

## Öğretmen Adaylarının Psikolojik İhtiyaçlarının ve Kişilik Özelliklerinin Başarı Yönelimlerini Yordamadaki Rolü<sup>1</sup>

### The Predictive Role of Teacher Candidates' Psychological Needs and Personality Traits on Goal Orientations

Serap ÖZDEMİR<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi: 12.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 25.11.2016

DOI: 10.21764/efd.72201

**Özet:** Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının psikolojik ihtiyaçlarının ve kişilik özelliklerinin başarı yönelimlerini ne düzeyde yordadığını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 165 kız ve 109 erkek olmak üzere toplam 374 Eğitim Fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırmada, öğretmen adaylarının başarı yönelimlerini belirlemek için '2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği', psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek için 'Gereksinim Değerlendirme Ölçeği' ve kişilik özelliklerini belirlemek için de 'Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi' kullanılmıştır. Araştırmada başarı yönelimlerinin; öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutlarının her biri bağımlı değişken olarak belirlenip, kişilik özellikleri ve psikolojik ihtiyaçlarla ilişkileri çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; başarı, bağlanma, özerklik, baskınlık psikolojik ihtiyaçları ile dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, nevrotizm ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin birlikte başarı yönelimlerini yordadığı belirlenmiştir. Bulgular alanyazın ışığında tartışılmış ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Başarı yönelimi, kişilik özelliği, psikolojik ihtiyaçlar

**Abstract:** The aim of this research is to determine how much prospective teachers' psychological needs and personality traits predict their goal orientations. Study group of the research consisted of 374 students from the Faculty of Educational Sciences including 165 female students and 109 male students. In this research that was designed based on the relational survey model, '2X2 Goal Orientations Scale' was used to determine teacher candidates' goal orientations. 'Requirement Assessment Scale' was used to determine prospective teachers' psychological needs. 'Adjective Based Personality Test' was used to determine prospective teachers' personality traits. In this research, subdimensions of goal orientations such as learning-approach, learning-avoidance, performance-approach and performance-avoidance were separately determined as dependent variable, and their connection with personality traits and psychological needs was examined through the multiple linear regression analysis. When findings obtained from the research were examined, it was observed that psychological needs such as achievement, attachment, autonomy, dominance and personality traits such as extroversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism and openness to experience all had predictive role on goal orientations. Findings were discussed under the light of literature, and some suggestions were presented for the future research.

**Keywords:** Goal orientation, personality trait, psychological needs

## Giriş

Başarılı bireyler yetiştirmek, eğitim ve öğretimin temel hedeflerinden biri olduğundan başarı üzerine odaklanan kapsamlı bir alan yazın göze çarpmaktadır. Başarı üzerine yapılan ilk çalışmalar genel yetenek düzeyinin başarıyı belirleyici olduğu üzerine odaklanmıştır. Bu nedenle başarı yönelimi ilk başlarda iki temel kategoride değerlendirilmiştir. Bunlar; yeteneği geliştirmeye yönelik olan öğrenme yönelimi ve yeteneği ispatlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınmaya yönelik olan performans yönelimidir (Ames ve Archer

<sup>1</sup> Bu araştırma, 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, [sozdemir@mehmetakif.edu.tr](mailto:sozdemir@mehmetakif.edu.tr).

1988; Dweck ve Leggett, 1988). Öğrenme yönelimi içsel motivasyonu temsil etmektedir ve bu yönelimi benimseyen öğrenciler, başkalarını etkilemeye değil gerçek anlamda bir şeyler öğrenmeye odaklanmaktadır. Performans yönelimi ise dışsal motivasyonludur ve bu yönelimi benimseyen öğrenciler, diğerlerine yetenekli olduğunu ispatlamak gibi dışsal nedenlerden dolayı öğrenmeye güdülenirler (Akın, 2010). Başarı yönelimlerine ilişkin yapılan araştırmalar, öğrenme yönelimlerinin bireyin motivasyonu açısından yararlı olduğunu, performans yönelimlerinin ise yarardan çok zarar getirebileceğini iddia etmektedir (Urdan ve Maehr, 1995).

Başarı yönelimlerini konu edinen araştırmaların artmasına paralel olarak başarı yönelimlerinin yapısı daha anlaşılır hale gelmeye başlamıştır ve 2 x 2 başarı yönelimleri modeli ortaya çıkmıştır (Elliot ve McGregor, 2001). 2 x 2 başarı yönelimleri modeline göre öğrenme ve performans yönelimleri kendi içerisinde ikiye bölünmüş ve gruplandırılmıştır. Öğrenme yönelimleri, öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma olarak sınıflandırılırken; performans yönelimleri kendi içerisinde performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak iki kategoride incelenmektedir. Bu sınıflandırmada, yaklaşma eğilimleri öğrenmeye isteklilik, kaçınma eğilimleri ise öğrenme durumlarından kaçınma olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğrenme-yaklaşma eğilimli bireyler öğrenme materyalini tam olarak öğrenmeyi amaçlayıp, başarısızlıklarını bir öğrenme fırsatı olarak görürlerken, öğrenme-kaçınma yönelimini benimseyen öğrenciler hata yapmaktan, daha önceki başarılarından daha düşük başarı göstermekten, dersleri tam olarak öğrenememekten korkarlar. Öğrenme-kaçınma yönelimli öğrencilerin öğrenme sürecinde mükemmeliyetçi bir anlayış sergiledikleri söylenebilir. Performans yönelimlerinden ise performans-yaklaşma eğilimini benimseyen öğrenciler içsel kaynaklardan ziyade dışsal motivasyonla beslenmektedir. Bu kişiler; başkalarından daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışırlar, başkalarından daha üstün performans sergileme amacıyla güdülenirler, başarıya bağlı tanınma ve sosyal karşılaştırmayı önemsemektedirler. Performans-kaçınma başarı yönelimlerini benimseyen öğrenciler ise yeteneksiz görünmekten, gülünç duruma düşmekten kaçınırlar (Akın, 2006a; Elliot, 1999).

Öğrencilerin başarı yönelimlerinin ve bu yönelimleri üzerinde nelerin etkili olduğunun bilinmesinin öğrenme ortamlarını tasarlamada ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmada katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında başarı yönelimleri ile ilişkili birçok değişken göze çarpmaktadır. Bunlardan başlıcaları; denetim odağı (Buluş, 2011, Phillips ve Gully, 1997), akademik başarı (Buluş, 2011, Pintrich, 2000), kararlılık (Akın ve Arslan, 2014), akademik erteleme (Kandemir, 2012), stresle başa çıkma stratejileri (Çetin ve Akın, 2009), yaşam doyumu (Toros ve diğ., 2010), özyeterlik (Bell, ve Kozlowski, 2002; Odacı, Berber-Çelik ve Çikrikci, 2012) kendilik algısı, sosyal destek (Odacı, Berber-Çelik ve Çikrikci, 2012) ve kişilik özellikleri (Barrick ve diğ., 1993; Both ve Lawson, 1999; Chan ve Tesluk, 2000; Clark ve Watson, 1991; Debicki ve diğ., 2016; Elliot ve Trash, 2002; McCabe ve diğ., 2013) gibi değişkenlerdir.

Bu araştırmada başarılı yönelimleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Alanyazında kişilik özelliklerinin öğrenme stratejileri ve başarı yönelimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan benzer görüşler yer almaktadır. Eysenck'e (1978) göre kişilik özellikleri öğrenme stratejilerinin etkili kullanımını artırmada ya da engellemede önemli bir misyon üstlenir. Dweck' in (1999) görüşleri de Eysenck'in bu görüşüne benzerlik göstermektedir. Dweck'e (1986) göre öğrenme ile ilgili bireysel inançlar, bireyin kişiliğinin önemli bir parçasıdır. McClelland (1961) yine benzer şekilde bireylerin yönelimlerinin kişilik özelliklerine dayandığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda kişilik özelliklerinin öğrenme sürecinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında kişilik özellikleri Beş Faktör Kişilik Kuramı'na dayalı geliştirilen ölçme aracı ile belirlendiği için 5 faktörlü yapı içerisinde ele alınmıştır. Bu faktörler; sorumluluk, uyumluluk, nevrozizm, dışadönüklük ve deneyime açıklıktır. *Sorumluluk* kişilik faktörü düzenlilik, disiplinli olma, başarı yönelimlilik gibi özelliklerle ilişkilidir. Sorumluluğu yüksek bireyler azimli, hırslı ve başarı yönelimli olurken, sorumluluk düzeyi düşük olanlar ise plansız, erteleyen ve disiplinsiz olarak değerlendirilmektedir

(Costa ve McCrae, 1995). Busato ve arkadaşları (1999) yaptıkları bir araştırmada sorumluluk özelliği taşıyan öğrencilerin daha başarı yönelimli olduğunu belirtmişlerdir. *Nevrotiklik* kişilik özelliği gösteren bireyler savunmacı ve ihtiyatlı olma eğilimindedirler, kendilerine karşı bakış açıları negatiftir ve başkalarının onlar hakkındaki düşüncelerinden dolayı endişe duyarlar (Clark ve Watson, 1991). Genel olarak nevrozizm düzeyi yüksek bireyler, kapasitelerinin üzerinde amaçlar belirleyen ve kendi performanslarını küçümseyen kişiler olarak görülmektedir (Costa ve McCrae, 1992). Bu nedenle nevrozizm düzeyi yüksek olan ve başarısızlık korkusu yaşayan öğrencilerin daha düşük başarı güdülenmesine sahip oldukları belirtilmektedir (Busato ve diğ., 1999). *Dışadönüklük* boyutu yüksek bireyler sosyal özellikler gösterirken aynı zamanda enerjik, girişken ve iyimserlerdir. Dış dünyayı önemserler ve başkaları tarafından fark edilme istekleri yüksektir (Barrick ve Mount, 1991). Heaven (1990), başarı güdülenmesinin dışa dönüklükle olumlu ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. *Uyumluluk* kişilik faktörü, başkalarını kendinden daha fazla düşünme, insan ilişkilerinde alttan alma ve yatıştırma eğilimi, saygılı ve nazik olma ile açıklanabilir (Digman,1990). Uyumlu bireylerin içsel motivasyonla öğrenmeye yöneldiklerini ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur (McCabe ve diğ., 2013; Zweig ve Webster, 2004) *Deneyime açıklık* özelliği yüksek bireyler, entelektüel dürtülere sahiptir ve yeni fikirleri daha iyi kavramaktadırlar (Costa ve McCrae, 1992). Deneyime açıklık özelliği öğrencinin yeni gelen bilgiye karşı da merak duymasını sağlamakta, böylece başarıya karşı içsel olarak motive olmasına katkı sağlamaktadır (Barrick ve Mount, 1991; Debicki ve diğ., 2016). Bu bulgulardan hareketle dışadönüklük, uyumluluk, deneyime açıklık ve sorumluluk özelliği yüksek bireylerin daha çok öğrenme-yaklaşma özellikleri sergilerken; bunun aksine nevrozizmi yüksek, içedönük, sorumluluk duygusu gelişmemiş ve yeni deneyimlere kapalı bireylerin başarı gerektiren durumlarda daha kaçınmacı davranışlar göstermeleri beklenir.

Öz Belirleme Kuramı'na göre ise başarı, psikolojik bir ihtiyaç olarak ele alınmıştır (Deci ve Ryan, 1985). Başarı ihtiyacı yüksek olan bireylerin var olan potansiyellerini geliştirmeye odaklanacakları iddia edilmektedir, böylece daha çok öğrenme yaklaşma yönelimleri gösterecekleri söylenebilir. Başarı ihtiyacı karşılanan bireyler, bir işi yapabilmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarına inanırlar. Böylece amaçlarına başarılı bir şekilde ulaşacaklarına inanırlar (Williams, Gagne, Ryan ve Deci, 2002). Aynı zamanda başarı olasılıklarını araştırırlar, içinde buldukları şartları analiz ederek zorlukları aşma ve risk alma arzularına sahiptirler (Heckert ve diğ., 2000; Kesici, 2008; McClelland, 1961). Diğer psikolojik ihtiyaçlar ise özerklik ve ilişki ihtiyacıdır (Deci ve Ryan, 1985). Özerklik ihtiyacı, bireyin kendisi için bir şeyler yapma isteği, bir başkası tarafından kontrol edilmekten hoşlanmama, bağımsız seçim yapabilme şansını ifade etmektedir (Kesici, 2008; Murray, 1955). İlişki ihtiyacı, ise sosyal etkileşimde bulunma isteği olarak ortaya çıkmaktadır. Yakın ilişki ihtiyacı fazla olan bireyler başarıya ulaşırken başkalarıyla yakın ilişki içinde olma arzusundadır; bu bireyler kendilerini herhangi bir kişi ya da gruba ait hissetme ihtiyacı duyarlar (Deci ve Ryan, 1985; McClelland, 1961). Heckert ve arkadaşları (2000) bu ihtiyaçlara ek olarak güç ihtiyacından da bahsederek bu ihtiyaçları sosyal ihtiyaçlar olarak incelemiştir. Güç/baskınlık ihtiyacı, elde etme, başkalarını etkileme, yönetme ve hakimiyete alma arzusunu ifade etmektedir (Heckert ve diğ., 2000). Alanyazından hareketle, başarı ve özerklik ihtiyacının içsel motivasyonu (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma) etkileyebileceği, baskınlık ihtiyacının ise daha çok dışsal motivasyonu (performans-yaklaşma, performans-kaçınma) desteklemesi beklenmektedir.

İlgili alanyazın değerlendirildiğinde öğrencileri başarıya motive eden yönelimlerin bireylere göre farklılaştığı (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma) görülmüştür. Bu yönelimlerdeki farklılaşma üzerinde bireyin kişilik özelliklerinin (Barrick ve diğ., 1993; Both ve Lawson, 1999; Busato ve diğ., 1999; Chan ve Tesluk, 2000; Clark ve Watson, 1991; Debicki ve diğ., 2016; Elliot ve Trash, 2002; McCabe ve diğ., 2013) ve yine bireye özgü bir başka özellik olan psikolojik ihtiyaçların (Heckert ve diğ., 2000; Kesici, 2008; McClelland, 1961) etkili olduğu ilgili alanyazın tarafından desteklenmektedir. Kişilik özellikleri ve psikolojik ihtiyaçların birlikte öğrencilerin başarı yönelimlerini ilgili

örnekleme 'ne düzeyde' etkilediğinin belirlenmesinin alanda çalışanlar ve araştırmacılar için önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin başarı yönelimlerine uygun öğrenme ortamları yaratılırken ya da öğrenci motivasyonları değerlendirilirken öğrencilerin genel yetenek düzeylerine dayalı bireysel farklılıklarının yanı sıra psikolojik ihtiyaçlar ve kişilik özelliklerine dayalı farklılıklarının da önemli olduğunun ortaya koyulması planlanmıştır. Bu amaçla araştırmada 'Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve psikolojik ihtiyaçları başarı yönelimlerini yordamakta mıdır?' sorusuna cevap aranmıştır.

## Yöntem

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının psikolojik ihtiyaçları ve kişilik özellikleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Aşağıda sırasıyla araştırmaya katılan bireyler, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, işlem yolu ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

## Araştırma Grubu

Araştırma verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okulöncesi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Resim-iş Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği) öğrenimlerine devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Araştırma kapsamında bu bölümlerin 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 374 (165 kız, 109 erkek) öğrenciye ulaşılmıştır ve 374 adet veri üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının başarı yönelimlerini belirlemek için '2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği', psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek için 'Gereksinim Değerlendirme Ölçeği' ve kişilik özelliklerini belirlemek için de 'Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi' kullanılmıştır. Bu ölçeklere ait bilgiler aşağıda yer almaktadır:

*2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği(2X2 BYÖ)*: Bu ölçek, Akın (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 26 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Elde edilen alt boyutlar, öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimi olarak adlandırılmıştır. Tüm bu alt boyutlar toplam varyansın % 67.25'ini açıklamaktadır. Ölçeğin faktör yükleri .41 ile .98 aralığında, madde-toplam korelasyonları ise .56 ile .73 arasında değerler almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .77 ile .86 arasında değişmektedir (Akın, 2006b). Bu araştırma verileri ile yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının alt boyutlar için .71 ile .80 arasında değiştiği belirlenmiştir.

*Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi(SDKT)*: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi Bacanlı, İlhan ve Aslan (2007) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 40 sıfat çiftinden oluşan ölçek beş farklı kişilik boyutunu (dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, nevrozizm ve deneyime açıklık) ölçebilecek özelliktedir. Bu beş boyut, toplam varyansın %52.6'ını açıklamaktadır. Test tekrar test yöntemi ile elde edilen genel iç tutarlılık katsayılarının .68 ile .86 aralığında değiştiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009). Bu araştırma verileri ile yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının alt boyutlar için .69 ile .83 arasında değiştiği belirlenmiştir.

*Gereksinim Değerlendirme Ölçeği(GDÖ)*: Gereksinim Değerlendirme Ölçeği Süral, Özmen ve Eriş (2007) tarafından geliştirilmiştir. Beş derecelendirmeli Likert tipinde hazırlanan ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. GDÖ, başarı gereksinimi, bağlanma gereksinimi, özerklik gereksinimi ve güç gereksinimi

olmak üzere 4 faktörlü bir yapı göstermektedir. Dört faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans %50.93'tür. Tüm maddelerin faktör yükünün .49'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tüm alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının .60 ile .82 arasında olduğu ve bu oranların güvenilirlik için tatmin edici olduğu belirtilmiştir (Süral, Özmen ve Eriş, 2007). Bu araştırma verileri ile yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının alt boyutlar için .62 ile .91 arasında değiştiği belirlenmiştir.

### **İşlem Yolu ve Verilerin Analizi**

Veri toplama araçları, araştırmacı tarafından Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine, ders sorumlularının uygun gördüğü gün ve saatlerde sınıflara girilerek uygulanmıştır. Uygulama esnasında öncelikle öğrencilere ölçme araçlarıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve verilecek cevapların içtenliğinin önemi vurgulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen 374 veri bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veri analizinde öğrenciler tarafından eksik bırakılan maddeler olduğu fark edilmiş ve eksik değer analizi yapılarak boş bırakılan maddelerin yerine EM algoritması yoluyla atama yapılarak veriler analiz için hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin alt boyutlarının (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma) her biri ayrı ayrı bağımlı değişken olarak ele alınırken, Gereksinim Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutları (başarı, bağlanma, özerklik, baskınlık) ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi'nin alt boyutları (dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, nevrotizm, deneyime açıklık) her bir bağımlı değişken için, bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir.

Problem cümlesine bağlı olarak verilerinin analizinde Pearson momentler çarpım korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünülen iki ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür. Çoklu doğrusal regresyon analizi, bağımsız değişkenler tarafından bağımlı değişkende açıklanan toplam varyansın yorumlanmasına, açıklanan varyansın ve bağımsız değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlılığına ve bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönüne dair yorum yapma imkanı vermektedir (Büyüköztürk, 2007).

Regresyon analizinin yapılabilmesi için bazı varsayımların yerine getirilmiş olması gerekmektedir (Levin ve Fox, 2007). Öncelikle ilk varsayım olan verilerin normalliğini tespit etmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir (Büyüköztürk, 2007). Hem çarpıklık ( $\pm 1.96$ ) hem de basıklık katsayılarının ( $\pm 2.00$ ) büyük oranda kabul edilebilir dağılım aralıklarında yer aldıkları ve normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir (Field, 2009). Ardından çoklu doğrusal regresyon analizi varsayımlarından çoklu bağlantılılık (multi-colinearity) sorunu olup olmadığı değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenerek belirlenmiştir. Varyans şişkinlik değerleri (VŞD) ve tolerans değerleri incelenerek de çoklu doğrusallık varsayımının karşılanıp karşılanmadığı kararlaştırılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında gözlenen .80 ve üzerindeki korelasyon, VŞD değerinin 5'ten büyük olması ve tolerans değerinin .20'nin altında olması çoklu bağlantılılık olabileceğini gösterir (Büyüköztürk, 2007). Değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde .80 değerinin üzerinde korelasyon olmadığı, hiçbir VŞD değerinin 5'ten büyük olmadığı ve tolerans değerlerinin .20'nin altına düşmediği saptanmıştır (Tablo 2). Değişkenler arasındaki otokorelasyon ise Durbin-Watson istatistiği ile belirlenmiştir. Durbin Watson değerlerinin 1,5 ile 2,5 değer aralığında olduğu belirlenmiştir (Tablo 2). Böylece veriler üzerinde otokorelasyon sorunu olmadığı söylenebilir (Kalaycı, 2010). Sonuç olarak verilerin çoklu doğrusal regresyon analizi için gerekli tüm varsayımları karşıladığı belirlenmiştir. Analizlerde hata payının üst sınırı .05 olarak alınmıştır.

### **Bulgular**

Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve psikolojik ihtiyaçlarının, başarı eğilimlerini yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlayan çalışmada; ilk olarak bağımsız değişkenler olan psikolojik ihtiyaçlar (başarı, bağlanma, özerklik ve baskınlık) ve sıfatlara dayalı kişilik özellikleri (dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, nevrozizm, deneyime açıklık) ile bağımlı değişkenler olan başarı yöneliminin alt boyutları (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma) arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Elde edilen korelasyon değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
(1)Başarı	1	-,038	,279**	,299**	,517**	,266**	,152**	-,030	,180**	,165**	,431**	,004	,222**
(2)Bağlanma		1	-,062	,116*	,019	-,108*	,031	-,089	,183**	,100	-,068	,000	,088
(3)Özerklik			1	,359**	,318**	,174**	,228**	,125*	,089	-,092	-,052	,030	,153**
(4)Baskınlık				1	,177**	-,033	,341**	,028	,345**	-,053	,101*	,070	,286**
(5)OY					1	,229**	,125*	-,081	,219**	,278**	,290**	-,199**	,372**
(6)OK						1	,243**	,379**	-,099	,036	,119*	,177**	-,018
(7)PY							1	,540**	,087	-,071	,028	,104*	,019
(8)PK								1	-,243**	-,132*	-,095	,151**	-,210**
(9)Dışadönük									1	,344**	,373**	,224**	,604**
(10)Uyumluluk										1	,507**	-,106*	,384**
(11)Sorumluluk											1	,038	,369**
(12)Nevrotizm												1	,118*
(13)Deneyimeaçıklık													1
Çarpıklık Katsayıları	-,610	-,226	-,304	-,385	-,254	,681	,166	,262	-,391	-,847	-1,00	,189	-1,008
Basıklık Katsayıları	,236	,023	-,214	-,362	-,407	4,44	-,512	-,213	-,011	,862	1,382	-,300	1,402

\*\*p<0.01, \*p<0.05

Tablo1’e göre çalışmaya alınan hiçbir değişken arasında .80 ve üzeri ilişki olmadığı görülmektedir. Bu da çoklu doğrusal regresyon analizi için gerekli olan varsayımın karşılandığını göstermektedir. Diğer bir deyişle çalışmaya alınan değişkenler arasında çoklu bağlantı hatası görülmemektedir. Bu ön analizden yola çıkılarak bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri görmeye yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizde ilk olarak başarı yönelimlerinden öğrenme-yaklaşma boyutu bağımlı değişken olarak belirlenmiştir, ardından öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutları sıra ile çalışmanın bağımsız değişkeni olarak analize dahil edilmiştir. Tüm bu analizler sonucu elde edilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları inceleme kolaylığı açısından Tablo 2’de toplu olarak verilmiştir.

Tablo 2. Başarı Yönelimlerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	β	t	p	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F	VŞD	Tolerans	DW
Sabit	7,338	-	3,456	,001	,658	,433	,419	30,876			2,14
Başarı	,636	,413	8,720	,000					1,441	,694	
Bağlanma	,031	,020	,495	,621					1,096	,912	
Özerklik	,289	,208	4,678	,000					1,275	,784	
ÖY	Baskınlık	-,070	-,079	-1,678	,094				1,425	,702	

	Dışadönüklük	,009	,017	,317	,751					1,914	,522	
	Uyumluluk	,054	,102	2,032	,043					1,615	,619	
	Sorumluluk	-,006	-,009	-,173	,863					1,818	,550	
	Nevrotizm	-,146	-,224	-5,397	,000					1,104	,906	
	Deneyim Açıklık	,155	,249	4,759	,000					1,754	,570	
	<b>Değişkenler</b>	<b>B</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>ΔR<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>VŞD</b>	<b>Tolerans</b>	<b>DW</b>
ÖK	Sabit	4,921	-	2,080	,038	,419	,175	,155	8,605			1,99
	Başarı	,356	,250	4,380	,000					1,441	,694	
	Bağlanma	-,056	-,040	-,803	,422					1,096	,912	
	Özerklik	,211	,164	3,060	,002					1,275	,784	
	Baskınlık	-,084	-,103	-1,817	,070					1,425	,702	
	Dışadönüklük	-,095	-,206	-3,125	,002					1,914	,522	
	Uyumluluk	,040	,081	1,332	,184					1,615	,619	
	Sorumluluk	,039	,063	,985	,325					1,818	,550	
	Nevrotizm	,141	,233	4,661	,000					1,104	,906	
	Deneyim Açıklık	-,013	-,023	-,370	,712					1,754	,570	
	<b>Değişkenler</b>	<b>B</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>ΔR<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>VŞD</b>	<b>Tolerans</b>	<b>DW</b>
PY	Sabit	7,268	-	2,108	,036	,385	,148	,127	7,018			1,72
	Başarı	,083	,041	,698	,486					1,441	,694	
	Bağlanma	,036	,018	,352	,725					1,096	,912	
	Özerklik	,226	,123	2,255	,025					1,275	,784	
	Baskınlık	,356	,304	5,272	,000					1,425	,702	
	Dışadönüklük	,002	,003	,044	,965					1,914	,522	
	Uyumluluk	-,011	-,016	-,257	,797					1,615	,619	
	Sorumluluk	,029	,033	,504	,615					1,818	,550	
	Nevrotizm	,077	,089	1,741	,082					1,104	,906	
	Deneyim Açıklık	-,095	-,115	-1,800	,073					1,754	,570	
	<b>Değişkenler</b>	<b>B</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>ΔR<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>VŞD</b>	<b>Tolerans</b>	<b>DW</b>
PK	Sabit	16,704	-	5,981	,000	,382	,146	,124	6,893			1,78
	Başarı	-,085	-,052	-,886	,376					1,441	,694	
	Bağlanma	-,057	-,035	-,694	,488					1,096	,912	
	Özerklik	,212	,142	2,602	,010					1,275	,784	
	Baskınlık	,110	,117	2,017	,044					1,425	,702	
	Dışadönüklük	-,146	-,274	-4,092	,000					1,914	,522	
	Uyumluluk	,030	,053	,856	,392					1,615	,619	
	Sorumluluk	,030	,042	,648	,518					1,818	,550	
	Nevrotizm	,155	,221	4,345	,000					1,104	,906	
	Deneyim Açıklık	-,098	-,147	-2,296	,022					1,754	,570	

p &lt; 0,05

Tablo 2 incelendiğinde ilk bağımlı değişkenin başarı yönelimlerinden öğrenme-yaklaşma boyutu olduğu görülmektedir. Buna göre, başarı, bağlanma, özerklik ve baskınlık psikolojik ihtiyaçları ile dışadönüklük, uyumluluk, nevrozizm, sorumluluk, deneyime açıklık kişilik özellikleri birlikte öğrenme-yaklaşma yöneliminin toplam varyansının % 43'ünü açıklamaktadır. Bu etkinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Cohen, 1988). Öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimleri üzerinde bu değişkenlerin katkıları sıralandığında en büyük etkiyi başarı ihtiyacının ( $\beta=.41$ ,  $p<.05$ ) gösterdiği görülmektedir. Ardından, başarı yönelimlerini sırasıyla deneyime açıklık ( $\beta=.24$ ,  $p<.05$ ), nevrozizm ( $\beta=.22$ ,  $p<.05$ ), özerklik ( $\beta=.20$ ,  $p<.05$ ) ve uyumluluk ( $\beta=.10$ ,  $p<.05$ ) değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan öğrenme-yaklaşma yönelimini yordamada bağlanma ve baskınlık gereksinimi ile dışadönüklük ve sorumluluk kişilik özellikleri anlamlı bir etki göstermemektedir ( $p>.05$ ). Öğrenme-yaklaşma yönelimini anlamlı olarak yordayan değişkenlerin işaretleri incelendiğinde ise, kişilik özelliklerinden nevrozizm kişilik özelliği ile öğrenme-yaklaşma eğilimi arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu diğer anlamlı ilişkilerin ise pozitif yönlü olduğu görülmektedir.

Başarı yönelimlerinden öğrenme-kaçınma alt boyutunun bağımlı değişken olarak belirlendiği ikinci doğrusal regresyon analizi incelendiğinde ise Tablo 2'ye göre başarı, bağlanma, özerklik ve baskınlık ihtiyaçları ile dışadönüklük, uyumluluk, nevrozizm, sorumluluk, deneyime açıklık kişilik özellikleri birlikte öğrenme-kaçınma yöneliminin toplam varyansının % 17'sini açıkladığı görülmektedir. Açıklanan varyans oranının orta düzeyde olduğu söylenebilir (Cohen, 1988). Öğrenme kaçınma yönelimi üzerinde bu değişkenlerden sırasıyla başarı ihtiyacı ( $\beta=.25$ ,  $p<.05$ ), nevrozizm ( $\beta=.23$ ,  $p<.05$ ), dışadönüklük ( $\beta=.20$ ,  $p<.05$ ) ve özerklik ihtiyacının ( $\beta=.16$ ,  $p<.05$ ) anlamlı etki gösterdiği bulunmuştur. Diğer yandan öğrenme-yaklaşma yönelimini yordamada bağlanma ve baskınlık ihtiyacı ile uyumluluk, deneyime açıklık ve sorumluluk kişilik özelliklerinin anlamlı etki göstermediği görülmektedir ( $p>.05$ ). Anlamlı yordayıcı etki gösteren değişkenlerden dışadönüklük kişilik özelliğinin öğrenme-kaçınma yönelimi ile negatif yönlü ilişki gösterdiği, diğer anlamlı ilişkilerin ise pozitif yönde olduğu belirlenmiştir.

Başarı yönelimlerinden performans-yaklaşma alt boyutunun bağımlı değişken olarak analize dahil edildiği araştırmanın üçüncü bulgusuna göre; başarı, bağlanma, özerklik ve baskınlık ihtiyaçları ile dışadönüklük, uyumluluk, nevrozizm, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin birlikte performans/yaklaşma yöneliminin toplam varyansının % 14'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu bulguya göre, ele alınan bağımsız değişkenler performans-yaklaşma eğilimini orta düzeyde etkilemektedir (Cohen, 1988). Performans-yaklaşma yönelimini yordamada ilk sırada baskınlık ihtiyacı ( $\beta=.30$ ,  $p<.05$ ), ikinci sırada ise özerklik ihtiyacı ( $\beta=.12$ ,  $p<.05$ ) anlamlı katkı sağlamıştır. Bu katkı pozitif yönlüdür. Diğer taraftan performans-yaklaşma yönelimini yordamada başarı ve bağlanma ihtiyaçlarının, aynı zamanda kişilik özelliklerinin anlamlı bir etkisi yoktur ( $p>.05$ ).

Son olarak başarı yönelimlerinden performans-kaçınma alt boyutu bağımlı değişken olarak analize alınmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi bu bulguya göre başarı, bağlanma, özerklik ve baskınlık ihtiyaçları ile dışadönüklük, uyumluluk, nevrozizm, sorumluluk, deneyime açıklık kişilik özellikleri birlikte performans/kaçınma yöneliminin toplam varyansının % 14'ünü açıklamaktadır. Bu etkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir (Cohen, 1988). Performans-kaçınma yönelimini yordamada sırasıyla dışadönüklük ( $\beta=.27$ ,  $p<.05$ ), nevrozizm ( $\beta=.22$ ,  $p<.05$ ), özerklik ihtiyacı ( $\beta=.14$ ,  $p<.05$ ) baskınlık ihtiyacı ( $\beta=.11$ ,  $p<.05$ ) ve deneyime açıklık ( $\beta=.14$ ,  $p<.05$ ) anlamlı etki göstermiştir. Diğer taraftan performans-kaçınma yönelimini yordamada başarı ve bağlanma ihtiyaçları ile sorumluluk ve uyumluluk kişilik özelliklerinin anlamlı bir etkisi yoktur ( $p>.05$ ). Ayrıca performans-kaçınma yönelimini yordamada baskınlık ve özerklik ihtiyacı ile nevrozizm kişilik özelliklerinin pozitif yönde etki gösterdikleri; dışadönüklük ve deneyime açıklık özelliklerinin ise negatif yönde etkisi gösterdiği ortaya çıkmıştır.

## Tartışma ve Yorum



Bu kısımda ilk olarak başarı yönelimlerinden öğrenme yönelimleri (öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma) ile psikolojik ihtiyaçlar ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bulgular tartışılıp yorumlanmıştır. Ardından performans yönelimleri (performans-yaklaşma ve performans-kaçınma) ile psikolojik ihtiyaçlar ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri ortaya koyan bulgular tartışılmıştır.

Mevcut araştırma bulgularına göre, öğrenme-yaklaşma yönelimini başarı ve özerklik ihtiyaçları ile deneyime açıklık, nevrozizm ve uyumluluk kişilik özellikleri anlamlı olarak yordamaktadır. Diğer taraftan bağlanma ve baskınlık ihtiyacı ile dışadönüklük ve sorumluluk kişilik özelliklerinin öğrenme-yaklaşma yönelimi için anlamlı birer yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Öğrenme-kaçınma yönelimini yordayan değişkenlerden ise başarı ve özerklik ihtiyacı ile dışadönüklük ve nevrozizm özelliklerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan bağlanma ve baskınlık ihtiyaçları ile sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin öğrenme-kaçınma yönelimi için anlamlı birer yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Aşağıda bu bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir bulgu öğrenme-yaklaşma ile *başarı* (yeterlik) psikolojik ihtiyacı arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğudur. Ayrıca başarı ihtiyacı öğrenme-yaklaşma yönelimini yordamada en büyük etkiyi göstermiştir. Bu anlamlı ilişkiyi Bandura'nın (1996) görüşü destekler niteliktedir. Bandura'ya (1996) göre kendi yeterliklerine inanan bireyler, amaçlarına ulaşmak için harekete geçmekte zorlanmamakta ve yeterliliklerine duydukları inanç karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelmelerinde yardımcı olmaktadır. Bu ihtiyacı karşılanan bireyler, bir işi yapabilmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarına inanırlar. Böylece amaçlarına başarılı bir şekilde ulaşacaklarına inanırlar (Williams, Gagne, Ryan ve Deci, 2002). Aynı zamanda başarı olasılıklarını araştırırlar, içinde buldukları şartları analiz ederek zorlukları aşma ve risk alma arzularına sahiptirler (Heckert ve diğ., 2000; Kesici, 2008; McClelland, 1961). Diğer taraftan başarı ihtiyacı öğrenme-kaçınma yönelimini de yordayan en güçlü değişkendir. Bu ilişki pozitif yönlüdür. Öğrenme-kaçınma eğilimine sahip bireylerin öğrenme faaliyetine karşı geliştirdikleri mükemmeliyetçi anlayışlarında yüksek düzeydeki başarı ihtiyaçlarının etkisinin olduğu söylenebilir. Diğer taraftan yüksek başarı ihtiyacına sahip bireylerin aynı zamanda başarısızlık korkusu geliştirmeleri de kaçınılmazdır. Kısaca yüksek başarı ihtiyacı öğrenciyi bir taraftan güçlüklerin üstesinden gelme konusunda cesaretlendirirken (öğrenme-yaklaşma yönelimi) diğer taraftan mükemmeliyetçiliğin getirdiği etkiyle birlikte başaramama kaygısına (öğrenme-kaçınma yönelimi) da sürükleyebilir. Yapılan araştırmalar başarı ihtiyacını yoğun şekilde yaşayan başarılı ve mükemmeliyetçi öğrencilerin aynı zamanda öğrenme-kaçınma özelliği olan sınav kaygısı belirtilerini de beraberinde gösterebileceğini ortaya koymaktadır (Yıldırım ve diğ., 2008). Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin başarı ihtiyaçlarının desteklenmesinin önemi ortaya çıkarken, bu ihtiyacın ortaya çıkarabileceği olumsuzluklara karşı da önlemlerin alınmasının gerekliliği vurgulanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, öğrenme-yaklaşma eğilimini *deneyime açıklık* kişilik özelliği ikinci sırada, güçlü bir şekilde ve pozitif yönde yordamaktadır. Deneyime açık bireyler, entelektüel dürtülere sahiptir ve yeni fikirleri daha iyi kavramaktadırlar (Costa ve McCrae, 1992). Öğrenme yönelimli bireyler de benzer şekilde, yeteneklerini geliştirme şansına sahip olduklarını bilirler ve bir işi en iyi şekilde yapana kadar o işin peşini bırakmazlar (Dweck ve Leggett, 1988). Bu açıdan deneyime açıklık kişilik özelliğinin entelektüel dürtüye sahip olma özelliği ile öğrenme-yaklaşma yönelimine özgü yeteneğini geliştirme çabası benzerlik göstermektedir. Nitekim yapılan eğitim araştırmaları da yeni bilgi edinmeye daha istekli ve ilgili olan deneyime açık bireylerin, eğitim programlarını uygulamada daha istekli olduklarını, öğrenmeye karşı daha olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Barrick ve Mount, 1991; Debicki ve diğ., 2016). Deneyime açıklık özelliği yüksek bireylerin öğrenmeyi yeni bir deneyim olarak gördükleri ve bundan dolayı da dış çevre tarafından değerlendirilme kaygısı ya da kendisini ispatlama amacından ziyade içsel kaynaklarına yöneldikleri ve yeni öğrenmelerden keyif aldıkları söylenebilir. Bu bulgu, deneyime açıklık düzeyi yüksek öğrencileri başarıya güdülerken dışsal motivasyon kaynaklarından ziyade, merak duygusunu

harekete geçirici, yeni deneyimlere fırsat veren eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulabileceğine ilişkin de fikir vermektedir.

Öğrenme-yaklaşma eğilimini üçüncü sırada yordayan diğer güçlü bir değişken ise *nevrotizm* kişilik özelliğidir. Bu ilişki negatif yönlüdür. Genel olarak nevrotizm kişilik özelliği gösteren bireyler kaygılı, endişeli, sinirli ve güvensiz kişilerdir (McCrae ve Costa, 1987). Aynı zamanda bu bireyler, kendilerine yapabileceklerinin üzerinde amaçlar oluşturan ve kendi performanslarını küçümseyen özellikler sergilerler (Costa ve McCrea, 1992). Bu özellikler dikkate alındığında bireyin kaygılı yapısının yeni bilgiyi kendisine inanarak öğrenmesini engelleyici olacağı düşünülebilir. Nitekim yapılan benzer bir çalışmada nevrotizm özelliği yüksek olan ve başarısızlık korkusu yaşayan öğrencilerin daha düşük başarı güdülenmesine sahip oldukları belirlenmiştir (Busato ve diğ., 1999). Nevrotizm düzeyi yüksek olan bu öğrenciler aynı zamanda daha fazla sınav kaygısı yaşama eğilimindedirler (Kanfer, Ackerman ve Heggstad, 1996). Yaşanan kaygıdan dolayı, öğrencinin öğrenme-kaçınma davranışına yönelmesi beklenmektedir ki araştırmanın bir diğer bulgusu öğrenme-kaçınma eğilimi ile *nevrotizm* kişilik özelliği arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı düzeyde olduğudur. Elde edilen bu iki bulgu, nevrotizm kişilik özelliğinin doğurduğu yüksek kaygının öğrencilerin başarıya odaklanmasından ziyade başarısızlıktan korkmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle nevrotizm kişilik özelliğinin etkisiyle ortaya çıkan ‘mükemmel olamazsam, başaramazsam’ şeklindeki düşünceler öğrencinin kendi yeteneklerine güvenerek öğrenmesinden çok başarısızlık korkusundan dolayı öğrenmesine yol açabilmektedir. Nevrotizm ile birlikte gelen olumsuz düşünceler kişinin kendisinden şüphelenmesine, güvensizlik ve endişe duymasına neden olabilmektedir. Bu nedenle nevrotizmin yüksekliği öğrencinin başarılı olabileceğine ilişkin içsel inancını azaltabilir. Örneğin, nevrotizm düzeyi yüksek bir öğrenci ders çalışırken bilgiyi tam olarak öğrenip yüksek not alma amacından ziyade öğrendiklerini unutmaya, eksik konu bırakmaya ya da yüksek not alamama kaygısı ile derslerine motive olacaktır. Bu tür öğrenme-kaçınmacı yaklaşım da sınav kaygısı, stres gibi uyumsuz özellikleri beraberinde getirebilir.

Diğer bir bulgu, öğrenme-yaklaşma başarı yönelimini yordamada *uyumluluk* kişilik özelliğinin pozitif yönde anlamlı etki gösterdiğidir. Diğer bir deyişle öğrencilerin uyumluluk özellikleri arttıkça öğrenme yaklaşma başarı yönelimleri de artmaktadır. Alanyazında bu ilişkiyi vurgulayan benzer çalışmalara rastlanmıştır (McCabe ve diğ., 2013, Zweig ve Webster, 2004). Yapılan araştırmalar, yüksek uyumluluk gösteren bireylerin yüksek performans amaçları belirlediklerini ve belirledikleri bu amaçlara ancak çabalayarak ulaşabileceklerine inandıklarını belirtmektedir (Barrick ve diğ., 1993). Uyumluluk özelliği yüksek bireylerin aynı zamanda daha görevine bağlı ve çalışkan bireyler olduğu (Judge ve diğ., 2002) göz önünde bulundurulduğunda, uyumluluğun öğrenme-yaklaşma yönelimi ile olan ilişkisi şaşırtıcı değildir. Bu bulgudan hareketle, uyumlu kişilik özelliğine sahip öğrencilerin öğrenmeye dair içsel hedefler oluşturabileceği, başarısızlıktan yılmayıp bunları bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirebileceği söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmalar da öğrenme yönelimini benimseyen öğrencilerin, başarısızlık yaşadıkları anlarda uyumlu tepki verdiklerini ve yaptıkları hataları kendilerini geliştirme fırsatı olarak yorumladıklarını ortaya koymaktadır (Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988). Bu bağlamda sınıf içerisinde uyumluluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmeyi içsel bir sorumluluk olarak algılayacakları, kendilerini başkalarına ispatlama mücadelesinde olmadıkları için yapılan eleştiri ve önerileri gelişim için bir fırsat olarak değerlendirecekleri söylenebilir. Bu noktada öğretmenlerin sınıf içerisinde yüksek uyumluluk gösteren öğrencileri başarıya güdülerken doğru yönlendirmelerde bulunmalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğrenme-kaçınma yönelimi ile *dışadönüklük* kişilik özelliği arasındaki ilişkinin negatif yönde anlamlı olduğu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Diğer bir deyişle, bireylerin dışadönüklük düzeyleri arttıkça öğrenme-kaçınma eğilimlerinde azalma olması, diğer taraftan içedönüklük düzeyleri arttıkça da öğrenme-kaçınmasının artması beklenmektedir. Dışadönüklük özelliği yüksek bireyler, sosyal, girişken, kendine

güvenen, konuşkan ve aktif kişiler olarak görülmektedir (Barrick ve Mount, 1991). Bu bireyler, pozitif düşünce ve davranış yapısına sahiplerdir. Ayrıca gelecek hakkında daha iyimser oldukları, dikkatini dağıtan durumlardan ve rekabetten içedönük bireylere göre daha az etkilendikleri söylenebilir (Eysenck, 1978). Elde edilen bulgu yorumlanacak olursa, dışadönüklük arttıkça bireyin daha iyimser olduğu, buna dayalı olarak da öğrenememe kaygısının daha az olmasının yani öğrenme kaçınmasının daha düşük olmasının beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. Dışadönük öğrencilerin başarı yönelimleri başaramama kaygısından beslenmemekte, aksine daha iyisini yapma isteğinden beslenmektedir. Diğer taraftan içedönük öğrencilerin daha çok öğrenememe kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Bu bağlamda, okullarda içedönük öğrencilere yönelik öğrenememe kaygısını (öğrenme-kaçınması) azaltıcı önlemler alınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Mevcut araştırmada dışadönüklük düzeyi ile öğrenme-yaklaşma eğilimi arasındaki ilişki anlamlı düzeyde bulunmamakla birlikte alanyazında bu ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğuna ilişkin bulgular yer almaktadır (Both ve Lawson, 1999; Chan ve Tesluk, 2000). Elliot ve Thrash (2002) da benzer şekilde dışadönüklük kişilik özelliğini, öğrenme-yaklaşma yöneliminde etkili bir faktör olarak incelemiştir.

Araştırma bulguları performans yönelimi açısından değerlendirildiğinde, performans-yaklaşma yönelimi ile özerklik ve baskınlık ihtiyacı arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu, diğer taraftan başarı ve bağımlılık psikolojik ihtiyacı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Performans-kaçınma yönelimini yordamada ise özerklik ve baskınlık ihtiyaçları ile birlikte dışadönüklük, nevrotizm ve deneyime açıklık kişilik özellikleri de anlamlı etki göstermektedir. Diğer taraftan performans kaçınması ile başarı ve bağlanma ihtiyacı ile sorumluluk ve uyumluluk kişilik özellikleri anlamlı bir ilişki göstermemektedir. Aşağıda performans yönelimine ilişkin elde edilen bu bulgular ayrıntılı olarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Yukarıda bahsedildiği gibi performans-yaklaşma ve kaçınma yönelimlerini yordamada baskınlık(güç) ihtiyacının önemli bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu etki pozitif yöndedir. Diğer bir deyişle baskınlık ihtiyacı yüksek bireylerin performans yönelimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Baskınlık(güç) ihtiyacı, elde etme ve başkaları üzerinde kontrol sağlama arzusunun temsil eder. Amaç başkalarını etkilemek, yönetmek ve mümkün olduğunca hakimiyet altına almaktır (McClelland, 1961). Performans-yaklaşma yönelimindeki bir birey de başkalarından daha iyi olmayı, kendisini başkalarına ispatlamayı arzuladığı için, baskınlık psikolojik ihtiyacını başarı alanında başkalarından üstün olma şeklinde karşılıyor olabileceği söylenebilir. Diğer taraftan baskın olma ihtiyacının yüksekliğinin grup içerisinde küçük düşme kaygısını da beraberinde getirebileceği söylenebilir. Çünkü baskınlık ihtiyacı gösteren bir öğrenci için, içinde bulunduğu grup üzerinde güç ve kontrol sahibi olma duygusu önemlidir. Öğrenci bu amaçla bir taraftan diğerlerinden üstün olmaya çabalarlarken (performans-yaklaşma), diğer taraftan gücünü ortaya koyamayacağı ya da arkadaşları karşısında küçük düşeceğine inandığı durumlardan kaçınabilir (performans-kaçınma). Bu bulgu, sınıf içerisinde güç ihtiyacının doğurabileceği rekabet ortamına karşı öğretmenlerin daha dikkatli olmasının gerekliliğini gösterir niteliktedir.

Bir diğer bulguya göre performans-kaçınma yönelimini yordamada *dışadönüklük* kişilik özelliği negatif yönde anlamlı katkı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar da benzer bulguları ortaya koymaktadır. (Clark ve Watson, 1991; Chan ve Tesluk, 2000). Alanyazında dışadönüklük düzeyinin yüksekliği, ilgilerde artış ve harekete geçmede isteklilik ile ilişkilendirilmiştir (Clark ve Watson, 1991). Aynı zamanda dışadönük bireyler dış dünyayı önemsemektedir ve bu bireylerin başkaları tarafından fark edilme istekleri yüksektir (Barrick ve Mount, 1991). Bu bulgular şunu göstermektedir ki, dışadönük bireyler çevreleri tarafından yargılanma ya da dışlanma korkusu göstermekten ziyade, çevreleriyle barışık, iyimser özellikler sergilemektedirler. Bu nedenle dışadönük bireyler başarıyı hedeflerken başkalarının gözünde küçük duruma düşmenin caydırıcı etkisine kapılmamaktadır. Bu da dışadönüklüğü yüksek bireylerin öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma gibi öğrenme faaliyetlerinde kaçınmacı davranış göstermelerini azaltmaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, performans-kaçınma yönelimini yordamada *nevrotizm* kişilik özelliğinin pozitif yönlü anlamlı düzeyde katkı sağladığıdır. Nevrotizm kişilik özelliği gösteren bireyler savunmacı ve ihtiyatlı olma eğilimindedirler, kendilerine karşı bakış açıları negatiftir ve başkalarının onlar hakkında ne düşündüğüne yönelik endişe duyarlar (Clark ve Watson, 1991). Nevrotizm, kaçınma ve savunmacı davranışlarla açıklanmaktadır, performans-kaçınma özelliği de olumsuz eleştirilerden kaçınma olarak değerlendirildiğinde bu ikisi arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olması şaşırtıcı değildir. Nitekim McCabe ve arkadaşları (2013) ve Chan ve Tesluk (2000) benzer şekilde performans kaçınma eğilimi ile nevrotizm arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Elliot ve Trash (2002) hem performans-yaklaşma hem de performans-kaçınma ile nevrotizm arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. İlgili alanyazın eşliğinde bulgu yorumlandığında, halihazırda olumsuz olarak algılanmaktan kaçınma olarak değerlendirilen nevrotizm kişilik özelliği sergileyen bir bireyin başkaları karşısında küçük düşme, eleştirilme korkusundan dolayı öğrenme faaliyetlerinden kaçınacağı söylenebilir. Örneğin nevrotizm özelliği yüksek bir öğrenci sınıf arkadaşları arasında rezil olacağı düşüncesi ile deneme sınavlarına girmekten kaçınabilir. Nevrotizm özelliği gösteren öğrencilerin kaygılarının başarı düzeylerini etkilemesini önlemede öğretmenler ve psikolojik danışmanlara bu noktada büyük sorumluluk düşmektedir.

Diğer bir bulgu, performans-kaçınma yönelimini yordamada *deneyime açıklık* kişilik özelliğinin negatif yönlü ve anlamlı düzeyde etki gösterdiğiidir. Yapılan araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Chan ve Tesluk, 2000; McCabe ve diğ., 2013; Zweig ve Webster, 2004). Deneyime açık bireyler kişilik özelliği olarak yeni fikirleri hemen kavrama becerisine sahiptirler, bu açıdan deneyime açık bireylerin performans ortaya koyarken başkalarının onlar hakkındaki eleştirisinden ziyade yeni fikri uygulamaya odaklandıkları söylenebilir. Diğer bir ifadeyle deneyime açık bireyler başarı gösterirken, performans-kaçınması ile değil, araştırmanın bir diğer bulgusu olan öğrenme-yaklaşma güdüsü ile hareket etmektedirler. Bu bulgu bize deneyime açık bireylerin öğrenmeye karşı içsel istek duyduklarını gösterirken, diğer taraftan yeni deneyimler yaşamaya daha kapalı bireylerin daha çok başkaları odaklı yaşadığını ve 'başkaları eleştirirse' korkusu ile harekete geçmekte zorlandıklarını göstermektedir.

Başarı yönelimlerinin tüm boyutları (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma) ile psikolojik ihtiyaçlardan özerklik ihtiyacı pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki göstermiştir. Üniversite yılları, gelişimsel olarak özerklik gereksiniminin yoğun yaşandığı bir dönem olarak kabul edildiğinde, başarı yöneliminde özerkliğin önemli bir değişken olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Yapılan bir araştırmada da özerklik ihtiyacı karşılanan öğrencilerin derslerine karşı daha ilgili olduğu bulunmuştur (Williams ve diğ., 1994).

Bu araştırmada sorumluluk kişilik özelliğinin herhangi bir başarı yönelimi ile anlamlı düzeyde ilişki göstermediği belirlenmiştir. Ancak alanyazında sorumluluk kişilik özelliği ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi vurgulayan çalışmalar da (Busato ve diğ., 1999) yer almaktadır.

## Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda öncelikle araştırma sonuçları özetlenmiş ve bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Elde edilen araştırma bulgularına göre, öğrenme yönelimli öğrenciler için başarı ihtiyacı önemli bir yordayıcı iken, performans yönelimli öğrenciler için başarı yerine baskınlığın daha güçlü bir yordayıcı olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, psikolojik ihtiyaçların başarı yönelimi üzerindeki farklı etkilerini ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle başarı ihtiyacı yüksek öğrenci, kendi hedeflerini oluşturup, kendisini geliştirmeye odaklanırken, baskınlık ihtiyacı yüksek bir öğrenci rekabetten beslenebilmektedir. Sınıf içerisinde öğrencilerin motivasyonları üzerine çalışılırken, öğrencinin içsel motivasyona mı, yoksa dış şartlardan

etkilenen dışsal motivasyona mı sahip olduğunun bilinmesi önemlidir. Rekabetten hoşlanan, baskınlık ihtiyacı yüksek bireyler için sınıf içerisinde küçük yarışma ortamlarının oluşturulması motive edici olabilir. Ancak başarı ihtiyacı duyan aynı zamanda kendi potansiyeline odaklanan, öğrenme yönelimli öğrenciler için bireysel performans ödevleri daha motive edici olabilir.

Psikolojik ihtiyaçlardan özerklik ihtiyacının, hem performans hem de öğrenme yönelimi için pozitif yönlü yordayıcı güç olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin kendilerini özerk hissettikleri ortamlarda daha başarı yönelimli oldukları söylenebilir. Bu noktada, okul içerisinde öğrencileri sınırlarına saygı duyulan, özerk bir sınıf atmosferinin yaratılması için gerekli önlemlerin alınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Alanyazında sorumluluk kişilik özelliği ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki vurgulanmaktadır (Busato ve diğ., 1999). Bu algının aksine mevcut araştırmada sadece sorumluluk özelliğinin başarı yönelimlerinden hiçbiri ile anlamlı ilişki göstermediği, bunun yerine nevrozizm, dışadönüklük, uyumluluk, deneyime açıklık kişilik özelliklerinin başarı yönelimi üzerinde daha anlamlı etki gösterdiği ortaya koyulmuştur. Kişilik özelliklerinden nevrozizm kişilik özelliği yüksek bireyler yüksek düzeyde öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma özellikleri sergilerken; nevrozizm düzeyindeki azalma öğrenme-yaklaşma özelliklerinde artışa yol açmaktadır. Bu bulgu nevrozizm kişilik özelliğine sahip bireylerin yaşadıkları yoğun kaygıdan dolayı daha çok kaçınmacı davranış sergilediklerini, diğer taraftan nevrozizm azaldıkça daha öğrenmeye açık ve istekli hale geldiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgudan hareketle, öğrencilerin nevrozizm düzeylerinin başarı motivasyonu üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Örneğin nevrozizm düzeyi yüksek bir öğrenci yoğun bir şekilde tam olarak öğrenememe (öğrenme-kaçınma) ya da başkalarının karşısında küçük düşme (performans-kaçınma) düşüncelerinin etkisine kapılabilmektedir. Öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörleri belirlerken küçük yaş gruplarında okul psikolojik danışmanlarının, üniversitelerde ise psikolojik yardım hizmeti sunan birimlerin öğrencinin nevrozizm düzeyi ve başarı yönelimine de odaklanmasının başarısızlığa ilişkin alınacak önemlerde yol gösterici olacağı söylenebilir. Örneğin nevrozizm düzeyi yüksek öğrencilere yönelik bilişsel ve bilişsel davranışçı terapi yöntemleri ile müdahalede bulunularak geliştirdikleri akılcı olmayan düşünce sistemini değiştirmelerine yardımcı olunabilir. Böylece öğrencilerin nevrozizm düzeyleri azaltılarak, bu öğrencilerin daha öğrenme-yaklaşma yönelimli hale gelmeleri ve içsel motivasyon geliştirmeleri sağlanabilir.

Araştırmanın bir başka bulgusu, deneyime açıklık kişilik özelliğindeki artışın öğrenme-yaklaşma düzeyinde de artışa sebep olduğunu, deneyime açıklık düzeyindeki azalmanın ise performans- kaçınma eğiliminde artışa yol açtığını ortaya koymuştur. Bu bulgu bize, deneyime kapalı bireylerin çevre baskısından daha fazla etkilendiklerine ilişkin fikir vermektedir. Aynı zamanda deneyime açık bireylerin bu özelliklerini öğrenme ortamında yeni bilgi edinmeye açıklık olarak ortaya koyduklarını göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle okul ortamında öğrencilerin yeni deneyimler edinmeleri konusunda cesaretlendirilmelerinin entelektüel düzeylerini geliştireceği, aynı zamanda öğrencinin kendisini başkaları karşısında yetersiz olarak algılamasının önüne geçmede etkili olacağı söylenebilir.

Bir diğer bulgu ise uyumluluk kişilik özelliğinin öğrenme-yaklaşma boyutunu pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde yordamasıdır. Bu bulgu, yumuşakbaşlı ve uyumlu öğrencilerin başarısızlığı ya da eleştirileri bir öğrenme fırsatı olarak yorumladıklarını ve başarılı olmak için yılmadan yollarına devam ettiklerine ilişkin fikir vermektedir. Elde edilen bulgudan hareketle, öğretmenlerin uyumlu öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının farkında olarak, bu öğrencilere yapıcı geribildirimlerde bulunmalarının başarılarını desteklemede önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

Son anlamlı bulgu olarak ise dışadönüklük kişilik özelliği ile öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma özellikleri negatif yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Bu bulgudan hareketle içedönük öğrencilerin başarı

yöneliminde daha kaçınmacı davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Tıpkı nevrozizm kişilik özelliğinde olduğu gibi, içedönük bireylerin içsel olarak sosyal eleştirilme(performans-kaçınma) ve başaramama (öğrenme-kaçınma) kaygısını daha fazla taşıyor olabilecekleri düşünülmektedir. Bu öğrencilere yönelik okul psikolojik danışmanı ve öğretmen işbirliği ile içedönük öğrencilerin daha atılgan olmaları ve öğrenmeye karşı daha pozitif bir algı geliştirmeleri konusunda yardım hizmetinde bulunulabilir. Üniversite öğrencilerine yönelik ise atılganlık becerilerini geliştirici eğitimler ve psiko-eğitim grup çalışmaları düzenlenebilir.

Bu araştırma sadece Eğitim Fakültesi öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda, üniversite öğrencileri yerine başarının daha fazla vurgulandığı lise gruplarında da benzer bir çalışmanın yürütülmesinin alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada incelenen değişkenler ilgili ölçme araçlarının verdiği bilgilerle sınırlıdır. Bundan sonraki araştırmalarda bu değişkenler farklı ölçme araçları kullanılarak tekrar test edilebilir. Sadece nicel verilerle yapılan araştırmaya nitel veriler de eklenerek karma modeller denenebilir. Araştırma bulguları, performans yönelimi üzerinde kişilik özellikleri ve psikolojik ihtiyaçların önemli birer yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Ancak başarı yönelimlerine ilişkin açıklanan varyans oranları dikkate alındığında ele alınan bağımsız değişkenlerle başarı yönelimlerinin bir kısmının açıklandığı belirlenmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda, varyansın geri kalan kısımlarını açıklayacağı düşünülen başka değişkenlerin de başarı yönelimlerini yordama gücü sınanabilir.

### Kaynaklar

- Akın, A. (2006a). Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akın, A. (2006b). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-14.
- Akın, A. (2010). Achievement goals and academic locus of control: Structural equation modeling. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian. Journal of Educational Research*, 38, 1-18.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Applied Psychology*, 76, 478-487.
- Bacanlı, H., İlhan, T. & Aslan, S. (2009). Beş Faktör Kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Barrick, M. R. & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Bell, B. S., & Kozlowski, W. J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 497.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J. & Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five Personality Traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26, 129-140.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Chan, D. & Tesluk, P. E. (2000). *Affective disposition and personality correlates of goal orientation*. Paper presented at the 15th annual conference of the Society for Industrial/Organizational Psychology, New Orleans, LA.
- Clark, L. A. & Watson, D. (1991). General affective dispositions in physical and psychological health. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of Social and Clinical Psychology*. New York: Pergamon.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Primary traits of Eysenck's PEN system: three-and five-factor solutions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(2), 308.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). Four ways the five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653-665.
- Çetin, B., & Akin, A. (2009). An investigation of the relationship between achievement goal orientations and the use of stress coping strategies with canonical correlation. *Journal of Human Sciences*, 6(1), 242-255.
- Debicki, B. J., Kellermanns, F. W., Barnett, T., Pearson, A. W., & Pearson, R. A. (2016). Beyond the Big Five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic performance. *The International Journal of Management Education*, 14(3), 273-285.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 804.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34,169-189.
- Eysenck, H. (1978) The development of personality and its relation to learning. In Murray-Smith, S. (Ed.). *Melbourne studies in education*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Heaven, P.L. (1990). Attitudinal and Personality Correlates of Achievement Motivation Among High School Students. *Personality and Individual Differences*, 11, 705-71.
- Heckert, T. M., Cuneio, G., Hannah, A. P., Adams, P. J., Droste, H. E., Mueller, M. A., ... & Roberts, L. L. (2000). Creation of a new needs assessment questionnaire. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(1), 121.

- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: a qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology, 87*(4), 765.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Başarısızlık Korkusu, Benlik Saygısı ve Başarı Amaçları ile Açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(4), 81-88.
- Kanfer, R., Ackerman, P.L. & Heggested, E.D. (1996). Motivational skills and self regulation for learning: a trait perspective. *Learning and Individual Differences, 8*, 185- 204.
- Kesici, Ş. (2008). Yeni Psikolojik İhtiyaç Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 493-500.
- McCabe, K. O., Van Yperen, N. W., Elliot, A. J. & Verbraak, M. (2013). Big Five personality profiles of context-specific achievement goals. *Journal of research in personality, 47*(6), 698-707.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(1), 81.
- Mowen, J. C. (1993). *Consumer Behavior*, (3. Ed.), New York: Macmillan Publishing Company.
- Murray, H. A. (1955). Types of human needs. In D. C. McClelland (Ed.). *Studies in motivation*, New York: Appteton-Centry-Crofts Inc.
- Odacı, H., Berber Çelik, Ç., & Çikrıkci, Ö. (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal, 4*(39). 95-105
- Phillips, J. M., & Gully, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement and locus of control in the self-efficacy and goal--setting process. *Journal of applied psychology, 82*(5), 792-802.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology, 92*(3), 544-555
- Slavin, R. (2000). *Educational psychology theory and practice* (Sixth Edition). Pearson.
- Süral, Ö.P., Özmen, N.T. & Eriş. E.D., (2007). Öğrenilmiş gereksinimlere yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Ege Akademik Bakış, 7*(2),553–571.
- Toros, T., Akyüz, U., Bayansalduz, M., & Soyer, F. (2010). Examining the relationship between task-and ego-oriented goals and life satisfaction (A study of people doing mountaineering sports). *Journal of Human Sciences, 7*(2), 1039-1050.
- Urdan, T. C., & Maehr, M. (1995). Beyond a two goal theory of motivation: A case for social goals. *Review of Educational Research, 65*, 213-244.
- Williams, G. C., Wiener, M.W., Markakis, K.M., Reeve, J.M. & Deci, E.L. (1994). Medical students' motivation for internal medicine, *Journal of General Internal Medicine, 9*, 327–333.



Williams, G., Gagne, M., Ryan, R., & Deci, E. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology, 21* (1), 40-50.

Zweig, D. & Webster, J. (2004). What are we measuring? An examination of the relationships between the big-five personality traits, goal orientation, and performance intentions. *Personality and Individual Differences, 36*(7), 1693-1708.

## Extended Abstract

### Purpose

Studies conducted towards achievement focus on the fact that students' level of general ability is determinant of their success. Therefore, goal orientations have been the subject of studies including dimensions such as *learning orientation* towards the development of ability and *performance orientation* towards avoidance of looking incompetent. Type of student's goal orientation affects his/her achievement motivation in different dimensions. Psychological needs are other variables that are found to affect motivation of individuals and their well-beings. According to the Self-Determination Theory, individuals are motivated by four different psychological needs including achievement, autonomy, relationship and need for power. Furthermore, based on the suggestion that orientations of individuals are based on personality traits, the effect of personality traits on goal orientation has gradually gained importance. The objective of this research includes the analysis of predictive power of personality traits and psychological needs that are considered to affect students' goal orientations. For this purpose, the answer to the following question is sought: "Do teacher candidates' personality traits and psychological needs predict their goal orientations?"

### Method

In this research that was developed through using the relational survey model, data was obtained from 374 students (165 female, 109 male) who attended various departments in the Faculty of Educational Sciences in Mehmet Akif Ersoy University in 2013-2014 academic year. '2X2 Goal Orientations Scale' was used to determine prospective teachers' goal orientations. 'Requirement Assessment Scale' was used to determine psychological needs of prospective teachers, and 'Adjective Based Personality Test' was used to determine prospective teachers' personality traits.

In the research, each subdimension of 2X2 Goal Orientations Scale (learning-approach, learning-avoidance, performance-approach, performance-avoidance) was examined separately as a dependent variable. On the other hand, subdimensions of Requirement Assessment Scale (achievement, attachment, autonomy, dominance) and subdimensions of Adjective Based Personality Test (extroversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, openness to experience) were determined as dependent variables.

Depending on the problem sentence, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and multiple linear regression analysis were used for the analysis of data. First, it was assessed whether assumptions required for the multiple linear regression analysis were met. For this purpose, while skewness and kurtosis coefficients were analysed to check the normal distribution of data, it was examined whether there was multiple regression problem among variables through Pearson Product-Moment Correlation Coefficient. As a result of preliminary analyses, it was concluded that data distributed normally and there were not any multiple regression problems. Maximum margin of error in analyses applied was taken as .05.

### Findings and Interpretation

When findings obtained from the research were analysed, it was observed that psychological needs such as achievement, attachment, autonomy, dominance and personality traits such as extroversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism and being openness to experience all together explained 43% of total variance in learning-approach, 17% of total variance in learning-avoidance, 14% of total variance in performance-approach and 14% of total variance in performance-avoidance.

When learning-approach goal orientation was examined as a dependent variable, model-specific contribution was significant for requirements such as achievement ( $\beta=.41$ ,  $p<.05$ ) and autonomy ( $\beta=.20$ ,  $p<.05$ ) and for personality traits such as agreeableness ( $\beta=.10$ ,  $p<.05$ ), neuroticism ( $\beta=.22$ ,  $p<.05$ ) and openness to experience ( $\beta=.24$ ,  $p<.05$ ). In addition, model-specific contribution was not found significant for requirements such as attachment and dominance and for personality traits such as extroversion and conscientiousness. When state of contribution for variables that contributed significantly to the model was analysed, it was observed that the relationship between neuroticism personality trait and performance-approach was negative, and other significant relations were positive.

When the secondary linear regression analysis was examined in which learning-avoidance subdimension was determined as a dependent variable, it was observed that, while model-specific contribution was significant for requirements such as achievement ( $\beta=.25$ ,  $p<.05$ ) and autonomy ( $\beta=.16$ ,  $p<.05$ ) and for personality traits such as neuroticism ( $\beta=.23$ ,  $p<.05$ ) and openness to experience ( $\beta=.20$ ,  $p<.05$ ), model-specific contribution was not significant for requirements such as attachment and dominance and for personality traits such as openness to experience and conscientiousness. With regard to these variables, it was assessed that extroversion personality traits showed negative-oriented relationship with learning-avoidance orientation, and other significant relations were positive.

According to the third finding of the research in which performance-approach subdimension, one of goal orientations, was analysed as a dependent variable, while model-specific contribution for requirements such as autonomy ( $\beta=.12$ ,  $p<.05$ ) and dominance ( $\beta=.30$ ,  $p<.05$ ) was positive and significant, subdimensions of learned requirements for achievement and attachment and personality traits did not yield significant contribution to the model.

In the final finding of the research, according to findings in which performance-avoidance subdimension, one of goal orientations, was included in the analysis as a dependent variable, while model-specific contribution was significant for requirements such as autonomy ( $\beta=.14$ ,  $p<.05$ ) and dominance ( $\beta=.27$ ,  $p<.05$ ) and personality traits such as extroversion ( $\beta=.27$ ,  $p<.05$ ), neuroticism ( $\beta=.22$ ,  $p<.05$ ) and openness to experience ( $\beta=.14$ ,  $p<.05$ ), contribution of achievement and attachment requirement subdimensions for learned requirements and personality traits such as conscientiousness and agreeableness was not significant. It was concluded that dominance, autonomy, neuroticism was positive-oriented with performance-avoidance orientation. With regard to these variables, it was assessed that openness to experience and extroversion personality traits had a negative-oriented relationship with performance-avoidance. It was assessed that research findings mainly were consistent with field literature.

## Results and Suggestions

According to research results obtained, it was assessed that, while the achievement requirement for students with learning orientation was an important predictor, dominance was more powerful predictor than achievement performance oriented students. In addition, it was argued that the autonomy requirement was a predictor of both performance and learning orientations. In terms of personality traits, while individuals with high level of neuroticism personality trait exhibited high levels of learning-avoidance features; decrease in level of neuroticism resulted in an increase in characteristics of learning-approach and performance-avoidance. An increase in openness to experience personality trait also led to an increase in the level of

learning-approach, on the other hand, decrease in openness to experience caused an increase in performance-avoidance tendency. It was concluded that personality trait of agreeableness was an important positive-oriented predictor in the learning-approach dimension. While properties of extroversion personality trait and learning-avoidance showed negative correlation, it was revealed that the relationship between extroversion and performance-avoidance was positive-oriented. In other words, as extroversion increased, learning-avoidance was expected to decrease and performance-avoidance was expected to increase.

It is suggested that studies with more comprehensive models can be carried out by including other variables that were found to mediate relationships examined in this research. It is considered that a similar study with a study group from high school instead of university may also be conducted. In addition, understanding students' personality traits and psychological needs may contribute to understand and guide students' goal orientations by educators and families.