

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 14.06.2019
Kabul Tarihi / Date Accepted : 09.05.2020
Yayın Tarihi / Date Published : 02.06.2020



[doi: https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-578007](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-578007)

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİKLERİ İLE BAŞARI AMAÇ ORYANTASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ*

Aycan BULDUR¹, Fatma ALİSİNANOĞLU²

ÖZ

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri ve başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşarak farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin esas alındığı çalışma 412 okul öncesi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesinde Fen Eğitimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği" ve "Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde korelasyon analizi, ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri arasında ise pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların benimsedikleri başarı amaç oryantasyonlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından ise sadece öğrenme amaç oryantasyonunda erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, öz-yeterlik, başarı amaç oryantasyon, fen eğitimi, öğretmen adayı

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES' SELF-EFFICACY TOWARD SCIENCE EDUCATION AND ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS BETWEEN SOME VARIABLES

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between pre-school pre-service teachers' self-efficacy levels towards science education and achievement goal orientations and to determine whether the achievement goal orientations differ according to gender and grade levels. The study has employed survey model and was conducted with 412 pre-school pre-service teachers. "Self-efficacy Scale for Pre-School Science Education" and "Achievement Goal Orientation Scale" were used as data collection tools. Correlation analysis, t-test for independent samples and one-way analysis of variance (ANOVA) techniques were used to analyze the data obtained in the study. It has been determined that there is a positive and moderate relationship between pre-service teachers' self-efficacy towards science education and their level of adoption of learning goal orientation. It was found that there are positive and weak relationships between performance-approach and performance-avoidance goal orientation adoption levels and self-efficacy towards science education. In addition, it was determined that the achievement goal orientations adopted by the participants did not differ significantly according to the grade level. In terms of gender, it was determined that there was a significant difference only in terms of learning goal orientation, in favor of male students.

Keywords: Pre-school education, self-efficacy, achievement goal orientation, science education, pre-service teacher

* Bu çalışma ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (CÜBAP) tarafından EGT 031 proje numarası ile desteklenmiştir.

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aycanbuyuktanir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7040-3284>

² Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, falisinanoğlu@fsm.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9177-7151>

1.GİRİŞ

Okul öncesi eğitim çocukların eğitim hayatının ilk basamağıdır ve bu dönem çocukların gelişiminde büyük rol oynamaktadır. Okul öncesi eğitim çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağlamakla birlikte onları hayata hazırlamaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim; zihinsel, psikomotor, sosyal-duygusal, bedensel ve dil gelişimlerinin devam ettiği, kişiliğin belli bir şekil kazandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır ve Can, 2002). Okul öncesi eğitim çocuğun inceleme, araştırma ve gözlem yapma becerilerini geliştirmek ve bilimsel düşünme becerisini desteklemek açısından oldukça önemlidir (Gürdal, Çağlar, Şahin, Okçun ve Macaroğlu, 1993). Bu bağlamda okul öncesi dönemde verilecek fen eğitimi, hem günlük hayatımızda hem de fen bilimlerinde ihtiyaç duyulan gözlem yapma, basit ölçümler yapma, sınıflama yapma, tahminde bulunma ve çıkarım yapma, iletişim kurma, bilimsel süreç becerilerine odaklanan bir yaklaşım temel alınarak gerçekleştirilmelidir. Burada amaç çocuklara fen bilgilerini aktarmaktan ziyade çocuğun bilgileri deneyerek, yapılandırarak, gözlemleyerek ve yaşayarak öğrenmesi olmalıdır (Güler ve Bıkmaz, 2002). Okul öncesi dönemde verilecek fen eğitiminin kalitesini ve etkililiğini belirleyen en önemli faktörlerden birisi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ise onların duyuşsal özellikleri ile yakından ilişkilidir. Özellikle öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğretim konusunda daha istekli davrandığı bilinmektedir (Bıkmaz, 2004). Öğretmenlerin, tüm öğrencilerin (zor ve motivasyonu düşük öğrenciler de dahil) öğrenme ürünlerini etkileyebilecek kapasiteye ne derecede sahip olduklarına ilişkin yargıları olarak tanımlanabilen öz-yeterlik inancı kavramı öğretim sürecinde güçlü etkilere sahiptir (Küçükyılmaz ve Duban, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin fen eğitimi vermek konusunda kendilerini ne kadar yeterli gördükleri dersteki performanslarını etkileyebilecektir. Çünkü fen eğitimi vermek konusunda öz-yeterlikleri yüksek olup kendilerini yeterli hisseden öğretmenler eğitim sürecinde daha etkili olabilecektir (Chan, 2003). Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlik inançlarının; öğrencilerinin motivasyonlarını ve başarılarını artırmakta (Cantrell, Young ve Moore, 2003), sınıf yönetimiyle ilgili sorunları çözebilmelerinde, planlama, uygulama ve değerlendirme gibi faaliyetlerin etkili olarak gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Özdemir, 2008). Araştırmacılar öz-yeterlik inançlarının yüksek olmasının öğretmenlerin öğretim yöntemlerini ve dolayısıyla öğretim sürecinin kalitesini de olumlu etkilediğini ifade etmektedirler (Ramey-Gassert ve Schroyer, 1992). Öz-yeterlik inançlarının eğitim sürecindeki bu kritik rolü geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde bu inançlara verilmesi gereken önemi de göstermektedir. Çünkü bugünün öğretmen adayları geleceğin öğretmenleri olacaklardır ve onların hizmet öncesi dönemde sahip olduğu düşüncelerin ve yaşadıkları problemlerin meslek hayatlarındaki performanslarını etkileyeceği aşikârdır. Özellikle bu alanlarda yeterli motivasyon ve öz-yeterlik inançları sağlanmadıkça, öğretmenlerin istenen seviyede bir öğretim sağlamaları zor görünmektedir (Tosun, 2000). Buradan yola çıkarak etkili bir fen eğitimi yapılabilmesinde de öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Araştırmacılar öz-yeterlik inancının ilişkili olduğu değişkenlerden birisinin bireylerin başarı amaç oryantasyonları olduğunu ifade etmişlerdir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Başarı amaç oryantasyonu öğrencilerin davranışta bulunmak için harekete geçiren amaç ve nedenler olarak ifade edilmektedir (Midgley ve diğ., 2000). Başarı amaç oryantasyonları ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla birçok çalışma (Brookhart ve Durkin, 2003; Elliot ve Church, 1997; Middleton ve Midgley, 1997) yapılmıştır. Bu çalışmalarda araştırmacılar; öz-yeterliğin öğrenme amacını benimseme düzeyi ile pozitif (Brookhart ve Durkin, 2003) ve performans-kaçınma amacıyla ise negatif ilişkili olabileceğini (Elliot ve Church, 1997; Middleton ve Midgley, 1997) ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bu değişkenler arasındaki ilişkiler, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ve akademik başarılarının artırılmasında kritik bir rol oynayabilir. Bu öneminin aksine ulusal alan yazında daha önceden yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ve başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. İlgili alan yazında göze çarpan bu eksiklikten hareketle, bu çalışma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri ve başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişki ortaya konmuştur.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri ve başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek ve başarı amaç oryantasyonlarının sınıf düzeyi ile cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu ana amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları şu şekilde ifade edilebilir;

- 1- Okul öncesi öğretmen adaylarının; (i) öğrenme amaç oryantasyonunu, (ii) performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu ve (iii) performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- 2- Okul öncesi öğretmen adaylarının; (i) öğrenme amaç oryantasyonunu, (ii) performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu ve (iii) performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile; (i) öğrenme amaç oryantasyonunu, (ii) performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu ve (iii) performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Birçok araştırmada elde edilen sonuçlar öz-yeterlik ve başarı amaç oryantasyonu gibi değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışma kapsamına alınan değişkenlerden birisi öz-yeterlik inançlarıdır. Bireyin bir işi yapabilmesi için sahip olduğu yeteneklerine inancı olan öz-yeterlik (Bandura, 1977) bireylerin bilgi ve beceri gibi değişkenlerle ilişki kurarak hepsinin toplu halde çalışmasını sağlar. Buradan yola çıkarak, öz-yeterliğin yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesinde veya becerinin, davranışın kazanılmasında ve uygulamaya konmasında kritik bir işlev gördüğü söylenebilir (Kotaman, 2008). Çalışma kapsamında ele alınan diğer bir değişken ise başarı amaç oryantasyonlarıdır. Başarı amaç oryantasyonları öğrencilerin motivasyonları ve başarıları üzerinde oldukça önemlidir. Bir eğitimci olarak öğrencilerin farklı amaç oryantasyonlarından (öğrenme, performans-yaklaşma veya performans-kaçınma) hangisini benimsediğini bilmek çok önemlidir (Wentzel, 1989; Akt: Akın, 2006). Çünkü yapılan çalışmalar bireylerin başarı amaç oryantasyonları ile öz-yeterlikleri, kaygıları ve akademik başarıları arasında ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Elliot ve Church, 1997; Middleton ve Midgley, 1997). Oysaki ulusal alan yazında okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonları ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi bu çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerin her ikisi de öğrencilerin akademik yaşantıları açısından oldukça önemlidir. Bu öneminin aksine bu alanda daha önceden yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ve başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri ve başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin ortaya konulması yoluyla alana katkı sağlaması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri de birer bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyetleri ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda çalışmada katılımcıların başarı amaç oryantasyonlarının bağımsız değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya konulması da bu araştırmanın önemli çıktılarından birisi olmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada farklı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinden dolayı ilişkisel tarama modeli esas alınmıştır. Bu modelde iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2006).

2.2. Araştırmanın evren ve örnekleme

Bu araştırmanın çalışma evreni bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 763 Okul Öncesi öğretmen adaydır. Araştırmada örnekleme (evrenden birim çekme) süreci iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada tabakalı örnekleme yöntemi esas alınırken ikinci aşamada ise kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi esas alındığından dolayı bu araştırmanın örnekleme yöntemi çok aşamalıdır (Çingı 1994). Tabakalı örnekleme yönteminde, evren homojen alt tabakalara bölünür ve bu tabakalar benzer karakteristik özellikler taşırlar (Cohen, Manion ve Morrison 2000). Bu örnekleme türünde amaç, evrendeki alt grupları belirlemek ve bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamaktır (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Kolay ulaşılabılır örnekleme ise zaman, para ve iş gücü kaybını önlemeyi amaçlar.

Bu çalışmada, tabakalı örnekleme aşamasında örnekleme birimi sınıf düzeyi, kolay ulaşılabılır örnekleme yönteminde ise öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma evreninin 763 okul öncesi öğretmen adayı olduğu bilindiğinden dolayı, evreni temsil etme gücüne sahip bir örnekleme büyüklüğü için (veri toplama araçlarının geri dönüş oranlarının, düşük olabileceği ihtimali göz önüne alınarak) 460 Okul Öncesi öğretmen adayına uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Uygulamalara başlamadan önce ilk olarak çalışma evrenine dahil olan 4 farklı sınıf düzeyindeki (1.,2.,3. ve 4.) okul öncesi öğretmen adayları sayıları göz önüne alınarak yapılan tabakalı örnekleme sonucunda her bir sınıf düzeyinin çalışma evrenindeki temsil oranı hesaplanmıştır.

Tablo 1.*Veri Toplama Araçlarının Uygulandığı Okul Öncesi Öğretmen Adayı Sayılarına İlişkin Bilgiler*

Sınıf Düzeyi	Öğrenci sayısı	Temsil oranı	Veri toplama araçlarının uygulandığı örneklem sayısı	Geri dönen veri toplama aracı sayısı
1	226	30	136	123
2	218	29	131	116
3	212	28	128	120
4	107	14	65	61
Toplam	763	100	460	420

Tablo 1’deki veriler kullanılarak toplam 460 Okul Öncesi öğretmen adayına veri toplama aracı uygulanmış ve 420 katılımcıdan veri toplama aracı geri dönmüştür. Araştırma 420 okul öncesi öğretmen adayının verileri ile tamamlanmıştır. Ancak veriler incelendiğinde 4 katılımcının veri toplama aracını eksik doldurmasından ve aykırı değerler analizi sonucunda aykırı değer olarak tespit edilen 4 katılımcının verilerinin analiz dışında bırakılmasından dolayı analizler 412 kişi ile yapılmıştır. Örneklem alınan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.*Örneklem Alınan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı*

Değişkenler	n		%	
Cinsiyet	Erkek	74	18	
	Kız	338	82	
	Toplam	412	100.00	
Sınıf Düzeyi	1	120	29	
	2	114	28	
	3	120	29	
	4	58	14	
	Toplam	412	100.00	

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma 412 öğretmen adayı ile tamamlanmıştır. Cinsiyete göre dağılımlar incelendiğinde örneklem grubunun büyük çoğunluğunu kızların oluşturduğu dikkati çekmektedir. Okul öncesi öğretmenliği programlarını genelde kız öğrencilerin tercih ettiği dikkate alındığında bu durum normal görünmektedir. Diğer taraftan sınıf düzeyine göre dağılımlarda ise 1., 2. ve 3. sınıf düzeylerinde öğrenim gören katılımcı sayısının birbirine oldukça yakın olduğu 4. sınıfların ise daha az sayıda olduğu görülmektedir. Bu durumun gerekçesi de Tablo 1’de yer alan temsil oranları ile ilgilidir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesinde Fen Eğitime Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği (OFEYÖÖ)” ve “Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada ele alınan bağımsız değişkenler olan sınıf düzeyi ve cinsiyet ile ilgili bilgiler araştırmacılar tarafından hazırlanan bir kişisel bilgi formu aracılığı ile elde edilmiştir.

Okul Öncesinde Fen Eğitime Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği

Buldur (2014) tarafından geliştirilen OFEYÖÖ, her madde için “Her zaman”, “Genellikle”, “Sık sık”, “Bazen” ve “Hiçbir zaman” düzeyleri kullanılarak beşli dereceleme sistemine göre geliştirilmiştir. Ölçek tek faktörden ve 16 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %47,68’dir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayı değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Psikolojik testler için .70’lik bir güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu göz önüne alındığında (Büyüköztürk, 2008) tespit edilen iç tutarlılık katsayısının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. OFEYÖÖ’nün madde-toplam korelasyonları, .41 ile .75 arasında değişmektedir. Bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak üst %27 ve alt %27’lik grupların madde ortalama puanları karşılaştırılmış ve farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu ışığında ölçekteki tüm maddelerin ayırt edicilik özelliğini karşıladığı söylenebilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16 ve en yüksek puan ise 80’dir.

Başarı Amaç Oryantasyonları ölçeği (BAOÖ)

Midgley ve diğ. (1998) tarafından geliştirilen BAOÖ’nün orijinal formu 18 maddeden meydana gelmekte ve üç faktörden (öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu) oluşmaktadır. Ölçek “(Hiçbir zaman)”, “(Nadiren)”, “(Sık sık)”, “(Genellikle)” ve “(Her zaman)” olmak üzere beşli likert tipi bir

derecelendirmeye sahiptir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Akın (2006) tarafından yapılmıştır. Akın (2006) çalışmasında orijinal formda 18 madde olarak geliştirilen BAOÖ için yaptığı doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, bir maddeyi (m13) uyum indekslerini bozması gerekçesiyle ölçekten çıkarmıştır. Buna göre orijinal formda her üç faktör 6 madde olmak üzere toplam 18 madde varken, uyarlanmış halinde performans-kaçınma amaç oryantasyonu faktöründe 5 madde olmak üzere toplamda 17 madde yer almıştır. Uyarlama çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksleri; $\chi^2=260.26$ ($p<0.01$), RMSEA=.047, NFI=.95, CFI=.97, SRMR=.049, GFI=.95 ve AGFI=.93 şeklinde bulunmuştur. Ayrıca uyarlama çalışmasında dil geçerliliğine ilişkinde uygulama yapılmıştır ve Türkçe form ile İngilizce formun eşdeğerliliği kanıtlanmıştır. Yine uyarlama çalışması kapsamında ölçekteki maddelerin, ölçtükları özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan madde-test korelasyonlarının, öğrenme amaç oryantasyonu için .42 ile .58, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu için .48 ile .61 ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu için ise .48 ile .60 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları öğrenme amaç oryantasyonu için .95, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu için .91 ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu için .94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışması sonucunda BAOÖ'nün Türk öğretmen adaylarının başarı amaçlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği belirlenmiştir.

Akın (2006) ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerle yürütmüştür. Bu nedenle BAOÖ'nün Okul Öncesi öğretmen adayları örnekleminde de geçerli ve güvenilir olarak kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek amacıyla Buldur (2014) iki farklı devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 362 öğretmen adayı ile pilot uygulama yürütmüştür.

Pilot araştırmadan elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. BAOÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indeksleri şöyledir: χ^2 değeri = 336.92 (sd=116 $p<0.001$), (χ^2/sd) = 2.90, GFI = .88, RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama kare kökü) = .08, CFI = .95, NFI = .92, NNFI = .94, RMR = .095. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. BAOÖ'nün güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları öğrenme amaç oryantasyonu için .80, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu için .90 ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu için .84 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler BAOÖ'nün Okul Öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce ölçeklerin uygulanmasına ilişkin olarak gerekli izinler alınmıştır. Ölçekler araştırmacılar tarafından örneklem grubuna dahil edilen sınıflara gidilerek uygulanmış ve uygulamalar esnasında veri toplama araçlarının ilk sayfasında yer alan yönergeler aracılığıyla ve sözlü açıklamalarla örneklem grubundaki öğretmen adayları bilgilendirilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde korelasyon analizi, ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonu türlerini tercih etme düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular

Tablo 3'te okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonu türlerini tercih etme düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik hesaplanan korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Tablo 3.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonu Türleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayıları

	Öğrenme	Performans-Yaklaşma	Performans-Kaçınma
Öğrenme	1	.12*	-.18*
Performans-Yaklaşma		1	.33*
Performans-Kaçınma			1

Tablo 3'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=.12$; $p<.05$), öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında negatif, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=-.18$; $p<.05$) ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında da pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.33$; $p<.05$) ilişkiler olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular

Tablo 4'te ise okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerine ilişkin betimsel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine göre Öğrenme Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Başarı amaç oryantasyonu	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Öğrenme Amaç Oryantasyonu	1. Sınıf	120	3.86	.67
	2. Sınıf	114	3.66	.69
	3. Sınıf	120	3.74	.67
	4. Sınıf	58	3.74	.78

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre küçükte olsa bazı farklılıklar gösterdiği ve öğrenme amaç oryantasyonunun tercih edilme düzeyinin en yüksek birinci sınıflarda ve en düşükte ikinci sınıflarda olduğu göze çarpmaktadır. Ortalamalarda görülen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine göre Öğrenme Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2.438	3	.813	1.690	.17
Gruplar İçi	196.198	408	.481		
Toplam	198.636	411			

Tablo 5'te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3,408) = 1.69, p > .05$].

Tablo 6'da okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerine ilişkin betimsel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 6.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine göre Performans-Yaklaşma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Başarı amaç oryantasyonu	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	ss
Performans-Yaklaşma	1. Sınıf	120	3.55	1
	2. Sınıf	114	3.32	1.07
	3. Sınıf	120	3.55	1
	4. Sınıf	58	3.68	.97

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcıların performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinde öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre bazı farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre performans-yaklaşma amaç oryantasyonunun tercih edilme düzeyinin 4. sınıflarda en yüksek 2. sınıflarda ise en düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine göre Performans-Yaklaşma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	6.272	3	2.091	2.016	.11
Gruplar İçi	423.202	408	1.037		
Toplam	429.294	411			

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3,408) = 2.016$, $p > .05$].

Tablo 8’de okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerine ilişkin betimsel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 8.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine göre Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Başarı amaç oryantasyonu	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
Performans-Kaçınma	1. Sınıf	120	1.97	.08
	2. Sınıf	114	1.96	.08
	3. Sınıf	120	2.13	.92
	4. Sınıf	58	2.16	.14

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcıların performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinde öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre küçükte olsa bazı farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre performans-kaçınma amaç oryantasyonunun tercih edilme düzeyinin (performans-yaklaşma amaç oryantasyonuna benzer şekilde) 4. sınıflarda en yüksek 2. sınıflarda ise en düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine göre Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3.409	3	1.136	1.265	.29
Gruplar İçi	366.524	408	.898		
Toplam	369.934	411			

Tablo 9’da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3,408) = 1.265$, $p > .05$].

Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Cinsiyete göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	T	p
Kız	338	3.71	.69	410	2.441	.01
Erkek	74	3.94	.66			

Tablo 10’da görüldüğü gibi kız ve erkek öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyi puan ortalaması anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($t(410) = 2.441$, $p < .05$). Ortalamalara bakıldığında farklılığın erkek öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre öğrenme amaç oryantasyonunu daha çok benimsediklerini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Cinsiyete göre Öğretmen Adaylarının Performans-Yaklaşma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	T	p
Kız	338	3.52	1.01	410	.593	.55
Erkek	74	3.44	1.07			

Tablo 11’de görüldüğü gibi kız ve erkek öğretmen adaylarının performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyi puan ortalaması anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($t(410)=.593, p>.05$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Cinsiyete göre Öğretmen Adaylarının Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	T	p
Kız	338	2.04	.95	410	.632	.90
Erkek	74	2.06	.91			

Tablo 12’de görüldüğü gibi kız ve erkek öğretmen adaylarının performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyi puan ortalamaları anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($t(410)=.632, p>.05$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz-yeterlikleri ile Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayıları

	Öz-yeterlik	Öğrenme	Performans-Yaklaşma	Performans-Kaçınma
Öz-yeterlik	1	.34*	.001	.20*
Öğrenme		1	.123*	-.18*
Performans-Yaklaşma			1	.33*
Performans-Kaçınma				1

Tablo 13’e göre katılımcıların fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.34; p<.05$), performans-yaklaşma amaç oryantasyonu tercih etme düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=.001; p>.05$) ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu tercih etme düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=.20; p<.05$) ilişkiler olduğu görülmektedir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada ele alınan birinci alt problem doğrultusunda, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde, öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında da pozitif ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Başarı amaç oryantasyonlarının alt faktörleri arasındaki ilişkilere yönelik ortaya çıkan bulgular beklenen bir durumdur. Çünkü öğrenme amaç oryantasyonlu öğretmen adaylarının aynı zamanda performans-kaçınma amaç oryantasyonuna yönelik özellikler sergilemeleri çok olası gözükmemektedir. Çünkü her iki gruptaki öğrenciler öğrenme açısından zıt özellikler taşımaktadır (Akın, 2006). Yine performans-yaklaşma ile performans-kaçınma oryantasyonları

arasındaki orta düzeydeki pozitif ilişkinin varlığı her iki amaç oryantasyonunda performans temelli olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adayları ile yürütülen benzer çalışmalarda da paralel sonuçlar göze çarpmaktadır. Bu çalışma sonuçlarına paralel olarak Akın (2006) çalışmasında öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonu arasında pozitif, performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında ise negatif ilişki olduğunu bulmuştur. Ancak Akın (2006) çalışmasında performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında negatif bir ilişki bulmuştur. Bu çalışmada ise buna zıt olarak performans-yaklaşma ile performans-kaçınma oryantasyonları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Yine bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak Kızılgüneş (2007) araştırmasında öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Alan yazında başarı amaç oryantasyonlarının türleri arasındaki ilişkileri inceleyen diğer çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya çıktığı göze çarpmaktadır. Elliot ve Church (1997) yaptıkları çalışmada başarı amaç oryantasyonunun üç faktörünün de birbirleriyle pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda bu araştırma sonuçları bazı çalışmalarla paralellik gösterirken bazılarıyla ise farklılaşmaktadır.

Araştırmada ele alınan ikinci alt problem doğrultusunda, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu, performans yaklaşma amaç oryantasyonunu ve performans kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular sınıf düzeyi açısından, katılımcıların başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu araştırma boyutsal bir çalışma olmadığından dolayı, aynı katılımcıların farklı sınıf düzeylerindeki başarı amaç oryantasyonları tespit edilmemiş olup, farklı sınıf düzeylerindeki farklı katılımcılardan veriler toplanmış olsa da bu bulgu öğrencilerin lisans programı boyunca başarı amaç oryantasyonlarında anlamlı bir değişim meydana gelmediği şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu konuda daha net yorumlar yapılabilmesi için boyutsal araştırma desenlerinin esas alındığı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Öğrencilerin tercih ettikleri başarı amaç oryantasyonlarının sınıf düzeyine göre değişimi ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda başarı amaç oryantasyonlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Toğluk (2009) çalışmasında öğrencilerin başarı amaç oryantasyonlarını incelemiş ve sınıf düzeyine göre bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Benzer olarak Tiryaki (2007) yaptığı çalışmada sınıf düzeyi ile başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak alan yazındaki bazı çalışmalarda ise başarı amaç oryantasyonlarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Çelik-Menderes, 2009; Eryenen, 2008; Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010).

Araştırmaya katılan kız ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyi puan ortalamaları arasında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyi puan ortalamalarının anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Başarı amaç oryantasyonları ile ilgili alan yazın incelendiğinde cinsiyetin en çok çalışılan bağımsız değişken olduğu görülmektedir. Bunun olası bir nedeni tercih edilen başarı amaç oryantasyonun farklı kültürdeki cinsiyet stereotipleriyle ve kız ve erkekler üzerine yüklenen sosyal rollerle ilişkili olmasıyla ilgilidir. Bu anlamda bu ilişkilerin incelenmesi bu hususlarda daha farklı bakış açılarının geliştirilebilmesi açısından alanyazına katkı sağlayabilecektir. Diğer taraftan bunlara ek olarak alan yazında başarı amaç oryantasyonları ile ilgili yapılan birçok çalışmada (Akın, 2006; Çelik-Menderes, 2009; Elliot ve McGregor, 2001; Eryenen, 2008; Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010; Middleton ve Midgley, 1997; Patrick, Ryan ve Pintrich, 1999; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996; Ryan, Hicks ve Midgley, 1997; Tutaş, 2011) bağımsız bir değişken olarak cinsiyetin ele alınması da başarı amaç oryantasyonları için önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Yapılan bu araştırma sonucunda başarı amaç oryantasyonunun cinsiyetle ilişkisi bağlamında sadece öğrenme amaç oryantasyonunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunurken, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenme amaç oryantasyonundaki bu farkta erkekler lehine çıkmıştır. Buna göre erkek öğretmen adayları kızlara göre öğrenme amaç oryantasyonunu daha çok benimsemektedirler. Alanyazında yapılan çalışmalarda genel olarak erkeklerin performansa yönelimli başarı amaç oryantasyonlarını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Middleton ve Midgley, 1997; Roeser ve diğ., 1996). Bu çalışmaların aksine Ablard ve Lipschultz (1998) kız öğrencilerin öğrenme amaçlarını benimsemeye daha eğilimli olduklarını ve performans amaçları açısından kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Yine farklı olarak Chan, Leung ve Lai (2004) kızların daha fazla performans amaçlarını benimsediklerini bulmuşlardır. Cinsiyetle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında alan yazında tam bir fikir birliği olmadığı görülmektedir. Bazı araştırma sonuçları cinsiyet açısından başarı amaç oryantasyonlarında bir farklılık olmadığını gösterirken (Elliot ve McGregor, 2001; Tutaş, 2011) bazılarında ise cinsiyet açısından farklılıklar tespit edilmiştir (Akın, 2006; Çelik-Menderes, 2009; Elliot ve McGregor, 2001; Eryenen, 2008; Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010; Middleton ve Midgley, 1997). Bu araştırma bulguları da başarı amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinde cinsiyete göre farklılık olduğu tespit edilen çalışma sonuçları ile kısmen

paralellik göstermektedir. Çünkü başarı amaç oryantasyonlarının üç türünden ikisinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken birinde ise bulunmuştur. Ancak bu araştırma sonuçlarının asıl ilginç yönü alan yazında yapılan araştırmalarda genelde erkeklerin performansa yönelimli amaç oryantasyonlarını daha çok tercih etmeleri iken bu araştırmada öğrenmeye yönelimli amaç oryantasyonunu kızlara kıyasla daha çok tercih etmeleridir. Bu durum erkek öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalının öğrenci profili ile açıklanabilir. Çünkü genel olarak birçok öğretmenlik alanını kız ve erkeklerin seçme oranı arasında çok büyük bir farklılık bulunmazken özellikle okul öncesi öğretmenliği anabilim dalını tercih etme oranlarında cinsiyetler arasında çok büyük bir farklılık olmaktadır.

Araştırmada ele alınan üçüncü alt problem doğrultusunda, katılımcıların fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile, öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilirken, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu tercih etme düzeyleri arasında ise pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları öz-yeterlikle öğrenme amaç oryantasyonu arasındaki ilişkinin performans amaç oryantasyonlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kişinin bir işi yapabilmek için sahip olunması gereken becerilere ne derecede sahip olduğuna ilişkin inancı olan öz-yeterlik inancının yüksek olması bireylerin zor durumlara daha çok başa çıkabilmesini sağlayabilmektedir (Bandura, 1977). Bu doğrultuda hem yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler zorluklarla başa çıkmada daha başarılıdır (Bandura, 1977) hem de öğrenme amaç oryantasyonunu tercih eden öğrenciler performans amaç oryantasyonunu tercih eden öğrencilere göre zorluklar karşısında daha fazla azim gösterirler (Ames, 1992). Alan yazında yapılan bazı araştırmalarda benzer olarak öz-yeterliği yüksek öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonunu daha çok tercih ettikleri görülmektedir (Hsieh, Sullivan ve Guerra, 2007; Kahraman, 2011; Kızılgüneş, 2007; Middleton ve Midgley, 1997; Pajares, Britner ve Valiante, 2000; Ryan ve Shim, 2005; Tiryaki, 2007). Bu araştırma sonucunda performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ile öz-yeterlik arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı ancak performans-kaçınma amaç oryantasyonu ile öz-yeterlik arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ile öz-yeterlik arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunması beklenen bir durumken, performans-kaçınma amaç oryantasyonu ile öz-yeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunması ise şaşırtıcı bir durumdur. Bu konudaki teorik açıklamalar performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin zorluklar karşısında kolaylıkla pes ettiklerini göstermektedir (Ames, 1992). Zorluklar karşısında kolay pes etmek ise düşük öz-yeterliğin bir sonucudur. Bu açıdan bakıldığında öz-yeterlik ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin çıkması beklenmeyen bir sonuçtur. Sonuç olarak performans-kaçınma başarı amaç oryantasyonu haricinde öz-yeterlik ve başarı amaç oryantasyonu arasındaki ilişkiye yönelik araştırma sonucunda elde edilen sonuçların alan yazıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının tercih ettikleri başarı amaç oryantasyonları ile öz-yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu ve ayrıca katılımcıların tercih ettikleri başarı amaç oryantasyonlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ve cinsiyet açısından ise sadece öğrenme amaç oryantasyonunda erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ele alınan değişkenlerden birisi olan öz-yeterliğin öğretmenlerin performansını etkileyen önemli bir değişken olması nedeniyle (Ramey-Gassert ve Schroyer, 1992) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin incelendiği çalışmaların artırılması önerilmektedir. Bu çalışmalarda elde edilecek sonuçlar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerini geliştirmeye yönelik uygulamalar ve çalışmalar için bir başlangıç noktası olarak ele alınabilir. Araştırma sonuçları bir devlet üniversitesinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları ile sınırlıdır. Bu örneklemin Türkiye'deki tüm okul öncesi öğretmen adayları evrenini temsil etmesi beklenemez. Araştırmada görülen bu sınırlılığın aşılması adına çalışmanın daha büyük örneklem üzerinde gerçekleştirilerek daha genelleştirici sonuçların elde edilmesi önerilmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının tercih ettikleri başarı amaç oryantasyonları ve öz-yeterlikleri ölçeklerle belirlenmiştir. Kendi kendini değerlendirme ölçeklerindeki sosyal beğenirlik etkisi de göz önüne alındığında gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılacağı yeni araştırmalarda bu ilişkilere ait daha derinlemesine bilgiler elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology, 90*, 94–101.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Education Psychology, 84*(3), 261–271.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim programı*. Okul öncesi. Eğitim programına göre geliştirilmiş II. Baskı, İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Brookhart, S. M. & Durkin, D. T. (2003). Classroom assessment, student motivation, and achievement in high school social studies classes. *Applied Measurement in Education, 16*, 27 – 54.
- Buldur, A. (2014). *Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri başarı amaç oryantasyonları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cantrell, P., Young, S., & Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education, 14*, 177–92.
- Chan, D.W. (2003). Multiple intelligences and perceived self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 23*(5), 521-533.
- Chan K., Leung, M. & Lai, P. (2004). Goal orientations, study strategies and achievement of Hong Kong teacher education student. Paper presented at the AARE 2004 Conference, Melbourne.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*, (5th Edition). London: Routledge Falmer.
- Çelik-Menderes, H. (2009). *Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları ve akademik başarılarına göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (2. baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Educational Psychology, 72*, 218–232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461– 475.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. (2001). Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Gürdal, A., Çağlar, A., Şahin, F., Okçun, F. ve Macaroğlu, E. (1993). *Okul öncesi dönemle ilgili fen faaliyetlerine örnekler*. 9. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Ankara, Seminer Kitabı, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Güler, D. ve Bıkmaz, F. (2002). Anasınıflarında fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1* (2). 249-267.
- Hsieh, P., Sullivan, J. R. & Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *The Journal of Advanced Academics, 3*, 454-476.
- Kahraman, N. (2011). *Antecedents and consequences of achievement goals*. (Unpublished doctorate dissertation), Middle East Technical University, Social Sciences Institute, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kızılgüneş B. (2007). *Predictive influence of student's achievement motivation, meaningful learning approach and epistemological beliefs on classification concept achievement*. (Unpublished Master Thesis), Middle East Technical University, Ankara
- Kotaman, H. (2008). Öz yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXI*, (1), 111-133.

- Küçüköğlü, A., Kaya, İ. ve Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve On dokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121-135.
- Küçükylmaz, E.A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(2) 1-23
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710- 718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-131.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L. H., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Özdemir, M.S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz- yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Patrick, H., Ryan, A.M. & Pintrich, P.R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11(2). 153-171.
- Pajares, F., Britner, S. & Valiante, G. (2000). Writing and science achievement goals of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Ramey-Gassert, L. & Shroyer, M. G. (1992). Enhancing science teaching self-efficacy in pre-service elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 4,26-34.
- Roeser R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychol environment and early adolescent psychologist and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *The Journal of Early Adolescence*, 17(2), 152-171.
- Ryan, A. M. & Shim, S. S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2) 275-285.
- Tiryaki, A. (2007). *Üniversite ve lise öğrencilerinin sosyal amaç oryantasyonlarının başa çıkma tutumları ve bazı değişkenlerle incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Toğluk, E. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tosun, T. (2000). The beliefs of pre-service elementary teachers toward science and science teaching. *School Science and Mathematics*, 100(7), 374-79.
- Tutaş, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısında incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Pre-school education is the first step of children's educational life and this period plays a major role in the development of children. Pre-school education contributes to all areas of development of children and prepares them for life. Pre-school education is very important in terms of developing the child's inquiry and observation skills as well as supporting scientific thinking skills (Gürdal, Çağlar, Şahin, Okçun & Macaroğlu, 1993). In this context, science education to be given in the preschool period should emphasize a scientific process skills approach of observation, classification, making predictions, making inferences, communicating, making simple measurements etc. skills. One of the most important factors that determine the quality and effectiveness of science education to be given in pre-school period is teachers. In-class practices of teachers are closely related to their affective characteristics. It is known that teachers' self-efficacy beliefs affect their practices in the classroom and teachers with high self-efficacy are more willing to teach (Bıkmaz, 2004). How sufficient teachers consider themselves to deliver science education may affect their performance in the lesson. Researchers state that high self-efficacy beliefs positively affect teachers' teaching methods and therefore the quality of the teaching process (Ramey-Gassert & Schroyer, 1992). This critical role of self-efficacy beliefs in the education process also shows the importance that should be given to these beliefs in the training of prospective teachers who will be the teachers of the future. Since today's teacher candidates will be the teachers of the future and it is obvious that the opinions and problems, they have in the pre-service period will affect their performance in their professional life. From this point of view, it can be said that the self-efficacy of teacher candidates is an important factor in effective science education. Researchers stated that one of the variables that self-efficacy belief is related to is the achievement goal orientations of individuals (Elliot & Harackiewicz, 1996). Achievement goal orientation is expressed as the reason or goals that students have to act (Midgley et al., 2000). Many studies (Brookhart & Durkin, 2003; Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997) have been conducted to examine the relationship between achievement goal orientations and self-efficacy. In these studies, researchers stated that self-efficacy may be positively associated with the level of adopting the learning goals (Brookhart & Durkin, 2003) and negatively related to the level of adopting the performance avoidance goals (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997). When the previous studies in the national literature were examined, there was no study investigating the relationship between pre-school pre-service teachers' self-efficacy towards science education and achievement goal orientations. Therefore, this study aimed to examine the relationship between pre-school pre-service teachers' self-efficacy levels towards science education and achievement goal orientations and to determine whether the achievement goal orientations differ according to gender and grade levels.

2. Method

The study has employed survey model and was conducted with 412 pre-school pre-service teachers. "Self-efficacy Scale for Pre-School Science Education" developed by Buldur (2014) and "Achievement Goal Orientation Scale" adapted to Turkish by Akın (2006) were used as data collection tools. Self-efficacy Scale for Pre-School Science Education was developed according to the five scaling system. "Always", "Usually", "Often", "Sometimes" and "Never" levels were used for each item. The scale consists 16 items under a single factor. The Achievement Goal Orientation scale was developed by Midgley et al. (1998). The original form of the scale consists of 18 items under 3 factors of learning goal orientation, performance approach goal orientation and performance avoidance goal orientation. The scale has a 5-point likert type rating as "1 (Never)", "2 (Rarely)", "3 (Often)", "4 (Usually)" and "5 (Always)". This scale was adapted to Turkish by Akın (2006). After the adaptation study of the scale, original scale consisting of 18 items has been concluded to consist of 17 items in the Turkish version. Correlation analysis, t-test for independent samples and one-way analysis of variance (ANOVA) techniques were used to analyze the data obtained in the study.

3. Findings, Discussion and Conclusion

It has been determined that there is a positive and moderate relationship between pre-service teachers' self-efficacy towards science education and their level of adoption of learning goal orientation. It was found that there are positive and weak relationships between performance approach and performance avoidance goal orientation adoption levels and self-efficacy towards science education. In addition, it was determined that the achievement goal orientations adopted by the participants did not differ significantly according to the grade level. In terms of gender, it was determined that there was a significant difference only in terms of learning goal orientation, in favor of male students.

As a conclusion, it has been determined that there is a significant relationship between pre-service pre-school teachers' achievement goal orientations and self-efficacy. It was also determined that the achievement goal

orientations adopted by the participants did not differ according to the grade level. On the other hand, the only significant difference was found for the learning goal orientation scores in favor of male pre-service teachers. Since self-efficacy belief, which is one of the variables discussed in the study, is an important variable affecting teachers' performance (Ramey-Gassert & Schroyer, 1992), it is recommended to increase the studies that examine the self-efficacy of teachers and prospective teachers. The results to be obtained in these studies can be considered as a starting point for practices and studies aimed at improving the self-efficacy levels of teachers and prospective teachers. The results of this study are limited to pre-school pre-service teachers studying at a public university. This sample is not expected to represent the universe of all pre-school pre-service teachers in Turkey. In order to overcome this limitation in the study, it is recommended that studies can be carried out with larger samples to obtain more generalizable results. In this study, two scales were used as data collection tools. Considering the social desirability effect in the self-reported scales, more in-depth information about these relationships can be obtained in new studies by using qualitative data collection methods, such as observation and interview.

ETİK BEYANNAME

Yapılan bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel ve etik kurallara tüm araştırmacılar tarafından uyulmuş, farklı eserlerden yararlanması durumunda atıfta bulunulmuş, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmamış, araştırmanın tamamı veya bir kısmı farklı bir akademik yayın platformunda yayımlanmak üzere gönderilmemiştir. Tüm bu durumlardan araştırmada ismi bulunan yazarların bilgisi olduğunu ve gerekli kurallara uyulduğunu beyan ederim. 27/05/2020

Dr. Öğr. Üyesi Aycan BULDUR

Araştırmanın Sorumlu Yazarı

