

PAPER DETAILS

TITLE: The Relationship between Motivational Persistence, Self-Directed Learning Readiness and Achievement Goal Orientations of Medical Students

AUTHORS: Çetin TORAMAN, Mustafa Onur YURDAL, Aysen Melek AYTUG KOSAN, Bahar BAS

PAGES: 123-138

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1843401>

Tıp Öğrencilerinin Motivasyonel Kararlılık, Özyönelimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki

The Relationship between Motivational Persistence, Self-Directed Learning Readiness and Achievement Goal Orientations of Medical Students

Çetin Toraman* (ORCID ID: 0000-0001-5319-0731)

Mustafa Onur Yurdal* (ORCID ID: 0000-0002-9632-7192)

Ayşen Melek Ayтуğ Koşan* (ORCID ID: 0000-0001-5298-2032)

Bahar Baş* (ORCID ID: 0000-0003-0070-0747)

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çanakkale, Türkiye

Sorumlu Yazar: Çetin Toraman, E-posta: toramanacademic@gmail.com

Özet

Amaç: Günümüzde eğitimcilerden birer öğrenen yoldaşı olmaları, öğrenmeyi yönlendiren başarılı rehberler olmaları beklenmektedir. Diğer yandan öğrenenlerden de kendi öğrenmelerine yön verebilen, eğitiminin paydaşı olabilen, kendi eğitimi üzerinde söz sahibi olması gereken, öğrenmedeki ihtiyaçlarını gerçekçi biçimde görebilen bireyler olması beklenmektedir. Bu bağlamda öğrenenlerin akademik başarıya yönelimi, motivasyonu, özyönelimli öğrenme gibi özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmanın itici gücü ve hareket noktası öğrencilerinin *motivasyonel kararlılık* düzeyleri, *özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluk* düzeyleri ve *başarı yönelimlerinin* belirlenmesi, bunlar arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Anahtar sözcükler:

Motivasyonel Kararlılık,
Başarı Yönelimi,
Özyönelimli Öğrenme

Keywords:

Motivational
Persistence,
Achievement
Orientation, Self-
directed Learning

Gönderilme Tarihi

Submitted: 25.06.2021

Kabul Tarihi

Accepted: 06.09.2021

Yöntem: Betimleyici özelliğinin yanında ilişkisel karşılaştırma türünde yapılandırılmış olan bu araştırmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem I'den Dönem VI'ya 780 öğrenci ile çalışılmıştır. Veriler "Motivasyonel Kararlılık", "2X2 Başarı Yönelimleri" ve "Özyönelimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk" ölçekleriyle elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistiklerin yanında korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Tıp fakültesi öğrencilerinin büyük oranda amaç yönelimli olduğu, performans yöneliminin ise nispeten daha düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin motivasyonel kararlılık düzeyleri orta düzeydedir. Genel olarak özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri yüksektir. Öğrencilerin başarı yönelimi, motivasyonel kararlılık ve özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluğu birbiriyle pozitif ve anlamlı ilişki içerisindedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri dönem

öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma, ulaşılamayan hedefleri yineleme, öğrenme isteği ve öz kontrol düzeylerini farklılaştırmıştır. Öğrenim görülen dönem performans

Künye: Toraman Ç, Yurdal MO, Ayтуğ Koşan AM, Baş B. Tıp Öğrencilerinin Motivasyonel Kararlılık, Özyönelimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki. Tıp Eğitimi Dnyası. 2021;20(62):123-138

yaklaşma, uzun vadeli hedefleri takip, mevcut hedefleri takip ve özyönelim düzeylerinde farklılaşma yaratmamıştır.

Sonuç: Araştırma sonuçları tıp fakültesi öğrencilerinin *performans amaç yöneliminden* çok öğrenmeye odaklı amaç yönelimine sahip olduğunu göstermiştir. Dönem VI'da motivasyonel kararlılık düzeyi diğer dönemlere göre daha düşüktür. Benzer biçimde en yüksek özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluğu Dönem III, en düşük ise Dönem VI öğrencilerindedir. *Öğrenme yaklaşma başarı yönelimi* ile yüksek düzeyde pozitif ilişki gösteren özellikler öğrenme isteği ve *özkontrol*dür. *Öğrenme kaçınma başarı yönelimi* ile yüksek düzeyde pozitif ilişki gösteren özellikler *performans kaçınmadır*. Performans kaçınma başarı yönelimi ile *performans yaklaşma* yönelimi yüksek ilişki göstermektedir. Uzun vadeli hedefleri takip ile yüksek düzeyde pozitif ilişki gösteren özellikler *mevcut hedefleri takip, ulaşılmayan hedefleri yineleme, özyönelim ve öğrenme isteği*dir. Mevcut hedefleri takip ile yüksek düzeyde pozitif ilişki içinde olan özellikler ulaşılmayan hedefleri yineleme, özyönelim, öğrenme isteği ve özkontrol'dür. Özyönelim ile öğrenme isteği ve özkontrol yüksek pozitif ilişki içerisindedir. Öğrenme isteği ile özkontrol yüksek pozitif ilişki içerisindedir. Araştırma bulguları literatür ile benzeşen yönler gösterdiği gibi farklılaşan yönler de sergilemiştir.

Abstract

Aim: Nowadays educators are expected to be learners' companions and to guide directing learning successfully. Moreover, learners are expected to be individuals who can direct their own learning, be a stakeholder in their education, have a say in their own education, and understand their learning needs realistically. In this context, the features of learners such as orientation to academic success, motivation, and self-directed learning come to the fore. The driving force and starting point of this research is to determine students' motivational persistence levels, self-directed learning readiness levels and success orientations, and to examine the relationships between them.

Methods This research is designed with descriptive method along with relational method. 780 students from Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Medicine, from Term I to Term VI joined the study. The data were obtained with the "Motivational Determination", "2X2 Achievement Orientations" and "Readiness for Self-directed Learning" scales. In the analysis of the data, correlation analysis was used in addition to descriptive statistics.

Results: Medical students were mostly goal-oriented while their performance orientation was relatively low. Medical students' motivational stability level is moderate. Medical students' self-directed learning readiness level is relatively high. Medical students' success orientation, motivational stability and self-directed learning readiness are positively and significantly related to each other. Medical students' approach learning, avoidance learning, performance avoidance, revision of the goals which have not been achieved, willingness to learn, and self-control differ according to the period they study. Medical students' performance approach, pursuing long-term goals, pursuing current goals and self-direction did not differ according to the period they study.

Conclusion: The results of the study showed that medical school students have a learning-oriented goal orientation rather than a performance goal orientation. In period VI, the level of motivational stability is lower than in other periods. Similarly, the highest self-directed learning readiness of students is in Term III and the lowest in Term VI. The characteristics that show a high level of positive correlation with the learning approach are willingness to learn and self-control. Performance approach is the trait that is highly positively correlated with learning avoidance achievement orientation. Performance avoidance achievement orientation and performance approach orientation show a high correlation. Characteristics that are highly positively associated with pursuing long-term goals are pursuing current goals, repeating unachieved goals, self-

management, and a willingness to learn. Characteristics that are highly positively associated with pursuing current goals are repetition of unattained goals, self-management, willingness to learn, and self-control. Self-management and willingness to learn and self-control have a high positive relationship. The desire to learn and self-control are in a highly positive relationship. Research findings showed similarities with the literature as well as different aspects.

GİRİŞ

Bir yandan “Keşfedilebilecek, ortaya konulabilecek daha ne kalmış olabilir ki! Bilim çok ilerledi, bilimsel bilgi çok arttı!” denilen, diğer yandan yeni ortaya çıkan bilimsel bir bilgi ile bu bilgiden önceki çoğu bilimsel bilgilerin sorgulanabildiği dönemler yaşanmaktadır. Büyük bilgi yığınının tamamının sonraki nesillere aktarılamayacağını bilen eğitim sistemleri en etkili eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda kendini sorgulamaktadır. Eğitici rolleri ile öğrenenlerin rolleri tartışmaya açılmıştır. Günümüzde eğitimcilerden öncelikle beklenen rollerden biri öğrenen yoldaşı olmalarıdır. Eğitimin bilginin kadim kaynağı olma rolü artık günümüzde beklenen roller arasında değildir. Eğitici, öğrenenleri kendi öğrenmeleri sırasında farklı öğrenme stratejilerine yönlendirebilmelidir. Her öğrenenin bir öğrenme stili bulunmaktadır. Bu öğrenme stili konusunda öğrenenin farkındalığı önemlidir. Günümüzdeki önemli eğitici rollerinden biri de bu farkındalığı sağlamaktır (1). Diğer yandan öğrenenlerden de öğrenen özerkliğine sahip, öğrenmelerine yön verebilen, eğitiminin paydaşı olabilen, kendi eğitimi üzerinde söz sahibi olması gereken, öğrenmedeki ihtiyaçlarını gerçekçi biçimde görebilen bireyler olması beklenmektedir. Böylesi bir dünya yaşanırken bazı öğrenenler için başarı ölçütü kendisi (*amaç yönelimli*) iken bazı öğrenenler başarı ölçütünü diğerleri (*performans yönelimli*) olarak belirlemektedir. Başarıya ulaşmada her öğrenenin izlediği yol aynı olmak zorunda değildir. *Amaç teorisi* öğrenenin karşılaştığı görevde, hedeflerini nasıl belirlediğini ve öğrenenin bu görevle meşgul olma nedenlerini nasıl açıkladığına odaklanmaktadır (2, 3). Amaç teorisine göre başarı yönelimi iki türdür. Bunlardan ilki,

öğrenmeye odaklı amaç yönelimidir; “öğrenme sürecine ilişkin anlayış, duyarlılık veya beceri kazanmayı isteme”. Bu yönelimi benimseyenler için referans kendisidir. Bu kişiler görevde yetkinlik kazanmaya odaklı başarı peşindedirler. Amaç kendini geliştirmektir. Başkaları kendisi için bir referans, bir ölçüt değildir. Diğer başarı yönelimi, performans odaklı amaç yönelimidir. Bu yönelimli öğrenenler “yapabilir görünmek” isterler. Bu öğrenenler için ölçüt başkalarıdır. Kendilerine başkalarını referans alır ve karşılaştırırlar. Başkaları kadar yetkinliğe ulaştı ise kendini de başarılı atfeden öğrenenlerdir. Özetle normative değerlendirme yargılarını göz önüne alırlar. Bu öğrenenlerde temel odak, başkalarına göre kendilerinin performansının nasıl görüldüğüdür (4). İki farklı amaç yönelimine sahip öğrencinin amaçlarına yönelik motivasyonları ve kararlılıklarının da farklı olması kaçınılmazdır. İçsel motivasyon ve motivasyonu sürdürme kararlılığı başarıya yönelimle ilişkili olgulardır.

Motivasyon (güdü), bireyleri farkında olarak ya da olmayarak belirli davranışlarda bulunmaya yönlendiren dürtü veya dürtüler birlikteliği biçiminde açıklanabilir. Davranışın yön ve büyüklüğü motivasyonla şekillenmektedir (5). Motivasyonel kararlılık için ön koşul motivasyonun olmasıdır (6). Öğrenmenin oluşabilmesinde de motivasyonel kararlılık tam anlamıyla bir gerekliliktir (7, 8). Öğrenenin kendine amaçlar koyması ve karşılaştığı zorluklar karşısında kararlı bir şekilde onu amaçlarına ulaştıracak yolları, yöntemleri takip etmesi öğrenmede anahtar işleve sahiptir. Kararlılık öğrenenin kendisini nasıl yönettiği doğrultusunda şekillenebilir. Literatür motivasyon ile başarı yönelimi (9, 10),

motivasyonel kararlılık ile başarı yönelimi (11) arasında ilişkiler belirlenmiştir. Başarı için motivasyon gerekli olduğu kadar öğrenenin kendini öğrenmeye yönelik bilinçli bir şekilde yönlendirmesi, öğrenmeye dair amaçlarını belirleyebilmesi, sahip olduğu olanaklar ve ulaşması gereken kaynaklar üzerinde farkındalığının olması da büyük önem taşımaktadır. Öğrenenlere dair bahsi geçen bu özellikler bizi özyönelimli öğrenme kavramına götürmektedir.

Öğrenmede kendini yönetebilme, öz düzenleme, okulda, iş yaşamında çoğunlukla önemli kabul edilen bir beceridir (12). Özyönelimli öğrenme becerisine sahip öğrenenler, öğrenme sırasında karşılaştıkları problemleri çözmek, öğrenmesini etkili kılabilmek için karşısına çıkan kaynakları etkili biçimde kullanma konusunda içsel bir motivasyona sahip bireylerdir (13). Özyönelimli öğrenmede ihtiyacını, kendi amaçlarını belirleme, kaynak, strateji seçiminde sorumluluk almayı gerektiren bir beceridir (14). Özyönelimli öğrenme; nasıl, ne öğrenileceği ile kaynaklara başvurulup başvurulmayacağına öğrenenlerin karar vermesini açıklayan bir kavramdır (15). Literatürde özyönelimli öğrenmeyle akademik başarı arasında (16, 17, 18), özyönelimli öğrenmeyle daha kesin

gelecek amaçları arasında anlamlı ilişki (19) belirlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Tıp Fakültesi öğrencilerinin motivasyonel kararlılık düzeyleri, özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve başarı yönelimlerinin belirlenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini amaçlı örneklem olarak değerlendirilebilir. Amaçlı örnekleme kitlenin tümü değil bir kısmı ile çalışılması esasıyla oluşturulur (20). Araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığının ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun olur kararı ile dönem I-VI öğrencilerinden elde edilmiştir. Verilerin Fakültenin öğrencilerinin tamamından elde edilmesi planlanmıştır. Ancak araştırmaya katılım gönüllülük ilkesiyle gerçekleştirildiği için fakültenin tüm öğrencilerinden veri elde edilememiştir. Fakültede 2020-2021 eğitim yılı itibarıyla 988 öğrenci kayıtlı iken araştırmaya katılıma gönüllü olan 780 öğrenciden veriler elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dönemlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dönemlere Göre Dağılımı

		N	Yüzde
Dönem	I	188	24,1
	II	195	25
	III	151	19,4
	IV	70	9
	V	119	15,3
	VI	57	7,3
	Toplam	780	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler üç farklı ölçme aracıyla elde edilmiştir. Bunlar:

Motivasyonel Kararlılık Ölçeği: Ölçek, Constantin, Holman ve Hojbota tarafından

geliştirilmiş ve Sarıçam, Akın, Akın ve İlbaş tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (21). Ölçek üniversite öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçek 13 madde, üç boyut (faktör) altında (uzun vadeli hedefleri takip, mevcut hedefleri takip ve ulaşılamayan hedefleri yineleme) ölçme yapan

bir ölçektir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyum indeksleri; RMSEA=0,058, CFI=0,85, GFI=0,95, AGFI=0,92, SRMR=0,057 şeklinde gerçekleşmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ölçeğin bütünü için 0,69, alt ölçekler için 0,72, 0,70 ve 0,71 olarak belirlenmiştir.

2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Ölçek üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini belirlemek için geliştirilmiştir (22). Ölçek 26 madde dört alt boyut (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma) altında ölçme yapan bir araçtır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları 0,92 ile 0,97 arasındadır. Ölçme aracını geliştiren araştırmacılar tarafından ölçeğe DFA uygulanmıştır.

Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği: Ölçek, Fisher ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ve Şahin ve Erden tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (23). Ölçek 40 madde ve üç boyut (özyönetim, öğrenme isteği ve özkontrol becerileri) altında ölçme yapan bir ölçektir. Cronbach alfa değerleri özyönetim alt ölçeği için 0,87, öğrenme isteği alt ölçeği için 0,86 ve özkontrol becerileri alt ölçeği için 0,79 olarak hesaplanmıştır. Ölçek yetişkinlere yönelik bir ölçektir. Ölçeği Türkçeye uyarlayan araştırmacılar tarafından DFA analizleri yapılmamış, ölçeğin Türkçeye uyarlaması dilsel eşdeğerlik ve yapı geçerliği (AFA) kapsamında sınanmıştır.

Verilerin Analizi

Birçok araştırma analizlere geçmeden önce verilerin dağılıma uygunluğunu inceler.

İstatistikte bazı kaynaklar bu incelemeyi özellikle isterken bazı kaynaklar ise veri setinin yeterli düzeyde doygun, veri seti sayısının yüksekliğini önemsemektedir. Merkezi Limit Teoremine göre örneklem büyüdükçe ($n=30+$) dağılım normal dönüşecektir (24, 25). Veri setinin 100'den çok olması pozitif basıklığı, 200'den çok olması negatif basıklığı engeller (25). Buna göre bu araştırmada verilerin analizinde parametrik teknikler tercih edilmiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesinin 14.01.2020 tarih ve 2000008301 sayılı izni ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun 03.06.2021 tarih 10/39 sayılı olur kararı ile yürütülmüştür.

BULGULAR

Öğrencilerin Başarı Yönelimi, Motivasyonel Kararlılığı ve Özyönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu

Veri toplama araçlarına 188 Dönem I, 195 Dönem II, 151 Dönem III, 70 Dönem IV, 119 Dönem V ve 57 Dönem VI öğrencisi yanıt vermiştir. Toplam 780 öğrencinin yanıtlarına göre öğrencilerin başarı yönelimi Tablo 2'deki gibidir.

Öğrencilerin; konuları geniş kapsamlı öğrenmeye yönelmiş, fazla çalışsan, öğrendiğini unutmaktan kaygılı, hataya karşı toleranslı, kendini geliştirme fırsatları arayan, sürekli gelişime açık bireyler olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan öğrencilerin başkalarına daha zeki görünmeyi önemsemedikleri ve iyi not için kopya eğiliminde olmadıkları belirlenmiştir.

Tablo 2. Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri

Maddeler	N	Ort. (S.Sapma)	Medyan (Min-Max)
Derslerde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım.	780	3,4(1,1)	4(1-5)
Başarısız olduğum durumlarda daha fazla çalışmayı denerim.	780	3,4(1,1)	4(1-5)
Zamanla öğrendiklerimi unutmaya düşüncesi beni kaygılandırır.	780	3,5(1,2)	4(1-5)

Maddeler	N	Ort. (S.Sapma)	Medyan (Min-Max)
Diğerlerinin düşük notlar aldığı bir sınavdan yüksek not almak başarının bir göstergesidir.	780	3(1,2)	3(1-5)
Hataların öğrenmenin doğal bir parçası olduğuna inanırım.	780	3,5(1,1)	4(1-5)
Az çalışma gerektiren derslerin daha iyi olduğunu düşünürüm.	780	2,9(1,2)	3(1-5)
Yetenek ve becerilerimi geliştirmeye yardımcı olan fırsatlar benim için çok önemlidir.	780	3,7(1,1)	4(1-5)
Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.	780	2,6(1,2)	3(1-5)
Sınıfta bir soruya cevap verdiğimde komik duruma düşmekten kaygılanırım.	780	2,9(1,2)	3(1-5)
Öğrenme çalışmalarımı doğru olarak yapamamaktan kaçınırım.	780	3,3(1,1)	3(1-5)
Bilgi ve beceri anlamında kendimi sürekli geliştirmeyi amaçlarım.	780	3,5(1,1)	4(1-5)
Öğrenme çalışmalarımı mümkün olduğunca en iyi şekilde yapmaya çalışırım.	780	3,5(1,1)	4(1-5)
En önemli amaçlarımdan birisi diğerlerine göre daha zeki görünmektir.	780	2,5(1,3)	2(1-5)
Sınavdan yüksek not almak başarının en önemli göstergesidir.	780	2,7(1,2)	3(1-5)
Öğreneceğim şeyleri yanlış öğrenme ihtimali beni endişelendirir.	780	3,3(1,2)	3(1-5)
Başarılı olamayacağımı düşündüğüm öğrenme çalışmalarına katılmaktan kaçınırım.	780	2,9(1,2)	3(1-5)
Başarısız olduğum durumlarda bile bir şeyler öğrendiğime inanırım.	780	3,4(1,1)	3(1-5)
Arkadaşıma göre daha başarılı görünmek benim için çok önemlidir.	780	2,6(1,2)	3(1-5)
Sınıfta kötü not alma ihtimalinden dolayı kaygılanırım.	780	3,1(1,2)	3(1-5)
Öğrenme çalışmalarımda hata yapmamak için aşırı özen gösteririm.	780	3,3(1,1)	3(1-5)
Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	780	2,8(1,2)	3(1-5)
Başarılı olabilmem için neler yapmam gerektiğini çok iyi bilirim.	780	3,2(1,1)	3(1-5)
Dersleri tam anlamıyla öğrenememe korkusu yaşarım.	780	3,2(1,1)	3(1-5)
İyi not alabilmek için gerekirse kopya çekerim.	780	2,3(1,3)	2(1-5)
Diğer öğrencilere göre başarısız veya beceriksiz görünmekten kaçınmaya çalışırım.	780	2,9(1,2)	3(1-5)
Arkadaşımdan daha bilgili görünmek benim için çok önemlidir.	780	2,6(1,3)	3(1-5)

Bu bulgular tıp fakültesi öğrencilerinin büyük oranda amaç yönelimli olduğunu, performans şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin motivasyonel kararlılık düzeyleri Tablo 3'te yöneliminin ise nispeten daha düşük olduğu verilmiştir.

Tablo 3. Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Motivasyonel Kararlılık Düzeyleri

Maddeler	N	Ort. (S.Sapma)	Medyan (Min-Max)
Sık sık eski problem veya projeler üzerinde yeni fikirler ortaya atarım.	780	2,9(1)	3(1-5)
Aylar süre etkinliklerde bile motivasyonumu korurum.	780	2,9(1)	3(1-5)

Maddeler	N	Ort. (S.Sapma)	Medyan (Min-Max)
Günlük işlere odaklanmak için yeterli güce sahibim.	780	3,2(1)	3(1-5)
Zaman zaman vazgeçtiğim olanakları değerlendirmek için çeşitli yollar düşünürüm.	780	3,2(0,9)	3(1-5)
Uzun vadeli amaçlar beni gündelik zorlukları aşmak için motive eder.	780	3,3(1)	3(1-5)
Bir kere bir şey yapmaya karar veririm bir buldok gibi hedefe ulaşmaya kadar vazgeçmem.	780	3,2(1)	3(1-5)
Artık bir önemi kalmasa da vazgeçmek zorunda kaldığım hedeflerimi düşünürüm.	780	3,1(1,1)	3(1-5)
Önemli projelerimin başarılı olup olmadığını ciddi biçimde takip ederim.	780	3,3(1)	3(1-5)
İş çok zor da olsa diğerlerinin vazgeçtiği işi sürdürmeye devam ederim.	780	3,3(0,9)	3(1-5)
Sık sık daha önce çalışmaktan vazgeçtiğim işleri düşünürüm.	780	2,9(1)	3(1-5)
Yıllarca çalışma ve sabır gerektiren fikir ve projelere zaman ve çaba harcarım.	780	3,2(1)	3(1-5)
Görev ne kadar zor olursa, onu bitirmek için o kadar azimli olurum.	780	3,3(1)	3(1-5)
Sırf başkaları istediği için önemli bir projeden kopmayı düşünmem.	780	3,4(1,1)	3(1-5)

Motivasyonel kararlılık ölçeğinde hemen hemen her maddede tıp fakültesi öğrencilerinin 5 dereceli cevap setinde orta değere yakın ortalamalar ile yanıt vermişlerdir. Bu bulguya dayalı olarak tıp fakültesi öğrencilerinin motivasyonel kararlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Öğrencilerin özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Özyönelimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Maddeler	N	Ort. (S.Sapma)	Medyan (Min-Max)
Soru / bulmaca çözme severim	780	3,4(1,1)	3(1-5)
Zamanımı iyi yönetirim	780	3,1(1)	3(1-5)
İyi yönetim becerilerine sahibim	780	3,3(1)	3(1-5)
Zaman planlamamı titizlikle belirlerim	780	3,2(1)	3(1-5)
Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim	780	3,5(1)	4(1-5)
Kendi öğrenmemi yönetmeyi tercih ederim	780	3,5(1)	4(1-5)
Öğrenmelerimde sistematik bir süreç izlerim	780	3,3(1)	3(1-5)
Sınıfta yaptığım uygulamaları sıklıkla gözden geçiririm	780	3,2(1)	3(1-5)
Bir şeyin nedenini bilme ihtiyacı duyarım	780	3,6(1,1)	4(1-5)
Yeni fikirleri eleştirel olarak değerlendiririm	780	3,5(1)	3(1-5)
Kendi öğrenme amaçlarımı belirlemeyi tercih ederim	780	3,5(1)	3(1-5)
Hatalarımdan öğrenirim	780	3,5(1)	4(1-5)
Elde edilen sonuçlara göre uygulamalarımı değiştirebilirim	780	3,5(1)	3(1-5)
Yeni öğrenme fırsatlarına açığım	780	3,6(1,1)	4(1-5)
Yeni fikirlere açığım	780	3,6(1,1)	4(1-5)
Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim	780	3,5(1)	4(1-5)
Sorumluluk sahibiyim	780	3,5(1,1)	4(1-5)
Yaptıklarımı değerlendirmeyi severim	780	3,5(1,1)	4(1-5)
Yüksek kişisel beklentilere sahibim	780	3,5(1,1)	3(1-5)
Kişisel standartlarım yüksektir. (Yüksek kişisel standartlara sahibim)	780	3,4(1,1)	3(1-5)

Maddeler	N	Ort. (S.Sapma)	Medyan (Min-Max)
Yeteneklerime çok güvenirim	780	3,2(1)	3(1-5)
Sınırlılıklarımın farkındayım	780	3,4(1)	3(1-5)
Atılғанım	780	3,1(1,1)	3(1-5)
Çalışmaktan hoşlanırım	780	3,3(1,1)	3(1-5)
Öğrenmeye ihtiyaç duyarım	780	3,5(1,1)	4(1-5)
Mücadeleden hoşlanırım	780	3,4(1,1)	3(1-5)
Yeni bilgileri öğrenmek isterim	780	3,6(1,1)	4(1-5)
Yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanırım	780	3,6(1,1)	4(1-5)
Öz disiplinliyim	780	3,4(1,1)	3(1-5)
Bir karar vermeden önce bilgi toplamayı severim	780	3,5(1,1)	4(1-5)
Düzenliyim	780	3,3(1,1)	3(1-5)
Sistemliyim	780	3,3(1,1)	3(1-5)
Kendi performansımı değerlendiririm	780	3,5(1)	3(1-5)
Kendi karar ve eylemlerimden kendim sorumluyum	780	3,6(1,1)	4(1-5)
Öğrenmelerimi izleyebileceğime güvenirim	780	3,4(1,1)	3(1-5)
Kendim için bilgi toplayabilirim	780	3,5(1,1)	4(1-5)
Kararlarımı kendim vermekten hoşlanırım	780	3,6(1,1)	4(1-5)
Kendi hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim	780	3,7(1,1)	4(1-5)
Kendi hayatımı kontrol ederim	780	3,6(1,1)	4(1-5)
Öğrendiklerimi kontrol etme ihtiyacı duyarım	780	3,5(1,1)	4(1-5)

Öğrencilerin öğrenmelerini yönetmeyi tercih ettikleri, neden sonuç ilişkisine önem verip yeni öğrenme fırsatları aradıkları, yeni fıkirlere, hatalarından öğrenmeye açık oldukları, bilgiye dayalı karar vermeye çalıştıkları, kendi kararlarını vererek kendi hayatlarını kontrol etmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre tıp fakültesi öğrencilerinin genel olarak özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Başarı Yönelimi, Motivasyonel Kararlılığı ve Özyönelimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu İlişkisi

Tıp fakültesi öğrencilerin başarı yönelimi, motivasyonel kararlılık düzeyleri ile özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu ilişkiler Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde başarı yönelimi, motivasyonel kararlılık ve özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluğun tüm alt boyutlarının birbiri ile pozitif ve anlamlı ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ile yüksek düzeyde pozitif ilişki gösteren özellikler öğrenme isteği ve

özkontroldür. Öğrenme kaçınma başarı yönelimi ile yüksek düzeyde pozitif ilişki gösteren özellikler performans kaçınmadır. Performans kaçınma başarı yönelimi ile performans yaklaşma yönelimi yüksek ilişki göstermektedir. Uzun vadeli hedefleri takip ile yüksek düzeyde pozitif ilişki gösteren özellikler mevcut hedefleri takip, ulaşılmayan hedefleri yineleme, özyönelim ve öğrenme isteğidir. Mevut hedefleri takip ile yüksek düzeyde pozitif ilişki içinde olan özellikler ulaşılmayan hedefleri yineleme, özyönelim, öğrenme isteği ve özkontroldür. Özyönelim ile öğrenme isteği ve özkontrol yüksek pozitif ilişki içerisinde. Öğrenme isteği ile özkontrol yüksek pozitif ilişki içerisinde.

Tablo 5. Başarı Yönelimi, Motivasyonel Kararlılık ve Özyönelimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu İlişkisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Öğrenme Yaklaşma	1									
2. Öğrenme Kaçınma	0,789**	1								
3. Performans Yaklaşma	0,412**	0,539**	1							
4. Performans Kaçınma	0,511**	0,720**	0,829**	1						
5. Uzun Vadeli Hedefleri Takip	0,644**	0,532**	0,382**	0,365**	1					
6. Mevcut Hedefleri Takip	0,656**	0,542**	0,343**	0,347**	0,907**	1				
7. Ulaşılmayan Hedefleri Yineleme	0,573**	0,578**	0,472**	0,496**	0,853**	0,814**	1			
8. Özyönelim	0,697**	0,567**	0,306**	0,353**	0,706**	0,706**	0,663**	1		
9. Öğrenme İsteği	0,707**	0,572**	0,266**	0,313**	0,718**	0,725**	0,667**	0,934**	1	
10. Öz Kontrol	0,706**	0,561**	0,214**	0,283**	0,688**	0,705**	0,635**	0,927**	0,949**	1

N=780, **p<.01

Farklı Dönemlerde Öğrenim Gören Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Başarı Yönelimi, Motivasyonel Kararlılığı ve Özyönelimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu Düzeylerinin Karşılaştırılması

Farklı dönemlerde öğrenim gören tıp fakültesi öğrencilerin başarı yönelimi, motivasyonel kararlılık düzeyleri ile özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri birbiriyle karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Dönemlere Göre Başarı Yönelimi, Motivasyonel Kararlılık ve Özyönelimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA)

Ölçek Dönem		N	Ort. (S.Sapma)	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenme Yaklaşma	I	188	27,9(7,3)	2,4	0,033	4>3
	II	195	27,6(7,3)			
	III	151	26,6(7)			
	IV	70	29,7(6,3)			
	V	119	27,9(7,1)			
	VI	57	25,9(9,4)			
Öğrenme Kaçınma	I	188	17,2(4,6)	2,9	0,013	4>6
	II	195	16,5(4,6)			
	III	151	16,2(4,7)			
	IV	70	17,9(4,2)			
	V	119	16,3(4,7)			
	VI	57	15,4(5,4)			
Performans Yaklaşma	I	188	18,6(7,49)	2,1	0,064	
	II	195	17,9(7,2)			
	III	151	17,8(7)			
	IV	70	19(7,7)			
	V	119	20,1(7,6)			
	VI	57	17,4(7,6)			
Performans Kaçınma	I	188	17,8(5,8)	2,5	0,029	4>6 5>6
	II	195	16,9(5,6)			
	III	151	16,6(5,4)			
	IV	70	18,1(5,8)			
	V	119	18,1(5,9)			
	VI	57	15,6(6,3)			
Uzun Vadeli Hedefleri Takip	I	188	13(3,6)	1,9	0,099	
	II	195	13(3,3)			
	III	151	12,1(3,4)			
	IV	70	13,1(3,5)			
	V	119	12,9(3,7)			
	VI	57	12,2(4,2)			

Ölçek Dönem		N	Ort. (S.Sapma)	F	p	Anlamlı Fark
Mevcut Hedefleri Takip	I	188	13,2(3,7)	1,3	0,267	
	II	195	13,2(3,6)			
	III	151	12,6(3,4)			
	IV	70	13,4(3,7)			
	V	119	12,9(3,7)			
	VI	57	12,2(4,3)			
Ulaşılmayan Hedefleri Yineleme	I	188	16,1(4,3)	2,3	0,045	1>6 4>6
	II	195	15,7(4,1)			
	III	151	14,9(4)			
	IV	70	16,1(4,2)			
	V	119	15,9(4,4)			
	VI	57	14,6(4,7)			
Özyönelim	I	188	44,1(11,1)	2,1	0,066	
	II	195	44,8(10,8)			
	III	151	42,4(11,5)			
	IV	70	47(10,9)			
	V	119	44,4(11,3)			
	VI	57	42,1(13,9)			
Öğrenme İsteği	I	188	48,3(12,6)	2,3	0,047	4>3 4>6
	II	195	49,2(12,4)			
	III	151	46,1(12,8)			
	IV	70	51,5(12,2)			
	V	119	48,2(12,6)			
	VI	57	46,1(15,7)			
Öz Kontrol	I	188	46(11,7)	2,3	0,043	4>3 4>6
	II	195	46,4(12)			
	III	151	43,7(12,9)			
	IV	70	49(11,8)			
	V	119	44,9(12)			
	VI	57	43,7(15)			

Öğrencilerin öğrenim gördükleri dönemlere göre öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma, ulaşılmaayan hedefleri yineleme, öğrenme isteği ve öz kontrol düzeylerinde anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<.05$). Öğrencilerin öğrenim gördükleri dönem performans yaklaşma, uzun vadeli hedefleri takip, mevcut hedefleri takip ve özyönelim düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır ($p>.05$). Dönem IV öğrencilerinin öğrenme yaklaşma düzeyleri dönem III öğrencilerinden yüksektir. Dönem IV öğrencilerinin öğrenme kaçınma düzeyleri dönem VI öğrencilerinden yüksektir. Dönem VI öğrencilerinin performans kaçınma düzeyleri dönem IV ve V öğrencilerinden düşüktür. Tıp Eğitimi Dünyası / Eylül-Aralık 2021 / Sayı 62

Dönem VI öğrencilerinin ulaşılmaayan hedefleri yineleme düzeyleri dönem I ve IV öğrencilerinden düşüktür. Dönem IV öğrencilerinin öğrenme isteği dönem III ve VI öğrencilerinden yüksektir. Dönem IV öğrencilerinin öz kontrol düzeyleri dönem III ve VI öğrencilerinden yüksektir.

TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre tıp fakültesi öğrencileri performans amaç yöneliminden çok öğrenmeye odaklı amaç yönelimine sahiptir. Dönem VI öğrencilerinin motivasyonel kararlılık düzeyi diğer dönemlere göre daha düşüktür. Öğrencilerin özyönelimli hazırbuluşluk düzeyleri birbirine yakın

olmakla birlikte en yüksek özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluğu Dönem III öğrencilerinde iken en düşük Dönem VI öğrencilerindedir. Madde bir, iki, üç ve dörtte geçen “soru/bulmaca çözme”yi sevmeyi, “zamanı iyi yönetme”, “iyi yönetim becerilerine sahip olma” ve “zaman planlamasını titizlikle belirleme” hariç öğrencilerin özyönelim hazırbulunuşluğunun yüksek olduğu söylenebilir. Diğer yandan öğrencilerin özkontrol hazırbulunuşluk düzeyleri de yüksektir.

Öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ile yüksek düzeyde pozitif ilişki gösteren özellikler öğrenme isteği ve özkontrolüdür. Öğrenme kaçınma başarı yönelimi ile yüksek düzeyde pozitif ilişki gösteren özellikler performans kaçınmadır. Performans kaçınma başarı yönelimi ile performans yaklaşma yönelimi yüksek ilişki göstermektedir. Uzun vadeli hedefleri takip ile yüksek düzeyde pozitif ilişki gösteren özellikler mevcut hedefleri takip, ulaşılmayan hedefleri yineleme, özyönelim ve öğrenme isteğidir. Mevcut hedefleri takip ile yüksek düzeyde pozitif ilişki içinde olan özellikler ulaşılmayan hedefleri yineleme, özyönelim, öğrenme isteği ve özkontrolüdür. Özyönelim ile öğrenme isteği ve özkontrol yüksek pozitif ilişki içerisindedir. Öğrenme isteği ile özkontrol yüksek pozitif ilişki içerisindedir. Literatürde bu sonuçlara benzer sonuç bulan araştırmalar mevcuttur. Wolters, Yu ve Pintrich araştırmalarında öğrenme yaklaşımının motivasyonel inançlarla pozitif ilişkili olduğunu belirlemiştir (26). Yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğrencilerde, akademik anlamda daha başarısız olanların akademik durumu iyi olanlardan daha fazla performanstan kaçınma hedefleri benimsedikleri belirlenmiştir (27). Sağlık meslek yüksekokulu öğrencileriyle yapılan bir araştırmada öğrencilerin başarı amaç yöneliminin motivasyonel kararlılık ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur (28).

Dönem I-II-III öğrencilerinin özyönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri doğrultusunda Probleme Dayalı Öğrenmeye

ilişkin tutumlarını inceleyen bir çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin özyönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (29). Literatür incelendiğinde entegrasyon temelinde yapılandırılmış bir eğitim programının özyönelimli öğrenmeyi desteklemenin yanında derin öğrenme ve düşünmeyi teşvik ettiği; öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırladığı ve klasik öğretim yöntemleriyle (anlatım gibi) bilgi aktaran derslere göre öğrenenlerin edindikleri bilgileri daha kalıcı hale getirdiği sonucuna varılmıştır (30, 31, 32, 33). Nitekim bu araştırmanın yapıldığı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesi ilk üç döneminde (I-II-III) entegre kurul sistemi eğitim programı yapıyla eğitim verilmekte olup elde edilen bulgulara göre özyönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi Dönem III’te en yüksek düzeyde, Dönem VI’da ise en düşük düzeyde bulunmuştur. Dönem I, II ve III’te verilen eğitimin özyönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini destekleyen bir eğitim verilmesi nedeniyle, Dönem III öğrencilerinde en yüksek düzeyde olduğu, Dönem IV, V ve Dönem VI’da stajlar ve staj bitirme temelli bir eğitim programı yapıyla nedeniyle azalarak Dönem VI’da en düşük düzeye geldiği yorumu yapılabilir. Bir diğer yorum ise, Dönem IV, V’te klinik becerilerde yeterlik kazanılması ön plana çıkmakta ve Dönem VI’da bu yeterliklerin yetkinliğe dönüşmesi beklentisi ile teorik öğrenmelerin azalmasının özyönelimli öğrenmeyi yeterince tetikleyememesi olarak yapılabilir. Bu yorumlar doğrultusunda tıp fakültelerinin eğitim programı yapıcılarının Dönem IV, V ve VI için de entegre, birbirine yakın kliniklerin blok ve kendi içinde rotasyon özelliği gösterdiği biçimde eğitim programları yapılandırılmalarının yararlı olacağı yönünde öneri sunulabilir.

Dönem IV, V ve VI eğitimlerinde öğrenenin aktif bir şekilde çalışmaya başladığı laboratuvar ve klinik ortamlar, öğrenene “yaparak öğrenme” fırsatı sağlar. Burada yaşanan olumsuz deneyimler, ortaya çıkardıkları anksiyete nedeniyle öğrenme üzerinde olumsuz

etki yapabilmektedir. Aynı zamanda öğrenenin tüm eğitim süreçleri hiyerarşik açıdan üstünlüğü olan bir eğitmen tarafından sürekli gözlemlenir ve değerlendirilir. Bahsedilen tüm klinik beceriler de eğitmenin öğrenciye tek yönlü bilgi akışıyla aktarılır. Tüm bu durumlar öğreneni özkontrollü öğrenme özerkliğinden uzaklaştırabilir. Akran eğitimi sürecinde pozitif sınıf iklimi öğrenenlerin öğrenmelerini olumlu etkilediği gibi, öğrenenlerin öğrenme sorumluluğu edinme ve öz kontrollerini yükseltme konusunda da etkilidir (34). Tüm bu bilgiler ışığında bahsi geçen klinik becerilerin geliştirilmesi hususunda klasik yöntemlerdence tıp fakülteleri tarafından akran eğitiminin teşvik edilmesi öğrenenlerin hem kendilerini hem de akranlarını öğrenme süreçlerine dahil etmesinde önemli rol oynayabilir.

Dönem I, II ve III eğitimleri sürecinde eğitim materyallerinin genellikle ders sunum materyalleri, ders kitapları ya da internet üzerinden ulaşılabilen kaynaklar olması nedeniyle öğrencilerin eğitim materyalleriyle baş başa kalması ve kendi öğrenme şekillerine uygun olarak öğrenim süreçlerini yönetmesi daha beklenen bir durum olabilir. Dönem IV, V ve VI eğitim süreçlerinde yazılı eğitim materyallerinin yerini gözlem ve pratik eğitimler aldığı için öğrencilerin bu ortamlarda eğiticinin paylaşımları dışında bir seçeneği olmamaktadır. Ayrıca öğrenen edinmesi gereken klinik becerilerin pratiğini de tek başına yapabileceği fırsatlara sahip olamamaktadır. Özetle, dönem I, II ve III'te verilen eğitimin özyönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini destekleyen bir eğitim olması nedeniyle dönem III öğrencilerinde özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluğunun en yüksek düzeyde, dönem IV, V ve VI'da ise stajlar ve staj bitirme temelli eğitim program yapısı nedeniyle özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluğunun azalarak dönem VI'da en düşük düzeye geldiği söylenebilir.

Öğrenci merkezi eğitim modellerinde teknoloji kullanımının yararları uzun yıllardır araştırılan ve etkinliği kanıtlanmış uygulamaların başında

gelmektedir. Teknolojik uygulamalar öğrenenin kendi öğrenme modelinde, istediği yer ve zamanda öğrenme sürecini başlatabilmesi, pratik yapabilmesi ve kendi kendini değerlendirebilmesine fırsat sağlamaktadır (35). Teorik eğitimlere benzer şekilde pratik eğitim süreçlerinde de teknolojik uygulamaların artırılması ve tıp fakülteleri bünyelerinde öğrencilere kullanabilecekleri teknolojik ortamların yaratılması teşvik edilmelidir.

Öğrencilerin başarı yönelimlerine ilişkin bulgulara bakıldığında tıp fakültesi öğrencilerinin amaç teorisine göre performans amaçlı odak yönelimi yerine öğrenmeye odaklı amaç yöneliminde oldukları söylenebilir. Araştırmada özyönelim alt boyutu ile motivasyonel kararlılık alt boyutlarında pozitif yönde ilişki bulunduğu gibi benzer şekilde Tanaka ve arkadaşları tarafından tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da özyönelim ve kararlılık arasında pozitif yönde ilişki saptanmıştır (36).

Akın ve Arslan'ın 509 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkileri sorguladıkları araştırmalarında, öğrenme yaklaşma ve kararlılık arasında pozitif yönde ilişki tespit etmiştir. Benzer şekilde öğrenme yaklaşma ve motivasyonel kararlılık tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Öte yandan aynı çalışmada öğrenme-kaçınma ile kararlılık arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuşsa (37) da bu araştırmanın bulguları öğrenme-kaçınma ve kararlılık arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tıp fakültesi öğrencilerinin;

- Büyük oranda amaç yönelimli olduğu, performans yöneliminin ise nispeten daha düşük olduğu görülmüştür.
- Motivasyonel kararlılık düzeyleri orta düzeydedir.
- Genel olarak özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri yüksektir.

- Başarı yönelimi, motivasyonel kararlılık ve özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluğu birbiriyle pozitif ve anlamlı ilişki içerisindedir.
- Öğrenim gördükleri dönem öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma, ulaşılamayan hedefleri yineleme, öğrenme isteği ve öz kontrol düzeylerini farklılaştırmıştır.

- Öğrenim gördükleri dönem performans yaklaşma, uzun vadeli hedefleri takip, mevcut hedefleri takip ve özyönelim düzeylerini farklılaştırmamıştır.

Araştırma, sadece bir tıp fakültesinin öğrencileriyle yapılmıştır. Türkiye'deki farklı tıp fakültelerinin öğrencilerinin katılımıyla karşılaştırmalı olarak amaç yöneliminin, motivasyonel kararlılığın ve özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluluğunun geniş bir araştırmaya konu edinilmesi daha ayrıntılı bilgi sağlayabilir. Literatürde üniversitelerin farklı bölümlerinin amaç yönelimi, motivasyonel kararlılık bakımından karşılaştırmasını yapan bir araştırma bulunamamıştır. Çok merkezli bir araştırma ile farklı üniversitelerin farklı bölümlerini kapsayan karşılaştırmalı bir incelemenin yapılması önerilir. Özyönelimli hazırbulunuşluk düzeyinin dönemler arasındaki farklılığını ortaya koymak üzere daha derin bilgiler sağlayacak nitel bir araştırma planlanabilir.

KAYNAKLAR

1. Oktar Ergül D. Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November 2010. Antalya.
2. Middleton MJ, Kaplan A, Midgley C. The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 2004;7, 289-311. <https://doi.org/10.1023/B:SPOE.0000037484.86850.f8>
3. Murayama K, Elliot A, Yamagata S. Separation of performance-approach and performanceavoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2011;103(1), 238-256. <https://doi.org/10.1037/a0021948>
4. Jagacinski C, Duda JL. A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. *Educational and Psychological Measurement*, 2001;61(6), 1013-1039. <https://doi.org/10.1177/00131640121971626>
5. Keller JM. Motivation and Performance. In *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. (Edt: R. A. Reiser & J. V. Dempsey). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall. 2006.
6. Constantin T, Holman A, Hojbotă AM. Development and Validation of a Motivational Persistence Scale. *Psihologija*, 2011;45(2); 99-120. <https://doi.org/10.2298/PSI1202099C>
7. Broussard SC, Garrison MEB. The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 2004;33(2), 106-120. <https://doi.org/10.1177/1077727X04269573>
8. Linnenbrink EA, Pintrich PR. Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 2002;31(3), 313-327. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158>
9. Karakış Ö. Yabancı Dil Motivasyonu ve Başarı Yönelimi Arasındaki İlişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2020;39(1); 240-166. <https://doi.org/10.7822/omuefd.650113>

10. Linnenbrink EA, Pintrich, PR. Multiple Pathways to Learning and Achievement: The Role of Goal Orientation in Fostering Adaptive Motivation, Affect, and Cognition. In *Intrinsic and Extrinsic Motivation, The Search for Optimal Motivation and Performance*. (Edt: C. Sansone & JM. Harackiewicz). San Diego: Academic Press. 2000.
11. Demir S, Doner SY. The Relationship Between Motivational Persistence and Achievement Goals of Turkish Teacher Candidates, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2019;11(2); 67-80. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2019.02.005>
12. Rees M, Bary R. Is self-directed learning the key skill for tomorrow's engineers? *European Journal of Engineering Education*, 2006;31(1), 73-81. <https://doi.org/10.1080/03043790500429021>
13. Gibbons M. The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel. The USA: Jossey-Bass; 2002
14. Knowles MS. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Cambridge: Englewood Cliffs. 1975.
15. Brookfield SD. Self-Directed Learning. In *International Handbook of Education for the Changing World of Work* (Edt: R. Maclean & D. Wilson). New York: Springer Science and Business Media. 2009.
16. Avdal EÜ. The Effect of Self-Directed Learning Abilities of Student Nurses on Success in Turkey. *Nurse Education Today*, 2003;33; 838-841. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.02.006>
17. Carson EH. Self-Directed Learning and Academic Achievement in Secondary Online Students. (PhD Thesis). Chattanooga: The University of Tennessee. 2012.
18. Karataş K. Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Genel Öz Yeterlikleri ve Akademik Başarıları Açısından Yordanması. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2013.
19. Edmondson DR, Boyer SL, Artis AB. Self-Directed Learning: A Meta-Analytic Review of Adult Learning Constructs. *International Journal of Education Research*, 2012;7(1); 40-48.
20. Şenol Ş. Araştırma ve örnekleme yöntemleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık; 2012
21. Sarıçam H, Akın A, Akın Ü, İlbağ AB. Motivasyonel Kararlılık Ölçeğinin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2013;3(1), 60-69. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.109>
22. Akın A. 2X2 başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006;12, 1-13.
23. Şahin E, Erden M. Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 2009;4(3), 695-706.
24. Field A. Discovering statistics using IBM SPSS Statistics. The USA: Sage; 2018
25. Tabachnick BG, Fidell LS. Using multivariate statistics. The USA: Pearson Education; 2013
26. Wolters CA, Yu SL, Pintrich PR. The Relation between Goal Orientation and Students' Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning. *Learning and Individual Differences*, 1996;8(3); 211-238. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90015-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90015-1)

27. Hsieh P, Sullivan JR, Guerra NS. Closer Look at College Students: Selfefficacy and Goal Orientation. *Journal of Advanced Academics*, 2007;18, 454-476.
<https://doi.org/10.4219/jaa-2007-500>
28. Uysal I, Koşan AM, Postacı ES, Tekin M. The Relationship between Motivational Persistence and Achievement Goal Orientations of Vocational School of Health Services Students. *Acta Med Int* 2021;8; 7-15.
<https://doi.org/10.4103/amit.amit.51.21>
29. Yurdal MO. Tıp fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumları ile özyönetimli öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 2015
30. Atta IS, AlQahtani FN. Hybrid PBL radiology module in an integrated medical curriculum Al-Baha Faculty of Medicine experience. *J Contemp Med Educ*, 2015;3(1), 46-51.
<https://doi.org/10.5455/jcme.20150525033016>
31. Kilroy DA. Problem based learning. *Emerg Med J*, 2004;21(4), 411-413.
<https://doi.org/10.1136/emj.2003.012435>
32. Atta IS, Alghamdi AH. The efficacy of self-directed learning versus problem-based learning for teaching and learning ophthalmology: A comparative study. *Adv Med Educ Pract*, 2018;9, 623-630.
<https://doi.org/10.2147/AMEP.S171328>
33. Premkumar K. Vinod E. Sathishkumar S. Pulimood AB. Umaefulam V. Samuel PP. John TA. Self-directed learning readiness of Indian medical students: A mixed method study. *BMC Medical Education*, 2018;18(1), 134.
<https://doi.org/10.1186/s12909-018-1244-9>
34. Ünver V, Akbayrak N. Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *DEUHYO ED* 2013;6(4), 214-217.
35. Hannafin MJ, Land SM. Technology and student-centered learning in higher education: Issues and practices. *Journal of Computing in Higher Education*, 2000;12(1), 3-30.
<https://doi.org/10.1007/BF03032712>
36. Tanaka M. Mizuno K. Fukuda S. Tajima S. Watanabe Y. “Personality traits associated with intrinsic academic motivation in medical students.” *Medical Education*, 2009;43(4), 384-387.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03279.x>
37. Akın A. Serhat A. “Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler.” *Eğitim ve Bilim*, 2014;39(175), 267-274.
<https://doi.org/10.15390/EB.2014.2125>