

- ARAŞTIRMA MAKALESİ -

DÜŞÜNME İHTİYACI – USTALIK YÖNELİMİ- PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ İLİŞKİSİ: EĞİTİMCİLER ÜZERİNDE BİR İNCELEME

Ali Murat ALPARSLAN¹ &Ahmet Sait ÖZKUL² &Tuğba ERHAN³

Öz

Bu çalışmada eğitimcilerin psikolojik iyi oluşunda çalışma alanı amaç yönelimlerinin etkisi incelenmektedir. 248 öğretmen ve akademisyen üzerinde anket uygulaması ile yapılan saha araştırmasında öncelikle, Çalışma Alanı Amaç Yönelimleri ölçeğinin uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Uсталık yönelimi (yaklaşım/kaçınma) ve performans yönelimi (yaklaşım/kaçınma) olarak 4 boyuttan oluşan amaç yönelimleri ölçek verileri üzerinde AFA ve DFA uygulanmış, kriter geçerliliğini sağlamak için ise başarı ihtiyacı ve düşünme ihtiyacı motivasyon kaynakları ile ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre düşünme ihtiyacı, ustalık yönelimi boyutları ile daha yüksek ve anlamlı ilişkilere sahiptir. Bununla birlikte düşünme ihtiyacı psikolojik iyi oluşu anlamlı ve pozitif açıklarken, başarı ihtiyacının psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Son olarak ustalık yaklaşımı boyutunun psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi diğer boyutlara göre yüksek çıkmıştır. Bu bulgular; düşünme ihtiyacı yüksek, zor dahi olsa becerilerini geliştirme çabasında ve yeni bilgi/beceri öğrenme mücadelesinde olup, bunları sadece kişisel gelişimini artırmak için yapan eğitimcilerin, psikolojik iyi oluşlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Amaç Yönelimleri, Uсталık Yönelimi, Performans Yönelimi, Psikolojik İyi Oluş, Düşünme İhtiyacı.

JEL Kodları: D 23, M 10, C 91.

Başvuru: 26.10.2020

Kabul: 12.07.2021

THE RELATIONSHIP OF NEED FOR COGNITION- MASTERY ORIENTATION- PSYCHOLOGICAL WELL-BEING: AN INVESTIGATION OF EDUCATORS⁴

Abstract

In this study, the effect of work domain goal orientations on the psychological well-being of educators has been examined. In the field of research, firstly, conducted with the application of a questionnaire on 248 teachers and academicians, an adaptation of the study of the Work

¹ Doç.Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, alimurat@mehmetakif.edu.tr, Burdur, Türkiye, ORCID No: 0000-0002-1682-4202

² Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İletişim Fakültesi, saitozkul@sdu.edu.tr, Isparta, Türkiye, ORCID No: 0000-0001-8858-4685

³ Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, tugbaerhan@sdu.edu.tr, Isparta, Türkiye, ORCID No: 0000-0002-5697-490X

⁴ The Extended English Summary is located the end of the article.

Domain Goal Orientations Scale was carried out. EFA and CFA were applied on the scale data of Work Domain Goal Orientations consisting of 4 dimensions as mastery orientation (approach/avoidance) and performance orientation (approach/avoidance), to provide the criterion validity the relationships with the motivation sources of need for achievement and need for cognition were examined. According to the research findings, the need for cognition has higher and significant relationships with the dimensions of mastery orientation. However, while the need for cognition explains the psychological well-being significantly and positively, the need for achievement has no significant effect on psychological well-being. Finally, the mastery approach dimension on psychological well-being was relatively high compared to other dimensions. These findings have shown that educators with the high need for cognition, in the effort to develop their skills even if they are hard, and in the struggle to learn new knowledge/skills, and to do these only to increase their personal development have higher psychological well-being.

Keywords: Goal Orientation, Mastery Orientation, Performance Orientation, Psychological Well-Being, Need for Cognition.

JEL Codes: D 23, M 10, C 91

“Bu çalışma Araştırma ve Yayın Etiğine uygun olarak hazırlanmıştır.”

1. GİRİŞ

İnsanların işlerini yapış biçimleri, başarıyı ve amaçlarını tanımlayıp biçimleri ile yakından ilgilidir. Başarıyı ve nihayetinde amacı; farklı bir otorite tarafından oluşturulmuş sayısal standartlar/yeterlilikler olarak tanımlayan ve başarıyı bu otoritelerin onayına veya akranlarının ortalamasına göre karar veren bir bireyin çalışma yöntemi beklenen performansı oluşturabilir. Ancak yaptığı iş esnasındaki işe yaklaşım biçimi sonuç odaklı olmaktadır. Sürecin kalitesi, incelikleri ve teferruatları daha az önemsenebilir. Diğer taraftan, işe; derinlikli bir biçimde hâkim olmak isteyen, kendi yetenekleri ve bilgisi ile yaptığı işi şekillendirebilen birey; sürekli öğrenme yönelimli olmakta, sürekli yeniden deneme ve şekillendirme çabasına girmektedir. Bu yaklaşımın kişinin içsel tatminini sağlayabileceği düşünülmektedir. Dışsal tatmini sağlayan doğrulanma, onaylanma, kıyaslama ise içsel tatminin oluşturduğu kadar iyi oluşa etki edemeyebilir. Bu araştırmanın varsayımı da öğrenme/ustalık yönelim hedeflerinin, performans yönelim hedeflerinden daha fazla psikolojik iyi oluşu yordayacağı üzerinedir.

Yukarıda ifade edilen anlayış farklılıkları, literatürde amaç yönelimleri/başarı hedef yönelimleri konusu bağlamında incelenmiştir. Daha çok öğrenciler ve sporcular üzerinde yapılan araştırmalarla ele alınan konu, doğası gereği eğitim alanında daha anlamlı ve katkı sağlayıcı sonuçlar üretebilmektedir. Temelinde rekabet olan spor alanlarında kimi bireyler en iyi olmayı hedeflerken, kimileri diğer sporculardan daha iyi olunca başarıya ulaşmış olduklarını düşünebilmektedir. Eğitim boyutunda çoğunlukla öğrenci örneklemelerinden oluşan başarı hedef yönelimleri çalışmalarında da aynı durum söz konusu olmaktadır (Meece ve Holt, 1993; Barron, 2000). Bazı öğrenciler öğrenme süreçlerinden zevk alarak ilgili konuda çok iyi olmayı hedeflerken; bazıları yalnızca diğer birkaç öğrenciden daha iyi olmayı hedefleyebilmektedir. Başarı hedef literatürü incelendiğinde bu teorinin yalnızca eğitim alanında veya yalnızca öğrenci örneklemindeki araştırmalar ile sınırlı kalmadığı da görülmektedir. Konu ile alakalı özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar yalnızca eğitim alanındaki başarı ya da başarısızlık durumlarını ölçmek için değil iş hayatında çalışanların

davranışlarını anlayabilmek için de önemli katkı sağlayabileceği yönündedir (Humborstad vd., 2014).

Amaç/başarı hedef yönelimleri bulunan veya bir amaca sahip olan sadece sporcular veya öğrenciler değildir. Bu konu; işlerinde başarılı olmaya çabalayan, başarıyı hem kendileri hem öğrencileri için tanımlaması gereken, öğretime yönelik kişisel başarı hedef yönelimleri bulunan, bu hedef yönelimleri açısından farklılaşan öğretmenler için de geçerlidir (Butler, 2007). Öğretmenler için öğrenme hedefi yöneliminin anlamı; öğretmenlerin kişiler arası karşılaştırmalar yapmadan, öğretime ile ilgili becerilerindeki kişisel ilerleme ve yetkinlik hissini ne ölçüde elde ettiklerini gösterirken, performans hedefi yönelimi; öğretmenlerin sosyal karşılaştırmalarla (örn., diğerlerinden daha iyi performans gösterme yetenekleri) başarıyı tanımladıklarını göstermektedir (Janke vd., 2019). Bu ayrım öğretmenlerin içsel motivasyonla mı dışsal motivasyonla mı hareket ettiklerinin de bir göstergesidir (Malmberg, 2006).

Uy vd. (2017) yaptığı çalışmada; performans yöneliminin psikolojik iyi oluşa etkisinin olmadığını, ancak öğrenme yöneliminin pozitif etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber öğrenme yaklaşımı amaç yöneliminin performans yönelimine kıyasla öz yeterlilikle daha yüksek ilişkisi olduğu görülmektedir. Başka bir çalışmada buna benzer bulgu olarak; başkaları nazarında yetersiz görünme kaygısıyla kendine güvenmediği alanlarda performans yöneliminin, iyi oluş halini olumsuz etkilediği, aynı zamanda öz yeterliliği azalttığı ve sınavtaki kaygıyı da giderek artıran bir yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Janke vd., 2019). Bulgular öğrenme/ustalık yaklaşımlarının psikolojik iyi oluşa, performans yaklaşımına göre daha fazla etki edeceği varsayımını güçlendirmektedir. Ayrıca bu varsayımın geniş bir literatür taraması yapılmış ve hangi amaç yöneliminin psikolojik iyi oluşa nasıl etki ettiği yapılan bir saha araştırması ile incelenmiştir. Çalışmadaki araştırmanın sağlıklı yapılabilmesi için de hem öğretmen hem akademisyen örneklemini kapsayacak şekilde, “çalışma alanında amaç yönelimleri” ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması da gerçekleştirilmiştir.

1.1. Literatür Taraması

1.1.1. Amaç Yönelimleri/Başarı Hedef Kuramı

İş, eğitim veya diğer aktif katılım ve çaba gerektiren rekabet ortamlarının hemen her yerinde var olan başarı motivasyonu, başarı hedef yaklaşımına göre; bireylerin başarıyı nasıl tanımladıkları ve başarılı olmak için nasıl davrandıklarını açıklamaktadır (Elliot ve Church, 1997: 218). Hedef gerçekleştirme teorisi olarak da bilinen, bireylerin başarıya nasıl bir anlam yüklediklerine yönelik yaklaşımları ele alan *başarı hedef modeli*; son 30 yıldır literatürde çoğu araştırmaya konu edilen ve kişinin çalışma amacı/tavrını açıklayan motivasyon teorisidir (Dweck, 1986; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Son yıllarda rekabet ve hız öğelerinin baskın olmasıyla, övülen “başarı” olgusunu açıklayabilmek adına, başarı hedef yönelimleri ile ilgili çalışmaların arttığı görülmektedir (Atasoy, 2015: 5). Başarı hedef modeliyle; kişilerin neyi, niçin başarmak istedikleri ve bunun için de nasıl bir iş yapma tarzını sergiledikleri açıklanmaya çalışılmaktadır (Ağbuğa, 2014: 110).

1970 ve 1980’lerde literatürde “İkili Başarı Yönelimi Modeli” olarak ifade edilen başarı hedefleri modeli (Yerdelen ve Padır, 2017: 1028), *performans* ve *öğrenme* odaklı başarı yönelimi olarak iki kategoride incelenmektedir (Dweck ve Leggett, 1988: 256). 1990’lı ve 2000’li yıllarda; öğrenme yönelimi sabit kalmış, performans yönelimi; performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak ikiye bölünmüş ve “Üçlü Başarı Yönelimleri Modeli” ortaya

atılmıştır. Bunu izleyen süreçte öğrenme boyutu da öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma şeklinde ele alınmış ve “2x2 Başarı Yönelimleri” modelinin kullanımı önerilmiştir. Bu modele göre öğrenme-yaklaşma yöneliminde olan bireyler, bir meseleyi en iyi şekilde öğrenme ve anlama noktasında daha çok içsel motivasyon odaklıdır. Öğrenme-kaçınma yönelimli bireyler ise bir meseleyi anlayamamak ve öğrenememekten çekindikleri için kaçınma eğilimindedirler. Benzer şekilde performans-yaklaşma yönelimli bireyler, başarılarını ve yeterliliklerini diğerlerine gösterme eğiliminde olup; performans-kaçınma yönelimliler ise diğerlerinden daha başarısız olmaktan ve başkalarına zayıf görünmekten kaçınmaktadırlar. 2011 yılında gelindiğinde ise, model daha da geliştirilmiş ve “3x2 Başarı Yönelimleri Modeli” önerilmiştir. Bu modelde öz(içsel)-temelli bireyler kendilerini/yeterliliklerini; geçmişte bir şeyi ne seviyede iyi veya kötü yaptıklarına veya gelecekte bir şeyi yapacak potansiyele sahip olduklarına göre değerlendirmektedirler. Diğerleri-temelli bireyler ise başkalarına göre iyi ya da kötü yaptıklarına yönelik değerlendirme yaparlar. Yaklaşma yönelimleri, var olan bir başarının korunması veya geliştirilmesine odaklanmayı; kaçınma yönelimleri ise başarısızlıktan dolayı yaşanması muhtemel olumsuz durum ve duygulardan kaçınmayı açıklamaktadır (Yerdelen ve Padır, 2017: 1028-1029).

Bu araştırmada ele alınan model 2x2 başarı hedef yönelimi modelidir. Bu hedef modelinde hedefler, ustalık ve performans (Dweck, 1986) şeklinde farklı iki yönelimle değerlendirilmekte ve bu yönelimler de yaklaşma ve kaçınma boyutlarıyla ele alınmaktadır (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot, 1999). Yeterlilik gösterme konusunda ustalık ve performans yaklaşımları temelinde yaklaşma veya kaçınma davranışı olarak meydana gelen amaç/başarı hedef yönelimleri, bireyden bireye farklılık gösterebilmekte ve şu şekilde boyutlandırılmaktadır.

Ustalık-yaklaşma başarı hedef yönelimi boyutu (*mastery-approach*); bireyin yeterliliklerini her fırsatta geliştirme ve o konuda ustalaşmaya doğru yol alma zihniyetini benimsemesi anlamına gelmektedir (Baranik vd., 2007: 698). Ustalık başarı hedeflerine sahip bireyler; öğrenilmiş çaresizlik duygusu durumundan tamamen uzak ve başarı elde etmede karşılarına çıkan engeller ile mücadele etme konusunda tüm yeterliliklerini ortaya koyma çabası içerisinde. Başarı hedeflerinin temelinde yeterliliğin olduğu düşünüldüğünde, ustalık başarı hedeflerine sahip bireylerin tek rakipleri yine kendileridir. Derin öğrenme süreçleri içerisinde yeni yetiler elde etmeyi hedefleyen bu bireyler için diğerlerine bir şeyler ispat etme çabası söz konusu değildir. Ayrıca bu bireyler, başarının sürekli çaba göstermek sonucunda elde edilmek istenen nihai hedef olduğunu düşünmekte ve başarısızlığın nedenlerine çözüm aramaya çalışmaktadırlar (Diener ve Dweck, 1978: 451; Nicholls, 1984: 331; Dweck, 1986: 1040). *Ustalık-kaçınma* başarı hedef yönelimi boyutu ise (*mastery-avoidance*); usta olma, en iyisi olma, kendisi ile yarış içinde olma duygularına sahip bireylerin; yine “kendi” beklentilerini istedikleri gibi yerine getirememesi endişesi ile karşılaştıklarında “kendilerinin belirlediği çığaya ulaşamama” durumu ile yüzleşmemek için kaçınmalarını ifade etmektedir (Pintrich, 2000; Elliot, 1999).

Performans-yaklaşma başarı hedef yönelimi boyutu (*performance-approach*); bireylerin sahip oldukları yeterlilikleri başkalarına kanıtlayıcı zihniyeti ile hareket ettiklerini açıklamaktadır (Baranik vd., 2007: 698). Performans yaklaşma odaklı bireyler, yaptıkları işleri diğerlerinden daha iyi yapabileceklerine inanırlar (Dweck, 1986). Bu bireylerin hedef yönelimindeki temel nokta yalnızca diğer bireylerden iyi olmaktır. Bu nedenle ustalaşma zihniyetinden uzaklaşabilmektedirler (Elliot, vd., 2011). Ayrıca kendi gelişimlerini diğer bireylerin

gelişimleri ile sınırlayabilmekte ve sadece diğerleri karşısında “zayıf” bir duruş sergilememeye odaklanmaktadır (Elliot ve Thrash, 2001). *Performans-kaçınma* başarı hedef yönelimi boyutunda ise (*performance-avoidance*), bireylerin en belirgin özelliklerinin; daha önceki performanslarından daha kötüsünü ortaya koymamak için tekrar aynı durum içinde yer almaktan kaçınmalarıdır (Elliot ve Church, 1997). Bu bireyler diğerleri ile kıyaslanma ve daha önceki yaptıkları işleri başarılı bir şekilde yerine getirememesiyle hedeflerinden kaçınırlar (Dweck, 1986).

Hedef yönelimlerinin bir boyutu olan ustalık yöneliminde; bireyin niteliklerinin dinamik/değişken olduğu ve çaba sarf etmenin performans gelişimine yol açtığı inancı benimsenmektedir. Performans yönelimi ise bireysel niteliklerin sabit ve somut olduğu inancından beslenmektedir. Nitekim performans odaklı bireyler, çok çalışmanın performans geliştirmeye yol açmayabileceğine inanma eğilimindedir. Performans odaklı bireylere göre, çok çalışmak düşük yetkinliğin bir göstergesidir ve kötü performans gösterenler işlerini iyi yapmak için gerekli özelliklere sahip değildir (Janssen ve Van Yperen, 2004: 369). Ayrıca performans odaklı bireyler, çok/derin çaba gösterme konusunda isteksizdir. Az emek ile başarıyı elde edebilmeyi, yani çaba verimliliğini yücelterek, yeterliliklerinin başkaları tarafından onaylanmasını veya başkalarından daha iyi olmayı hedef edinirler. Uсталık odaklı olan bireyler ise öğrenme süreçlerinden zevk alma, yeni yetiler elde etmeyi isteme ve büyük bir çaba sonucunda başarının geleceğine inanma eğilimindedirler (Ames ve Archer, 1987: 409; Ames ve Archer, 1988: 260).

Bireylerin başarı hedef yönelimleri; öğrenme, eğitim, akademik ortamlarındaki veya profesyonel iş hayatlarındaki davranış, düşünce ve duygularını etkilemektedir (Elliot vd., 2005). Bu noktada ustalık başarı hedef yönelimine sahip bireylerin başarısızlık durumlarından pes etmeme, kendine acımama ve cesaretini hızlı bir şekilde toplama gibi motivasyonel araçlara sahip olabildiği görülmektedir (Elliot ve Dweck, 1988). Bir başka çalışmada da ustalık hedef yönelimine sahip olmanın, bireylerin kolaylıkla kaybedebildikleri “özgüven” olgusunu desteklediği ifade edilmektedir (Stout ve Dasgupta, 2013). Bununla beraber bireylerin içinde buldukları ortam da başarı hedef yönelimlerini etkilemektedir. Benita vd. (2014), tarafından yapılan çalışmada ustalık hedef yönelimlerinin, öz yeterliliklerin desteklediği bir ortamın; performans hedeflerine göre daha olumlu duygu durumlarını ortaya çıkardığı ifade edilmektedir. Ayrıca olumlu iş çıktılara sahip olma konusunda bireylerin çalıştıkları ortamların, başarı hedef yönelimlerini ortaya çıkardığı ileri sürülmekte ve davranışsal yaklaşım sisteminin iş performansı üzerine etkisinde ustalık hedeflerinin aracılık etkisinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Izadikhah vd., 2010).

Performans başarı hedef yönelimleri ise; bireylerin başarı elde etme ölçütünü, diğer bireylere karşı kanıtlayıcı ya da bahsi geçen görevi yerine getirirken diğerlerinin yeterlilik düzeyleri ile kendisini karşılaştırmayı içermektedir. Buna bağlı olarak, sürekli performans kaygısı içerisinde olan bu hedef eğilimine sahip bireyler, kendilerini geliştirme üzerine yeterince odaklanamamakta ve öğrenme süreçlerinin içerisinde aktif bir şekilde yer alamamaktadır. Öğrenmenin vermiş olduğu hazzı yaşama fırsatı bulamayan bu bireyler önlerine çıkan engeller karşısında aniden umutsuzluğa kapılma ve vazgeçme eğilimi ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bununla birlikte, performans başarı hedef eğilimine sahip bireylerin, yeterliliklerini her alanda gösterme isteği içerisinde olmaları belirli bir alanda uzmanlaşmalarına da ortam hazırlayabilmektedir. Ayrıca yeterliliklerinin sürekli onaylanması beklentisi içerisinde olan ve çoğunlukla öğrenilmiş çaresizlik duygu durumuna da kapılabilen performans başarı hedeflerine sahip bireyler, sahip oldukları bilişsel ve

duyuşsal kaynakları; başarı elde etmede kullanmak yerine, ilgileri olmayan diğer konulara odaklanarak tüketmektedir (Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Dweck ve Leggett, 1988: 256-258). Bu bağlamda performans odaklı bireylerce, belirli bir alanda en iyi yeterliliği elde etmek zaman ve çok fazla çaba gerektireceğinden ötürü, kısa süreli ve her alandan az oranda yeterlilik gösterebilmek hızla değişen yaşam şartlarına uyum sağlamayı kolaylaştırıcı bir özellik olarak algılanabilmektedir (Elliot ve Dweck, 1988: 11).

1.1.2. Amaç Yönelimleri-İyi Oluş İlişkisi

İyi oluş kavramı literatürde birçok farklı boyutta ele alınması ile birlikte (öznel, psikolojik, ruhsal, sosyal, fiziksel vb.) temelinde hedonik ve ökonomik olarak iki temel başlık altında incelenir. Hedonik iyi oluş; kişinin olumlu duyguları (neşe, coşku, ilham vb.) sıklıkla, olumsuz duyguları (öfke, korku, üzüntü, hayal kırıklığı vb.) ise daha az sıklıkla yaşamasını ifade eder ve kişinin acıdan kaçınarak yaşamdan haz almaya yönelmesi ile artar (Koydemir ve Bulgan, 2017). Öznel iyi oluş olarak da ifade edilen bu yaklaşım tek başına tam bir iyi oluş halini ifade etmez, hatta tek başına amaçlanması zararlı etkiler doğurabilir. Bu iyi oluş türü mevcut olumlu hallere çok çabuk alışarak kişinin sürekli mutlu olabilmelerini sağlamaz^c. Mutluluğun sağlıklı gelişiminde istikrar arz eden, daha uzun vadeli etki bırakan ve daha güçlü temeller üzerinde yükselen iyi oluş ökonomik (psikolojik) iyi oluştur (Kopperud ve Vitters, 2008). Psikolojik iyi oluş; anlamlı bir hayat içinde, kişinin kendini hem kabul etmesi hem de geliştirmesi ve böylece potansiyelini gerçekleştirmesi ile oluşur. Öznel iyi oluşun bir sonuç olması gerektiği, psikolojik iyi oluşun daha çok bir süreç hatta amaç olabileceği ifade edilir (Hefferon ve Boniwell, 2014). Bu yüzden temel olarak amaç konumunda olması gereken mutluluk, psikolojik iyi oluş olmalıdır. Öğretmenler ve akademisyenler üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmadaki modelde; düşünme ihtiyacının ve ustalığın sonuçtan daha ziyade bir süreç olması, ilkesel bir tavır gerektirmesi ve böylece ökonomik yaklaşımla daha ilişkili olabileceği gerekçesiyle *-düşünme ihtiyacı* ile *ustalık yaklaşımı*-bağımsız değişken olarak; *psikolojik iyi oluş* ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Bu varsayımı açıkça destekleyen bir araştırmaya göre ustalık hedefleri; hoş ve kalıcı duyguları deneyimlemeyle (örn. öğrenmenin keyfi, gurur, olumlu çevresel etki) daha fazla ilişkili olduğu görülmekte; performans hedeflerinin ise zayıflatıcı duyguları yaşama (örn. stres, anksiyete, kıskançlık, öfke, hırs) olasılığını artırdığı belirtilmektedir (Daniels vd., 2008). Kaplan ve Maehr (1999) öğrenciler üzerinde bir araştırma yapmış ve ustalık hedeflerinin peşinden koşan öğrencilerin daha olumlu duygular; performans yönelimlilerin ise daha olumsuz duygular deneyimlediğini görmüştür. Dykman (1998)'nin kurduğu modelde; büyüme arayan (yani ustalık odaklı) insanlarla, doğrulama arayan insanlar (yani performans odaklı) karşılaştırıldığında, performans odaklı olanların, sonucu; stresli bir olayın beklentisi olarak algıladığını ve bu konuda daha fazla endişe duyduğunu, böyle durumlarda daha fazla benlik saygısı kaybı ve depresyon yaşayabileceğini söylemiştir. Sonunda da böyle insanlar için görevden uzaklaşmak daha olası bir durumdur. Tuominen vd., (2008) de yaptığı araştırmanın bulguları ile bu bulguları desteklemiştir. Performans odaklılar için yüksek başarı beklentisi; daha düşük benlik saygısı ve daha yüksek depresif belirtiler oluşturmaktadır. Ayrıca bu bireylerde, okulla ilgili tükenmişliğin daha güçlü belirtileri (örn. Duygusal tükenme ve

^cBu durum *hedonik değirmen* kavramıyla açıklanmaktadır. Hedonik değirmen kavramının ifade ettiği şekilde insanlar hem olumlu hem de olumsuz yeni yaşam olaylarına, mutluluk veya mutsuzluk olarak güçlü tepki verebilirler, ancak bu tepkileri birkaç hafta veya bir ay içerisinde sabit mutluluk noktasına geri döner ve mutluluğa da mutsuzluğa da adaptasyonları çok hızlı gelişir (Carr, 2016: 51).

yetersizlik) görülmekte ve gelecekteki beklentileriyle ilişkili daha yüksek stres seviyeleri oluşabilmektedir.

Literatürde iyi oluş ile amaç yönelimleri arasında ilişkileri öğretmenler düzeyinde ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve iş yerindeki eğlenceleri öğrenme/ustalık yönelimli olmaları ile daha fazla ilişkili bulunmuştur. Hatta aynı araştırmada öğretmenlerin yardım arama veya yardım etme davranışını olumlu algıladıkları görülürken, performans yönelimli öğretmenlerde yardımın tehdit edici bir unsur olarak algılandığı tespit edilmiştir (Parker vd., 2012). Bu bulgu performans yönelimi yüksek olanların çevresine güven konusunda zaaf yaşayabileceklerini göstermektedir. Çevresine güven duymayan bireyin sağlıklı sosyal ilişkiler kurması da güçtür. Ama bakıldığında Ryff'ın psikolojik iyi oluş modelinde sosyal iyi oluş önemli bir boyut olarak yerini almıştır (Ryff ve Keyes, 1995). Hatta sosyal ilişkiler kültürümüz bağlamında iş yerinde en önemli mutluluk tanımı/boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır (Alparlan vd., 2019). Yani odonomik iyi oluşun hedonik iyi oluştan ziyade, “özgeci” bir bakış açısından beslendiği görülmektedir (King ve Napa, 1998). Buna göre yardım etme/alma davranışları ile daha yüksek/olumlu ilişkisi olan ustalık yöneliminin psikolojik iyi oluş ile daha güçlü ilişkisinin olması beklenmektedir.

Başarıyı ham bir sonuç/performans olarak tanımlayan, temel vurgusunu bunun üzerine yapan birey öncelikle başarısızlık şansını azaltmaya çalışır. Bu yüzden özsaygısında, başarısızlığının etkilerine uyum sağlamak için aşağı yönlü (öz saygısını azaltıcı) manevralar yapar ve sonunda görev taleplerini karşılama ve engellerin üstesinden gelme kapasiteleri hakkında şüphe duyar (Covington ve Beery, 1976; Thompson, 2004). Bu şüphe, sonucu önceleyen ve kıyaslamaya dayalı değerlendirme yapanların stresini ve kaygısını artırır. Uсталık yönelimine sahip bireyler ise sonuçtan ziyade problem ile ilgilenirler. Problem ile duygusal odaklı başa çıkmaya çalışmak yerine, problemlere karşı çözüm odaklı başa çıkmayı yeğlerler. Sorunları ustaca ve problem odaklı ele alanların daha az tükenmişlik hissi duyduğunu, sürece daha fazla katılım gösterdiğini, sorunu çözerken daha fazla zevk aldığını ve bu yüzden işe devamsızlığın azaldığını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Dweck ve Leggett, 1988; Martin, 2002).

İlgili literatür taraması ile de desteklendiği üzere, bu araştırmanın da test etmeyi amaçladığı hipotez şöyledir.

Hipotez 1: Farklı amaç yönelimlerinin psikolojik iyi oluş üzerinde farklılaşan etkileri bulunmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Uсталık-Performans Yönelimi araştırmaları literatürde genellikle öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak onları yetiştirerek rehberlik eden eğitimcilerin ustalık ve performans yönelimlerinin incelenmesi de gerekmektedir. Bu amaçla öğretmen ve akademisyen evreninden kolayda seçim ile, farklı okul ve üniversitelerden belirlenen bir örneklem üzerinde saha araştırması yapılmıştır. Anket formu ve ölçekler hem yüz yüze hem de elektronik ortamda uygulanmıştır. 248 eğitimcinin katıldığı araştırmada 101 (%41) öğretmen, 147 (%59) akademisyen bulunmaktadır. Bu örneklemin evlilik oranı ise %77'dir. Bu oran öğretmenlerde %72, akademisyenlerde %81'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması ise 37,9, akademisyenlerin ortalaması ise 37,2'dir. Akademisyen örnekleminde

kısmen erkekler ağırlıkta (%59), öğretmen örnekleminde ise kadın (%51) erkek (%49) oranı neredeyse birbirine eşit bulunmaktadır. Benzerlikler ve dağılımlar örneklemelerin kısmen homojen olduğunu göstermektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Geçerlilik/Güvenilirlik Analizleri

2.2.1. Çalışma Alanında Amaç Yönelimleri Ölçeği

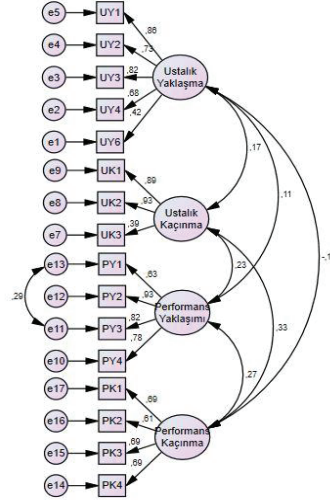
Baranik vd. (2007: 715), tarafından geliştirilen 2x2 Çalışma Alanında Amaç Yönelimi ölçeği; ustalık yaklaşımı/ustalık kaçınma ve performans yaklaşımı/performans kaçınma olarak 4 teorik boyuttan oluşan 23 madde içeren bir ölçek yapısıdır. Bu ölçeğin seçilmiş olma sebebi; genellikle öğrenciler üzerinde uygulanan bu konunun iş alanı/ortamı açısından geliştirilmiş olmasıdır. Baranik vd. (2007), çalışmasında boyutların güvenilirliği 0.78-0.82 arasında bulgulamıştır. Her bir boyutun tek faktörlü açıklanan varyansı %35'in üzerinde, her bir maddenin faktör yükleri 0.45'in üzerinde bulunmuştur.

Ölçeği Türkçeye uyarlama çalışmaları kapsamında öncelikle 1 dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Sonrasında bu çeviri 2 konu alan uzmanı ile değerlendirilmiş ve doğrudan çevirinin Türkçeleştirme çalışması gerçekleştirilmiş, nihai durum dil uzmanına onaylatılmıştır. Sonrasında işletmecilik alanından bir grup akademisyen tarafından; soruların eğitimiye soruluş biçimleri ve soruların anlaşılıp anlaşılmadığı odak grup toplantısında görülmüştür. Bu görüşme sonrası bazı maddelerin birbirini tekrar ettiği, bazı maddelerin ise örneklem bağlamında anlaşılmadığı veya anlamsız kaldığı ifade edilmiş, bu yüzden 4 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Son olarak iletişim alanında uzman bir akademisyen ile maddeler birebir tekrar gözden geçirilmiş, hedef kitle nazarınca en anlaşılır halde düzeltmeleri tekrar yapılmıştır. Ölçek yapısı; tutum ve davranış maddelerinin katılımcı tarafından daha anlaşılır cevaplanabilmesi ve cevaplarda merkeze/orta noktaya eğilimin oluşmaması için; 6 dereceli (1=%0 Beni Tanımlıyor, 2=%20 Beni Tanımlıyor, 3=%40 Beni Tanımlıyor, 4=%60 Beni Tanımlıyor, 5=%80 Beni Tanımlıyor, 1=%100 Beni Tanımlamıyor” bir likert yapısı şeklinde uygulanmıştır.

Ölçeğin geçerlilik çalışması bağlamında ilk olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Teorik olarak var olan 4 boyutlu yapı AFA bulgularında da ortaya konmuştur. Sadece 1 madde binişik olarak hareket etmiştir (UK4). 2 madde ise faktör yükü düşük kaldığı için çıkarılmıştır. Bu madde çıktıktan sonra toplam varyansın %66'sını açıklayan 4 boyutlu yapı ortaya çıkmıştır (KMO= 0.78, $p < 0,001$). Tüm maddeler 0.50'nin üzerinde faktör yükü ile kendi faktörüne yüklenmiş durumdadır. Bu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile de doğrulanmış ve kabul edilebilir uyum istatistikleri üretmiştir (ChiSquare/df: 1,86, CFI: 0,95, GFI: 0,95, TLI: 0,95, RMSEA: 0,059). Her bir boyutun güvenilirlik katsayıları da incelenmiş, ilgili Cronbach Alpha katsayıları 0,77 ile 0,88 arasında değer almıştır.

Tablo 1. Çalışma Alanı Amaç Yönelimleri Faktör Açımlayıcı/Doğrulamalı Faktör Analizleri

Maddeler	Boyutlar			
	Perf. Yakl.	Usta. Yakl.	Usta. Kaç.	Perf. Kaç.
PY2	,913			
PY3	,896			
PY4	,821			
PY1	,780			
UY1		,879		
UY3		,833		
UY2		,807		
UY4		,744		
UY6		,532		
UK2			,936	
UK1			,931	
UK3			,521	
PK3				,791
PK4				,776
PK2				,744
PK1				,739



AFA Bulguları:

KMO: 0.77, P<0.001, Açıklanan Varyans: %66

DFA Bulguları: X2/df:1,86, GFI:0,95, CFI:0,95, TLI:0,94, RMSEA: 0,059

2.2.2. Düşünme-Başarıma İhtiyacı Ölçeği

Antalyalı ve Bolat (2017) literatürdeki öğrenilmiş ihtiyaçlar ve temel motivasyon kaynakları bağlamında geniş bir madde havuzu ile birçok saha araştırması sonucu 4 boyutlu “Temel Motivasyon Kaynakları” ölçüm modelini ortaya koymuştur. Bu boyutlardan sadece başarı ve düşünme ihtiyacı boyutları bu araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Bunun sebebi; ustalık ve performans yaklaşımlarının ilgili literatür gereği düşünme ve başarı motivasyon kaynakları ile ilişkili çıkması gereğidir. Böylece “Çalışma Alanında Amaç Yönelimleri” ölçeğinin kriter

geçerliliği de teorik olarak sağlanmış olacaktır. Ölçek yine 6 dereceli (1=%0 Beni Tanımlıyor, 2=%20 Beni Tanımlıyor, 3=%40 Beni Tanımlıyor, 4=%60 Beni Tanımlıyor, 5=%80 Beni Tanımlıyor, 1=%100 Beni Tanımlamıyor” bir likert yapısı şeklinde uygulanmıştır.

Başarı ve düşünme ihtiyacı boyutları açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş, %64 oranında varyansı açıklamış ve boyutlar birbirinden ayrılmıştır (KMO: 0.85, $p < 0.001$). Ancak Antalya ve Bolat (2017)’in çalışmasında başarı ihtiyacı 6 maddeli yapıdadır. Bu çalışmada 2 madde (ters maddeler) güvenilirliği düşürmekte ve AFA’da da düşük faktör yüküne sahip olmaktadır. Bu yüzden 2 madde çıkartılmıştır. Başarı ihtiyacının 4 maddeli DFA bulguları da kabul edilebilir düzeydedir (ChiSquare/df: ,19, GFI: 0,99, CFI: 1, TLI: 0,99, RMSEA: 0,001). Antalya ve Bolat (2017)’in çalışmasında 0.82 değerinde güvenilirlik katsayısına sahipken bu çalışmada ilgili katsayı 0.77 olmaktadır. Düşünme ihtiyacı boyutu ise 6 maddeli yapısını hem AFA’da hem de DFA’da korumuştur (ChiSquare/df: 2,92, GFI: 0,97, CFI: 0,98, TLI: 0,96, RMSEA: 0,080). Antalya ve Bolat (2017)’in çalışmasında 0.86 olan güvenilirlik katsayısı bu çalışmada 0.89 değerini almıştır.

2.2.3. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Diener vd. (2009), tarafından mevcut iyi oluş ölçümlerini tamamlayıcı, sosyo-psikolojik iyi oluşu ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını Telef (2013) gerçekleştirmiştir. Yaptığı açımlayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyansı %42’dir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .54 ile .76 arasında değişmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA= 0.08, SRMR=0.04, GFI= 0.96, NFI= 0.94, RFI= 0.92, CFI= 0.95 ve IFI=0.95 olarak bulunmuştur. Ölçek yine 6 dereceli (1=%0 Beni Tanımlıyor, 2=%20 Beni Tanımlıyor, 3=%40 Beni Tanımlıyor, 4=%60 Beni Tanımlıyor, 5=%80 Beni Tanımlıyor, 1=%100 Beni Tanımlamıyor” bir likert yapısı şeklinde uygulanmıştır.

Bu çalışmada da tek faktörlü açımlayıcı faktör analizine tabi tutulan faktör yapısının açıklanan varyans oranı %56’dır. Güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak saptanmıştır. Aynı yapı DFA’ada incelendiğinde uyum istatistikleri de kabul edilebilir oranlarda seyretmiştir (ChiSquare/df: 3,15, CFI: 0,96, GFI: 0,95, RMSEA: 0,09).

3. BULGULAR

Araştırma özünde; amaç yönelimlerinden ustalık ve performans yaklaşım ve kaçınma boyutlarının psikolojik iyi oluşa etkilerini incelemek üzere kurgulanmıştır. Ayrıca amaç yönelimleri ölçeğinin uyarlama çalışması gereği başarı ve düşünme ihtiyacı ile ilişkisinin incelenmesi gerekmiştir. Bu ilişkileri gözlemek adına öncelikle boyutlar arası korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de korelasyon katsayılarının yanında boyutların ortalamaları ve güvenilirlik katsayıları da sunulmuştur. Veriler bu analize tabi tutulmadan önce boyutlar bağlamında çarpıklık/basıklık değerleri incelenmiştir. Boyutlarda +1’in üzerinde çarpıklık ve basıklık değeri alan veriler uç değer olarak kabul edilmiş, bu yüzden 3 veri analiz dışı bırakılmıştır.

Tablo 2. Değişkenler/Boyutlar Arası Korelasyon Analizi Bulguları

<i>Değişkenler</i>	<i>M</i>	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	<i>5.</i>	<i>6.</i>	<i>7.</i>	<i>8.</i>	<i>9.</i>
1.Cinsiyet	1,56	1								
2.Yaş	37,51	.12	1							
3.Ustalık Yaklaşımı	5,03	-.04	.06	(0,82)						
4.Ustalık Kaçınma	4,68	.15*	.02	.20**	(0,77)					
5. Performans Kaçınma	3,46	.02	-.01	-.17**	.29**	(0,77)				
6. Performans Yaklaşımı	3,76	.06	.23*	.11	.22**	.26**	(0,88)			
7. Başarı İhtiyacı	4,47	-.14*	.05	.24**	.21**	.07	.07	(0,77)		
8. Düşünme İhtiyacı	4,92	.02	-.06	.64**	.29**	.02	.20**	.30**	(0,89)	
9. Psikolojik İyi Oluş	5,10	.04	.11	.62**	.21**	.03	.20**	.22**	.58**	(0,88)

*p<0,05, **p<0,001, (..): Cronbach Alpha Katsayısı

Çalışma Alanında Amaç Yönelimleri Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması bağlamında, kriter geçerliliğini sağlamak amacıyla; ilgili ölçek boyutlarının ilişkili çıkması beklenen 2 ölçek (Başarı İhtiyacı, Düşünme İhtiyacı) çalışmaya dahil edilmiştir. Tablo 1’de sunulan değişkenler arası korelasyon katsayıları incelendiğinde, teorik olarak ilişkili çıkması beklenen ustalık yaklaşımı ve ustalık kaçınma boyutları ile düşünme ihtiyacı boyutları arasındaki ilişkiler anlamlı ve pozitif durumdadır. Özellikle ustalık yaklaşımı ve düşünme ihtiyacı arasındaki ilişki ($r=.64$, $p<0.001$) kuvvetli sayılabilecek bir düzeydedir. Yine ustalık kaçınma boyutu ile düşünme ihtiyacı arasındaki ilişki orta kuvvete yakın ve pozitifdir ($r=.29$, $p<0.001$). Diğer yandan performansa dair boyutlarla ilişkili çıkması beklenen başarı ihtiyacı boyutunda anlamlı ilişkiler mevcut değildir. Performans yaklaşımı ile ustalık yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki yokken, performans kaçınma boyutu ile negatif ilişkilidir ($r=-.17$, $p<0.001$). Bu bulgu teorik olarak yerinde ve anlamlı bulunmuştur. Bunun yanında ustalık kaçınma ile performans boyutları pozitif ilişkilidir ve bu bulgu literatürde de tekrarlanan bir bulgudur. Katılımcıların yaşının artması ile daha performans yönelimli olması bulgusu da ($r=.23^*$, $p<0,001$) sistemin eğitimciler üzerinde oluşturduğu bir etki olduğu düşünülmektedir. Ancak bununla beraber boyut ortalamaları incelendiğinde eğitimciler kendilerini daha fazla ustalık eğiliminde ($m=5,03$) tanımlamaktadırlar. Düşünme ihtiyaçlarının ($m=4,92$) başarı ihtiyaçlarına ($m=4,47$) göre kısmen daha fazla olduğunu belirtmektedirler. Cinsiyet bağlamında bulgular incelendiğinde ise erkeklerin daha fazla ustalığa dair eğilimlerinin olduğu gözlenmekteyken, yani usta olamayacakları bir işe girmekten kaçındıkları görülmekteyken ($r=.15^*$, $p<0,001$), kadınların daha fazla başarı ihtiyacı ile güdüledikleri tespit edilmiştir ($r=-.14^*$, $p<0,001$).

Değişkenler arası ilişkiler tespit edildikten sonra araştırmanın hipotezlerinin testi için kurulan modelin testi aşamasına geçilmiştir. Çalışma alanında amaç yönelimlerinin eğitimcilerin psikolojik iyi oluşlarına etkisini inceleyen model yapısal eşitlik modellenmesi ile test edilmiştir. Araştırmanın temel hipotezlerini oluşturulan bu modelin bulguları AMOS programında modellenmiş ve şematize edilmiştir (Şekil 1). Aynı zamanda ölçek uyarlaması

aşamasında kriter geçerliliği için kullanılan başarı ve düşünme ihtiyacı güdülerinin de psikolojik iyi oluşa etkisi incelenmiştir. Zira eğitimciler örnekleminde, başarı ihtiyacının mı düşünme ihtiyacının mı psikolojik refaha daha fazla etki ettiğini görmek anlamlı olacaktır. İlgili modellerin bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırma Modellerinin “Yapısal Eşitlik Modellemesi” ile Analiz Bulguları

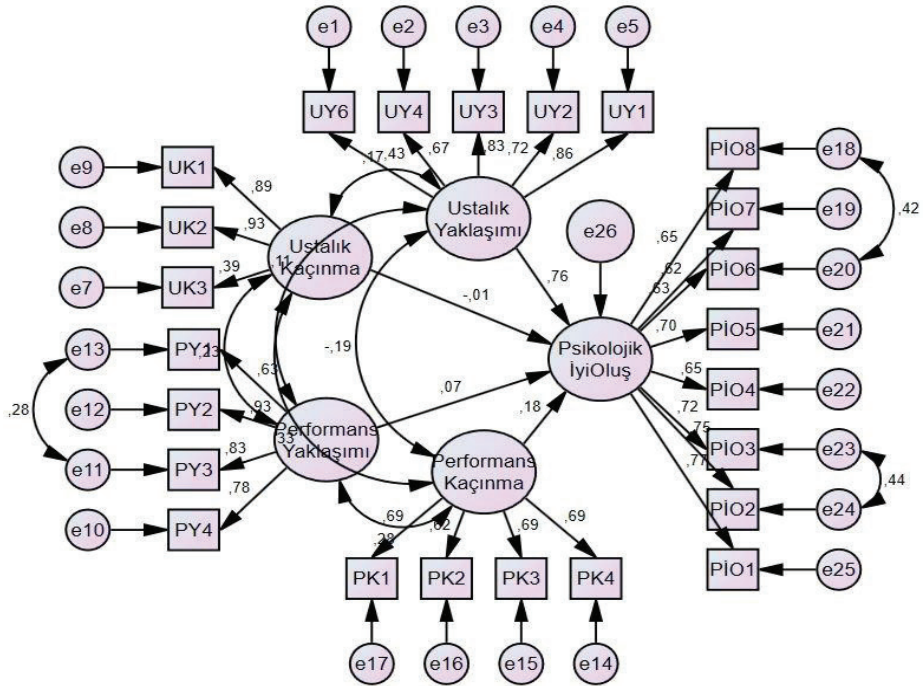
<i>Modeller</i>	<i>Etkiler</i>	<i>Estimate •</i>	<i>SE</i>	<i>P</i>
<i>Model 1</i> <i>R²=0,59</i>	Uсталık Yaklaşımı ---> Psikolojik İyi Oluş	,76	,17	,001**
	Uсталık Kaçınma ---> Psikolojik İyi Oluş	-,01	,02	,881
	Performans Yaklaşımı ---> Psikolojik İyi Oluş	,07	,02	,262
	Performans Kaçınma ---> Psikolojik İyi Oluş	,18	,03	,016*
<i>Model 2</i> <i>R²=0,50</i>	Başarı İhtiyacı ---> Psikolojik İyi Oluş	,14	,06	,094
	Düşünme İhtiyacı ---> Psikolojik İyi Oluş	,61	,06	,001**
<i>Model 3</i> <i>R²=0,61</i>	Uсталık Yaklaşımı ---> Psikolojik İyi Oluş	,53	,22	,001**
	Uсталık Kaçınma ---> Psikolojik İyi Oluş	-,06	,03	,369
	Performans Yaklaşımı ---> Psikolojik İyi Oluş	,06	,03	,291
	Performans Kaçınma ---> Psikolojik İyi Oluş	,15	,04	,032*
	Başarı İhtiyacı ---> Psikolojik İyi Oluş	,07	,08	,407
	Düşünme İhtiyacı ---> Psikolojik İyi Oluş	,28	,10	,009*

<i>Uyum İstatistikleri:</i>	<i>X²/df</i>	<i>RMSEA</i>	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>
<i>Model 1</i>	1,72	0,054	0,88	0,94	0,93
<i>Model 2</i>	2,01	0,065	0,90	0,95	0,93
<i>Model 3</i>	1,75	0,056	0,83	0,91	0,90

• Standardized Regression Weights, **p<0,05, ***p<0,001

Kurulan modelde çalışma alanı amaç yönelimlerinden ustalık yöneliminin temel belirleyici boyutu olan ustalık yaklaşımının psikolojik iyi oluşa etkisi oldukça güçlü biçimde tespit edilmiştir (Est.:0,76, p<0,001). Uсталık kaçınma boyutunun ise psikolojik iyi oluşa anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Yani eğitimcilerin usta olamayacakları işlerden kaçınma eğilimi kişiyi psikolojik olarak mutlu hissettirmemektedir. Ancak işinde usta olabilmek için uğraşısı dahi tek başına psikolojik iyi oluşunu açıklayabilmektedir. Diğerleri ile kıyas yaparak, yeterlilikleri ve diğerlerin yeterliliklerini aşmaya odaklanan performans yönelimi, ustalık yönelimi kadar psikolojik iyi oluş üzerinde etkili olmamaktadır. Sadece performans kaçınma boyutunun; yani eksik/yetersiz/kötü gözükmemek için bir işi yapmaktan kaçınmanın psikolojik iyi oluşa düşük

ama anlamlı ve pozitif bir etkisi bulunmaktadır (Est.:0,18, $p<0,05$). Böylece kendilerini daha rahat, daha az sorumluluk ve risk almış konumda tutarak belki daha iyi hissedebilmektedirler. Diğer yandan başkasını geçebilmek için çalışma tavrının, yani performans yaklaşımının psikolojik iyi oluşa anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Bu bulguların yanında Model 2’de görüldüğü üzere; ustalık yönelimi boyutları ile pozitif ve kısmen yüksek ilişkisi olan düşünme ihtiyacının da psikolojik iyi oluşa etkisi anlamlı ve pozitiftir (Est.:0,61, $p<0,001$). Ancak başarıma ihtiyacının psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Model 3’te tüm çalışma alanı amaç yönelimleri ile düşünme ve başarıma ihtiyacı güdüleri modele alındığında en bariz değişim düşünme ihtiyacının etkisindeki düşüş olarak görülmüştür. Hala psikolojik iyi oluş üzerinde pozitif etkisini sürdüren düşünme ihtiyacı ustalık yaklaşımı boyutu ile de yüksek korelasyona sahiptir. Her ikisini de modele sokunca ustalık yaklaşımının; yani düşünme ihtiyacı ile ilişkili olsa da daha davranışa/eyleme dönük olan psikolojik iyi oluşa etkisi daha fazla olmaktadır (Est.:0,53, $p<0,001$)



Şekil 1. Araştırma Modeli 3

4. TARTIŞMA

“İnsan yetiştirmedeki rolleri ve amaç/hedef tanımlamada yol gösterici niteliklerinden kaynaklı olarak eğitimciler; çevrelerine, özellikle de öğrencilerine ustalık yönelimini mi yoksa performans yönelimini mi telkin etmelidirler?” “Peki bu yönelimlerin bireylerin psikolojik iyi oluşlarına etkisi olacak mıdır olacaksa, hangi yönelimin diğerine göre etkisi nedir?” Bu üç sorunun; araştırmamızın literatür kısmında ortaya konulduğu şekilde hem bilimsel arka planı

hem de insanların gündelik yaşam ve çalışma hayatında yani pratikte karşılığı bulunmaktadır. Fakat ilgili soruların cevaplarını verme çabasına girişmeden önce, eğitimci bir bireyin iş yapma sürecine/çıktılarına dair yaklaşımının ne olduğunu ve hangi yönelimle bu süreç/çıktıları değerlendirdiğini tespit etmek gerekmektedir. Çünkü eğitimcilerin yaptıkları işte, amaçlarını, hedeflerini ve başarılarını tanımlama biçimleri, eğitim esnasındaki tavırlarına, işi yapış biçimlerine ve nihayetinde işlerine yansımaktadır. Daha ötesinde kişinin psikolojik durumuna kadar etki edebileceği düşünülmektedir. Bu etkiyi kanıtlayan çalışmalar da mevcuttur (Daniels vd., 2008; Parker vd., 2012). Paragrafın başındaki üç sorunun da cevabını verebilmek adına; hangi amaç yöneliminin eğitimcinin psikolojik durumunu daha olumlu açıkladığını ortaya koyabilmek adına öğretmenler ve akademisyenler üzerinde yapılmış bu araştırmada; ustalık yöneliminin açık biçimde performans yönelimine göre psikolojik iyi oluşu daha güçlü ve olumlu biçimde açıkladığı tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarını değerlendirmeden, daha önce çokça öğrenciler üzerinde çalışılmış bu araştırma konusunun, iş hayatında bulunan insanlar üzerinde de çalışılmasını sağlayan “Çalışma Alanı Amaç Yönelimleri” ölçeği değerlendirilmiştir. Baranik vd. (2007: 715), tarafından geliştirilen ustalık yaklaşım/kaçınma ve performans yaklaşım/kaçınma adlarıyla 4 boyuttan oluşan ölçek; uzman görüşleri ve odak grup görüşmesi süreçleri ekseninde Türkçeleştirildikten sonra sağlanan örneklem verileri ile hem açımlayıcı hem de keşfedici faktör analizine tabi tutulmuştur. Uzman görüşleri ve odak grup görüşleri ile çıkartılan, düzeltilen maddeler ve örneklem verileri sonrasındaki faktör analizleri sonrasında 16 maddelik yapı, anlamlı bulgular üretmiştir. Kalan maddeler bağlamında, ustalık yaklaşım boyutu; zor dahi olsa kişinin gelişmesini sağlayacak görevlere istekli olması, yeni beceriler öğrenmek adına fırsat araması, böyle görevlerden kaçınmaması, üstüne üstüne gitmesi ve gerekli riskleri almasını ifade etmektedir. Ustalık kaçınma boyutu ise; verilen işi kötü yapmaktan, yetersiz olmaktan korkmayı, bu yüzden uzman olmadığı veya olmayacağı işlerden kaçınma yaklaşımını ifade etmektedir. Performans yönelimi boyutlarından, performans yaklaşım boyutu; meslektaşlarına / başkalarına kendini göstermekten, onlardan daha iyi olmayı görmekten zevk alan bir tavır ifade ederken, performans kaçınma boyutu ise; başkalarından daha yetersiz gözükmekten kaçınmak adına görevden kaçınabileceğine dair bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bulgular da literatürde tanımlandığı üzere; ustalık yaklaşımı odaklı hedefler, bir bireyin/çalışanın yetkinliğini geliştirmek veya bir göreve hâkim olmakla ilgilendiği bir zihniyeti; performans hedeflerinin ise bir bireyin/çalışanın başkalarınınkine göre yeterliliğini göstermekle ilgilendiği bir zihniyeti temsil etmektedir (Dysvik ve Kuvaas, 2010: 625).

SONUÇ

Çalışma alanı amaç yönelimleri konusunda değerlendirilmesi/ Türkçeleştirilmesi yapılan ölçeğin bu çalışma bağlamında gerek öğretmenler gerekse akademisyenler açısından ikişer boyuttan oluşan ustalık ve performans yönelimlerini açıklayıcı olduğu gözlemlenmiştir.

Ölçeğin kriter geçerliliğinin sağlanması adına, bu boyutlarla temel motivasyon kaynaklarından düşünme ve başarı ihtiyacı arasında ilişki analizi gerçekleştirilmiştir. Beklendiği üzere düşünme ihtiyacının ustalık yönelimi boyutları ile (özellikle ustalık yaklaşımı boyutu ile) daha güçlü ve olumlu ilişkide olduğu ortaya çıkmıştır. Düşünmeyi seven, daha derin düşünebilen, anlamayı ve öğrenmeyi amaç edinen eğitimcilerin ustalık yaklaşımları da bir o kadar güçlü konumdadır. Bulgulara göre düşünme ihtiyacı yüksek olan

insanlar aynı zamanda psikolojik iyi oluşları da daha yüksek olan insanlardır. Performans yaklaşımı psikolojik iyi oluşla daha düşük düzeyde anlamlı/olumlu ilişkidir. Zaten ilgili literatür de ustalığı veya performans yaklaşımını tek başına övmemekte, ustalık ve performans yönelimlerinin birbirine rakip görmek yerine tamamlayıcı yaklaşımlar olarak görmenin daha doğru olduğunu ifade etmektedir. Örneğin öğrenciler ile yapılan bir araştırmada Daniels vd. (2008), ustalık hedefleri ve performans hedeflerini beraber onaylayan öğrencilerin, ağırlıklı olarak ustalık ve performans hedefleri onaylayan öğrencilere kıyasla daha fazla zevk aldığını ve daha az sıkıntı yaşadıklarını bulmuşlardır.

Dikkat çekilmesi gereken bir diğer bulgu performans kaçınma boyutunun ne düşünme ihtiyacı ne de psikolojik iyi oluşla anlamlı bir ilişkisinin olmaması durumudur. “El alem ne der” kaygısıyla yapılan işlerin veya yapılmayan işlerin kişinin psikolojisine verdiği zarar da bu araştırma ile bir kez daha kanıtlanmıştır. Yine araştırma modeli 3’te görülmektedir ki; daha çok nicel göstergelerle motive edilen, somut göstergelerle ve belirgin kazanımlarla beslenen başarı ihtiyacının psikolojik iyi oluşa anlamlı etkisi bulunmamaktadır. Eğer kişi başarıma baskısı/kaygısı/telaşı ile iş/görev yaparsa öğrenmeyi erteleyebilir, önemsemeyebilir ve “Tünel Etkisi” ile başarıya (somut göstergelere, belirgin kazanımlara) odaklanır. Ancak zor olsa da yeni/farklı olanı düşünerek anlamayı ve öğrenmeyi, böylece farklı/birçok yönüne hâkim olmayı, bütünü görmeyi ve gerekirse yeniden şekillendirmeyi odağına alırsa hem öğrenmenin, gelişmenin ve yeninin, aynı zamanda oluşturmancılığın (var olandan var etmenin) içsel tatmini yaşar, hem de sonucun yüksek ihtimal farklı/olumlu olması ile başarının hazzını duyar. Ama usta olamayacağını düşünerek işten, görevden, yeniden, farklı olandan, değişimden vb. geri durma yönelimi (ustalık kaçınma) psikolojik iyi oluşu etkilememektedir. Bu demektir ki mücadele etmek, denemek, uğraş vermek başlı başına insana iyi gelmektedir. Bu uğraşı sadece başarı için, sonuç için, performans için, hatta diğerlerini geçmek için vermek psikolojik iyi oluşa katkı vermemektedir. İyi gelen yolda olmak, yolu yürümek, mücadele ettiğini bilmektir. Belki de insanın kendisine olan saygısını sağlamak adına ustalık yaklaşımı ile çalışmak yeterlidir.

Günümüzün eğitim dışındaki iş ortamlarının “nitelikli insanları yetiştirme” odağını bir araç olarak görmeleri söz konusu olabilir veya öncelikli amaçları “eğitim” ol(a)mayabilir. Fakat eğitim odaklı kurumların öncelikli amaçlarının iş hayatından beklenen performans, verimlilik, kâr vb. beklentileri karşılamaktan öte bir yaklaşıma sahip olması gerekliliği tartışma götürmez bir gerçekliktir. Dolayısıyla eğitim kurumlarının, sadece bir iş ortamı konumunda olmalarının yanında hem eğitmenler hem de eğitim hizmeti alanlar için “geliştiren ve öğrenmeyi öğreten bir ortam” sunmaları gereklidir. Bu çalışma, gerek yüksek gerekse orta veya ilköğretim düzeyinde eğitim hizmeti sunan kamu/özel kurumlardaki eğitmenlerin öncelikle kendi gelişmeleri ve mutlulukları için asıl olan yaklaşımın yine “kendilerini” iyi oldukları/olmak istedikleri bir konuda yetiştirmeye odaklanmanın, “ustaca iş yapmanın/davranmanın lüzumuna dikkat çekmektedir. Hem kendilerinden hem de diğerlerinden sorumlu olacak şekilde sürdürülen bir yaşamı ve çalışma hayatını tercih eden eğitimcilerin bireysel gelişimleri ve mutlulukları, kendilerine/başkalarına faydalı olacak bir konuda iyi olma çabasıyla mümkün görünmektedir. Bu konu ile ilgili yapılacak sonraki araştırmalarda da özellikle eğitimcilerin ustalık yaklaşımına aynı daha fazla sevk edilebileceği araştırılmalıdır. Literatürde de ustalık yaklaşımının gerçek gelişime daha fazla etki ettiği görülmektedir. Bu araştırma ile de bir kez daha ustalığın psikolojik iyi oluşu yüksek düzeyde açıkladığı görülmüştür. Bu yüzden ustalık yaklaşımını artıran değerler ve güdüleyiciler ortaya konmalıdır.

THE RELATIONSHIP OF NEED FOR COGNITION- MASTERY ORIENTATION- PSYCHOLOGICAL WELL-BEING: AN INVESTIGATION OF EDUCATORS

1. INTRODUCTION

The way people do their jobs is closely related to the way they define success and goals. When success and ultimate purpose are defined by numerical standards/competencies and appreciated by the authorities or compared and decided by the average ability of the peers can create the expected performance. However, these kinds of approaches while doing the work during the performance of the work is result-oriented. The quality, intricacies and details of the process can be perceived as having less importance. On the other hand, a person who wants to have a deep understanding of the work can shape the work itself with his/her own skills and knowledge; these people are always learning-oriented, and they have the tendency to try again and again to retest and reshape the things they have been learning. It is thought that this approach can provide inner satisfaction to the person. Appreciation, approval, and comparison that provide external satisfaction may not affect well-being as much as internal satisfaction. The assumption of this research is that learning/mastery orientation goals will predict psychological well-being more than performance orientation goals. The aforementioned differences in approaches have been examined in the context of goal orientations/achievement goal orientations in the literature.

2. METHODOLOGY

The Goal Orientation in a Work Domain 2x2 Framework scale developed by Baranik et al. (2007: 715) with 23 items consists of four dimensions theoretically as mastery approach/mastery avoidance and performance approach/performance avoidance. The study area of the goal orientation field is mainly applied to the students however, the current scale developed for the work domain has made the authors choose for the adaptation. Baranik et al. (2007) found the reliability of the dimensions between 0.78-0.82 in their study. The single factor explained variance of each dimension was found to be over 35%, and the factor loadings of each item were found to be over 0.45. The scale was first translated into Turkish by a linguist within the scope of adaptation studies to Turkish. Afterwards, this translation was evaluated by 2 field experts and the Turkish translation of the direct translation was carried out, and the final situation was approved by the linguist. Next, by a group of academicians from the field of business gathered and the way the questions were asked to the educators and whether the questions were understood were discussed at the focus group meeting. After this discussion, it was stated that some items repeated each other and some items were not understood or sounded meaningless in the context of the sample, so it was decided to remove 4 items. Finally, the items were reviewed one by one with an academician who is expert in the field of communication, and the items were revised as in the most understandable way for the target sample. In order to be responded clearly the scale structure was applied as the Likert type rating as 6 (1=0% describes me, 2=20% describes me, 3=40% describes me, 4=60% describes me, 5=80% describes me, 6=100% describes me) so that the attitude and behavior items can be understood better by the participant and this can prevent the tendency towards the center/middle point in the answers.

3. RESULTS

In the established model, the effect of mastery approach, which is the main dimension of mastery orientation, on psychological well-being has been strongly determined (Est.:0.76, $p<0.001$). The mastery avoidance dimension did not have a significant effect on psychological well-being. In other words, the tendency of educators to avoid jobs will not make them feel satisfied or happy. However, to become a master at his/her job can explain the psychological well-being. Performance orientation, which focuses on surpassing competencies of others by comparing with others, was not found as effective as on psychological well-being as mastery orientation. Only the performance avoidance dimension; that is, avoiding doing a job in order not to appear deficient/insufficient/bad has a low but significant and positive effect on psychological well-being (Est.:0.18, $p<0.05$). Thus, they may feel better by keeping themselves in a more comfortable, less responsible, and risk-taking position. On the other hand, the attitude of working to surpass someone else, that is, the performance approach, does not have a significant effect on psychological well-being. In addition to these findings, the need for cognition, which has a positive and partially high relationship with the dimensions of mastery orientation, has a significant and positive effect on psychological well-being (Est.:0.61, $p<0.001$). However, the need for achievement does not have a significant effect on psychological well-being. The most obvious change was seen as the decrease in the effect of the need for cognition when all the types of goal orientations and the motivations of the need for cognition and achievement were added to the model. The need for cognition, which still has a positive effect on psychological well-being, has a high correlation with the mastery approach dimension. When both of the orientations are added into the model, the mastery approach, although it is related to the need for cognition, has a greater effect on the psychological well-being (Est.: 0.53, $p<0.001$) which is behavioral/action-oriented variable.

4. DISCUSSION

The 16-item structure provided significant findings as a result of the exclusion of the items from the scale after taking the experts' suggestions into account and examining the results of the factor analyses. In the context of the remaining items, the mastery approach dimension has been stated as being willing to take on tasks that will enable the person to develop even if it is difficult, seeking opportunities to learn new skills, not avoiding such tasks, going forward and taking the necessary risks. From the performance orientation, the performance approach dimension has been described as an attitude that a person enjoys showing off to colleagues / others and seeing being better than them, the performance avoidance dimension has been referred to an approach that one can avoid a task in order to avoid appearing inferior to others. As the findings are defined in the literature; goals with mastery-oriented reveal a mindset in which a person/employee is concerned with developing competence or mastering a task; while performance goals represent a mindset demonstrating the competence of an individual/employee referencing and comparing others' competence (Dysvik and Kuvaas, 2010: 625).

CONCLUSION

The educators who like thinking, enjoying the deeper thinking process, and aim to understand and learn are more likely to pursue mastery-oriented goals. According to the findings, people with a high need for cognition are also people with higher psychological well-being. The performance approach has a lower level of significant/positive relationship with psychological well-being. In fact, the relevant literature does not praise the mastery or performance approach alone, but states that it is more reasonable to perceive mastery and performance orientations as complementary approaches rather than competing. For example, in a study conducted with a student sample, Daniels et al. (2008) found that students who affirmed mastery goals and performance goals together obtained more pleasure and experienced less distress than students who affirmed predominantly mastery and performance goals.

KAYNAKÇA

- Ağbuğa, B. (2014). 3x2 başarı hedef modeli ölçeğinin Türk lisans öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 109-117.
- Alparslan, A. M., Yastioğlu, S., & Taş, M. A. (2019). *Mutlu eden yöneticiler: Pozitif psikoloji bağlamında araştırmalar ve öneriler*, İstanbul: Nobel.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 409-414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Antalyalı, Ö. L., & Bolat, Ö. (2017). Öğrenilmiş ihtiyaçlar bağlamında temel motivasyon kaynakları (TMK) ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 83-114.
- Atasoy, V. (2015). The role of achievement goal orientations and interest on metacognitive strategy use of preservice science teachers. *Turkish Journal of Education (TURJE)*, 4(3): 4-15.
- Baranik, L. E., Barron, K. E., & Finney, S. J. (2007). Measuring goal orientation in a work domain: Construct validity evidence for the 2x2 framework. *Educational and Psychological Measurement*, 67(4), 697-718.
- Barron, B. (2000). Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *The Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 403-436.
- Benita, M., Roth, G., & Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 258-267.
- 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.
- Carr, A. (2016). *Pozitif Psikoloji*. Çev. Ümit Şendilek, İstanbul: Kaknüs.
- Covington, M. V., & Beery, R. (1976). *Self-worth and school learning*. Holt, Rinehart & Winston.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451-462.
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., & Oishi, S. (2009). New measures of well-being. In *Assessing Well-Being* (pp. 247-266). Springer, Dordrecht.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

- Dykman, B. M. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 139-158.
- Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2010). Exploring the relative and combined influence of mastery-approach goals and work intrinsic motivation on employee turnover intention. *Personnel Review*, 39(5), 622-638.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- 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(3), 461-475.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156.
- Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K. B., & Maier, M. A. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 630-640.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3x2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2014). Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar, McGraw Hill, Çev. Tayfun Doğan, İstanbul: Nobel.
- Humborstad, S. I. W., Nerstad, C. G., & Dysvik, A. (2014). Empowering leadership, employee goal orientations and work performance: A competing hypothesis approach. *Personnel Review*, 43(2), 246-271.
- Izadikhah, Z., Jackson, C. J., & Loxton, N. (2010). An integrative approach to personality: Behavioural Approach System, mastery approach orientation and environmental cues in the prediction of work performance. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 590-595.
- Janke, S., Bardach, L., Oczlon, S., & Lüftenegger, M. (2019). Enhancing feasibility when measuring teachers' motivation: A brief scale for teachers' achievement goal orientations. *Teaching and Teacher Education*, 83, 1-11.
- Janssen, O., & Van Yperen N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47(3), 368-384.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- King, L. A., & Napa, C. K. (1998). What makes a life good?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 156-165.
- Kopperud, K. H., & Vitters, J. (2008) Distinctions between hedonic and eudaimonic well-being: Results from a day reconstruction study among Norwegian jobholders. *The Journal of Positive Psychology*, 3(3), 174-181.
- Koydemir, S., & Bulgan, G. (2017). *Mutluluk 2.0*. Ankara: Elma.

- Malmberg, L-E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 58-76.
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49.
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582-590.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Parker, P. D. Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Stout, J. G., & Dasgupta, N. (2013). Mastering one's destiny: Mastery goals promote challenge and success despite social identity threat. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(6), 748-762.
- Telef, B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Thompson, T. (2004). Failure-avoidance: Parenting, the achievement environment of the home and strategies for reduction. *Learning and Instruction*, 14(1), 3-26.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251-266.
- Uy, M. A., Sun, S., & Foo, M. (2017). Affect spin, entrepreneurs' well-being, and venture goal progress: The moderating role of goal orientation. *Journal of Business Venturing*, 32(4), 443-460.
- Yerdelen, S., & Padır, M. A. (2017). Öğretmenler için 3x2 başarı yönelimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik-güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3): 1027-1039.

KATKI ORANI / CONTRIBUTION RATE	AÇIKLAMA / EXPLANATION	KATKIDA BULUNANLAR / CONTRIBUTORS
Fikir veya Kavram / <i>Idea or Notion</i>	Araştırma hipotezini veya fikrini oluşturmak / <i>Form the research hypothesis or idea</i>	Ahmet Sait Özkul Ali Murat Alparslan Tuğba Erhan
Tasarım / <i>Design</i>	Yöntemi, ölçeği ve deseni tasarlamak / <i>Designing method, scale and pattern</i>	Ali Murat Alparslan Ahmet Sait Özkul Tuğba Erhan
Veri Toplama ve İşleme / <i>Data Collecting and Processing</i>	Verileri toplamak, düzenlemek ve raporlamak / <i>Collecting, organizing and reporting data</i>	Ahmet Sait Özkul Tuğba Erhan Ali Murat Alparslan
Tartışma ve Yorum / <i>Discussion and Interpretation</i>	Bulguların değerlendirilmesinde ve sonuçlandırılmasında sorumluluk almak / <i>Taking responsibility in evaluating and finalizing the findings</i>	Ahmet Sait Özkul Ali Murat Alparslan
Literatür Taraması / <i>Literature Review</i>	Çalışma için gerekli literatürü taramak / <i>Review the literature required for the study</i>	Tuğba Erhan Ahmet Sait Özkul Ali Murat Alparslan