

Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Becerilerinin, Çalışma Alışkanlıklarının, Sınav Kaygılarının ve Başarı Güdülerinin İncelenmesi*

A. Seda Saracaloğlu¹, Nurtaç Üstündağ Kocakuşak² & Muhammed Eken³

Özet: Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygıları ve başarı güdülerindeki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Okulöncesi Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören 139 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü düzeyleri orta düzeydedir. Öğretmen adaylarının çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, akademik güdülenme ve başarı güdüsü puanlarında cinsiyete ve yerleşim birimine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının not ortalamalarıyla çalışma alışkanlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının yaşları ile çalışma alışkanlıkları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Lise diploma notu, bölüm tercih sırası, aile geliri değişkenleri ile çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, akademik güdülenme ve başarı güdüsü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının çalışma alışkanlıkları ile akademik güdülenme ve başarı güdüsü düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri ile başarı güdülerini arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Akademik güdülenme ve başarı güdüsü düzeyleri birlikte çalışma alışkanlıklarının % 34'ünü yordamaktadır.

Anahtar kelimeler: Akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, başarı güdüsü

Geliş Tarihi: 14.03.2019 – **Kabul Tarihi:** 09.01.2020 – **Yayın Tarihi:** 17.03.2020

DOI: 10.29329/mjer.2020.234.12

An Investigation of Academic Motivation Skills, Study Habits, Exam Anxiety and Achievement Motivation of Prospective Teachers

Abstract: In this study, it was aimed to investigate the relationship between the levels of academic motivation, working habits, exam anxiety and achievement motivation of prospective teachers. The research was carried out

*Bu çalışma 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ A. Seda Saracaloğlu, Prof. Dr., Curriculum and Instruction, Adnan Menderes University, ORCID: 0000-0001-7980-0892

² Nurtaç Üstündağ Kocakuşak, Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-2014-6571

³ Muhammed Eken, Research Assist, Educational Sciences, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-9390-9218

Correspondence: muhammed.ekeen@gmail.com

using a relational screening model. The study was carried out with 139 senior students at Social Studies Teacher Education, Elementary Education, Science Education and Preschool Teaching Education Departments of Adnan Menderes University. It was found out that prospective teachers' academic motivation, study habits, exam anxiety and achievement motivation levels were moderate. Besides, there was no significant difference between the prospective teachers' study habits, test anxiety, academic motivation and achievement motivation scores according to their genders and settlements. It was found out that there was a positive correlation between prospective teachers' grade point averages and their study habits. Also, positive and low level relationship was found between pre-service teachers' age and study habits. However, there was no significant relationship between test anxiety, academic motivation and achievement motivation of them. It was also seen that there was no significant relationship between the scores of diploma grades, order of department choices, the family incomes in dimensions of study habits, test anxiety, academic motivation and achievement motivation scores. There was a positive and moderately significant relationship between the study habits of the prospective teachers and the levels of academic motivation and achievement motivation. Academic motivation and achievement motivation levels predict 34% of the study habits.

Key words: Academic motivation, study habits, exam anxiety, achievement motivation

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağ, bilginin yoğun olarak öğrenilmesini ve içselleştirilmesini gerektirmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi bireylerin etkili öğrenme yeterliğine sahip olmasıyla mümkün olabilir. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştırdığından etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde ve nitelikli bir öğretim sürecinde büyük role sahiptir. Tüm kademelerde geçerli olmak üzere, hangi öğrenme ve ders çalışma stratejilerini tercih ettiklerinin belirlenmesi, öğrencilerin gelişimlerine yönelik önlemlerin alınması açısından önemlidir (Saracaloğlu, Varol ve Evin Gencil, 2006).

Nitekim öğrencilere etkili öğrenme ve çalışma stratejilerini kazandırmak eğitimin en temel hedeflerinden biridir (Derry ve Murphy, 1986). Etkili ders çalışma beceri ve alışkanlığına sahip olmak öğrencilerin okuldan gelen talepleri başarılı bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olmaktadır (Dodge, 1994). Yapılan araştırmalar benzer şekilde; öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin geliştirilmesi gerektiği konusuna odaklanmaktadır. Etkili öğrenme ve çalışma becerisine sahip olmayan öğrencilerin, gösterdikleri çabanın ve harcadıkları zamanın karşılığını alamamaları nedeniyle okulda ve okul dışındaki yaşamlarında başarı düzeyleri düşük olacaktır (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011). Bu nedenle öğrencilerin sahip oldukları potansiyeli ortaya koyabilmeleri için sınavlara hazırlanırken doğru çalışma stratejilerini kullanmaları, düzenli ve etkili bir biçimde çalışmaları önem taşımaktadır (Koruklu, 2010).

Ders çalışma alışkanlığı, öğrencilerin sınıf içindeki öğrenme sürecinin dışında konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olan, planlı çalışma sürecinde benimsedikleri yoldur (Nnenji, 2002). Bir başka tanıma göre; ders çalışma alışkanlığı, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde derse katılma biçimlerini, sınıf dışı öğrenme çabalarını ve dolayısıyla akademik başarılarını olumlu yönde etkileyen ders çalışma davranışlarında benimsedikleri yol olarak tanımlanmaktadır (Hotaman, 2009). Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını bilmeleri ve bu alışkanlıkları uygun kullanabilmeleri öğrenme sürecine katılımlarını etkilemektedir (Tay, 2005). Çalışma alışkanlıkları; uygun çalışma ortamı, kendini yönlendirme, zaman ve stres yönetimi, etkili dinleme, okuma yeterliği, not tutma ve yazma gibi becerileri gerektirir (Subaşı, 2000).

Öğretmen adaylarının etkili ders çalışma alışkanlıklarını edinmelerinin ve çalışma konusunda olumlu tutuma sahip olmalarının, öğrencilerine etkili çalışma becerileri kazandırmalarında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Durukan, Batman ve Yiğit, 2015; Erdamar Koç, 2010). Jones, Slate ve Kyle (1992) tarafından Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada da, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin daha etkili çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları, etkili zaman yönetimi becerilerinin ve öğrenmeye yönelik tutumlarının düşük başarılı öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Saylan (1998) öğretmen adaylarının verimli ders çalışma ve etkili öğrenme bilgi ve becerilerine yeterli düzeyde sahip olmadıkları, öğretim elemanları ve öğretim materyallerinden yeterince yararlanmadıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin ders çalışmaya yeterli vakit ayırmalarına rağmen başarılı olamamalarının temel nedeni; çalışma ve dinlenmeye ayırdıkları süreyi iyi ayarlayamamaları ve ders çalışma tekniklerini iyi bilmemeleridir. Çabalarının sonucunu alamayan öğrencilerin zamanla ders çalışmaya yönelik istekleri azalmaktadır (Kuzgun, 1988). Yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin ders stratejilerini bilmemeleri, lise ve üniversite öğrencilerinin başarısızlığında en önemli sebep olarak ortaya çıkmaktadır (Küçükahmet 2000; Tümkaya ve Bal, 2006).

Sınavlara hazırlanma süreci ve sınav kaygısı yönetimi ders çalışma becerilerinin bir diğer boyutunu oluşturmaktadır (Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2004). Moon (1986) üniversite öğrencilerinin etkili çalışma alışkanlıklarının ve etkili problem çözme becerilerinin sınav kaygısını azalttığını ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına yansıdığını belirtmektedir. Başarı düzeyi arttıkça kaygı düzeyi azalmaktadır. Kaygı, bireylerin bir uyarıya karşı karşıya kaldığında yaşadıkları duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Cüceloğlu, 2005). Sınav kaygısı ise öğrencilerin akademik başarılarını ve karar alma süreçlerini olumsuz etkileyen, sahip oldukları potansiyeli ortaya koymalarına engel olan, bazı öğrencilerin eğitimine ara vermesine neden olan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Ergene, 1994). Kaygı arttıkça öğrencilerin dikkat bozukluklarında artış görülmekte, çevrelerindeki seçenekleri algılamakta güçlükler yaşanmaktadır (Gençtan, 1993). Sınavlara yeterli şekilde hazırlanamayan, etkili çalışma yöntemlerini bilmeyen, başarı beklentisi çok

yüksek olan ve akademik özgüveni düşük olan öğrenciler sınav kaygısı yaşayabileceği belirtilmektedir (Piji Küçük, 2010). Öğrencilerin akademik olarak kendilerini yetersiz hissetmeleri, başarı doyumunu sağlayamamaları, akademik özgüven eksikliği yaşamaları sınav kaygısına sebep olarak gösterilebilir (Varol, 1990). Öğretmenin öğrencileri değerlendirme sürecine ilişkin düşünceler (Hancock, 2001; Zats ve Chassin, 1985), gerçekleşmesi mümkün olmayan, zorlayıcı hedefler ve sosyal çevre baskısı da sınav kaygısına neden olabilmektedir (Genç, 2016). Çalışma alışkanlıklarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çalışmalarda sınav kaygısının daha yüksek olabileceği üst sınıflarda çalışma alışkanlıklarının diğer sınıf düzeyine göre daha düşük olduğu bulunmuştur (Erdamar Koç, 2010; Yenilmez ve Özbey, 2007; Yiğit ve Kaçire, 2015). Bu durum sınav kaygısının çalışma alışkanlıklarını olumsuz etkilemesi şeklinde yorumlanmaktadır. Kaygının olumsuz etkileri göz önüne alındığında, kaygı düzeyinin azaltılması yaşam kalitesinin yükselmesi için önemlidir (Cabi ve Yalçınalp, 2013).

Mesleğe yönelik yeterliğin kazandırılması ve kaygıların azaltılmasında akademik güdülenme kavramı da önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009). Güdülenme, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerji miktarı olarak tanımlanabilir (Bedel ve Hamarta, 2014). Akademik güdülenmeyi ise (Bozanoğlu, 2004) kısaca akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlamaktadır. Akademik güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerin ulaşabilir ve yüksek hedeflere sahip oldukları, bu hedeflere ulaşmada kararlı oldukları, performanslarının yüksek olduğu, hedeflerine ulaşmak için çabalarken keyif aldıkları görülmektedir (Kağan, 2009; Masgoret ve Gardner, 2003). Akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrenciler sınıf içi etkinliklere katılma konusunda daha isteklidirler ve öğrenmeye daha fazla çaba harcamaktadırlar (Wolters ve Rosenthal, 2000), bilişsel stratejileri daha çok kullanmakta ve görevlerini daha iyi yerine getirmektedirler (Pintrich ve De Groot, 1990). Bireylerin akademik görevlerini yerine getirebilmelerinde önemli bir rol oynayan akademik güdülenmenin bireylerin başarılı olacaklarına inanma dereceleri ile yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Bozanoğlu, 2004). Derslerde başarısız olan öğrencilerin genel özelliklerine bakıldığında derslere yönelik güdülenme eksiklikleri olduğu görülmektedir (Dilekmen ve Ada, 2005). Öğretim sürecinde güdülenme boyutunun ihmal edilmesi öğretimin başarısızlıkla sonuçlanması veya istenilen düzeyde olmamasının önemli nedenlerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Spitzer, 1996).

Öğrencilerin başarı güdüsü, öğrenmeye olan ilgileri, bir amaca sahip olup olmamaları ve bu amacın niteliği ve öz yeterlik algıları akademik güdülenme düzeylerini etkilemektedir (Bozanoğlu, 2005). Bireylerin yüksek performans göstermelerinin, en iyiye ulaşma arzularının altında başarı güdüsü yer almaktadır (McClelland, 1961). Başarı güdüsü, başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmanın sonucudur (Açıkgöz, 1996). Başarı güdüsüne sahip bireylerin kazanma arzuları, başarı ve mükemmelle ulaşma istekleri yüksektir ve belirledikleri hedeflere ulaşmak için çaba

gösterirler (Epstein ve Harackiewicz, 1992). Başarı güdüsü yüksek bireyler, sorumluluk ve orta düzeyde risk alma, anında geri bildirim alma isteği, sürekli olarak bir işle meşgul olma, maddi ödüllere önem vermeme gibi özelliklere sahiptirler (Terzi, 2002). Açıköz (1996), başarı güdüsü düşük bireylerin gerçekçi olmayan hedefler belirlediklerini, yeterlilik duygularının gelişmediğini, başarısızlıklarının sorumluluğunu almadıklarını ve dışsal etkenleri sebep olarak gösterdiklerini, zorluklarla etkili baş etme konusunda yeterli olmadıklarını belirtmektedir.

Eğitim sistemimizin odak noktasını oluşturan öğretmenlerin öğretim sürecindeki tercihleri, kişilik özellikleri, davranışları, tutumları ve değerleri öğrenciyi önemli ölçüde etkilemektedir (Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır, 2012). Öğretmen adaylarının mesleklerinde başarılı olabilmeleri için mesleğe hazırlanma sürecinde akademik güdülenme düzeylerinin ve başarı güdülerinin yüksek olması, çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları, sınav kaygılarının düşük olması gibi özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu özelliklere sahip olan öğretmen adaylarının mesleğe adım attıklarında kendi öğrencilerine de çalışma alışkanlıkları kazandırmaları, güdülenme düzeyi yüksek bireyler haline gelmelerine yardımcı olmaları beklenmektedir. Bu nedenle bir öğretmen adayında olması beklenen bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek önemli görülmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygıları ve başarı güdülerindeki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygıları ve başarı güdülerini cinsiyet, bölüm, yaş, not ortalaması, aile geliri, lise diploma notu, yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri ile çalışma alışkanlıkları, sınav kaygıları ve başarı güdülerini arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri, sınav kaygıları ve başarı güdülerini çalışma alışkanlıklarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada Adnan Menderes Üniversitesi'nin Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Okulöncesi Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygıları ve başarı güdülerini arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bu araştırmada betimsel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2008).

Evren ve Örneklem

Bu çalışma Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Okulöncesi Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören 139 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Örneklemeye ait kişisel bilgilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemeye İlişkin Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	84	60.4
Erkek	55	39.6
Bölüm	f	%
Sosyal Bilgiler	38	27.3
Sınıf	38	27.3
Fen Bilgisi	29	20.9
Okulöncesi	34	24.5
Mezun Oldukları Alan	f	%
Fen-Matematik	49	35.3
Türkçe-Matematik	51	36.7
Sözel	36	25.9
Çocuk Gelişimi	2	1.4
Yaşadıkları Yerleşim Birimi	f	%
Köy	27	19.4
Kasaba	6	4.3
İlçe	53	38.1
İl/Şehir	31	22.3
Büyükşehir	21	15.1

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği, Erkan’ın (1991) geliştirdiği Çalışma Alışkanlıkları Envanteri, Spielberger (1980) tarafından geliştirilen, Öner (1986) ve Albayrak-Kaymak (1987) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Sınav Kaygısı Envanteri ve Erkan (1991) tarafından geliştirilen Başarı Güdüsü Envanteri ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

Akademik Güdülenme Ölçeği: Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .77’den .86’ya değişirken, test-tekrar test güvenilirlik katsayıları .87 olarak hesaplanmıştır. 20 maddeden oluşan ölçekte bir madde (4. madde) ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan ise 100’dür. Ölçeğin geliştirilme süreci, güvenilirliği ve geçerliğinin belirlenmesi lise 1 ve lise 2 öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Ölçek tek faktörlü kullanıma uygun olmakla üç faktörlü olarak kullanılabilir. Bu boyutlar; Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt boyutlarıdır. Puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir.

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri: Erkan (1991) tarafından geliştirilen aracın test-tekrar test güvenilirlik katsayıları .79 ile .82 arasındadır. 60 maddeden oluşan envanterin son 10 maddesi kontrol

maddesidir ve değerlendirmeye alınmamaktadır. Her “evet” cevabına 1 (bir) puan, “hayır” cevabına ise 0 (sıfır) puan verilmektedir.

Sınav Kaygısı Envanteri: İç tutarlılık katsayısı .82 ile .92 arasındadır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları .72 ile .81 arasındadır. Envanter 20 maddeden oluşmaktadır. İki boyuttan oluşan aracın 12 maddelik Heyecan ve 8 maddelik Kuruntu alt boyutları (faktörleri) vardır. Kaygının bilişsel boyutu “Kuruntu”, duyuşsal boyutu “Heyecan” (Duyuşsallık) ölçekleri ile değerlendirilmektedir. Envanter 1 ila 4 arasında puanlanmakta ve en az 1, en çok 4 puan alınabilmektedir. Heyecan boyutundan en az 12, en fazla 48 puan; Kuruntu boyutundan en az 8, en fazla 32 puan alınabilmektedir.

Başarı Güdüsü Envanteri: Kuzgun (1988) tarafından geliştirilen Kendini Değerlendirme Envanteri’nde yer alan “Ustalık” ve “Yükselme” faktörleri içindeki maddelerden, Erkan (1991) tarafından seçilen ve evet-hayır şeklinde puanlanan envanter 18 maddeden oluşmaktadır. Aracın test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .83’tür. Ölçeğin iki yarı arasındaki korelasyon katsayısı .91’dir. 1-4 arasında puanlanmakta ve en az 1, en çok 4 puan alınabilmektedir. Elde edilebilecek en az puan 18 ve en fazla 72 puandır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle analizlerde bağımsız örneklem için t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon analizi ve doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeyleri, Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygıları ve Başarı Güdülerinin Cinsiyet, Bölüm, Yaş, Not Ortalaması, Aile Geliri, Lise Diploma Notu, Yerleşim Birimi Değişkenlerine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdülerini puanlarının ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Ölçeklerden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

	N	x	ss
Akademik Güdülenme	139	3.66	.468
Kendini Aşma Boyutu	139	3.50	.643
Bilgiyi Kullanma Boyutu	139	4.02	.488
Keşif Boyutu	139	3.45	.561
Çalışma Alışkanlıkları	139	.71	.114
Sınav Kaygısı	139	2.21	.547
Heyecan Boyutu	139	2.26	.564
Kuruntu Boyutu	139	2.13	.600
Başarı Güdüsü	139	2.99	.558

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanları orta düzeydedir. Akademik Güdülenme Ölçeği’nde yer alan alt boyutlara bakıldığında, öğretmen adaylarının en yüksek puanı Bilgiyi Kullanma Boyutu’ndan elde ettikleri görülmektedir. Ardından sırasıyla Kendini Aşma Boyutu ve Keşif Boyutu gelmektedir. Sınav Kaygısı Envanteri’nde ise Heyecan Boyutu’ndan Kuruntu Boyutu’na göre daha yüksek puan almışlardır.

Öğretmen adaylarının akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Akademik Güdülenme, Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Başarı Güdüsü Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	x	ss	sd	t	p
Akademik Güdülenme	Kadın	84	72.73	8.69	137	-.247	.805
	Erkek	55	73.14	10.61			
Çalışma Alışkanlıkları	Kadın	84	35.78	5.29	137	-.324	.747
	Erkek	55	36.10	6.41			
Sınav Kaygısı	Kadın	84	43.95	11.22	137	-.378	.706
	Erkek	55	44.67	10.60			
Başarı Güdüsü	Kadın	84	54.07	8.30	137	.105	.917
	Erkek	55	53.87	12.34			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$).

Öğretmen adaylarının akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Akademik Güdülenme, Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Başarı Güdüsü Puanlarının Bölüme Göre ANOVA Testi Sonucu

	Bölüm	N	x	ss	sd	F	p
Akademik Güdülenme	Sosyal Bilgiler	38	75.31	9.85	3-135	1.353	.260
	Sınıf	38	71.44	10.20			
	Fen Bilgisi	29	71.48	9.08			
	Okulöncesi	34	73.02	8.24			
Çalışma Alışkanlıkları	Sosyal Bilgiler	38	37.07	5.81	3-135	1.862	.139
	Sınıf	38	36.76	5.99			
	Fen Bilgisi	29	35.10	6.94			
	Okulöncesi	34	34.35	3.65			

Sınav Kaygısı	Sosyal Bilgiler	38	43.65	11.53	3-135	1.451	.231
	Sınıf	38	47.31	10.58			
	Fen Bilgisi	29	42.58	9.77			
	Okulöncesi	34	42.85	11.39			
Başarı Güdüsü	Sosyal Bilgiler	38	55.65	10.25	3-135	.600	.616
	Sınıf	38	52.57	12.01			
	Fen Bilgisi	29	53.96	8.73			
	Okulöncesi	34	53.73	8.52			

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanlarının bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$). Akademik Güdülenme Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri alt boyutlarına ilişkin puanların bölüme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Akademik Güdülenme Alt Boyutlarından Alınan Puanların Bölüme Göre ANOVA Testi Sonucu

	Bölüm	N	x	ss	sd	F	p
Akademik Güdülenme- Kendini Aşma Alt Boyutu	Sosyal Bilgiler	38	25.15	4.97	3-135	.366	.777
	Sınıf	38	24.57	4.42			
	Fen Bilgisi	29	24.27	4.22			
	Okulöncesi	34	24.11	4.38			
Akademik Güdülenme- Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu	Sosyal Bilgiler	38	24.94	2.99	3-135	4.347	.006*
	Sınıf	38	23.23	3.07			
	Fen Bilgisi	29	23.24	2.44			
	Okulöncesi	34	25.00	2.64			
Akademik Güdülenme- Keşif Alt Boyutu	Sosyal Bilgiler	38	25.21	3.75	3-135	1.205	.311
	Sınıf	38	23.63	4.17			
	Fen Bilgisi	29	23.96	4.19			
	Okulöncesi	34	23.91	3.53			
Sınav Kaygısı- Heyecan Alt Boyutu	Sosyal Bilgiler	38	26.76	7.21	3-135	2.008	.116
	Sınıf	38	29.31	6.85			
	Fen Bilgisi	29	25.65	5.77			
	Okulöncesi	34	26.35	6.65			
Sınav Kaygısı- Kuruntu Alt Boyutu	Sosyal Bilgiler	38	16.89	4.97	3-135	.652	.583
	Sınıf	38	18.00	4.45			
	Fen Bilgisi	29	16.93	4.53			
	Okulöncesi	34	16.50	5.25			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik güdülenme alt boyutlarından aldıkları puanlarda yalnızca bilgiyi kullanma alt boyutuna göre anlamlı fark bulunmuştur. Sınav kaygısı alt boyutlarında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının bilgiyi kullanma düzeylerinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine,

Okulöncesi öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında Okulöncesi Öğretmenliği lehine anlamlı fark vardır. Hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2=0.08$ bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ile akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Akademik Ortalamaları ile Akademik Güdülenme, Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Başarı Güdüsü Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Akademik Ortalama	Akademik Güdülenme	Çalışma Alışkanlıkları	Sınav Kaygısı	Başarı Güdüsü
Akademik Ortalama	r	1	.071	.222**	.011	.150
	p		.410	.009	.902	.081
	N	137	137	137	137	137

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ile çalışma alışkanlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğretmen adaylarının yaşları ile akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yaşları ile Akademik Güdülenme, Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Başarı Güdüsü Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Yaş	Akademik Güdülenme	Çalışma Alışkanlıkları	Sınav Kaygısı	Başarı Güdüsü
Yaş	r	1	.085	.179*	.164	-.009
	p		.322	.035	.054	.981
	N	139	139	139	139	139

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşları ile çalışma alışkanlıkları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Öğretmen adaylarının mezun oldukları liseden elde ettikleri diploma notu ile akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Lise Diploma Notları ile Akademik Güdülenme, Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Başarı Güdüsü Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Lise Diploma Notu	Akademik Güdülenme	Çalışma Alışkanlıkları	Sınav Kaygısı	Başarı Güdüsü
Lise Diploma Notu	r	1	-.156	-.066	-.042	-.053
	p		.069	.446	.628	.537
	N	137	137	137	137	137

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının lise diploma notları ile akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen adaylarının üniversite giriş puanları ile akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Üniversite Giriş Puanları ile Akademik Güdülenme, Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Başarı Güdüsü Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Giriş Puanı	Akademik Güdülenme	Çalışma Alışkanlıkları	Sınav Kaygısı	Başarı Güdüsü	Kendini Bilgiyi Aşma Kullanma	Keşif	Heyecan	Kuruntu	
Giriş Puanı	r	.104	-.002	-.009	.032	.029	.237**	.041	.019	-.047
	p	.228	.984	.919	.708	.735	.005	.633	.827	.587
	N	137	137	137	137	137	137	137	137	137

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üniversite giriş sınavı puanları ile akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanları arasında yalnızca bilgiyi kullanma alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$).

Öğretmen adaylarının akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanlarının yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Akademik Güdülenme, Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Başarı Güdüsü Puanlarının Yerleşim Birimine Göre ANOVA Testi Sonucu

	Yerleşim	N	x	ss	sd	F	p
Akademik Güdülenme	Köy	27	72.51	9.55			
	Kasaba	6	74.83	11.21			
	İlçe	53	73.98	8.91	5-133	1.314	.262
	İl/Şehir	31	71.80	7.80			
	Büyükşehir	21	70.80	11.87			
Çalışma Alışkanlıkları	Köy	27	45.00	7.05			
	Kasaba	6	35.22	4.07			
	İlçe	53	36.83	5.80	5-133	0.911	.476
	İl/Şehir	31	36.32	4.78			
	Büyükşehir	21	34.57	5.40			
Sınav Kaygısı	Köy	27	5.22	2.03			
	Kasaba	6	3.33	3.73			
	İlçe	53	4.43	.83	5-133	.381	.861
	İl/Şehir	31	4.87	0.96			
	Büyükşehir	21	1.52	2.18			
Başarı Güdüsü	Köy	27	2.48	.29			
	Kasaba	6	6.83	.68			
	İlçe	53	5.62	0.57	5-133	.756	.583
	İl/Şehir	31	2.16	1.18			
	Büyükşehir	21	3.47	.31			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanlarında yerleşim birimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen adaylarının üniversitede öğrenim gördükleri bölümü tercih etme sıraları ile akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Bölüm Tercih Sırası ile Akademik Güdülenme, Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Başarı Güdüsü Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Tercih Sırası	Akademik Güdülenme	Çalışma Alışkanlıkları	Sınav Kaygısı	Başarı Güdüsü
Tercih Sırası r	1	.046	-.010	-.072	-.033
p		.589	.903	.398	.703
N	139	139	139	139	139

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üniversitede öğrenim gördükleri bölümü tercih etme sıraları ile akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen adaylarının aile gelirleri ile akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Aile Geliri ile Akademik Güdülenme, Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Başarı Güdüsü Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Aile Geliri	Akademik Güdülenme	Çalışma Alışkanlıkları	Sınav Kaygısı	Başarı Güdüsü
r	1	.025	.009	-.038	.155
Aile Geliri p		.772	.918	.654	.069
N	139	139	139	139	139

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının aile gelirleri ile akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

2. Akademik Güdülenme, Çalışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Başarı Güdüsü Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Akademik Güdülenme, alışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Başarı Güdüsü Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Akademik Güdülenme	alışma Alışkanlıkları	Sınav Kaygısı	Başarı Güdüsü
Akademik Güdülenme	r	1			
	p				
	N	139			
Çalışma Alışkanlıkları	r	.496**	1		
	p	.000			
	N	139	139		
Sınav Kaygısı	r	-.081	-.101	1	
	p	.345	.235		
	N	139	139	139	
Başarı Güdüsü	r	.196*	.397**	-.158	1
	p	.020	.000	.062	
	N	139	139	139	139

p<.05*

Tablo 13 incelendiğinde, rretmen adaylarının çalışma alışkanlıkları ile akademik güdülenme düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.496, p<.05). rretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri ile başarı güdüleri arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (r=.196, p<.05). rretmen adaylarının çalışma alışkanlıkları ile başarı güdüsü arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=.397, p<.05). Akademik Güdülenme leği ve Sınav Kaygısı Envanteri alt boyutlardan alınan puanlara ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Akademik Güdülenme, alışma Alışkanlıkları, Sınav Kaygısı ve Başarı Güdüsü Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Kendini Aşma	Bilgiyi Kullanma	Keşif	Heyecan	Kuruntu	Akademik Güdülenme	alışma Alışkanlıkları	Sınav Kaygısı	Başarı Güdüsü	
Akademik Güdülenme	Kendini Aşma	r	1	.484**	.579**	-.029	-.026	.866**	.394**	-.029	.109
		p		.000	.000	.732	.765	.000	.000	.732	.201
		N	139	139	139	139	139	139	139	139	139
	Bilgiyi Kullanma	r	.484**	1	.525**	-.090	-.046	.757**	.350**	-.076	.190*
		p	.000		.000	.290	.588	.000	.000	.372	.025
		N	139	139	139	139	139	139	139	139	139
	Keşif	r	.579**	.525**	1	-.092	-.107	.853**	.483**	-.104	.207*
		p	.000	.000		.280	.211	.000	.000	.224	.015
		N	139	139	139	139	139	139	139	139	139
Heyecan	r	-.029	-.090	-.092	1	.784**	-.080	-.041	.962**	-.118	
	p	.732	.290	.280		.000	.348	.636	.000	.168	
	N	139	139	139	139	139	139	139	139	139	
Sınav Kaygısı	Kuruntu	r	-.026	-.046	-.107	.784**	1	-.071	-.174*	.923**	-.195*
		P	.765	.588	.211	.000		.407	.041	.000	.021
		N	139	139	139	139	139	139	139	139	139

Tablo 14 incelendiğinde Akademik Güdülenme leği'nin Kendini Aşma alt boyutu ile çalışma alışkanlıkları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.394$, $p<.05$). Bilgiyi Kullanma alt boyutu ile çalışma alışkanlıkları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.350$, $p<.05$). Bilgiyi kullanma alt boyutu ile başarı güdüsü arasında ise pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.190$, $p<.05$). Keşif alt boyutuyla çalışma alışkanlıkları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.483$, $p<.05$). Keşif alt boyutuyla başarı güdüsü arasında ise pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.207$, $p<.05$). Sınav Kaygısı Envanteri'nin Kuruntu alt boyutuyla başarı güdüsü arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-.195$, $p<.05$).

3. Çalışma Alışkanlıklarını Yordayıcı Faktörlere İlişkin Bulgular

Çalışma alışkanlıklarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo15. Çalışma Alışkanlıklarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	7.572	4.095		1.849	.067
Akademik Güdülenme	.264	.043	.434	6.082	.000
Sınav Kaygısı	-.009	.037	-.017	-.244	.808
Başarı Güdüsü	.177	.041	.309	4.287	.000

$F= 23.8182$, $p=0.00$, $R=0.583$, $R^2=0.340$

Tablo 15'de çalışma alışkanlıklarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; akademik güdülenme, sınav kaygısı ve başarı güdüsü ortalamalarının birlikte çalışma alışkanlıkları ile anlamlı bir ilişki ortaya koyduğu görülmektedir ($R=0.583$, $p<.05$). Bu değişkenler incelendiğinde akademik güdülenme ve başarı güdüsü çalışma alışkanlıklarına ilişkin varyansın % 34'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin çalışma alışkanlıkları üzerindeki göreli önem sırası; akademik güdülenme ve başarı güdüsü şeklindedir.

Akademik güdülenme ($\beta= .434$, $p<.05$) ve başarı güdüsü ($\beta= .309$, $p<.05$) çalışma alışkanlıklarının pozitif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır. Buna karşın, ğretmen adaylarının sınav kaygılarının ($\beta=-.017$, $p>.05$) çalışma alışkanlıkları anlamlı bir biçimde yordamadığı görülmektedir. Regrasyon analizi sonuçlarına göre, çalışma alışkanlıklarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği řu şekildedir:

Çalışma alışkanlıkları = $7.572+0.264*\text{akademik güdülenme}-0.009*\text{sınav kaygısı}+0.177*\text{başarı güdüsü}$

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının akademik güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve başarı güdüsü düzeyleri orta düzeydedir. Lise öğrencileriyle gerçekleştirilen bazı çalışmalarda öğrencilerin büyük bir kısmının sınav kaygılarının çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şahin, Günay ve Batı, 2006; Yıldırım, 2007). Bu çalışmada öğretmen adaylarının sınav kaygılarının orta düzeyde çıkması, öğrencilerin üniversiteye giriş sınavını atlatmış olmaları, üniversite sonunda sorumlu olacakları sınavlardan ise henüz uzak olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Eldeki araştırmada katılımcıların çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, akademik güdülenme ve başarı güdüsü puanlarının cinsiyet değişkenine göre benzer bulunmuştur. Bu bulgunun aksine kızların erkeklere göre daha düzenli çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları (Eren, 2011; Özbey, 2007; Rasor ve Rasor, 1998; Yenilmez ve Özbey, 2007; Yiğit ve Kaçire, 2015) daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları (Gençdoğan, 2006; Güler ve Çakır, 2013; Higgins, 2000; Kısa, 1996; Putwain, 2007) daha yüksek başarı güdüsüne sahip oldukları (Hotaman ve Yüksel Şahin, 2010) sonucuna ulaşan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu çalışmaların birçoğu lise ve ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu farklı bulgunun katılımcıların öğrenim düzeyinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Piji Küçük'ün (2010) çalışmasında üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu da bu yorumu destekler niteliktedir. Ünalın, Çifçili, Dinç, Akman, Topçuoğlu'nun (2017) çalışmasında da kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çetin'in (2009) ve Bay, Tuğluk ve Gençdoğan'ın (2004) çalışmalarında da çalışma alışkanlıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazında akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı çalışmalar (Demir, 2008; Demir ve Arı, 2013; Pokay ve Blumenfeld, 1990; Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2008; Şahin ve Çakar, 2011; Ulusık, Beyleroğlu, Suna ve Yalçın, 2016) ile başarı güdüsü düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı çalışmalar (Çalışkan, Karabey ve Selçuk 2011; Kaushik ve Rani, 2005, Lohumi, 2002) bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının akademik güdülenme alt boyutu olan bilgiyi kullanma düzeylerinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine, Okulöncesi öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında Okulöncesi Öğretmenliği lehine anlamlı fark vardır. Bay, Tuğluk ve Gençdoğan'ın (2005) araştırmalarında çalışma alışkanlıkları öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılaşmaktadır. Durukan, Batman ve Yiğit (2015) ile Tümkiye ve Bal (2006) da benzer şekilde çalışma alışkanlıklarının öğrenim görülen fakülte veya bölüme göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Demir ve Arı'nın çalışmalarında (2013) Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin Fen Bilgisi ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005) araştırma bulgularına göre ise üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri bölümlerden bağımsız bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının not ortalamalarıyla çalışma alışkanlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Atılğan'a (1998) göre, ders çalışmak için çabalama, derslere planlı şekilde çalışma, ders çalışırken zamanı etkin kullanma gibi konularda akademik olarak başarılı öğrenciler başarıları düşük öğrencilere göre daha etkili becerilere sahiptir. Akademik başarı ile çalışma alışkanlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirten çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Bailey ve Onwuegbuzie, 2002; Elliot, Godshall, Shrout ve Witty, 1990; Jegede, Jegede ve Ugodulunwa, 1997; Jones, Green, Mahan ve Slate, 1993; Kleijn, Van der Ploeg ve Topman, 1994; Nonis ve Hudson, 2010; Okpala, Okpala ve Ellis, 2000; Yörük, 2007).

Öğretmen adaylarının yaşları ile çalışma alışkanlıkları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş, sınav kaygısı, akademik güdülenme ve başarı güdüsü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yaş ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşan araştırmalarla birlikte (Aktaş, 2017; Uluşık, Beyleroğlu, Suna ve Yalçın, 2016), negatif ilişkinin olduğu sonucuna ulaşan araştırmalarda bulunmaktadır (Altun ve Yazıcı, 2010). Harju ve Eppler (1997) de üniversite öğrencilerinin başarıya yönelik gerçekçi olmayan inançları ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında bu ilişkinin yaşa göre değiştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının lise diploma notlarıyla çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, akademik güdülenme ve başarı güdüsü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının üniversite giriş sınavı puanları ile ölçek puanları arasında yalnızca akademik güdülenme bilgiyi kullanma alt boyutu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik güdülenme ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bazı çalışmalarda belirtilmektedir (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995; Wormington, Corpus ve Anderson, 2012). Bunun yanında Alyaprak'ın (2006) araştırmasında ortaöğretim başarı puanı ile sınav kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yıldız'ın (2007) çalışmasına göre ise lise öğrencilerinin sınav kaygıları ile algıladıkları akademik başarı düzeyleri arasında, Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005) çalışmalarında ise üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur.

Öğretmen adaylarının çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, akademik güdülenme ve başarı güdüsü puanlarında yerleşim birimine göre anlamlı fark yoktur. Öğretmen adaylarının bölüm tercih sırası ile çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, akademik güdülenme ve başarı güdüsü puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının aile geliri ile çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, akademik güdülenme ve başarı güdüsü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin sosyo ekonomik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Terzi, Ünal ve Gürbüz (2011) ile

Demir ve Arı'nın (2013) çalışmalarında akademik güdülenme ile sosyo ekonomik düzey arasında anlamlı fark yoktur. Bu bulguların aksine Aktaş (2017) ekonomik açıdan iyi durumda olan ailelerden gelen öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Günaydın'ın (2011) çalışmasında ders çalışma alışkanlıkları ile aile gelirleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bozkurt'un (2004) çalışmasının bulgularına göre de sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyi daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının çalışma alışkanlıkları ile akademik güdülenme ve başarı güdüsü düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Pokay ve Blumenfeld (1990) güdülenme ve öğrenme stratejilerinin kullanımının başarıya etkisini inceledikleri çalışmalarında göreve verilen değer başarıyı doğrudan etkilemediği ancak öğrenme stratejileri seçimini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Nevgi (2001) sanal üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında güdülenmenin öğrenme sürecini olumlu etkilediği, daha etkili öğrenme stratejileri geliştirilmesine yardım ettiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışma alışkanlıkları ile başarı güdüsü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Popham ve Moore, 1960; Salami, 1987; Webster, 1977).

Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri ile başarı güdülerini arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Akademik Güdülenme Ölçeği'nin Kendini Aşma alt boyutu ile çalışma alışkanlıkları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bilgiyi Kullanma alt boyutu ile çalışma alışkanlıkları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Başarı güdüsü arasında ise pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Keşif alt boyutuyla çalışma alışkanlıkları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Başarı güdüsü arasında ise pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Sınav Kaygısı Envanteri'nin Kuruntu alt boyutuyla başarı güdüsü arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Akademik güdülenme ve başarı güdüsü düzeyleri birlikte çalışma alışkanlıklarının % 34'ünü yordamaktadır.

Öneriler

Öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve başarı güdüsü düzeyleri ile çalışma alışkanlıkları ve sınav kaygıları orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri süresince akademik güdülenme ve başarı güdülerini geliştirici etkinliklerin artırılması sağlanabilir.

Öğretmen adaylarının çalışma alışkanlıklarını geliştirmek için yol gösterici olacak eğitimler verilebilir.

Benzer araştırmalar farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla ve farklı kademelerdeki öğrencilerle de gerçekleştirilebilir.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme, başarı güdüsü, çalışma alışkanlıkları ve sınav kaygıları boylamsal çalışmalar yürütülerek üniversitenin ilk yılları ile son yılları arasında bir değişim olup olmadığı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Albayrak-Kaymak, D. (1987). Sınav Kaygısı Envanteri'nin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 55-62.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). Öğrencilerin okul motivasyonunu yordayan bazı değişkenler. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Atılğan, M. (1998). *Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bailey, P. and Onwuegbuzie, A. (2002). The role of study habits in foreign language courses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(5), 463-473. DOI: 10.1080/0260293022000009339.
- Bay, E., Tuğluk, N.M. ve Gençdoğan, B. (2004). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 223 – 234.
- Bedel, A. ve Hamarta, E. (2014). Kişilerarası problem çözme ve akademik güdülenme arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(2), 674-681.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 83-98.
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 52-59.
- Cabi, E. ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85-96.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı (Psikolojinin temel kavramları)*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Çakmak Ö. ve Hevedanlı M. (2005). Eğitim ve fen edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 115-127.
- Çalışkan, S, Karabey, B. ve Selçuk, G. S. (2011). Öğretmen adaylarının fizik dersine yönelik başarı güdülerini: cinsiyet ve anabilim dalının etkileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(1), 351-361.

- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 38(183), 302-316.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Derry, J. J. and Murphy, D. A. (1986) Designing systems to train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Dodge, J. (1994). *The study skills handbook: More than 75 strategies for better learning*. New York: Scholastic Inc.
- Durukan, Ü. G., Batman, D. ve Yiğit, N. (2015). Öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 63-80.
- Elliott, T. R., Godshall, F., Shrout, J. R., and Witty, T. E. (1990). Problem-solving appraisal, self-reported study habits, and performance of academically at-risk college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37(2), 203-207.
- Epstein, J. A. and Harackiewicz, J. M. (1992). Winning is not enough: the effects of competition and achievement orientation on intrinsic interest. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 128-138.
- Erdamar Koç, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 82-93.
- Eren, O. (2011). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ergene, T. (1994). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkinliği. *Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 2(1), 9-16.
- Erkan, S. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: Mcgraw-Hill International Edition.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., and Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Genç, Y. (2016). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygılarını Etkileyen Faktörler. *International Congress on Political, Economic and Social Studies*, 24-26 August 2016, İstanbul-Türkiye.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- Gençtan, E. (1993). *İnsan olmak*. (12. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Research*, 94(5), 287- 291.
- Harju, B. L. and Eppler, M. A. (1997). Achievement motivation, flow and irrational beliefs in traditional and nontraditional college students. *Journal of Instructional Psychology*, 24(3), 147-158.
- Higgins, B. A. (2000). An analysis of the effects of integrated instruction of metacognitive and study skills upon the self-efficacy and achievement of male and female students. Master's Research Project, Miami University, Ohio.
- Hotaman, D. (2009). Bazı kişisel değişkenlerin öğrencilerin bağımsız, bir partnerle ve bir grupla çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin araştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 528-546.
- Hotaman, D. ve Yüksel Şahin, F. (2010). Öğretim elemanı coşkusunun üniversite öğrencilerinin başarı güdüsü düzeyleri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 89-103.
- Jegede, O. J., Jegede, T. R. and Ugodulunwa, A. C. (1997). Effects of Achievement Motivation and Study Habits on Nigerian Secondary School Student Academic Performance. *Journal of Psychology*, 131(5), 523-529.
- Jones, C. H., Green, A. E., Mahan, K. D. ve Slate, J. R. (1993). College students' learning styles, academic achievement, and study behaviors. *Louisiana Education Research Journal*, 19, 40-48.
- Jones, C. H., Slate, J. R. and Kyle, A. (1992). Study skills of teacher education students. *Teacher Education*, 28, 1: 7-15.
- Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128.
- Kaushik, R. ve Rani, S. (2005). A comparative study of achievement motivation, home environment and parent child relationship of adolescents. *Journal of Psychological Research*, 49, 189-194.
- Kısa, S. (1996). *İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kleijn, W. C., Van der Ploeg, H. M. ve Topman, R. M. (1994). Cognition, study habits, test anxiety, and academic performance. *Psychological Reports*, 75, 1219-1226.
- Koruklu, N. Ö. (2010). Eğitsel rehberlik. *Psikolojik danışma ve rehberlik* (Edt: M. Güven). Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 87-130.
- Kuzgun, Y. (1988). Psikolojik ihtiyaçların orta öğretim başarı puanları ve ÖSS puanları ile ilişkisi. *Psikoloji Dergisi*, 6(22), 104-112.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. 11. Baskı. Ankara: Nobel.
- Lohumi, M. (2002). Achievement motivation among distance learners in relation to gender and residential background. *Indian Journal of Open Learning*, 11(2), 197-207.

- Masgoret, A. M. and Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, N.J.: Von Nostrand.
- Moon, K. C. (1986). Test anxiety and academic achievement. The Second Regional Conference On University Teaching. Las Cruces, New Mexico.
- Nevgi, A. (2001). Motivational strategies of students in Virtual University. *Paper presented in proceedings at Third International, Inter-disciplinary Evidence-Based Policies and Indicator Systems Conference* (pp. 1-17). CEM Center, University of Durham, UK.
- Nnenji, L. M. (2002). Study habits of Nigerian University students, *HERDSA*, (490-495).
- Nonis, S. A. and Hudson, G. I. (2010). Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of Education For Business*, 85, 229–238.
- Okpala, A., Okpala, C. and Ellis, R. (2000). Academic efforts and study habits amongm students in a principles of macroeconomics course. *Journal of Education for Business*, 75(4), 219-225.
- Öner, N. (1986). Development of the Turkish form of the Test Anxiety Inventory. *Uluslararası Sınav Kaygısı Sempozyumu'na Sunulmuş Bildiri*. San Fransisco.
- Özbey, N. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Piji Küçük, D. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.
- Pintrich, P. R., and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 8, 33-40.
- Pokay, P. and Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41-50.
- Popham, W. M. and Moore, M. R. (1960). A validity check on the Brown & Hartzman survey of study habits and attitudes and Brown's college inventory of academic adjustments. *The Personnel and Guidance Journal*, 38, 552-554.
- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 579–593.
- Rasor, L. and Rasor, R. (1998). Test anxiety and study behavior of community college students in relation to ethnicity, gender, and age. (ERIC Document No: ED415942).
- Salami, S. O. (1987). *Effect of mastery learning strategy and counselling on learning outcome in chemistry*. Unpublished doctoral dissertation, University of Ilorin.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisanüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 179-208.
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 98-115.

- Saracaloğlu, A. S. ve Kumral, O. (2007). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algıları, kaygıları ve akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Yenice, N. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeyleri, fen ve sosyal bilimlere ilişkin görüşleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38-54.
- Saracaloğlu, A. S., Varol, S. R. ve Gencel, İ. E. (2006). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin karşılaştırılması. *XV. Eğitim Bilimleri Kongresi*. 13-15 Eylül 2006. Muğla.
- Saracaloğlu, A. S., Certel, Z., Varol, S. R. ve Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. *Journal of Educational Sciences*, 3(2), 54-65.
- Saylan, N. (1998). Öğretmen adaylarının etkili öğrenme- verimli ders çalışma yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin kaynakları. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (II. Cilt)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Spitzer, D. (1996). Motivation: The neglected factor in instructional design. *Educational Technology*, 36(3), 45-49.
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 50-60.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sted Dergisi*, 15(6), 107-112.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Terzi, A. R. (2002). Başarı güdüsü kuramı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 283, 26-30.
- Terzi, M., Ünal, M., ve Gürbüz, M. Ç. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumu*, 23-25 Eylül.
- Tümekaya, S. ve Bal, L. (2006). Çukurova Üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.
- Uluşık, V., Beyleroğlu, M., Suna, G. ve Yalçın, S. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ve akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Burdur il merkezi örneği). *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5092-5106.
- Ünal, P. C., Çifçili, S., Dinç, D. Akman, M. ve Topçuoğlu, V. (2017). Üniversite sınavına girecek olan öğrencilerde sınav kaygısı düzeyi, sosyal etkinlikler ve rehberlik hizmetlerini kullanma durumu. *Nobel Med*, 13(1), 61-69.

- Varol, Ő. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Webster, J. R. (1977). *An investigation of study behaviour attitudes in two secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of Manchester.
- Wolters, C. A. and Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Wormington, S. V., Corpus, J. H. ve Anderson, K. G. (2012). A person – centred investigation of academic motivation and its correlates in high school. *Learning and Individual Differences*. 22, 429-438.
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-16.
- Yıldırım, İ. (2007). Üniversite seçme sınavına hazırlanan Türk öğrencilerde depresyon, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Eğitim Araştırmaları*, 29, 171-184.
- Yıldız, H. Y. (2007). *Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit, B. ve Kaçire, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 309-319.
- Yörük, D. (2007). *Lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zats, S. and Chassin, L. (1985). Cognitions of test-anxious children under naturalistic test-taking conditions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(3), 393-401.

An Investigation of Academic Motivation Skills, Study Habits, Exam Anxiety and Achievement Motivation of Prospective Teachers

EXTENDED ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the relationship between the levels of academic motivation, working habits, exam anxiety and achievement motivation of prospective teachers. The research was carried out using a relational screening model. The sample of the research was composed of 139 prospective teachers, 84 female and 55 male, who were studying in first grade in Adnan Menderes University Faculty of Education, Department of Primary School Education (n: 38) and Social Studies Teaching (n:38), Science Teaching (n:29), and Pre-school Teaching (n:34). As the data collection tool in the study, Academic Motivation Scale, Study Habits Inventory, Exam Anxiety Inventory, and Achievement Motivation Scale were used. The Cronbach alpha fold for the internal consistency of the instruments used in this study was .83 for the academic motivation scale, .75 for the study habits inventory, .91 for the exam anxiety inventory and .90 for the achievement motivation inventory. T-test, one-way analysis of variance, correlation and regression analysis were performed by using SPSS 21 package program. According to the results of the study it was found that prospective teachers' academic motivation, study habits, exam anxiety and achievement motivation levels were moderate. There was no significant difference between the prospective teachers' study habits, test anxiety, academic motivation and achievement motivation scores according to gender, settlement staying during their education. There was a significant difference in favor of Social Studies Education between the Social Studies Education and Elementary Education in terms of using the information which is the sub-dimension of academic motivation. There was a positive correlation between prospective teachers' grade point averages and their study habits. Also, positive and low level relationship was found between pre-service teachers' age and study habits. However, there was no significant relationship between test anxiety, academic motivation and achievement motivation of them. It was also seen that there was no significant relationship between the scores of diploma grades, order of department choices, the family incomes in dimensions of study habits, test anxiety, academic motivation and achievement motivation scores. A positive correlation was found between the scores of the university entrance exam scores and the use of information scores of the prospective teachers'. There was a positive and moderately significant relationship between the study habits of the prospective teachers and the levels of academic motivation and achievement motivation. Moreover, it was seen that there was a positive and low level relationship between the academic motivation levels and the achievement motivation levels of prospective teachers. According to the regression analysis results, it was seen that 6% of grade average points of prospective teachers were predicted by academic motivation, study habits, exam anxiety and achievement motivation, however, it was found out that only the study habits of them predicted significantly. In addition, the grade average points of

secondary school and the placement scores of the prospective teachers predicted 5% of the academic grade points of the prospective teachers, and the grade point averages of secondary school was found to be a significant predictor. Finally, the level of academic motivation and achievement motivation predicted significantly 34% of the study habits of prospective teachers. According to the results obtained from the research findings, the prospective teachers had a medium level of academic motivation, study habits and achievement motivations, but they had a low level of exam anxiety. It was also found that there was a positive medium level correlation between academic motivation and study habits scores. Together with these, it has been determined that the level of study habits is a significant predictor of the grade average points. At last, there was a negatively low correlation between the study habits and the exam anxiety scores despite not being statistically significant. Hence, it seems that a guidance program to improve the study habits of the prospective teachers could affect the academic motivations, grade point averages and exam anxiety levels. According to these results, it has been suggested to prepare and present such guidance programs to teacher candidates in pre-service teacher education. Moreover, it was found out that the academic motivation, study habits, exam anxiety and achievement motivations of the prospective teachers did not show significant difference statistically in terms of many variables. Consequently, it could be said that the teacher candidates could participate together in such guidance programs about the study habits.