

Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik-Güvenirlilik Çalışması

Sündüs YERDELEN; Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, suyardelen@gmail.com,

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2100-0822>

Mehmet Ali PADIR; Arş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mali.pad1r@gmail.com

Öz: Son yıllarda başarı yönelimi üzerine yapılan çalışmalar öğrenme-temelli hedefler için görev/öz ayrımı yaparak daha önceki yıllarda ortaya atılan 2x2 Başarı Yönelimi Teorisini genişletmiş ve 3x2 olarak nitelendirmişlerdir. Mascaret, Elliot, ve Cury (2015a), öğretmenlerin başarı yönelimlerinin bu yaklaşıma göre belirlenmesinin bireysel farklılıkları daha iyi ortaya koyacağını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, Türkiye'deki öğretmenlerin motivasyonel süreçlerini daha iyi belirleyebilmek adına bu çalışmada öğretmenler için 3x2 modeline göre geliştirilmiş olan "Başarı Yönelimi Ölçeği'nin" Türkçe'ye uyarlanması ve Türkiye bağlamında da geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna kanıt sunulması hedeflenmiştir. Bu amaçla Türkçe'ye çevrilen ölçek, çeşitli branşlardaki 207 öğretmene uygulanarak veri toplanmıştır. Elde edilen verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeğinin Türkiye bağlamında da orijinalindeki gibi 6 faktörlü yapıyı sağladığı ve maddelere ait faktör yüklerinin yeterince yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca hesaplanan Cronbach alfa değerleri, her bir altboyut için iç tutarlılığın yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak bu ölçeğin Türkiye'deki öğretmenlerin başarı yönelimlerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu destekleyen bulgular elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: başarı yönelimi, öğretmen motivasyonu, 3x2 modeli, ölçek uyarlama çalışması

Adaptation of 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers into Turkish: Validity and Reliability Study

Abstract: Recently, studies on achievement goal orientation extended the 2x2 Achievement Goal Theory, by distinguishing the mastery goals to task and self, and define the new approach as 3x2 model. Cost, Elliot, and Cury (2015a) stated that determining teachers' achievement goal orientations based on this model is better for bringing out the individual differences. For this reason, in order to better determine the motivational processes of the teachers in Turkey, it was aimed to adapt the teachers version of "3x2 Achievement Goal Questionnaire" into Turkish and provide evidence for the validity and reliability in Turkish context. With this purpose, the scale was translated into Turkish and administered to 207 teachers in various branches. Confirmatory factor analysis results supported the 6-factor structure of the 3x2 Achievement Goal Questionnaire, as in the original questionnaire, in Turkish context and the factor loadings of the items were found to be sufficiently high. In addition, the Cronbach alpha coefficients indicated adequate internal consistency for each subscale. As a result, findings of this study supported that this scale is a valid and reliable measure to assess the achievement goal orientations of Turkish teachers.

Key Words: achievement goal, teacher motivation, 3x2 model, scale adaptation study

1. GİRİŞ

Öğrenci motivasyonu ve başarı yönelimleri literatürde yoğun bir şekilde çalışılan bir konu olmasına rağmen öğretmenlerin başarı yönelimlerinin nispeten göz ardı edildiği söylenebilir. Bu bağlamda sınıfta başarı odaklı olan bireyler sadece öğrenciler değildir; öğretmenler de bir konu, görev veya aktiviteyi iyi yapmak isteyen ya da kötü yapmaktan kaçınan bireylerdir (Butler, 2007). Bu yüzden sadece öğrencilerin başarı yönelimleri değil aynı zamanda öğretmenlerin de başarı yönelimleri önemli bir araştırma konusudur (Butler, 2007; Mascaret, Elliot, ve Cury, 2015a). Öğretmenlerin başarı yönelimleri ile ilgili literatüre geçiş yapmadan önce şunu belirtmek gerekir ki öğrencilerin başarı yönelimleri konusundaki motivasyonun doğası üzerine birçok teorik perspektif olmasına rağmen, başarı yönelimleri teorisi dikkati üzerine en çok çeken teoridir (Maehr ve Zusho, 2009). Bu yüzden ilk olarak başarı yönelimleri teorisinin gelişim seyrine öncelik vermek yerinde olacaktır. Nitekim öğretmenlerin başarı yönelimleri de Elliot, Murayama ve Pekrun'un (2011) öğrenciler için önerdikleri 3x2 başarı yönelimleri modelinin 2015 yılında Mascaret ve diğerleri (2015a) tarafından öğretmenlere uyarlanmasıyla son yıllarda araştırmalara daha çok konu edilmiştir.

Bir aktiviteye, bir davranışa amaç ve anlam veren başarı yönelimleri (Kaplan & Maehr, 2007), başarı motivasyonu alanında son otuz yıldır araştırılan merkezi bir konu hâine gelmiştir (Elliot ve Murayama, 2008). Başarı yönelimleri kavramı 1970 ve 1980'lerde bağımsız bir çalışma alanı olabildiği gibi bazen de birlikte çalışan birçok teorisyenin ortak çalışmalarının ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Ames, 1984; Dweck, 1986; Maehr ve Nicholls, 1980; Nicholls, 1984). Tüm bu teorisyenler başarı için nitel olarak birbirinden farklı iki başarı yöneliminin olduğunu önermişlerdir. Bu model 'İkili Başarı Yönelimleri Modelidir'. Bu ikili başarı yönelimleri modeli öğrenme ve performans odaklı başarı yöneliminden oluşmaktadır. Öğrenme yönelimi; bireyin bir konuda veya aktivitede uzmanlaşması, ona yeterlilik bazında hâkim olması anlamına gelirken, performans yönelimi daha çok bireyin yeterliliğini (çoğunlukla başkalarına) gösterme çabasını ifade eder. Öğrenme ve anlamaya değer atfedilen ortamlarda öğrenciler de bunu algılasa öğrenme-yönelimli olma olasılıkları artarken, sosyal karşılaştırmaların ve rekabete vurgunun yoğun olduğu ortamlarda öğrencilerin performans-yönelimli olmaları daha muhtemeldir (Barron ve Harackiewicz, 2001). Örneğin; bir dersten en yüksek puanı (örn. AA) almak isteyen bir öğrenci o dersin içeriğini iyi bir şekilde öğrenme ve konuya hâkim olma eğilimi gösterebilir. Benzer şekilde bir diğer öğrenci AA alıp başkalarına (ebeveyn, öğretmen veya sınıf arkadaşları) diğerlerinden daha zeki olduğunu göstermeye çalışabilir (Maehr ve Zusho, 2009). Bu örnekteki ilk öğrenci öğrenme-yönelimli iken ikincisi performans yönelimlidir. Buradaki performans yönelimli öğrenciler yeterliliğin belirli bir kesime özgü bir şey olduğu görüşüne sahip olup, diğerlerinden daha iyi olduklarını göstermeye odaklıdırlar (Dweck ve Leggett, 1988).

1990'lı ve 2000'li yıllarda ise özellikle Elliot ve arkadaşları ikili başarı yönelimleri modelinin yetersiz kaldığını savunarak 'Üçlü Başarı Yönelimleri Modelini' önermişlerdir (Elliot, 1999; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Önerilen bu yeni modelde ikili modeldeki performans yönelimi ikiye bölünerek üçlü bir model oluşturulmuştur. Üçlü modelde öğrenme yönelimi sabit kalırken, performans yönelimi performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak ikiye bölünmüştür. Bunu takip eden süreçte öğrenme boyutu da öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma şeklinde bölünerek ve performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarını da kapsayan '2x2 Başarı Yönelimleri' şeklinde yeni bir model önerilmiştir (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001). Bu modele göre, öğrenme-yaklaşma yönelimindeki bireyler bir konuyu en iyi şekilde anlama ve öğrenmeye biraz daha içsel motive olurken, öğrenme-kaçınma yönelimindeki bireyler bir konuyu veya aktiviteyi anlayamamaktan, onu öğrenememekten kaçınma eğilimi sergilemektedirler. Benzer şekilde performans-yaklaşım

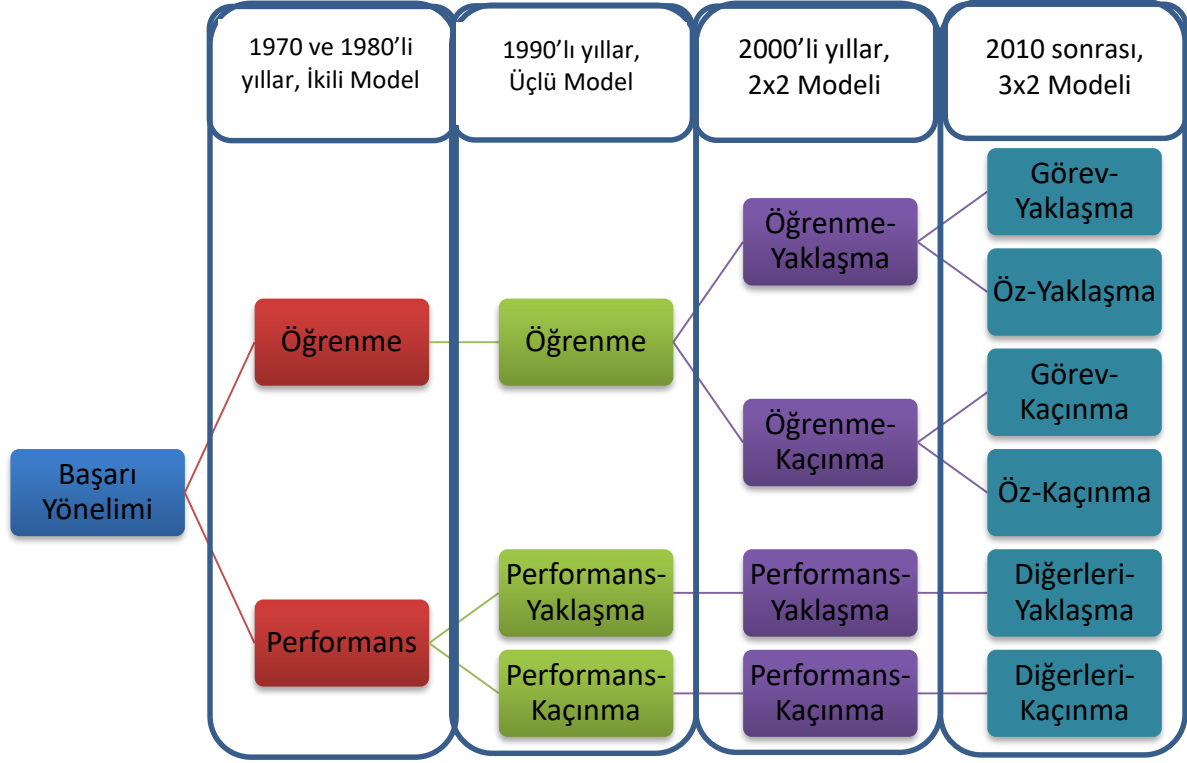
yöneliminde olan bireyler başarılarını ve yeterliliklerini diğerlerine gösterme istemiyle hareket ederken, performans-kaçınma yönelimi sergileyen bireyler diğerlerinden daha başarısız olmaktan ve başkalarına zayıf görünmekten kaçınırlar. Diğer bir değişle, performan-yaklaşma veya kaçınma yönelimli öğrenciler daha çok kendilerini diğerleriyle kıyaslamakla meşgul iken, öğrenme-yaklaşma veya kaçınma yönelimli olan öğrenciler kendi performanslarının diğerleri ile kıyaslamaktan ziyade daha çok mevcut performanslarını geçmiş başarılarını dikkate alarak kişisel performans standartları ile kıyaslarlar (geçmişe oranla iyi mi kötü mü) (Harackiewicz, Barron, Tauer ve Elliot, 2002).

2011 yılına gelindiğine ise Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) yeterlilik (competence) kavramını içeren 3x2 başarı yönelimleri modelini önermişlerdir. Bu modelde yeterlilik temelli bir değerlendirme önerilmiştir. Ayrıca yeterliliğin de kullanılan değerlendirme standartları açısından tanımlanabileceğini ifade edilmişlerdir. Bu bağlamda bir bireyin, bir işte, eylemde veya konuda iyi mi kötü mü olduğunu belirlemek için görev, öz ve diğerleri temelli üç değerlendirme standardının belirlenebileceği ifade edilmiştir. Bu çerçevede ele alındığında 2x2 modelindeki öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi görev-temelli veya öz-temelli yeterliliği kapsayacak şekilde genişletilmişken, öğrenme-kaçınma başarı yönelimi de görev-temelli veya öz-temelli yetersizlikten kaçınma şeklinde genişletilmiştir. Diğer yandan, performans-yaklaşma yönelimi diğerleri-temelli yeterlilik şeklinde genişletilirken, performans-kaçınma başarı yönelimi de diğerleri-temelli yetersizlikten kaçınma şeklinde genişletilmiştir (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011). Yazarlara göre görev-temelli ve öz-temelli başarı yönelimlerinin aynı yapı (öğrenme başarı yönelimi-mastery goal) altında ele alınmasının altında yatan neden ise basittir. Örneğin bir dersin içeriğini iyi öğrenmek görev-temelli bir başarı yönelimi iken, birinin bu dersteki bilgisini artırma istemi öz-temelli bir başarı yönelimidir. Fakat ikisi de öğrenme-temelli (mastery-based) birer başarı yönelimidir. Bu aşamaya kadar ele alınan başarı yönelimi modellerini özetleyen diyagram Şekil 1’de gösterilmiştir.

3x2 modeline göre (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011) öz-temelli ve diğerleri-temelli başarı yönelimleri ele alındığında: öz-temelli başarı yöneliminde olan bireyler kendi içsel değerlendirme referanslarını temel alıp buna göre bir değerlendirme yaparken, diğerleri temelli başarı yöneliminde olan bireyler daha çok kişiler arası bir değerlendirmeyi referans alırlar. Öz-temelli yönelimde olan bireyler yeterliliklerini geçmişte bir şeyi ne kadar iyi veya kötü yaptıklarına veya gelecekte yapacak potansiyele sahip olduklarına göre değerlendirirken, diğerleri-temelli yönelim sergileyen bireyler kişiler arası değerlendirmeyi referans alarak, başkalarına kıyasla iyi ya da kötü yaptıklarına dönük değerlendirme yaparlar (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011). Yaklaşma ve kaçınma yönelimleri ele alındığında: yaklaşma yönelimleri, var olan bir başarının korunması veya daha da geliştirilmesine odaklanırken, kaçınma temelli yönelimlerde daha çok başarısızlıktan dolayı yaşanacak olumsuz durumlardan ve duygulardan kaçınma söz konusudur (Ağbuğa, 2014).

3x2 başarı yönelimleri modelinin spor alanına yapılan uyarlaması (Mascret, Elliot ve Cury, 2015b) referans alınıp kısaca özetlenecek olunursa; görev-yaklaşım yönelimi görev-temelli yeterliliğe (örn: bir görevi doğru yapmak, deneme sınavında çok fazla doğru yapmaya çalışmak), görev-kaçınma yönelimi, görev-temelli bir yetersizlikten kaçınmaya (örn: görevi doğru bir şekilde yapmaktan kaçınma, deneme sınavında çok fazla yanlış yapmaktan kaçınmak), öz-yaklaşma yönelimi öz-temelli yeterliliğe (örn: öncekinden daha iyi yapmak, bir önceki denemeden daha iyi yapmak), öz-kaçınma yönelimi öz-temelli bir yetersizlikten kaçınmaya (örn: öncekinden daha kötü yapmaktan kaçınmak, bir önceki denemeden daha kötü yapmaktan kaçınmak), diğer-yaklaşma, diğerleri-temelli bir yeterliliğe (örn: diğerlerinden daha iyi yapmak, denemeye birlikte girdiği bireylerden daha iyi yapmak) ve diğer-kaçınma yönelimi

ise diğerleri-temelli bir yetersizlikten kaçınmaya (ör: diğerlerinden daha kötü yapmaktan kaçınmak, denemeye birlikte girdiği bireylerden daha kötü yapmaktan kaçınmak) odaklanır.



Şekil 1. Başarı yönelimi modellerinin tarihsel gelişimi

Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) tarafından önerilen 3x2 başarı yönelimleri modelinin bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak açısından ikili, üçlü ve 2x2 başarı yönelimleri modellerinden daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle 3x2 başarı yönelimleri modeli 2015 yılında spor alanına (Mascret ve diğerleri, 2015b) ve yine aynı yılda bu ölçek öğretmenlerin başarı yönelimlerini açıklayacak şekilde öğretmenlere uyarlanarak bir ölçek geliştirilmiştir (Mascret, ve diğerleri, 2015a). Bu çalışmanın amacı ise öğretmenler için uyarlanan 3x2 Başarı Yönelimi (BY-Ö) ölçeğinin Türkiye bağlaöi için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır.

1.1. Öğretmenlerin Başarı Yönelimleri

Öğretmenlerin başarı yönelimleri araştırmaya değer önemli konulardan biridir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin başarı yönelimleri daha çok öğrenme başarı yönelimi, performans yaklaşma (yeterlilik-yaklaşma) ve performans-kaçınma yönelimi şeklinde ele alınmış ve diğer değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir (örn: Butler, 2007; Praetorius ve diğerleri, 2014; Retelsdorf ve diğerleri, 2010). Öğrenme başarı yönelimi öğretmenlerin kendi yeterliliklerini arttırmalarını, performans-yaklaşma, öğretmenlerin yüksek yeterliliklerini diğerlerine göstermeyi ve performans-kaçınma başarı yönelimi ise öğretmenlerin düşük yeterliliğe sahip olmalarına veya yetersiz olduklarına dair bir izlenim yaratmaktan kaçınmalarını ifade etmektedir (Praetorius ve diğerleri, 2014).

Öğretmenlerin başarı yönelimlerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok Butler'in 2007 yılında önerdiği öğrenme (hakim olma), yetenek-

yaklaşma, yetenek-kaçınma ve işten kaçınma başarı yönelimlerini içeren modelin temel alındığı görülmektedir (örn: Nitsche ve diğerleri, 2011; Retelsdorf ve diğerleri, 2010 gibi). Butler 2012 yılında yaptığı çalışmada bu alt boyutlara ilişkisel amaçları (öğrencilerle daha çok yakın ve samimi ilişkiler kurma ve onlarla ilgilenme) ekleyerek modeli genişletmiştir. Butler (2007) aynı zamanda öğrenci başarı yönelimleri modelinin öğretmenler için de geçerli olabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) tarafından öğrenciler için önerilen 3x2 başarı yönelimleri modelinin öğretmenler için de uygun olacağı belirtilerek, bu model öğretmenler için de test edilmiştir (Mascret ve diğerleri, 2015a). Elde edilen sonuçlarla bu modelin öğretmenler için de uygun olduğu ve diğer başarı modellerinden daha etkili olduğu ifade edilmiştir (Mascret ve diğerleri, 2015a). Bu modele göre öz-yaklaşma yönelimi sergileyen öğretmenler; eskisinden daha iyi ve daha etkili bir eğitim vermeyi, öz-kaçınma yönelimi sergileyen öğretmenler; eskisinden daha kötü ve daha az etkili bir eğitim vermekten kaçınmayı, görev-yaklaşma yönelimi sergileyen öğretmenler; öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamayı, başarılarını desteklemeye ve başarılı olduklarından emin olmayı, görev-kaçınma yönelimi sergileyen öğretmenler; öğrencilerin başarısız olmalarına ve başarısızlıkla karşılaşmalarına engel olmayı, diğer-yaklaşma yönelimi sergileyen öğretmenler; diğer öğretmenlerden daha iyi bir eğitim vermeyi, onlardan daha iyi ve daha etkili bir öğretmen olmayı ve son olarak diğer-kaçınma yönelimi sergileyen öğretmenler; diğer öğretmenlerden daha kötü bir eğitim vermekten, onlardan daha kötü ve daha az etkili bir öğretmen olmaktan kaçınmayı hedeflemektedirler.

Bu çalışmada amaçlanan, daha önceki başarı yönelimleri modellerinden daha etkili ve kapsamlı olduğu ifade edilen (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011; Mascret ve diğerleri, 2015a) öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi (BY-Ö) ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak ve Türkiye bağlamında geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

3x2 BY-Ö ölçeğinin Türkçe versiyonu uygun örnekleme yöntemi ile Türkiye'nin çeşitli illerinden seçilen 207 (112 Kadın, 94 erkek ve 1 kişi cinsiyet belirtmemiş) öğretmene uygulanmıştır. Çeşitli branşlardan seçilen bu öğretmenlerin çoğunluğunu sınıf öğretmenleri (%14.5), İngilizce öğretmenleri (%12.1), matematik öğretmenleri (%11,6) ve fen bilimleri öğretmenleri (%9.2) oluşturmaktadır. Ayrıca, %18'i ilkokullarda, % 39'u ortaokullarda ve %43'ü liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimi 1 ile 36 yıl ($M=7.64$, $SS=6.78$) arasında değişmektedir. Çalıştıkları okullardaki haftalık ders saatleri ortamala 28 saattir ($SS=6.16$) ve ders verdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 10 ile 45 (Medyan=26, $SS=6.49$) arasında değişmektedir.

2.2. Ölçme Aracı

3x2 BY-Ö ölçeğini Macret, Elliot, ve Cury (2015a) daha önce Elliot, Murayama, ve Pekrun (2011) tarafından öğrenciler için geliştirilen ölçeği, Fransızca'ya çevirerek, öğretmenlerin başarı yönelimini ölçmek için uyarlamış ve geçerlik-güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Bu uyarlama çalışmasında Macret ve diğerleri (2015a) oluşturdukları madde havuzundan belirledikleri madde setleri ile birçok pilot çalışma yaparak ve bu madde setlerini farklı öğretmen örneklemelerine uygulayarak test etmişlerdir. Sonuç olarak doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizlerine dayanarak 3x2 modeline göre başarı yönelimlerini ele alan Başarı Yönelimleri Ölçeğinin (Elliot ve diğerleri, 2011) öğretmenler için de geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenler için uyarlanan BY-Ö ölçeği, 3x2

modeline göre beklenen 6 faktörlü yapıyı desteklemiştir ($\chi^2_{(120, N = 304)} = 150.73$, $p < .05$, CFI = .99, IFI = .99, ECVI = .83, RMSEA = .029). 18 maddeden oluşan bu ölçeğin her bir altboyutu üç maddeden oluşmaktadır. Macret ve arkadaşları 3x2 modelini, 2'li, 3'lü ve 2x2 modellerini de içeren 10 alternatif modelle karşılaştırarak, diğer modellerden daha iyi bir faktör yapısı elde edildiğini göstermişlerdir. Maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri ise .76 ile .95 değerleri arasında bulunmuştur. Altboyutlar ise şöyle isimlendirilmiştir: (1) Görev-Yaklaşma, (2) Görev-Kaçınma, (3) Öz-Yaklaşma, (4) Öz-Kaçınma, (5) Diğerleri-Yaklaşma ve (6) Diğerleri-Kaçınma. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar için 1 (hiç katılmıyorum) ve 7 (tamamen katılıyorum) aralığında değişen likert türü bir yanıtlama ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bu altboyutlar için hesaplanan Cranbach alfa değerlerinin .83 ile .94 arasında değiştiği görülmüştür. Bu da 3x2 BY-Ö ölçeğine ait verilerin iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

2.3. Prosedürler

Orijinali Fransızca olan 3x2 BY-Ö ölçeğinin maddeleri ölçeği geliştiren yazarlar tarafından çeviri ve geri çeviri işlemlerinden geçerek İngilizceye çevrilmiş ve bu maddeler orijinal makalede de sunulmuştur (Macret, Elliot, ve Cury, 2015a). Bu çalışmada da bu maddeler öncelikle araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir ve daha sonra bu Türkçe ifadeler İngilizce yeterliliği olan iki eğitim araştırmacısı tarafından bağımsız olarak tekrar İngilizce 'ye çevrilmiştir (back translation). Ortaya çıkan anlam kaymalarını gidermek için bu kişilerle bir araya gelinip ifadelerin son hali için fikir birliği sağlanmıştır. Ayrıca, ölçeğin Fransızca olan maddeleri de araştırmacılar tarafından temin edildikten sonra bir Fransızca dil uzmanı tarafından Türkçe ve Fransızca maddelerin anlam açısından eşdeğer olup olmadığı kontrol edilerek ölçek maddelerinin son hali kararlaştırılmıştır. Bir Türkçe dil uzmanının da görüşü alınmış ve ölçeğin maddeleri dil açısından anlaşılır ve uygun bulunmuştur. Ölçek maddeleri içerisinde öğretmenler tarafından anlaşılmayan ifadeler olup olmadığını test etmek için ise iki öğretmenden görüş alınmış ve öğretmenler tarafından bütün ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu belirtilmiştir. Ölçeğe verilen yanıtlar için orijinaline sadık kalınarak 1 (hiç katılmıyorum) ve 7 (tamamen katılıyorum) arasında değişen Likert türü ölçek kullanılmıştır. Çeviri süreci tamamlandıktan sonra 3x2 BY-Ö ölçeğinin Türkiye bağlamında da altı faktörlü yapıyı sağlayıp sağlamadığını araştırmak için 207 öğretmenden veri toplanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

3x2 BY-Ö ölçeğinin Türkçe versiyonu ile toplanan verilerle LISREL 8.8 programı kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu modelin verilere iyi uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2_{(120, N = 207)} = 281.03$, $p < .05$, RMSEA = .08, NNFI = .95, CFI = .96, IFI = .96, S-RMR = .047). Maddelerin ilgili faktörlere ait standartlaştırılmış faktör yükleri (Lambda-X) .57 ile .86 arasında değişmektedir. Ayrıca altboyutlara ait güvenirlik katsayısı Cronbach alfa ile hesaplanmış ve bu değer .71 ile .85 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu da 3x2 BY-Ö ölçeğinin Türkiye bağlamında yapı geçerliliğinin sağlandığını ve bu ölçek ile toplanan verilerin yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış katsayıları (completely standardized solutions to LAMBDA-X) Tablo 1'de gösterilmiştir. Faktör analizinden elde edilen diyagram ise Ek'de yer almaktadır. Ayrıca, her bir altboyuta ait güvenirlik katsayısı ve örnek maddeler Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 1

Faktör yükleri (completely standardized solutions to Lambda X)

	Görev- Yaklaşma	Görev- Kaçınma	Öz- Yaklaşma	Öz- Kaçınma	Diğerleri- Yaklaşma	Diğerleri- Kaçınma
Madde 1	.57					
Madde 7	.74					
Madde 13	.76					
Madde 4		.64				
Madde 10		.74				
Madde 16		.80				
Madde 5			.68			
Madde 11			.82			
Madde 17			.84			
Madde 2				.57		
Madde 8				.72		
Madde 14				.73		
Madde 3					.82	
Madde 9					.74	
Madde 15					.86	
Madde 6						.72
Madde 12						.84
Madde 18						.83

Tablo 2

BY-Ö ölçeğinin altboyutlarına ait örnek maddeler ve güvenirlik katsayıları.

Altboyut	Örnek madde	Cronbach alfa
Görev-Yaklaşma	Öğrencilerimin başarılarını arttırmaya çalışırım.	.71
Görev-Kaçınma	Öğrencilerimin başarısız olmalarını önlemeye çalışırım.	.77
Öz-Yaklaşma	Geçmiş yıllardan daha iyi ders vermeye çalışırım.	.82
Öz-Kaçınma	Eskisinden daha kötü ders vermekten kaçınmaya çalışırım.	.71
Diğerleri-Yaklaşma	Diğer öğretmenlerden daha iyi bir öğretmen olmaya çalışırım.	.85
Diğerleri-Kaçınma	Diğer öğretmenlerden daha kötü ders vermekten kaçınmaya çalışırım.	.84

3x2 BY-Ö'nün Türkiye bağlamında da 6 faktörlü yapıyı sağladığı doğrulayıcı faktör analizi ile desteklendikten sonra faktörler için betimsel istatistikler ve faktörler arası korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 3'te gösterilmiştir. Betimsel istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin başarı yönelimlerinin oldukça yüksek olduğu gözükmektedir. Diğer altboyutlara oranla Diğerleri-Yaklaşma ve Diğerleri-Kaçınma hedeflerinin daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Altboyutlar arasındaki en yüksek ilişki yine bu iki altboyut arasında bulunurken ($r=.74$), en düşük ilişki ise Görev-Kaçınma ile Diğerleri-Kaçınma altboyutları arasında gözlenmiştir ($r=.16$).

Tablo 3

Betimsel istatistikler ve faktörler arası korelasyonlar

	Mean	SD	2	3	4	5	6
1.Görev-Yaklaşma	6.53	.49	.70**	.55**	.58**	.18**	.20**
2. Görev-Kaçınma	6.47	.55		.53**	.54**	.19**	.16*
3. Öz-Yaklaşma	6.43	.62			.72**	.18**	.19**
4. Öz-Kaçınma	6.44	.55				.20**	.22**
5. Diğerleri-Yaklaşma	5.46	1.35					.74**
6. Diğerleri-Kaçınma	5.85	1.20					

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

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Macret, Elliot ve Cury (2015a) tarafından öğretmenler için geliştirilen 3x2 Başarı Yönelimi ölçeğinin Türkiye bağlamında da öğretmenlerin başarı yönelimlerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Türkçe'ye çevirilen BY-Ö ölçeği ile çeşitli branşlardaki öğretmenlerden toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları modelin verilerle iyi uyum gösterdiğini, yani 18 maddeden oluşan BY-Ö ölçeğinin Türkiye bağlamında da 6 faktörlü yapıyı sağladığı görülmüştür. Ayrıca yapılan güvenirlik analizi sonuçları bütün altboyutların yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, Türkiye'de öğretmenlerle yapılacak olan bundan sonraki başarı yönelimi çalışmalarında daha kapsamlı ampirik bulgular elde etmek amacıyla, 3x2 yaklaşımına göre tasarlanmış olan ve geçerlilik ve güvenirliğine Türkiye bağlamında da kanıt sunulmuş olan BY-Ö ölçeği kullanılabilir.

Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) 3x2 başarı yönelimleri teorisini mevcut 2x2 başarı yönelimi teorisini genişleterek yeniden tasarlamışlardır. Bu model 2x2 modeli üzerine yapılandırılmış olmasına rağmen öğrenme-performans yaklaşımından daha farklı bir yapı ortaya koymaktadır. Elliot ve diğerleri, bu yaklaşımın başarı yönelimi çalışmalarını genişleteceğini ve daha açık hale getireceğini belirtmişlerdir. Bu amaçla öncelikle öğrencilerin başarı yönelimlerini ölçmek için 3x2 modeline dayanan bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu öğrenci ölçeği Türkçe'ye de uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır (Ağbuğa, 2014). Öğretmenlerin bu yeni 3x2 yaklaşımına göre başarı yönelimlerini ölçmek için ise 2015 yılında öğrenci ölçeğinin öğretmenlerin çalışma ortamına göre düzenlenmesiyle bir öğretmen ölçeği geliştirilmiştir (Mascret ve diğerleri, 2015a). Mascret ve arkadaşları mevcut çalışmalarda öğretmenlerin başarı yönelimlerini araştırırken çoğunlukla 3'lü modelin kullanıldığını belirtmiş ve bu 3x2 modelinin öğretmenler için 3'lü modelin ötesine taşıyan ilk uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, Mascret ve arkadaşları BY-Ö ölçeğinin (öğrenci ölçeğinde de olduğu gibi) esnek kullanılabileceğini, yani gerekirse altboyutlarının ayrı ayrı kullanılabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bir diğer ifadeyle, bir çalışmada bütün altboyutları dahil etmek yerine örneğin sadece yaklaşma-temelli, sadece görev-temelli veya sadece diğerleri-temelli yönelimleri ile ilgili altboyut setleri kullanılabilir. Bu açıdan bakıldığında BY-Ö ölçeğinin Türkiye'deki öğretmen motivasyonu üzerine yapılan çalışmalara büyük katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, BY-Ö öğrenci başarı yönelimine oranla çok daha az olan öğretmen hedef yönelimi çalışmalarına ışık tutarak ileride bu konuda daha fazla ve daha kapsamlı çalışmalar yapılması için bir temel oluşturmaktadır.

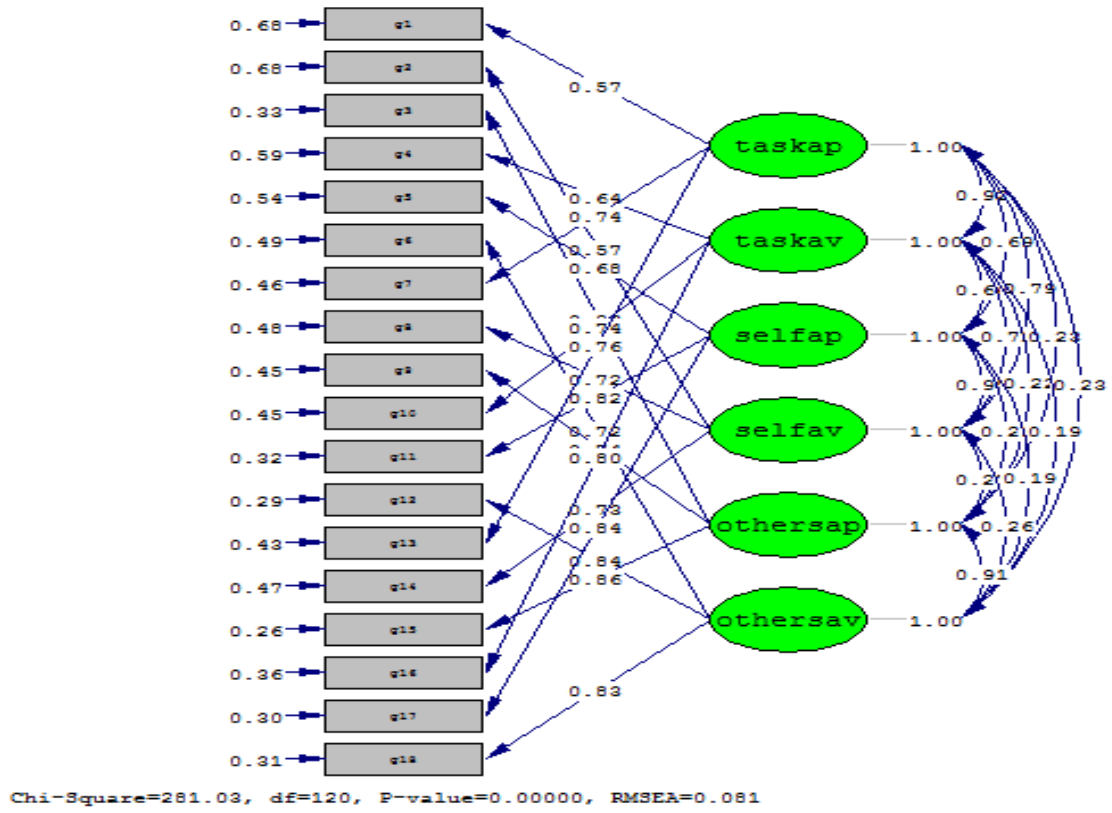
Bu araştırmanın bulguları eğitim araştırmaları ve öğretmen eğitimleri için bazı öneriler ortaya koymaktadır. Öncelikle, bu çalışmaya katılan öğretmenler çeşitli branşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. İleriki çalışmalarda spesifik branşlara odaklanılarak belirli bir alandaki öğretmenlerin başarı yönelimleri belirlenebilir, hatta farklı branşlar arasında karşılaştırmalar da yapılabilir. Ayrıca, 3x2 modeline göre ölçülen başarı yöneliminin, öğretmenlerin meslekle ilgili öz-yeterlik, iş-doyumu, tükenmişlik gibi diğer motivasyonel değişkenleri ile olan ilişkileri de incelenebilir. Benzer şekilde hangi başarı yöneliminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde daha olumlu etkiye sahip olduğu da araştırılabilir. Diğer bir öneri ise öğretmenler için hizmet içi eğitim programları hazırlanırken, öğretim programında hedeflendiği şekilde öğrencilerin öğrenmelerine en çok katkıda bulunan başarı yönelimi türünü öğretmenlere kazandırabilecek şekilde tasarlanmasının dikkate alınmasıdır.

KAYNAKLAR

- Ağbuğa, B. (2014). 3x2 başarı hedef modeli ölçeğinin Türk lisans öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 109-117
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 177-207). New York, NY: Academic Press.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology: Special Issue*, 80, 706-722.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726-742.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affects learning. *American Psychologist*, 41, 1010-1018
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- 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. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475. doi:10.1037/0022-3514.70.3.461.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562-575.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184. doi:10.1007/s10648-006-9012-5
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 3, pp. 221-267). New York, NY: Academic Press.

- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory. The past, present, and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77–104). New York: Routledge.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2015a). The 3× 2 achievement goal questionnaire for teachers. *Educational Psychology*, 37(3), 346-361.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2015b). Extending the 3× 2 achievement goal model to the sport domain: The 3× 2 Achievement Goal Questionnaire for Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 17, 7-14.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21(4), 574-586.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Praetorius, A. K., Nitsche, S., Janke, S., Dickhäuser, O., Drexler, K., Fasching, M., & Dresel, M. (2014). Here today, gone tomorrow? Revisiting the stability of teachers' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 379-387.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices and teachers' engagement. *Learning and Instruction*, 20, 30–46. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.01.001

Ek. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen standartlaştırılmış katsayıları içeren diyagram.



SUMMARY

Although students' achievement goal orientations have long been a major topic that is being studied extensively in literature, mostly in educational psychology, there has been surprisingly little research on teacher goal orientation. As students do, teachers also achievement oriented and motivated with regard to competence in classes and teachers also try to be good at a topic, a task or an activity or avoid to doing poorly. Therefore, not only the students' achievement goal orientations but also the teachers' achievement goal orientations are important research topics. Before preceding to teacher achievement goal orientations, it should be noted that there are too many perspectives on nature of students' motivations and achievement goal orientation theory draws the most attention in the literature. According to this theory, the goal is essentially what give an activity, a behavior purpose or meaning and the goal orientation has been a major construct of studies over thirty years.

The achievement goal construct was developed in the late 1970s and early 1980s in independent and collaborative works of many researchers. A dichotomous model of achievement goal model was proposed by these researchers, where they differentiated mastery goals from performance goals. The purpose is to develop competence and task mastery in previous (mastery goals) while the purpose is to demonstrate competence in latter (performance goals). In the 1990s Elliot and colleagues was expanded the dichotomous model of achievement goal through the incorporation an extra dimension of approach and avoidance toward the performance goal, trichotomous model. In new trichotomous achievement goal model, while mastery goal stay constant the performance goal construct is seperated to approach-avoidance. That separation leads to three goals; mastery, performance-approach, and performance-avoidance. Following that Elliot and colleagues revised the achievement goal construct by dividing mastery goals as mastery-approach and mastery-avoidance in 2000s. That new achievement goal model labeled as 2x2 achievement goal model.

In 2011 Elliot, Murayama, and Pekrun extended previous 2×2 model to a 3×2 model (including competency) by bifurcating mastery-based goals category into task-based and self-based categories. This produces six goals, as task-approach and avoidance, self-approach and avoidance, and other-approach and avoidance. The 3x2 achievement goal model was found to be more effective than dichotomous, trichotomous and 2x2 models and this achievement goal approach has begun to be used for teachers' achievement motivation. Thus, Elliot and colleagues extended this 3×2 model to teachers in 2015 in order to provide important insights into teachers' individual differences. According to this 3x2 model, extended for teachers, self-approach oriented teachers focus on teaching beter, more effective and more efficient than before; self-avoidance oriented teachers focus on avoiding teaching worse, less effective, and less efficient than before; task-approach oriented teachers focus on enabling, promoting, and ensuring students' success; task-avoidance oriented teachers avoid having failing students and their failure; other-approach oriented teachers focus teaching better than others and being a better and a more effective teacher than others; and other-avoidance oriented teachers focus on avoiding being worse, and teaching less effectively than others.

In the present study, we aimed to examine validity and reliability of the Turkish version of the 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers. The sample of the study consisted of 207 teachers (112 female and 94 male and one unspecified) from different fields and different cities. Their work experience as teachers changed from 1 year to 36 year ($M=7.64$, $SS=6.78$). Participants work in primary (18%), middle (39%), and high schools (43%).

3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers has eighteen-items and is consisted six subscales. Participants responded on a 7-point (1: strongly disagree to 7: strongly agree) Likert-type scales. In the present study, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to provide evidence

for the construct validity in Turkish context. Data were analyzed using LISREL 8.8 program. The results of confirmatory factor analysis showed that the eighteen items loaded on six factors as in the original scale. The fit statistics indicated good model fit to the data ($\chi^2_{(120, N = 207)} = 281.03$, $p < .05$, RMSEA= .08, NNFI = .95, CFI = .96, IFI=. .96, S-RMR = .047) and the standardised factor loadings ranged from .57 to .84. In addition, Cronbach's alpha internal consistency coefficients ranged from .71 to .84. Overall findings provided evidences for that the 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers is a valid and reliable instrument in order to measure Turkish teachers' achievement goal orientations.