

Öğretmen Adaylarında Bireysel Farklılıklar Perspektifinden Amaç Yönelimleri, Denetim Odağı ve Akademik Başarı

Mustafa BULUŞ^a
Pamukkale Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada öğretmen adaylarında denetim odağının amaç yönelimlerini ve her iki yönelimin birlikte akademik başarıyı yordamadaki rolü incelenmiştir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı alanlarda öğrenim gören toplam 270 öğrenci katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Amaç Yönelimleri ve Öğretmen Denetim Odağı Ölçekleri, verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Bulgular, denetim odağı ve akademik başarının öğrenme amaç yönelimi ile pozitif, başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimi ile de negatif düzeyde ilişkili olduğunu ve denetim odağının öğrenme ve başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimlerini anlamlı olarak yordadığını göstermiştir. Ayrıca denetim odağı ve amaç yönelimlerinin birlikte akademik başarı varyansına katkıları anlamlı bulunmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar eğitimciler açısından tartışılması ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Amaç Yönelimleri, Denetim Odağı, Akademik Başarı, Öğretmen Adayları

Gelişim ve öğrenme birçok değişkenin birbirini etkilediği karmaşık süreçlerdir. Davranış bu süreçlerde çeşitli faktörlerin etkileşiminin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Davranışların ortaya çıkmasında belirleyici olan faktörler bireyin kendisi ile ilgili özelliklerden kaynaklanabileceği gibi eğitim sistemi ve diğer toplumsal yapılardan da kaynaklanabilir.

Bireyin kendisi ile ilgili özellikler aynı zamanda onu diğerlerinden ayırt eden ve "bireysel farklılıklara ilişkin değişkenler" olarak da kavramsallaştırılabilecek eğilimlerdir. Bu tür değişkenlerin en önemlilerinden ikisinin amaç yönelimleri ve denetim odağı olduğu söylenebilir. Çünkü alanyazın her iki yönelimin de öğrenenlerin gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerinin

de anlamlı düzeyde yordayıcı role sahip olduğunu ve başarılarını etkilediğini göstermektedir (Chubb, Fertman ve Ross, 1997; Diener ve Dweck, 1978; Dweck ve Leggett, 1988; Eliot ve Church, 1997; Nelson ve Mathias, 1995; Rose ve Medway, 1981; Seifert, 1995). Bu nedenledir ki her iki kavram da son yıllarda eğitim psikolojisi araştırmacılarının önemli ölçüde ilgisini çekmiş ve yapılan çalışmalarla alana önemli bulgular ve eğitsel doğurgular sunulmuştur. Ancak yapılan alanyazın taramalarında her iki yönelimin ilişkisinin ve bunların birlikte başarı davranışı üzerindeki rolünün incelenmediği görülmüştür. Farklı kuram ve kavramsallaştırmaların birbirleriyle ne tür bir ilişki içinde olduklarının bilinmesi hem gerekli eğitsel anlayışın oluşması hem de öğrencilerin öğrenme davranışlarındaki farklılıkların nedenlerinin anlaşılması için gereklidir. Bu temel görüşten hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarında amaç yönelimleri ve denetim odağı bireysel değişkenlerinin ilişkisi ve bunların akademik başarıyı yordamadaki rolü incelenmiştir.

Motivasyon kuramları motivasyonel yönelimlerin öğrencilerin öğrenme davranışlarında ve performanslarında önemli rol oynadıklarına ilişkin açık-

a Dr. Mustafa BULUŞ, Eğitim Psikolojisi alanında Yardımcı Doçenttir. Çalışma alanları arasında Eğitimin Psikolojik Temelleri, Öğretmen Özellikleri ve Eğitimde Bireysel Farklılıklar yer almaktadır. İletişim: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Kınıklı Kampüsü, Kınıklı Denizli. Elektronik posta: mbulus@pau.edu.tr. Tel: +90 258 2961113 Fax: +90 258 2961200.

lamalar sunmaktadır. Bu bağlamda yakın zamanlarda yapılan birçok çalışma (Diener ve Dweck, 1978; Dweck ve Leggett, 1988; Elliot ve Church, 1997) öğrencilerin akademik ortamlardaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerinin amaç yönelimleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Beklenti/değer kuramcıları (Eccles, 1987; Eccles ve Wigfield, 1995; Meece, Wigfield ve Eccles, 1990; Wigfield, 1994; Wigfield ve Eccles, 1992, 2000) başarı davranışının bireyin başarıya ilişkin beklentilerine ve konunun güdüleyici değerine bağlı olduğunu öne sürmektedirler. Bu anlamda başarı çabaya, dayanıklılığa, seçime ve performansa bağlı olarak açıklanmaktadır. Bu görüşe paralel sosyal-bilişsel motivasyon kuramı (Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988) bireyin akademik ortamlardaki davranışsal tepkileri ile amaç yönelimleri arasında nedensel bir ilişki olduğunu işaret etmektedir. Bu kuramda yoğunlaşan temel odağı amaçlardır. Amaçlar bireye, olaylara tepki vermesini, yorumlar yapmasını sağlayan bir yapı sunmakta ve farklı bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu sosyal-bilişsel kavramsallaştırma kapsamında başarı amaç kuramı (achievement goal theory) bir temel alan olarak motivasyon araştırmaları ile ortaya çıkmıştır. Amaç yönelimi kuramının temel odağı öğrencilerin kendileri, görevleri ve performansları hakkında nasıl düşündükleri üzerinedir (Dweck ve Leggett, 1988).

Kurama göre amaç yönelimi öğrencilerin akademik görevlerini tamamlamak için sahip oldukları güdüleyiciler olarak tanımlanır (Ames, 1992; Dweck, 1986). Yakın zamanda yapılan motivasyon araştırmalarında araştırmacılar amaç yönelimi temelinde öğrenme-performans (Elliot ve Dweck, 1988; Miller, Behrens, Greene ve Newman, 1993); görev-benlik (Fox, Goudes, Biddle, Duda ve Armstrong, 1994); uzmanlaşma-performans (Ames ve Archer, 1988) ve görev-uzmanlaşma, benlik-sosyal ve görev-kaçınma (Meece, Blumenfeld ve Hogle, 1988; Meece ve Holt, 1993; Nolen ve Haladyna, 1990) gibi türlü sınıflamalar yapmışlardır. Bu sınıflamalar yapılırken dikkate alınan ortak mantık ve kriter dile getirilen yönelimlerin öğrenmeyi kendi içinde bir sonuç mu yoksa başka dışsal amaçlar için bir araç olarak mı ele aldığı ile ilgilidir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1999).

Yapılan sınıflamalardan hareketle araştırmalarda en sıklıkla kullanılan temel yönelim öğrenme ve performans amaç yönelimleridir. *Öğrenme amaç yöneliminde* başarı, uzmanlaşma ve kişisel gelişime yoğunlaşma olarak ele alınmaktadır. Öğrenme

amaç yöneliminde olan öğrenciler öğrenme sürecine bilgi edinmek ve yeterliliklerini arttırmak için girerler. Bu öğrenciler çabanın başarı ya da başarısızlığın nedeni olduğuna, zekânın dinamik, devingen (malleable) ve zorlukların da sadece uğraştırıcı, baş edilebilecek birer güçlük olduğuna inanırlar (Dweck ve Leggett, 1988). Bu tür öğrenciler zorlukları daha çok tercih eden (Seifert, 1995), başta derin bilişsel stratejiler olmak üzere daha çok strateji kullanmaya yönelen (Ho ve Hau, 2008; Meece ve ark., 1988; Nolen, 1988; Pintrich ve De Groot, 1990; Seifert, 1995; Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1999), daha olumlu öz değerlendirmeler yapan (Diener ve Dweck, 1978), yüksek düzeyde olumlu ve düşük düzeyde olumsuz duygulanımlar rapor eden, başarı için daha çok sorumluluk alan ve başarısızlığın da sorumluluğunu almaktan kaçınmayan (Seifert, 1995), öğrenmeye ilişkin olumlu davranışlara sahip, akademik başarısı ve öz yeterlik algısı yüksek (Anderman ve Young, 1994; Brdar, Rijavec ve Loncaric, 2006; Chan, 2008; Fenollar, Roma'n ve Cuestas, 2007; Hsieh, Sullivan, ve Guerra, 2007; Linnenbrink, 2005; Middleton ve Midgley, 1997; Midgley ve Urdan, 1995; Pajares, Britner ve Valiante, 2000) olan öğrencilerdir. *Performans amaç yöneliminde* ise sosyal onay almak ve egoyu güçlendirmek için yüksek puanlar alma ve diğerlerine oranla daha üstün performanslı görünme söz konusudur. Bu yönelimde olan öğrenciler daha çok becerilerini göstermekle ilgilenirler ve becerilerin başarı ya da başarısızlıkların nedeni ve zekânın ise sabit, değişmeyen bir yapı olduğuna inanırlar. Zor problemleri, güçlükleri başarısızlık yaşanabilecek ortamlar olarak algırlar (Dweck ve Leggett, 1988), daha yüzeysel öğrenme stratejileri kullanırlar (Nolen, 1988; Seifert, 1995; Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1999), daha olumsuz öz değerlendirmeler yaparlar ve başarıyı kontrol edilemeyen faktörlere bağlarlar (Seifert, 1995). Dolayısıyla yapılan araştırmaların çoğu öğrenme amaç yöneliminin performans amaç yönelimine göre daha olumlu bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Ames ve Archer, 1988; Dweck ve Leggett, 1988).

Yine alan yazın çalışmaları performans amaç yöneliminin kendi içinde *performansa yaklaşma* ve *başarısızlıktan kaçınma* (düşük performanstan kaçınma) şeklinde sınıflandırılabilirliğine işaret etmektedir. Buna göre performans yaklaşma yetenekli ve becerikli algılanma, başarısızlıktan kaçınma ise zayıf algılanmak istememe yönelimleri olarak ortaya çıkmaktadır (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harkiewicz, 1996; Middleton ve Midgley, 1997). Ya-

pılan çalışmalar performansla yaklaşma amaç yöneliminin hem algılanan yetenek ve yüksek başarı gibi istenilir hem de yüzeysel öğrenme stratejileri gibi istenilir olmayan sonuçlarla (Midgley, Middleton ve Kaplan, 2001); başarısızlıktan kaçınma amaç yöneliminin ise düşük düzeyde yardım isteme, etkili olmayan stratejiler, olumsuz duygulanım ve düşük başarı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Eliot ve Church, 1997; Elliott ve McGregor, 1999; Middleton ve Midgley, 1997). Bu çalışmalara ek olarak yine yakın zamanlarda yapılan bazı araştırmalar performansa yaklaşma amaç yöneliminin bilişsel stratejiler (Pintrich, 2000; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996) ve ders başarısı gibi istenilir sonuçlarla ilişkili (Church, Elliot ve Gable, 2001; Elliot ve Church, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter ve Elliot, 2000), yüzeysel öğrenme stratejileri ile ilişkili olduğuna (Archer, 1994) bu nedenle de öğrencilerin öğrenme davranışı için uygun olmayan bir yönelim olarak görülmemesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla performansla yaklaşma amaç yöneliminin olumlu etkilerine ilişkin araştırmalarda çelişkili sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak Midgley, Middleton ve Kaplan (2001) bu yönelimin belli özelliklere sahip bireylerde (örneğin erkeklerde, yaşı daha yüksek olanlarda) belli koşullarda ve durumlarda (yarıştırmacı ortamlarda, işbirliği yapma isteksizliği olduğunda) daha etkili olabileceğine değinmektedir. Yine Archer (1994), Greene ve Miller (1996) öğrencilerin hem öğrenme hem de performansla yaklaşma amaç yönelimlerini, performans amaç yönelimiyle ilişkili olumsuz davranışları sergilemeden birlikte kullanabildiklerini bulmuşlardır. Bu nedenle Midgley, Middleton, Gheen ve Kumar (2002; akt., Gutman, 2005) öğrenme ve performansla yaklaşma amaç yönelimlerini öğrencileri görev ve sorumluluklarından uzaklaştırmaktan çok onlara yaklaştırdıklarından *"yaklaşma"* yönelimleri olarak kavramsallaştırmaktadırlar.

Tüm bu çalışmalar öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde farklı amaç yönelimleri kullandıklarını ve bu yönelimlerin de farklı zihinsel yapıların işe koşulmasına neden olduğunu göstermektedir (Ab-lard ve Lipschultz, 1998; Pintrich, 2000). Diğer bir ifade ile insanlar çalışma ve öğrenme durumlarına yaklaşma ve bu gibi durumlarda kendilerini algılama biçimleri açısından farklılaşmaktadırlar. Bu bağlamda bazıları öğrenme yaşantılarına daha çok önem verirken bazıları yüksek performans (yüksek notu), bazıları ise olumsuz algılanmaktan kaçınmayı önemsemektedirler (Dweck ve Leggett, 1988).

Genel olarak, başarı amaç alan yazını, amaç yönelimlerinin öğrencilerin motivasyonu ve başarı davranışları için en belirgin belirleyicilerden olduğunu göstermektedir. Yine bu araştırmalarda üzerinde genel olarak hem fikir olunan temel nokta, bu yönelimlerin öğrencilerin okul davranışlarının biçimlenmesinde önemli faktörler olduğu ve sağlıklı gelişim için de kapsamlı etkilerinin olabileceğidir.

Öğrencilerin eğitim ortamı kaynaklı edinimlerinde amaç yönelimlerinin önemli bir yordayıcı faktör olduğu alanyazında da desteklendiğine göre, araştırmacıların öğrenme amaç yöneliminin gelişmesini etkileyen sınıf ortamı ve öğretmenle ilişkili değişkenleri incelemeye, bunların kullanımını önermeye yönelmelerinin alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülebilir. Bu çerçevede öğretmenlerin kullandığı öğretim ve yönetim uygulamalarının öğrencilerin geliştireceği amaç yönelimlerinde etkili olabileceği yapılan çalışmalarla da önerilmektedir (Ames ve Ames, 1981; Kaplan ve Maehr, 1999). Öğretmenin değerlendirme sürecinde kişisel gelişime vurgu yapan anlayışı öğrencinin çalışmalarının sorumluluğunu almasını ve öğrenmeye daha çok yönelmesine neden olması buna örnektir.

Dolayısıyla başarı amaç kuramı öğrenenlerin motivasyon düzeylerinin ve başarı ilişkili davranışlarının, akademik çalışmalarda dikkate aldıkları uyarıcı-güdüleyici nitelikteki nedenlerin yada amaçların incelenmesiyle anlaşılabilirliğini önermektedir (Ames, 1992; Dweck ve Leggett, 1988). Öğrencinin öğrenme çabası içinde iken dikkate aldığı neden ya da amacı etkileyen faktörlerin de bu bağlamda önemli olduğu ve bunların belirlenmesinin öğrencilerin davranışlarındaki farklılıkları anlamada yarar sağlayacağı söylenebilir. Bu çalışmada denetim odağının amaç yönelimlerini yordamadaki rolüne bakılmasının en önemli nedenlerinden biri de öğrencilerin öğrenme ve başarı ilişkili davranışlarına rehberlik eden yönelimleri denetim odağının rolü açısından anlamaya ve açıklamaya çalışmaktır. Diğer bir ifade ile öğrenmeye ve böylece başarmaya çalışan öğrencilerin farklı olan amaç yönelimlerindeki değişkenlikte denetim odağının rolünü incelemek amaçlanmıştır.

Denetim odağı yönelimi de amaç yönelimleri gibi öğrencilerin öğrenme tepkileri ve başarı düzeyleri ile ilişkili olan bir diğer bireysel farklılıklara ilişkin değişkendir. Sosyal bilişsel bir perspektif ile bir bilişsel davranışsal özellik olarak Rotter (1966) tarafından geliştirilen denetim odağı kavramı, öğrencilerin öğrenme davranışları ve akademik başarı gibi yaşam olaylarının ne kadarını kontrol edebildiklerine ilişkin algılarını açıklamak için kullanılmak-

tadır. Bir kişilik özelliği değişkeni olarak denetim odağı içsel-dışsal bir düzlem çerçevesinde kavram-sallaştırılmaktadır. Bu çerçevede denetim odağı, bireyin yaşam olaylarını kendi eylemlerinin sonuçlarına (içten denetim) ya da şans, kader veya güçlü diğerleri gibi kendi dışındakilere (dıştan denetim) bağlaması olarak tanımlanmaktadır. Purkey (1970; akt., Hawkes, 1991) ve Lefcourt (1980; akt., Lawrence, 1998) tarafından da ifade edildiği gibi denetim odağının gelişimi erken çocukluktan itibaren evde çocuk-ebeveyn ilişkisinden başlayan ve okulda çocuk-öğretmen ilişkisi ile devam eden etkileşimlerden kaynaklanan etkilerin sonucudur. Dolayısıyla içten ya da dıştan denetim odağının edinilmesinde çocuğun yaşamındaki önemli rol modellerin sahip oldukları kimlik ve kültür ile birlikte etkili oldukları söylenebilir.

Sosyal-bilişsel kuram temelinde denetim odağının öz motivasyon, sosyal olgunluk ve bağımsızlık (Nelson ve Mathias, 1995), yansıtıcı düşünme (Norton, 1997), öz saygı (Abouserie, 1994; Chubb ve ark., 1997), sorumluluk üstlenme, kişisel kontrol (Lefcourt, 1976; akt., Chubb ve ark., 1997), kaygı (Nunn, 1988; Pigge ve Marso, 1990), uyum (Nunn, 1987), stres (Abouserie, 1994) gibi birçok değişken ile ilişkileri incelenmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular içten denetimin daha çok istenilir özellik ve eğilimler ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Lefcourt (1982; akt., Lorenz, 2000) ve Spector (1982) denetim odağının öğretmenleri ve sınıf ortamındaki rollerini anlamada önemli bir kişilik özelliği olabileceğini vurgulamaktadır. Bu temel anlayıştan hareketle öğretmen denetim odağı ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda kavramın motivasyon (Anderson, Hattie ve Hamilton, 2005; Czubaj, 1996), iş tutumu (Cheng, 1994), stres (Parkay, Greenwood, Olejnik ve Proller, 1988), öz yeterlik (Alderman, 1990; Anderson ve ark., 2005; Senior, 2002), öğrencinin sınıf ortamı algısı (Sadowski ve Woodward, 1983; Sadowski, Blackwell ve Willard, 1986), akademik başarı (Kalechstein ve Nowicki, 1997; Nelson ve Mathias, 1995; Rose ve Medway, 1981) öğretmenin öğretim performansı (Sadowski ve Woodward, 1983; Sadowski ve ark., 1986), kaygı, tutum ve güven (Pigge ve Marso, 1990) ile ilişkileri ele alınmıştır.

Araştırmalardan elde edilen bulgular içten denetimli bireylerin canlı, neşeli, parlak, zeki ve yüksek düzeyde başarılı; dıştan denetimlilerin ise monoton, soğuk, yetersiz ve başarısız olduklarını (Lefcourt, 1982; akt., Lorenz, 2000), içten denetimli öğretmenlerin iş tutumlarının olumlu olduğunu

(Cheng 1994), dıştan denetimli öğretmenlerin algıladıkları stres düzeylerinin yüksek olduğunu ve bununla baş etmekte güçlük çektiklerini (Parkay ve ark., 1988), içten denetimli öğretmenlerin öz yeterlik ve özgüven düzeylerinin yüksek olduğunu (Alderman, 1990; Anderson ve ark., 2005; Pigge ve Marso, 1990; Senior, 2002), genel olarak daha az kaygılı, daha çok başarılı ve yansıtıcı düşüncülerini (Smith, 1997), öğretim performanslarının yüksek olduğunu (Sadowski ve Woodward, 1983; Sadowski ve ark., 1986) içten denetim odağının öğretmen stresini azalttığını ve böylece motivasyonu yükselttiğini (Czubaj, 1996), gelişimsel olarak daha uygun olan sınıf yönetimi stilleri ile ilişkili olduğunu (Bredenkamp ve Coppler, 1997; akt., Lorenz, 2000) göstermektedir.

Alanyazın içten denetim odağı yönelimine sahip bireylerin gerekli bilgiyi edinme ve kullanmada dışsal denetimli olanlara göre daha etkili olduklarına (Lefcourt, 1976; akt., Chubb ve ark., 1997) işaret etmektedir. Bu nedenle içten denetim odağı yönelimi yüksek olan öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde konuları çok daha az rahatsız edici algılayacakları, böylece daha çok ve daha etkili bir şekilde öğrenme çabası içine girecekleri söylenebilir. Ayrıca, başarıyı ya da diğer yaşam olaylarını kontrol altında tutabileceklerine inananların ilgili süreçleri önemseyip daha çok öğrenmeye yönelme olasılıkları da yüksektir. Bu değerlendirmelerden hareketle, kişiliğin denetim odağı bir kişilik özelliği olduğundan, motivasyonel yönelimleri etkileyebileceği sonucuna da varılabilir. Dolayısıyla denetim odağının bir yaşantısal olgu olan amaç yönelimlerini, her iki yönelimin de akademik başarıyı yordaması beklenebilir. Amaç ve denetim odağı yönelimleri temelinde yapılan araştırmalar her iki değişkenin de öğrencilerin zihinsel yapısının işleyişini ve öğrenme davranışlarını etkileyen önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Ancak alanyazında, ulaşılan bu genel değerlendirmeleri, değişkenlerin ilişkileri ve her iki değişkenin birlikte akademik başarıyı yordamadaki rolleri açısından test eden çalışmalarda eksiklikler olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın birinci amacı öğretmen adaylarında denetim odağının amaç yönelimlerini yordamadaki rolünü incelemek olmuştur. Çalışmanın diğer amacını, denetim odağı ve amaç yönelimlerinin akademik başarıyı yordama-ki gücünü araştırmak oluşturmaktadır. Bu amaçlara paralel olarak çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı düzeyleri arasında

ilişki var mıdır? Varsa ne tür bir ilişki bulunmaktadır?

2. Amaç yönelimlerini yordamada denetim odağının rolü anlamlı mıdır?
3. Öğretmen adaylarının denetim odağı ve amaç yönelimleri birlikte akademik başarılarını yordamakta mıdır?

Araştırmada yukarıda üzerinde durulan alanyazın çalışmaları ve ulaşılan vargılar ışığında aşağıdaki hipotezler test edilecektir.

1. Öğrenme amaç yönelimi ile denetim odağı arasında pozitif, başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimi ile denetim odağı arasında negatif ilişki beklenmektedir. Diğer bir ifade ile denetim odağı düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının (içten denetimlilerin) öğrenme amaç yönelimini, düşük olanların (dıştan denetimlilerin) ise başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimini daha çok tercih etmeleri düşünülmektedir. Ayrıca, akademik başarının özellikle öğrenme amaç yönelimi ve yüksek denetim odağı düzeyi (içten denetimlilik) ile pozitif, başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimi ve düşük denetim odağı düzeyi (dıştan denetimlilik) ile de negatif yönde ilişkili olması beklenmektedir.
2. Yüksek denetim odağı düzeyinin (içten denetimliliğin) öğrenme amaç yönelimini, düşük denetim odağı düzeyinin (dıştan denetimliliğin) ise başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimini yordaması beklenmektedir.
3. Öğrenme amaç yönelimi ve yüksek denetim odağı düzeyinin (içten denetimin) akademik başarıyı olumlu yordaması beklenmektedir. Diğer bir ifade ile akademik başarının öğrenmeye istekli oluşun ve yaşam olaylarının davranışlarımızın sonuçlarına bağlı olduğuna ilişkin inançların işlevi olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarında amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarının değerlendirildiği bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğindedir. Bu doğrultuda genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ilköğretim bölümünün farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarında amaç yönelimlerini yordamada denetim odağının ve akademik başarıyı yordamada her iki değişkenin rolü incelenmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Pmukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nün farklı programlarında öğrenim gören 270 üçüncü (n = 104) ve dördüncü (n = 166) sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Adayların 78'i erkek 192'si kız öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 19 ile 33 arasında değişirken yaş ortalaması 22.02'dir.

Veri Toplama Araçları

Amaç Yönelimleri Ölçeği: Öğretmen adaylarının amaç yönelimlerini ölçmek amacıyla Middleton ve Midgley (1997) tarafından geliştirilen ve Özgünger (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Amaç Yönelimleri Ölçeği (Goal Orientations Scale) kullanılmıştır. Ölçek her biri 10 maddeden oluşan 3 alt boyut içermektedir. Bu boyutlar öğrenme, performansa yaklaşma (başarı yaklaşımı) ve başarısızlıktan kaçınma (düşük performanstan kaçınma) amaç yönelimleri olarak kavramsallaştırılmıştır. Yapılan iç tutarlılık güvenilirliği analizlerinde öğrenme amaç yönelimi için .78, performansa yaklaşma amaç yönelimi için .74 ve performanstan kaçınma amaç yönelimi için .79 cronbach alfa değerleri bulunmuştur. Ölçekteki her bir maddeye tamamen katılıyorumdan (5) hiç katılmıyorum (1) doğru uzanan 5'li Likert dereceleri üzerinden cevap verilmektedir. Böylece her bir alt ölçeğin puan aralığı 10 ile 50 arasında değişmektedir. Alt boyutlardan alınan yüksek puanlar söz konusu yönelimlerin düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği: Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği Rotter'ın kavramsallaştırması temelinde öğretmenlerde denetim odağı yönelimini ölçmek için Sadowski, Taylor, Woodward, Peacher ve Martin (1982) tarafından geliştirilen 20 maddelik 5'li Likert derecelmeli bir ölçektir. Ölçek maddelerine Tamamen Katılıyorumdan (1) Hiç Katılmıyorum (5) doğru uzanan dereceleri üzerinden cevap verilmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe içten denetim odağı düzeyi de yükselmektedir. Ölçek için yapılan uyarlama çalışmaları aşağıda verilmiştir.

Madde ve Güvenirlilik Analizleri: Ölçeğin orijinal İngilizce formu önce araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek sonra alanda uzman üç öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiş ve yapılan çeviriler karşılaştırmalı olarak incelenerek tek bir forma dönüştürülmüştür. Uygulanabilir duruma getirilen ölçek 270 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinden güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek kapsamının benzeşiklik (homojenlik) düzeyi ve test maddelerinin örnekledi-

ği davranış alanının ayrışıklığı (heterojenliği) hakkında bilgi elde etmek amacıyla yapılan iç tutarlılık güvenilirliği (Öner, 1997) analizlerinde ($n = 270$) Cronbach alfa (α) katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Madde-test (item-total) korelasyonlarına (r) bakıldığında, .05 ile .59 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Aiken (1976; akt., Öner, 1997)'e göre .20 ve üzerindeki ayırtetme göstergeleri maddenin kabul edilebilir düzeyde işlevsel olduğu anlamını taşır. Özdamar (1997)'a göre ise madde analizlerinde, ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için, madde-test korelasyonlarının negatif olmaması ve hatta .25 değerinden yüksek olması beklenir, ancak bu da kesin kural değildir. Bir maddenin ölçekten çıkarılması için; madde silinirse alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki değişime bakmak gerekir. Ölçekte en düşük madde-test korelasyonuna sahip olan 9. ($r = .10$) ve 11. ($r = .05$) maddeler silindiğinde alfa katsayısının yükseldiği görülmüştür. Dolayısıyla, madde-test korelasyonu .20'den düşük olan 9. ve 11. maddeler ölçekten çıkarılarak, 18 madde üzerinden yeniden analiz yapılmıştır. Bulgular madde-test korelasyonlarının .22 ile .60 arasında değiştiğini (Tablo 1) ve alfa katsayısının ise .82'ye yükseldiğini göstermiştir. Belirtilen referanslar çerçevesinde değerlendirildiğinde, elde edilen madde-test korelasyonlarının yeterli düzeyde güçlü ve ölçeğin yüksek güvenilirlik katsayısına sahip olduğu söylenebilir. Yeni bulgular doğrultusunda ölçeğin puan aralığı en düşük 18 en yüksek 90 olacak şekilde değişmiştir.

Tablo 1.
Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği Madde Test Korelasyonları ve Faktör Yükleri

Madde	\bar{X}	SS	r	Faktör Yükleri				
				F1	F2	F3	F4	F5
1	4.2	.86	.39	.45	.35	.01	-.01	-.28
2	3.6	1.0	.24	.31	-.05	.59	.45	.15
3	3.6	1.0	.29	.33	.57	.06	-.46	-.17
4	4.2	.78	.51	.58	.24	.34	-.16	-.23
5	4.1	.94	.55	.62	.29	.09	-.07	.27
6	4.2	1.0	.41	.47	.29	-.20	-.04	.24
7	4.2	.90	.56	.66	-.10	.20	-.08	.24
8	4.5	.74	.53	.66	-.22	.20	-.21	-.01
10	4.3	.87	.52	.63	-.13	.29	-.22	.04
12	4.0	.84	.44	.55	-.26	.05	.15	-.01
13	4.2	1.1	.22	.26	.35	.10	.58	-.06
14	4.6	.64	.47	.51	.34	-.13	.33	-.02
15	4.2	.95	.40	.50	-.22	.01	-.00	.26
16	4.3	.99	.34	.40	.30	-.29	.17	-.36
17	3.7	1.1	.26	.30	.26	-.47	.01	.56
18	4.3	.81	.60	.71	-.29	-.32	-.01	-.11
19	4.1	.86	.43	.57	-.50	-.22	.11	-.22
20	4.2	.88	.58	.71	-.28	-.28	-.01	-.15

Faktör Analizi: Ölçeğin 18 madde üzerinden faktör yapısı temel-bileşenler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmiş ve 1'in üzerinde özdeğere sahip toplam varyansın % 56'sını oluşturan 5 faktör bulunmuştur (Tablo 2). Lord (1980:21; akt., Gelbal, 1994) tek boyutluluğun belirlenmesinde, tetrakorik korelasyonlarla hesaplanan korelasyon matrisiyle yapılan faktör analizinde, birinci faktör yüküne ait özdeğerin (eigen value) ikinci faktör yüküne ait özdeğerden çok farklı olmasının ve ikinci faktör yüküne ait özdeğerin diğerlerinden çok farklı olmamasının bir ölçü olabileceğini belirtmektedir. Buna göre, ölçeğin orijinalindeki gibi tek boyutlu olduğu söylenebilir. Yapılan faktör analizi sonuçları 2., 3., 13. ve 17. maddelerin birinci boyutta yüklenmediği (öbleşmediği) görülmüştür (Tablo 1). Bu nedenle bu dört madde de ölçekten çıkarılmış ve ölçekteki madde sayısı 14'e inmiştir. Böylece ölçeğin puan aralığı en düşük 14 ve en yüksek 70 olacak şekilde değişmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri Tablo 1'de verilmiştir. Elde edilen bütün bulgular, Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği'nin Türk öğretmenleri ve öğretmen adayları için kullanılabilecek güvenilir dolayısıyla geçerli bir araç olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.
Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Varyans Yüzdesi (% of Variance)	28.7	9.5	7	6	5.5
Yığılmış Varyans Yüzdesi (Cum. % of Var.)	28.7	38.2	45.2	51.2	56.7
Özdeğerler (Eigenvalues)	5.1	1.7	1.2	1.1	1

İşlem

Çalışmada önce veri toplama araçları İlköğretim Bölümü'nün dört farklı anabilim dalında öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmış ve toplanan veriler SPSS veri analiz programına işlenmiştir. Daha sonra veriler üzerinden önce Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Bu amaçla madde-test korelasyonları, iç tutarlılık güvenilirliği ve temel bileşenler yöntemi ile faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra araştırmada test edilen hipotez-

lere ve veri gruplarının türüne uygun olarak ihtiyaç duyulan analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu çerçevede korelasyon, basit ve adımsal (stepwise) regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Alan yazındaki çalışmalar amaç yönelimleri ve denetim odağının akademik başarı ile ilişkili olduğunu ve akademik başarıyı etkilediklerini göstermektedir. Yapılan taramalarda amaç yönelimleri ile denetim odağı kavramlarının ilişkilerini test eden araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmada önce söz konusu değişkenlerin ilişkileri incelenmiştir. Sonra amaç yönelimlerini yordamada denetim odağının ve akademik başarıyı yordamada denetim odağının ve amaç yönelimlerinin birlikte rolüne bakılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, incelenen değişkenler ile ilgili olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular açıklanmıştır.

Korelasyon Analizleri

Analiz sonuçları öğrenme amaç yöneliminin denetim odağı ($r = .35$) ve akademik başarı ile ($r = .15$) pozitif; başarısızlıktan kaçınma amaç yöneliminin denetim odağı ($r = -.21$) ve akademik başarı ile ($r = -.19$) negatif ve denetim odağının akademik başarı ile ($r = .14$) pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3.
Amaç Yönelimi, Denetim Odağı ve Akademik Başarı Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Sonuçları (N = 270)

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Öğrenme Amaç Yönelimi	-	-.04	-.29**	.35**	.15*
2. Performansa Yaklaşma Amaç Yönelimi		-	.56**	.05	-.06
3. Başarısızlıktan Kaçınma Amaç Yönelimi			-	-.21**	-.19**
4. Denetim Odağı				-	.14*
5. Akademik Başarı					-
Ortalama (X)	37.17	24.18	18.84	60.12	70.63
Ss	6.49	8.49	8.14	7.04	5.70

* $p < .05$; ** $p < .01$

Regresyon Analizleri

Amaç Yönelimlerini Yordamada Denetim Odağının Rolü: Bunun için sırasıyla öğrenme, performansla yaklaşma ve başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimleri bağımlı, denetim odağı da bağımsız değişken olarak basit regresyon analizine sokulmuş ve bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4.
Amaç Yönelimlerini Yordamada Denetim Odağının Rolü

	R	R2	S.Beta Değeri	t	F	P
Öğrenme Amaç Yönelimi						
Yordayıcı Değişken	.352	.124			37.938	.000***
Denetim odağı			.352	6.159		.000***
Performansa Yaklaşma Amaç Yönelimi						
Yordayıcı Değişken	.058	.003			.891	.346
Denetim odağı			.058	.944		.346
Başarısızlıktan Kaçınma Amaç Yönelimi						
Yordayıcı Değişken	.209	.044			12.251	.001**
Denetim odağı			-.209	-3.500		.001**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 4'deki bulgulara göre, denetim odağının öğrenme ve başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimlerinde varyanslara katkısı anlamlı iken (sırasıyla $R^2 (.12)$, $F = 37.938$, $p < .001$; $R^2 (.4)$, $F = 12.251$, $p < .01$) performansla yaklaşma amaç yönelimindeki varyansa katkısı ise anlamsızdır ($R^2 (.003)$, $F = .891$, $p > .05$). Buna göre, denetim odağı öğrenme ve başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimlerini yordarken performansla yaklaşma amaç yönelimini yordamamaktadır. Elde edilen sonuçlar, öğrenme amaç yönelimindeki değişkenlikte yüksek denetim odağı düzeyinin (içten denetimliliğin), kaçınma amaç yönelimindeki değişkenlikte ise düşük denetim odağı düzeyinin (dıştan denetimliliğin) rol oynadığı şeklinde de açıklanabilir.

Akademik Başarıyı Yordamada Denetim Odağı ve Amaç Yönelimlerinin Rolü: Denetim odağı ve amaç yönelimlerinin akademik başarıyı yordayıp yordamadığını test etmek için adımsal (stepwise) regresyon analizi yapılmış ve bu amaçla sırasıyla önce denetim odağı sonra amaç yönelimleri ayrı birer veri seti olarak analize sokulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.
Akademik Başarıyı Yordayan Değişkenler

	R	R2	S.Beta Değeri	t	F	P
Yordayıcı Değişkenler	.139	.019			5.257	.023*
Denetim odağı		.139		2.293		.023*
Yordayıcı Değişkenler	.234	.055			3.837	.005**
Denetim odağı		.072		1.098		.273
Öğrenme Amaç Yönelimi		.079		1.188		.236
Performansa Yaklaşma Amaç Yönelimi		.037		.492		.623
Başarısızlıktan Kaçınma Amaç Yönelimi		-.178		-2.279		.023*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 5'deki bulgulara göre denetim odağı ve amaç yönelimlerinin birlikte akademik başarı varyansına katkıları anlamlıdır ($R^2 (.6)$, $F = 3.837$, $p < .01$). Denetim odağı tek başına akademik başarı varyansının % 2'sini açıklarken ($R^2 (.2)$, $F = 5.257$, $p < .05$), her iki değişken seti söz konusu varyansın % 6'sını açıklamaktadır. Buna göre, akademik başarının anlamlı yordayıcısı başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimidir. Denetim odağı analizini birinci setinde tek başına akademik başarıyı yordamasına rağmen, analize amaç yönelimleri değişkenleri girildiğinde, bu rolün varyansı açıklamadaki katkısı anlamlı bulunmamıştır.

Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarında amaç yönelimlerini yordamada denetim odağının ve akademik başarıyı yordamada denetim odağının ve amaç yönelimlerinin birlikte rolünü incelemektir. Bunun için sırasıyla önce amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarının ilişkileri incelenmiştir. Daha sonra amaç yönelimlerini yordamada denetim odağının rolüne bakılmıştır. En sonunda da denetim odağının ve amaç yönelimlerinin akademik başarı varyansına katkıları analiz edilmiş ve bulgular açıklanmıştır. Bu arada Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği'nin uyarlanmasıyla ilişkin analiz ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular genel olarak beklentileri destekler niteliktedir. Analiz sonuçları öğ-

renme amaç yöneliminin denetim odağı ve akademik başarı ile pozitif; başarısızlıktan kaçınma amaç yöneliminin denetim odağı ve akademik başarı ile negatif ve denetim odağının akademik başarı ile pozitif düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara ek olarak, yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre denetim odağı öğrenme ve başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimlerini anlamlı olarak yordamaktadır. Ayrıca denetim odağı ve amaç yönelimlerinin iki set halinde birlikte akademik başarı varyansına katkıları anlamlı bulunmuştur. Son olarak, Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği'nin uyarlanmasına ilişkin bulgular ölçeğin yeterli güvenirlik ve geçerlik özelliklerine sahip olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular aşağıda alanyazın ışığında, eğitsel doğurguları da dikkate alınarak tartışılmıştır.

Amaç Yönelimi, Denetim Odağı ve Akademik Başarı İlişkisi

Akademik ortamda öğrenme ve başarı öğrenenin insiyatif almasına, bağımsız hareket edebilmesine, kendini etkili düzenlemesine ve izlemesine de önemli ölçüde bağlıdır. Dolayısıyla öğrencilerin akademik gerekliliklerle karşılaştıklarında çalışma konularına nasıl yaklaştıkları ve kendilerini nasıl algıladıkları çalışma davranışlarında ve akademik başarılarında önemli rol oynamaktadır. Ancak öğrenenlerin bu bağlamda bir takım zorluklar yaşadıkları bilinen bir gerçektir. Bu nedenle iyi organize edilmiş bir eğitimden bağımsız hareket edebilen ve kendilerini istenilir davranışlara içsel olarak iten öğrenciler yetiştirilmesi beklenir (Hawkes, 1991). Bu temel amaca ulaşmada, eğitim kurumlarının ve buralarda sorumluluk üstlenen eğitimcilerin ve araştırmacıların gelişmekte ve öğrenmekte olan bireylerin yaşamlarında önemli etki kaynakları olduğu muhakkaktır. Bu açıdan bakıldığında, eğitim programlarının öngördükleri uygulamalarla, eğitimcilerin ise hem programların gereği faaliyetleri ile hem de öğrencilerle ilişkileri ile davranışların edinilmesinde önemli birer rehber olarak işlev gördükleri söylenebilir.

Bunun yanı sıra, bireysel eğilim ve yönelimlere, güçlü ve zayıf yönlerle ilişkin bir benlik farkındalığı da başarılı olma çabası için gereklidir (Hawkes, 1991). Bu farkındalığın oluşmasında aile kimliğinin yanı sıra özellikle öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkisi yapılan birçok araştırma ile de ortaya konmuştur.

Yukarıda kısaca yapılan genel değerlendirmeler hem alanyazındaki birçok çalışma ile (Hawkes, 1991; Ames ve Archer, 1988; Dweck, 1986) hem de

bu araştırmada elde edilen bulgularca desteklenmektedir.

Bu çerçevede çalışmada elde edilen denetim odağının akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren bulgu Kalechstein ve Nowicki (1997), Nelson ve Mathias (1995), Rose ve Medway (1981) nin araştırma bulguları ile de tutarlılık göstermektedir. Bu sonuç içten denetimliliğin etkili öğrenme davranışları ve yüksek performans açısından dıştan denetimliliğe göre daha işlevsel olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun öğretmen eğitim programlarının içeriklerinin düzenlenmesi ve uygulanması ve öğrenmekte olan öğretmen adaylarının öğrenme davranışları için eğitsel açıdan önemli doğrular içerdiği açıktır. Bu bağlamda öğretimde sorumluluğu öğrencinin çabasına yükleyen ve değerlendirmelerde davranışları dikkate alan teknik ve yaklaşımların içten denetimliliği yükseltebileceği söylenebilir.

Öğrencilerin akademik davranışlarını ve böylece başarılarını anlamak için araştırmacıların ve eğitimcilerin ilgili süreçlerde ne tür yönelimlerin motive edici role sahip olduğuna öncelikle bakmaları gerekmektedir. Bazı öğrenciler öğrenme amaç yönelimiyle öğrenmeye çalışırken bazıları performansla yaklaşma ve başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimleri ile hareket etmektedirler. Bu noktada önemli olan, bu yönelimlerden hangilerinin öğrenme ve başarı ile ilişkili olduğudur. Araştırmada elde edilen amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkili olduğunu gösteren bulgular bu sorgulamalara ışık tutmaktadır. Buna göre öğrenme amaç yönelimi akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili iken başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimi akademik başarı ile negatif yönde ilişkili çıkmıştır. Bu bulgular alanyazındaki birçok çalışma sonucu ile (Anderman ve Young, 1994; Middleton ve Midgley, 1997; Midgley ve Urdan, 1995; Pajares ve ark., 2000; Eliot ve Church, 1997) tutarlıdır. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuçlar, öğrenme amaç yöneliminin konuları anlama ve öğrenme ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermesi ve öğretmenlerin de öğrenenlerin yeterliliklerini (uygun öğrenme çabalarını, becerilerini vb.) arttıran bu tür yönelimlerin gelişmesi için destekleyici olmaları gerektiğine işaret etmesi bakımından önemlidir.

Amaç yönelimlerinin denetim odağı ile ilişkisine yönelik olarak elde edilen bulgular öğrenme amaç yöneliminin denetim odağı ile pozitif, başarısızlıktan kaçınma amaç yöneliminin ise denetim odağı ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar denetim odağı düzeyi yükseldikçe (içten denetim odağı arttıkça) öğrenme amaç yöne-

limi düzeyinin yükseldiği, denetim odağı düzeyi düştükçe (dıştan denetim odağı arttıkça) başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimi düzeyinin yükseldiği şeklinde de yorumlanabilir. Yapılan araştırmalar (Alderman, 1990; Anderson ve ark., 2005; Lefcourt, 1976; akt., Chubb ve ark., 1997; Nelson ve Mathias, 1995; Senior, 2002) içten denetim odağı düzeyi yüksek olan öğrencilerin içsel motivasyon, kişisel kontrol ve özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu, çalışma sürecinde sorumluluk üstlendiklerini ve gerekli bilgiyi edinme ve kullanmada daha etkili olduklarını göstermektedir. Bu nedenle bu tür özelliklere sahip oluşun alanyazında bilgi edinmek ve böylece uzmanlaşmak için çalışmak olarak tanımlanan öğrenme amaç yönelimi düzeyini olumlu etkileyebileceği söylenebilir. Her ne kadar elde edilen bulgular korelasyon analizlerine dayalı olsa da çalışılan değişkenlerin dayandığı kuramsal temellerden hareketle böylece bir yoruma ulaşmak olasıdır. Buradan hareketle içten denetimliliği arttıran sınıf içi yönetim yaklaşımlarının ve öğretmen öğrenci ilişkilerinin ve uygun bir eğitsel rehberliğin, öğrenmede etkili özdüzenlemeye katkı sağlayan öğrenme amaç yönelimi düzeyini yükseltebileceği sonucuna varılabilir.

Amaç Yönelimlerinin Yordanması

Bireylerin kendileri ile ilgili olup bitenleri kontrol etmeye ilişkin inançları hayatta nasıl yaşadıklarına dair anlayışlarının temel öğelerinden biridir (Shapiro, Schwartz, & Astin, 1996). Bu genel değerlendirme öğrenme sürecine indirildiğinde, denetim odağı yöneliminin başka bir kısım bireysel özellikleri etkileyerek öğrenme süreçlerini de anlamada katkı sağlayabileceği sonucuna varılabilir. Nitekim yapılan çalışmalar denetim odağının öğrencilerin içsel eğilimleri ve dolayısıyla da akademik tepkileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Alderman, 1990; Anderson ve ark., 2005; Lefcourt, 1976; akt., Chubb ve ark., 1997; Nelson ve Mathias, 1995; Senior, 2002). Bu araştırmaların sonuçlarından hareketle içten ve dıştan denetimlilerin kişisel kontrol hakkındaki inançlarının dolayısıyla da algı, beklenti ve tepkilerinin farklı olduğu söylenebilir.

Araştırmada test edilen hipotezler için yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar ise alan yazındaki bulguları ve değerlendirmeleri destekler niteliktedir. Araştırmada bağımlı değişken olarak ele alınan amaç yönelimlerinin değişkenliğinde denetim odağının rolünü belirlemek için yapılan regresyon analizleri, denetim odağının öğrenme amaç yönelimini olumlu, başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimini ise olumsuz yönde yordadığını göstermiştir.

Bu bulgular içten denetim odağının öğrenme amaç yönelimindeki, dıştan denetim odağının ise başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimindeki değişkenliği etkilediği şeklinde de yorumlanabilir. Dolayısıyla içten denetim yönelimi yüksek olan öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde konuları akademik olarak daha iyi hale getirmek ve beceri edinmek için birer araç olarak algıladıkları, böylece öğrenme sürecini önemseyerek daha çok ve daha etkili bir şekilde öğrenme çabası içine girdikleri, buna karşın, dıştan denetim yönelimi yüksek olanların ise düşük performans sonucu yetersiz algılanmamak için çalışma davranışlarına yöneldikleri söylenebilir.

Akademik Başarının Yordanması

Araştırmacıların ve eğitimcilerin en önemli uğraşı alanlarından biri de akademik başarıyı anlamlı olarak yordayan strateji, yönelim ve özelliklerin neler olduğunu belirlemeye çalışmaktır. Alanyazın çalışmaları içsel motivasyonel faktörlerin akademik başarının yordanmasında önemli rol oynayan değişkenler olduğunu göstermektedir (Levin ve Levin, 1991). Amaç yönelimi ve denetim odağı da bu tür bireysel farklılıklara ilişkin iki temel içsel motivasyonel yönelimdir. Araştırmada yapılan regresyon analizleri bu iki yönelimin birlikte akademik başarı varyansına anlamlı düzeyde katkılar sağladığını göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre, akademik başarının anlamlı yordayıcısı başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimi olmuştur. Bu bulgu başarısızlıktan kaçınma amaç yöneliminin akademik başarı değişkenliğinde olumsuz rol oynadığına işaret etmektedir. Denetim odağı analizin birinci setinde tek başına akademik başarıyı yordamasına rağmen, analize amaç yönelimleri değişkenleri girildiğinde bu rolün varyansı açıklamadaki katkısı anlamlı bulunmamıştır. Bir diğer ifade ile amaç yönelimleri denetim odağının akademik başarı üzerine etkisini örtterek baskılamış, görünmez hale getirmiştir.

Başarı amaç kuramcıları öğrencilerin amaç yönelimi tercihlerinin öğretmenlerin beklentilerinden etkilendiğini vurgulamaktadırlar (Urdan, Midgley ve Anderman, 1998; Tapola ve Niemivirta, 2008; Lau ve Lee, 2008). Örneğin, öğretmenleri nota önem veren ve alınan notu başarının göstergesi olarak algılayan öğrenciler performansla yaklaşma amaç yönelimini kullanmaktadırlar. Bu yönelim ile hareket edip yüksek not alamayan öğrenciler ise eleştirilme kaygısıyla başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimine yönelmektedirler. Araştırmalar bu yönelimde olan öğrencilerin öğrenmeye çalışmaktan çok yetersiz görünme ile ilgilendiklerini (Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich, 1999), iş-

levsel olmayan öğrenme alışkanlıklarına sahip olduklarını (Elliot, 1999), düzensiz çalışma eğilimli, kaygı düzeylerinin yüksek ve içsel motivasyon düzeylerinin ise düşük olduğunu (Elliott ve Church, 1997; Skaalvik, 1997) ve hataları başarısızlığın, yardım isteme davranışlarını ise zayıflığın göstergesi olarak algıladıklarını (Midgley ve Urdan, 2001) göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmenleri öğrenmeye, beceri edinimine vurgu yapan öğrenciler ise öğrenme amaç yönelimli olmaktadır. Ames (1992)'e göre öğrenme amaç yönelimini uyaran bir sınıf yapısının öğrencilerin öğrenme sürecine katılım kalitesini ve öz güvenlerini artırma gücü bulunmaktadır. Alanyazın çalışmaları bu yönelimin yüksek başarı, çalışmada dirençli olma, çaba gösterme, aktif başa çıkma ve yüksek içsel motivasyon gibi birçok olumlu süreç ve sonuç ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Elliott ve Cburch, 1997; Elliott, McGregor ve Gable, 1999; Elliott ve Harackiewicz, 1996; Grant ve Dweck, 2003; Middieton ve Midgley, 1997; Skaalvik, 1997).

Buna ek olarak, yine alanyazın çalışmaları denetim odağının akademik başarı değişkenliğinde anlamlı bir rol oynadığını ve akademik başarının içten denetim odağı ile pozitif ilişkili iken dıştan denetim odağı ile ise negatif ilişkili olduğunu göstermektedir (Kalechstein ve Nowicki, 1997; Nelson ve Mathias, 1995).

Dolayısıyla araştırmada elde edilen, denetim odağı ve amaç yönelimlerinin birlikte akademik başarıyı anlamlı olarak yordadığını gösteren bulguların, öğrenenlerin başarı davranışlarının anlaşılmasına önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Eğitsel Doğurgular ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular öğrenme öğretme süreçleri alanyazınına, eğitimde bireysel farklılıklara ilişkin değişkenlerin rolü açısından önemli katkılar sağlamıştır. Öncelikli olarak sonuçların öne sürülen bütün hipotezleri destekledikleri görülmüştür. Bu çerçevede amaç yönelimi, denetim odağı ve akademik başarı arasında değişen derecelerde anlamlı ilişkiler bulunmuş, denetim odağının amaç yönelimlerini yordadığı ve akademik başarının yordanmasında ise denetim odağı ve amaç yönelimlerinin rolünün anlamlı olduğu sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği'nin kullanılabilir güvenilirlik ve geçerlik özelliklerine sahip olduğu da bulgulanmıştır.

Bulgular içsel motivasyonel yönelimlerin etkili öğrenmede ve istenilir performansı sergilemede önemli rol oynayan bireysel farklılık değişkenleri

olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretim sürecinde, öğrenenlerde içten denetim odağını ve öğrenme amaç yönelimini geliştirecek öğretmen yaklaşımları benimsenmelidir. Bu bağlamda sınıf ortamında içten denetim ve öğrenme amaç yönelimlerinin tercih edilmesini sağlayacak ilkeler üzerinde yoğunlaşılmalıdır. Dolayısıyla öğrencilerin doğru rol modellere ihtiyaç duyduğu ve eğitimcilerin de bu açıdan önemli işlev gördükleri gerçeğini göz ardı etmemeleri gerekmektedir. Çünkü yapılan araştırmalar (Ames ve Ames, 1981; Kaplan ve Maehr, 1999) öğrenenlerin öğretmenlerinin beklentilerinden ve yönelimlerinden etkilendiklerini göstermektedir.

Denetim odağının öğrenme amaç yönelimini olumlu başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimini ise negatif yönde yordadığını gösteren bulgu, amaç yönelimlerinde içten denetimin olumlu dıştan denetimin ise olumsuz katkı sağladığını göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerde öğrenme amaç yöneliminin daha çok kullanılmasında etkili olan içten denetim yöneliminin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Böylece öğrenenlerin akademik çalışmalarını üzerindeki kişisel kontrol eğilimleri güçlendirilerek motivasyon düzeyleri yükseltilebilir ve öğrenme sürecini önemsemeleri, sadece ve sadece öğrenmek için çaba sarf etmeleri sağlanabilir.

Akademik başarı düzeyinde amaç yönelimlerinin ve denetim odağının anlamlı rol oynadığı birçok araştırma gibi bu çalışmada da gözlenmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarında, yüksek başarının öğrenme çabasına ve başarının kontrol edilebilir bir davranış olduğuna ilişkin inançlara bağlı olduğu anlayışı geliştirilmelidir. Diğer bir ifade ile öğrencilerde, akademik çalışmaların ancak beceri edinmek ve her türlü yeterliliği arttırmak amacıyla yapıldığı sürece yüksek başarıyı sağlayacağı inancı oluşturulmaya çalışılmalıdır. Bunun da bireysel içsel motivasyona, tepkilerini kontrol edebilmeye ve sorumluluk almaya bağlı olduğu vurgulanmalıdır. Çünkü gerek alanyazın gerekse bu çalışma sonuçları, başarının sadece istenilen sonuç için gerçekleştirilen çabaya, diğerlerine becerilerini gösterme ya da yetersiz görünmeme kaygısı nedeniyle yapılan çalışmaya ve şans, kader, güçlü diğerleri gibi değişkenlere bağlı olmadığını göstermektedir.

Son olarak araştırmacıların bu çalışmada çalışılan değişkenleri diğer bireysel farklılıklara ilişkin diğer değişkenler ile birlikte incelemelerinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada denetim odağının akademik başarı üzerindeki etkisinin amaç yönelimleri tarafından baskılandığı sonucuna varılmıştı. Bu bulgu iki değişken arasın-

daki ilişkiyi belirleyen bazı ara değişkenler olabileceğini düşündürmektedir. Söz konusu olası ara değişkenlerin neler olabileceği araştırmacılar tarafından incelenebilir. Ayrıca uyarılma çalışması yapılan Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik özelliklerinin benzer gruplar üzerinde tekrar araştırılmasında yarar görülmektedir.

Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective

Mustafa BULUŞ^a

Pamukkale University

Abstract

The aim of this study is to investigate the role of the prospective teachers' locus of control in goal orientations and of both orientations in academic achievement. The participants were 270 undergraduate students studying in different majors at the Faculty of Education in Pamukkale University. Goal Orientations and Locus of Control Scales were used to gather the data. Pearson Correlation and regression analyses were performed to analyze the data. Results showed that mastery goal orientation was positively and avoidant goal orientation was negatively related with locus of control and academic achievement. A positive relationship was found between locus of control and academic achievement. In the study regression analyses indicated that mastery and avoidant goal orientations were predicted by locus of control and academic achievement was predicted by goal orientations and locus of control together. Implications of the findings were discussed and suggestions were given for the educators.

Key Words

Goal Orientations, Locus of Control, Academic Achievement, Prospective Teachers.

Prospective teacher's behaviours depend on many crucial characteristics which could be defined as the individual-difference variables or conceptualized as the sources of personal differences.

Some of these relate to the individual directly. Among them "goal orientations" and "locus of control" constructs take an important role. Because as literature revealed, both orientations have meaningful relationships with the affective, cognitive, and behavioral reactions of students in and out of school settings and academic achievement (Chubb, Fertman & Ross, 1997; Diener & Dweck, 1978; Dweck & Leggett, 1988; Eliot & Church, 1997; Nelson & Mathias, 1995; Rose & Medway, 1981; Seifert, 1995). Therefore, the "goal orientations" and "locus of control" constructs have received considerable attention in psychological and educational researches. However, there is little research documenting the relationships between the prospective

teachers' goal and locus of control orientations and the two constructs' role in academic achievement together. Additionally, the need to understand the nature of the relations between various theories and thus to explain the differences in the quality of students' behaviours is obvious. Following this view, the primary goal of the present study was to examine the role of the prospective teachers' locus of control in their goal orientations and of both orientations in academic achievement.

Theories of motivation focus on the importance of motivational characteristics in order to predict the students' learning behaviors and performances. In that respect, expectancy/value theorists (Eccles, 1987; Eccles & Wigfield, 1995; Meece, Wigfield & Eccles, 1990; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992, 2000) propose that individual's expectancies and the value given to the task determine the achievement behavior. Consistent with this view, social-cognitive theory of motivation (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988) postulates that there is a relationship between a person's goal orientations and his/her responses in academic settings. Within this social-cognitive framework, achievement goal theory has developed in motivational researches.

^a *Correspondence:* Assist. Prof. Mustafa BULUŞ, Pamukkale University, College of Education, Department of Elementary Education, Denizli / Turkey. E-mail: mbulus@pau.edu.tr. Phone: +90 258 2961113 Fax: +90 258 2961200.

The primary focus of goal orientation theory is on how students think about themselves, their tasks and their performance (Dweck & Leggett, 1988).

According to the goal theory, the motives that the students used to complete their tasks are called as goal orientations (Ames, 1992; Dweck, 1986). Recently, many researchers have adopted a goal orientation framework and labeled different types of goals such as learning versus performance (Elliot & Dweck, 1988; Miller, Behrens, Greene & Newman, 1993); task versus ego (Fox, Goudes, Biddle, Duda & Armstrong, 1994); mastery versus performance (Ames & Archer, 1988); and task mastery, ego-social, and work-avoidant (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Meece & Holt, 1993; Nolen & Haladyna, 1990).

Among them the mastery (also called learning) and the performance (also called ego-social) goal orientations are dominant. Students with *mastery goal orientation* try to acquire knowledge to learn and increase their competence for self development. These students believe that effort is the cause of success or failure. They indicate a greater preference for challenge (Seifert, 1995), use especially deep strategy processing (Ho & Hau, 2008; Meece et al., 1988; Nolen, 1988; Pintrich & De Groot, 1990; Seifert, 1995; Somuncuoğlu & Yıldırım, 1999) make more positive self statements (Diner & Dweck, 1978), report more positive and less negative affect, take responsibility for success (Seifert, 1995), show positive behaviours towards learning, have high academic achievement level and self efficacy perception (Anderman & Young, 1994; Brdar, Rijavec & Loncaric, 2006; Chan, 2008; Fenollar, Roma'n & Cuestas, 2007; Elliot, McGregor & Gable, 1999; Grant & Dweck, 2003; Hsieh, Sullivan & Guerra, 2007; Linnenbrink, 2005; Middleton & Midgley, 1997; Midgley & Urdan, 1995; Pajares, Britner & Valiante, 2000). Students with *performance goal orientation* are interested in demonstrating their ability and emphasizing high grades to enhance their ego. They believe that ability is the cause of success or failure. They use less sophisticated strategies (Nolen, 1988; Seifert, 1995; Somuncuoğlu & Yıldırım, 1999), make more negative self-statements, and attribute success to uncontrollable factors (Seifert, 1995). Many researches have documented that being mastery oriented is related with more adaptive patterns of behaviors than is an orientation to performance goal (Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988).

Additionally, the literature studies have demonstrated that performance goal can be classified according

to the approach-avoidance tendency. *Performance approach goal* is oriented toward obtaining favourable and *performance avoidance goal* is oriented toward avoiding unfavourable judgments of competence (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgley, 1997). Performance approach goal has been related to both positive outcomes such as high competence, high performance and maladaptive outcomes such as surface learning strategies (Midgley, Middleton & Kaplan, 2001). On the other hand, avoidance goal has been related to maladaptive outcomes such as insufficient strategies, negative affect and low performance (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliott & McGregor, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Middleton & Midgley, 1997; Midgley & Urdan, 2001; Pintrich, 1999; Skaalvik, 1997). However, recently, researchers have found that performance-approach goals are related to more positive outcomes such as use of cognitive strategies (Pintrich, 2000; Wolters, Yu & Pintrich, 1996), course achievement (Church, Elliot & Gable, 2001; Elliot & Church, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000) and are not correlated with use of surface learning strategies (Archer, 1994). Therefore performance-approach goal should not be considered as maladaptive for learning. These studies show a contradiction about the research findings on the positive effects of performance-approach goal. But according to Midgley et al. (2001) performance-approach goal seems to be beneficial for certain types of individuals (e.g., boys, older students) and under certain types of conditions (e.g., competitive environments, situations where mastery goals are also present). Also Archer (1994), Greene and Miller (1996) found that students can use both learning and performance approach goals together without showing the negative behaviours related with the performance approach goal. For that reason Midgley, Middleton, Gheen and Kumar (2002) conceptualized both the mastery and the performance goals as "*approach*" goals (as cited in., Gutman, 2005). Because students try to approach the task rather than to avoid it when they use both goal orientations.

All these studies have indicated that students adopt different goals in different achievement situations and they lead to different cognitive engagements (Ablard & Lipschultz, 1998; Pintrich, 2000). In other words, people differ in the way they approach and perceive the situations, the achievement and themselves. For that reason some people place importance on learning whereas others prefer to get high performance while some others try to avoid unfavourable judgments (Dweck & Leggett, 1988).

As literature shows that the achievement goal orientation is an important determinant of student behaviours in educational settings, researchers must focus on the classroom environment and teacher related variables that affect the development of mastery goal orientation (Ames & Ames, 1981; Kaplan & Maehr, 1999; Lau & Lee, 2008; Tapola & Niemivirta, 2008; Urdan, Midgley, & Anderman, 1998).

Consequently achievement goal theory proposes that students' level of motivation and behaviors can be understood by considering the reasons or purposes they use while doing their academic works (Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988). For that reason, to examine the role of the prospective teachers' locus of control in their goal orientations and of both orientations in academic achievement will help the educators to learn the differences in the learning behaviours of the students.

Similarly, locus of control as developed by Rotter (1966) based on the social-cognitive theory, is a well-known cognitive-behavioral psychological attribute used to describe students' perceptions of how much they can control the circumstances of life, specifically their learning behaviors and achievement. As a personality variable locus of control is conceptualized on an internal-external dimension. It is defined as the extent to which an individual believes life events are the results of his/her actions (*internal control*) or luck, chance, fate and powerful others (*external control*). Besides this, the literature showed that the behavior of internals and externals can differ according to the situations. As stated by Purkey (1970) and Lefcourt (1980) the development of locus of control begins in early childhood by the influences coming from the child-parent interactions and child-teacher interactions (as cited in., Hawkes, 1991 and Lawrence, 1998).

In the studies, locus of control based on the social-cognitive theory was examined in relation to self-motivation, social maturity and independence (Nelson & Mathias, 1995), reflective thinking (Norton, 1997), self esteem (Abouserie, 1994; Chubb et al., 1997), taking responsibility, personal control (Lefcourt, 1976; as cited in., Chubb et al., 1997), anxiety (Nunn, 1988; Pigge & Marso, 1990), adjustment (Nunn, 1987), and stress (Abouserie, 1994).

Lefcourt (1982; as cited in., Lorenz, 2000) and Spector (1982) both determined that locus of control may be an important personality variable in understanding teachers and their roles in the

classroom. Based on this understanding, teacher locus of control was examined in relation to motivation (Anderson, Hattie & Hamilton, 2005; Czubaj, 1996), job attitudes (Cheng, 1994), stress (Parkay, Greenwood, Olejnik & Proller, 1988), self efficacy (Alderman, 1990; Anderson et al., 2005; Senior, 2002), student's perception of classroom (Sadowski, Blackwell & Willard, 1986; Sadowski & Woodward, 1983), academic achievement (Kalechstein & Nowicki, 1997; Nelson & Mathias, 1995; Rose & Medway, 1981; Smith, 1997) teacher's teaching performance (Sadowski et al., 1986; Sadowski & Woodward, 1983), anxiety, attitude and confidence (Pigge & Marso, 1990; Smith, 1997), developmentally appropriate classroom management styles (Bredenkamp & Coppler, 1997; as cited in., Lorenz, 2000).

The results of all of these studies showed clear and consistent relationships between internal locus of control and positive characteristics and outcomes.

Literature revealed that the learners with internal locus of control are more effective in acquiring and using required knowledge than externals (Lefcourt, 1976; as cited in., Chubb et al., 1997). For that reason it could be said that internal learners will perceive the tasks less uncomfortable and thus try to learn more effectively. Therefore, it could be argued that because locus of control is a personality trait, personality may affect the motivational orientations.

Additionally, the research studies conducted with a goal and locus of control orientations perspectives have indicated that the motivational orientations and the locus of control tendencies are important factors influencing intellectual functioning and learning behaviours of students (Levin & Levin, 1991). In other words, it means that the individuals' beliefs about the control of their life is an important factor for learning and development (Shapiro, Schwartz, & Astin, 1996). Therefore, the first goal of the present study is to examine the role of the prospective teachers' locus of control in their preferred goal orientations. The second and the equally important goal of this study is to explore the role of both locus of control and goal orientations in prospective teachers' academic achievement. Consistent with these goals, two basic research questions shaped the framework for this research:

1. Are there any significant relationships between the prospective teachers' achievement goal orientations, locus of control and academic achievement? If so, how are they related?

2. Does locus of control predict goal orientations significantly?

3. Do prospective teachers' goal orientations and locus of control together contribute to their academic achievement?

The contribution of the studies explored briefly above to the clarification of the student's learning behaviour is obvious. On the basis of the available evidence, specifically the following hypotheses were generated for the research:

1. Possibly, there will be close relationships between goal orientations, locus of control and academic achievement. Specifically, locus of control will be positively related with mastery goal and negatively with avoidance goal orientations. In other words, prospective teachers with internal locus of control tendencies, will prefer mastery goal orientation and prospective teachers with external locus of control tendencies, will prefer avoidance goal orientation. Academic achievement will correlate positively with mastery goal orientation and internal locus of control and negatively with avoidance goal orientation and external locus of control.

2. Locus of control will predict goal orientations significantly. Specifically, internal locus of control will predict mastery and external locus of control will predict avoidance goal orientations. In general, it is expected that personality traits will predict motivational orientations.

3. Certain goal orientations especially mastery goal and internal locus of control will contribute to academic achievement positively.

Method

Research Design

While conducting the research which aimed to investigate the role of the prospective teachers' locus of control in goal orientations and of both orientations in academic achievement, the descriptive survey model was used.

Participants

A total number of 270 third (104) and fourth (166) grade student teachers enrolled in the department of elementary education in Pamukkale University, Denizli, participated to the study. The sample included 78 male and 192 female whose ages ranged from 19 to 33 years old.

Measures

Goal Orientations Inventory: Goal Orientations Inventory is a self-report test including 30 items with three subtests, each containing ten statements which assess individuals' orientations on learning, performance approach and performance avoidance goals which were developed by Middleton & Midgley (1997) and appropriated to Turkish by Özgüngör (2006). For each item, the participants were asked to rate themselves on a 5 point Likert-type scale ranging from 5 indicating that the item described them extremely well to 1 indicating that the item did not describe them at all.

Locus of Control Scale for Teachers: The Locus of Control Scale for Teachers is a self report test including 20 items developed by Sadowski, Taylor, Woodward, Peacher and Martin (1982) based on Rotter's theoretical foundations on locus of control to identify locus of control in teachers. For each item, the participants were asked to rate themselves on a 5 point Likert-type scale ranging from 5 indicating that they agree completely with the item to 1 indicating that they never agree with the item.

In this study, first the Locus of Control Scale for Teachers was translated to Turkish by the researcher and controlled and approved by three other experts in the field of educational psychology. Then, the item-scale correlations were calculated to determine the suitability of the items. Using these results, the lowest item-scale correlations were identified and items 9 ($r = .10$) and 11 ($r = .05$) were omitted from the scale based on the criterion given by Aiken (1976; as cited in., Öner, 1997) and Özdamar (1997). Thus, the remaining item-scale correlations ranged from .22 to .60 and 18 items constituted the new form of the scale. The internal consistency of the scale was carried out on the data of remained 18 items. The alpha coefficients for the scale was found as .82, suggesting adequate reliability of the instrument. The factor structure of the Locus of Control Scale for Teachers was computed by principal-components analysis using a varimax rotation. The factor analysis yielded five factors with eigenvalues larger than 1 and they accounted for 56% of the variance. According to Lord (1980) if the level of the difference between the first factor's eigenvalue and that of the second is high and the second factor's eigenvalue is not more different than that of the remainings, then the scale could be accepted as a one just with one factor (as cited in., Gelbal, 1994). According to the results the scale could be accepted with only one factor as its origi-

nal. The results also indicated that the items 2, 3, 13 and 17 did not load on the first factor. For that reason, these items were omitted from the scale and the remaining 14 items constituted the new short form of the scale.

Procedure

First the gathered data were used to analyze the reliability and validity of the Locus of Control Scale for Teachers. Then the bivariate correlation coefficients and regression analysis were performed to test the hypotheses conducted to answer the questions in the study.

Results and Discussion

Results showed that mastery goal orientation were positively related with locus of control ($r = .35$; $p < .01$) and academic achievement ($r = .15$; $p < .05$) and avoidance goal orientation were negatively related with locus of control ($r = -.21$; $p < .01$) and academic achievement ($r = -.19$; $p < .01$). A positive relationship was found between locus of control and academic achievement ($r = .14$; $p < .05$). According to these results, it could be said that as the level of internal locus of control and mastery goal orientation increase the level of academic achievement increases, as the level of avoidance goal orientation increases the level of academic achievement decreases, as the level of internal locus of control increases the level of mastery goal orientation increases and finally as the level of locus of control decreases (as the level of external locus of control increases) the level of avoidance goal orientation increases.

In the study, regression analyses indicated that mastery ($R^2 (.12)$, $F = 37.938$, $p < .001$) and avoidance ($R^2 (.4)$, $F = 12.251$, $p < .01$) goal orientations were predicted by locus of control and academic achievement was predicted by goal orientations and locus of control all together ($R^2 (.6)$, $F = 3.837$, $p < .01$). These results show that high level of locus of control (being internally controlled = internal locus of control) plays a role in mastery and low level of locus of control (being externally controlled = external locus of control) plays a role in avoidance goal orientations significantly. These show that personality traits have a predictive power in motivational orientations. The obtained results also mean that mastery goal orientation and internal locus of control contribute to the academic achievement of

prospective teachers positively. In other words, it can be said that achievement is a function of both the students' "will" and "their perceptions that the life events are the results of their actions".

According to the results obtained in this study, it could be suggested that the teachers should stimulate their students to develop and use internal locus of control and mastery goal orientation to increase their academic performance and to enhance internal locus of control for being good mastery learners.

References/Kaynakça

- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94-101.
- Abouerie, R. (1994). Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self Esteem in University Students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 14(3), 323-331.
- Alderman, M.K. (1990). Motivation for at-risk students. *Educational Leadership*, 48(1), 27-30.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Ames, R. (1981). Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attributions and affect. *Journal of Educational Psychology*, 73, 411-418.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E. & Young, A. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.
- Anderson, A., Hattie, J. & Hamilton, R.J. (2005). Locus of Control, Self-Efficacy, and Motivation in Different Schools: Is moderation the key to success?. *Educational Psychology*, 25(5), 517.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Brdar, I, Rijavec, M. & Loncaric, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 53-70.
- Chan, D.W. (2008). Goal orientations and achievement among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 19(1), 37-51.
- Cheng, Y. C. (1994). Locus of control as an indicator of Hong Kong teachers' job attitudes and perceptions of organizational characteristics. *Journal of Educational Research*, 87(3), 180-188.
- Chubb, N.H., Fertman, C.I. & Ross, J.L. (1997). Adolescent Self-Esteem and Locus of Control: A Longitudinal Study of Gender and Age Differences. *Adolescence*, 32, 113-130.
- Church, M., Elliot, A.J. & Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Czubaj, C. (1996). Maintaining teacher motivation. *Education*, 116(3), 372-378.

- Diener, C., & Dweck, C. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dweck, C., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eccles, J.S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135 - 172.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215 - 225.
- Elliot A.J. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. & McGregor, H. (1999). Text anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A., McGregor, H. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A.J. & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality & Social Psychology*, 54, 5-12.
- Fenollar, P., Roma'n, S. & Cuestas, P.J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891.
- Fox, K., Goudas M., Biddle, S., Duda, J., & Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.
- Gelbal, S. (1994). *P Madde Güçlük İndeksi ile Rasch Modelinin b Parametresi ve Bunlara Dayalı Yetenek Ölçüleri Üzerine Bir Karşılaştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Grant, H. & Dweck, C.S., (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Greene, B. & Miller, R. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Hawkes, B.B. (1991). Teacher Locus Of Control: Who's Responsible?. *Education*, 111(4), 475-479.
- Ho, I.T. & Hau, K.T. (2008). Academic achievement in the Chinese context: The role of goals, strategies, and effort. *International Journal of Psychology*, 43(5), 892-897.
- Hsieh, P., Sullivan, J.R. & Guerra, N.S. (2007). A Closer Look at College Students: Self Efficacy and Goal Orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 454-476.
- Kalechstein, A. D. & Nowicki, S. Jr., (1997). A meta-analytic examination of the relationship between control expectancies and academic achievement: An 11 year follow-up to Findley and Cooper. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(1), 27-56.
- Kaplan, A. & Maehr, M. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- Gutman, L.M. (2005). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1891-1902.
- Lau, K.L. & Lee, J. (2008). Examining Hong Kong students' achievement goals and their relations with students' perceived classroom environment and strategy use. *Educational Psychology*, 28(4), 357-372.
- Lawrence, I.M. (1998). Deconstructing Locus of Control: Implications for Practitioners. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 251-261.
- Levin, M. E. & Levin, J. R. (1991). A critical examination of academic retention programs for at-risk minority students. *Journal of College Student Development*, 3, 323-332.
- Linnenbrink, E.A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Lorenz, J.R. (2000). *A Study of Early Childhood Preservice Teachers' Locus of Control and Self Concept as Compared to Their Approach to Discipline*. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science With a Major in Home Economics. The Graduate College University of Wisconsin-Stout Menomonie, WI 54751. Retrieved March 9, 2011 from <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2000/2000lorenzj.pdf>.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J.L. & Holt, K. (1993). A Pattern Analysis of Students' Achievement Goals, *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582 - 590.
- Meece, J.L., Wigfield, A. & J.S. Eccles, J.S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60 - 70.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C. & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Midgley, C., Middleton, M. & Kaplan, A. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?. *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.

- Miller, R.B., Behrens, J.T., Greene, B.A., & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Nelson, E. S. & Mathias, K. E. (1995). The relationships among college students locus of control, learning styles and self-prediction of grades. *Education Research and Perspectives*, 22(2), 110-117.
- Nolen, S. B. & Haladyna, T. M. (1990). Motivation and studying in high school science. *Journal of research in Science Teaching*, 27,115-126.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Norton, J.L. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teachers. *Education*, 117(3), 401-410.
- Nunn, G. D. (1987). Concurrent validity between children's locus of control and attitudes toward home, school, and peers. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1087-1089.
- Nunn, G. D. (1988). Concurrent validity between the Nowicki-Strickland locus of control scale and the state-trait anxiety inventory for children. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 435-438.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özdamar, K. (1997). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özgüngör, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Amaç Tarzlarının ve Öğretmenlerinin Özerklik Destekleyici Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğrencinin Motivasyonu ve Akademik Davranışlarıyla İlişkisi. *Türk PDR Dergisi*, 25, 27-36.
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Parkay, F.W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (4), 13-22.
- Pigge, F.L. & Marso, R.N. (1990, October). The influence of Personality Type, Locus of control and Personal Attributes upon Changes in Anxiety, Attitude, and Confidence of Prospective Teachers During Training. *A paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association*. Chicago, Illinois.
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rose, J.S. & Medway, F.J. (1981). Janet S Rose ve Frederic J Medway Teacher loc, teacher behavior and student behavior as determinants of student achievement. *Journal of Educational Research*, 74(6), 375-81.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Sadowski, C. J., Blackwell, M. W., & Willard, J. L.(1986). Locus of Control and Student Teacher Performance. *Education*, 105(4), 391-393.
- Sadowski, C.J. & Woodward, H.R. (1983). Teacher locus of control and classroom climate: A cross-lagged correlational study. *Psychology in the Schools*, 20(4), 506-509.
- Sadowski, C.J., Taylor, R. C., Woodward, H. R., Peacher, R. K., & Martin, B. J.(1982). The reliability and validity of a Likert-type locus of control scale for teachers. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 12, 32. (Ms. No. 2475).
- Seifert, T. L. (1995). Academic goals and emotions: A test of two models. *The Journal of Psychology*, 129, 543-552.
- Senior, S. A. M. (2002). *The relationships among psychosocial developmental status, self-esteem, locus of control, and teacher efficacy for teachers from preservice to experienced*. Unpublished doctoral dissertation, University of the Pacific, California, United States. Retrieved March 9, 2011 from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=726458701&sid=2&Fmt=2&clientId=63518&RQT=309&VName=PQD>.
- Shapiro, D. H., Schwartz, C. E., & Astin, J. A. (1996). Controlling ourselves, controlling our world: Psychology's role in understanding positive and negative consequences of seeking and gaining control. *American Psychologist*, 51, 1213-1230.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Smith, K. E. (1997). Student teachers' beliefs about developmentally appropriate practice: pattern, stability, and the influence of locus of control. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (2) , 221-243.
- Somuncuoğlu, Y. & Yıldırım, A. (1999). Relationships between Achievement Goal Orientations and Use of Learning Strategies. *Journal of Educational Research*, 92(5), 267-278.
- Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 91, 482-497.
- Tapola, A. & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 291-312.
- Urduan, T., Midgley, C. & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6 49 - 78.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265 - 310.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68 - 81.
- Wolters, C., Yu, S. & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.