



Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University

*anemon*

Derginin ana sayfası: <http://dergipark.gov.tr/anemon>



*Araştırma Makalesi • Research Article*

## **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimleri** *The Achievement Goals of Pre-Service Turkish Teachers*

Seyhan Yıldırım Döner\*, Sezgin Demir\*\*

**Öz:** Başarı; bir işten iyi ve yararlı sonuçlar elde etmektir. Başarı istendiktir, elde edilmesi için bireyin çabası gerekmektedir. Bireylerdeki başarı yönelimlerini açıklığa kavuşturmak amacıyla kuramsallaştırılan 2x2 başarı yönelimleri kuramı; öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma nitel araştırma türünde, olgubilimsel desende gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın etik kurul izni; Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan, 31.12.2018, 303054 sayılı belge ile alınmıştır. Örneklem yöntemi olarak katılımcıların Türkçe öğretmeni adayı olmaları, 4. sınıf olmaları ve kadın erkek eşitliğinin sağlanması koşullarına bağlı olarak amaçlı örneklem türlerinden tipik durum örneklem yöntemi uygulanmıştır. Çalışma grubu 6 kadın 6 erkek toplamda 12 kişiyle oluşturulmuştur. Çalışmada 10 sorulu bir görüşme protokolü, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen görüşler bilgisayar ortamında yazılı hâle getirilerek içerik ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Kodlama sürecinde başlangıç kodlamaya ek olarak odak kodlama işlemi de gerçekleştirilmiştir. Benzer cevaplar bir araya getirilerek cevapların toplam cevaplar içerisindeki frekansları tabloleştirilmiştir. Bulgular tabloların altında yorumlanmıştır. Katılımcı görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda katılımcıların başarı yönelimlerinden baskın olarak öğrenme-yaklaşma yönelimine sahip oldukları söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Başarı yönelimleri, Türkçe öğretmeni adayları, nitel araştırma, olgubilimsel, içerik analizi.

**Abstract:** Achievement refers to acquire a good and useful outcomes from that job. The achievement is desired, and the effort of individual is required to achieve it. Accordingly, each individual has a different achievement goal. 2x2 Theory of Achievement Goals, which was theorized in order to clarify the achievement goals of individuals, consists of such sub-dimensions as learning-approach, learning-avoidance, performance-approach, and performance-avoidance. The purpose of this study is to determine the opinions of pre-service Turkish teachers on the achievement goals. The study was conducted in the phenomenological design, qualitative research type. The

\* Bilim Uzmanı, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü  
ORCID: 0000-0002-6778-4925 seyhanyldrm08@gmail.com (Sorumlu yazar)

\*\* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü; Tashkent State University of Oriental Studies,  
Faculty of Turkology, Uzbekistan.

ORCID: 0000-0002-0466-2218 sezgin.demir@firat.edu.tr

**Cite as/ Atıf:** Yıldırım Döner, S., & Demir, S. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 299-323. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.1003049>

**Received/Geliş:** 30 September/Eylül 2021

**Accepted/Kabul:** 09 March/Mart 2022

**Published/Yayın:** 30 April/Nisan 2022

study group consists of Turkish teacher candidates studying in Fırat University Education Faculty Turkish Language Teaching Program in the 2018-2019 academic year. Ethics committee approval of the study; received from Fırat University Rectorate Social and Human Sciences Research Ethics Committee with document number 303054, 31.12.2018. The typical case sampling method, a purposeful sampling method, was implemented as the sampling method because of the conditions that the participants were Turkish teachers, that they were in the 4th grade, and that the equality of women and men was achieved. The study group was composed of a total of 12 people, 6 females and 6 males. In the study, an interview protocol including 10 questions was applied as the data collection instrument. The opinions obtained from the semi-structured interviews were turned into written format in computer setting and proceeded to content and descriptive analysis. In the coding process, focus coding was also performed in addition to the initial coding. Similar answers were categorized, and the frequencies of the answers between the total answers were tabulated. The findings are interpreted under the tables. As a result of the analysis of student opinions, it can be stated that pre-service participants have a predominantly learning-approach goal out of the achievement goals.

**Keywords:** Achievement goals, pre-service Turkish teachers, qualitative research, phenomenology, content analysis.

## Giriş

Başarı, bireyin belirlediği yönde kendisine koyduğu hedefe ulaşması, istediğini elde etmesidir. Var olan bir durumu istenilen yönde ve olumlu bir şekilde sonuçlandırmak veya istenilen bir şeyi elde etmek olarak da tanımlanabilir (Tekin, 1973). Bireyin kendini gerçekleştirme adına geçtiği safhalardan biri olan başarı, onu daha ileriye taşıyarak amaçlarına ulaşmasını sağlamaktadır. Bunun için bireyde öncelikle başarılı olma yönündeki dürtü olan başarı güdüsü olmalıdır (Murray'dan aktaran Bakırcıoğlu, 2012). Çünkü başarı güdüsü bireyde azimli, istikrarlı ve sebatlı olmayı beraberinde getirir. Bireylerdeki başarı ihtiyacı pek çok kurama konu olmuş ve başarı ihtiyacının insan davranışlarını, amaçlarını yönettiği anlaşılmıştır. Başarı yönelimi ise Ames'e (1992) göre bireydeki davranışların amaçlarını belirler. Yani bireyler amaç belirlerken başarı yönelimleri bu süreçte etkili olur ve birey yönelimlerinden hareketle belirlediği amacına uygun davranışlar geliştirir. Elliot ve Dweck'e (1988) göre başarı yönelimi bireydeki bilişsel süreçlerin planlanmasını ifade eder. Planlamalarını yaparken sahip olduğu başarı yönelimi bireyin bilme, anlama, kavrama süreçlerinde etkilidir. Başarı yönelimlerinin farklılaşması bilim insanlarının dikkatini çekmiş ve bu konudaki kuramların temelini atılmasını sağlamıştır. Bu kuramlardan biri olan başarı yönelimi kuramı (Dweck ve Leggett, 1988), bireyin sahip olduğu motivasyon, kendini değerlendirme gücü ve başarıyı algılayış biçimiyle şekillenmiştir. Bu kuram öncelikle kendini iki faktörlü olarak göstermiştir: öğrenme başarı yönelimi ve performans başarı yönelimi (Dweck, 1986). Öğrenme başarı yönelimine sahip olanlar konuya hâkim olmayı arzulayan, öğrenmeyi ve yetenek geliştirmeyi temel alan bireylerdir (Odacı, Berber Çelik ve Çikrikçi 2013). Performans başarı yönelimlerine sahip olanlar ise diğer bireyler ile kendilerini karşılaştıran, çevresinde bulunan herkesten daha zeki ve başarılı görünmeye çalışan bireylerdir (Kotaman, 2015). Daha sonra ikili yapının yerini üçlü bir yapı almıştır: başarı yönelimi, performans-yaklaşma ve kaçınma yönelimi (Elliot ve Church, 1997). Performans-yaklaşma yönelimine sahip bireyler diğer bireylerden daha zeki olduğunu ispatlamaya çalışan ve kendilerini başkalarıyla sürekli olarak kıyaslayan bireyler olarak değerlendirilirken performans-kaçınma yönelimine sahip olanlar çevrelerinde küçük düşmemek ve utanmamak amacıyla etkinliklere katılan ve yeteneksiz görünmekten kaçınan bireyler olarak değerlendirilmiştir (Elliot ve Church, 1997). Son yıllarda ise bu kuram 2x2 başarı yönelimleri kuramı olarak geliştirilmiştir (Elliot ve McGregor, 2001). Bu kurama diğer 3 boyuta ek olarak öğrenme-kaçınma boyutu eklenmiştir. Öğrenme-kaçınma yönelimine sahip bireyler bir şeyleri yanlış anlamaktan, öğrenmemekten veya öğrendiği bilgileri daha sonra unutmaktan kaçınan yüksek standartlı bireylerdir (Kayis, 2013).

Başarı yönelimleri üzerine alan yazını incelediğimizde çok sayıda araştırma görmekteyiz. Gerçekleştirilen çalışmalar arasında başarı yönelimlerine dair ölçeklerin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirliklerinin sağlanmasına yönelik olan 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (Arslan ve Akın, 2015), Öğretmenler İçin 3x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik-Güvenirlik Çalışması (Yerdelen ve Padır, 2017) tespit edilmiştir.

Ayrıca başarı yönelimleri çoklukla ilişkiisel tarama modeliyle incelenmiştir. Akın ve Arslan (2014) gerçekleştirdiği araştırmada başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkileri farklı değişkenler açısından ortaya koymuştur. Tuncer ve Bahadır (2017) öğretmen adayları üzerine gerçekleştirdiği araştırmada üstbiliş düşünme becerileri algıları ve başarı yönelimlerine yönelik tutumu çeşitli değişkenler açısından değerlendirmiştir. Odacı, Berber Çelik ve Çikrıkçı (2013) psikolojik danışman adayları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada başarı yönelimlerinin farklı değişkenler açısından ne kadar yordandığını incelemiştir. Gözler, Bozgeyikli ve Avcı (2017) gerçekleştirdikleri araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerini incelemiştir. Sakal ve Aytakin (2014) araştırmalarında bireycilik-toplulukçuluk değerlerinin başarı yönelimlerine etkisini karşılaştırmalı olarak ele almıştır. İzci ve Koç (2012) pedagojik formasyon öğrencilerinin başarı yönelim düzeyleri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Arslan (2011) öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile yapılandırıcılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişkileri tespit etmiştir. Ürün Karahan (2016) Türkçe öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Özgüngör (2014) üniversite öğrencilerindeki benlik saygısı düzeyini temel alarak kimlik statüleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Oral ve Özgüngör (2015) araştırmalarında ergenlik dönemindeki bireylerin kimlik statülerinin başarı yönelimlerini yordamadaki rolünü açıklamıştır. Aydın (2014) araştırmasında öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ve akademik öz yeterliklerini yapısal eşitlik modeliyle incelemiştir. Başarı yönelimleri ile ilgili yüksek lisans tezleri de mevcuttur. Sağlam (2017) yüksek lisans tezinde öğrencilerdeki fizik başarılarını başarı yönelimleri, fizik öz yeterlik inançları ve fizik öğrenme anlayışları açısından incelemiştir. İlman (2018) İngilizce dersi özelinde özerk öğrenme, yansıtıcı düşünme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri çalışmıştır. Gümüş (2018) ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin başarı yönelimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sharif (2018) ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ile pozitif ve negatif duygulanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından tespit etmeye çalışmıştır. Berber (2018) yüksek lisans tezinde ortaokul öğrencilerinin umut, duygu düzenleme algılarının başarı yönelimleri üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Toğluk (2009) hemşirelik öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada hemşirelik öğrencilerini başarı yönelimlerini çalışmıştır. Özellikle farklı değişkenler açısından başarı yönelimini inceleme amaçlı nicel araştırmalar mevcutken nitel araştırma türünde ise ciddi bir çalışma eksikliği vardır. Alan yazında özellikle Türkçe öğretmen adaylarının başarı yönelimlerine ilişkin nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hâlbuki nitel araştırmalar bir olguyu derinlemesine inceleme olanağı sağladığı için başarı gibi bireysel motivasyona bağlı bir konunun nitel olarak çalışılması olgunun tanımlanması ve özellikle açıklanması açısından önemlidir. Özellikle öğrencilerin gelişim ve başarı algılarında önemli bir rol oynayan Türkçe öğretmenlerinin/öğretmeni adaylarının kendi başarı algıları bilinmesi gereken bir konudur. Bu çalışmayla alan yazına sözü edilen eksiklikler açısından katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

### **Çalışmanın Amacı**

Çalışmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının başarıları akademik performanslarını etkilemekte midir?
2. Türkçe öğretmeni adayları başarı elde etmek için sorumluluk alma yeterlilikleri hakkında ne düşünülmektedir?
3. Türkçe öğretmeni adayları sınıf içerisinde kendilerini nasıl değerlendirmektedir?
4. Türkçe öğretmeni adayları kendi performanslarındaki yeterlik ve eksiklikleri tespit edebilmeleri hakkında ne düşünülmektedir?
5. Başkalarının görüşleri, Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonlarını etkilemekte midir?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının başarısız olma korkusu, öğrenme süreçlerini nasıl etkilemektedir?

7. Türkçe öğretmeni adayları sınıftaki arkadaşları ile uyumlu çalışabilme yeterlikleri hakkında ne düşünmektedir?
8. Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme sürecini istenen doğrultuda yönetebilme becerisi nasıldır?
9. Türkçe öğretmeni adayları başarıyı nasıl değerlendirmektedir?
10. Türkçe öğretmeni adayları hangi başarı yönelimine (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma) sahiptir?

## Yöntem

### Çalışmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; olguları ve durumları çalışmaya katılım gösterenlerin bakış açıları çerçevesinde ortaya koymaya çalışan, yorumcu bakış açısına sahip bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Öğretmen adaylarının başarı yönelimleri, mevcut bir olgu olduğundan olguyu yaşayan kişilerce nasıl algılandığı ortaya konmak istenmiş ve bu nedenle çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma türünün desenlerinden olgubilimsel desen tercih edilmiştir. Olgubilimsel desenin bir diğer adı, fenomenolojik desendir. Bu desende çalışmaya konu olan fenomenin yaşanmış ve tecrübe edilmiş kişiler tarafından görüşme yoluyla ve aksiyolojik öznellikte aktarılması amaçlanır (Büyüköztürk vd. 2018). Özellikle eğitim araştırmalarında kullanılan fenomenolojik desen, çalışmaya katılım gösteren kişilerin kendi deneyimlerini kendi betimlemeleri ile anlatmasını içerir (Creswell, 2017). Bu nedenle çalışmaya konu olan fenomeni yaşayan tipik bir örneklem grubu ile bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve tecrübe ettikleri durumu kendi algılarına göre aktarmaları sağlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışmada örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme tercih edilmiştir. Bağlamı geniş ve istatistiksel genellemenin son derece önemli olduğu nicel araştırmaların tersine, nitel araştırmalarda çalışmayla bütünlük olarak derinlemesine analizlere olanak tanıyan amaçlı örnekleme yöntemleriyle belirlenmiş küçük gruplarla çalışılır (Miles ve Huberman, 2016). Amaçlı örnekleme yöntemi genellikle nitel araştırmalarda kullanılan, temsil edici özelliklere sahip katılımcıların seçildiği bir yöntemdir (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Tipik durum örnekleme ise bir durumu tanımlayan normal ve ortalama düzeyde olan tipik örneklem birimlerinin seçilmesidir (Miles ve Huberman, 2016). Bu örnekleme yönteminin temel amacı, durumu tipik bir örneklem üzerinden tanımlamaktır. Amaçlı tipik durum örnekleme yöntemiyle katılımcıların Türkçe öğretmeni adayları olmaları, 4. sınıfta olmaları, katılımcılar içerisinde kadın ve erkek sayısının eşit olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Araştırmacılar tarafından yeterli veri toplandığına kanaat getirilene kadar süreç devam etmiştir. Bu bağlamda çalışma; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören 6 kadın, 6 erkek toplamda 12 Türkçe öğretmeni adayları üzerinden yürütülmüş ve yeterli veri toplandığına kanaat getirildiği için 12. katılımcıda son bulmuştur. Veri toplama sürecinde 9. katılımcıda veri tekrar etmeye başlayınca kadın ve erkek dağılımı da gözetilerek 3 katılımcı ile daha görüşülmüş ve veri tekrarı ile kuramsal doyum ilkeleri ışığında yeni veri gelmemeye devam ettiği için 12. katılımcı ile örnekleme süreci tamamlanmıştır. Örnekleme amacı doğrultusunda çalışma grubunun %50'sini kadın katılımcılar, % 50'sini erkek katılımcılar oluşturmaktadır ve tüm katılımcılar son sınıftadır (% 100).Görüşme tekniği kullanılan araştırmalarda örneklemin büyüklüğü veya küçüklüğü değil, örneklemin araştırmacının ihtiyacı olan bilgi miktarını karşılamadaki yeterliliği önemlidir (Türnüklü, 2000). Ayrıca nitel araştırmalarda örneklemin önceden değil araştırma sürecinde şekillenmesi de örneklem büyüklüğünü etkilemektedir. Patton (1990'dan akt. Büyüköztürk vd.,2018); nitel araştırmaların örneklem büyüklüğüne karar vermede bir kural olmadığını, bilginin zenginliğinin ve durumu açıklayıcılığının bu süreçte daha çok önem arz ettiğini ifade etmiştir. Çünkü örneklem sayısı için örneklemin büyüklüğünü

alınan bilgiler belirler ve yeni bilgi elde edilmediğinde görüşmeye devam etmek araştırmada aşırılık kapsamına girer (Merriam, 2018).

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi adına araştırmacılar tarafından geliştirilen 10 sorulu yarı yapılandırılmış Başarı Yönelimlerine İlişkin Görüşme Kılavuzu kullanılmıştır. Olgunun farklı boyutlarını yansıtan maddeler geliştirilirken öncelikle alan yazında olguya dair kaynaklar taranmıştır. Bu bağlamda çalışmanın alt amaçlarını yansıtacak 14 soru belirlenmiştir. Ardından oluşturulan taslak ölçek, Fırat ve Uludağ üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin uzman görüşlerine tâbi tutulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda görüşme sorularının bazıları birleştirilmiş ve görüşme kılavuzu 10 soruluk son hâlini almıştır. Katılımcılarla gerçekleşen bire bir görüşmeler sonucunda elde edilen tüm veriler kayıt altına alınmıştır. Olguyu tüm yönleriyle düşündürebilmek amacıyla açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Ayrıca ana sorulara bağlı sonda sorularla aksiyolojik öznellik merkezli derinlemesine veri toplanması hedeflenmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmada görüşme yoluyla elde edilen veriler bilgisayar aracılığıyla yazılı metne dönüştürüldükten sonra içerik ve betimsel analize tabi tutulmuştur. İçerik analizi, çalışmanın konusu ile ilgili yeterli seviyede bilgiye sahip olan araştırmacının elde ettiği verileri kategorilere ayırması ve bu kategorilerin arasındaki ilişkileri yorumlayarak ortaya koymasındadır (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Betimsel analizde ise elde edilen veriler araştırmacı tarafından betimlenir ve bu betimlemeler içerik analizindeki gibi yorum içermez (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Çalışmaya katılım gösteren kişilerin görüşme sürecinde çalışma süreci ve çalışmanın amaçları hakkında bilgilendirilmesi yoluyla çalışmanın aktarılabilişliği, görüşlerini yazılı hâlde kendilerine sunup okumaları ve okuduklarını onaylamaları olanağını sağlamakla çalışmanın inandırıcılığı artırılmıştır. Elde edilen veriler üzerinden oluşturulan kategorilerin, çalışmaya konu olan olgunun alan yazındaki alt boyutlarını yansıtmaları temel alınarak çalışmanın kategori netliğini sağlamak amaçlanmıştır. Çalışma verileri üzerinde iki ayrı araştırmacı tarafından gerçekleştirilen iki farklı kodlama arasındaki uyumun %70 üzerinde olmasıyla çalışmanın kodlayıcı güvenilirliği sağlanmıştır. Kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (2016) Güvenirlik=Görüş Birliği Sayısı/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı) formülünden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda yapılan hesaplama sonucunda  $(723/723+46= 723/769= .94)$  kodlayıcı güvenilirliği % 94 olarak saptanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde benzer veriler toplanmış ve verilerin geneli üzerindeki frekansı bulunarak tablolaştırılmıştır. Çalışma bulguları, bu tablolar altında yorumlanmıştır. Ayrıca kodlar arasındaki ilişkisel örgütlenmenin somutlaştırılabilmesi adına odak kodlama gerçekleştirilmiş, bu yolla çalışmanın sağlamlık ve saydamlığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş, gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, 31.12.2018, 303054 sayılı belge alınmıştır.

## Bulgular

Bu başlık altında görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular verilmiş ve bulgular alan yazından hareketle açıklanmıştır.

### 1. Türkçe öğretmeni adaylarının başarıları akademik performanslarını etkilemekte midir?

**Tablo 1.** Katılımcıların Başarılarının Akademik Performanslarına Etkisine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Motivasyon	15	2	17	İstek
İlgi	11	3	14	
Öğrenme isteği	7	-	7	Çaba
Emek	11	-	11	
Performans	11	-	11	
Sebat	7	2	9	
Uzmanlaşma	5	-	5	Akademik Karakter
Potansiyel	15	-	15	
Görev bilinci	6	1	7	
Kaygı	4	3	7	
Hedef odaklılık	6	-	6	
Değişim	2	-	2	
Toplam	100	10	110	

Tablo 1 incelendiğinde katılımcılar, elde ettikleri başarının akademik performanslarına etkisi üzerine görüşlerinde en çok motivasyon ( $tf=17$ ) ve potansiyel ( $tf=15$ ) konularında görüş bildirmiştir. Katılımcıların geneli, elde edilen başarının motivasyona olumlu ( $f=15$ ) yönde etki ettiği, yani motivasyonu artırdığı yönünde yorumda bulunmuştur. Genel olarak elde edilen başarının, düzey ayırt etmeksizin katılımcılarda başka şeyleri de başarabileceklerine dair inanç ve isteği artırıp güdülenme sağladığı ifade edilebilir. Görüşme yapılan katılımcılar başarılarının potansiyellerini ortaya çıkardığı ve artırdığı şeklinde olumlu ( $f=15$ ) yönde görüş belirtmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcıların başarı elde ettikçe akademik temelde motivasyon kazandığı ve potansiyellerini genişlettiği söylenebilir. Öğretmen adayları bu doğrultuda başarı elde ettiklerinde gerçek sınırlarını görerek neleri yapabileceklerine dair daha çok fikir edindiklerini ve gizil güçlerinin farkında olduklarını belirtmiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda motivasyon, ilgi, öğrenme isteği kodları “istek”; emek, performans, sebat, uzmanlaşma kodları “çaba”; potansiyel, görev bilinci, kaygı, hedef odaklılık, değişim kodları “akademik karakter” odak kod başlıkları altında örüntülenmiştir.

**K.4. (Kadın, 17 dk.):** Açıkçası beni motive eder. Bir pekiştirici olur benim için. Ama öncelikle benim bilgiye ulaşmak için haz duymam lazım, merakım olacak olan konuyla ilgili olması lazım ki ben daha verimli olayım daha motive olayım. Böyle olduğu sürece de otomatik olarak benim motivasyonumu etkileyecek. Akademik başarıma da yansiyacaktır diye düşünüyorum. İlgi duymadığım bir derste de başarı odaklı olurum çünkü o benim görevimdir, yapmam gereken bir görevdir. O yüzden o şekilde yönelirim o derse çalışmak için. O benim mecburiyetimdir açıkçası. Elimden geleni de yaparım başarılı olmak için.

**K.11. (Erkek, 12 dk.):** Herhangi bir dersten aldığım başarı sonucu beni moral motivasyon açısından iyi bir konuma getirir. Yani o derse daha fazla ilgim artar. O ders üzerine daha yoğunlaşırım. Akademik anlamda olsun ya da başka bir anlamda olsun sürekli o derse yoğunlaşırım daha ileriye götürmek için. Genelde ilgi duymadığım derslerde başarısız oluyorum gerçeği söylemek gerekirse. Ama öğretmenini sevdiğim dersin veya kendisini sevdiğim dersin konularında mutlaka başarılı olduğumu yani kendimde gördüm ben. O yüzden ilgi ve motivasyon benim için çok çok önemli.

## 2. Türkçe öğretmeni adayları başarı elde etmek için sorumluluk alma yeterlilikleri hakkında ne düşünmektedir?

**Tablo 2.** Katılımcıların Başarı İçin Sorumluluk Alabilme Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Sorumluluk bilinci	12	3	15	İrade
Yeterlik	13	-	13	
Emek	5	-	5	
Kaygı	3	7	10	Kaçınma
Erteleme	-	7	7	
Çevre etkisi	2	3	5	
Potansiyel	3	3	6	Kişilik
Değişim	3	-	3	
Toplam	41	23	64	

Katılımcıların başarı elde edebilmek için sorumluluk alabilme yeterliliklerine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının sorumluluk bilinci ( $f=15$ ) kavramı üzerine yoğunlaştığını görmekteyiz. Bu konuda öğretmen adayları başarı elde etmek için kendilerinde bir sorumluluk bilincinin de gerçekleştiği noktada olumlu ( $f=12$ ) yönde görüş bildirmiştir. Alınan sorumlulukları bir bilinç içerisinde aldıklarını belirten katılımcılar sorumluluk bilincini hem başarı hem de eğitim hayatlarında öğrenmenin gerçekleşmesi için olması gereken bir bilinç durumu olarak nitelendirmiştir. Katılımcılar sorumluluk alma yeterlilikleri için olumlu ( $f=13$ ) görüş belirterek başarının kendileri için olan önemini vurgulamıştır. Bu doğrultuda katılımcılarda başarı temelli sorumluluk bilincinin olumlu bir katkı sağladığı ve bu konudaki yeterliklerinin de olumlu yönde olduğu, bu sayede başarı elde etmek için sorumluluk alabilme yeterliğine sahip oldukları yorumunda bulunulabilir. Bu durum, sorumluluk almadan başarının elde edilemeyeceğine yönelik bir tutuma da işaret edebilir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda sorumluluk bilinci, yeterlik, emek kodları “irade”; kaygı, erteleme, çevre etkisi kodları “kaçınma”; potansiyel ve değişim kodları “kişilik” odak kodları altında toplanmıştır.

**K.3. (Erkek, 21 dk.):** Bu tarz şeylerde sorumluluk bende hep en son geliyor. Hani hiçbir zaman en sondaki kadar başta yoğun çalışmıyorum. Her zaman o işi bir sonraki güne de ertelediğim oluyor. Önümüzdeki haftaya da ertelediğim oluyor. Ama atıyorum sunuma bir hafta kaldıysa o hafta çok aşırı yoğun bir şekilde çalışıyorum. Malzemeleri zaten işte önceden o rahat zamanımda o esnek zamanımda hazırlıyorum. Son bir haftada da sergiliyorum.

**K.5. (Kadın, 23 dk.):** Eğer bir işi başaracaksak zaten bazı emekler vermemiz gerekiyor, bazı görevleri yerine getirmemiz gerekiyor. Yoksa oturduğun yerden kimse sana gel bu mevki senin ya da şu maaş senin yani herhangi bir maaş mevki düşünmemek gerek. Hani herhangi bir şu senin diye emek vermeden çalışmadan bir yerlere kapı açılmaz. Bu yüzden kesinlikle alınabilecek en üst seviyedeki sorumluluklar alınmalı, gerekirse gönüllü olunduğu sürece fazlası da alınmalı.

### 3. Türkçe öğretmeni adayları sınıf içerisinde kendilerini nasıl değerlendirmektedir?

**Tablo 3.** Katılımcıların Sınıf İçerisindeki Konumlarına İlişkin Görüşleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Gayretli	16	6	22	
Çalışkan	12	4	16	Çaba
Ortalama	8	-	8	
Performans odaklı	12	4	16	Odaklanma
Beceri odaklı	8	-	8	
Kaygı	2	9	11	Endişe
Paylaşımçı	6	1	7	
Lider	5	1	6	Erdem
Saygılı	4	-	4	
Toplam	41	23	64	

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların sınıf içerisindeki konumlarına ilişkin görüşlerinde gayretli ve çalışkan kodlarının üzerinde durdukları görülmektedir. Katılımcıların çoğu kendilerini sınıf içerisinde çalışan, çabalayan ve gayretli olarak konumlandıkları yönünde olumlu ( $f=16$ ) görüş bildirmişlerdir. Bu katılımcılar sınıf içerisinde çalışma ve aktiflik noktalarında gayret sarf ettiklerini ifade ederek amaçlarına ulaşma yönünde çabaladıklarını belirtmiştir. Katılımcılar çaba odak kodu altındaki çalışkan koduna olumlu ( $f=12$ ) görüş bildirmiştir. Katılımcı öğretmen adayları kendilerini sınıf içerisinde çalışan ve başaran bireyler olarak nitelendirip dışarıdan bir gözle bakıldığında kendilerini çalışkan grubuna dâhil edebilecekleri yönünde beyanda bulunmuştur. Bu doğrultuda çalışmaya katılım gösteren grubun başarı yönelimlerine ilişkin sınıf içerisindeki durumlarını ortalamanın üstünde gördükleri, başarı için çaba gösterdikleri ve bunun için performans gösterdikleri yorumunda bulunulabilir. Yani bu katılımcılar kendilerini sınıf içerisinde iyi ve saygın konumlara oturarak başarıyı hak etmeye çalışan bir gruptur. Odak kodlama sonucunda gayretli, çalışkan, ortalama kodları “çaba”; performans odaklı, beceri odaklı kodları “odaklanma”; kaygı kodu “endişe”; paylaşımçı, lider, saygılı kodları “erdem” başlıkları altında toplanmıştır.

**K.8. (Kadın, 10 dk.):** Ben böyle çok başarılı görmüyorum da kendimi, ama ortalama biri, yeri geldiğinde sosyal yeri geldiğinde çalışan yeri geldiğinde bir şeyler için atılan işte girişken biri olduğumu düşünüyorum. Mesela şöyle bir şeydir: sınıfta bir şey yapılacaktır. Hani kimse öncülük etmiyorsa orada yaparım. Ya da mesela bir sınav vardır çalışılacaktır ya da bir not alınacaktır ben çalışırım. Ama orada sınıfla kıyaslama değil de kendi içsel motivasyonumla yapıyorum bunları. Kendim istediğim için. Yoksa kıyas yapmam. Sınıf beni çok fazla etkilemiyor.

**K.10. (Kadın, 15 dk.):** Şöyle yani en üstte olduğumu düşünmüyorum. Hani gösterebileceğim en yüksek çabayı göstermiyorum. Sınıf içerisinde o gösterilen en yüksek performansları gösterenler arasında olduğumu da düşünmüyorum. Sınıfın performansını bilerek söylüyorum bunu. Ortalamanın altında olduğumu da sanmıyorum. Ortalamanın bir tık üstünde olduğumu söyleyebilirim. Beni etkileyeni ben de bilmiyorum aslında. En üstte olmak arzusu olmadığından dolayı böyle olabilir. Bu benim için yeterli dediğim için.



#### 4. Türkçe öğretmeni adayları kendi performanslarındaki yeterlik ve eksiklikleri tespit edebilmeleri hakkında ne düşünmektedir?

**Tablo 4.** Katılımcıların Yeterlik ve Eksiklerini Tespit Edebilme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Kendini tanıma	23	6	29	Yetkinlik
Çaba	10	1	11	
Motivasyon	2	5	7	
Alan ilgisi	3	2	5	
Eleştiriye açıklık	3	-	3	
Çevre etkisi	12	10	22	Etkilenme
Kaygı	7	13	20	Kaçınma
Dikkat	-	3	3	
Zorunluluk	1	1	2	
Erteleme	-	1	1	
Toplam	61	42	103	

Katılımcılara kendi yeterlik ve eksikliklerini tespit edebilme düzeyleri sorulduğunda kendini tanıma ve çevre etkisi kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Tablo 4'e göre katılımcılar kendi yeterlik ve eksiklikleri yönünden kendilerini tanıdıkları ve yeterlik/eksiklik tespit edebilmede kendi görüşlerinin yeterli olduğuna dair olumlu ( $f=23$ ) görüş bildirmiştir. Olumlu görüşlerin fazla olması katılımcıların düzeylerini tespit ederken kendilerini ölçü aldıklarının, kendilerini yeterince tanıyan bireyler olduklarının bir göstergesi olabilir. Katılımcılar bu düzeylerini tespit ederken çevreden etkilendiklerini, hatta çevre görüşlerine ihtiyaç duyduklarını belirterek çevre etkisi yönünde olumlu ( $f=12$ ) görüşte bulunmuşlardır. Bu katılımcılar kendi yeterlik ve eksikliklerini her zaman göremediklerini söyleyerek bu konuda çevrenin kendilerine yararlı olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda katılımcıların kendini iyi bir şekilde tanıyan bireyler oldukları, kendilerini tanıma ve yeterlik ile eksikliklerini bulmada sorun yaşamadıkları, bu sebeple de başarı elde edebilmek için önündeki avantaj ve dezavantajlarını da tespit ederek başarıya ulaşmada doğru bir çaba sarf edecekleri yorumunda bulunulabilir. Yani katılımcılar kendilerini tanıyarak hangi yönlerinin güçlü, hangi yönlerinin zayıf olduğunu fark edebilir ve güçlü yönlerini ön plana çıkararak, zayıf yönlerini güçlendirerek başarıya ulaşabilir. Aynı zamanda bu katılımcılar çevreden de fikir alarak kendi bilgilerini teyit etmekte ve çevrenin de etkisiyle bu süreci şekillendirebilmektedir. Odak kodlama sonucunda kendini tanıma, çaba, motivasyon, alan ilgisi, eleştiriye açıklık kodları “yetkinlik”; çevre etkisi kodu “etkilenme”; kaygı, dikkat, zorunluluk, erteleme kodları ise “kaçınma” odak kodu altında toplanmıştır.

**K.2. (Kadın, 27 dk.):** Yani önce yetersizlik olarak söyleyeyim, çalışırken mesela akademik olarak ders çalışırken çabuk dikkatim dağılır benim. Bir şeyi düşündüğüm an tamamen dersten koparım. Dikkatimi toplamak çok zor. Eğer sıkılırsam o dersten çok zorluyorum kendimi yani olması için ben çok zorluyorum kendimi. Yani olması için, olması lazımsa o an çalışmam gerekiyorsa işte o anda o benim için şey oluyor, yapmak zorunda olduğum için yapmak istemiyorum. Daha çok kopuyorum.

**K.9. (Kadın, 15 dk.):** Evet, tabi ki ne kadar kendimize öz eleştiri yapsak da kendimize bence bir parantez açıp iyi tarafı görmeye de çalışıyoruz. O yüzden en yakın arkadaşlarımız olsun benden daha bilgiliyse ya da daha bilgili bir hocam varsa onlardan tabi ki görüş almaya çalışıyorum. Dördüncü sınıf öğrencisiyim. Geriye dönüp baktığımda birinci sınıfta olan eksiklerim var, ikinci sınıfta olan eksiklerim var. O zaman göremezdim zaten. Neyin içinde

olduğumun bilincindeydim, fakat bu kadar değil. Dördüncü sınıfa gelince insan biraz daha “ne biliyorum bu alana dair, araştırmalarımı nasıl yapıyorum” bunların daha farkında oluyor. Dediğim gibi arkadaşlarımdan bu konuda yardım almaya çalışıyorum. Çünkü topluca hepimiz aynı şeyleri gördük. Bazıları benden çok daha iyi araştırmış oluyorlar ek olarak.

##### 5. Başkalarının görüşleri, Türkçe öğretmeni adaylarının motivasyonlarını etkilemekte midir?

**Tablo 5.** Katılımcıların Motivasyonlarını Başkalarının Etkileme Düzeyine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Dışsal motivasyon	22	15	37	Motivasyon
İçsel motivasyon	17	-	17	
Olumsuz etkilenme	13	10	23	Etkilenme
Olumlu etkilenme	18	2	20	
Öz yeterlik	7	1	8	Farkındalık
Değişim	7	-	7	
Güven	2	4	6	
Toplam	86	32	118	

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların motivasyonlarını başkalarının etkileme düzeyine ilişkin görüşlerinin dışsal motivasyon ve olumsuz etkilenme kodları altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar dışsal motivasyon konusunda genel olarak olumlu ( $f=22$ ) görüş bildirmiştir. Bu katılımcılar motivasyonlarını sağlarken çevrenin motivasyonlarını etkilediğini söyleyerek motivasyonda kaynaklarının çevre olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar dışardan alınan görüşlerde özellikle olumsuz yorumlardan etkilendikleri yönünde ( $f=13$ ) görüş bildirmiştir. Bu katılımcılar dışsal etkenlerden gelen olumsuz ifadelerin kendilerini etkilediklerini söyleyerek bu durumun motivasyonları üzerinde olumsuz bir etkiye sebep olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların motivasyonlarının içsel değil, dışsal olduğu yani çevreden beslendiği ancak çevreden gelen yorumlardan da olumsuz etkilenebildiği yorumunda bulunulabilir. Yani bu durumda motivasyonunu dıştan elde eden katılımcı dışarıdan her zaman olumlu dönüt alamayacağı için alacağı olumsuz dönütlerde motivasyon yönünden olumsuz etkilenecektir. İçsel motivasyona sahip olanlar kendilerini kaynak edindikleri için kendi motivasyonlarını kendileri sağlayacak ve dışarıdan gelen olumlu yorumlardan olumlu etkilenirken olumsuz yorumlardan da kendi bakış açılarını kullanarak herhangi bir etki almayacaktır. Gerçekleştirilen odak kodlamada dışsal motivasyon ile içsel motivasyon kodları “motivasyon”; olumsuz etkilenme ile olumlu etkilenme kodları “etkilenme”; öz yeterlik, değişim ve güven kodları “farkındalık” odak kodu altında örüntülenmiştir.

**K.1. (Erkek, 24 dk.):** Hım, şimdi işin içine biraz kıskançlık giriyor. Ben öyle yorumladım. Şimdi şöyle, başkalarının benim motivasyonumu etkileme durumu hiçbir zaman olmadı. Bundan sonraki süreçte de olmayacak. Ben birilerinin benim hakkımda ne düşündüğünü elbette kafama taktığım dönemler olmuştur. Yani bu olmadı desem burada yalan söylemiş oluruz. Çalışmaya aykırı bir durum olur. Elbette oldu ama benim için üniversite kazanmak benim hayatımın dönüm noktasıydı.

**K.6. (Erkek, 12 dk.):** Olumlu olarak yani insan şey bir varlık ya böyle biraz egoistlik falan vardır insanlarda bir tutam. Gurur okşanınca şey oluyor biraz böyle yani omuzlarımız falan genişliyor tabii kabarıyor. Olumlu olunca motivasyonumu artırıyor ama olumsuz olunca kulak ardı ediyorum diyebilirim.

## 6. Türkçe öğretmeni adaylarının başarısız olma korkusu, öğrenme süreçlerini nasıl etkilemektedir?

**Tablo 6.** Katılımcıların Başarısız Olma Korkusunun Öğrenme Süreçlerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Etkilenme yönü	2	27	29	
Başarısızlık korkusu	1	19	20	Çekinme
Kaygı	5	14	19	
Kaçınma	1	6	7	
Aşabilme	16	1	17	
Kabullenme	11	5	16	Yüzleşme
Motivasyon	11	2	13	
Toplam	47	74	121	

Katılımcılar başarısız olma korkularının öğrenme süreçlerine etkileri üzerine en çok etkilenme yönü üzerine yoğunlaşmıştır ve katılımcıların bu korkudan etkilenme yönünün olumsuz olduğu görülmektedir. Katılımcılar mevcut başarısız olma korkuları üzerinden yaptıkları yorumlarda başarısız olma korkularının etkilenme yönünün genel olarak olumsuz ( $f=27$ ) olduğunu ifade etmişlerdir. Bu katılımcılar için başarısız olma korkusu kendilerinde stres, panik, akademik performans düşüklüğü gibi olumsuz durumlara sebep olmaktadır. Katılımcılar mevcut başarı korkuları için neredeyse tamamen olumsuz ( $f=19$ ) görüş bildirmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların başarısızlık korkusu yaşadıklarında bundan oldukça olumsuz etkilendikleri ve bu nedenle bu korkunun çalışma süreçlerini de etkileyerek onları gerçek bir başarısızlığa sürükleyebileceği yorumunda bulunulabilir. Birey olumsuz etkilendiği bu başarısız olma korkusunu devam ettirdikçe kendisine bir engel yaratarak stres yaşayacak ve öz güven, motivasyon noktasına eksiklik yaşayacaktır. Öyleyse başarısız olma korkusunun katılımcıların öğrenme süreçlerini ve yönelimlerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Başarısızlık korkusunun en çok öğrendiğini unutmama, yanlış öğrenme veya akademik başarısızlık olarak ön plana çıktığını ifade eden katılımcılar, özellikle bu korku yüzünden emeklerinin boşa gidebileceği düşüncesiyle kaygı yaşadıklarını da belirtmiştir. Odak kodlama sonucunda etkilenme yönü, başarısızlık korkusu, kaygı ve kaçınma kodları “çekinme”; aşabilme, kabullenme, motivasyon kodları “yüzleşme” odak kodları altında birleştirilmiştir.

**K.5. (Kadın, 23 dk.):** Ben yanlış öğrenmekten özellikle çok korkan bir insanım. Çünkü bir şeyi yanlış öğrenirsem sanki bir daha düzeltemeyecek gibiyim. Hani bir şeyi öğrendiğim zaman çok kolay unutmam. Çünkü sürekli hayatıma bunu katmaya çalışırım. Mesela herhangi bir konuda bile öğrendiklerimi konuşmaya çalışırım. Çünkü bunu unutmayı engellemeyi düşünürüm. Ama eğer bir şeyi yanlış öğrendiysem ve hemen dönüt alıp düzeltemediysem bu benim için büyük bir korku olur. Hani yanlış öğrenmekten özellikle çok korkarım. Yanlış öğreneceğim diye de çok net kaynaklardan çalışmaya çalışırım.

**K.7. (Erkek, 16 dk.):** Başarısızlık mı, hım. Başarısızlık aslında başarısızlık korkusu, başarıya giden en büyük engeldir. Yani öyle insanlar vardır ki yaratıcılığını sırf başarısızlık korkusundan dolayı icraata geçiremiyor. Bu bende de olmuştur elbette. Yani başaramayacağım korkusuyla vazgeçtiğim ya da tam tersi de olmuştur, başaracağım deyip de başardığım olaylar da olmuştur. Ama ben dediğim gibi başarısızlık korkusu belki her şeyden daha önemli bir engeldir diye düşünüyorum. Bu hiçbir şekilde kişinin sorunu değildir.

## 7. Türkçe öğretmeni adayları sınıftaki arkadaşları ile uyumlu çalışabilme yeterlikleri hakkında ne düşünmektedir?

**Tablo 7.** Katılımcıların Arkadaşlarıyla Uyumlu Çalışabilme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Uyum	14	4	18	Birey
Bireysel çalışma	10	-	10	
Akışına bırakma	2	-	2	
Suçlanma korkusu	-	1	1	
Takım çalışması	12	6	18	Grup
Amaçların farklılığı	2	5	7	
Eşit sorumluluk	4	2	6	
Amaçların aynılığı	4	-	4	
Toplam	48	18	66	

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların arkadaşlarıyla uyumlu çalışabilme yeterliğine ilişkin görüşlerinde uyum ve takım çalışması üzerinde yoğunlaştıklarını görüyoruz. Katılımcılar arkadaşlarıyla çalışırken uyum konusunda sıkıntı yaşamadıklarını, arkadaşlarına uyma noktasında sorunlarının olmadığını ifade ederek uyum konusunda genellikle olumlu ( $f=14$ ) görüş bildirmiştir. Bu durumda katılımcıların başarı yönelimleri ne yönde gerçekleşirse gerçekleşsin takım çalışmalarına uyum sağlayabilecekleri ve arkadaşlarından bu noktada faydalanabilerek çalışmalarına olumlu katkı sağlayabileceği yorumunda bulunulabilir. Katılımcılar gerçekleşen takım çalışmalarını sevindikleri ve takım çalışmalarında rol almaktan memnun oldukları gerekçesiyle takım çalışması kodu üzerinde olumlu ( $f=12$ ) yorumlarda bulunmuştur. Katılımcı grubunun genelinde uyum yönünde ve takım çalışması yönünde olumlu görüş bildirmiş olması, genel olarak uyumlu çalışma yeterliğine sahip olduklarının bir göstergesi olabilir. Yani bu katılımcıların çoğunluğu takım çalışmasına uyum sağlayabilmekte, takım çalışmasını olumlu karşılamakta; bir kısmı ise takım çalışmasında olumsuzluklar yaşamakta ve bu gerekçeyle bireysel çalışmaları olumlu karşılamaktadır. Bu amaçla katılımcıların başarı yönelimlerinin farklılaştığı ve başarı için farklı yolları tercih ettikleri söylenebilir. Genel yorumlardan hareketle arkadaşları ile uyumsuzluk yaşamadıkları ve gerektiğinde takım çalışması ile başarıya ulaşmaya olumlu baktıkları yorumu yapılabilir. Yapılan odak kodlama doğrultusunda uyum, bireysel çalışma, akışına bırakma, suçlanma korkusu “birey”; takım çalışması, amaçların farklılığı, eşit sorumluluk, amaçların aynılığı “grup” odak kodları altında örüntülenmiştir.

**K.6. (Erkek, 12 dk.):** O konuda bir sıkıntım yok. Hani şey vardır bazı arkadaşlarda “Ben yalnız çalışırım. Başkasıyla notlarımı şey yapamıyorum, paylaşamıyorum.” Ya da işte onunla beraber olunca dikkatim dağılıyor, konsantre olamıyorum gibi sıkıntılarım yok. Paylaşımçı biriyim. Bence fikirleri de paylaşarak daha doğruyu öğrenebilirsin. Ben takım şeklinde çalışmayı tercih ederim. Daha faydalı olduğumu düşünüyorum.

**K.10. (Kadın, 15 dk.):** Yok, ben arkadaşlarımla uyumlu çalışmam. Bireysel çalışırım. Çalışmalarımın genellikle hep bireysel olması taraftarıyım, yani çünkü benim zihnimde belirli bir plan vardır ve bu plana ilerlerim. Diğerlerinin konuşması zihnimi dağıtır. Bireysel, her şeyim bireysel olur yani. Ben aslında planımı zihnimde yaparım ama o planın ne olduğunu ben de bilmem aslında zihnim beni yönlendirir.

## 8. Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme sürecini istenen doğrultuda yönetebilme becerisi nasıldır?

**Tablo 8.** Katılımcıların Öğrenme Süreçlerini İstenen Doğrultuda Yönetebilme Becerilerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Motivasyon	10	9	19	Birey
Kaygı	2	2	4	
Kaçınma	-	2	2	
Yönetebilme	10	3	13	Süreç
Plan yapma	6	3	9	
Plana sadıklık	5	2	7	
Dış etkenler	1	4	5	Çevre
Danışma	2	-	2	
Toplam	36	25	61	

Katılımcıların öğrenme süreçlerini istenen doğrultuda yönetebilme becerilerine ilişkin motivasyon kodu üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Katılımcılar bir öğrenme sürecinde en çok motivasyona ihtiyaç duyduklarını belirterek bu süreçte olumlu ( $f=10$ ) yönde motivasyon yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılara göre öğrenme sürecinin başlangıcından sonuna kadar motivasyon gereklidir ve motivasyonun yüksekliği süreci yönetebilmelerine yardımcı olurken düşüklüğü sürecin yönetilmesini zayıflatmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların başarı konusunda en çok önemstedikleri kavramlardan birinin motivasyon olduğu, motivasyonu doğru yönettiklerinde öğrenme sürecini de doğru yönettikleri, motivasyonu doğru yönetemediklerinde öğrenme sürecini de doğru yönetemedikleri yorumu yapılabilir. Bu nedenle katılımcılar için motivasyon bir öğrenme sürecinin en önemli parçalarından biridir ve sürecin doğru yönetilebilmesi için motivasyona ihtiyaç duyulmaktadır. Katılımcılar süreci yönetebilme konusunda genellikle olumlu ( $f=10$ ) görüş vermiştir. Bu doğrultuda katılımcıların genel olarak dış etken olmaksızın öğrenme süreçlerini yönetebildikleri ve bu süreçte planlamadan yardım alarak süreç sonunda başarıya ulaşacakları söylenebilir. Bu katılımcılar için öğrenme sürecini yönetmenin unsurlarının farkında oldukları ve bu unsurları nasıl yönetmeleri gerektiğinin bilincinde oldukları yorumu yapılabilir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda motivasyon, kaygı, kaçınma kodları “birey”; yönetebilme, plan yapma, plana sadıklık kodları “süreç”; dış etkenler ve danışma kodları “çevre” odak kodları altında toplanmıştır.

**K.8. (Kadın, 10 dk.):** Onu süreçte görüyorum. Hatalarımı, yanlışlarımı, eksiklerimi ona göre yönetebiliyorum ama o noktada da çok başarılı olduğumu söyleyemeyeceğim. Plan şeklinde ise evet. Mesela planları günlük yapıyorum ama mesela daha iyi bir çalışma yöntemi vardır ya orada birinin yönlendirmesine insan ister istemez ihtiyaç duyuyor.

**K.11. (Erkek, 12 dk.):** Aslında ben düzenli ve programlı çalışan biriyim. Ve buna da çok önem veriyorum. Yani hangi konuyu en iyi şekilde nasıl öğrenirim? Bu soruyu sürekli kendime soruyorum ve ona göre plan ve program yapıp ona göre ders çalışıyorum. Yönetebilme becerim de genelde var, öyle görüyorum. Yönetebiliyorum yani. Bir planı uygulamada %70 sadık kalıyorum.

## 9. Türkçe öğretmeni adayları başarıyı nasıl değerlendirmektedir?

**Tablo 9.** Katılımcıların Başarı Üzerine Metaforik Görüşleri

Kodlar	<i>f</i>	Odak Kodlama <i>f</i>
Dönüm noktası	1	
Potansiyel	1	Değişim
Beden ölçüleri	1	
Sevgi	1	
Emek	1	
Haz	1	Duygu
Oyun	1	
Süt emmek	1	
İlk adım	1	
Uçak	1	Yükselmek
Su	1	Doğa
Güneş	1	
Toplam	12	

Katılımcıların başarı algısının daha iyi anlaşılması sebebiyle bir metafor sorusu sorulmuştur. Bu soru “*Bence başarı ..... gibidir. Çünkü .....*” şeklindedir. Bu metafor sorusuna her bir katılımcı farklı cevap vermiştir. Gerçekleştirilen odak kodlama sonucunda katılımcıların görüşleri 4 odak kodda toplanmıştır. Dönüm noktası, potansiyel, beden ölçüleri kodları “değişim” odak kodunda; sevgi, emek, haz, oyun, süt vermek, ilk adım kodları “duygu” odak kodunda; uçak kodu “yükselmek” odak kodunda; su, güneş kodları “doğa” odak kodu altında birleştirilmiştir. Değişim odak kodu altındaki kodlar için katılımcılar genel olarak başarının kişiden kişiye değişen, herkeste farklı olan, bireysel bir olgu olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Duygu odak kodu altındaki kodlarda katılımcılar başarının kendilerine duygusal çağrışımlar yansıttığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar başarıyı doğa unsurları olan su ve güneşe benzetmiştir. Benzetilen doğa unsurlarının insanlık için hayati önem arz eden unsurlar olduğu göz önünde bulundurulursa katılımcıların başarıyı kendileri için çok önemli bir yere koyduğu söylenebilir. Yani bu katılımcılar için başarı hayati bir öneme sahiptir ve bu katılımcılar onu yaşamın ve insan varlığının bir amaç ve gereği olarak görmektedir. Bir katılımcı başarıyı yükselmek odak kodu altında uçak koduna benzetmiştir. Sonrasında başarıyı yükselen her şey olarak tanımlayan katılımcı başarının da insanı bu nesnelere gibi yükselttiğini ifade etmiştir. Bu nedenle bu katılımcının başarıyı bir yükselme ve ilerleme aracı olarak gördüğü yorumunda bulunulabilir.

**K.1. (Erkek, 24 dk.):** Bence başarı aç bir bebeğe annesinin göğsünden süt vermesi gibidir. Çünkü o bebek o zaman ihtiyacı olanı alabiliyor, o zaman gerekli olanı alıp yaşamına devam edebiliyor. Evet, diğer şekilde de devam ettirebilir ama topal bir şekilde devam ettirebilir, aksak bir şekilde devam ettirebilir. Annenin aç bir bebeğe göğsünden süt verebilmesidir başarı benim için. Çünkü dünya nizamında Erk’in yani Allah’ın gücü dışında ben incelediğim zaman benim aklıma ilk bu geliyor. Çünkü başka hiçbir şekilde başarılı bir iş yapamıyor insan.

**K.4. (Kadın, 17 dk.):** Bence başarı insanın beden ölçüleri gibidir. Çünkü insanın bazı sınırlılıkları vardır bence. Herkes her şeyi yapamaz. Bazı insanlarda bazı eğilimler ve yetenekler vardır. Bazı konularda daha başarılı olur. Bu da insanın beden ölçüleri gibi düşünülebilir. Her insana aynı ölçüdeki kıyafet uymaz. Başarı da öyledir yani insanın yetenekleri olsun zihinsel zekâsı olsun herkeste farklıdır.

### 10. Türkçe öğretmeni adayları hangi başarı yönelimine (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma) sahiptir?

**Tablo 10.** Katılımcıların Başarı Yönelimlerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Motivasyon	7	1	8	Öğrenme/Performans -yaklaşma
Emek	5	3	8	
Kendini gerçekleştirme	6	-	6	
Uygulayabilme	4	-	4	
Akademik performans	2	2	4	
Sınav başarısı	3	5	8	Öğrenme/Performans -kaçınma
İlgi	5	1	6	
Ortalama düzey	5	-	5	
Kaygı	-	1	1	
Toplam	37	13	50	

Katılımcılara sahip oldukları başarı yönelimleri hakkında diğer düşünceleri sorulduğunda Tablo 10'da görüldüğü gibi başarı yönelimlerinin öğrenme/performans-yaklaşma alt boyutlarına dair olan kodlara daha çok yoğunluk verdikleri görülmektedir. Katılımcılar sahip oldukları motivasyon düzeyinin başarı yönelimlerini olumlu ( $f=7$ ) etkilediği yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcılar aynı zamanda başarı yönelimlerinin verdikleri emek doğrultusunda şekillendiğini ifade etmiştir. Olumlu yönde yeterli emeği verdikleri zaman başarının kaçınılmaz olduğu şeklinde olumlu ( $f=5$ ) görüş bildirilmiştir. Bu katılımcılar için başarı motivasyon ve emek sonucunda gerçekleşen, kendilerini gerçekleştirmede önemli bir basamak olan bir unsurdur ve bu unsur sadece bir sınav başarısı değil, hayatın pek çok alanında elde edilmesi gereken bir kazançtır. Yani katılımcıların başarıya önem verdiği, başarıyı öncelikle motivasyon, sonrasında verdikleri emek ve çaba ile elde ettikleri yorumunda bulunulabilir. Bu doğrultuda katılımcıların genelinin öğrenme/performans-yaklaşma başarı yönelimine sahip olduğu açıktır. Yapılan odak kodlama sonucunda motivasyon, emek, kendini gerçekleştirme, uygulayabilme, akademik performans kodları “öğrenme/performans-yaklaşma” odak kodu altında; sınav başarısı, ilgi, ortalama düzey ve kaygı kodları ise “öğrenme/performans-kaçınma” odak kodu altında örüntülenmiştir.

**K.3. (Erkek, 21 dk.):** Emek ya, valla çalışmak olabildiğince efor sarf etmek otomatik bunlar zaten başarıyı sana getiren şeyler. Akademik olarak ortalamamın bir tık üstündeyim diyorum ya, bu bana yeterli olan bir şey. Diğer şekilde de KPSS yani atanmak odaklı düşünürsen de hayalim o olduğu için olabildiğince çok fazla emek veriyorum. Ha bu da iki türlü yani hem akademik başarıyı o yönde etkiliyor hem de atanma konusundaki başarıyı o yönde etkiliyor.

**K.11. (Erkek, 12 dk.):** Ben daha çok öğrenmeye yönelimliyim. Öğrenmeyi daha çok seviyorum. Başarı bir insanın kendisine bir hedef koyması ve o hedefe doğru yürümesi ve o hedefi gerçekleştirebilmesidir. Gerçekleştiremediği takdirde bence o başarı gelmemiştir.

#### Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bulgularından hareketle katılımcıların çoğunun öğrenme-yaklaşma başarı yönelimine sahip olduğu, bir kısmının öğrenme-kaçınma başarı yönelimine sahip olduğu ve daha az bir kısmının performans-yaklaşma yönelimine sahip olduğu söylenebilir. Katılımcıların istek, çaba ve akademik karakter odaklarına bağladıkları bulgulara bakıldığında başarının; olumlu motivasyon, potansiyel, ilgi, emek ve performans sonucunda akademik performansla yansıdığı görülmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların görüşlerinde öğrenme-yaklaşma yöneliminde sıkça rastlanan motivasyon, potansiyel, emek ve performans kavramları ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların başarı elde

ettiklerinde akademik performanslarının olumlu yönde etkilendiği ve arttığı görüşüne ulaşılabılır ve bu görüş de öğretmen adaylarının bu noktada öğrenme-yaklaşma yönelimine sahip olduğunun göstergesidir (Akin ve Arslan, 2014; Babenko, Daniels, White, Oswald ve Ross, 2018; Kayis ve Ceyhan, 2015; Toğluk, 2009).

Katılımcılara başarı elde edebilmek için sorumluluk alma yeterliklerine ilişkin görüşleri sorulduğunda katılımcıların bu yeterliği irade, kaçınma ve kişilik odaklarına bağladığı görülmüştür. Katılımcıların çoğu bu noktada iradenin gücüne inanarak sorumluluk bilinci ve yeterlik noktasında olumlu görüş bildirmiştir. Sorumluluklarının farkında olmak, bu bilinç doğrultusunda onlardan kaçınmamak öğretmen adaylarının olumlu yönde bildirdiği görüşlerdendir. Ayrıca sorumluluk alma yeterliğine sahip olduklarını belirten öğretmen adayları başarı için sorumluluk almaktan kaçınmadıklarını ifade etmiştir. Alan yazındaki araştırmalarda öğretmen adaylarının akademik başarı söz konusu olduğunda sorumluluk aldıklarını ortaya koymuştur (Güvenç, 2011). Sorumluluk bilincine sahip olunca yeterlik düzeylerinin arttığını belirten katılımcılar da mevcuttur. Bu bağlamda katılımcıların başarı elde edebilmek için sorumluluk alma yeterliğine sahip oldukları ve bu noktada öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma yönelimlerine yakın olduğu ifade edilebilir. Ancak görüş yoğunluğu dikkate alındığında sorumluluk bilinci, yeterlik, potansiyel ve emek kavramları öğrenme-yaklaşma yöneliminin baskın olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar da öğretmen ve öğretmen adaylarının sahip oldukları başarı yönelimlerinin bir işin sorumluluğunu alarak o işle bütünleşme düzeyini artırdığını göstermektedir (Ürün Karahan, 2018).

Katılımcılar görüşmeler sırasında sınıf içerisindeki konumlarına ilişkin görüşlerinde çaba, odaklanma, endişe ve erdem odakları etrafında görüş beyan etmiştir. Bu odak kodlara bağlı olarak katılımcıların konumlarını gösterdikleri çaba ile elde ettiklerini, belirli odaklara sahip olduklarını, konumlarına ilişkin endişe duyduklarını ve erdemli davranışlar sergileyen bireyler olduklarını düşündükleri ortaya konmuştur. Kendilerini büyük oranda gayretli, çalışkan ve performans odaklı olarak tanımlamışlardır. Gayretli olmak başarı yönelimlerinin öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma alt boyutları ile ilişkilendirilebilir (Kayis, 2013). Öğretmen adaylarının kendilerini çalışkan olarak ifade etmesi öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma yönelimli olduklarının bir göstergesi olabilir. Bunların haricinde kaygı ve ortalama görüşlerinde ön plana çıkmaktadır. Kaygı, kaçınma yönelimlerinin varlığını ortaya koyan önemli kavramlardan biridir (Elliot ve Church, 1997). Bireydeki iyi ortalama sahip olmayla beraber düşünüldüğünde öğrenme-kaçınma yaklaşımı aklımıza gelmektedir. Çünkü bireyler gayretlilik, çalışkanlık, performans odaklılık gibi yüksek standartların yanı sıra kaygı ve ortalama düzeyini de ön plana çıkarmıştır. Bu sebeple sınıftaki konumlarına ilişkin görüşlerinde öğretmen adaylarının öğrenme-kaçınma yaklaşımında yoğunlaştığı görülmektedir.

Katılımcılar akademik performanslarına yönelik yeterlik ve eksiklerini tespit edebilme düzeylerine ilişkin görüşlerinde, görüşlerinin yetkinlik, etkilenme ve kaçınma odakları altında birleştiği görülmüştür. Yine karşılaşılan kaçınma odak kodu öğretmen adaylarının yeterlik ve eksiklerinde bir stres yaşadıklarını göstermektedir (Yazıcı, 2009). Görüş detaylarına bakıldığında katılımcıların en çok kendini tanıma, çevre etkisi ve kaygı kavramlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen adayları en çok kendini tanıma kavramını ön plana çıkararak kendilerine ilişkin yeterlik ve eksikleri tespit edebilmelerini buna bağlamıştır (Toğluk, 2009). Kendini tanıyan bireyler genellikle öğrenme yönelimli olurlar, çünkü performans yönelimli bireyler kendilerini tanımaktan ziyade çevreyle kıyaslarlar (Akin, 2008). Bu sebeple kendi tanıma noktasında olumlu görüş bildirenlerin öğrenme-yaklaşma/kaçınma yönelimine yakın olduğu söylenebilir. Katılımcıların kendi yeterlik ve eksiklerini belirlemede çevreye ihtiyaç duydukları, çevrenin görüşlerinden etkilendikleri ve buna bağlı olarak bu bireylerin performans/öğrenme-kaçınma yönelimine yakın oldukları söylenebilir. Görüş yoğunluğu göz önüne alındığında kendini tanıyan ve çaba gösteren birey görüşlerinin fazlalığı öğrenme-kaçınma yaklaşımının baskın geldiğini göstermektedir.

Çalışma kapsamında ayrıca katılımcıların akademik performanslarına yönelik motivasyonlarının başkalarının düşüncelerini nasıl şekillendirdiği hakkındaki görüşleri alınmıştır. Katılımcılar bu soruya motivasyon, etkilenme ve farkındalık odakları temelinde cevap vermiştir. Motivasyon odağı içsel ve



dışsal olarak ikiye ayrılmıştır: Kaynağını bireysel olarak sağlayan bireyler içsel, çevreden etkilenecek sağlayan bireyler dışsal motivasyon grubuna dâhil edilmiştir. Kavram yoğunluğuna bakıldığında dışsal motivasyonun içsel motivasyona baskın geldiği görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların akademik performanslarına yönelik motivasyonlarında başkalarının düşüncelerinden önemli ölçüde etkilendikleri söylenebilir. Bu da performans yönelimini bize hatırlatır. Diğer bir odak kod bunu destekler nitelikte olan etkilenmedir. Dışsal motivasyona sahip olan bireyler, çevreden olumlu ve olumsuz görüşlere bağlı olarak olumlu veya olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Çevreden bu şekilde etkilenen bireylerin performans yönelimli oldukları açıktır (Akın ve Arslan, 2014). Bu nedenle burada performans-yaklaşma yöneliminin baskın olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü çevreden olumlu etkilenme daha fazladır. Alanda yapılmış çalışmalar temelinde bakıldığında da başarı yönelimleri ile motivasyon arasında ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğrencilerdeki başarı yönelimleri üzerinde belirleyici olduğu söylenebilir (Arslan, Akçaalan ve Yurdakul, 2017; Demir ve Yıldırım Döner, 2019; Kayis ve Ceyhan, 2015).

Katılımcılara başarısız olma korkusunun öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Katılımcılar bu soruya yalnızca bir işi başaramama durumunu değil, yanlış öğrenme ve öğrendiğini unutma gibi durumları da dâhil etmiştir. Görüşler, çekinme ve yüzleşme odakları etrafında toplanmıştır. Baskın gelen ise çekinme olmuştur. Katılımcılar başarısız olma korkusunu fazlasıyla yaşadıklarını ve bundan olumsuz etkilendiklerini ifade etmiştir. Başarısızlık korkusunu özellikle yanlış öğrenme ve hatırlayamama, öğrendiğini unutma gibi durumlarda yaşıyor olmaları öğretmen adaylarının öğrenme-kaçınma yönelimine sahip olduğunun bir delilidir (Yazıcı, 2009). Öğretmen adayları bunu destekler nitelikte olumsuz kaygı yaşadıklarını da ifade etmiştir. Kaygı ve buna bağlı olarak kaçınma durumunun yaşanması da yine öğretmen adaylarının öğrenme-kaçınma yönelimine yakınlığını gözler önüne sermektedir (Elliot ve McGregor, 2001; Kayis ve Ceyhan, 2015). Katılımcıların başarısızlık korkusunun öğrenme süreçlerini etkilemesine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde çoğunlukla bu korkudan etkilenecek kaygı duydukları, öğrenme sürecinden kaçındıkları ve olumsuz etkilendikleri gerekçesiyle çoğunluğun öğrenme-kaçınma yönelimine sahip olduğu söylenebilir.

Akademik performanslarında arkadaşlarıyla uyumlu çalışabilme yeterlikleri hakkındaki görüşleri sorulduğunda katılımcıların görüşleri birey ve grup odakları olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ön plana çıkan kavramlar ise uyum, takım çalışması ve bireysel çalışmadır. Uyumlu çalışabiliyor olmaları yaklaşma alt boyutuna yakın olduklarının bir göstergesi olabilir. İkincil olarak ön plana çıkan kavram takım çalışmasıdır ve çoğunlukla olumlu görüş almıştır. Gerçekleştirilen araştırmalarda akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin takım çalışması eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Deveci, 2019). Performans-yaklaşma yönelimli bireyler kendilerini çevresiyle kıyasladığı için takım çalışmalarını ve bu çalışmalarda önderlik etmeyi önceler. Ayrıca bu yönelime sahip bireyler performans odaklı olduklarından kendilerini çoğunlukla takım çalışmalarında gösterirler. Bu noktada katılımcılarda baskın olan performans-yaklaşma yönelimidir. Alan yazındaki araştırmalarda başarılı yöneticilerin takım çalışmasına yatkın olduğu, takım ile uyumlu çalışan kişiler olduğu, başarı elde etmenin önemli bir faktörünün takım çalışmasına uyum sağlamak olduğu ortaya konmuştur (İlhan ve İnce, 2015). Katılımcıların akademik performanslarında arkadaşlarıyla uyumlu çalışabilme becerilerinin gelişmiş olduğu, uyum sorunu yaşamadıkları söylenebilmekle beraber takım çalışmasını tercih ettikleri için performans-yaklaşma yönelimine yakın oldukları söylenebilir.

Katılımcılara öğrenme sürecini istenen doğrultuda yönetebilme becerileri hakkındaki görüşleri sorulduğunda katılımcı görüşlerinin birey, süreç ve çevre odakları etrafında toplandığı görülmüştür. Bu odaklar içerisinde en çok görüş alanlar motivasyon (birey), yönetebilme (süreç) ve plan yapma (süreç) olarak belirlenmiştir. Başarı yönelimlerinde bireyin motivasyonu, öğrenme sürecini şekillendiren temel kavram olarak görülmüştür (Cenberci ve Beyhan, 2016). Katılımcılar motivasyonlarının durumuna göre öğrenme sürecini istedikleri doğrultuda yönetebildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenme sürecinde katılımcıların motivasyonun yüksek olması karşılaştıkları sorunlarla mücadele ederek başarıya ulaşmaları adına önemlidir (Ersoy ve Başer, 2010). Katılımcılar süreci yönetebilme becerisi noktasında çoklukla olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durumda katılımcıların öğrenme süreçlerini istedikleri doğrultuda yönetebilme becerilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum cevabı yaklaşma alt

boyutlarına götürmektedir. Çünkü kaçınma alt boyutları yaşanan stres ve kaygı dolayısıyla süreçlerini yönetmede zorluk çekmektedir. Kaygı ve kaçınmaya dair görüşlerin az olması bunu destekler niteliktedir. Bir diğer öne çıkan kavram plan yapmaktır. Alan yazında gerçekleştirilen araştırmalarda plan yapma becerisinin akademik başarı ile arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve plan yapma becerisine sahip olan insanların akademik başarıyı elde etmede daha önde oldukları görülmüştür (Taha, 2016). Yaklaşma yönelimlerinden özellikle öğrenme-yaklaşma yöneliminde var olan plan yapma ve plana uyma özellikleri, katılımcıların olumlu görüş bildirdiği temalardır. Bu kavramların ön plana çıkmış olması Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme süreçlerini istenen doğrultuda yönetebilme becerileri hakkında olumlu düşüncüklerini ve bu süreci yönetebilme noktasında öğrenme-yaklaşma yönelimine yakın oldukları açıktır.

Katılımcılara başarıyı nasıl algıladıklarını, başarının kendileri için ne olduğunu anlamak için başarı temelli bir metafor sorusu sorulmuştur. Bu görüşlere bakıldığında görüşlerin duygu, değişim, doğa ve yükselmek odak kodlarında birleştiği görülmüştür. 12 katılımcı da başarıyı farklı bir şeye benzetmiş ve farklı bir neden açıklamıştır. Görüş çokluğu yönünden duygu odak kodunun çatısı altında daha çok kavramın birleştiğini görmekteyiz. Katılımcılar başarıyı sevgi, emek, haz gibi duygusal durumlara benzeterek kendileri için duygu temelli bir yeri olduğunu ifade etmiştir. Eğitim ve öğretim sürecinde başarı için duygu ve tutumlar önemli bir yer tutmaktadır (Gözüyeşil, 2012). Katılımcılar bunun ardından değişim odak kodu altında başarıyı dönüm noktası, beden ölçüleri gibi değişime ve değişkenliğe sebep olan olgulara benzeterek başarı elde ettiklerinde hayatlarında değişim yaşandığını ortaya koymuştur. Katılımcıların metaforlarındaki nedenlere bakıldığında da başarının hayatlarında duygusal bir yeri olduğunu, hayatlarını değiştirerek geliştirdiğini, hatta hayatlarında önemli doğa unsurları kadar büyük bir yeri olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda katılımcılar için başarının genel olarak çok önemli ve elde edilmesi gereken bir şey olduğu açıktır. Başarı, değişimi beraberinde getirdiği için gerçekleşen olumlu değişimler başarıya yönelik algıyı da olumlu hâle getirmektedir, çünkü değişim iyi yönetilirse başarı da kaçınılmazdır (Tunçer, 2011). Metafor sorusu bizleri yalnız bir yönelime götürmek amacıyla değil, bireylerin başarı algılarını anlamak amacıyla sorulmuştur. Ancak benzetilen öğelerin ve nedenlerin geneline bakıldığından bireylerin başarıyı kendileri için istedikleri, başarının kendilerini bulmalarına ve gerçekleştirmelerine yardımcı olduğu yönündeki ifadelerinden öğrenme-yaklaşma yönelimine yakın oldukları ifade edilebilir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda katılımcıların adaylarının görüşlerinin öğrenme-yaklaşma yöneliminde ağırlık kazandığı söylenebilir. Öğrenme-yaklaşma yönelimi 12 kişiden alınan 10 ana görüş çerçevesinde 5 soruda baskın gelmiştir. Bu görüşler şöyle sıralanabilir: Türkçe öğretmeni adaylarının yönelimi çalışmalarının sonucunda elde edeceği başarının akademik performanslarına etkisine, başarılı olmak için sorumluluk alma yeterliklerine, öğrenme sürecini istenen doğrultuda yönetebilme becerilerine, metaforik bazda başarı algılarına ve başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerinin öğrenme-yaklaşma yönelimine yakın olduğu söylenebilir. Öğrenme-yaklaşma yöneliminden sonra gelen yönelim ise 10 ana görüş çerçevesinde 3 görüşte baskın gelen öğrenme-kaçınmadır. Öğrenme-kaçınma yönelimi; katılımcıların sınıf içerisindeki konumlarına, akademik performanslarına yönelik yeterlik ve eksiklerini tespit edebilme düzeylerine ve başarısız olma korkusunun öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinde baskın gelmiştir. Son olarak performans-yaklaşma yöneliminin ön planda olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmeni adayları akademik performanslarına yönelik motivasyonlarının başkalarının düşüncelerinin nasıl şekillendirdiğine ve akademik performanslarında arkadaşlarıyla uyumlu çalışabilme yeterliklerine ilişkin görüşlerinde performans-yaklaşma yönelimine yakındır. Ancak görüşmelerin genelinde Türkçe öğretmeni adayları öğrenme yönelimi boyutlarına yakındır ve özellikle öğrenme-yaklaşma yönelimine sahiptir. Çalışmadan elde edilen baskın görüşlerin sırasıyla öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma yönelimine ait olması, alan yazındaki araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Babenko, ve diğ., 2018; Kayis ve Ceyhan, 2015; Toğluk, 2009). Buradan hareketle katılımcıların öğrencileri için faydalı, öğrenmeyi sevdirebilen, başarıyı kendileri için istemeleri gerektiğini aşıl原因an, rekabet ortamından ziyade eşitlik ortamı oluşturan, konuları kapsamlı ve geniş bir şekilde öğreten, bilgi ve beceri anlamında gelişmeyi önceleyen, hata yapmaktan korkmadan yeteneklerini geliştirmeyi isteyen öğretmen olmayı hedeflediklerini göstermektedir. Sonuç olarak katılımcıların öğrenme-yaklaşma yönelimli olduğu ve

diğer adaylar için de doğru yol izlendiği takdirde öğretmen adaylarının öğrenme-yaklaşma yönelimine yöneltilerek ideal öğretmen modeline daha da yakınlaşacağı söylenebilir.

Çalışmanın sonucuna bağlı olarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

Uygulamaya yönelik olarak öncelikle öğretmen yetiştirmede başarı yönelimlerinin önemi göz önünde bulundurulmalı ve bu yönde çalışmalar yapılarak öğretmen adaylarının başarı yönelimlerine ilişkin görüşleri belirlenmelidir. Belirlenen görüşler doğrultusunda öğretmen adaylarının Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği genel ve özel öğretmen yeterliklerine uygun başarı yönelimlerine yöneltmesine yönelik faaliyetler gerçekleştirilebilir. Öğretmen adaylarındaki kaçınma alt boyutlarının yaklaşma alt boyutuna dönüşmesine ilişkin hata yapmaktan korkmamaya, sınıf içerisinde utanç verici bir duruma düşmeyeceğine yönelik öğretmen adaylarına bilinç kazandırılabilir. Bunun için öz güven kazandırıcı çalışmalar yaptırılabilir ve öğretmen adayları korkularını yenmeleri için cesaretlendirilebilir. Aynı zamanda ileride öğrenci yetiştirecek olan öğretmen adaylarına başarı yönelimlerine ilişkin bilgi verilebilir. Çünkü başarı yönelimleri hakkında bilgi sahibi olan bir öğretmen adayı öğrenci modellerini çabuk belirleyecek ve öğrencilerin sorunlarının ne olduğuna dair fikir sahibi olarak onlara yönelik farklı yöntem ve teknikler deneyecektir. Sonuç olarak da öğrencilerini başarıya ulaştıracaktır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına başarı yönelimleri, başarı algısının geliştirilmesi ve başarısızlık korkusunun nasıl yenileceğine ilişkin bilgiler verilebilir. Öğretmen yetiştiren akademisyenler öğretmenlerin başarı algısına yönelik yöntem-teknik seçebilir ve bu doğrultuda öğretmen adaylarını daha iyi yetiştirebilir. Ayrıca akademisyenler kaçınma alt boyutlarına sahip öğretmen adaylarının üstüne gitmek yerine korkularını yenmeleri yönünde onlara ışık tutmalı, yol göstererek rehberlik etmelidir. Son olarak öğretim programlarının genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin genel hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri ve yetkinliklerin içerisine başarı yönelimlerini geliştirmeye yönelik alt başlıklar eklenebilir.

Araştırmacılara yönelik olarak öğretmen adaylarının genelinde veya diğer branşlar özelinde başarı yönelimleri çalışılarak genellenebilir algılara ulaşılabilir. Bu konuda gerçekleştirilecek nicel çalışmalar genel algıyı, nitel araştırmalar derin algıyı, karma çalışmalar genel ve derin olmak üzere her iki algıyı yansıtabilir ve konuya açıklık getirilebilir. Ayrıca bu konu üzerinde öğretmenlerin görüşleri alınarak öğretmenlerin başarı yönelimleri doğrultusunda yetiştirdiği sınıfa hâkim başarı yönelimleri araştırılabilir ve bu sayede öğretmendeki başarı yönelimlerinin öğrenciye yansıma derecesi ortaya konabilir. Bununla beraber öğretmen yetiştirmede oynadığı rol açısından akademisyenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri alınarak akademisyenlerin başarı yönelimlerinin öğretmen adayları üzerindeki etki derecesi tespit edilebilir.

### Kaynakça

- Akın, A. (2008). Self-compassion and achievement goals: A structural equation modeling approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 1-15. DOI: 10.1.1.362.504.
- Akın, A. ve Arslan, S. (2014). Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 267-274. DOI: 10.15390/EB.2014.2125
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Arslan, A. (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 107-122. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910307.pdf>

- Arslan, S. ve Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal Of Education*, 5(1), 7-15. <https://doi.org/10.19126/suje.05454>
- Aydın, S. (2014). Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri ve akademik öz-yeterliklerinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 221-230. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6338>
- Babenko, O., Daniels, L. M., White, J., Oswald, A. and Ross, S. (2018). Achievement goals of medical students and physicians. *Educational Research and Reviews*, 13(2), 74-80. DOI: 10.5897/ERR2017.3392
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Berber, A. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin umut, duygu düzenleme algılarının başarı yönelimleri üzerindeki etkisi. (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara, Pegem Akademi.
- Cenberci, S. and Beyhan, A. (2016). Research for motivational persistence levels of prospective teachers in terms of age, gender and teaching branch variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 21-26. DOI: 10.11114 / jetler.v4i12.1882
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir) Ankara, Eğiten Kitap.
- Demir, S. and Yıldırım Döner, S. (2019). The relationship between motivational persistence and achievement goals of turkish teacher candidates. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2), 67-80. DOI:10.15345/iojes.2019.02.005
- Deveci, İ . (2019). Ortaokul öğrencilerinin takım çalışması ve karar verme eğilimlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 311-330. DOI: 10.9779/paufed.525059
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. and Leggett, E. S. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Elliot, A. J. and Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. <https://psycnet.apa.org/buy/1997-02176-019>
- Elliot, A. J. and Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Elliot, A. J. and McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://psycnet.apa.org/buy/2001-16719-011>
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2010). Probleme dayalı öğrenme sürecinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *International Periodical For the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 336-358. [https://www.researchgate.net/profile/Esen-Ersoy/publication/271023771\\_The\\_Effect\\_of\\_Problem\\_Based\\_Learning\\_Process\\_on\\_Student\\_Motivation/links/5657203508ae4988a7b5284f/The-Effect-of-Problem-Based-Learning-Process-on-Student-Motivation.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Esen-Ersoy/publication/271023771_The_Effect_of_Problem_Based_Learning_Process_on_Student_Motivation/links/5657203508ae4988a7b5284f/The-Effect-of-Problem-Based-Learning-Process-on-Student-Motivation.pdf)
- Gözler, A., Bozgeyikli, H. ve Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 189-211. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304629>

- Gözüyeşil, E. (2012). Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.
- Gümüş, K. A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Güvenç, H. (2011). Öğretmen aday öğrencilerin mesleki özyeterlilik algıları ile öğrenci başarı sorumluluk algıları. *Education Sciences*, 6(2), 1410-1421. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19820/212074>
- Ilıman, M. (2018). Özerk öğrenme, yansıtıcı düşünme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler: İngilizce dersi örneği. (Yüksek lisans tezi), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Ilhan, A. ve İnce, E. (2015). Takım çalışması ve takım etkinliğini belirleyen faktörlerin ölçülmesi: Gaziantep Üniversitesinde bir uygulama. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 127-152. <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/en/download/article-file/107739>
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 31-43. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875162.pdf>
- Karahan, B. Ü. (2018). Examining the relationship between the achievement goals and teacher engagement of turkish teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 101-107. doi:10.11114/jets.v6i3.2919
- Kayis, A. R., and Ceyhan, A. A. (2015). Investigating the achievement goals of university students in terms of psycho-social variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 445-462. DOI 10.12738/estp.2015.2.2497
- Kayış, A. R. (2013). Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kotaman, H. (2015). Öz yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16687/173408>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (Çev. Edt. S. A. Altun ve A. Ersoy). Ankara, Pegem Akademi.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York, NYC: Oxford University Press.
- Odacı, H., Berber Çelik ve Ç., Çikrikçi, Ö. (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 95-105. <http://turkpdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/74/73>
- Oral, T. ve Özgüngör, S. (2015). Ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordama gücü. *İlköğretim Online*, 14(1), 1-12. DOI: 10.17051/io.2015.16713
- Özgüngör, S. (2014). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı düzeyine göre kimlik statüleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 33-46. <https://doi.org/10.9779/PUJE543>

- Sağlam, H. (2017). Öğrencilerin fizik başarılarının başarı yönelimleri, fizik öz yeterlik inançları ve fizik öğrenme anlayışları açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sakal, Ö. ve AYTEKİN, İ. (2014). Bireycilik-Toplulukçuluk değerlerinin başarı amaç yönelimlerine etkisi üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *KAU IIBF Dergisi*, 5(8), 45-66. [https://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/iibfdergi/file/08/3\\_.pdf](https://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/iibfdergi/file/08/3_.pdf)
- Sharif, B. W. (2018). Öğrencilerin başarı yönelimleri ile pozitif ve negatif duygulanım düzeyleri arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Taha, M. M. (2016). Structural Model of the Relationships among Cognitive Processes, Visual Motor Integration, and Academic Achievement in Students with Mild Intellectual Disability (MID). *Insights into Learning Disabilities*, 13(2), 131-150. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1122797.pdf>
- Tekin, M. (1973). *Öğrenci dünyası*. Ankara, Ayyıldız Matbaası.
- Toğluk, E. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncer, M. ve Bahadır, F. (2017). Öğretmen adaylarının üstbiliş düşünme becerileri algıları ve başarı yönelimlerine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1326-1343. <https://openaccess.firat.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11508/9872/3507.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80(1), 57-83. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423911502.pdf>
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>
- Ürün Karahan, B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının başarı hedef yönelimleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 783-794. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9825>
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46. [http://static.dergipark.org.tr/article-download/a99a/a8ab/3ca8/JA95RV96FM/5a3a118f9449b\\_253a7370e030039ddaaf8a1c6b8158f0.pdf?](http://static.dergipark.org.tr/article-download/a99a/a8ab/3ca8/JA95RV96FM/5a3a118f9449b_253a7370e030039ddaaf8a1c6b8158f0.pdf?)
- Yerdelen, S. ve Padır, M. A. (2017). Öğretmenler için 3x2 başarı yönelimi ölçeği Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik-güvenirlilik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), s. 1027-1039. DOI: 10.14686/buefad.335069

### Beyan ve Açıklamalar

**1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı/Contribution rate statement of researchers:** Birinci yazar Seyhan Yıldırım Döner; problem durumunun belirlenmesi, literatür taramasının yapılması, verilerin toplanması ve analizi, makalenin tartışma ve raporlama aşamalarında; ikinci yazar Doç. Dr. Sezgin Demir; problem durumunun belirlenmesi, araştırma yönteminin belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi ve makalenin gönderim öncesi raporlama ve düzenlenmesi aşamalarında çalışmaya katkı sağlamıştır. Birinci yazar/first author %55, ikinci yazar/second author %45 katkı sunmuştur.

**2. Yazarlar tarafından bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.**

**3.** Bu çalışma, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yürütülen ve 2019 Mayıs ayı içerisinde tamamlanan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimleri” adlı yüksek lisans seminerinden hareketle oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde katkı sunan ve destek olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Sezgin Demir’e teşekkür ederim.

## Extended Abstract

### Introduction

The purpose of this study is to determine the opinions of pre-service Turkish teachers on the achievement goals. In line with this general purpose, it was tried to be determined their opinions on which achievement goals (learning-approach, learning-avoidance, performance-approach, performance-avoidance) the pre-service Turkish teachers have, how they evaluate themselves in educational environments, how they perceive achievement, what the reflections of opinions of others on their academic performance and motivations are, what their focus is in the academic studies, how their fears of failure shape their learning processes, what they think about their ability to detect competencies and deficiencies in their performance, what they think about taking responsibility, how they evaluate their compliance with their friends in the educational environment (in the classroom), how their ability to manage the learning process in the desired direction is.

### Method

This study was carried out in the phenomenological design of qualitative research type. These kinds of studies are the studies in which the dimensions of the case are expressed through axiological subjectivity as a result of the interview carried out with the participants who have experienced the case and who are able to transfer it with the researcher (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2018). The accessible population of the study consists of the pre-service Turkish teachers studying at Turkish Teaching Program at Faculty of Education in Firat University in the 2018-2019 academic year. The study group was formed on the voluntary basis among these pre-service teachers. Through the purposeful typical case sampling method, the criteria of the participants being pre-service Turkish teachers, being in the 4th grade (at the last grade level), and the equal number of males and females among the participants were taken into consideration. Typical case sampling is the selection of typical and average level sample units that define a case (Miles and Huberman, 2016). The data collection process continued until it was concluded that sufficient data was collected by the researchers. In this context, the study was carried out on 12 pre-service Turkish teachers, 6 females and 6 males studying at Turkish Teaching Program at Faculty of Education in Firat University. In the study, a semi-structured Interview Guide on Achievement Goals including 10 questions was applied to determine the opinions of pre-service Turkish teachers on the achievement goals. All the data obtained as a result of one-on-one interviews with participants were recorded. The data obtained from the opinions of the participants were first written in computer and then analyzed through the content and descriptive analysis methods.

### Findings

We can list opinions as follows: As a result of the research on the goals of the pre-service Turkish teachers, learning-approach goal is dominant in their opinions on the effect of achievement on academic performances, their opinions about their competency of taking responsibilities in order to be successful, their opinions about their ability to manage the learning process in the desired direction, their opinions on their perceptions of achievement on a metaphoric basis, and their opinions on the achievement goals. The second dominant goal that follows the learning-approach goal is learning-avoidance in 3 opinions within 10 main opinions. Learning-avoidance goal prevailed in the opinions of the participants on their position in the classroom, their opinions on their level of determining their competencies and deficiencies for their academic performance, and their opinions on how fear of failure affects their learning processes. Lastly, it was observed that performance-approach goal was at the forefront in 2 main opinions. Pre-service Turkish teachers reported some statements close to the performance-approach goal in their opinions on how their motivation towards academic performance shaped the opinions of others and in their opinions on their competence to work in harmony with their friends in their academic performance. However, it is observed in the findings and throughout the study that pre-service Turkish teachers are close to learning goal dimensions and especially have learning-approach goal. Consequently, it can be expressed that the pre-service Turkish teachers are learning-approach oriented and that if the correct path is followed for other pre-service teachers, they will also be directed towards the learning-approach goal and will get closer to the ideal teacher model.

### Discussion and Conclusion

Based on the findings of the study, it can be stated that most of the pre-service Turkish teachers have learning-approach achievement goal, that some of them have learning-avoidance achievement goal, and that fewer have performance-approach achievement goal. In this regard, it can be concluded that the academic performance of the participants is positively affected and increased when they acquire achievement, and this opinion is an indication that the pre-service teachers have a learning-approach achievement goal at this point (Akin and Arslan, 2014; Babenko, Daniels, White, Oswald and Ross, 2018 Kayis and Ceyhan, 2015; Toğluk, 2009).



When the participants were asked about their opinions about their competence to take responsibility, it was observed that the participants attributed this competence to such focuses as will, avoidance, and personality. At this point, most of the participants believed in the power of the will and reported some positive opinions on the sense of responsibility and competence. Some other researches in the literature indicate that the achievement goals of in-teachers and pre-service teachers increase the level of integration with that job by taking the responsibility of a job (Ürün Karahan, 2018).

In the opinions of the participants on their level of determining their competencies and deficiencies towards their academic performances, it was observed that their opinions were united under such focuses as competence, effect, and avoidance. If the details of the opinions are examined, it is clearly seen that the participants mostly focus on the concepts of self-knowledge, environmental effect, and anxiety. The participants highlighted the concept of self-knowledge and attributed their ability to identify competencies and deficiencies related to them (Toğluk, 2009). Considering the intensity of the opinions, the high number of self-knowing and exerting individual opinions shows that the learning-avoidance goal is dominant.

The opinions of the participants on how their motivation towards their academic performances shaped the opinions of others were also taken within the scope of the study. The participants answered this question on the basis of the focuses of motivation, effect, and awareness. The motivation focus is divided into two as internally and externally. Considering on the basis of studies conducted in the field, it can be stated that there is a correlation between achievement goals and motivation, and this correlation is determinant on the achievement goals of the students (Arslan, Akçaalan and Yurdakul, 2017; Demir and Yıldırım Döner, 2019; Kayis and Ceyhan, 2015).

The participants were asked how the fear of failure affects their learning processes. The participants mentioned not only the failure to do a job, but also the situations of learning wrong and forgetting what they learned. The opinions of the participants on how their fears of failure affect their learning processes have been centered on the focuses of hesitation and confrontation. The dominant one was the hesitation. The participants stated that they experienced the fear of failure too much and that they were adversely affected. Anxiety and related avoidance status also reveal the closeness of the pre-service teachers to the learning-avoidance goal (Elliot and McGregor, 2001; Kayis and Ceyhan, 2015). Examining the opinions of pre-service Turkish teachers on the fear of failure affecting learning processes, it can be said that the majority of them have a learning-avoidance goal owing to their anxiety, avoiding the learning process, and being negatively affected by this fear.

When the participants were asked about their opinions on their skills to manage the learning process in the desired direction, it was observed that the opinions of the participants were gathered around the individual, process, and environmental focuses. Among these focuses, motivation (individual), managing (process), and planning (process) were determined as the ones that received the most opinions. The motivation of the individual has been seen as the basic concept that shapes the learning process in achievement goals (Cenberci and Beyhan, 2016). It is clear that these concepts have come to the fore and that the pre-service Turkish teachers think positively about their ability to manage their learning processes in the desired direction and that they are close to the goal of learning-approach in managing this process.

The participants were asked an achievement-based metaphor question so as to comprehend how they perceive achievement and what the achievement is for them. When these opinions are examined, it is seen that the opinions combine in the focus codes of emotion, change, nature, and ascension. The 12 participants likened achievement to something different and explained a different reason. It is observed that more concepts unite under the emotion focus code. The participants reported that the achievement has an emotion-based place for themselves by comparing achievement to emotional situations such as love, labor, and pleasure. Examining the overall simulated elements and causes, it can be stated that the individuals wish achievement for themselves and are close to the learning-approach goal from their statements that the achievement helps them find and realize themselves.