

Başarı Oryantasyonunun Değerlendirilmesi ve A ...

Yazan: kubilay çimen

Şu tarihten itibaren: 21 Ağustos 2017 03:13:37
6,168 kelime - 23 eşleşmeler - 10 kaynaklar

Benzerlik endeksi

% 4

Mod: Benzerlik Raporu ▼

Kağıt metni:

Cilt: 14 Sayı: 2 Yıl: 2017 Spor Bilimleri Fakültelerinde Eğitim Gören Öğrencilerin Başarı Oryantasyonlarının Değerlendirilmesi ve Akademik Öz Denetim Kubilay Çimen1 Özet Bu çalışma Spor Fakültelerinde okuyan öğrencilerin başarı oryantasyonlarını ve akademik öz- Birtakım değişkenlere göre bilimler. Çalışmaya Gazi Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültelerinde Öğretim, Spor Yönetimi, Koçluk ve Rekreasyon Bölümü'nde 1073 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Gönüllülerden Sosyodemografik Bilgi Formu, Başarı Oryantasyonu Ölçeği ve Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği doldurmaları istendi. Başarı Oryantasyon Ölçeği 2008'de Elliot ve Murayama tarafından oluşturulmuş ve 2012 yılında Uçar tarafından geçerlik ve güvenilirlik değeri .89 ile Türkçe'ye uyarlanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı Akademik Özdeğerlendirme Ölçeği Martinez Pons tarafından 2000 yılında Maclellan ve Soden tarafından değiştirilmiş ve 2014'te Kaplan tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olarak oluşturulmuştur. Toplanan veriler IBM SPSS 22 paket. Katılımcılar hakkında kişisel bilgiler içeren envanterler, ortalama puana karşılık gelen sıklık (f) veya yüzde (%) olarak verildi. Verilerin parametrik olmayan dağılımı vardı. İstatistiksel analiz için Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis analizleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, başarı oryantasyonunun ve özdenetimin cinsiyete doğrudan bağlı olduğu kanıtlanmıştır, Üniversite ve bölüm. Bunun nedeni, öğrencilerin mesleki ve kişisel özelliklerini geliştirmeyi, öğrencilerin bilgi ve farkındalığını artırmayı amaçlayan üniversitelerin ve öğretmenlerin öğrencilerin kendi hedeflerine uygun olarak eğiterek bireysel olarak kendi kendine yeterlik kazanmalarını istemek olabilir .

Anahtar kelimeler: Başarı yönelimi, akademik öz denetim, öğrenci GİRİŞ Başarı Hedefi Oryantasyon Teorisi, bireylerin başarılarını elde etmek ve ulaşmak için hedeflerine nasıl konsantre olduklarının teorisi olarak tanımlanabilir. Onların konsantre olmasının sebepleri, yeteneklerini düzenleme yetenekleri (Ames, 1992) ve öğrenme nedenlerini algılamalarıdır (Pintrich ve diğerleri, 1991; Kaplan ve Maehr, 2007; Pintrich, 2000). Başarı hedefi yönelimi, bireylerin başarılı olmak için ihtiyaç duydukları temel motivasyonu sağlar. Yani, öğrencilerin görevlerinde başarılı olmak için yaptıkları seçimlerin arkasındaki nedenlerle ilgilenmektedir (Kaplan ve Maehr, 2007; Pintrich, 2000). Öğrencilerin neden öğrenmeyle ilgilendiğini ve öğrenme nedenlerini nasıl algıladıklarını açıklar (Pintrich ve diğerleri, 1991). Bireylerin öz-1 Yardımcı Doçent, İstanbul Gelişim Atılım Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, kcimen@gelisim.edu.tr gibi stratejilere önem vermeleri gerektiği düşünüldüğünde hedef belirleme ve planlama gibi yetenekler Kendi hedeflerine ulaşabildikleri gibi kendi kendini düzenleme yeteneği ve diğer becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Kendini düzenleme yeteneği olan öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini yönetir ve sırayla öğretmenlerine, aile üyelerine veya diğer eğitimsel öğelere güvenmek yerine eğitim ortamlarındaki bilgi ve becerileri kazanmak için harekete geçerler. Kendini düzenleme kabiliyetini geliştiren eğitim ortamları, öğrencileri kendi kendini düzenleme yeteneği ile yetiştirmek için gereklidir.

Öz-düzenleyici öğrenme yeteneğidir kontrol kişinin

4

Kendi öğrenme ve anlama. Bunu yapmak için hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmada yararlı stratejilerin seçilmesi ve hedeflere ulaşılmasına yönelik stratejilerin ve süreçlerin takip edilmesi gerekiyor. Kendini düzenleyen öğrenciler görevlerini kendine güven ve disiplinle yaklaşırlar. Yeteneklerini ve bilgilerini kavrarlar. Başarılı olabilmek için ihtiyaç duydukları bilgiyi ararlar. Bu, kendini yönetmenin başarılı olması için çok önemli olduğunu kanıtlamaktadır (Aydın, 2012; Zimmerman, 2000). Öz denetim, bir birey tarafından bir hedefe ulaşmak için geliştirilen duygular, düşünceler ve davranışlar olarak tanımlanabilir. Diğer yandan, 'Akademik' özdenetim, bir bireyin akademik hedeflere ulaşmak için aktif bilişsel ve davranışsal katılımı olarak tanımlanabilir. Eğitimde hayat boyu öğrenmenin, bireylerin kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmalarının ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme yaygınlığının benimsenmesi, özdenetim kavramını ön plana çıkarmıştır (Uygun, 2012). Eğitimde en önemli hedeflerden biri, öğrenme sorumluluğunu üstlenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol eden, aktif olarak sürece katılabilen, yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerin getirdiği avantajları kullanan bireyler yaratmaktır (Zimmerman, 2000). Bir literatür taramasından sonra, öğrencilerin başarı yönelimlerini ve akademik öz- denetimleri inceleyen bazı çalışmaların olduğu bulunmuştur (Kaplan, 2014; Uçar, 2012; Solmaz ve ark. 2014; Maclellan ve Soden, 2006; Pepe, 2015). Bununla birlikte, Spor Bilimleri Fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrenciler üzerinde herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle bu çalışma, Spor Bilimleri Fakültelerinde okuyan öğrencilerin başarı oryantasyonlarını ve akademik öz-denetimlerini çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. YÖNTEM Gönüllü Grupların Oluşumu: Bu araştırma, Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakülteleri, Muğla Sıtkı Koçman'da Öğretmenlik Anabilim Dalı, Spor Yönetimi Bölümü, Antrenörlük ve Rekreasyon Bölümü'nde okuyan 1113 randomize gönüllü öğrenci Üniversite ve Selçuk Üniversitesi. Üniversitelerden alınan anketleri inceledikten sonra, doldurulmamış veya yanlış doldurulmuş anketler kaldırılmıştır. Sonunda, Toplam 1073 soru formu değerlendirilmiştir. Gönüllülerden Sosyodemografik Bilgi Formu, Başarı Oryantasyonu Ölçeği ve Akademik Öz-Düzenleme Ölçeği doldurmaları istendi. Sosyo-Demografik Bilgi Formu: Gönüllülerden üç sorudan oluşan kişisel bilgi formunu doldurmaları istendi: cinsiyet, üniversite ve bölüm. Başarı Oryantasyonu Ölçeği: Bu çalışmada, Elliot ve Murayama tarafından 2008 yılında oluşturulan ve 2012 yılında Uçar tarafından .89 geçerlik ve güvenilirlik değeri ile Türkçe'ye uyarlanan Başarı Oryantasyon Ölçeği, öğrencilerin başarı oryantasyonlarını belirlemek için kullanılmıştır. Başarı Oryantasyon Ölçeği 12 sorudan oluşur. Sorular 1, 3 ve 7, 'öğrenme yaklaşım yönelimi' alt başlığını oluşturur. Sorular 6, 10 ve 12 "performans önleme yönelimi" oluşturur. Sorular 2, 4 ve 8 "performans yaklaşım yönelimi" ni oluşturmaktadır. Sorular 5, 9 ve 11 "öğrenmeyi önle" yönelimini oluşturur. Ölçekte beş seviyeli bir Likert ölçeği kullanılmış ve bu maddeler

"Strongly disagree", "Disagree", "Neither agree nor disagree", "Agree" and "Strongly agree".

2

Academic Self-Regulation Scale: Academic Self-Regulation Scale, on which validity and reliability studies have been carried out and which was created by Martinez Pons in 2000, modified by Maclellan and Soden in 2006 and adapted into Turkish by Kaplan in 2014,

was used to determine the academic self- regulation of students.

6

This scale consists of 48 questions. The Academic Self-regulation Scale has four subheadings. In the scale, questions 6 to 20 form the 'goal-setting' subheading. Questions 26 to 39 form the strategy implementation'. Questions 40 to 54 form

the 'strategy-pursuing'. Questions 21 to 24 form 'support-taking'.

The Cronbach's alpha coefficient of the scale is estimated as

5

.97. A seven-level Likert scaling was used, with the items,

"Strongly disagree", "Disagree", "Somewhat disagree", "Neither agree nor disagree", "Somewhat agree", "Agree"

2

and "Strongly agree", or "Never" to "Every time" items. Statistical Assessment: Data collected was registered with IBM SPSS 22 package. Inventories which contain personal information about participants were given as frequency (f) or percentage (%) values corresponding to the average score. Data had a non-parametric distribution. Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis analyses were used for statistical analysis.

Table 1 Socio-Demographic Features of the Participants Variance Frequency
Percentage Male

7

586 53.7 Gender Female 487 44.6 Gazi University 346 31.7 University Selcuk University 397 36.4 Mugla Sıtkı Koçman University 330 30.2 Teaching 169 15.5 Department Sport Management 265 24.3 Coaching 350 32.1 Recreation 289 26.5 It can be understood from Table 1 that 53.7% of the volunteers were men, 44.6% were women, 31.7% were from Gazi University, 36.4% were from Selcuk University, 30.2% were from Mugla Sıtkı Koçman University, 15.5% were studying in the Department of Teaching, 24.3% were studying in the Department of Sport Management, 32.1% were studying in the Department of Coaching and 26.5% were studying in the Department of Recreation. RESULTS Table 2 Descriptive Statistics of Answers Given by Participants to the Scales N Min Max X±SS Achievement Orientation Learning Approach Orientation 1073 1.00 5.00 4.01±0.77 Performance Avoid Orientation 1073 1.00 5.00 3.74± 0.92 Performance Approach Orientation 1073 1.00 5.00 3.90±0.81 Learning Avoid Orientation 1073 1.00 5.00 3.82± 0.79 Academic Self- Regulation Goal-Setting 1073 1.67 7.00 5.27± 0.93 Strategy Implementation 1073 1.00 7.00 5.13±1.09 Strategy-Pursuing 1073 1.22 7.00 5.23±1.23 Support-Taking 1073 1.00 7.00 5.16 ±1.18 It can be understood from Table 2 that, with regard to the Achievement Orientation Scale, the volunteers' average for the learning approach orientation was 4.01±0.77, for the performance avoid orientation was 3.74±0.92, for the performance approach orientation was 3.90±0.8 and for the learning avoid orientation was 3.82±0.79. With regard to the subheadings of Academic Self- Regulation Scale the average for the goal-setting was 5.27±0.93, for the strategy implementation was 5.13±1.09, for the strategy-pursuing was 5.23±1.23 and for the support-taking was 5.16 ±1.18. Table 3 Evaluation of Participants' Achievement Orientation Based on their Gender n median min max Z P Learning Approach Male 586 4.00 1.00 5.00 Orientation Female 487 4.00 1.00 5.00 Achievement Performance Avoid Male 586 4.00 1.00 5.00 Orientation Orientation Female 487 4.00 1.00 5.00 Performance Approach Male 586 3.00 1.00 5.00 -1.232 .218 -.235 .814 Orientation Female 487 4.00 1.00 5.00 -2.067 .039 Male 586 3.00 1.00 5.00 Learning Avoid Orientation Female 487 4.00 1.00 5.00 -2.948 .003 The participants'

achievement orientation based on their gender are presented in Table 3. It was understood from examining the subheadings of achievement orientation that

there was a significant difference between the averages for performance approach orientation and

9

learning avoid orientation ($p < 0.05$). Table 4 Evaluation of Participants' Academic Self-Regulation Based on their Gender

n	median	min	Max	Z	P	Support-Taking	Male	Female					
586	487	5.25	5.50	1.00	1.00	7.00	7.00	-3.021					
.003	Academic Goal-Setting	Male	Female	586	487	5.27	5.33	1.67	2.20	7.00	7.00	-2.376	.018
Self-Regulation Strategy Implementation	Male	Female	586	487	5.29	5.36	1.00	2.29	7.00	7.00	-2.413	.016	
Strategy-Pursuing	Male	Female	586	487	5.33	5.56	1.22	1.78	7.00	7.00	-2.193	.028	

Participants' academic self-regulation based on their gender are presented in Table 4. It was understood from examining the subheadings

of academic self-regulation that there was a significant statistical difference between

8

the averages of support-taking, goal-setting, strategy implementation and strategy-pursuing ($p < 0.05$). Table 5 Evaluation of Participants' Achievement Orientations Based on their University

University	n	median	min	max	X2	P	Differ-ence						
Learning Approach Orientation	Gazi University1	346	Selcuk University2	397	4.33	4.00	2.00	1.00	5.00	5.00	46.119	1-2	.000
Performance Avoid Orientation	Gazi University1	346	Mugla Sıtkı Koçman University3	330	3.00	1.00	5.00	4.00	1.00	5.00	21.901	.000	
Performance Approach Orientation	Gazi University1	346	Mugla Sıtkı Koçman University3	330	4.00	1.00	5.00	4.00	1.00	5.00	36.664	.000	
Avoid Orientation	Mugla Sıtkı Koçman University3	397	Selcuk University2	397	4.00	330	4.00	1.00	1.00	5.00	12.000	.002	

Participants' achievement orientation based on their university are presented in Table 5. It was understood from examining the subheadings of achievement orientation that there was a significant statistical difference between Gazi University and Selcuk University, between Gazi University and Mugla Sıtkı Koçman University and between Selcuk University and Mugla Sıtkı Koçman University regarding learning approach orientation subheading. With regard to the performance avoid orientation, performance approach orientation and learning avoid orientation subheadings, there was a significant statistical difference between Gazi University and Selcuk University, between Gazi University and Mugla Sıtkı Koçman University ($p < 0.05$, $p < 0.001$). Table 6 Evaluation of Participants' Academic Self-Regulation Based on their University

University	University	n	median	min	max	X2	P	Differ-ence					
Support-Taking	Gazi University1	346	Selcuk University2	397	5.25	5.25	2.75	1.00	7.00	7.00	7.890	.019	
Goal-Setting	Gazi University1	346	Selcuk University2	397	5.27	5.47	5.30	2.53	2.93	1.67	7.00	7.00	
Strategy Implementation	Gazi University1	346	Selcuk University2	397	5.36	5.43	5.14	2.07	2.29	1.00	7.00	7.00	6.932
Strategy Pursuing	Gazi University1	346	Selcuk University2	397	5.44	5.56	5.28	2.00	2.44	1.22	7.00	7.00	9.948

Participants' academic self-regulation based on their university are presented in Table 6. It was understood from examining the subheadings for self-regulation that

there was a significant statistical **difference between** Gazi University **and** Selcuk University **3**
regarding the

support-taking and goal-setting subheadings. With regard to the strategy implementation and strategy-pursuing subheadings, there was a significant statistical difference between Selcuk University and Mugla Sitki Kocman University ($p < 0.05$). Table 7 Evaluation of Participants' Achievement Orientation Based on their Department Department n median min max X2 P Difference Teaching1 169 4.00 2.00 5.00 Learning Approach Orientation Sport Management2 Coaching3 Recreation4 265 350 289 4.33 4.00 4.00 1.00 1.00 1.00 5.00 5.00 5.00 7.735 .052 - Performance Avoid Orientation Teaching1 Sport Management2 Coaching3 Recreation4 169 265 350 289 4.00 4.00 3.00 4.00 1.00 1.00 1.00 1.00 5.00 5.00 5.00 18.739 .000 1-3 Performance Approach Orientation Teaching1 Sport Management2 Coaching3 Recreation4 169 265 350 289 4.00 4.33 3.00 4.00 1.67 1.00 1.00 1.33 5.00 5.00 5.00 5.00 13.945 .003 1-3 2-3 3-4 Learning Avoid Orientation Teaching1 Sport Management2 Coaching3 Recreation4 169 265 350 289 4.00 4.00 3.00 3.00 1.67 1.00 1.00 1.00 5.00 5.00 5.00 5.00 18.497 .000 1-3 1-4 Participants' achievement orientation based on their department are presented in Table 7. It was understood from examining the subheadings for achievement orientation that

there was a significant statistical **difference between the Departments** **1**

of Teaching and Coaching regarding the performance avoid orientation. With regard to the performance approach orientation,

there was a significant statistical **difference between the Departments** **1**

of Teaching and Coaching, between the Departments of Sport Management and Coaching and between the Departments of Coaching and Recreation. Regarding the learning avoid orientation,

there was a significant statistical **difference between the Departments** **1**

of Teaching and Coaching and between the Departments of Teaching and Recreation ($p < 0.05$, $p < 0.001$). Table 8 Evaluation of Participants' Academic Self-Regulation Based on their Department Department n median min max X2 P Difference Support- Taking Teaching1 Sport Management2 Coaching3 Recreation4 169 265 350 289 5.00 5.50 5.50 5.00 2.75 1.50 1.00 1.00 7.00 7.00 7.00 7.00 24.557 .000 1-2 2-4 3-4 Goal-Setting Teaching1 Sport Management2 Coaching3 Recreation4 169 265 350 289 5.67 5.33 5.40 5.13 3.47 2.20 1.67 2.53 7.00 7.00 7.00 7.00 37.700 .000 1-4 2-4 3-4 Strategy Implementation Teaching1 Sport Management2 Coaching3 169 265 350 5.43 5.50 5.29 2.07 1.50 1.00 7.00 7.00 7.00 13.643 .003 2-4 Recreation4 289 5.00 2.07 7.00 Teaching1 169 5.56 2.00 7.00 1-4 Strategy- Sport 265

5.67 1.78 7.00 Pursuing Management2 33.593 .000 2-3 2-4 Coaching3 350 5.33 1.22 7.00 3-4 Recreation4 289 5.22 2.44
7.00 Participants' academic self-regulation based on their department are presented in Table 8. It was understood from examining the subheadings for academic self-regulation that

there was a significant statistical difference between the Departments

1

of Teaching and Sport Management, between the Departments of Sport Management and Recreation and between the Departments of Coaching and Recreation regarding the support-taking. With regard to the goal-setting,

there was a significant statistical difference between the Departments

1

of Teaching and Recreation, between the Departments of Sport management and Recreation and between the Departments of Coaching and Recreation. Regarding the strategy implementation,

there was a significant statistical difference between the Departments

1

of Sport management and Recreation, whereas in the strategy-pursuing a significant statistical difference was seen between the Departments of Teaching and Recreation, between the Departments of Sport Management and Coaching, between the Departments of Sport Management and Recreation and between the Departments of Coaching and Recreation ($p < 0.05$, $p < 0.001$). DISCUSSION AND CONCLUSION This study was conducted assuming that there is a strong relation between the academic self-regulation and achievement orientation of university students, and it has been found that the average of the Achievement Orientation Scale's learning approach orientation subheading was 4.01 ± 0.77 , the average of the performance avoid orientation was 3.74 ± 0.92 , the average of the performance approach orientation was 3.90 ± 0.81 and the average of learning avoid orientation was 3.82 ± 0.79 for the volunteers who participated in the study. It can be clearly seen that achievement orientation in learning was higher than the achievement orientation in performance. When the literature was reviewed, it was seen in the study conducted by Uçar (2012) on prospective English teachers, that the average of the achievement orientation's learning approach orientation was 4.21, the average of the performance avoid orientation was 2.88, the average of the performance approach orientation was 3.18 and the average of the learning avoid orientation was 4.12. In another study conducted by Arslan (2011) on prospective Turkish, Social Sciences and form teachers, it was found that the learning and performance approach orientation of those prospective teachers was high, while their performance avoid orientation was low. These findings correspond with our study. Regarding the averages of the subheadings of Academic Self-Regulation Scale, it was seen that the average of the goal-setting was 5.27 ± 0.93 , of the strategy implementation was 5.13 ± 1.09 , of the strategy-pursuing was 5.23 ± 1.23 and of the support-taking was 5.16 ± 1.18 . When the literature was reviewed regarding the averages of subheadings of academic self-regulation in a study conducted by Kaplan (2014) of students in a Department of Physical Education and Sports or in a School of Sports, it was seen that the average of goal-setting was ($X=4.83$, $Ss=1.06$), strategy implementation was ($X=4.49$, $Ss=1.16$), of strategy-pursuing was ($X=4.54$, $Ss=1.17$) and of

support-taking was ($X=4.24$, $Ss=1.29$) ($s.99$). It was understood from examining the subheadings of achievement orientation of participants based on their gender that there was significant difference between the averages of performance approach orientation and learning avoid orientation. When the literature was reviewed, it was found that, in the study conducted by Uçar (2012) on prospective English teachers, there was a significant difference between the learning approach orientation subheading of achievement orientation for male and female candidates ($t(184) = -2.678$, $p = 0.008$) and in their general achievement orientation scores ($t(184) = -1.981$, $p = 0.049$) depending on their gender.

However there was no significant gender-related difference

10

observed in male and female teacher candidates regarding performance avoid ($t(184) = -1.387$, $p = 0.167$), performance approach ($t(184) = -0.821$, $p = 0.413$) and learning avoid orientations ($t(184) = -1.658$, $p = 0.099$). The study conducted by Odacı et al. in 2013 shows that the learning avoid orientation differed depending on gender and that women are more learning avoid-oriented than men. It was also shown that the learning approach, performance approach and performance avoid orientations did not differ depending on gender. On the other hand, in the study conducted on teacher candidates by Solmaz et al. in 2014, the average scores from the learning, performance approach and performance avoid orientations differed significantly based on gender. Other studies in the literature have shown that women are more learning approach- and learning avoid-oriented than men (Bouffard et al., 1995; Elliot and McGregor, 2001). The findings of this study show similarity or parallelism with other studies in the literature. The reason for this is thought to be that students and athletes work in different fields and that they have different and individual levels of perception. It was understood from examining the subheadings of academic self-regulation of the participants based on their gender that there was a significant statistical difference between the averages for support-taking, goal-setting, strategy implementation and strategy-pursuing. When the literature was reviewed, It was found that, in the study conducted by Yüksel in 2013, there was a significant difference between the achievement orientation of men and women. The study's results showed that prospective female teachers have greater levels of self-regulation abilities than prospective male teachers. Another study, conducted by Schuiteme et al. in 2012, showed that gender affected self-regulation abilities and that female students had higher levels of metacognitive and autonomic abilities than male students. In another study conducted by Kaplan in 2014 on students in Departments of Physical Education and Sports and Sports Teaching, no significant statistical difference could be found between male and female students' average scores for the goal-setting subheading of academic self-regulation ($t = 1.747$, $p = .081$). However, a significant statistical difference was observed regarding the average scores for strategy implementation ($t = 3.992$, $p = .000$), strategy-pursuing ($t = 3.336$, $p = .001$), support-taking ($t = 3.137$, $p = .002$) and the Academic Self-Regulation Scale as a whole ($t = 3.727$, $p = .000$). In our study, it is clearly seen that female students had greater levels of academic self-regulation abilities than male students. The reason for this may be that the perception, concentration and self-realization levels of students differ during learning and carrying out activities. It was understood from examining the subheadings of achievement orientation of the participants based on their university that there was a significant statistical difference between Gazi University and Selcuk University, between Gazi University and Mugla Sıtkı Koçman University and between Selcuk University and Mugla Sıtkı Koçman University regarding the learning approach orientation subheading. With regard to the performance avoid orientation, performance approach orientation and learning avoid orientation subheadings, there was a significant statistical difference between Gazi University and Selcuk University, and between Gazi University and

Mugla Sıtkı Koçman University. Even though there are studies on the achievement orientation of students in the literature (Akin and Arslan, 2014; Aydın, 2014; Pepe, 2015; Uçar, 2012), a sufficient number of studies on achievement orientation based on university students has not yet been conducted. The study conducted by Küçükoğlu et al. in 2010 showed that the performance approach orientation averages of prospective form teachers differed significantly regarding the type of school, to the benefit of students at Atatürk University. However, there was no significant differentiation between the performance avoid orientation averages of prospective form teachers with regard to the type of school. The reason behind this is thought to be the different relationships between students and the instructors, different opportunities provided by the university, different student profiles and the different implementation in the field of the theoretical and applied knowledge acquired by the students during their education. It was understood from examining the subheadings of self-regulation of participants based on their university that

there was a significant statistical **difference between** Gazi University **and** Selcuk University **3**
regarding the

support-taking and goal-setting subheadings. With regard to the strategy implementation and strategy-pursuing subheadings, there was a significant statistical difference between Selcuk University and MuglaSıtkıKoçman University. Selcuk University had the highest score in the academic self-regulation. Even though there are studies on self-regulation and academic self-regulation in the literature (Sağırlı and Azapağası, 2009; Sağırlı et al., 2010; Çiltaş and Bektaş, 2009; Gömleksiz and Demiralp, 2012; Pintrich and De Groot, 1990; Maclellan and Soden, 2006; Kaplan, 2014), no study has been conducted on academic self-regulation at university. The reasons for this are thought to be the different exam conditions in the special aptitude tests, which contribute to the fact that student levels are not the same, and that students choose different universities in accordance with their goals. It was understood from examining the subheadings of the participants' achievement orientation that

there was a significant statistical **difference between the Departments** **1**

of Teaching and Coaching regarding the performance avoid orientation. With regard to the performance approach orientation,

there was a significant statistical **difference between the Departments** **1**

of Teaching and Coaching, between the Departments of Sport Management and Coaching and between the Departments of Coaching and Recreation. Regarding the learning avoid orientation,

there was a significant statistical **difference between the Departments** **1**

of Teaching and Coaching and between the Departments of Teaching and Recreation. A study conducted on prospective teachers by Arslan in 2011 showed that there was not a significant relation between the department in which they studied and their opinion as regards achievement and goal orientation. That is to say, their opinion on goal orientation did not change according to the department in which they studied. Students participated in educational activities in accordance with various goals. Their goals affected how they participated, their participation and the maintenance of participation levels (Arslan, 2011). The reason for this may be that they had different curricula, goals, education and self-realization levels. It was understood from examining the subheadings of participants' academic self-regulation based on their department that

there was a significant statistical **difference between the Departments**

1

of Teaching and Sport Management, between the Departments of Sport Management and Recreation and between the Departments of Coaching and Recreation regarding the support-taking. With regard to the goal-setting,

there was a significant statistical **difference between the Departments**

1

of Teaching and Recreation, between the Departments of Sport Management and Recreation and between the Departments of Coaching and Recreation. Regarding the strategy implementation,

there was a significant statistical **difference between the Departments**

1

of Sport Management and Recreation, whereas in the strategy-pursuing a significant statistical difference was seen between the Departments of Teaching and Recreation, between the Departments of Sport Management and Coaching, between the Departments of Sport Management and Recreation and between the Departments of Coaching and Recreation. The reason for this may be that the assessments of students' learning levels in accordance with their goals and the requirements of their department differ, as do the techniques, methods and teaching models used in a different course. Consequently, it is proven that achievement orientation and self-regulation are directly related to the gender, university and department. The reason for this may be the fact that universities and instructors, who aspire to develop students' professional and personal characteristics and increase students' knowledge and awareness also desire to make students attain individual self-sufficiency by educating them in accordance with students' goals. SUGGESTIONS 1. The relation between achievement orientation and academic self-regulation of students could be further evaluated. 2. The achievement orientation and academic self-regulation of students studying in a Faculty of Sport Sciences and in other faculties could be compared. 3. Materials and methods, which contribute to the achievement orientation and academic self-regulation of students in class, and role models which inspire students, could be used as motivational tools. REFERENCES Akın A. & Arslan, S., (2014). Başarı Yönelimleri ile Kararlılık Arasındaki İlişkiler [Relations Between Success Orientations and Stability]. Eğitim ve Bilim Dergisi. Cilt 39 Sayı 175 267-274. Ames, C. (1992). Classrooms Goals Structures and Student Motivation. Journal of Educational Psychology, Vol:84. Arslan A, (2011). Öğretmen Adaylarının

Amaç Yönelimleri ile Yapılandırmaçılığa Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi [Examining Teacher Candidates' Purpose Orientations and Constructivist Views]. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30:1. 107-122. Aydın, S. (2012). Proje Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öz- Düzenleme Seviyeleri ve Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi [The Effect of Project-Based Learning Environments on Self-Regulation Levels and Self-Efficacy Beliefs of Biology Teacher Candidates]. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı. Doktora Tezi*. 155. Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The Impact Of Goal Orientation On Self-Regulation Performance Among College Students. *British Journal Of Educational Psychology*, 65, 317-329 Çiltaş, A. & Bektaş, F. (2009). Motivation And Self-Arrangements Skills Of Primary School Students` Into Mathematics Lesson. *An International Journal Social Sci. And Humanities*, 28, 152-159. Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 613-628. Elliot, A.J. & McGregor, H. (2001). A 2x2 Achievement Goal Framework. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 80(3), 501-519 Gömleksiz N.M. & Demiralp D. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi [Evaluation of Teacher Candidates' Opinions Regarding Self-Regulatory Learning Skills in Terms of Variable Variables]. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (<http://sbe.gantep.edu.tr>) 11(3):777 -795 ISSN: 1303-0094. Kaplan, E. (2014). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinde Öz-Düzenleme: Ölçek Uyarlama Çalışması [Self-Regulation in Physical Education and Sport Teacher Students: Scale Adaptation Study]. *Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı. Antalya*, 99. Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory, *Educ Psychol Rev.*, 19:141–184. Küçüköğlü A., Kaya İ. & Turan A, (2010). Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği) [Analysis of the Perception of Success Orientations of Students of Department of Primary School Teacher Education in Terms of Different Variables Sample of Atatürk Universty and Ondokuz Mayıs University]. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal Of Social Science Cilt: 20, Sayı: 2, Sayfa: 121- 135, Elazığ-2010.* Maclellan, E. & Soden, R. (2006). Facilitating Self-Regulation İn Higher Education Through Self- Report. *Learning Environments Research*, 9, 95-110. Martinez-Pons, M. (2000). Effective Transfer As A Self-Regulatory Process: İmplications For Adult Education. Paper Presented At The Royaumont Symposium On Self-Learning, Paris. Odacı H., Berber Çelik Ç. & Çıkrıkçı Ö. (2013). Psikolojik Danışman Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması [Predicting Candidate Psychological Counselors' Goal Orientations As Related to Several Variables]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 95-105. Pepe O, (2015). Predictive Power Of The Success Tendency And Ego İdentity Status Of The University Students. *Educational Research And Reviews*. Vol. 10(17), Pp. 2447-2454, Pintrich, P.R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on İssues in Motivation Terminology, Theory and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104. Pintrich, P. & De Groot, A. (1990). "Motivational And Self-Regulated Learning components Of Classroom Academic Performans", *Journal Of Educational psychology*, Vol. 82, No.1, Ss, 33–40. Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. & McKeachie, W.J., (1991). Self-Regulated Learning Strategies, <http://www.jan.ucc.nau.edu>. Erişim Tarihi: 25.03.2016. Sağırılı, M.Ö. & Azapağası E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi [Examining the Learning Skills of Self-Regulating Self-Learned by University Students]. *Ankara University, Journal Of Faculty Of Educational Sciences*, 42(2), 129-161. Sağırılı, Ö.M., Çiltaş, A., Azapağası, E. & Zehir, K. (2010). Yüksek Öğretimin Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi [The Effect of Higher Education on Self-Regulation Learning Skills] (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Mayıs Cilt:18 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi* 587-596 Schuitema, J., Peetsma, T. & Van Der Veen, I. (2012). Self Regulated Learning And

Students'Perceptions Of Innovative And Traditional Learning Environments: A Longitudinal study İn Secondary Education, Educational Studies, 38(4), 397-413. Solmaz, A., Yalmanlı Gürbüzöğlü S. &Yel M. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarı AmaçYönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi [Investigation of Success Goal Orientations of Science Teacher Candidates in Terms of Variable Variables]. Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1 (1), Ss.31-39. Uçar H. (2012).İngilizce Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnancı, Başarı Yönelimi ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılım Durumu: Uzaktan İÖLP Örneği [Self-Efficacy of English Teacher Candidates, Success Orientation and Participation in the Online Learning Environment: Remote IOLP Example], Yüksek Lisans Tezi. Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.2012. 120. Uygun, M. (2012). Öz-Düzenleme Stratejisi Gelişimi ÖğretimininYazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz-Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi [Self-Regulation Strategy Development Instruction's Written Narration, Writing Self-Regulation Ability, Persistence and Tutting Effect.]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, DoktoraTezi.ss. 172. Yüksel İ. (2013). Öğretimsel Stil Tercihlerinin Öz-Düzenleme Beceri Düzeylerini Yordama Gücü [The Power of Teaching Style Preferences to Tail Self-Regulating Skills]. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 212-229. Zimmerman, B.J. (2000). Attainment Of Self-Regulation: Asocial Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, &M. Zeidner (Eds.), Handbook Of Self-Regulation (Pp. 13-39). San Diego, CA: Academic pres.

GENİŞ ÖZET GİRİŞ Başarı yönelimi teorisi, bireylerin başarı kazanmak ve ulaşmak için hedeflerine nasıl konsantre olduklarının teorisi olarak tanımlanabilir. Onların konsantre olmasının sebepleri, yeteneklerini düzenleme yetenekleri (Ames, 1992) ve öğrenme nedenlerini algılamaları konusundaki inançlarıdır (Pintrich ve diğerleri, 1991; Kaplan ve Maehr, 2007, ss.141-184; Pintrich, 2000, s.92-104). Başarı hedefi yönelimi, bireylerin başarılı olmak için ihtiyaç duydukları temel motivasyonu sağlar. Yani, öğrencilerin görevlerinde başarılı olmak için yaptıkları seçimlerin arkasındaki nedenlerle ilgilenmektedir (Kaplan ve Maehr, 2007, ss.141-184; Pintrich, 2000, ss. 92-104). Öğrencilerin neden öğrenmeyle ilgilendiğini ve öğrenme nedenlerini nasıl algıladıklarını açıklar (Pintrich ve diğerleri, 1991). Kendini düzenleme kabiliyetini geliştiren eğitim ortamları, öğrencileri kendi kendini düzenleme yeteneği ile yetiştirmek için gereklidir. Kendi kendini düzenleyen öğrenme, kişinin öğrenmesini ve anlayışını kontrol edebilmesidir. Bunu yapmak için hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmada yararlı stratejilerin seçilmesi ve hedeflere ulaşılmasına yönelik stratejilerin ve süreçlerin izlenmesi zorunludur. Kendini düzenleyen öğrenciler görevlerini kendine güven ve disiplinle yaklaşırlar. Yeteneklerini ve bilgilerini kavrarlar. Başarılı olabilmek için ihtiyaç duydukları bilgiyi ararlar. Bu, başarılı olmak için öz düzenlemenin çok önemli olduğunu ispatlamaktadır (Aydın, 2012, s.155; Zimmerman, 2000, ss.13-35). Öz düzenleme, bir birey tarafından bir hedefe ulaşmak için geliştirilen duygular, düşünceler ve davranışlar olarak tanımlanabilir. Öte yandan, 'akademik' öz düzenleme, akademik hedeflere ulaşmak için bir bireyin aktif bilişsel ve davranışsal katılımı olarak tanımlanabilir (Uygun, 2012, s.131).

METOD Bu çalışmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin başarı yönelimleri ile akademik öz düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya; Gazi Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinin öğretmenlik, spor yöneticiliği, antrenörlük ve rekreasyon bölümlerinde öğrenim gören 1073 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Gönüllülerden Sosyo- demografik bilgi formu, 2008 yılında Elliot ve Murayama tarafından geliştirilen, Uçar tarafından 2012 yılında Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik değeri .89 olarak tespit edilen başarı yönelimi ölçeğini ve Martinez Pons tarafından 2000 yılında geliştirilmiş, 2006 yılında Maclellan ve Soden tarafından modifiye edilmiş ve Kaplan tarafından 2014 yılında Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan akademik öz düzenleme ölçeğini uygulamaları istenmiştir. Başarı Yönelimi Ölçeği 12 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 1, 3 ve 7. sorular öğrenme yaklaşma yönelimi alt boyutunu; 6, 10 ve 12. sorular performans kaçınma yönelimi alt boyutunu; 2, 4 ve

8. sorular performans yaklaşma yönelimi alt boyutunu ve 5, 9, 11. sorular öğrenme kaçınma yönelimi alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 5'li Likert Tipi Ölçek 1 "Kesinlikle Katılmıyorum", 2"Katılmıyorum", 3"Kararsızım", 4"Katılıyorum", 5"Tamamen Katılıyorum" derecelendirme formundadır. Akademik Öz Düzenleme ölçeğinde dört alt boyut bulunmaktadır. Ölçekte yer alan 6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20 soruları hedef belirleme alt boyutunu, 26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39 soruları strateji uygulama alt boyutunu, 40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54 soruları strateji izleme alt boyutunu ve 21,22,23,24 soruları destek alma alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddeler 7'li Likert Tipi Ölçek; 1 "Hiç Katılmıyorum", 2 "Kısmen Katılmıyorum", 3 "Katılmıyorum", 4 "Kararsızım", 5 "Katılıyorum", 6 "Kısmen Katılıyorum" ve 7 "Tamamen Katılıyorum" ve "Hiçbir zaman"dan "Her zaman"a 7'li likert derecelendirme formundadır. Elde edilen veriler IBM SPSS 22 adlı paket program ile kayıt edilmiştir. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler veren envanter ortalama puanları, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tespit edilerek verilmiştir. Veriler non parametrik dağılım göstermektedir. İstatistikî işlem olarak Mann Whitney U, Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. BULGULAR Çalışmaya katılan gönüllülerin başarı yönelimi ölçeği öğrenme yaklaşma yönelimi alt boyutu ortalamasının $4,01\pm 0,77$, performans kaçınma yönelimi alt boyutu ortalamasının $3,74\pm 0,92$, performans yaklaşma yönelimi alt boyutu ortalamasının $3,90\pm 0,81$ ve öğrenme kaçınma yönelimi alt boyutu ortalamasının $3,82\pm 0,79$ olduğu, akademik öz düzenleme ölçeği alt boyut ortalamalarına bakıldığında; hedef belirleme boyutu ortalamasının $5,27\pm 0,93$, strateji uygulama boyutu ortalamasının $5,13\pm 1,09$, strateji izleme boyutu ortalamasının $5,23\pm 1,23$ ve destek alma alt boyutu ortalamasının $5,16\pm 1,18$ olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlere göre başarı yönelimleri alt boyutları incelendiğinde, performans yaklaşma yönelimi ve öğrenme kaçınma yönelimi ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlere göre akademik öz düzenleme alt boyutları; destek alma, hedef belirleme, strateji uygulama ve strateji izleme alt boyutları ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların üniversitelerine göre başarı yönelimleri alt boyutları sunulmuştur. Başarı yönelimleri alt boyutları incelendiğinde; öğrenme yaklaşma yönelimi alt başlığında, Gazi Üniversitesi ile Selçuk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi arasında, performans kaçınma yönelimi alt başlığında; Gazi Üniversitesi ile Selçuk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, performans yaklaşma yönelimi alt başlığında; Gazi Üniversitesi ile Selçuk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi arasında, öğrenme kaçınma yönelimi alt başlığında; Gazi Üniversitesi ile Selçuk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi arasında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcıların üniversitelerine göre akademik öz düzenleme alt boyutları incelendiğinde; destek alma alt boyutunda; Gazi Üniversitesi ile Selçuk Üniversitesi, hedef belirleme alt boyutunda; Gazi Üniversitesi ile Selçuk Üniversitesi, strateji uygulama alt boyutunda; Selçuk Üniversitesi ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, strateji izleme alt boyutunda; Selçuk Üniversitesi ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcıların bölümlerine göre başarı yönelimi alt boyutları incelendiğinde; performans kaçınma yönelimi alt boyutunda; öğretmenlik bölümü ile antrenörlük bölümü, performans yaklaşma yönelimi alt boyutuna bakıldığında; öğretmenlik bölümü ile antrenörlük bölümü, spor yöneticiliği bölümü ile antrenörlük bölümü, antrenörlük bölümü ile rekreasyon bölümü, öğrenme kaçınma yönelimi alt boyutunda; öğretmenlik bölümü ile antrenörlük bölümü, öğretmenlik bölümü ile rekreasyon bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcıların bölümlerine göre akademik öz düzenleme alt boyutları incelendiğinde; destek alma alt boyutunda; öğretmenlik bölümü ile spor yöneticiliği bölümü, spor yöneticiliği bölümü ile rekreasyon bölümü, antrenörlük bölümü ile rekreasyon bölümü, hedef belirleme alt boyutunda; öğretmenlik bölümü ile rekreasyon bölümü, spor yöneticiliği bölümü ile rekreasyon bölümü, antrenörlük

bölümü ile rekreasyon bölümü, strateji uygulama alt boyutunda; spor yöneticiliği bölümü ile rekreasyon bölümü, strateji izleme alt boyutunda; öğretmenlik bölümü ile rekreasyon bölümü, spor yöneticiliği bölümü ile antrenörlük bölümü, spor yöneticiliği bölümü ile rekreasyon bölümü, antrenörlük bölümü ile rekreasyon bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. SONUÇ VE ÖNERİLER Sonuç olarak; başarı yöneliminin cinsiyet, üniversite ve bölüm; akademik öz düzenlemenin cinsiyet, üniversite ve bölüm ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin mesleki ve bireysel özelliklerinin gelişimini amaç edinen eğitmenlerin ve üniversitelerin öğrenciler üzerinde farkındalık yaratması, öğrencilerin amaçları doğrultusunda öğrenme ve eğitimlerini gerçekleştirerek bireysel olarak farklı yeterliliklerine ulaşmak istemelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Uygulamalı ve teorik derslerde öğrencilerin başarı yönelimlerine ve akademik öz düzenlemelerine katkı sağlayacak materyal ve yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin başarı yönelimi ve akademik öz düzenleme becerilerinin gelişimi için bilgi paylaşımının sağlanması ve öğrencilerin rol modeller tarafından etkilenmeleri öğrencilerin gelişimine katkı sağlayabilir. 2 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 3 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 4 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 5 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 6 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 7 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 8 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 9 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 10 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 11 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 12 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 13 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 14 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 15 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 16 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN 17 Last, N., Last, N., & Last, N. (2017). Title in article's language. Journal of Human Sciences, 14(2), NNN-NNN. doi:10.14687/jhs.v14i2.NNNN

kaynaklar:

1

96 kelime /% 2 - Crossref

[Özcelik, Çağrı, Eda Aktas ve Ayşe Ocakcı. "Birinci Yıl Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyinde Mesleğin Seçimi Üzerindeki Etkisi", Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2014.](#)

2

19 kelime / <% 1 maç - Crossref

[Liebe, Ulf, Cordula Hundeshagen, Heiko Beyer ve Stephan von Cramon-Taubadel. "Bağlam etkileri ve belirtilen tercihlerin zamansal istikrarı", Sosyal Bilim Araştırması, 2016.](#)

-
- 3 18 kelime / <% 1 ma - Crossref
[Rahmani, Parisa. "Benlik saygısı, başarı hedefleri ve ilköğretim öğrencileri arasındaki akademik başarı arasındaki ilişki", Prosedür - Sosyal ve Davranış Bilimleri, 2011.](#)
-
- 4 9 kelime / <% 1 ma - Crossref
[Julie Moote. "CREST Sorgulama Temelli Öğrenme Programının Öğrencinin Kendini Düzenleyen Süreçler ve İlgili Motivasyon Üzerindeki Uzun Vadeli Etkisinin İncelenmesi: Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri", Bilim Eğitimi Araştırması, 2017](#)
-
- 5 8 kelime / <% 1 eşleşme - Yayınlar
[AKÇÖLTEKİN, Alptürk. "Lise Öğretmenlerinin Bilimsel Araştırma ve Proje Yarışmalarına Yönelik Tutumlarının Geliştirilmesine Eğitimin Etkisinin İncelenmesi", İletişim Hizmetleri, 2016.](#)
-
- 6 8 kelime / <% 1 eşleşme - Yayınlar
[BOZPOLAT, Ebru. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sınırsal Regresyon Analizi ile Kendi Kendine Düzenlenen Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi", İletişim Hizmetleri, 2016.](#)
-
- 7 8 kelime / <% 1 eşleşme - Crossref
[Pepe, Osman. "Üniversite öğrencilerinin başarı eğiliminin ve ego kimliğinin durumunun tahmini gücü", Educational Research and Reviews, 2015.](#)
-
- 8 8 kelime / <% 1 eşleşme - Crossref
[Raufelder, Diana, Sandra Scherber ve Megan A. Wood. "ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN KİŞİLERİNİN ADOLESANLARININ ALGILAMA ALANLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: BİR ÖĞRETMEN ÖĞRETMENLİĞİNE YÖNELİK DÜZENLENİYOR MU: Öğretmen Beğen ve Akademik Kendini Yönetme", Okullarda Psikoloji, 2016.](#)
-
- 9 8 kelime / <% 1 eşleşme - Crossref
[Nöropsikoloji ve Biliş, 2004.](#)
-
- 10 7 kelime / <% 1 ma - Crossref
[Remedios, Richard ve John TE Richardson. "Yetişkin Öğrencilerde Başarı Hedefleri: Uzaktan Eğitimden Kanıtlar", British Journal of Educational Psychology, 2012.](#)
-