaktadır (Diker-Coşkun ve Demirel, 2012). Bireyler hayatlarında ihtiyaç duydukları ya da sadece ilgisi olduğu için öğrenmek istedikleri birçok bilgi ve beceriyi yaşam boyu öğrenme programları sayesinde elde edebileceklerinin farkında olmalıdır. Bu bağlamda da bu süreç içerisinde karşılaşılabilecek sorunlara ilişkin çözüm odaklı olmalı ve kendi yeterliklerine güvenmelidir (Aydın, Selçuk ve Çakmak, 2018).

Alanyazında bireylerin yaşam boyu öğrenme düzeylerini/eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların olduğu görülmektedir (Arslan, 2019; Adams, 2007; Bağcı, 2007; De La Harpe ve Radloff, 2000; Gencel, 2013; Hart, 2007; Kuzu ve Erten, 2016). Elbette bireyin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde öne çıkan ve onun aktif olarak öğrenme sürecinde olmasını etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu doğrultuda Arslan vd. (2019) yaşam boyu öğrenmenin kitap okuma alışkanlığı; Ayra ve Kösterelioğlu (2015) mesleki öz-yeterlik; Kozikoğlu ve Altunova (2018) 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz-yeterlik; Özçiftçi ve Çakır (2015) eğitim teknolojisi standartları özyeterliliği; Özgür (2016) bilgi okuryazarlığı; Boztepe ve Demirtaş (2018) iletişim memnuniyeti, Yenice ve Tunç (2019) yenilikçilik ile olan ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapmıştır. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; bireylerin yaşam boyu öğrenmeleri ile araştırılan etkenler arasında olumlu bir etkileşimin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireylere yaşam boyu öğrenmeye yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması için öğretim programlarının tüm eğitim kademelerinde düzenlenmesi önemlidir. Türkiye'de yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmek için hazırlanan stratejik planlarda eğitim süreçlerinde buna yönelik adımların atılmasının gerekliliği belirtilmektedir (Tutar, 2020). Yaşam boyu öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz düzeyde etkileyen farklı etmenlerin yapılan çalışmalarla ortaya konulması, farklı kademelerde ve türlerde hazırlanan öğretim programlarına kaynak oluşturacaktır. Ayrıca Türkiye'de yapılandırıcılık anlayışıyla birlikte öğretim programlarındaki hedeflere ulaşılması için hazırlanan ders içeriklerinde yaşam boyu

öğrenmeyi destekleyecek etkinliklerin, uygulama süreçlerinin planlanmasını destekleyecektir. Bireylerin başarı amaç yönelimlerinin belirlenmesinin yaşam boyu öğrenme süreçlerindeki davranışlarının açıklanmasına zemin oluşturacağı düşünülmektedir. Yaşam boyu öğrenme bireyin sürekli değişen ve gelişen dünyaya adapte olmasını sağlamaya yöneliktir. Bireyin başarı yönelimleri ile ilgili yapılan çalışmalar öğrenme ve performans konusundaki yeterliklerini belirlemeye yöneliktir. Bireyin sahip olduğu öğrenme ve performans yönelimi onun öğrenmesini etkilemekte ve dolayısıyla da hem öğrenmeye yönelik motivasyonlarını hem de başarı düzeyini ve açıklamaktadır (Kösterelioğlu, Çelen, Kösterelioğlu ve Ahıska, 2019; Wang, Liu, Lochbaum ve Stevenson, 2009). Buradan hareketle başarı yönelimlerinin yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterlikleri açıklamakta önemli bir etken olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca bireyin başarı amaç yönelimlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri üzerinde de etkisinin belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı görülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan yola çıkılarak yapılan bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı, farklı çalışmaların ortaya konulmasına destek olacağı ve öğrencilerin başarı yönelimlerinin yaşam boyu öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesinin önemli olduğu kabul edilerek aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, okul türü, öğretim türü, ekonomik durum, ailenin ikamet ettiği yer ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkisi bulunmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, evren/örneklem, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Yapılan bu çalışma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapılan başvuru sonucunda çalışmanın uygun olduğuna ilişkin olarak 02.04.2021 tarihinde Sayı: E-60263016-050.06.04-29093 ile olumlu karar alınmıştır.

Araştırmanın modeli

Araştırmada elde edilen veriler, nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan genel tarama modeli ve olasılık temelli seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Bu yöntem ilgili araştırma evrenine dâhil olan ve onu temsil edebilen birimlerden tamamen tesadüfi olarak örneklem grubunun belirlenmesi prensibine dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Örneklem

Olasılık seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki her bir üyenin seçilme şansı olması ve seçilen her bir birimin diğer birimin seçilme etkisinin olmaması avantajlı yönleridir. Bu nedenle tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda yaygın olarak tercih edilmektedir (Sharma, 2017). Araştırmanın örneklemini 2019-2020 akademik yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde merkez kampüste bulunan en fazla öğrenci sayısına sahip dokuz fakülte ve iki meslek yüksekokulunda lisans ve önlisans düzeyinde eğitimlerine devam eden 726 kadın, 586 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.*Örnekleme Ait Demografik Bilgiler.*

Değişkenler		(f)	(%)	Değişkenler		(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	726	55.34	İkamet Yeri	Köy	154	11.74
	Erkek	586	44.66		İlçe	298	22.71
Okul Türü	Lisans	940	71.65		Şehir	616	46.95
	Önlisans	372	28.35		Büyükşehir	244	18.60
Öğretim Türü	Birinci	838	63.88	Anadolu	742	56.55	
	İkinci	474	36.12	Meslek	412	21.40	
Ekonomik Durum	Çok iyi	84	6.40	Lise Mezuniyet	İHL	38	2.90
	İyi	582	44.36		Fen	36	2.74
	Orta	594	45.27	Güzel San.	30	2.29	
	Düşük	52	3.96	Diğer	54	4.12	

Veri Toplama Araçları

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (BAY): Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Arslan ve Akın (2015) tarafından yapılan 12 maddelik ölçek; Öğrenme Yaklaşma Yönelimi (ÖYY=3 madde), Öğrenme Kaçınma Yönelimi (ÖKY=3 madde), Performans Yaklaşma Yönelimi (PKY=3 madde) ve Performans Kaçınma Yönelimi (PKY=3 madde) olarak adlandırılan dört alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin toplam güvenilirliği faktörlerin güvenilirlik değerleri, ÖÖY için .72, ÖKY için .68, PYY için .62, PKY için .62 olarak; bu çalışmada ise ÖÖY için .91, ÖKY için .84, PYY için .86, PKY için .81 olarak belirlenmiştir. Ölçek maddeleri “*Kesinlikle Katılmıyorum ... Kesinlikle Katılıyorum=5*” arasında dereceleri olan beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Katılımcılar tüm maddelere olumlu yanıt verirlerse 60, olumsuz yanıt verirlerse 12 puan almaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği (YBÖ): Diker-Coşkun (2009) tarafından geliştirilen 27 maddelik ölçek; Motivasyon (MOT=6 madde), Sebat (SBT=6 madde), Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk (ÖDY=6 madde) ve Merak Yoksunluğu (MY=9 madde) şeklinde dört alt faktöre sahiptir. Ölçeğin MOT ve SBT faktörleri olumlu ifadelerden, ÖDY ve MY olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında toplam güvenilirliği .91; bu çalışmada ise MOT için .90, SBT için .85, ÖDY için .87, MY için .96 ve toplam için .90 olarak saptanmıştır. Ölçek maddeleri “*Hiç uymuyor ... Çok uyuyor =6*” olarak altılı Likert şeklinde cevaplanmaktadır. Katılımcıların ölçekten alabilecekleri en düşük puan 27, en yüksek 162 olmaktadır.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda yapılacak yol analizi modelinde kullanılacak BAY ve YBÖ ölçeklerine ilişkin yapılan DFA analizi bulguları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.*Faktör Yapılarına Ait DFA Uyum İndeksi Değerleri.*

Model Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	BAY	YBÖ
		Değerler	Değerler
χ^2/sd	$0 < X^2/sd < 5$	4.803	4.933
GFI	$0.85 \leq GFI \leq 1.0$	0.974	0.925
IFI	$0.90 \leq IFI \leq 1.0$	0.984	0.957
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.0$	0.984	0.957
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.054	0.055

Tablo 2’de yer alan model uyum değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir. Yol analizinde kullanılacak olan başarı amaç yönelimleri ve yaşam boyu öğrenme ölçeğinin faktör yapıları DFA analizi ile doğrulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri Sivas Cumhuriyet Üniversitesine bağlı çeşitli fakülte ve meslek yüksekokullarında lisans ve önlisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilere ölçeklerin internet ortamında uygulanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS ve AMOS istatistik programları kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin normallik analizleri Kolmogorov-Smirnov testiyle yapılmış ve normalliği karşılamayan faktörler olduğu belirlenmiştir. Bu faktörlerin çarpıklık/basıklık değerleri (± 1.96) kontrol edilmiş, kabul edilebilir sınırlar dâhilinde olduğu görülerek (BAY ölçeği faktörlerinde: \pm Çarpıklık= 1.180/1.391; Basıklık= .718/1.211, YBÖ ölçeği faktörlerinde: \pm Çarpıklık= .132/1.128; Basıklık= -.325/1.126) analizlerde parametrik testler uygulanmıştır (Kalaycı, 2014). Katılımcıların başarı amaç yönelimleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesinde, bağımsız gruplar t testi ve ANOVA uygulanmıştır. ANOVA testinde anlamlı düzeyde farklılık gösteren faktörlerde Tukey analizi yapılmıştır. Araştırmalarda sıklıkla tercih edilen yöntemlerden biri olan Tukey analizinde grup sayılarının artmasına paralel olarak ortaya çıkan hata oranının kontrol altında tutulmasını sağlamaktadır (Clever ve Scarisbrick, 2001). Tukey testinde deneme hatalarındaki gözlem sayıları arasında eşitlik olmadığı durumlarda bile gerçekliğe çok yakın sonuçlar elde edilmektedir (Mason, Gunst ve Hess, 2003). Katılımcıların başarı yönelimlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi için öncelikle ölçeklere DFA analizi yapılmıştır. Ölçeklerin DFA değerleri kabul edilebilir aralıkta olduğu için Maximum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılarak Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) (*Aracılı Yapısal Model*) uygulanmıştır (Gürbüz, 2019). Bagozzi ve Fornell (1982) YEM’in veri analiz yöntemleri arasında ikinci nesilde yer aldığını belirterek birinci nesilde yer alan regresyon vb. istatistiksel yöntemlere kıyasla karmaşık araştırma problemlerini tek bir analiz yapılarak çözmede daha etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bağımlı ve bağımsız birçok değişkenin birbiriyle ilişkisinin modellenmesi, ilişkileri kapsamlı ve sistematik bir şekilde ortaya koyması açısından da daha avantajlıdır (Anderson ve Gerbing, 1988). Oluşturulan modeldeki değişkenlerin uyum indekslerinin yol analizi yapmak için uygun olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda yol analizi yapılmıştır. Analizlerde elde edilen bulgular tablo ve şekil olarak bulgulara sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda uygulanan analizlerden elde edilen bulgular tablo ve şekiller halinde bu bölümde sunulmaktadır. Üniversite öğrencilerinin BAY ve YBÖ ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.*Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler.*

		n	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{x}	Madde ort.	sd	Cronbach Alfa
BAY	ÖYY	1312	3	15	12.29	4.10	3.17	.91
	ÖKY	1312	3	15	12.11	4.04	2.97	.84
	PYY	1312	3	15	11.98	3.99	2.95	.86
	PKY	1312	3	15	12.04	4.01	2.97	.81
YBÖ	MOT	1312	6	36	28.77	4.78	6.42	.90
	SBT	1312	6	36	27.10	4.52	6.18	.85
	ÖDY	1312	6	36	19.21	3.20	8.49	.87
	MY	1312	9	54	28.90	3.21	13.79	.96

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin başarı yönelimlerinin tüm faktörlerde yüksek, yaşam boyu öğrenme yönelimlerinin ÖDY ve MY faktörlerinde orta, MOT ve SBT faktörlerinde yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen ölçeklere ilişkin güvenirlik değerlerine bakıldığında yüksek düzeyde güvenirliğe sahip oldukları görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin BAY ile YBÖ ölçeklerine ilişkin puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.*Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.*

Alt Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{x}	sd	t	df	p	
BAY	ÖYY	Kadın	726	12.39	2.91	1.160	1310	.246
		Erkek	586	12.18	3.47			
	ÖKY	Kadın	726	12.24	2.75	1.788	1310	.079
		Erkek	586	11.95	3.21			
	PYY	Kadın	726	12.11	2.72	1.746	1310	.081
		Erkek	586	11.82	3.21			
	PKY	Kadın	726	12.25	2.76	2.791	1310	.005*
		Erkek	586	11.79	3.19			
YBÖ	MOT	Kadın	726	29.40	5.80	3.897	1310	.000*
		Erkek	586	27.99	7.04			
	SBT	Kadın	726	27.37	5.99	1.756	1310	.079
		Erkek	586	26.77	6.41			
	ÖDY	Kadın	726	18.15	8.64	-5.141	1310	.000*
		Erkek	586	20.53	8.11			

MY	Kadın	726	28.26	14.18	-1.901	1310	.058
	Erkek	586	29.70	13.26			

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların başarı yönelimleri ölçeğinin PKY faktörü, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin ise MOT ve ÖDY faktörleri puan ortalamaları arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre motivasyonları erkek öğrencilere göre daha yüksek, öğrenmeyi düzenlemede yoksunlukları daha düşük olan kadın öğrenciler erkeklere kıyasla istatistiki olarak anlamlı düzeyde performans göstermekten kaçınma davranışlarında bulunmaktadır.

Katılımcıların eğitim gördükleri üniversitede öğrenimlerine devam ettikleri okul türü değişkeni açısından BAY ve YBÖ ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.

Alt Faktörler	Okul türü	n	\bar{x}	sd	t	df	p	
BAY	ÖYY	Lisans	940	12.30	3.19	.133	1310	.894
		Önlisans	372	12.27	3.13			
	ÖKY	Lisans	940	12.15	3.00	.789	1310	.430
		Önlisans	372	12.01	2.90			
	PYY	Lisans	940	11.94	3.03	-.721	1310	.471
		Önlisans	372	12.07	2.76			
PKY	Lisans	940	12.15	2.91	2.064	1310	.039*	
	Önlisans	372	11.77	3.09				
YBÖ	MOT	Lisans	940	28.95	6.46	1.589	1310	.112
		Önlisans	372	28.32	6.30			
	SBT	Lisans	940	27.37	6.12	2.507	1310	.012*
		Önlisans	372	26.42	6.29			
	ÖDY	Lisans	940	18.94	8.55	-1.840	1310	.066
		Önlisans	372	19.90	8.30			
	MY	Lisans	940	28.37	14.00	-2.300	1310	.022*
		Önlisans	372	30.26	13.18			

* $p < .05$

Tablo 5'te yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların başarı yönelimlerinin PKY faktöründe lisans eğitimi alan öğrenciler lehine; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin SBT ve MY faktörlerinde lisans eğitimi alan öğrencileri lehine olmak üzere istatistiksel düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmektedir ($p < .05$).

Üniversite öğrencilerinin BAY ve YBÖ ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları öğretim türü değişkeni açısından analiz edilmiş, bulgular tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6.*Öğretim Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.*

Alt Faktörler	Öğretim türü	n	\bar{x}	sd	t	df	p	
BAY	ÖYY	Birinci	838	12.17	3.12	-1.850	1310	.065
		İkinci	474	12.51	3.26			
	ÖKY	Birinci	838	11.98	2.86	-2.053	1310	.040*
		İkinci	474	12.34	3.14			
	PYY	Birinci	838	11.89	2.93	-1.501	1310	.134
		İkinci	474	12.14	2.98			
PKY	Birinci	838	11.84	2.97	-3.273	1310	.001*	
	İkinci	474	12.40	2.93				
YBÖ	MOT	Birinci	838	28.73	6.39	-.313	1310	.754
		İkinci	474	28.84	6.47			
	SBT	Birinci	838	27.03	6.20	-.548	1310	.584
		İkinci	474	27.23	6.15			
	ÖDY	Birinci	838	19.10	8.32	-.646	1310	.518
		İkinci	474	19.42	8.77			
	MY	Birinci	838	28.84	13.71	-.230	1310	.818
		İkinci	474	29.02	13.95			

*** $p < .05$**

Tablo 6'ya bakıldığında, BAY ölçeğinin ÖKY ve PKY faktörlerinde ikinci öğretim öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$), diğer faktörlerde bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). YBÖ ölçeği açısından öğrenci puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Üniversite öğrencilerinin ekonomik durum değişkeni açısından BAY ve YBÖ puanlarına uygulanan ANOVA analizleri aşağıda Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.*Ekonomik Durum Değişkenine ANOVA Testi Sonuçları.*

Alt Faktörler	Ekonomik durum	n	\bar{x}	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
BAY	1. Çok iyi	84	10.67	3.62	Gruplar arası	3	12.472	.000*	*2-1, *2-4, *3-1, *3-4
	2. İyi	582	12.41	3.17					
	3. Orta	594	12.53	3.03	Gruplar içi	1308			

	4. Düşük	52	10.88	3.06	Toplam	1311			
ÖKY	1. Çok iyi	84	11.17	3.16	Gruplar	3			
	2. İyi	582	12.33	2.85	arası		9.471	.000*	*2-1, *2-4,
	3. Orta	594	12.17	3.00	Gruplar içi	1308			*3-1, *3-4
	4. Düşük	52	10.46	2.89	Toplam	1311			
PYY	1. Çok iyi	84	11.26	3.15	Gruplar	3			
	2. İyi	582	11.97	3.09	arası		3.246	.021*	*3-1
	3. Orta	594	12.15	2.74	Gruplar içi	1308			
	4. Düşük	52	11.31	3.18	Toplam	1311			
PKY	1. Çok iyi	84	11.48	3.24	Gruplar	3			
	2. İyi	582	12.02	3.04	arası		8.910	.000*	*2-4, *3-4
	3. Orta	594	12.30	2.66	Gruplar içi	1308			
	4. Düşük	52	10.27	4.15	Toplam	1311			
MOT	1. Çok iyi	84	26.31	6.87	Gruplar	3			
	2. İyi	582	28.90	6.59	arası		16.083	.000*	*2-1, *2-4
	3. Orta	594	29.40	5.74	Gruplar içi	1308			*3-1, *3-4
	4. Düşük	52	24.04	8.18	Toplam	1311			
YBÖ SBT	1. Çok iyi	84	25.29	5.70	Gruplar	3			
	2. İyi	582	27.29	6.28	arası		7.710	.000*	*2-1, *2-4
	3. Orta	594	27.45	5.90	Gruplar içi	1308			*3-1, *3-4
	4. Düşük	52	24.00	7.66	Toplam	1311			
ÖDY	1. Çok iyi	84	20.36	7.79	Gruplar	3			
	2. İyi	582	19.13	8.44	arası		.690	.558	-
	3. Orta	594	19.07	8.63	Gruplar içi	1308			
	4. Düşük	52	19.88	8.48	Toplam	1311			

MY	1. Çok iyi	84	33.60	13.93	Gruplar	1308	3.652	.000*	*2-1, *3-1,
	2. İyi	582	28.88	13.94	arası				
	3. Orta	594	28.33	11.56	Gruplar içi				
	4. Düşük	52	28.19	13.79	Toplam				

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin BAY ölçeğinden aldıkları puanların tüm faktörlerde, YBÖ ölçeğinden aldıkları puanlarınsa MOT, SBT ve MY faktörlerinde anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p > .05$). BAY ölçeğine ilişkin bulgulara bakıldığında, ekonomik durumu iyi ve orta düzeyde olan öğrencilerin çok iyi ve düşük düzeyde olan öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. YBÖ ölçeğinin MOT ve SBT faktörlerinde de benzer bulgular elde edilmiştir. Ancak MY faktöründe ekonomik durumu çok iyi olan öğrencilerin merak yoksunluğunun da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin ikamet yeri değişkeni açısından BAY ve YBÖ puanlarına uygulanan ANOVA analizlerine ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.*İkamet Yeri Değişkenine ANOVA Testi Sonuçları.*

Alt Faktörler	İkamet yeri	n	\bar{x}	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık	
ÖYY	1.Köy	154	11.65	2.87	Gruplar	3	4.740	.003*	*3-1, *3-4	
	2.İlçe	298	12.40	2.60	arası					
	3.Şehir	616	12.55	3.30	Gruplar içi					
	4.Büyükşehir	244	11.92	3.56	Toplam					1311
ÖKY	1.Köy	154	11.31	2.94	Gruplar	3	4.742	.003*	*3-1, *4-1	
	2.İlçe	298	12.05	2.53	arası					
	3.Şehir	616	12.31	3.08	Gruplar içi					
	4.Büyükşehir	244	12.17	3.12	Toplam					1311
PYY	1.Köy	154	11.70	2.63	Gruplar	3	1.069	.361	-	
	2.İlçe	298	11.93	2.83	arası					
	3.Şehir	616	12.12	2.98	Gruplar içi					
	4.Büyükşehir	244	11.87	3.19	Toplam					1311
PKY	1.Köy	154	11.58	3.00	Gruplar	3	2.890	.034*	*3-1	
	2.İlçe	298	12.07	2.58	arası					
	3.Şehir	616	12.25	3.03	Gruplar içi					
	4.Büyükşehir	244	11.78	3.19	Toplam					1311
YBÖ	MOT	1.Köy	154	27.45	6.86	Gruplar	3	4.870	.002*	*3-1

	2. İlçe	298	28.34	5.45	arası				
	3. Şehir	616	29.42	6.48	Gruplar içi	1308			
	4. Büyükşehir	244	28.49	6.90	Toplam	1311			
SBT	1. Köy	154	25.01	6.62	Gruplar arası	3	8.851	.000*	*2-1, *3-1, *4-1
	2. İlçe	298	26.64	5.24					
	3. Şehir	616	27.72	6.23	Gruplar içi	1308			
	4. Büyükşehir	244	27.42	6.55	Toplam	1311			
ÖDY	1. Köy	154	19.53	8.28	Gruplar arası	3	.176	.913	-
	2. İlçe	298	18.97	8.05					
	3. Şehir	616	19.28	8.71	Gruplar içi	1308			
	4. Büyükşehir	244	19.14	8.61	Toplam	1311			
MY	1. Köy	154	29.57	12.89	Gruplar arası		1.572	.194	-
	2. İlçe	298	30.21	13.09					
	3. Şehir	616	28.47	14.19	Gruplar içi	1308			
	4. Büyükşehir	244	27.99	14.11	Toplam	1311			

* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin başarı yönelimlerinin ölçeğin ÖYY, ÖKY ve PKY faktörlerinde anlamlı farklılık gösterdiği ($p < .05$) belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde BAY ölçeği için en yüksek puanı şehirde yaşayan öğrencilerin en düşük puanı ise köyde yaşayan öğrencilerin aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin YBÖ ölçeğinden aldıkları puanlarınsa ölçeğin MOT ve SBT faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($p < .05$) belirlenmiştir. Bulgulara bakıldığında istatistiksel açıdan köy aleyhine olmak üzere diğer gruplarla arasında farklılık bulunduğu görülmektedir. BAY ölçeğinin PYY; YBÖ ölçeğinin ÖDY ve MY alt faktörlerinde gözlenen puan farklılıkları ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin BAY ve YBÖ ölçeklerinden aldıkları puanların mezun olunan lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık ortaya koyup koymadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan ANOVA testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.*Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine ANOVA Testi Sonuçları.*

Alt Faktörler	Mez. lise	n	\bar{x}	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
BAY ÖYY	1. Anadolu	742	12.24	3.34	Gruplar arası	3	4.233	.001*	*2-3, *2-6
	2. Meslek	412	12.70	2.86					
	3. İHL	38	11.00	3.50	Gruplar içi	1308			
	4. Fen	36	12.06	2.52					
	5. Güzel San.	30	11.67	2.09	Toplam	1311			
	6. Diğer	54	11.22	3.27					

ÖKY	1.Anadolu	742	12.07	3.10	Gruplar arası	3	1308	2.091	.064	*2-3
	2.Meslek	412	12.33	2.86						
	3.İHL	38	10.84	2.80	Gruplar içi	1308	2.091	.064	*2-3	
	4.Fen	36	12.11	1.88						
	5.Güzel San.	30	12.27	2.12	Toplam	1311				
	6.Diğer	54	11.70	2.88						
PYY	1.Anadolu	742	11.89	3.11	Gruplar arası	3	1308	7.686	.000*	*2-1, *2-3, *2-6, *3-1, *4-3, *4-6
	2.Meslek	412	12.44	2.41						
	3.İHL	38	10.05	3.80	Gruplar içi	1308	7.686	.000*	*2-6, *3-1, *4-3, *4-6	
	4.Fen	36	12.61	2.09						
	5.Güzel San.	30	11.87	2.32	Toplam	1311				
	6.Diğer	54	10.78	3.68						
PKY	1.Anadolu	742	11.90	3.01	Gruplar arası	3	1308	2.308	.042	-
	2.Meslek	412	12.35	2.98						
	3.İHL	38	11.58	2.40	Gruplar içi	1308	2.308	.042	-	
	4.Fen	36	12.61	1.70						
	5.Güzel San.	30	12.40	1.57	Toplam	1311				
	6.Diğer	54	11.41	3.64						
MOT	1.Anadolu	742	28.79	6.55	Gruplar arası	3	1308	2.485	.030	-
	2.Meslek	412	29.30	5.88						
	3.İHL	38	27.11	6.86	Gruplar içi	1308	2.485	.030	-	
	4.Fen	36	27.78	5.22						
	5.Güzel San.	30	28.07	4.63	Toplam	1311				
	6.Diğer	54	26.67	8.88						
YBÖ SBT	1.Anadolu	742	27.25	6.04	Gruplar arası	3	1308	6.683	.000*	*1-3, *2-3, *4-3,
	2.Meslek	412	27.54	6.18						
	3.İHL	38	22.63	4.99	Gruplar içi	1308	6.683	.000*	*1-3, *2-3, *4-3,	
	4.Fen	36	28.44	3.71						
	5.Güzel San.	30	25.00	4.15	Toplam	1311				
	6.Diğer	54	25.19	8.95						
ÖDY	1.Anadolu	742	18.44	8.08	Gruplar arası	3	1308	7.496	.000*	*1-2, *5-2, *1-4, *5-4, *5-6
	2.Meslek	412	20.40	9.03						
	3.İHL	38	18.47	6.12	Gruplar içi	1308	7.496	.000*	*1-2, *5-2, *1-4, *5-4, *5-6	
	4.Fen	36	23.17	9.66						

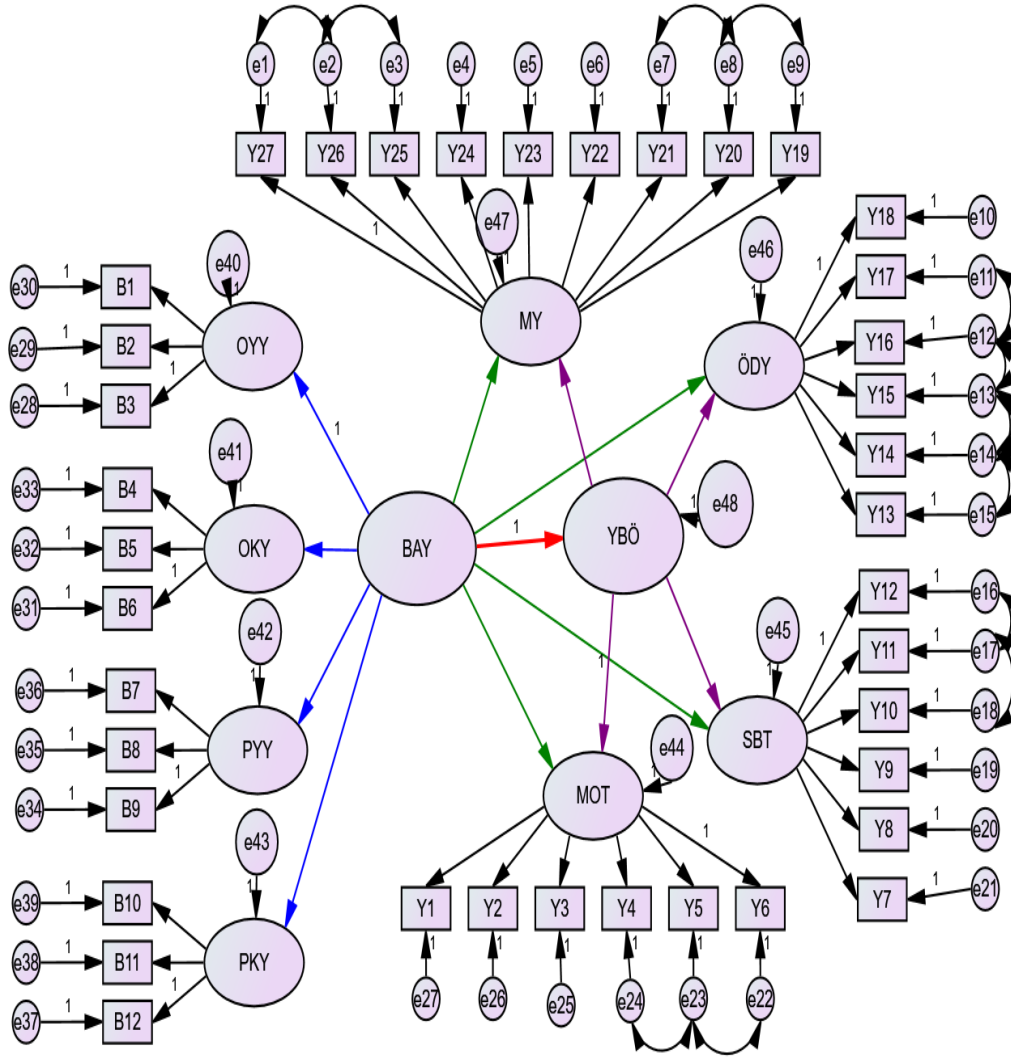
	5.Güzel San.	30	14.20	4.60				
	6.Diğer	54	21.44	9.35	Toplam	1311		
	1.Anadolu	742	28.09	13.41				
	2.Meslek	412	29.73	14.49	Gruplar arası			
MY	3.İHL	38	27.21	10.14				*1-4, *1-
	4.Fen	36	35.17	14.99	Gruplar içi	1308	5.375	.000*
	5.Güzel San.	30	22.60	10.50				6, *5-4,
	6.Diğer	54	34.26	13.71	Toplam	1311		*5-6,

* $p < .05$

Tablo 9 analiz edildiğinde, öğrencilerin BAY ölçeğinin ÖYY, ÖKY ve PYY faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu farklılığın tespiti için uygulanan Tukey analizi sonuçlarına göre genel olarak en yüksek puanı meslek lisesi mezunu öğrencilerin, en düşük puanı ise İHL mezunu öğrencilerin aldıkları görülmektedir. YBÖ ölçeğinden elde edilen sonuçlara bakıldığında ölçeğin SBT, ÖDY ve MY faktörlerinde anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Anadolu lisesi ve güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin puan ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma Modelinin Test Edilmesi

Araştırma soruları doğrultusunda yapılan yol analizi için AMOS programı kullanılmıştır. Ölçeklere yapılan DFA analizlerinde elde edilen değerler kabul edilebilir sınırlar dâhilinde olduğu için Maximum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılmış Kovaryans Matrisi oluşturulmuştur. Araştırma hedef ve modeli doğrultusunda örtük değişkenlerle diğer değişkenlerin arasındaki etkilerin analiz edildiği YEM (*Yapısal Model*) tercih edilmiştir (Gürbüz, 2019). Bu bağlamda; öğrencilerin başarı amaç yönelimlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etki düzeyinin incelendiği bir model test edilmiştir. Modeldeki değişkenlerin, $X^2/sd < 5$ ve diğer uyum indekslerine bakıldığında; elde edilen değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan yol analizi doğrultusunda bulunan uyum iyiliği indeks değerlerinin ilgili alanyazında kabul edilebilir eşik değerler aralığında olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre; modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir. Üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimlerinin yaşam boyu öğrenme yönelimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etki oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan yol analizi Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Yol Analizi Diyagramı

Şekil 1'deki yol analizi diyagramında, BAY ölçөгünden YBÖ ölçөгünün faktörlerine doğru yollar olduğu görülmektedir. Model oluşturulurken aynı faktör yapısı altında yer alan bazı maddelerin hata terimleri arasında kovaryans analizi kurularak modifikasyon yapılmıştır. Yapılan bu işlemlerle modelin uyum değerlerinin iyileştirilmesi ve yol analizinin daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan yol analizinde elde edilen model uyum değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Yol Analizine İlişkin Uyum İndeksi Değerleri.

Model Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Değerler
χ^2/sd	$0 < \chi^2/sd < 5$	4.748
GFI	$0.85 \leq GFI \leq 1.0$	0.889
IFI	$0.90 \leq IFI \leq 1.0$	0.936
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.0$	0.936

RMSEA

0.00≤RMSEA≤0.08

0.053

Tablo 10'daki yol analizinde elde edilen uyum indeksi değerlerine bakıldığında, geliştirilen modeldeki verilerin kabul edilebilir seviyede uyum gösterdiği görülmektedir. Ancak yine de yol analizinde öngörülmüş olan ilişki yollarının regresyon katsayılarının da istatistiksel olarak anlamlılık göstermesi beklenmektedir. Bu doğrultuda modele ilişkin olarak yapılan yol analizi neticesinde elde edilen regresyon katsayıları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 11.

Araştırma Modeline Ait Yapısal Model Standardize Yol Katsayıları ve Analiz Sonuçları.

Hipotez	Yol	Estimate(β)	S.E	C.R	p	Sonuç
H ₁ : Başarı Amaç Yönelimi	→ Motivasyon	-0.313	0.034	-9.127	0.000	Kabul
H ₂ : Başarı Amaç Yönelimi	→ Sebat	-0.315	0.255	-1.232	0.218	Red
H ₃ : Başarı Amaç Yönelimi	→ Düz. Yoksunluk	19.080	5.164	3.695	0.000	Kabul
H ₄ : Başarı Amaç Yönelimi	→ Me. Yoksunluğu	31.670	13.791	2.297	0.022	Kabul

Tablo 11'de modelin doğrulandığı görülmüş ve örtük değişkenli yapısal modele uygun olarak araştırmamanın hipotezleri test edilmiştir. Yapılan analizlerde BAY ile YBÖ'nün motivasyon, düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu faktörleri arasındaki ilişkilerdeki "p" puanlarının 0.05'ten küçük olması faktör yüklenimleri ile gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin önemli olduğuna işaret etmektedir. Ancak diğer iki faktör açısından önemli olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgularda, BAY'ın YBÖ'nün motivasyon faktörünü negatif yönde yordadığı ($\beta=.313$; $p<.05$), sebat faktörünü yordamadığı ($\beta=.315$; $p>.05$), düzenlemede yoksunluk faktörü düzeyini pozitif yönde yordadığı ($\beta=19.080$; $p<.05$), merak yoksunluğu faktörünü pozitif yönde yordadığı ($\beta=.315$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının değerlerine göre öğrencilerin BAY düzeylerinin YBÖ düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak üç faktörde biri negatif diğerleri pozitif yönde olmak üzere etkisinin olduğu ($p<0.05$), bir faktörde ise etkisinin bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada kullanılan ölçeklerin puan ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin başarı yönelimlerinin tüm faktörlerde yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı yönelimleri ölçeğinden aldıkları puanların hem yönelme hem de kaçınmaya ilişkin faktörlerde yüksek olması üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu çalışmanın sonuçları diğer çalışmalarla değerlendirildiğinde sonuçlarda farklılık olduğu görülmektedir. Akar, Çelik ve Karataş (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin başarı yönelimlerinin orta düzeyde olduğu ancak ölçeğin öğrenme ve performans yaklaşmayla ilgili faktörlerinden kaçınmayla ilgili faktörlerine göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Kösterelioğlu vd. (2019) çalışmasında da öğrencilerin yaklaşıma ilişkin faktörlerden kaçınmaya ilişkin faktörlere göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden faktörlerinden aldıkları puanlara bakıldığında; motivasyon ve sebat düzeylerinin yüksek olduğu ancak öğrenmeyi düzenleme ve meraklarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenmelerini düzenlemeye, yeni ve farklı şeyleri öğrenmeye yönelik çok fazla istekli olmadıkları söylenebilir. Kendi öğrenmesini düzenleme üst düzey bir beceridir ve bu beceri eğer eğitimin erken dönemlerinde öğrencilere kazandırılmazsa sonraki eğitim basamaklarında yetersizlik yaşanacaktır (Wolters, 1998). Öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu dikkate alındığında burada bir isteksizlikten çok, bir yetersizliğin olduğu düşünülebilir. Karaman ve Aydoğmuş (2017) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışmayla faktörler açısından uyumlu bulguların elde edildiği görülmektedir. Durak ve Sarıtepeci'nin (2019) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinin tüm faktörlerinden aldıkları

puan ortalamalarının orta düzeyde; Arslan vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Alanyazında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu farklı çalışmaların olduğu belirlenmiştir (Ayra, 2015; Ünal ve Akay, 2010). Ancak bunun tam tersi olarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalara da rastlanmıştır (Diker-Coşkun ve Demirel, 2012; Karaduman ve Tarhan, 2017). Yapılan çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre başarı amaç yönelimleri ölçeği puan ortalamalarının performans kaçınma yönelimi faktöründe kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu ancak diğer faktörlerde bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Kadınların erkeklere kıyasla istatistiki olarak anlamlı düzeyde performans göstermekten kaçınma davranışında buldukları belirlenmiştir. Ablard ve Lipschultz'ın (1998) araştırma bulgularında kadınların daha çok öğrenmeye erkelerine performans sergilemeye önem verdikleri belirlenmiştir. Benzer sonuçlar Freudenthaler, Spinath ve Neubaue (2008) tarafından yapılan çalışmada da elde edilmiştir. Hanrahan ve Cerin (2009) öğrenme yaklaşma yönelimlerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Smith ve Sinclair (2005), Gözler, Bozgeyikli ve Avcı (2017) ile Altıparmak'ın (2015) yaptıkları çalışmalarda öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma faktörlerinde kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ancak performans yönelme ve performans kaçınma faktörlerinde anlamlı farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmalarda farklı bulgular elde edilmekle birlikte kadınların öğrenmeye erkelerine performansla daha fazla eğilimleri olduğu yorumunda bulunulabilir. Bu konuya farklı açılardan bakan çalışmalara göz atıldığında Barron, Finney, Davis ve Owens (2003) öğrencilerin başarı yönelimleri ile yeterli düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu ve öğrencilerin cinsiyetten ziyade kendilerini daha başarılı hissettikleri konularda öne çıkmak istediklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla başarı yönelimlerinin başarı ile pozitif yönde bir ilişkisini kurmuşlardır.

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ölçeğinin motivasyon ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk faktörlerinde kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer iki faktörde anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Arslan vd. (2019) tarafından meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik araştırmada, kadınların erkeklere nispeten yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha üst düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu çalışmayı destekleyen sonuçların bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda kadın katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Arslan, 2019; Arslan vd., 2019; Diker-Coşkun ve Demirel, 2012; Durak ve Sarıtepeci, 2019; Gencel, 2013). Ayaz (2016) kadınların erkeklere kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olmasını karşılarına çıkan farklı, yeni bilgi ve becerilere daha açık, meraklı ve öğrenmeye istekli bir şekilde yaklaşımlarıyla bağlantılı olduğunu söylemektedir. Bunun bir diğer nedeni olarak tüm dünyada kadın eğitime olan yatırımların ve farkındalığın belirgin bir şekilde artmasının olduğu söylenebilir (Eurostat 2007). Özellikle geçtiğimiz yüzyılın sonlarından itibaren kadınların bilinçli bir şekilde eğitime yöneldikleri görülmektedir. Ayrıca kadınların çalışma hayatında uzmanlık gerektiren noktalara ulaşabilmeleri için çok fazla mücadele etmelerinin de yaşam boyu öğrenmeye daha açık olmalarında etkili olduğu vurgulanmıştır (Eurostat 2005). Jenkins (2004) kadınların erkeklere nazaran yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olmasında; öğrenmeye daha fazla önem vermelerinin, toplumdaki rol ve statüleri gereği erkeklere kıyasla iş değişikliği, işi bırakma veya uzun sürelerle ara verme gibi durumları daha çok yaşamalarının etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca mesleklerinde yükselmek için, erkeklerle eşit haklara sahip olabilmeleri için de daha fazla çalışmaları gerektiği inancına sahip olmalarının, bazı toplumlarda ise aldıkları yetersiz eğitimi kapatma ihtiyacını hissetmelerinin de önemine vurgu yapmaktadır.

Araştırmada katılımcıların lisans ya da önlisans düzeyinde eğitim almalarının başarı amaç yönelimi ölçeğinin performans kaçınma faktöründe anlamlı düzeyde bir ilişki oluşturduğu belirlenmiştir. Lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerin performans sergilemeyi önlisans öğrencilerine göre daha az istedikleri görülmektedir. Burada ön lisans öğrencilerinin öğrenim alanlarının ağırlıklı olarak beceri temelli olmasının etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puanları incelendiğinde; lisans öğrencilerinin daha fazla sebat gösterdikleri ve öğrenmeye ilişkin daha fazla merak sahibi oldukları görülmektedir. Her iki ölçekten alınan sonuçlar birlikte ele alındığında önlisans öğrencilerinin performans boyutunda daha iyi, lisans öğrencilerininse bilişsel anlamda sahip olunması

gereken sebat ve merak unsurlarında daha iyi oldukları görülmektedir. Aslında bu sonuç okulların kendi misyonlarıyla da örtüşmektedir. Alanyazın incelendiğinde lisans ve önlisans düzeyinde bir karşılaştırmaya rastlanmamıştır. Arslan vd. (2019), yaptıkları çalışmada farklı meslek yüksekokullarına devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri karşılaştırılmış ancak anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Araştırmada öğretim türü değişkeni açısından elde edilen bulgularda öğrencilerin başarı yönelimlerinin öğrenme ve performans kaçınma faktörlerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İkinci öğretime devam eden öğrencilerin birinci öğretime devam eden öğrencilere göre öğrenmeyi ve performans sergileme konusunda isteksiz oldukları ve kaçınma davranışında buldukları görülmektedir. Öğretim türü değişkeni öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamıştır. Alanyazında her iki ölçekle yapılan çalışmalarda öğretim türü değişkeninin çok da fazla incelenmediği görülmüştür. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik olarak Arslan vd.'nin (2019) yaptıkları araştırmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinin öğrenmeyi düzenlemede yetersizlik faktöründe birinci öğretime devam edenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Arslan (2019) yapılan çalışmada ise birinci öğretime devam eden öğrencilerin öğrenmeyi düzenlemede daha yetersiz oldukları ve merak düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü gibi bu çalışma ve diğer çalışmalar arasında bir tutarlılık bulunmamaktadır.

Öğrencilerin ekonomik durumlarına göre başarı yönelimlerinin ölçeğin tüm faktörlerinde anlamlı farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farklılığın ekonomik durumu iyi ve orta olan öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Ekonomik durumun öğrencilerin başarılarına etkisini araştıran Arslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu (2016) ailenin ekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin başarılarının da paralel olarak yükseldiğini belirlemiştir. Gelbal (2008) bu durumun çocuğun doğduğu andan itibaren öğrenmeye ve dolayısıyla da başarılı olmaya ilişkin her türlü ihtiyacının karşılanması, olanakların sunulmasıyla ilişkili olduğunu söylemektedir. Araştırmada, yaşam boyu öğrenme ile ilgili elde edilen bulgularda da benzer sonuçlar alınmıştır. Alanyazına bakıldığında ekonomik durumun yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarda bu çalışmanın sonucuyla örtüşmeyen çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Arslan (2019) tarafından yapılan araştırmada sebat faktöründe ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları, ekonomik durumu çok iyi olan öğrenciler ise merak konusunda diğer gruplardan daha isteksiz oldukları belirlenmiştir. Dindar ve Bayraktar (2015), Dikmen, Denat, Filiz ve Başaran'ın (2016), Gökyer ve Türkoğlu (2018), Arslan vd. (2019) tarafından yapılan çalışmalarda anlamlı farklılık saptanmamıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç da ikamet edilen yerle ilişkilidir. Köyde yaşayan öğrencilerin daha düşük düzeyde öğrenme ve performans kaçınma davranışlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenme yaklaşma faktöründe ise şehirde yaşayan öğrencilerin diğerlerinden daha başarılı oldukları görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin motivasyon ve sebat faktörlerinde köyde yaşayan öğrenciler aleyhine sonuçlar elde edilmiştir. Köyde yaşayan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme konusunda daha düşük motivasyona sahip oldukları ve sebat konusunda isteksiz oldukları görülmektedir. Arslan (2019) tarafından yapılan çalışmada şehirde yaşayan öğrencilerin diğer gruplara göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Arslan vd.'nin (2019) çalışmasında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde ikamet yeri değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre başarı yönelimleri incelenmiştir. Öğrenme yaklaşımda en yüksek puanı meslek lisesi mezunları alırken performans yöneltmede fen lisesi mezunlarının aldıkları görülmektedir. Yaşam boyu öğrenmede ise ölçeğin sebat faktöründe fen lisesi, öğrenmeyi düzenleme ve merak yoksunluğu faktörlerinde güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin daha olumlu sonuçlar aldıkları belirlenmiştir. Arslan'ın (2019) araştırmasında ise öğrenmeyi düzenleme faktöründe imam hatip lisesi, merak yoksunluğu faktöründe ise Anadolu lisesi öğrencilerinin diğer gruplardan daha olumlu sonuçlara sahip oldukları saptanmıştır. Arslan vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada ise sağlık ve diğer liselerden mezun olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dikmen vd. (2016), tarafından yapılan çalışmada da mezun olunan lise türünün yaşam boyu öğrenmeyi etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Yapılan yol analizi diyagramında; başarı amaç yönelimleri ölçeğinden yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin faktörlerine doğru yollar oluşturulmuştur. Model oluşturulurken aynı faktör yapısı altında yer alan bazı maddelerin hata terimleri arasında kovaryans analizi kurularak modifikasyon yapılmıştır. Yapılan bu işlemle modelin uyum değerlerinin iyileştirilmesi ve yol analizinin daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesi amaçlanmıştır. Yol analizinde elde edilen uyum indeksi değerlerine bakıldığında; geliştirilen modeldeki verilerin kabul edilebilir seviyede uyum gösterdiği görülmektedir. Modele ilişkin olarak yapılan yol analizi neticesinde elde edilen regresyon katsayıları incelendiğinde; modelin doğrulandığı görülmüş ve örtük değişkenli yapısal modele uygun olarak araştırmanın hipotezleri test edilmiştir. Yapılan analizlerde başarı amaç yönelimleri ile yaşam boyu öğrenmenin motivasyon, düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu faktörleri arasındaki ilişkilere yönelik faktör yüklenimleri ile gizil değişkenler iki ölçeğin arasındaki ilişkilerin önemli olduğuna işaret etmektedir. Ancak diğer iki faktör açısından önemli olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin başarı amaç yönelimlerinin yaşam boyu öğrenme ölçeğinin motivasyon faktörünü negatif yönde yordadığı, sebat faktörünü yordamadığı, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu faktörlerini pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının değerlerine göre öğrencilerin başarı amaç yönelimleri düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde biri negatif ikisi pozitif olmak üzere üç faktörde etkisinin olduğu bir faktörde ise etkisinin bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aydın (2014) çalışmasında öğrencilerin başarı amaç yönelimleri ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğunu belirlemiştir. Koç ve Arslan (2015) tarafından yapılan çalışmada başarı amaç yönelimleri ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Gözler vd.'nin (2017) çalışmasında başarı amaç yönelimleri ile mesleki kaygı arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Arslan vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlarına ilişkin tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme bireylerin kendini geliştirmesi ve değişen, gelişen dünyaya yabancı kalmaması adına oldukça önemlidir (Knapper ve Cropley, 2000). Akkuş (2008) buradan yola çıkarak günümüzde bireylerin hayatları boyunca eğitim almalarının neredeyse zorunluluk olduğunu söylemektedir. Elbette burada bireyin yaptığı işin ve yeteneklerinin de etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda bireyin sahip olduğu becerilere ilişkin olarak yaşam boyu öğrenme kapsamında eğitim alması ve öğrenmesini olumlu-olumsuz etkileyen faktörlerin ortaya konulması önemlidir. Bu faktörlerin cinsiyete göre farklılaşabileceği dikkate alındığında yapılan farklı çalışmalarla bunların daha net bir şekilde ortaya konulabileceği görülmektedir. Sadece büyükşehirlerde veya şehirlerde değil daha küçük yerleşim alanlarında da yaşam boyu öğrenmeye yönelik kapsamlı eğitimlerin verilmesi ve bu eğitimlerin çok yönlü olması bireylerin ihtiyaç duydukları değişimi yakalamalarını destekleyecektir. Tüm eğitim basamakları ve kademelerinde okul türü fark etmeksizin öğrencilerin yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğine ve önemine ilişkin farkındalıklarını artıracak bilgiler öğretim programlarında yer almalıdır. Lengrand (1985) bireylerin yaşam boyu öğrenmelerinin sadece okullarda değil işyerlerinde de ara ara verilen eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini söylemektedir. Bunun için de devletin yanı sıra şirketler ve sendikalar gibi oluşumlar aracılığıyla ihtiyaca binaen mesleki kurslar düzenlemesi gerektiğini ve bunun ülke politikası hâline gelmesi gerektiğini söylemektedir. Elbette gerek okullarda gerekse kurumlarca düzenlenen eğitimlerin içeriğinin de amacına uygun olarak güncel tutulması önemlidir. Yaşam boyu öğrenme yaşamla bir bütündür ve bu nedenle de sürekli (Field, 2001). Farklı nedenlerden dolayı eğitimleri yarıda kalan, eğitim alamayan ya da aldıkları eğitimler artık geçersiz olan bireylerin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılmaları ve kendi öğrenmelerine ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca okullarını bitiren bireylerin gelişmelerini sağlayacak eğitimlere ulaşabilmesi için okul sonrasına yönelik bilgilendirme yapılması gerekmektedir. Bireylerin öğrenmeye ilişkin güdülenmelerinin belirlenmesi sayesinde onların öğrenmelerini destekleyecek unsurların ortama dâhil edilmesi daha kolay olacaktır. Bu bağlamda kurum ve birey bazında herkesin farkındalığının gelişmiş olması toplum olarak sürecin gerisinde kalınmasının önüne geçecektir. Titmus (1999) yaşam boyu öğrenmenin ihtiyaçları karşılamanın yanında bireyin kendine ilişkin özel amaçlarını da kapsadığını belirtmektedir. Bu anlamda

yaşam boyu öğrenmeye ilişkin hazırlanan eğitimlerde genel ihtiyaçların dışında kişilerin özel ilgi alanlarının da dikkate alınması gerektiği görülmektedir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışmaların yapılması derinlemesine bilgi elde etme olanağı sağlayacağı için bu konuda hazırlanacak eğitimlerin içeriğine ilişkin kaynak oluşturacaktır. Araştırmacıların bunu dikkate alarak karma yönetime dayalı araştırmalar ortaya koyması tavsiye edilmektedir.

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir..

References

- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94-101. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.94>
- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17(2), 149-160.
- Akar, H., Çelik, O. T., & Karataş, A. (2019). Akademik kontrol odağı ve başarı amaç yöneliminin kendini sabotajı yordama düzeyinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1840-1859.
- Akçaalan, M., & Arslan, S. (2016). *Yaşam boyu öğrenme: Teori ve uygulama*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altıparmak, E. (2015). Akademik kontrol odağı ve başarı hedef yönelimleri beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 73-78. <http://dx.doi.org/10.17155/spd.28168>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.9309&rep=rep1&type=pdf>.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1031>
- Arslan, A. (2019, October). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. In *8th Eurasian Conference on Language and Social Sciences* (pp. 336-354), Antalya.
- Arslan, A., Özsoy, R., & Aslan, R. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 12(66), 730-748. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3622>
- Arslan, S., & Akın, A. (2015). 2x2 başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15. <https://doi.org/10.19126/suje.05454>
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarioğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aydın, S. (2014). Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterliklerinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 221-230.

- Aydın, S., Selçuk, G., & Çakmak, A. (2018). Examining beliefs of preservice teachers about epistemology and life-long learning competency via canonical correlation analysis. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 13-24. <https://doi.org/10.24193/Adn.11.1.2>
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Ayra, M., & Kösterelioglu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.1.1C0630>
- Bagozzi, R. P., & Fornell, C. (1982). Theoretical concepts, measurement, and meaning. Vol. 2, C. Fornell (Ed.) In *a second generation of multivariate analysis*, (pp. 5-23). Chicago: American Marketing Association.
- Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baltaş, A. (2003). *Başarı yönelimi*. İstanbul: Baltaş-Baltaş Yönetim, Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Barron, K. E., Finney, S. J., Davis, S. L., & Owens, K. M. (2003). *Achievement goal pursuit: Are different goals activated and more beneficial in different types of academic situations?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 21-25.
- Boztepe, Ö., & Demirtaş, Z. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 327-335. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.275>
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Candy, P. C. (1994). *Lifelong learning and information literacy*. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.
- Clever, A. G., & Scarisbrick, D. H. (2001). *Practical statistics and experimental design for plant and crop science*. U. K.: Jon Wiley & Sons Ltd.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- De La Harpe, B., & Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169-182. <https://doi.org/10.1080/713695729>
- Demirel, M. (2009, May). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. In *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)*, Ankara.
- Diker-Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Diker-Coşkun, Y., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Dikmen, Y., Denat, Y., Filiz, N. Y., & Başaran, H. (2016). Hemşirelik öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Journal of Human Rhythm*, 2(1).
- Dindar, H., & Bayraktar, M. (2015). Factors effecting students' lifelong learning in higher education. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 1(1), 11-20.

- Durak, H. Y., & Sarıtepeci, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin sergilediği siber insani değerlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerine yansımaları üzerine bir inceleme. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 418-436. <https://doi.org/10.18009/jcer.601158>
- Elliot, A. J. (1999). Approach ve avoidance motivation ve achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189. Doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality ve Social Psychology*, 72, 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality And Social Psychology*, 70 (3), 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *In handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 43-60). New York, NY: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Eurostat (2005). Europe in figures. Retrieved from <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>.
- Eurostat (2007). Demographic outlook: national reports on demographic developments in 2005. Retrieved from <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2), 3-15. <https://doi.org/10.1080/09638280010008291>
- Freudenthaler, H. H., Spinath B., & Neubauer A. C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22(3), 231-245. <https://doi.org/10.1002/per.678>
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısında etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Gökkyer N., & Türkoğlu İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 125-136. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.460929>
- Gözler, A., Bozgeyikli H., & Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 189-211.
- Gustavsson, B. (1997). Lifelong learning reconsidered. S. Walters (Ed.). In *globalization, adult education and training: Impacts and issues* (pp. 220-261). London: Zed Books.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. (Birinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hanrahan, J. S., & Cerin, E. (2009). Gender, level of participation, and type of sport: Differences in achievement goal orientation and attributional style. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12 508-512. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2008.01.005>

- Hart, R. (2006). Using e-learning to help students develop lifelong learning skills. The. Royal Roads University. Victoria, BC.
- Jarvis, P. (2010). *Adult and continuing education: Theory and practice (4th Edition)*. London: Routledge.
- Jenkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment report. Centre for the economics of education*. U.K. London School of Economics and Political Science.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contribution sand prospects of goal orientation theory. *Educ Psychol Rev*, 19, 141-184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Karaduman, A., & Tarhan, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 355-375.
- Karaman, D., & Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri Uşak Üniversitesi Eşme MYO'da bir uygulama. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 23-44. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.357554>
- Kazu, İ. Y., & Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 15(3). <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.07530>
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Koç, C., & Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485-508. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.027>
- Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Journal of Higher Education & Science / Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 522-531. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.293>
- Kösterelioğlu, İ., Çelen, Ü., Kösterelioğlu, M. A., & Ahıska, R. (2019). Success purpose tendencies of high school students Lise öğrencilerinin başarı amaç yönelimleri. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 662-678. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i2.5603>
- Lengrand, P. (1989). Lifelong education: Growth of the concept. In *Lifelong Education for Adults*. (pp. 5-9). Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-030851-7.50008-4>
- Mason, R. L., Gunst, R. F., & Hess, J. L. (2003). *Statistical design and analysis of experiments with application to engineering and science*. (pp. 200-214). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Otala, L. (1997). Implementing lifelong learning in partnership with the educational sector and the work place. *The International Information & Library Review*, 29(3-4), 455-460. <https://doi.org/10.1080/10572317.1997.10762452>
- Özcıftçı, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19. <https://doi.org/10.17943/etku.57410>
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38. <https://doi.org/10.17860/efd.08241>
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivastion terminology, theory ve research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>

- Pintrich, P. R., Conley A. M. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.002>
- Read, K. S. (2010). *Parental Involvement as a predictor of school success: examining the mediating role of achievement goals*. (Senior Thesis). Hanover College, Hanover.
- Sharma, G. (2017). Pros and cons of different sampling techniques. *International Journal of Applied Research*, 3(7), 749-752.
- Smith, L., & Sinclair, K. E. (2005). Empirical evidence for multiple goals: A gender-based, senior high school student perspective. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 55-70.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Titmus, C. (1999). Concepts and practices of education and adult education: obstacles to lifelong education and lifelong learning? *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 343-354. <https://doi.org/10.1080/026013799293595>
- Tutar, P. (2020). *Yaşam boyu öğrenmeye kültürel alandan bakmak: Öğretmen adaylarının kültürel katılım örüntüleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, K., & Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: Öğretmen adayları penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.339943>
- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Lochbaum, M. R., & Stevenson, S. J. (2009). Sport ability beliefs, 2 x 2 achievement goals, and intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 303-312. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2009.10599565>
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>
- Yenice, N., & Tunç, G. A. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 753-765. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2716>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız-Durak, H., & Sarıtepeci, M. (2019). An examination on the reflections of cyber human values demonstrated by university students on lifelong learning trends. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 418-436. <https://doi.org/10.18009/jcer.601158>