

## BAŞARI YÖNELİMLİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ

### LEARNING STRATEGIES USED BY PRESERVICE TEACHER WITH ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATION

<sup>1</sup>Hale SUCUOĞLU <sup>2</sup>Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU

Başvuru Tarihi: 26.02.2019

Yayına Kabul Tarihi: 02.12.2019

DOI: 10.21764/maeuefd.532793

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Araştırmanın amacı, başarı yönelimli öğretmen adaylarının ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemektir. Bu araştırma, durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Çalışmada hem nicel hem de nitel durum çalışmasına yer verilmiştir. Araştırmanın örneklemini Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 2. sınıfı devam eden lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk bölümünde 55 öğrenci 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğini doldurmuş, bu ölçek ile başarı yönelimli öğretmen adayları belirlenmiştir (n=37). Bu öğrencilerin 31'i kadın (% 84) ve 6'sı ise erkek (% 16)'dir. Daha sonra aynı öğretmen adaylarının ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla öğrenme stratejileri formu verilmiştir. Veri toplama aracı olan 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, öğrencilerin başarı yönelimlerini belirlemek amacıyla Akın (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 26 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ve 4 alt faktörden oluşan bir ölçme aracıdır. Ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise; öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri formuna yazdıkları görüşleri kodlanmıştır. İki araştırmacı ayrı ayrı açık uçlu sorulara verilen yanıtları okuyarak belirli kategoriler altında toplamıştır. Oluşturulan kategorilerin, ifade edilme sıklığı (frekans) saplanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının ders çalışırken not tuttuğu, özet çıkardığı, tekrar yaptığı, tablo-şekil-kavram haritası kullandığı ve benzer ve farklılıkları bulduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Başarı yönelimleri, öğrenme stratejileri, öğrenme güdüsü, öğretmen adayları

**Abstract:** The purpose of the research is to determine the learning strategies that preservice teacher with achievement goal orientation use while studying. This research has been realized with case study which is one of the research methods.

Case study can be carried out with quantitative or qualitative approach. Both of these approaches are included in this research. The research sample consists of second grade undergraduates who are studying Psychological Counseling and Guidance. In the first part of the research, 55 preservice teacher filled the 2x2 Achievement Goal Orientations Scale and students with achievement goal orientation are determined with this scale (n=37). 31 of these students (84%) are women and 6 of them (16%) are men. Later, the same preservice teacher are given the form of learning strategies to determine their learning strategies while studying. 2x2 Achievement Goal Orientations Scale as a data collection tool has been developed by Akın (2006) in order to determine the achievement goal orientations of the students. The scale consists of 5 point likert scale and 4 sub-factors. A semi-structured form including open ended questions has been used to determine the learning strategies while studying. In analysis of data, preservice teachers' opinions written in the learning strategies form are codified. Two researchers seperately have collected answers of the open ended questions under specific categories. The expression frequency of the categories are calculated. As a result of the research, it is determined that stu-dents take notes, summarize, revise, use table- figure-concept map and find similarities and differences.

**Key words:** Achievement goal orientation, learning strategies, learning motivation, preservice teacher

<sup>1</sup> Doç. Dr. Hale Sucuoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, [halesucuoğlu@gmail.com](mailto:halesucuoğlu@gmail.com), ORCID NO: 0000 0003 1018 1426

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi Meltem Gökdağ Baltaoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, [meltem.gokdag@gmail.com](mailto:meltem.gokdag@gmail.com), ORCID NO:0000 0002 2235 8607

## Giriş

Öğretmenin derse girip kapıyı kapatmasından, dersin sona erip sınıftan ayrılmasına kadar geçen sürede belki de en çok yaşanan sorunların başında öğrenenleri derse karşı güdülemenin geldiği söylenebilir. Öğrenenlerin derse karşı güdüsü, dersteki dikkat sürelerini, etkin olarak derse katılmalarını, derse karşı tutumlarını etkilediği bilinmektedir. Güdünün karmaşık bir yapıda olması onu etkileyen pek çok özelliğin bulunmasından kaynaklanmaktadır. Bu özelliklerden birisi de öğrenenlerin başarıya ulaşmak için oluşturdukları hedefleri ifade eden başarı hedef yönelimleridir. Hedef yönelimleri, okuldaki başarı ile ilgili olan hedeflerle ilişkili inanç örüntüleridir (Woolfolk, 2010). Hedefe yönelik davranışın bilişsel ve duyuşsal boyutlarını birleştiren başarı hedefleridir (Ames, 1992). Alan yazın çalışmaları dört temel hedef yöneliminden bahsetmektedir. Bunlar, öğrenme (uzmanlık), performans, işten kaçınma ve sosyal hedef yönelimidir. Öğrenenlerin hedefleri üzerinde yapılan çalışmalarda en çok görülen fark başarı yönelimi (öğrenme hedefleri veya görev hedefleri olarak da adlandırılır) ile performans yönelimleri (yetenek hedefleri olarak da adlandırılır) arasında olduğu görülmektedir (Ormrod, 2013, Woolfolk, 2010). Bu çalışmada başarı yönelimli isminin kullanılması tercih edilmiştir. Başarı ve performans yönelimli öğrenenler genel zeka açısından farklılık göstermezler ancak sınıf içindeki performansları belirgin olarak farklıdır (Slavin, 2013). Performans yönelimli öğrenenler; yetenek odaklı olup, yeteneklerini olumsuz olarak değerlendirmekte ve başarısızlıklarını yeteneğe yüklemektedirler. Ayrıca, sosyal karşılaştırmaya önem verir, diğerleriyle kendisini karşılaştırarak başarılı olup olmadıklarını düşünür ve diğerlerinden daha iyi yapmaya çaba göstererek daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışırlar (Dweck ve Leggett, 1988, Elliot, McGregor ve Gable, 1999; Elliot ve McGregor, 2001; Pitrich ve Schunk, 1996). Araştırmalar performans yönelimlilerin başarı yönelimlilere göre sosyal karşılaştırmaya daha çok önem vermesi bu kişilerin kendilerine yönelik net bir bakış açılarının olmadığını, kendilik algılarının durumdan duruma farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. (Chan, Yi Wong, Chung Lo, 2012, Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001; Hsieh, Cho, Liu, 2008; Pitrich, 2000; Schunk, Pintrich ve Meece, 2010). Performans yönelimli öğrenenlerin, akademik yardımdan kaçınma, sınavlarda kopya çekme, başarısızlık durumunda çaba göstermeye karşı isteksizlik (Greene ve Miller, 1996), bilişsel stratejileri yüzeysel olarak kullanma ve aktif başa çıkma stratejileri yerine

stres verici olumsuz durumlara duygusal yaklaşarak pasif başa çıkma stratejilerini kullandıkları görülmektedir (Ormrod, 2013).

Başarı yönelimli öğrenenler ise; öğrenmeye ve gelişmeye güdülü olma, başarıyı bireysel çabaya bağlama, zor durumlar karşısında dirençli olma gibi birçok olumlu özelliklere sahiptirler. Başarısız olduklarında bile sebatlı bir tutumla çabalarını sürdürürler. Dışsal ödüller olmadan öğrenmeye daha fazla zaman ayırırlar. Özyeterlik inancı yüksek olarak görülen öğrenme yönelimliler kendi yeterliklerinin farkında olup kendileri için zor, uzun süreli ve üst düzey amaçlar belirleyip üstün başarılar elde edebilirler. Kısaca bu yönelimdeki öğrenenlerin içsel olarak kendi yetkinlikleri ile ilgili olduğu ve bu yetkinlikleri geliştirmeye çalıştıkları söylenebilir (Dweck ve Leggett, 1988, Elliot, 2006; Özkal, Demirtaş, Sucuoğlu ve Güzeller, 2014; Uçar ve Sungur 2017;) Bunu yaparken de verimli, kendilerine yararlı olacağını düşündükleri bilişsel stratejileri kullanırlar ve karşılaştıkları görevi en iyi nasıl yapacaklarına ilişkin bilgiye odaklanıp konuya hakim olmayı isterler. Bu sebeple öğrenme sürecinde materyali tam olarak öğrenmek onlar için önemlidir. Bununla birlikte; başarılarını yorumlarken kendi kişisel normlarını sosyal normlara tercih ederler, kendilerini başkalarıyla karşılaştırmazlar ve başkalarıyla yarışmazlar. Bu bağlamda başarı yönelimli öğrenenlerin kullandıkları stratejilerin performans yönelimli öğrenenlerden daha farklı olduğu görülmektedir.

Öğrenirken strateji kullanımının önemi artık bilinen bir gerçektir. Başarı yönelimli öğrenenlerin hangi tür strateji kullandığı da merak konusu olmaya devam etmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrenme yönelimli öğrenenlerin öğrenme stratejilerini etkili kullandıkları saptanmıştır. (Aydın ve Yerdelen, 2015; Kadioğlu ve Uzuntiryaki-Kondakçı, 2014; Kahraman ve Sungur, 2011; Koç ve Arslan, 2015; Somuncuoğlu, ve Yıldırım, 1999; Yerdelen, 2013)

Öğrenme stratejisini kullanan öğrenenlerin daha başarılı olduğu gerçeğinden hareketle başarı yönelimli öğrenenlerin hangi stratejileri kullandıkları ve nasıl başarılı olduklarının belirlenmesinin diğer öğrenenler için yol gösterici olacağına inanılmaktadır. Başarı yönelimli öğrenenlerin gerek bilişsel gerek duyuşsal stratejilerinin belirlenip, hem öğrenme-öğretme ortamlarının bu stratejilerin kullanımı ve öğretilmesi üzerine düzenlenmesi, hem de başarı düzeyi düşük öğrenenlere yardımcı olma, başarılarını artırma için önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca strateji kullanımını sadece okul hayatı ile sınırlı olmayıp yaşam boyu öğrenmeyi içinde barındırdığından öğrenenin okuldan sonraki yaşamına da katkı getireceği düşünülmektedir.

## **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, başarı yönelimli öğretmen adaylarının nasıl ders çalıştıkları ve ders çalışırken daha çok hangi stratejileri kullandıklarını ortaya koymaktır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Derslerine nasıl çalışırsın?
2. Ders çalışırken ders dışı şeyler düşünür müsün?
3. Başarılı olmak için sence neler yapmalısın?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Başarı yönelimli öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlenmeyi amaçlayan bu araştırma, araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yönteminin “olgu bilim” deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgu bilim çalışmalarında genellikle tümüyle yabancı olunmayan ancak aynı zamanda da tam anlamının kavranmadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda birey temelli bir veri analizi söz konusudur ve elde edilen bulguların ilgili bireylerin özellikleri çerçevesinde algılanması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım, Şimşek, 2006)

### **Araştırma Grubu**

Bu çalışma araştırmacının derslerine girdiği Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 2. sınıfa devam eden öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk bölümünde 55 öğretmen adayı 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği’ni doldurmuş, bu ölçek ile başarı yönelimli olanlar belirlenmiştir (n=54). Performans yönelimli 1 (bir) öğretmen adayı araştırma dışında bırakılmıştır. Daha sonra bu öğrencilere ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla öğrenme stratejileri formu verilmiştir. Bu formu dolduran öğretmen adayları ile ölçeği dolduran öğretmen adayları eşleştirilmiş, isim veya rumuzları tutmayan, ölçeği doldurmayan ya da öğrenme

stratejileri formunu doldurmayan öğretmen adayları araştırmadan çıkarılmış, geriye kalan 37 kişi çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun 31'i kadın (% 84) ve 6'sı ise erkek (% 16)'tir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak; 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği ve ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır.

**2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ):** Öğrencilerin başarı yönelimlerini belirlemek amacıyla Akın (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 26 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek 4 alt faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin faktör yükleri 0,41 ve 0,98 arasında, madde-toplam korelasyonları ise 0,56 ve 0,73 arasındadır. İç tutarlılık güvenilirlik katsayıları alt boyutlar için 0,92 ile 0,97 arasında, test tekrar test güvenilirlik katsayıları ise 0,77 ile 0,86 arasında değişmektedir. Bu araştırmada 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği öğrencilerin başarı yönelimlerini belirlemek amacıyla kullanıldığı için yeniden pilot uygulama yapılmamıştır.

Ölçme aracı araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulamadan önce araştırmanın amacı ve ölçme aracının ne şekilde cevaplanacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır.

1. **Öğrenme stratejileri formu:** Öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla *Derslerine nasıl çalışıyorsun?* (Tekrar yapar mısın, ders çalışırken not alır mısın, konuyu özetler misin, konu ile ilgili soru sorar mısın, sorduğun soruları cevaplandırır mısın, benzerlikleri veya farklılıkları bulur musun, gözünde canlandırır mısın, tablo, şekil.. vb. çizer misin, karşılaştırmalar yapar mısın?) sorusu sorulmuştur. Weinstein ve Mayer (1986) duyuşsal stratejileri dikkati odaklama, test kaygısıyla başa çıkma, konsantrasyonu koruma, güdüyü sağlama ve koruma, zamanı doğru kullanma vb. şeklinde açıklamıştır. Bu nedenle duyuşsal stratejileri belirlemek amacıyla *Ders çalışırken ders dışı şeyler düşünür müsün?* (Neler düşünürsün? Ders çalışırken sıkılır mısın? Neden sıkılırsın? Ders sırasında bir an önce ara verilmesini ister misin? Konuları sıkıcı bulur musun?) ve *Başarılı olmak için sence neler yapmalısın?* sorularından oluşan yarı

yapılandırılmış öğrenme stratejileri formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form uygulamadan önce eğitim bilimleri alanında uzman Dr. Öğretim üyesi (n=2) ve Doçent (n=1) toplam üç öğretim üyesine gösterilerek görüş ve önerileri alınmıştır. Gerekli görüş ve önerilerden sonra yarı yapılandırılmış öğrenme stratejileri formu üç ana ve on dört sondaj sorularından oluşan son halini almıştır. Araştırma sırasında öğretmen adaylarından formun üzerinde nasıl ders çalıştıklarına ilişkin görüşlerini yazmaları istenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Öğrencilerin başarı yönelimli olup olmadıkları her bir alt boyuttan alınan toplam puanın o alt boyutun içerdiği madde sayısına bölünmesi ile belirlenmiştir. Bunun için SPSS 16.0 programından yararlanılmıştır.

Araştırmada nitel veriler de elde edildiği için içerik analizi yapılmıştır. Verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların metin içindeki görülme sıklığına bakılmıştır. Sonuçlar frekans olarak verilmiştir. Ayrıca bazı sorulardan elde edilen veriler oldukları gibi sözel olarak çeşitli kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğrenciler Ö1, Ö2, ...şeklinde kodlanmıştır. İki araştırmacı ayrı ayrı açık uçlu sorulara verilen yanıtları okuyarak belirli kategoriler altında toplamıştır. Bu amaçla Miles ve Huberman (1984:23)'ın, verilerin azaltılması, ham verinin önemli kısımlarının seçimi, belirli noktalara odaklaşma, basitleştirme, özetleme ve dönüştürme ilkelerinden yararlanılmıştır. Ayrı ayrı oluşturulan kategorilerin kodlama tutarlılığına bakılmıştır. Uyuşum yüzdesini hesaplamada  $P = (N_x \times 100) / (N_x + N_d)$  (P: uyuşum yüzdesi,  $N_x$ : uyuşum miktarı,  $N_d$ : uyuşmazlık miktarı) eşitliği kullanılmıştır (Türnüklü, 2000). Sonuçta uyuşum yüzdesi % 81 olarak bulunmuştur. Bu değer araştırmacının güvenilir olarak kabul edilebileceğini göstermektedir. Sonraki aşamada iki araştırmacı bir araya gelerek kategorileri birlikte incelemişler ve mümkün olduğunca uyuşmazlıkları gidermeye çalışmışlardır. Uzlaşılan sonuçlara göre kategorilerin, ifade edilme sıklığı (frekans) hesaplanmıştır. Burada bir öğretmen adayının yanıtı birden fazla kategoriye girebildiği için frekans toplamı örneklem büyüklüğünden daha büyük olarak bulunmuştur. Sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde başarı yönelimli öğretmen adaylarının nasıl ders çalıştıkları ve ders çalışırken daha çok hangi stratejileri kullandıklarını ortaya koymak için öğretmen adaylarının kendi alan derslerine nasıl çalıştıkları, çalışırken ders dışı şeyler düşünüp düşünmedikleri, ders çalışırken sıkılıp sıkılmadıkları, başarılı olmak için neler yapması gerektiğine ilişkin görüş ve önerilerine yer verilmiştir.

Tablo 1.

*“Derslerine nasıl çalışıyorsun?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f)*

|  | f   |
|--|-----|
| 1. Not tutma (Derslerde aldığım notları okuma, ders çalışırken not alma, notları temize çekme, yeniden yazma)  | 30  |
| 2. Özetleme  | 19  |
| 3. Tekrar yapma  | 16  |
| 4. Tablo-şekil –kavram haritası kullanma   | 16  |
| 5. Benzerlik ve farklılıkları bulma  | 11  |
| 6. Yazarak çalışma   | 9   |
| 7. Soru sorup- cevaplama   | 8   |
| 8. Anahtar kavramları kullanma (Dersi dinlerken, kavramlara odaklanma, hatırlamaya çalışma)  | 8   |
| 9. Farklı kaynaklardan yararlanma (KPSS kitapları vb.)   | 8   |
| 10. Karşılaştırma yapma  | 7   |
| 11. Gözünde canlandırma  | 7   |
| 12. Önemli yerlerin altını çizme   | 5   |
| 13. Ezberleme  | 4   |
| 14. Arkadaşlardan /öğretmenden yardım isteme   | 4   |
| 15. Konuyu okuma   | 4   |
| 16. Renkli kalem/kağıt/postit kullanma   | 4   |
| 17. Konular /dersler/ günlük hayat arasında bağlantı kurma   | 3   |
| 18. Diğer (Şifreleme/kodlama/kısaltma yapma, notları duvara asma, bir başkasına anlatma şeklinde çalışma, eksiklerini kontrol etme, sınav türüne göre çalışma (test ya da klasik). | 5   |
| Toplam   | 168 |

Tablo 1’de yer alan “Derslerine nasıl çalışıyorsun?” sorusu sorulduğunda öğrencilerin en sık not tuttuğu (30), özet çıkardığı (19), tekrar yaptığı (16), tablo-şekil–kavram haritası kullandığı (16),

benzer ve farklılıkları bulduğu (11) görülmüştür. Bununla ilgili örnek öğrenci görüşleri de şu şekilde yer almaktadır. Ö29: “...Ders işlenirken aldığım notları tekrar ederek, kitaptan konuyu tekrar okuyarak...farklı kitaplar okuyarak...” Ö16: “...Kavramlar çoğunlukta ise kavram haritası, şemalar, şekiller oluşturarak görsel bakımdan hatırlamamı kolaylaştıracak şekilde düzenliyorum.”, Ö1: “..konuyla ilgili benzerlikleri ve farklılıkları bulmaya çalışırım.” Öğrencilerin en az belirttiği söylemleri ise, konular /dersler/ günlük hayat arasında bağlantı kurmaya çalışma (3), diğer başlığı altında birleştirilen ve tek boyutta verilen şifreleme/kodlama/kısaltma yapma (2), notları duvara asma (1), bir başkasına anlatma şeklinde çalışma (1) olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşleri ise; Ö10:”... günlük yaşamla ilişkilendirmeler yaparım..”, Ö13: “... Sınav türüne göre bir çalışma haritası belirlerim..” şeklinde dile getirilmektedir.

Tablo 2.

“Çalışırken ders dışı şeyler düşünür müsün?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f)

|   | f  |
|---|----|
| <b>Ders dışı şeyler düşünür müsün?</b>  |    |
| 1. Düşünmem   | 6  |
| 2. Düşünürüm  | 23 |
| Toplam  | 29 |
| <b>Neler düşünürsün?</b>  |    |
| 1. Günlük yaşamı düşünme (aile, arkadaş, yemek, memleket, sınav, güncel konular vb. | 17 |
| 2. Gelecekle ilgili düşünme   | 3  |
| Toplam  | 20 |
| <b>Ders çalışırken sıkılır mısın?</b>   |    |
| 1. Sıkılmam   | 12 |
| 2. Sıkılırım  | 59 |
| Toplam  | 71 |
| <i>Sıkılmam (Neden?)</i>  | 6  |
| Günlük hayata dönükse   | 2  |
| Dersi seviyorsa   | 3  |
| Sınav kaygısı   | 1  |
| Toplam  | 12 |
| <i>Sıkılırım (Neden?)</i>   | 8  |
| Konuyu anlamadığı için  | 2  |
| Yorgunluk   | 3  |
| İlgisini çekmeyen konular   | 8  |
| Teorik ders, ezber ders, sözel ağırlıklı, eğlenceli değil,                          | 8  |
| Yöntem sıkıcı   | 8  |
| Sürenin uzun olması   | 3  |
| Alan dışı dersler   | 5  |
| Konular sıkıcı  | 9  |
| Ders çalışma sıkıcı   | 5  |



|  |    |
|--|----|
| Toplam   | 59 |
| <b>Ders sırasında bir an önce ara verilmesini ister misin?</b> |    |
| 1. Ara verilmesini isteme                                      | 16 |
| 2. Kısa aralar verme   | 6  |
| 3. Ara verilmesini istememe                                    | 9  |
| Toplam   | 31 |

Tablo 2’de araştırmanın ikinci sorusu olan “Çalışırken ders dışı şeyler düşünür müsün?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde 23’ü ders dışı şeyler düşündüğünü, 6’sı ise ders dışı şeyler düşünmediğini belirtmişlerdir. Ö4: “...ders dışı pek çok şey düşünürüm. Ders sonrası neler yapacağımı, yemeği, temizliği vs.....”, Ö7: “...sevdiğim birini düşünürüm, ilerleyen zamanlarda neler yaşayacağımı, kiminle evleneceğimi, nereye atanacağımı, ailemi yani çoğu şeyi düşünürüm...”, Ö8: “...o gün gündemde hangi konu ön plandaysa ara sıra aklıma gelebilir...”, Ö11: “Sınavları düşünürüm. Memleketi, arkadaş ilişkilerimi, ailemi düşünürüm.” Ö27: “...ben uzakta okuduğum için genellikle aileme duyduğum özlemi düşünürüm...” Ö34: “...o gün yaşadığım bir olay, aklıma takılan bir şey olabilir....”, Ders dışı şeyler düşünen öğrencilerin büyük bir kısmı günlük yaşamı düşündükleri, ailelerini, arkadaşlarını vb. düşündüklerini dile getirmişlerdir.

“Ders çalışırken sıkılır mısın?” sorusuna cevap veren öğrencilerin dile getirilme sıklığına bakıldığında “sıkılmadıklarını” ifade edenlerin daha az olduğu (12), büyük çoğunluğun ise “sıkıldıkları” (59) görülmektedir. Eğer konular günlük hataya dönükse (2) Ö4: “..eğer eğlenceli, günlük hayata dönük bir ders olursa sıkılmam..”, dersi seviyorsa (3) Ö3: “...Dersin içeriğini seviyorsam çalışırken sıkılmam..” sıkılmadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece bir öğrenci sınav kaygısı yaşadığı için (sıkılmaması gerektiğini düşünerek) sıkılmadığını ifade etmiştir.

Öğrenciler sıkılma nedeni olarak en fazla, konuların sıkıcı olmasını göstermektedirler (9), Konuların ilgi çekici olmaması (8), dersin teorik, ezber, sözel ağırlıklı olması, (8) sınıf içinde kullanılan yöntemlerin sıkıcı olması, (8) Ö35: “...dersin, konunun ilgimi çekmemesi ya da bana lazım olmadığını düşünmem sıkılmama neden oluyor.”, Ö28: “... konular ilgi çekici bir şekilde anlatılamıyorsa daha çok sıkılıyorum...”, Ö11: “...Konuları sıkıcı bulmuyorum fakat anlatım slayttan yapıldığı zaman sıkılıyorum...”, Ö21: “...dersin bazen çok monoton devam etmesi, ilgi çekici hale getirilemediği zaman, dersin gerektiğin fazla uzatıldığında sıkılmaya başlıyorum...”,

Ö36: “...konuların sıkıcılığından değil, hocaların konuyu anlatış tarzından kaynaklanır...” gösterilen nedenler arasında yer almaktadır.

Alan dışı dersleri de öğrenciler sıkıcı bulmaktadırlar (5). Öğrencilerin dersin sıkıcılığı ile ilgili olarak en çok dile getirilenlerden biri de ileride işine yaramayacağını düşünmesidir. Ö13: “...Alanımızın konuları bana gerekli olduğu için ve ilgimi çektiği için sıkıcı bulmam ancak alan dışı derslerden ve konulardan genelde çabuk sıkılırım...” Ö21: “... Kendi alanımla ilgili konularda pek sıkılmıyorum çünkü ilgimi çekiyor.”, Ö26: “... Bazı derslerin konularını sıkıcı buluyorum. Çünkü günlük yaşantımda ya da ileride, mesleğe atıldığımda bu bilgilerin işime yarayacağını düşünmüyorum.”, Ö27: “... Alanımla ilgili konuları asla sıkıcı bulmam. Ama tabii ki bu konular daha da ilgi çekici şekilde anlatılabilir.”, Ö33: “...Bana bir şeyler katan konular dışında diğerlerini sıkıcı bulurum.” Öğrenciler ders çalışmanın kendisini sıkıcı bulduklarını da ifade etmişlerdir (5). Ö7: “...konuları sıkıcı bulmuyorum, ders çalışmayı sıkıcı buluyorum....”

Tablo 3

*Başarılı olmak için sence neler yapmalısın?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f)*

|  | f  |
|--|----|
| 1. Başarma inancı  | 14 |
| 2. Düzenli /bilinçli çalışma/disiplinli                    | 11 |
| 3. Kendini güdüleme  | 8  |
| 4. Dersleri düzenli takip etme/Dikkatli dinleme            | 7  |
| 5. Kitap Okuma   | 5  |
| 6. Ezber yerine uygulamaya çalışma/günlük hayatta kullanma | 4  |
| 7. Kendini geliştirme /kişisel gelişim kursları            | 4  |
| 8. Tekrar etme   | 4  |
| 9. İşi, bölümü sevme                                       | 4  |
| 10. Pozitif bakma/   | 2  |
| 11. Bilişsel strateji kullanma                             | 2  |
| Toplam   | 65 |

Tablo 3’de ise öğretmen adaylarına “Başarılı olmak için neler yapmalısın?” sorusu sorulmuştur. Bu sorudan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının en sık dile getirdikleri, Başarı inancına sahip olma (14), Düzenli /bilinçli/disiplinli çalışma (11), Kendi kendini güdüleme (8), Dersleri düzenli takip etme (7), Kitap okuma (5), iken, Ö3: “Başarısız olacağımı hiçbir zaman düşünmem.” Ö5: “...başarılı olabileceğime inanıyorum. Olumsuz düşüncelere kapılmam.” Ö20: “ eğer kendimizi güdüleyemezsek her konu sıkıcı gelir...”, Ö6: “Çalıştığım takdirde başarı

*olacağıma inanırım.”., Ö15: “ Başarılı olmak için derslere düzenli katılıp, düzenli notlar almaya çalışmalıyım.”, Ö27:“... ileriye dönük hedeflerimiz de çalışmaya ve başarıya olan güdümüzü artırır. Birey kendine bir hedef belirlediği zaman, eğer gerçekten bunu istiyorsa, hedefine ulaşmak için kendini motive eder, çalışır ve başarılı olur.”, Ö27: “... Düzenli ders çalışmayı benimsediğim için çabalarım ile başaracağıma inanan bir insanım..”, Ö28: “...Başarılı olmak için daha düzenli çalışmaya ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.”, Ö:1 “kendimi geliştirmek için sadece derste anlatılanlarla yetinmeyip alanla ilgili kitap okuyabilirim.., En az dile getirdikleri ise öğrendiklerini günlük hayatta kullanma (4), kendini geliştirme/kişisel gelişim kurslarına devam etme (4), tekrar etme (4), ve işi/ bölümünü sevme (4), Hayata pozitif bakma (2) Ö22: “... Gerçek başarı benim için kendimize ezber olmayan, ne kadar çok deneyim katarsak odur.” Ö1: “... Öğrendiklerimi ezberlemek yerine hayatıma uygulamaya çalışırım.”. Ö13: “... bence başarı ve mutluluğun sırrı yaptığın işi, okuduğun bölümü sevmek ve ona ilgi duymaktır.” Ö27: “Bence başarılı olmak her şeyden önce çalışmayı, öğrenmeyi, araştırmayı sevmekten geçer. Kişi başarılı olmaya gönüllü olmalıdır.” Ö7: “.. Başarılı olmak için tekrar yapmak, hayata pozitif bakmak ve gülümsemek yeterlidir..” olarak belirlenmiştir.*

### **Sonuç ve Tartışma**

Başarı yönelimli öğretmen adaylarının ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemenin amaçlandığı bu araştırmada “*Derslerine nasıl çalışıyorsun?*” sorusuna verdikleri cevaplara göre öğrencilerin not tuttuğu, özet çıkardığı, tekrar yaptığı, tablo-şekil-kavram haritası kullandığı ve benzer ve farklılıkları bularak çalıştıkları saptanmıştır. Bu bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının biliş ve biliş ötesi stratejilerden bazılarını kullandıkları görülmektedir. Biliş ötesi stratejiler; öğrenme süreci hakkında düşünme, öğrenmeyi planlama, kavramayı ve anlam çıkartmayı yönetme ve öğrenme etkinliğinden sonra kendini değerlendirme stratejilerini içermektedir. Örneğin, okuduğunu anlama ile ilgili biliş ötesi stratejiler arasında ilgili bilgiyi hatırlama, konuyla ilgili soru çıkarma ve soruları yanıtlama, ilişkileri bulma, özetleme, örgütleme gibi stratejiler bulunmaktadır (Açıkgöz, 2003; s.69). Hatta başarı yönelimli öğrencilerin daha çok biliş ötesi veya kendilerinin düzenledikleri öğrenme stratejilerini kullandıkları vurgulanmaktadır ( Slavin, 2013; s. 296). Ancak Ormrod (2013)’a göre tekrarlama, kopyalama, kelime ezberleme gibi sadece ezbere dayalı öğrenmeyi sağlayan stratejileri performans yönelimli öğrenciler kullanmaktadır. Oysa bu araştırma bu görüşü desteklememektedir. Bu çalışmada öğretmen

adaylarının biliş ötesi stratejileri kullanmalarının yanı sıra en fazla not tutma stratejisini kullandıkları da görülmektedir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin tüm öğrenme yaşamları boyunca karşılaşmış oldukları geleneksel öğretim yöntemleri gösterilebilir. Çünkü öğretmenlerin daha çok geleneksel öğretim yöntemlerini tercih etmesi ve düz anlatım yöntemine bağlı olarak not tutturma stratejisini kullanılması, öğrencilerin bu stratejileri benimsemelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Buluş (2011)'da araştırmasında öğretmen eğitim programlarının içeriklerinin düzenlenmesi ve uygulanması ve öğrenmekte olan öğretmen adaylarının öğrenme davranışları için eğitsel açıdan önemli doğurgular içerdiği, öğretmenlerin uyguladıkları yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin öğrenme yöntemleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Benzer bir araştırmada başarı yönelimli öğrencilerin okulda mümkün olduğunca fazla bilgi öğrenmenin yanısıra iyi not almanın da önemini vurguladıkları görülmektedir (Soini, Aro ve Niemivirta, 2008).

Araştırmanın ikinci sorusu olan “*Çalışırken ders dışı şeyler düşünür müsün?*” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde 23’ü ders dışı şeyler düşündüğünü, 6’sı ise ders dışı şeyler düşünmediğini söylemişlerdir. Ders dışı şeyler düşünen öğrencilerin büyük bir kısmı günlük yaşamı düşündükleri, ailelerini, arkadaşlarını vb. düşündüklerini dile getirmişlerdir. Dikkat süresinin 20 dk olduğu düşünüldüğünde eğer öğrenci edilgen olarak bilgiyi alıcı konumda ise ister istemez dikkati dağılacak ve aklına ders dışı düşünceler gelecektir. Öğrenme öğretme süreçlerinin öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlendiğinde ve öğrenci süreçte etkin katılım gösterdiğinde elde edilen verilerde farklılaşmanın olabileceği düşünülmektedir.

“*Ders çalışırken sıkılır mısın?*” sorusuna cevap veren öğrencilerin dile getirilme sıklığına bakıldığında “Ders çalışırken sıkılmadıklarını” ifade edenlerin (12) daha az olduğu, büyük çoğunluğunda ise “Ders çalışırken sıkıldıkları” saptanmıştır. Eğer konular günlük hayata dönükse dersi seviyorsa sıkılmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler sıkılma nedeni olarak en fazla konuların sıkıcı olmasını göstermektedirler. Konuların ilgi çekici olmaması, dersin teorik, ezber, sözel ağırlıklı olması, sınıf içinde kullanılan yöntemlerin sıkıcı olması, en fazla gösterilen nedenler arasında yer almaktadır. Bu sonuç araştırmanın örnekleminde yer alan öğretim elemanlarının etkili öğretim yöntemlerini çok fazla kullanmadıkları ya da etkili olarak kullanmadıklarının göstergesi olabilir. Öğrenciler daha çok öğrendikleri bilgilerin işlerine yaraması, mesleki donanım için gerekli olmasını önemsemektedirler. Kendileri için gereksiz

olduğunu düşündüğü ders ve konularda ders çalışırken daha fazla sıkıldıklarını dile getirmektedirler. Öğretim elemanının derste kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin tekdüze olması daha çok geleneksel yöntemleri kullanıyor olması o dersi çalışırken sıkılmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler kendi alan derslerine karşı daha fazla ilgili olmaları, elde edilen kazanımların kendilerinin işine yaramasıyla doğru orantılı olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna “*Başarılı olmak için neler yapmalısın?*” sorusuna öğrencilerin, başarılı olacağına inancı, düzenli /bilinçli çalışma/disiplinli çalışma, kendi kendilerini güdülemeleri, dersleri düzenli takip etmeleri gerektiği, ile ilgili ifadeleri en çok tekrarlanan ifadeler arasındadır. Baltaş (2003) başarı yönelimi yüksek bireyleri dışardan bir zorlama olmaksızın, daha iyisini yapmak için sürekli gayret ettiklerini, hayat enerjilerinin yüksek, iyimser ve çözümleyici olduklarını ifade etmektedir. Aynı zamanda başarı yönelimi yüksek bireyler fırsatları görür, problemleri öngörür ve önler, yaptığını daha farklı yapmaya çalışır, eyleme geçer, sebat eder ve sonuca ulaşırlar. Bir başka deyişle başarı yönelimli bireyler başlar, sürdürür ve sonuçlandırır. Bu bağlamda, başarı yönelimi, iç motivasyonun en belirgin göstergelerindedir. İç motivasyonu yüksek olan insanlar, yaptıkları ne olursa olsun kendilerini ona adanlar. Sevdikleri işi yapar, yaptıkları işi severler. Çalışırken zamandan ve mekandan koparlar. (Ames,1992; Baltaş, 2003). Öğrenme yönelimli öğrenenlerin gösterdikleri özellikler ile biliş ötesi ve duyuşsal stratejileri kullandıklarını söylemek mümkündür (Ames ve Archer, 1988).

### Öneriler

Araştırma bulguları göz önüne alındığında başarı yönelimli öğrenenlerin en fazla tekrarladığı, istekte bulunduğu veya eleştirdikleri kısımların öğrenme öğretim süreçleri ile ilgili olduğu gözlenmektedir. Öğrenenlerin etkin katılımlarının olduğu aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri gibi, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabileceği, kendisini rahat ifade ettiği, hem bilişsel hem de duyuşsal yönden zengin ortamların oluşturulduğu sınıflara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenenlerin başarı yönelimli öğrenenler olabilmesi için bunun okul yaşantısının ilk zamanlarından itibaren oluşturulmaya başlaması ve hatta üniversite eğitimleri boyunca devam etmesi gerekmektedir. Bu sebeple gerek öğretmen gerekse lisans eğitimi veren akademisyenlerin öncelikle bu konulardan haberdar olmaları ve nasıl uygulayabilecekleri, neler yapacakları ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir. Bunun yanında hem milli eğitimdeki programların hem de eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme ile ilgili

programlarının bu doğrultuda düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenci başarısını sadece öğrencinin sorumluluğu olarak görmeyip, bu sorumluluğun paylaşılması gerekmektedir. Başarı yönelimli öğrenenlerin sadece okul yaşamlarını değil yaşam boyu öğrenme kapsamında yetişkinlik dönemleri düşünüldüğünde, iç motivasyonu yüksek kişilerin çalışma yaşamında tercih edildiği bilinen bir gerçektir. Gerek çalışma arkadaşı gerekse yönetici olarak iç motivasyonu yüksek kişiler ile çalışmak hedefe ulaşmayı kolaylaştıracağından (Baltaş, 2003) öğrencilerin başarı yönelimli öğrenenler olması için okul ve öğretmen işbirliği yapılması önerilmektedir. İleride yapılacak çalışmalar için, örneklem genişleterek farklı branşlar ve farklı yaş grupları için planlama yapılabilir ve buradan elde edilecek bulgularla başarı yönelimli öğrenenler için özel programların oluşturulabileceği önerilmektedir.

### Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (4. Basım) İzmir: Eğitim Dünyası Yayınlar
- Adesope, O. O., Zhou, M., ve Nesbit, J. C. (2015). Achievement goal orientations and self-reported study strategies as predictors of online studying activities. *Journal of Educational Computing Research*, 53(3), 436-458.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Arslan, A. ve Koç, C. (2015) Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 2015, 485-508.
- Aydın, S. ve Yerdelen, S. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları üst biliş stratejilerinin başarı hedef yönelimleri ve öz-yeterlik algıları ile ilişkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 781-792.
- Baltaş, A. (2003). Başarı yönelimi, Erişim adresi: <http://www.acarbaltas.com/basari-yoneli>
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Chan, K. V. Wong, K. Y. A., Lo, E.S.C. (2012) Relational analysis of intrinsic motivation, achievement goals, learning strategies and academic achievement for Hong Kong secondary students, *The Asia-Pasific Education Researcher*, 21:2, 230-243.
- Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., ve Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.

- Elliot, A., ve McGregor, H. (2001). A 2X2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Greene, B. A., ve Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181-192.
- Hsieh, P., Cho, Y., Liu, M., ve Schallert, D. (2008). Examining the interplay between middle school students' achievement goals and self-efficacy in a technology-enhanced learning environment. *American Secondary Education*, 36(3), 33-50.
- Kadıoğlu, C., ve Uzuntiryaki-Kondakçı, E. (2014). Relationship between learning strategies and goal orientations: A multilevel analysis. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-22.
- Kahraman, N. ve Sungur, S. (2011). Öğrencilerin güdüsel inançlarının üst-biliş strateji kullanımına katkısı. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 3-10.
- Koç, C., ve Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485-508, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.027>.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi*. (Çev. ED. M. Baloğlu). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ozkal, N., Demirtas, V. Y., Sucuoglu, H. K., ve Guzeller, C. O. (2014). The relationship between the achievement goal orientation and the self efficacy beliefs of the candidate teachers. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4(1), 212-227.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pintrich, P. R., ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi*. (Çev. Edt. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Soini, H.T., Aro, K.S., ve Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis *Learning and Instruction*. 18, 3, 251-266
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1999). Relationships between achievement goal orientations and use of learning strategies. *Journal of Educational Research*, 92(5), 267-278.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Uçar, F. M., ve Sungur, S. (2017). The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science ve Technological Education*, 35(2), 149-168.
- Weinstein E. C. and Mayer, E (1986). The teaching of learning strategies. Bulunduğu eser: Wittrock, M. C. (Ed). *Handbook of Research on Teaching*, New York: MacMillan, s:315-327.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology* (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Yerdelen, S., Aydın, S., Yalman, S. G., Göksu, V. (2014). Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları ile ilişkisinin incelenmesi: bir yol analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 176 437-446.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

It is known that a learner's motivation towards a lesson affects duration of their attention in the lesson, their active participation in the lesson and their attitudes towards the lesson. The complex structure of motivation is caused by the fact that there are many characteristics that affect it. One of these characteristics is the achievement goal orientations that express the goals that learners create to be successful. Goal orientations are the belief patterns about goals associated with success at the school (Woolfolk, 2010). Learners with achievement orientations have many positive characteristics such as being motivated to learn and evolve, linking success to individual endeavor and the ability to resist difficult situations. Even when they fail, they continue their efforts with a persevering attitude. They spend more time learning without external rewards. Learning-oriented people, who are regarded as people having with self-efficacy, are aware of their competencies and can achieve superior achievements by determining difficult, long-term and high-level objectives for themselves. In short, it may be stated that learners with such an orientation are internally concerned with their competencies and try to develop these competencies (Dweck and Leggett, 1988; Elliot, 2006). In doing so, they use cognitive strategies that they think will be efficient and beneficial to them, and they want to focus on the knowledge of how to do the best they can and be in command of the subject. In this context, it is seen that the strategies used by achievement-oriented learners are different.

The importance of using strategies while learning is now a known fact. The types of strategies used by achievement-oriented learners continue to be a topic of curiosity. With the fact that students who use learning strategies are more successful and by focusing on what strategies successful students use and how successful they are, the aim of this study was to reveal how achievement-oriented students study and what strategies they use more frequently while studying.



## Method

### Research Model

This study, which aimed to determine the learning strategies used by achievement-oriented prospective teachers, was carried out with a “phenomenological” design as a qualitative research method. Phenomenology is usually utilized for studies that aim to investigate phenomena that are not completely unfamiliar but also not have completely understood meanings. In this approach, there is an individual-oriented data analysis in question, and it is aimed to perceive and interpret the findings that are obtained within the framework of the characteristics of the related individuals (Yıldırım, Şimşek, 2006)

### Sample

The sample of this study consisted of sophomore students at the Department of Guidance and Psychological Counseling at the Buca Faculty of Education. In the first part of the study, 55 students completed the 2×2 Achievement Goal Orientations Scale. Achievement-oriented students were determined using this scale (n=54). One performance-oriented student was excluded from the study. These students were then given a form of learning strategies to determine the learning strategies they used while studying. The students who filled out this form were matched with the students who filled out the scale form. The students whose names or nicknames did not match, those who did not fill the scale form and those who did not fill the learning strategies form were excluded from the study. The remaining 37 students constituted the sample. The sample consisted of 31 female (84%) and 6 male (16%) participants.

### Data Collection Instruments

The 2×2 Achievement Goal Orientations Scale and the semi-structured form with open-ended questions, which was used to determine the learning strategies used by the students while studying, were used as the data collection instruments in this study. The 2×2 Achievement Goal Orientations Scale was developed by Akın (2006). The scale is a measurement instrument consisting of 26 5-point Likert-type items. The scale consists of 4 factors. The factor loadings of the scale are between .41 and .98, and its item-total correlations are between .56 and .73. Its internal consistency reliability coefficients range from .92 to .97 for the dimensions, while the test-retest reliability coefficients range from .77 to .86.

## Results

Some of the findings obtained at the end of the study may be summarized as follows. To determine the learning strategies that achievement-oriented students used while studying, they were directed the question “*How do you study for lessons?*” According to the answers to this question, the students were found to take notes, write summaries, review materials, use a table/figure/concept map and study by finding similarities and differences. It was found that the students’ beliefs that they would be successful, their regular/conscious study/disciplined study, their self-motivation and regularly following the lessons were the most frequently repeated statements in their answers to the question “*What should you do to succeed?*”

Considering the findings of the study, the issues that were repeated, demanded or criticized by achievement-oriented learners were found to be mostly about teaching–learning processes. There is a need for creating classrooms in which cognitively as well as affectively rich environments are created, where learners can take responsibility for their own learning and comfortably express themselves through methods and techniques such as active and collaborative learning that involves the active participation of the learners. In order for the learners to become achievement-oriented learners, such environments should be created beginning from the earliest times of school life and even continue throughout university education. Therefore, academicians who offer undergraduate education as well as teachers should first be aware of these issues and get pre-service and in-service training about how they can implement such techniques and what they will do. Additionally, the national educational curricula as well as the teacher education curricula at faculties of education should be revised accordingly. Student success should not be seen as the responsibility of only the student. This responsibility should be shared. For students to be achievement-oriented learners, it is recommended that the family, the school and the teacher collaborate. For future studies, it is recommended for plans to be made for different disciplines and different age groups by expanding the sample and that special curricula are created for achievement-oriented learners, with the findings to be obtained from those plans.

Keywords: Achievement orientations, learning strategies, learning motivation